

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON OPCIÓN EN
ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

**RELACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA CON LOS
NIVELES DE AUTOEFICACIA GENERAL Y ACADÉMICA**

**TESIS COMO REQUISITO PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS**

Presenta:

Lic. María del Carmen Hernández Ramírez

Director de tesis

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor

Monterrey, N. L., Agosto de 2007

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer el apoyo que se me brindó para poder terminar con mis estudios a la gente que confió plenamente en mí.

Brindo mis agradecimientos al Director y tutor de ésta Tesis el Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor investigador de la Facultad de Psicología de la UANL, por su apoyo condicional, así mismo reconociendo sus cualidades y dedicación en el campo científico y educación que me han ayudado en la metodología de la investigación, a quien estaré agradecida por ayudarme a mejorar en este campo.

Así mismo a los revisores de Tesis, la Dra. Concepción Rodríguez Nieto y el Mtro. Juan Carlos Rubio Sosa, por sus valiosos conocimientos, aportaciones y asesorías en el mejoramiento de la tesis.

Agradeciendo a CONACYT, porque una de sus becas me fué otorgada e hizo posible que yo iniciara y me preparara como investigadora.

Deseo expresar mi agradecimiento al Conalep “Lic. Raúl Rangel Frías” tanto a directivos, a personal académico, y alumnos por que me permitieron llevar a cabo la investigación dentro de las instalaciones de la misma.

Reconozco particularmente al director de la Facultad de Psicología UANL, el Mtro. Arnoldo Téllez López, por el apoyo que me otorgó. Así mismo a los Maestros que en el transcurso de la carrera dieron lo mejor de ellos, motivándome a mí y a mis compañeros en la conclusión de la maestría.

Dedico este espacio en especial a mis padres y hermanos por su cariño y comprensión para que yo pudiese continuar con mis estudios y seguir adelante en mi formación académica.

A mi esposo Lorenzo que me a brindado su amor y su paciencia para comprender el tiempo que le he descuidado por fines educativos, él es parte de la energía que me ayuda a seguir adelante, porque se que espera aun más de mi.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comparar la relación existente entre la retroalimentación de calificaciones y la Autoeficacia General y Autoeficacia Académica medida en distintos tiempos en 121 alumnos de educación media superior durante su primer semestre. Se empleó, un diseño correlacional de tipo transaccional. Se utilizaron dos grupos uno de control y otro experimental, ambos fueron medidos en su autoeficacia en tres momentos, al inicio del curso y en el primer y segundo parcial. El grupo experimental recibió retroalimentación de las calificaciones de los parciales antes de aplicar las escalas de autoeficacia. No se encontraron diferencias entre los grupos. En los resultados de correlación, se encontró que la autoeficacia General no se ve influida por las calificaciones, pero si la autoeficacia académica. Las mujeres tienen mayor autoeficacia académica que los hombres, pero menor autoeficacia general. Se sugiere continuar las investigaciones que extiendan y profundicen las variables intervinientes en el desarrollo y fortalecimiento de la autoeficacia Académica, para consolidar datos pertinentes a nuestro medio educativo, cultural y teórico.

Palabras clave: Retroalimentación, Autoeficacia, Género

INDÍCE

Resumen	4
CAPÍTULO 1	7
INTRODUCCIÓN	7
Definición del problema	9
Justificación	11
Definiciones	15
OBJETIVOS	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
Hipótesis	17
CAPÍTULO 2	18
MARCO TEÓRICO	18
La Autoeficacia	18
La Autoeficacia en el ámbito Educativo	25
El Género en la Autoeficacia	29
Dimensiones de la Autoeficacia	31
La retroalimentación	32
Tipos de Retroalimentación	33
Fuentes de la Autoeficacia	37
La estructura familiar y la autoeficacia	40
La autoeficacia del Maestro en la Autoeficacia del Alumno	41
Factores que afectan la autoeficacia	43
El papel de la Motivación en la Autoeficacia	46
El Autoconcepto en la Autoeficacia	51
La autoestima en la Autoeficacia	52
El Rendimiento Académico	54

CAPÍTULO 3	56
MÉTODO	56
Sujetos	56
Muestra	56
Diseño de Investigación	56
Instrumento	57
Variables	57
Procedimiento	57
Aspectos Éticos	59
CAPÍTULO 4	60
RESULTADOS	60
Objetivo 1. Obtener la confiabilidad del instrumento	62
Objetivo 2. Conocer el nivel de Autoeficacia General y Autoeficacia Académica de los alumnos al iniciar el curso.	63
Objetivo 3. Conocer la relación existente entre la retroalimentación de calificaciones y los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres.	64
Objetivo 4. Conocer las diferencias en el semestre en la Autoeficacia General y Autoeficacia Académica de hombres y mujeres.	71
Objetivo 5 Conocer las diferencias entre los grupos (Control y Experimental) con relación a la autoeficacia	73
CAPÍTULO 5	76
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	76
CAPÍTULO 6	79
CONCLUSIÓN	79
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXO	92

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El concepto de Autoeficacia fué construido en base a la Teoría Social Cognitiva representada en la época de los sesentas por Bandura (1986), quien mencionó que la Autoeficacia son “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Utilizando el concepto de autoeficacia, algunos investigadores como Pajares (1996), Shunk, (1995) y Valiante (2000), empiezan a relacionarlo con cuestiones académicas.

En las investigaciones realizadas en el campo educativo se manejan temas como motivación, el autocontrol, la ansiedad, la depresión, los hábitos de estudio, el desempeño académico, la autoeficacia y su relación con materias específicas dentro del plan educativo, programas de intervención, de ansiedad, de motivación de logro, entre otros, que sin lugar a dudas todas son importantes.

Dado los motivos que originan esta investigación es bueno preguntarse ¿Qué importancia podría tener la retroalimentación de los logros obtenidos sobre la autoeficacia? (conocimiento de su logro académico) o si este conocimiento afecta en alguna medida a la autoeficacia. Los maestros trabajan constantemente con el desempeño del estudiante, sus avances, sus retrocesos en las calificaciones por lo tanto nos dimos a la tarea de investigar las relaciones entre estas y el tema de Autoeficacia General y Académica.

En estudios relacionados con la autoeficacia, las investigaciones muestran que los individuos se comprometen en tareas en las cuales se sienten competentes y evitan aquellas en las que no se sienten capaces. Pajares y Graham (1999),

mencionan que los jóvenes que mantienen buenas calificaciones mantienen su nivel de Autoeficacia alto, aunque desde la teoría de Bandura, menciona, que las personas pueden responder repetitivamente cuando estas se ven reforzadas, por lo tanto el joven sigue manteniendo su autoeficacia alta.

Se han encontrado en investigaciones que la Autoeficacia alta se da más en hombres en comparación con la de las mujeres, aunque sin embargo las mujeres mantienen mejores calificaciones en comparación que la de los hombres. La creencia de que la Autoeficacia de las mujeres esta más influenciada por los familiares, amigos, compañeros de trabajo y compañeros del ámbito académico, y que estas autocreencias ayudan a su vez a desarrollar el esfuerzo, la persistencia, y la tolerancia frente a los obstáculos que se les habían presentado desde su medio académico, social y personal (Zeldin, 2000).

La investigación educativa a utilizado el concepto de Autoeficacia, centrando su atención en tres aspectos relacionados con este constructo, que son:

- Autoeficacia y elección de carrera (Lent y Hackett, 1987; Schunk, 1991).
- Autoeficacia del profesor y práctica docente (Ashton y Webb, 1982, 1986).
- Autoeficacia académica centrada en los alumnos, motivación y rendimiento académico (Pajares, 1996; Pintrich y Shunk, 1995; Pajares, y Gram, 1999).

Una de las variables asociadas al rendimiento académico según Pajares, Hartley y Valiante (2001), son las creencias de la autoeficacia, las cuales son determinantes y fuertemente preedictoras del logro académico; Printrich y De Groot (1990), han encontrado igualmente que existen indicios de que la autoeficacia juega un papel importante en el proceso cognitivo, a mayor autoeficacia aumenta el nivel cognitivo facilitando el logro académico.

Definición del problema

El propósito de este estudio tuvo como finalidad conocer **¿Cuál es la relación de la retroalimentación académica en los niveles de autoeficacia general y académica?**

El rendimiento académico se define como la relación entre lo obtenido, expresado en una apreciación objetiva y cuantitativa (puntaje, calificación) o en una subjetiva y cualitativa (escala de valores, rasgos sobresalientes) y el esfuerzo empleado para obtenerlo, y con ello establecer el nivel de alcance, así como los conocimientos, habilidades y/ o destrezas adquiridas, el éxito o no en la escolaridad, en un tiempo determinado. (Zubizarreta, 1969).

La Autoeficacia según Bandura (1986) es “la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas” esta a su vez, es la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones a favor de alcanzar determinados resultados y la relación con la propia opinión sobre fracaso en una situación o tarea. Los resultados que las personas esperan depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos pueden logran (Bandura, 1986). Un sentido alto de la Autoeficacia no puede producir ninguna conducta si el individuo cree que el resultado de determinada conducta tendrá efectos indeseables.

Los factores que determinan la autoeficacia en los logros académicos, son las experiencias previas que tienen los alumnos en sus logros académicos y el nivel económico.

Como se mencionó anteriormente el hablar de rendimiento académico dentro del plano educativo, es mencionar diversas variables, que influyen en él, sin embargo, cuando hablamos de una sola de ellas como es la Autoeficacia en el alumno, se podría observar como influye para que este pueda o no cumplir con

los requisitos de acreditación de una materia en particular o un semestre determinado, y los motivos pueden variar desde; el tener exceso de faltas, no cumplir con trabajos, no cubrir con requisitos escolares o por no obtener calificaciones aprobatorias en su examen. Pajares y Cols. (2001) mencionan que la autoeficacia también esta relacionada con las metas de logro de las personas.

Justificación

Dentro de la educación, se han realizado diversos estudios para intervenir en la deserción escolar, ya que esta genera costos sociales, los cuales no son fáciles de estimar, pero a largo plazo, es no disponer de una fuerza de trabajo más competente, porque las personas no han alcanzado ciertos niveles de educación. El abandono de la escuela durante los primeros años del ciclo escolar genera una baja en los niveles educativos y a su vez una baja productividad del trabajo, lo cual se considera como un costo social. Asimismo, genera gastos en los que es necesario incurrir para financiar programas sociales de los sectores que no logran generar recursos. (Espíndola y León, 2002).

A las instituciones educativas les importa saber de alguna manera cuales son las variables que motivan o impiden el seguimiento de estudios entre los jóvenes, así como el momento más oportuno para realizar algún tipo de intervención.

Es importante conocer si afecta, beneficia o simplemente no existen variantes en los niveles de ejecución para un mejor desempeño académico en el desarrollo del estudiante, conocer en que medida este puede ser un índice de foco de atención para los maestros dentro del desarrollo de los alumno, y para de esta manera poder intervenir de manera oportuna, dentro del ciclo escolar.

En universidades prestigiosas como Stanford, Harvard, Michigan, es común la entrega de calificaciones por medios electrónicos, donde los estudiantes pueden consultarlas en cualquier momento en forma privada, sin embargo lo anterior impide un retroalimentación pública que pudiera o no tener efectos sobre los niveles de autoeficacia en los alumnos.

En esta investigación sólo se tomara la variable autoeficacia, mencionando que esta son los juicios de las personas en cuanto a sus capacidades de organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para obtener determinados tipos de rendimiento que surge de cuatro fuentes; la experiencia en la materia, la experiencia de otras personas, la persuasión verbal y los estados fisiológicos de la misma persona (Bandura, 1977).

Las personas deben generar confianza en la capacidad de hacer las cosas que quieren hacer (Pajares, 1997). De este modo puede verse la autoeficacia como un producto de la reflexión autoreferente, consecuencia de la interacción del individuo con su ambiente.

Las escalas de autoeficacia han sido aplicadas en el ámbito educativo principalmente en relación con la motivación y autorregulación (Pajares, 1997; Pajares y Valiante, 2001). La autoeficacia influye en las elecciones que hacen las personas, en situaciones específicas por ejemplo empezar o no una tarea, así como influye en el esfuerzo que las personas hacen en las tareas y persistencia en ellas especialmente cuando las cosas parecen difíciles.

Aunque investigaciones demuestran que la autoeficacia influye en la motivación, el aprendizaje, y los logros académicos (Pajares, 1996; Schunk, 1995), lo relevante en esta investigación, es conocer en que momento se puede llegar a modificar los niveles de autoeficacia, a través de la retroalimentación académica a lo largo de un curso escolar.

A partir de estas investigaciones surgió la idea de realizar en alumnos de educación media superior un estudio relacionando el impacto de la retroalimentación de las calificaciones sobre la autoeficacia en diferentes momentos del ciclo escolar.

Los niveles de Autoeficacia según Pajares (1996), de los jóvenes dotados varían de hombres a las mujeres en ciertas áreas, por ejemplo en matemáticas, los hombres sobrepasan a las mujeres, en su nivel de autoeficacia, pero a nivel de calificaciones, las mujeres sobrepasaron a los hombres. Pero entonces ¿qué es lo que pasa con los niveles de autoeficacia de los que reprueban?, ¿también existen diferencias entre sexos?

Cabe destacar que diversos programas de tutorías y de orientación vocacional se realizan con la finalidad de poder recuperar a los alumnos que podrían dejar de estudiar por sus malas notas. Pero hasta dónde se puede decir que unos son mejores que otros, en ocasiones se pretende que lleven una clase que les diga como hacer cambios en sus hábitos de estudio o en su forma de trabajar, pero que esta más allá de lo visible, ¿acaso las cuestiones cognitivas no van ligadas de alguna forma con las emociones?, y éstas a los juicios de lo que creen poder hacer o ejercer, dentro del sistema escolar.

Los niveles de autoeficacia general o académica pueden tener cambios ante el conocimiento de sus calificaciones y la retroalimentación pudiese favorecer el aumento de calificaciones y mantener su autoeficacia alta, o simplemente ser indiferente para él, así como tener su nivel de autoeficacia baja en comparación a altas calificaciones. Por eso es importante conocer en que medida la retroalimentación puede repercutir en el nivel de autoeficacia de los jóvenes.

La investigación, no pretende sugerir que la autoeficacia pueda ser utilizada como fin de selección de los alumnos, o predecir quienes desertarían en un momento determinado. Pero si realmente vemos el concepto como “los juicios que en un momento dado permitan alcanzar un rendimiento académico deseado”, entonces, la retroalimentación pública de las calificaciones, debería afectar el nivel de autoeficacia, al menos la académica.

Se espera indagar acerca de la relación que existe entre las variables de investigación (autoeficacia, retroalimentación de calificaciones y género), para ampliar una pequeña área de investigación de la autoeficacia general y académica.

Los alumnos esperan obtener resultados satisfactorios en función de la expectativa que desean tener de lo que creen que son capaz de lograr (Bandura, 1987). Un alumno que sea consciente de su autoeficacia, que tenga expectativa de éxito, tendrá un rendimiento muy superior a otros que presenten déficit en estas variables.

Existen investigaciones de temas como motivación, el autocontrol, hábitos de estudio, la autoeficacia en relación a materias, como español, matemáticas, programas de intervención, de ansiedad, así como la motivación de logro. Investigaciones han mostrado que la Autoeficacia académica influye en los logros requiriendo esfuerzo, persistencia y perseverancia, sin embargo qué importancia tiene la retroalimentación académica dentro de un ciclo escolar o si no la tiene y en función de ella trabajar con el estudiante, así como si esta no fuese importante para el desarrollo académico del alumno.

Definiciones

La autoeficacia es según Bandura (1986), “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”.

Rendimiento Académico, se relaciona con los resultados del proceso de aprendizaje en los sistemas educativos y es considerado como la valoración objetiva de los resultados de la actuación del alumno, la cual se expresa generalmente con valores numéricos en diferentes escalas (Romero, 1980).

El rendimiento académico es definido como la relación entre lo obtenido, expresado en una apreciación objetiva y cuantitativa (puntaje, calificación) o en una subjetiva y cualitativa (escala de valores, rasgos sobresalientes) y el esfuerzo empleado para obtenerlo, y con ello establecer el nivel de alcance, así como los conocimientos, habilidades y/ o destrezas adquiridas, el éxito o no en la escolaridad, en un tiempo determinado. (Zubizarreta, 1969).

Cuando hablamos de un rendimiento académico bajo es que no cumplen con el requisito de acreditación de una materia en específica o un semestre determinado, y los motivos pueden ser; el tener exceso de faltas, por no llevar trabajo, por no cumplir con requisitos escolares o simplemente porque no obtuvieron buenas calificaciones en su examen.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer cuál es la relación de la retroalimentación académica en los niveles de autoeficacia general y académica.

Objetivos Específicos

1. Obtener la confiabilidad de la escala de Autoeficacia (General y Académica).
2. Conocer el nivel de la Autoeficacia General y Autoeficacia Académica de los alumnos al empezar un curso.
3. Conocer la relación existente entre la retroalimentación de calificaciones y los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres.
4. Conocer los cambios durante el semestre en la Autoeficacia General y Autoeficacia Académica de hombres y mujeres.
5. Conocer las diferencias entre los grupos (control y experimental) con relación a la autoeficacia.

Hipótesis

1. Los alumnos que reciben retroalimentación de sus calificaciones parciales, mostrarán cambios en su Autoeficacia General y Autoeficacia Académica en función de la calificación obtenida y el nivel de Autoeficacia reportada previamente.
2. A mayor calificación mayor Autoeficacia Académica.
3. Hay diferencia en la Autoeficacia General y Autoeficacia Académica en el transcurso del semestre entre hombres y mujeres.
4. La Autoeficacia General y Autoeficacia Académica esta influenciada por las calificaciones previas obtenidas en el semestre.
5. Debe de haber diferencias entre los grupos (control y experimental) con relación a la autoeficacia.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

La Autoeficacia

La teoría de Albert Bandura ha sido identificada en un primer momento como Teoría del aprendizaje social. Sin embargo ya en el año de 1985 el autor la redefiniría como Teoría Social Cognitiva, por entender que su teoría se ha preocupado siempre por la comprensión de fenómenos psicológicos y sociales, tales como la motivación y la autorregulación, que van mucho más allá del aprendizaje (Garrido, Herrero y Masip, 2007).

Valiante (2000), enfatiza el papel de las creencias de Autoeficacia al considerarla como uno de los factores más influyentes en el funcionamiento humano. Bandura (1986), habla de la autoeficacia como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento”.

Las creencias de eficacia, tiene el poder de influenciar la manera de pensar, sentir, motivarse y actuar que tenemos los seres humanos. Las creencias de eficacia se modifican sistemáticamente. Para Gist y Mitchell (1992) la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo, el sentido de eficacia personal es un constructo dinámico y por tanto, cambia 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.

Las creencias de la propia eficacia juegan un importante rol mediacional, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la

conducta posterior (Zeldin, 2000). De acuerdo a Bandura las creencias que la persona tiene acerca de sus capacidades puede ser un mejor predictor de la conducta posterior que su nivel de habilidades reales (Valiante, 2000). La autoeficacia es una de diversas variables mediacionales propuestas, por Bandura.

Pervin (citado en Brandon, 2000), reafirma lo mencionado por Bandura en relación con la autoeficacia, que son las creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones a favor de poder alcanzar determinados resultados, los que tienen directa relación con la opinión sobre la posibilidad de tener éxito o fracaso en una situación o tarea. Los resultados de las personas dependen de sus propios juicios acerca de lo que ellos pueden lograr. Esto no quiere decir que los juicios y la autoeficacia sean siempre constantes.

Las creencias de eficacia tienen influencia en el desempeño de los logros y desarrollo del comportamiento de las personas. Las creencias son factores concretos tales como: situaciones bajo las que se ejecuta la acción (contexto), cantidad de ayuda externa que se recibe (estímulos), preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades (autoconfianza), dificultad percibida en las tareas (conocimientos previos), cantidad de esfuerzo destinado o estado físico o emocional de las personas (disposiciones físicas).

Un sentido alto de autoeficacia no puede predecir ninguna conducta si el individuo cree que el resultado de determinada conducta tendrá efectos indeseables (Bandura, 1986). Schunk (1995) menciona que los estudiantes que dudan de sus capacidades para aprender, realizan tareas más sencillas y fáciles para llevarse a cabo, pero también que los que creen que tienen buenas capacidades llegan a permanecer por más tiempo cuando encuentran dificultades, y alcanzan niveles más altos. Aunque los estudiantes pueden sentirse igualmente confiados en dos diversas actividades, ellos no culparían

necesariamente a sus niveles de capacidad, como un factor que determine sus éxitos o fracaso (Bong, 2004).

Los sentimientos de baja autoeficacia se relacionan con la obtención de resultados negativos y llegan a producir ansiedad como respuesta emocional, que se experimenta cuando hay incapacidad de enfrentar situaciones en las que puede sufrir daño psicológico o físico (Pervin, 1997; citado en Brandon, 2000).

Estudios realizados acerca de la autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales encontraron que ésta se relaciona con la indecisión y la seguridad en las elecciones de carrera, con la madurez en las decisiones, con el comportamiento exploratorio de opciones vocacionales, y con otras variables vocacionales (Zeldin, 2000).

Dentro de las acciones que nosotros utilizamos para explorar otra gran diversidad de actividades, nos encontramos con que podemos llevar a cabo ciertas tareas y otras no, incluso sin antes haberlas llevado a cabo, quizá bajo ese criterio podemos hablar de Autoeficacia General.

La Autoeficacia General (GSE) se refiere a una confianza global en la capacidad de hacerle frente a una amplia gama de las situaciones en el exigir de la vida cotidiana. La Autoeficacia General tiene como objetivo un sentido amplio y estable de la capacidad personal de ocuparse con eficacia de una variedad de situaciones agotadoras (Scherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs y Rogers, 1982).

Sherer y cols (1982) sugirió que la autoeficacia generalizada podría ser un rasgo relativamente estable de la personalidad, aunque puede fluctuar sobre un período del tiempo extendido, dependiendo de los éxitos y de las faltas que un individuo puede experimentar. La autoeficacia como rasgo general de la personalidad se relaciona con la autoeficacia en áreas más específicas o

estrechamente más definidas en los varios grados de una especificidad que siguen siendo inexplorados.

La descripción de los fundamentos de la teoría de la autoeficacia se enfocan dentro de conceptos cognoscitivos y del comportamiento. Bandura (1977) indicó que la teoría de la autoeficacia está basada en el principio de los procesos cognoscitivos y pueden mediar el cambio del comportamiento, pero que los acontecimientos cognoscitivos son inducidos y alterados fácilmente por la experiencia que la persona experimenta o presenta de su funcionamiento eficaz. Bandura se centró en indicar que el sólo proceso cognoscitivo no es suficiente para prever el cambio del comportamiento acertado. Sin embargo, si los individuos no creen que pueden ejecutar realmente el comportamiento con eficacia, el comportamiento no ocurrirá.

Es por eso que las personas con mayor autoeficacia persistirán más a los obstáculos y demostrando, que sus expectativas de eficacia podrían aumentar posteriormente. Los individuos con expectativas más bajas de autoeficacia serán más propensos a cesen o abandonar sus esfuerzos prematuramente, y a reforzar su creencia de que no cuentan con habilidades que necesitan para realizar con éxito una situación dada.

Bandura (1977) ha indicado que las expectativas de la eficacia se pueden analizar en tres dimensiones, cada una con implicaciones importantes de su funcionamiento. Las expectativas de la eficacia se diferencian en:

1. Magnitud, influenciando la dificultad y la complejidad de las tareas que serán emprendidas;
2. Generalidad, influenciando el tipo de expectativas se generalicen y afectando el funcionamiento en una variedad de tareas y de ambientes.
3. Fuerza, influenciando el grado en el cual un individuo perseverará en sus esfuerzos a pesar de experiencias negativas en la ejecución de la tarea.

Según Bandura, se puede predecir cómo se comporta la gente, por la creencia que tienen sobre sus capacidades, a esto él lo llamo “creencia de la autoeficacia”, por lo que ellos son realmente capaces de lograr, porque estas propias opiniones ayudan a determinar lo que hacen los individuos con el conocimiento y las habilidades que tienen. Esta idea es consistente con la asunción básica sobre la autoeficacia y construye en los individuos las fuerzas críticas en su motivación y logro académicos. La creencia de la autoeficacia afecta el comportamiento de varias maneras. Influencian las opciones que la gente hace y las líneas de conducta que persiguen. Los individuos se enganchan a las tareas en las cuales se sienten competentes y evitan aquellas en las cuales no. La creencia de la eficacia también ayuda a determinar cuánto esfuerzo se realizará en una actividad, cuánto tiempo perseverará al enfrentar obstáculos, y cómo se es resistente a situaciones adversas. Cuanto más alto es el sentido de la eficacia, mayor es el esfuerzo, persistencia y resistencia (Pajares y Schunk, 2006).

La autoeficacia o confianza en las propias habilidades afecta a la conducta de elección, de expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias; así cómo también afrontamos los problemas y evitamos las conductas, interacciones y situaciones que percibimos exceden nuestras capacidades. Si la persona se siente capacitada para abordar con éxito las demandas situacionales, interpretará esas exigencias como desafío y medio de contribuir activamente a su desempeño, facilitará la previsión de las consecuencias sobre las propias acciones y desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas a seguir; siguiendo la aportación teórica de Bandura (1997) adaptada a la psicología vocacional por Betz y Hackett (1986, 1987). De estos planteamientos se derivan dos condicionantes del resultado final de la conducta vocacional: la atribución de la causalidad y el sentimiento de control que cada persona tiene sobre su capacidad para llevarla a cabo.

Existen jóvenes que para asegurar sus calificaciones, pueden llegar a obtener un pase del ciclo escolar, a través del engaño para poder acreditar la materia, pero con este acto no se verá dañada la autoeficacia, las investigaciones demuestran que el engaño académico es extenso y llega a ser cada vez más común en los estudiantes para seguir en el ciclo escolar (Voelkl y Frone, 2004). Pero pese a eso, su nivel de autoeficacia, no se ve afectado, puesto que usan el engaño, porque no tenían otra salida, y pretendían acreditar el curso académico.

Las circunstancias, sociales y temporales en las cuales los acontecimientos ocurren afectan las valoraciones de la autoeficacia, es más probable que ésta se vea aumentada si los individuos atribuyen éxito a su habilidad individual en vez de a otros factores, tales como esfuerzo expendido y dificultad de tarea. Si un individuo puede obtener éxito en una tarea sin mucho esfuerzo, la autoeficacia aumentará. Además, si el éxito se alcanza y se percibe como "fácil", la autoeficacia no puede ser afectada. A diferencia, si un individuo alcanza éxito en una tarea difícil, la autoeficacia tenderá a aumentar. Existen individuos que no puede experimentar un aumento correspondiente de la autoeficacia porque no cuentan con un progreso constante del logro que se percibe.

Numerosos estudios se han interesado en demostrar la naturaleza del contexto específico de la motivación académica (Pajares y Molinero, 1995; citado en Bong, 2004). Sin embargo, muchos profesores y padres todavía mantienen la creencia equivocada de que la motivación del estudiante es parte de rasgos globales de la personalidad y por lo tanto motivan a los estudiantes a través de todas las situaciones que aprenden. Más sin embargo Schunk (1991) menciona que la autoeficacia baja se relaciona con la motivación académica baja, pero esta no depende de que tan difícil sea la tarea.

Tong y Schanggui (2004), mencionan que ni la motivación académica ni la Autoeficacia se relaciona con el nivel socioeconómico, sino con el bienestar que se siente ante la realización de sus actividades, en la satisfacción de vida y el bienestar que se percibe.

El valor de la tarea se define como incentivo para enganchar actividades académicas, que representa una construcción compuesta que abarca importancia, utilidad, e interés percibidos (Wigfield y Eccles, 1992; citado en Bong, 2004).

La investigación de Holden y Anastas (2003) con adultos confirma que la eficacia juega un papel altamente influyente en el desarrollo y las búsquedas ocupacionales. La eficacia percibida por el estudiante permite satisfacer requisitos educativos y papeles ocupacionales, donde a mayor autoeficacia percibida, mayor es el interés que se tiene para lograrlos requisitos educativos.

Lane y Lane (2001), discutieron que la autoeficacia puede predecir el resultado del funcionamiento, de las estimaciones académicas, por lo tanto ésta debe ser un de los factores importantes para el logro del interés dentro del comportamiento académico. Es por eso que las actividades en las que se enganchan los jóvenes deben de reforzarse para que puedan ser aplicadas de nuevo dentro del ámbito educativo.

Sherer (1982) sugiere que la autoeficacia generalizada podría ser un rasgo relativamente estable de la personalidad, aunque puede fluctuar sobre un período de tiempo determinado, dependiendo de los éxitos y de las faltas que un individuo puede experimentar. La autoeficacia como rasgo general de la personalidad se relaciona con los eventos que surgen en la vida cotidiana (citado en Choi, 2004).

La Autoeficacia en el ámbito Educativo

La creencia de la autoeficacia es un papel crítico en el desarrollo de los intereses y de las intenciones de la carrera de los estudiantes. Por esta razón, Pajares y cols. (2001) impulsaron a profesores y a consejeros a reconocer la autoeficacia de sus estudiantes y asegurarse de que la atención a esta creencia llega a ser funcional en las prácticas de asesoramiento y las estrategias de intervención realizadas en salas de clase y escuelas.

Una de las variables asociadas al rendimiento académico según Pajares y cols. (2001), son las creencias de la autoeficacia, las cuales son determinantes y fuertemente preedictoras del logro académico; Printrich y De Groot, 1990; (citadas por Pajares y cols., 2001) han encontrado igualmente que existen indicios de que la autoeficacia juega un papel importante en el proceso cognitivo, a mayor autoeficacia aumenta el nivel cognitivo facilitando el logro académico.

Muchos jóvenes batallan en sus materias académicas, pensando que carecen de la capacidad de tener éxito, incluso cuando lo realizan con gran esfuerzo, ya de antemano piensan en que van a fracasar. Es decir estos jóvenes tienen puntajes más bajos en su autoeficacia académica. Se cree que los jóvenes no harán el esfuerzo necesario para dominar el área en la que encuentran dificultades académicas si no cuenta con un nivel de autoeficacia alta, o la creencia de que pueden tener éxito en tareas académicas específicas, tales como preparación en determinadas áreas o materias. Lo que hará el joven será evitar las tareas específicas en las que cree no poder o aquellas que son muy similares, pensando que fallará, obtendrá fracasos o resultados negativos (Margolis y McCabe, 2003; Schunk y Zimmerman, 1997).

Betz (2004), menciona que los jóvenes tienen capacidades para poder realizar con éxito áreas específicas del comportamiento. Y estos puntajes altos de autoeficacia son los que motivan a llevar a cabo de nuevo dicha actividad, mientras que puntajes bajos hacen que las eviten. Dentro de un marco conceptual, las mujeres llegan a tener bajos niveles de autoeficacia en el área de las matemáticas y sus niveles de ansiedad son mayores que en los hombres.

Lane y Lane (2001), han concordado que las tareas complejas que implican demandas pesadas en conocimiento, capacidad cognoscitiva, esfuerzo físico y mental, así, como en habilidades del comportamiento, dificulta que el individuo se exija una verdadera persistencia dentro de la autoeficacia, particularmente si los participantes no han tenido ninguna experiencia anterior en dichas tareas complejas. Estos autores encontraron que las relaciones entre la autoeficacia y el comportamiento eran más fuertes en las tareas relativamente cortas que en las de mayor duración.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras:

- Influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas.

- Motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera.
- Determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea.
- Predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

La evitación es una actividad que es penosa, es lo que impide o permite que se logre aprender o dominar una actividad. Lo contrario a las actividades en persistencia, es que esta es esencial en la búsqueda a largo plazo de sus metas (Betz, 2004).

Las personas, evitan algunas actividades en las cuales no tienen un dominio en específico, pero también evitan las que no comprenden y por lo tanto se catalogan como incompetentes. Alguien necesita romper este círculo vicioso, puede ser el consejero o el docente que puede ayudar al joven estudiante a hacer esto. El consejero debe rechazar las palabras o actitudes de "no puede" a menos que el joven alumno haya realizado una serie de actividades para aprender y dominar la situación. El consejero puede ayudar a los adultos que consideran el cambio o el adelanto de carrera, a explorar áreas donde sienten una carencia de habilidades (Betz, 2004).

Las consecuencias del comportamiento de la autoeficacia percibida son acerca del comportamiento de evitación a ciertas áreas, la calidad de las actividades y la persistencia al enfrentar los obstáculos. Las expectativas bajas de la autoeficacia en comparación con las altas, son que en las primeras, se degrada el número de veces que se intenta lograr un objetivo, mientras que las segundas, promueven el interés y el comportamiento para lograr algo en específico.

Holden y Anastas (2003), mencionan que la autoeficacia de las personas varia substancialmente según el área y que existen diferencias entre los estudiantes a lo largo del año escolar.

Las respuestas a las preguntas ¿Se sienten confiados los estudiantes para realizar bien un tema o tarea académica?, ¿Los estudiantes perciben las mismas reacciones en sus éxitos y fracasos en diversos temas de escuela?, ¿Los estudiantes se comprometen en actividades con propósitos similares en varios contextos donde aprende?. Según Bong (2002), las respuestas a esas preguntas dependen de la edad de estudiantes y de las construcciones particulares de la motivación bajo investigación.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

La evitación es una actividad que es penosa, es lo que impide o permite que se logre aprender o dominar una actividad. Lo contrario a las actividades en persistencia, es que esta es esencial en la búsqueda a largo plazo de sus metas (Betz, 2004).

Una fuente importante dentro del desarrollo educativo es el personal docente el cual emplea estrategias de enseñanza donde el joven se ve en la necesidad de esforzarse, pero también después de su esfuerzo recibe el refuerzo educativo por parte del maestro, o la institución. No hay que olvidar que se tiene que facilitar las metas del joven, por grados de dificultad, hasta que logre elaborar

metas más específicas e importantes. Para que esto funcione de manera correcta, los jóvenes de autoeficacia baja deben de tener éxito en tareas semejantes, si no es que iguales a las tareas en las que esperaban fallar, es por eso que el nivel educativo de una clase, debe ser apropiado en su preparación, porque si no este tipo de trabajo de participación, de solución de problemas en vez de desafiar al joven para obtener un éxito lo va a frustrar. Es por esto que el docente junto con el joven debe de consolidar las expectativas de éxito que le hacen falta alcanzar para mejorar la autoeficacia.

Dentro del campo educativo se han realizado investigaciones en relación a la importancia de la autoeficacia en la elección de la carrera, en el funcionamiento dentro de esta. A continuación se describen algunas de las más importantes.

Garavilia y Gredler (2002), realizaron en un grupo de estudiantes intervenciones con la finalidad de ver de que forma podían afectar las opiniones de los estudiantes en sus estrategias de autorregulación, sin embargo, después de la intervención se encontró que no es fácil lograr los cambios ya que depende de la preparación de la tarea y mencionan que las opiniones de los estudiantes de universidad sobre sus estrategias de aprendizaje no pueden ser ajustadas fácilmente.

El Género en la Autoeficacia

La investigación de Saunders, David, Williams y Williams (2004), proporcionan evidencia del aumento en las diferencias encontradas entre sexos en los niveles de autoestima y autoeficacia, esto lleva a que los hombres tengan más confianza en sus capacidades en áreas específicas, como las matemáticas y la mecánica que las mujeres.

Estos autores mencionan que la terminación y el funcionamiento de la escuela está asociada a cómo los estudiantes se sienten sobre sí mismos. Los patrones de la terminación de la escuela entre la juventud en su totalidad, se puede ver diferenciada específicamente dentro del grupo por ser mujeres y hombres.

El género es la variable que ha determinado el número más grande de diferencias entre los temas, especialmente en el nivel psicológico de uno mismo y de la opinión de la eficacia en hacer frente a emociones negativas (Bacchini y Magliulo, 2003).

Dentro de la educación los patrones de la terminación de la escuela son moldeados por la interacción del ambiente de la escuela, de la sociedad y de las características individuales. Se documenta bien que los hombres y las mujeres americanos experimentan el ambiente escolar muy diferente. Por mencionar un ejemplo, los varones están mucho más atrás en ciertas áreas de la escuela para su edad, esto hace que tengan cualidades inferiores en la lectura que los predisponen a un mayor riesgo de fracaso escolar. Estas diferencias se extienden de estereotipos sociales tales como, los hombres son trabajadores, pero en áreas que implican esfuerzo corporal, mientras que las mujeres tienen expectativas educativas más altas (Saunders y Cols., 2004).

En un estudio de Zeldin (2000), las creencias de autoeficacia de las mujeres de la muestra fueron alimentadas en gran medida por la influencia de familiares, amigos, compañeros del trabajo y compañeros del ámbito académico, y estas autocreencias ayudaron a su vez a desarrollar el esfuerzo, la persistencia, y la tolerancia frente a los obstáculos que se les habían presentado desde su medio académico, social y personal.

Betz (2004), menciona que los jóvenes tienen capacidades diferentes para poder realizar áreas específicas del comportamiento. Los puntajes altos de autoeficacia son los que los motivan a realizar las actividades que han tenido

éxito, mientras que puntajes bajos en otras actividades harán que las eviten realizar actividades donde además tienen una baja capacidad. Dentro de este marco conceptual, las mujeres llegan a tener niveles bajos de autoeficacia en el área de las matemáticas y sus niveles de ansiedad son mayores que en los hombres.

Dimensiones de la Autoeficacia

Las creencias de la autoeficacia no son características particulares personales únicas e invariables, sino varían a lo largo de tres dimensiones: la magnitud, la fuerza y la generalidad.

La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree ser capaz de superar. Por ejemplo, que tan capaz se considera una persona para evitar comer cuando está en una situación relajada y lejos de la comida, en comparación cuando se encuentra ansiosa y enfrente de una comida apetitosa.

La fuerza de la autoeficacia se refiere a que tan convencida y resuelta esta una persona con respecto a si puede realizar alguna conducta determinada. Por ejemplo, un estudiante puede estar más convencido de que puede aprobar un examen comparándolo con otro que duda acerca de su éxito en el examen.

La generalidad de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smit, 1989). Por ejemplo, si un estudiante puede controlar su ansiedad ante un examen y posteriormente si lo podrá hacer en diferentes exámenes.

La retroalimentación

Un factor importante en la motivación y el aprendizaje es la retroalimentación. La retroalimentación es la información que se le proporciona a una persona sobre la calidad de su actuación. Las notas, las calificaciones, los comentarios escritos, una señal de aprobación, una mirada interrogante, un registro gráfico de rendimiento son formas comunes de retroalimentación en el ámbito educativo.

Algunas características de la retroalimentación son:

- Aumenta generalmente la motivación.
- Suelen mejorar la actuación posterior.
- Cuanto más específico es el conocimiento de la actuación con mayor rapidez se mejora en esta.
- La retroalimentación que se proporciona puntualmente suele ser más efectiva que la que se suministra mucho tiempo después de que se haya realizado la tarea.
- Disminuciones notables de la retroalimentación a menudo dan como resultado un acusado descenso en la actuación.

Es fundamental para adquirir la expectativa la retroalimentación del resultado, la dificultad de la tarea, la información de comparación social y diferencias de personalidad.

Es importante el logro de ejecución o consecuencia de un rendimiento ya que es la que tiene el mayor impacto en la persona, para que esta siga logrando éxitos o abandone una actividad.

La retroalimentación es poca efectiva cuando es en base a resultados y suele ser de escasa información específica.

Cuando la retroalimentación es más cognitiva en base a la relación, ejecución y naturaleza de la tarea, es más positiva y profunda, dando mayor entendimiento a la tarea, produciendo una retroalimentación cognitiva autogenerada que mejora el monitoreo en la ejecución.

Tipos de Retroalimentación

Existen tipos de retroalimentación la Informal y Formal; en la retroalimentación informal, el alumno no recibe una nota o calificación, puede ser simplemente una conversación con el maestro, un comentario de un compañero o una explicación de los padres. Este tipo de retroalimentación, con frecuencia, puede ser más impactante y útil que una retroalimentación formal, ya que tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar.

La retroalimentación formal implica evaluaciones o valoraciones en forma escrita o verbal. Algunos ejemplos de esta pueden ser notas de calificaciones, escribir notas o comentarios al margen de un trabajo o hablar con los estudiantes acerca de un proyecto ya sea individualmente o en forma grupal. El combinar ambas formas de retroalimentación sean verbales o escritas puede favorecer el proceso educativo del alumno.

Independientemente del tipo de retroalimentación, es deber del maestro comunicar información útil sobre el trabajo de un estudiante, esto es un punto clave para mejorar el desempeño académico.

El maestro no es el único que debe ofrecer información. Los estudiantes pueden dar retroalimentación y reflexionar sobre sus propios desempeños. La comunidad en la cual se encuentra el estudiante también puede convertirse en fuente de retroalimentación.

Es importante que el maestro de la retroalimentación al estudiante acerca del progreso que esta realizando para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia del estudiante. Una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante, así mismo se establece sus propias metas (Schunk, 1995).

La clave de una buena retroalimentación es encontrar un equilibrio entre cuándo utilizar una de carácter informal y cuándo utilizar una retroalimentación formal. Si hay demasiada retroalimentación informal, a los estudiantes se les dificultará emitir juicios sobre su propio progreso; si hay demasiada retroalimentación formal, se verá motivado sólo por agentes externos, tales como las calificaciones.

Cuando los maestros, estudiantes y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Aclarar:

Cuando los estudiantes comparten su trabajo, no siempre las ideas se entienden claramente y en algunos casos parece faltar información. Antes de ofrecer retroalimentación, es importante aclarar a través de preguntas que permitan entender mejor algunos puntos o que den a conocer ideas que no se han expresado.

Valorar:

Después de recoger la información apropiada, es fundamental valorar las ideas de sus estudiantes en el proceso de dar retroalimentación constructiva. Esto contribuye a la construcción de una cultura que apoya la comprensión. Cuando se hace énfasis en los puntos positivos, en las fortalezas y aspectos interesantes y en los comentarios honestos del trabajo de otra persona, se crea un clima de confianza necesario para que se desarrolle una buena sesión de retroalimentación. Prestar atención, manifestar acuerdo con un movimiento de cabeza y tomar notas son otros ejemplos de comportamientos que crean un ambiente positivo. Estas acciones de valoración muestran respeto hacia los estudiantes y sus ideas.

Expresar Inquietudes:

Existen, sin embargo, inquietudes legítimas, tales como preocupaciones o dificultades o desacuerdos con algunas de las ideas en cuestión. Este es entonces el momento donde necesitan expresarse tales inquietudes, no en forma de acusaciones ni críticas agresivas, sino como preguntas auténticas. Por ejemplo “¿Has considerado....?”, “¿Me pregunto si lo que quieres decir es....?”, “¿Tal vez ya pensaste acerca de esto, pero....?”. En fin, siempre debemos presentar nuestras inquietudes de manera que no se perciban como una amenaza.

Hacer sugerencias:

Finalmente, ya que expresar las preocupaciones es siempre algo delicado, ofrecer sugerencias se convierte en el último toque para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su comprensión. Hacer sugerencias nos pide conectar en forma constructiva nuestras inquietudes, preocupaciones y preguntas de tal forma que el estudiante (o colega) puede utilizarlas como retroalimentación positiva.

La retroalimentación de la ejecución ha sido estudiada por Schunk (1991) como otro factor adjunto a las estrategias de instrucción. La retroalimentación de éxitos de ejecución propicia mayor motivación y aumenta la creencia de autoeficacia personal. La retroalimentación social y evaluación que acompaña a la instrucción formal influye sobre las creencias de autoeficacia, lo que a su vez fomenta el desarrollo de competencias académicas.

En los trabajos de Schunk y Ertmer (2000) se plantean tres índices de logros académicos en relación a las creencias de eficacia de los estudiantes. Estos influyen en destrezas cognitivas básicas, la ejecución en el trabajo del curso académico y los tests estandarizados de logro.

Según Bandura (1986), el proceso de autorreflexión es tal que le permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. Para él la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. Una hipótesis fundamental de Bandura (1986), es que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. Un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. Sin embargo un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomienda y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

Fuentes de la Autoeficacia

Las creencias son producto de factores concretos tales como: situaciones bajo las que se ejecuta la acción (contexto), cantidad de ayuda externa que se recibe (estímulos), preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades (autoconfianza), dificultad percibida en las tareas (conocimientos previos), cantidad de esfuerzo destinado o estado físico y emocional de las personas (disposición física).

Las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes:

- Logros de ejecución
- Experiencia vicaria
- Persuasión verbal
- Estado fisiológico

Los logros de ejecución anterior constituyen la fuente de información de autoeficacia más importante, ya que se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1977). El éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.

Sin embargo, la capacidad de las experiencias nuevas para modificar la autoeficacia percibida va a depender de la naturaleza y firmeza de las creencias preexistentes. Las personas con un fuerte sentido de eficacia personal recuperan su confianza más rápidamente después de fracasar en la realización de alguna actividad o en el cumplimiento de un a meta, y tienden a atribuir su fracaso a un esfuerzo insuficiente o a un conocimiento o habilidades insuficientes, pero posibles de ser adquiridas. Por su parte, las personas con un

débil sentido de eficacia personal tienden a atribuir sus fracasos a una falta de habilidades, las cuales tienden a percibirse como innatas, permanentes e inmodificables, considerándose a sí mismo incapaces de adquirirlas. Para estas personas, el fracaso solo otra demostración de su incapacidad.

La segunda fuente de autoeficacia es la experiencia vicaria. Viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de autoeficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea que realizan.

La persuasión verbal es otra importante fuente de autoeficacia, especialmente en aquellas personas que ya poseen un nivel elevado de autoeficacia y necesitan solamente de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito. Sin embargo, esta fuente de información tiene mayor éxito en la disminución de la eficacia percibida que en el fortalecimiento de esta.

Bandura, menciona que la descripción de los fundamentos de la autoeficacia esta sobre la base de conceptos cognoscitivos y del comportamiento, indicó que la teoría de la autoeficacia estaba basada en el principio de procesos cognitivos y están insertos dentro del comportamiento, pero los acontecimientos cognoscitivos son inducidos o alterados por la experiencia previa (Strauser, 1995).

Las intervenciones basadas en cognición pueden promover el conocimiento de habilidades y de las capacidades de ejecución del comportamiento. Sin embargo las personas que no creen que puedan ejecutar realmente el comportamiento no lo harán. (Bandura, 1977).

Las realizaciones de actividades se basan en las experiencias personales que son la fuente más influyente de la información de la eficacia (Strauser, 1995). El éxito aumenta las expectativas de la eficacia, mientras que la falta o el fracaso disminuyen las expectativas de la eficacia. Las expectativas altas de la autoeficacia se desarrollan con éxitos repetidos. Una vez que se establece la autoeficacia, tiende a generalizarse a las nuevas situaciones. Los efectos de la generalización ocurren lo más fiable posible en las actividades que son similares a las cuales la autoeficacia se ha restaurado con la intervención.

El estado fisiológico del individuo. Los múltiples indicadores de activación autonómica, así como los dolores y la fatiga pueden ser interpretados por el individuo como signos de su propia ineptitud. En general las personas tienden a interpretar los estados elevados de ansiedad como signos de vulnerabilidad y por ende como indicadores de un bajo rendimiento.

Zeldin y Pajares (2000) emplearon una metodología cualitativa para descubrir el rol desempeñado por cada una de las fuentes de autoeficacia en quince mujeres que se desempeñaban en carreras relacionadas con las matemáticas. Utilizaron para ello un protocolo de entrevista, basado teóricamente en las cuatro fuentes de autoeficacia explicadas al inicio de ésta sección, el instrumento permitía explorar la forma en que cada participante creía que su confianza se había desarrollado en dichas actividades. El análisis del contenido de las entrevistas reveló que las fuentes críticas de las creencias de autoeficacia fueron: la persuasión verbal y la experiencia vicaria.

La estructura familiar y la autoeficacia

La creencia de la autoeficacia sobre matemáticas y ciencia, y los patrones de la interacción de la familia que obstruyen o apoyan el logro, puede fomentar u obstaculizar el desarrollo en la escuela y un desarrollo más óptimo en la elección de la carrera. Específicamente, la estructura de la familia se determina cómo interactúan recíprocamente los miembros de la familia en la construcción de la creencia que determinan decisiones académicas, formulada dentro de un ambiente que aprende y está cargado emocionalmente (Hall, 2003). Debido a que la creencia sobre funcionamiento académico y las opciones aceptables de la carrera se forjan dentro del contexto de la familia, los consejeros de la escuela deben saber sobre la teoría de sistemas para que puedan trabajar por lo menos "indirectamente" con los padres.

Bacchini y Magliulo (2003), menciona que en diferentes contextos culturales los adolescentes pueden expresar muchas sensaciones, preocupaciones, e intereses comunes, tienden a expresar principalmente sensaciones positivas hacia su vida, su trabajo y tienen expectativas positivas hacia sus familias. La gente joven pone importancia particular en la capacidad de confiar en sí mismos, que es un factor decisivo en la creación de su propia personalidad y desarrollo escolar.

La autoeficacia social y emocional parece desempeñar un papel crucial y tener un impacto sobre funcionamiento académico con la promoción de relaciones de apoyo social, que perciben los estudiantes que obtienen los mejores calificaciones, pero este apoyo, lo ven a través de los adultos, la familia y los compañeros de el ambiente académico. (Bacchini y Magliulo, 2003).

Opacic (2003), menciona que dentro del desarrollo familiar, el funcionamiento individual es influenciado por la capacidad, la eficacia, las expectativas y el valor que la misma familia le enseña en la construcción de la autoeficacia.

Durante la transición en la adolescencia temprana se crean preocupaciones sustanciales por sus capacidades su autorregulación y su capacidad de controlar lo que sucede a su alrededor, en la escuela, entre pares, y en la comunidad.

Por ejemplo, un padre que proporciona estimulación intelectual y un ambiente familiar de apoyo potencialmente va a proporcionar un alto nivel de la autoeficacia en el adolescente. Las cogniciones eficaces, alternadamente, pueden influenciar el comportamiento del adolescente con la motivación, la intensidad, y la persistencia crecientes en búsqueda de una meta deseada, así mediando la relación entre el ambiente familiar y el comportamiento académico del funcionamiento del niño y/ o prosocial.

Bandura (citado en Brandley y Corwyn, 2001), también afirma que la influencia del ambiente en el logro de metas del adolescente, depende de la creencia de la autoeficacia de este, lo que significa que la creencia de la autoeficacia modera la relación entre lo que produce el ambiente por incentivos y las demandas que logran el nivel del éxito logrado.

La autoeficacia del Maestro en la Autoeficacia del Alumno

Los profesores que confían en su capacidad para enseñar y que creen que una enseñanza eficaz influye en el aprendizaje de los alumnos, muestran mayor persistencia y se centran más en los aspectos académicos de su actividad que aquellos profesores con expectativas bajas respecto a su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos. Gibson y Dembo (1984), investigaron acerca de las estrategias de enseñanza más características de los profesores con alta y baja autoeficacia. Concluyen que los primeros emplean más tiempo en la clase para el desarrollo de actividades académicas, utilizan métodos

instructivos más complejos, proporcionan gran ayuda y orientación para que los alumnos que encuentran dificultades puedan llegar a alcanzar las metas de aprendizaje y alaban los logros académicos de los alumnos. Por el contrario, los profesores con baja autoeficacia dedican más tiempo de clase a tareas no académicas, retiran el apoyo a los alumnos cuando no alcanzan relativamente pronto los resultados previstos y critican los errores que estos cometen.

Hoy y Woolfolk (1990), manifiestan igualmente la relación existente entre la autoeficacia del profesor y variables tan importantes como son el rendimiento de los alumnos, su motivación, el desarrollo de técnicas instructivas innovadoras, la capacidad que manifiestan para la dirección del aula, el establecimiento de un clima positivo, el modo en que estructuran las actividades de aprendizaje, etc. Observan, entre otros aspectos, que los profesores con mayor autoeficacia confían más en los alumnos y, por tanto, son más capaces de compartir con ellos la responsabilidad a la hora de resolver los problemas que pueden surgir en el aula. Los profesores con baja autoeficacia creen que no es posible confiar en los estudiantes y, consecuentemente, en la necesidad de establecer normas estrictas y recompensas extrínsecas para su motivación.

Cuanto más positivo es el impacto en la eficacia de los profesores durante su programa de preparación, incluyendo el semestre de enseñanza del estudiante, es más probable que estos individuos realicen comportamientos de enseñanza eficaces en el futuro (Ginns y Watters, 1998; citado en Plourde, 2002).

En esta misma línea Ashton y cols. (1982) concluyen que los profesores poco autoeficaces suelen mostrar preferencia por estrategias cercanas a la humillación y a los castigos para controlar a los alumnos, mientras que los profesores que confían más en su eficacia docente se muestran más relajados y cercanos ante cualquier problema que pueda surgir en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

La inclusión de temas, de reglas externas en el desarrollo de las opiniones del estudiante de universidad proporciona una oportunidad de identificar comportamientos pasivos del alumno, por ejemplo en el estudio realizado por Garavilla y Gredler (2004), mencionan que las respuestas indicaron que al conocer un tema, los alumnos estudian en el mismo orden que se presenta en clase y estudian según las instrucciones proporcionadas por el instructor.

Raudenbush, Rowen y Chong (1992), concluyen que algunas características del grupo de alumnos pueden explicar, en gran parte, la varianza existente entre las creencias de autoeficacia de los profesores.

Factores que afectan la autoeficacia

Schunk (1995), menciona que la autoeficacia se ve afectado por factores como: el establecimiento de metas, el procesamiento de información, los modelos, la retroalimentación y los premios que se obtienen.

El establecer metas es parte del proceso cognitivo que puede afectar los logros que se desean alcanzar. Los estudiantes que establecen sus metas o que aceptan metas que pueden experimentar cierto nivel de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su actividad. Los jóvenes se comprometen en actividades que les ayudaran a lograr metas más definidas. La autoeficacia se da cuando el estudiante se da cuenta de que esta logrando lo que se ha propuesto, lo que lo hace entonces ser una persona capaz (Elliot y Dweck, 1988).

La manera en como procesa la información el estudiante llega a afectar sus niveles de autoeficacia. El joven estudiante cree que va a tener gran dificultad para comprender algún material en específico, entonces experimentará niveles bajos de autoeficacia, en comparación con aquellos que si se siente capaz de

manejar los procesos cognitivos del aprendizaje de un material dado. Salomón (1984), encontró que el esfuerzo mental empleando en el aprendizaje se relaciona con la autoeficacia.

Los modelos de la autoeficacia, son aquellos que ejercen cierta presión positiva sobre su rendimiento, ya que hay jóvenes que logran tener incrementos cuando modelan a alguien que cuenta con habilidades de enseñanza.

El conocimiento de los resultados o la retroalimentación, tiene un efecto de influencia ya sea de aumentar o disminuir la eficacia de los resultados del joven estudiante. El tipo de retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en alguna manera le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la actividad que esta llevando a cabo. Por lo tanto la motivación se puede mantener mientras la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante logra asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo. Un ejemplo que menciona Schunk (1995), es que halló que los niños que pudieron ligar sus logros anteriores con su esfuerzo (“has trabajado duro”) obtuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia, motivación y habilidades, comparándolos con los que se les dijo que necesitaban trabajar más duro.

Bono, Erez, Judge, y Thoresen (2003) demostraron que el factor de las autoevaluaciones se modificaban en relación con la motivación, el funcionamiento y el desarrollo de las actividades de la tarea en la práctica estudiantil.

El trabajo de varios investigadores apoya la existencia de dos factores relativamente independientes de la eficacia de enseñanza que se relacionan con dos dimensiones de Bandura de la autoeficacia, que son eficacia personal y eficacia del resultado.

La eficacia de la enseñanza personal es la creencia de que una persona tiene una capacidad de ejecutar líneas de conducta particulares para conseguir un resultado deseado. La eficacia de la enseñanza y del resultado de la educación, es la creencia de que la enseñanza puede tener un efecto de gran alcance en el aprendizaje del estudiante (Ashton y Webb, 1986; citado en Cantrell, 2003). Estos dos factores que funcionan independientemente, así que los profesores podrían tener una percepción de eficacia de enseñanza personal alta, creyendo que tienen la energía para influenciar positivamente al estudiante que aprende, mientras que al mismo tiempo que se exhibe un eficacia de enseñanza del resultado de la educación, disminuye la sensación de que los profesores tienen poca influencia en los estudiantes y en sus factores ambientales tales como condiciones de la escuela y de la familia.

Los factores que afectan negativamente la autoeficacia de la escuela, son la estabilidad del grupo estudiantil y el estatus socioeconómico.

El maestro es la única persona en el grupo que puede modelar procedimientos complejos adecuadamente. El maestro es quien debe crear un conocimiento nuevo, debe de explicar por que es importante la habilidad, debe de dar ejemplos de cómo, cuándo y dónde la habilidad puede ser usada, así como establecer los objetivos de los resultados esperados. Entre ellos están los siguientes:

- El instructor debe de modelar el procedimiento mientras los estudiantes observan.
- Modelar las partes de la tarea: cada parte en diferentes problemas o situaciones; así como usar métodos de integración de partes.
- Permitir a los estudiantes practicar los pasos completos bajo la guía del maestro para dar retroalimentación.
- Comprometer al estudiante en la autodirección de la ejecución de tarea y las instrucciones dirigida por el maestro.

Importancia de la Retroalimentación

- Maestro = mejora ejecución y autoeficacia
- Estudiante = mejora la autorregulación

El papel de la Motivación en la Autoeficacia

La motivación se considera, como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Jakubowski y Dembo (2004) han discutido el hecho de que muchos estudiantes que se enlistaron en cursos de las estrategias de aprendizaje se resisten a el cambio de sus comportamientos académicos. Estos autores discuten cuatro razones importantes:

1. Los estudiantes creen que no pueden cambiar.
2. No desean cambiar.
3. No saben qué cambiar.
4. No saben cambiar.

Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

A) Motivación intrínseca: La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación

intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción.

Bereby-Meyery y Kaplan (2005) encontraron que los estudiantes que cuentan con metas, logran una mejor tarea en comparación con los estudiantes que no cuentan con estas situaciones que los motiven a aprender y a mejorar.

Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrutar la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas.

Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa. Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimiento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas. También existen otras emociones, tales como ansiedad o ira, etc., que pueden producir motivación intrínseca de evitación, no sólo porque se relacionan con los resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea.

B) Motivación extrínseca: La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados.

Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas prospectivamente y de forma directa con los resultados de las tareas (notas, alabanzas de los padres, etc.) como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que produce la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos.

Se puede asumir que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (conjuntamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea. Como estos resultados demuestran, la manera en que los estudiantes se sienten sobre sí mismos y aprender tareas es diferencial través de las situaciones, de modo que los estudiantes que se motivan altamente en un dominio puedan o no puedan ser entusiastas en otros dominios (Bong, 2004).

El caso se complica cuando se relaciona los resultados (negativos) y la motivación extrínseca de evitación producida por la ansiedad. Se pueden distinguir dos situaciones sobre como evitar el fracaso y resultados negativos. En situaciones "no restrictivas" (tareas ordinarias de clase) el fracaso se puede evitar demandando al estudiante tareas más fáciles que pueda superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (por ejemplo de examen) la única manera de evitar el fracaso es proporcionándole al estudiante los recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea. (García y Doménech, 1997).

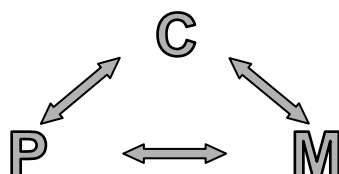
Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las

emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

De acuerdo con Bandura (1997), la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información y altera sus ambientes, así como sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca de, y alteran, su desempeño posterior. Esta tríada, conducta, ambiente y pensamientos, es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia.

En general, Bandura estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social. Por lo tanto, el hombre, visto desde esta perspectiva, no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

El término determinismo se usa aquí para indicar la producción de efectos por parte de ciertos factores, no en el sentido doctrinal de que los actos están determinados completamente por una secuencia previa de causas que actúan de forma independiente del individuo” (Bandura, 1987) Este enfoque suele representarse como sigue:



De esta manera, en la perspectiva cognitiva social, no se considera al ser humano gobernado por fuerzas internas ni controlado por estímulos externos sino que se considera el funcionamiento humano en términos del modelo de reciprocidad triádica en el cual la conducta, los factores personales, cognitivos de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan como determinantes interactivos (Bandura, 1987).

La teoría Social Cognitiva subraya la importancia de lo que Bandura denomina Autosistema, entendiendo por tal al conjunto de procesos por los que el hombre regula su conducta a través de criterios internos y reacciones autoevaluadoras. Este sistema provee mecanismos de referencia y un conjunto de subfunciones que permiten percibir, regular y evaluar la conducta, dotando a los individuos de una capacidad autorreguladora sobre sus propios pensamientos, sentimientos y acciones por medio de cinco capacidades básicas.

La capacidad de previsión permite a las personas motivarse y regular sus actos convirtiendo las consecuencias probables en motivadores cognitivos eficaces. Por medio de esta capacidad los sujetos predicen las consecuencias más probables de sus acciones futuras, se ponen metas a sí mismos y planifican cursos de acción para ocasiones previstas en el futuro.

Sin embargo, los investigadores académicos de la motivación están a menudo interesados en predicciones más a largo plazo. En esos casos, utilizan la autoeficacia académica de los estudiantes medida al principio de un semestre o de un año escolar para predecir su motivación y funcionamiento al final (Bong, 2002).

Esta capacidad puede dar lugar a una conducta incluso cuando las condiciones presentes puedan no ser idóneas para ello, otorgándole a ésta mayor

flexibilidad y autonomía de los determinantes del entorno presente. La representación de los acontecimientos futuros tiene un importante rol causal en la conducta presente del individuo. La previsión se traduce en acción mediante la ayuda de mecanismos de autorregulación.

La tercera forma mediante la cual la autoeficacia afecta al comportamiento humano es influyendo sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Las personas de baja autoeficacia, por ejemplo, pueden considerar a las actividades que deben realizar mucho más difíciles de lo que realmente son, lo cual les ocasionara un alto grado de estrés y ansiedad así como pensamientos negativos acerca de su posible desempeño. Un alto nivel de autoeficacia, por otra parte, brinda una mayor confianza y serenidad en el afrontamiento de tareas difíciles. La autoeficacia influye a su vez en las atribuciones causales que el individuo realiza frente al éxito o al fracaso en las actividades.

La cuarta forma en la cual la autoeficacia afecta el comportamiento es permitiendo al sujeto ser un productor de su propio futuro y no un simple predictor. Aquellos sujetos que se perciben a sí mismos eficaces se imponen retos, intensifican sus esfuerzos cuando el rendimiento no es suficiente de acuerdo a las metas que se habían propuesto, experimentan bajos grados de estrés ante tareas difíciles y presentan una gran cantidad de intereses por actividades nuevas.

El Autoconcepto en la Autoeficacia

Aunque algunos investigadores emplean indistintamente los conceptos de autoeficacia y autoconcepto para explicar un único fenómeno, Bandura (1997)

postula que ambos constituyen teorías bien diferenciadas. Bandura concibe el autoconcepto como una visión global que cada persona va configurando como consecuencia de sus experiencias personales y de la autopercepción de retroalimentación que recibe de otras personas. En general el autoconcepto incluye sentimientos de valoración personal asociados a determinadas conductas mientras que la autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad, para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos pretendidos (Schunk, 1991; Pajares, 1996; Bandura, 1997).

Aunque los juicios sobre el autoconcepto pueden estar referidos a un ámbito determinado, no afectan a una tarea específica. Una persona que tiene bajas expectativas de eficacia personal en un área específica, no necesariamente goza de un autoconcepto pobre.

.

La autoestima en la Autoeficacia

Uno de los factores que deben influenciar en la valoración cognoscitiva de la información del joven es la autoestima. La autoestima refiere al sentido del valor que tiene una persona de sí misma, o el grado de aprecio que se tiene a él. La autoestima y la autoeficacia parecen ser construcciones muy diversas.

Algunos autores como Lane, Lane y Kyprianou (2004), mencionan que se ven modificados los niveles de la autoestima, también se ven modificados los niveles de autoeficacia, porque estos se encuentran relacionados y a su vez también hay relación con el funcionamiento académico, más sin embargo Bandura (1997), menciona que los juicios personales acerca de la propia capacidad, no tienen por que estar de ningún modo relacionados con que una persona se guste o no se guste, dado que es posible sentirse poco eficaz en una actividad determinada sin que ello suponga cierto deterioro de la propia estima.

Devonport, Horrell y Lane, (2005) sugieren que los individuos que tienen la autoestima alta puedan tener acceso a pensamientos más positivos sobre sí mismos después de obtener resultados negativos. Por el contrario, los individuos con bajos niveles en la autoestima tienden a dudar del número de cualidades positivas que poseen y no pueden seguir siendo positivos después de haber fallado en algo. Los individuos con niveles altos de autoestima son más probables a rechazar las implicaciones negativas, mientras que los individuos bajos en autoestima se atribuyen más acontecimientos negativos y éstos tienden a reducir la autoeficacia.

Pero es de suponerse que no hay necesidad de una autoestima alta para asegurar el éxito de las realizaciones personales. Una persona puede tener un buen nivel de autoestima, sólo por el hecho de creer en sus capacidades, en sus acciones, mientras que otros quizá lleguen a fracasar en algunos objetivos personales, pero cuentan con creencias de que pueden lograr cosas, a pesar de que han fallado previamente.

La autoestima puede ser incrementada, teniendo éxito en nuestros esfuerzos o, en enfrentar nuestros fracasos, disminuyendo nuestros aciertos causados por la suerte o el azar.

Maslow creyó que todos los individuos tienen vidas y potenciales internos para el crecimiento, la creatividad, y la opción libre. Él menciona que los seres humanos son motivados por las necesidades básicas que deben ser satisfechas y que tienen un orden jerárquico. Él discutió que la meta de cada uno individuo es alcanzar la autorrealización, definida como la motivación para desarrollar su capacidad máxima como ser humano. Pajares y Schunk (2004).

El Rendimiento Académico

La evaluación es un proceso estructurado y sistemático que permite determinar el rendimiento, desempeño o logros de una actividad por parte del estudiante, dentro del proceso educativo.

Según Maribel Pineda el rendimiento académico es la evaluación del conocimiento adquirido, en determinado material de conocimiento. El Rendimiento escolar, es el nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000).

Las evaluaciones para determinar un nivel del rendimiento académico deben efectuarse de acuerdo a los contenidos y las temáticas que se han enseñado en una asignatura determinada, por lo que existen diferentes formas de evaluar, éstas pueden ser: exámenes escritos, tareas, proyectos de investigación, trabajos en la hora clase, entre otras alternativas de acuerdo a la institución.

El valor de las calificaciones se realiza en una escala numérica y ésta varía desde cero hasta diez o varía la numeración dependiendo de la institución. Se entiende por calificación al valor numérico que el docente de una asignatura asigna como producto del rendimiento académico de un estudiante en un período.

Después de que un alumno logra las metas académicas que ha estado persiguiendo, si posee una alta autoeficacia percibida se planteará un mayor nivel para sí mismo (Bandura y Locke, 2003).

Toda la información revisada previamente nos hace suponer que la retroalimentación de la ejecución debe de tener algún efecto sobre la autopercepción de la eficacia general y académica, por lo que en este estudio

nos planteamos la necesidad de ver si hay datos que lo apoyen en nuestro medio.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Sujetos

Estudiantes de 1er. Semestre de una preparatoria Técnica del área metropolitana de Nuevo León, cuya edad oscilaba entre los 14 y 17 años y tuvieron disposición de participar en la aplicación del instrumento.

La muestra inicial fué de 159 estudiantes, de los cuales 83 (47 hombres y 36 mujeres) al Grupo Control y 76 (44 hombres y 32 mujeres) pertenecieron al Grupo Experimental.

Al final del estudio quedaron 121 alumnos (56 mujeres y 65 hombres) que se mantuvieron durante todo el semestre.

Muestra

La muestra fue por conveniencia de grupos ya formados de primer semestre, donde se llevaron a cabo dos grupos; uno control y uno experimental.

Diseño de Investigación

Se utilizó un diseño de estudio Descriptivo correlacional-exposfacto y para determinar las diferencias existentes entre la retroalimentación y la autoeficacia general y académica, se utilizó un diseño cuasiexperimental de dos grupos.

Instrumento

Para evaluar los niveles de autoeficacia se aplicó una escala con adaptaciones de dos escalas, la primera es, la Escala Española de Autoeficacia General de Bähler, Schwarzer y Jerusalem (1992, 1996), de 10 reactivos, con cuatro opciones de respuesta, donde sus puntajes oscilan de 10 a 40 puntos. La validación de ésta escala se llevo a cabo en 23 países, y sus puntajes oscilan de .76 a .90 en la consistencia interna a través del alfa de Cronbach. La versión en español (Costa Rica) obtuvo un alfa de Cronbach de .81 (Bähler y Schwarzer, 1996). A la vez, se evaluó la autoeficacia académica, con 15 reactivos, con cuatro opciones de respuesta, donde los puntajes oscilan de 10 a 60 puntos, los cuales fueron construidos a partir de la guía de construcción de la escala de autoeficacia (Bandura, 2005) donde se obtuvo un alfa de Cronbach de .80, en la primera aplicación, la cual sólo se aplicó para fines de esta investigación.

Variables

- Variable Independiente: Retroalimentación de calificaciones, género.

La retroalimentación de calificaciones se entregó en forma verbal y en público de acuerdo a las calificaciones reportadas por los maestros de cada alumno.

- Variable Dependiente: Autoeficacia General, Autoeficacia Académica

Para medir estas variables se utilizó la adaptación de la escala ya descrita con anterioridad en instrumentos.

Procedimiento

Se tramitaron papeles administrativos para la autorización de la investigación dentro de la institución, así como los acuerdos en que se trabajaría, tanto el departamento de escolar y los maestros que impartieron clases en los salones asignados para poder llevar a cabo la retroalimentación de calificaciones.

Se eligió una muestra por conveniencia de grupos ya formados de primer ingreso de la escuela de Educación media superior.

Participaron cuatro grupos, dos de ellos para el grupo control y otros dos para el grupo experimental, la asignación de los grupos fue determinada al azar por el departamento de escolar. A los alumnos se les informó del propósito de la investigación, y cada participante firmó una hoja de consentimiento. El departamento de escolar proporcionó las calificaciones de secundaria, así como del primer y segundo parcial del semestre cursado.

La primera aplicación se llevó a cabo en la primera semana del ciclo escolar

La segunda aplicación se llevó a cabo en ambos grupo durante la séptima semana del semestre en curso, esta semana fue una posterior a la del primer examen parcial.

La tercer aplicación se llevó a acabo en ambos grupos en el transcurso de la décimo tercera semana siendo esta una semana posterior al segundo parcial

En el grupo control se aplicó la escala y posterior a ella se dio la retroalimentación de las calificaciones, en el grupo experimental, se proporcionó la retroalimentación de las calificaciones antes de aplicar la encuesta.

La retroalimentación de calificaciones se llevó a cabo de manera verbal ante el grupo, pronunciando el nombre del alumno y su calificación sin ningún comentario adicional.

Se utilizó el análisis Factorial para ver si se mantenían los factores indicados por el instrumento. Un Alfa de Cronbach fue calculada para obtener la confiabilidad de la escala de Autoeficacia General y Académica.

Se utilizó estadística descriptiva para conocer los niveles de Autoeficacia General y Académica en ambos grupos.

Para analizar las diferencias en las tres condiciones del estudio (Autoeficacia General, Autoeficacia Académica y las Calificaciones) los datos se capturaron en una tabla de tres por tres y se analizaron utilizando el ANOVA. Para establecer los datos en la investigación se llevó a cabo la correlación utilizándose una distribución de Pearson ya que los datos estaban distribuidos normalmente.

Aspectos Éticos

Para poder elaborar dicho trabajo se pidió autorización de:

- La institución
- Los maestros involucrados
- Alumnos de los grupos asignados a quienes se les informó el propósito de llevar a cabo ésta investigación, así como de su libertad para negarse a seguir colaborando.
- Se enfatizó la confidencialidad de los datos derivados de la escala, guardando respeto a su persona, en el caso de que los resultados de la investigación sean publicados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Como una fase previa al primer objetivo, se trabajó con un análisis descriptivo, para conocer el comportamiento de la muestra.

De los 159 participantes iniciales en la primera aplicación, quedaron 141 en la segunda y 121 en la tercera.

Estos 121 sujetos fueron los que se tomaron en cuenta para realizar los análisis de las fases de la investigación con sus tres aplicaciones y retroalimentación de calificaciones.

Al inicio, las mujeres contaban con mayores calificaciones en comparación con los hombres, en el transcurso del semestre disminuyeron levemente las calificaciones de ambos sexos, aunque las mujeres lograron mantenerlas más altas en comparación con los hombres, esto se puede apreciar en la Tabla 1, 2 y 3 donde se presentan los promedios y desviaciones estándar de los puntajes de las calificaciones de los hombres y mujeres.

Tabla 1. Resultados Descriptivos General de Calificaciones de hombres y mujeres.

	<i>Media Mujeres</i>	<i>Media Hombres</i>	<i>N Mujeres</i>	<i>N Hombres</i>	<i>DS Mujeres</i>	<i>DS Hombres</i>
Calificación de Secundaria	8.25	8.19	64	57	0.94	0.93
Calificación del Primer Parcial	7.45	7.66	64	57	1.03	0.85
Calificación de Segundo Parcial	7.50	7.49	64	57	1.25	0.98

Tabla 2. Resultados Descriptivos de Calificaciones de mujeres del grupo control y experimental.

	<i>Mujeres Grupo Control</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Mujeres Grupo Experimental</i>	<i>Desviación Estándar</i>
N	32		24	
Calificación de Secundaria	8.68	0.85	8.66	0.76
Calificación de Primer Parcial	7.68	1.22	7.87	0.94
Calificación de Segundo Parcial	7.56	1.45	7.79	1.14

Tabla 3. Análisis Descriptivos de Calificaciones de hombres del grupo control y experimental.

	<i>Hombres Grupo Control</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Hombres Grupo Experimental</i>	<i>Desviación Estándar</i>
N	33		32	
Calificación de Secundaria	7.84	0.90	7.81	0.82
Calificación de Primer parcial	7.51	0.75	7.21	0.75
Calificación de Segundo Parcial	7.27	0.80	7.43	1.04

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos planteados:

Objetivo1. Obtener la confiabilidad del instrumento

Como una fase inicial se procedió a realizar el análisis para la obtención de la confiabilidad del instrumento. En la escala integrada por las áreas de Autoeficacia General y Académica se obtuvo un coeficiente de 0.82 en el alfa de Cronbach en la primera aplicación, 0.85 en la segunda y 0.88 en la tercera y ultima aplicación, lo cual se puede ver en la tabla 4.

Los datos anteriores nos muestran que la confiabilidad de la escala se fue incrementando levemente en cada aplicación sucesiva.

Tabla 4. Análisis de consistencia interna del instrumento en las tres aplicaciones.

	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>N</i>	<i>Cronbach alpha</i>	<i>Standardized alpha</i>	<i>Average inter-item corr</i>
Primera aplicación	74.49	9.87	159	0.82	0.82	0.16
Segunda Aplicación	74.29	10.60	138	0.85	0.86	0.20
Tercer Aplicación	75.06	11.13	121	0.88	0.88	0.23

Objetivo 2. Conocer el nivel de Autoeficacia General y Autoeficacia Académica de los alumnos al iniciar el curso.

Al inicio de la investigación, existían diferencias entre los grupos en cuanto a la Autoeficacia General, siendo el grupo control el que tenía una mayor autoeficacia. Las mujeres del grupo control tenían puntuaciones mayores tanto para la autoeficacia general como para la académica como se muestra en la Tabla 5.

Las diferencias en la Autoeficacia General entre el Grupo Control y el Grupo Experimental, es significativa ($p= 0.029$), mientras que en la Autoeficacia Académica no es significativa ($p=0.373$).

En la Autoeficacia General las mujeres del Grupo control obtuvieron un puntaje de 3.13 y en el Grupo experimental fue de 2.72 siendo la diferencia significativa con una $p= .002$, sin embargo entre los puntajes de los hombres en el Grupo

control fue de 2.95 y en el grupo experimental fue de 2.94 con una $p = .094$ sin llegar a ser significativa.

En la Autoeficacia Académica las mujeres del Grupo control obtuvieron un puntaje de 3.26 y en el Grupo experimental 2.96 siendo su diferencia significativa con una $p=0.017$, el puntaje de los hombres del Grupo control fue de 2.81 y de 2.96 en el grupo experimental sin llegar a ser significativa la diferencia ($p =0.14$).

Tabla 5. Análisis de Porcentajes de Autoeficacia General y Académica inicial por género.

Autoeficacia		Gpo. Control	Gpo. Experimental	N	t	p
General		3.04	2.85	121	2.204	0.029
	Mujeres	3.13	2.72	56	3.22	0.002
	Hombres	2.95	2.94	65	0.06	0.094
Académica		3.03	2.96	121	0.893	0.373
	Mujeres	3.26	2.96	56	2.469	0.017
	Hombres	2.81	2.96	65	-1.49	0.14

*Las cantidades en negritas representan correlaciones significativas ($p < .05$)

Objetivo 3. Conocer la relación existente entre la retroalimentación de calificaciones y los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres.

La Tabla 6 muestra los promedios de calificaciones obtenidos por las mujeres y los hombres tanto en el grupo control como en el experimental, al inicio de la primera aplicación de las escalas de autoeficacia y en las dos subsiguientes.

Desde el inicio las mujeres tenían calificaciones superiores a los hombres como lo muestra la Tabla 6. La prueba $t=5.55$ comparó los promedios generales (8.6 vs 7.8) encontrando las diferencias significativas ($p=0.0000$).

Tabla 6. Promedios de calificaciones en Mujeres y Hombres para el grupo control y experimental.

	Mujeres		Hombres	
	G. Control	G. Experimental	G. Control	G. Experimental
Calif. de Secundaria	8.68	8.66	7.84	7.81
Calif. del 1er. Parcial	7.68	7.87	7.51	7.21
Calif del 2do. Parcial	7.56	7.79	7.27	7.43

La Figura 1 muestra un ANOVA que compara las calificaciones en los tres momentos y las diferencias entre hombres y mujeres en función del grupo (control o experimental). Si bien en general no hubo diferencias significativas, puede observarse la tendencia de las mujeres a obtener calificaciones más altas que los hombres y que las calificaciones disminuyen en cada parcial.

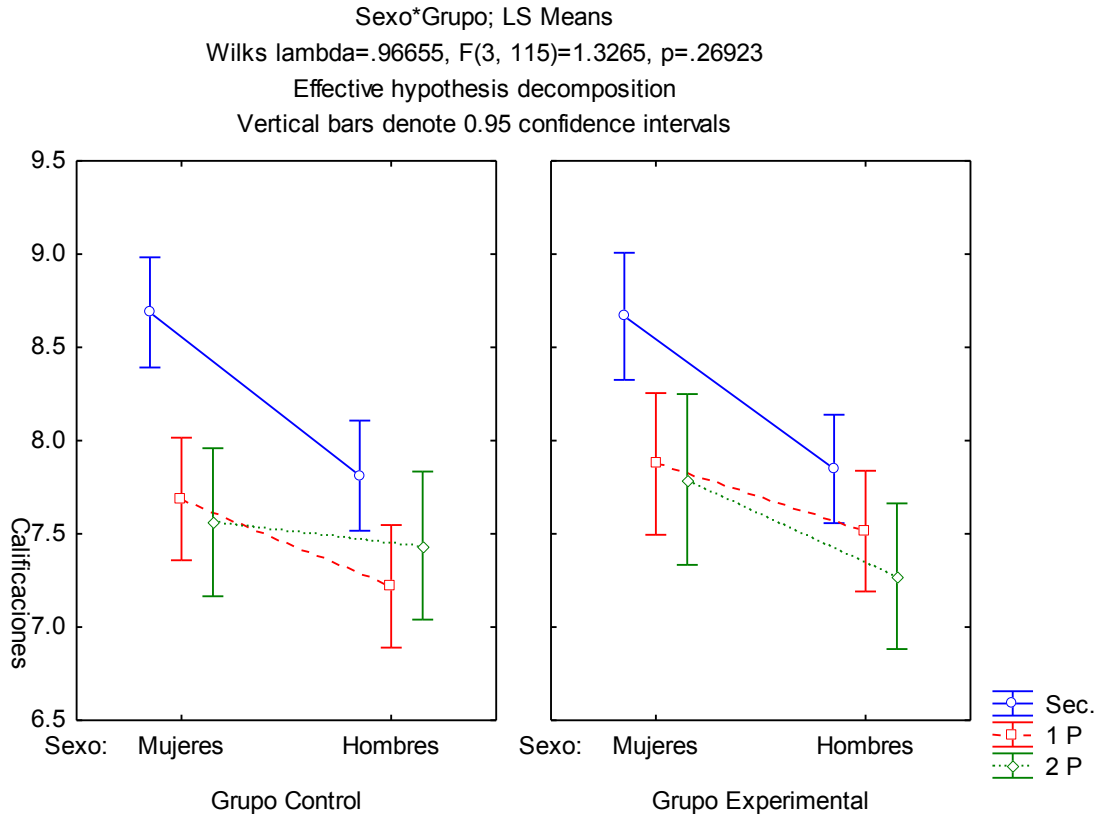


Figura 1. Relación entre calificaciones, sexo y tipo de grupo.

La Figura 2 muestra las diferencias entre mujeres y hombres para la autoeficacia general en las tres aplicaciones, puede observarse que sólo las mujeres del grupo con retroalimentación muestran incrementos en su nivel de autoeficacia general a medida que avanza el semestre. Sin embargo sus calificaciones en vez de aumentar en cada parcial, disminuyeron, al igual que en el grupo control, por lo que no puede atribuirse el efecto observado a la retroalimentación de las calificaciones.

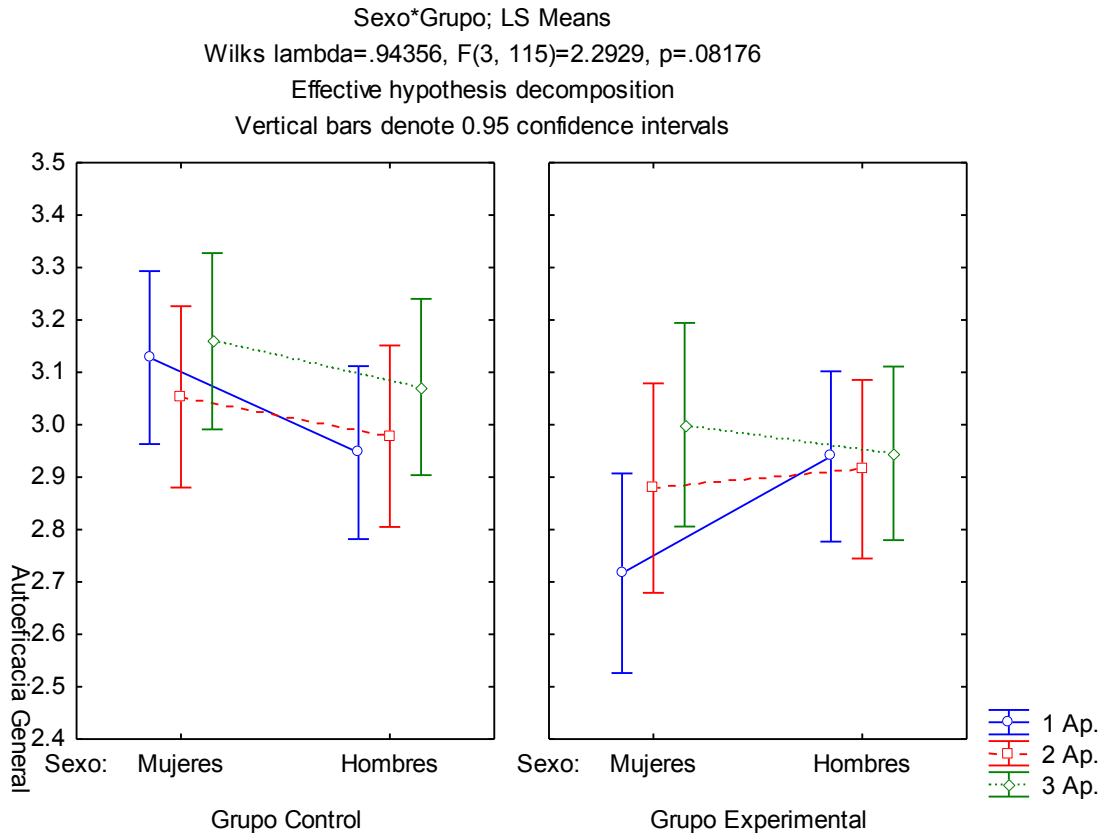


Figura 2. Relación entre Autoeficacia General, sexo y tipo de grupo.

En la Figura 3 se muestran las diferencias entre mujeres y hombres para la autoeficacia académica en las tres aplicaciones, puede observarse que sólo las mujeres del grupo con retroalimentación muestran incrementos en su nivel de autoeficacia académica a medida que avanza el semestre. Sin embargo sus calificaciones en vez de aumentar en cada parcial, disminuyeron, al igual que en el grupo control, por lo que no puede atribuirse el efecto observado a la retroalimentación de las calificaciones.

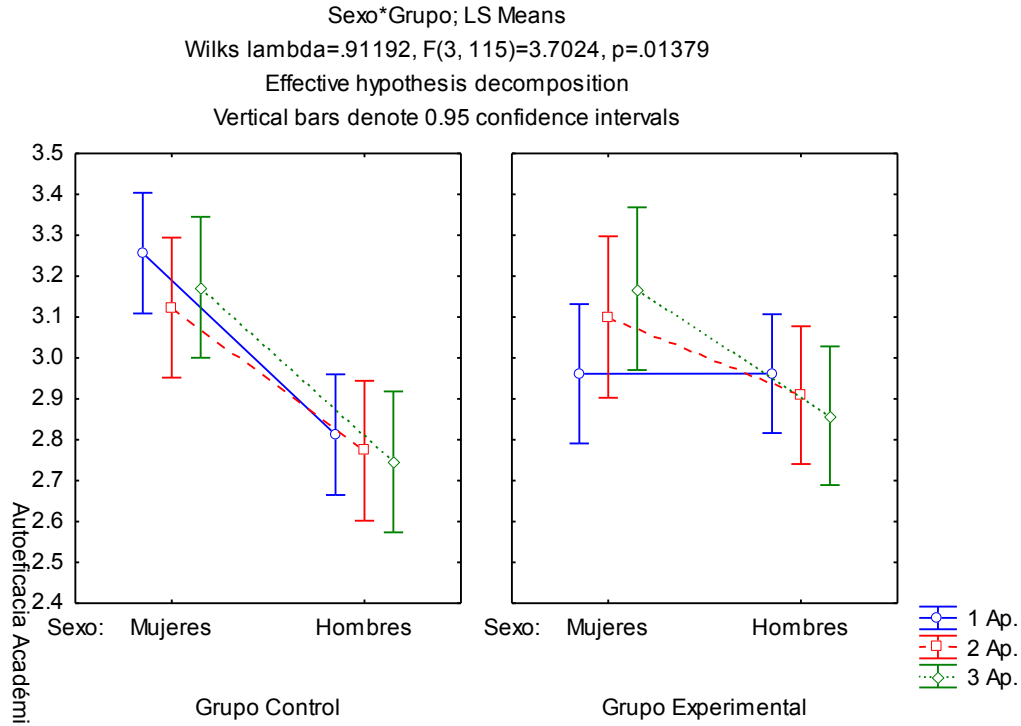


Figura 3. Relación entre Autoeficacia Académica, sexo y tipo de grupo.

Es interesante notar que en los hombres se presenta una disminución constante en el nivel de autoeficacia académica tanto en el grupo control como en el experimental, el cual puede estar relacionado con la disminución progresiva de sus calificaciones a lo largo del semestre.

Tabla 7. Análisis de diferencias entre grupo Control y grupo Experimental

<i>Autoeficacia Académica</i>	<i>Grupo Control</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Primera	3.03	2.96	0.89	0.37
Segunda	2.94	2.98	-0.45	0.65
Tercera	2.95	2.98	-0.31	0.75
Autoeficacia General				
Primera	3.03	2.84	2.2	0.02
Segunda	3.01	2.9	1.29	0.19
Tercera	3.11	2.96	1.69	0.09

En la Tabla 7 se puede apreciar como no existe diferencias significativa entre ambos grupos en relación con la Autoeficacia Académica en sus tres mediciones, en la primera al inicio del semestre, en la segunda después del primer parcial y en la tercera aplicación al final del semestre. La autoeficacia general era diferente sólo al principio.

En la Tabla 8 se muestra la correlación general entre los puntajes de autoeficacia y las calificaciones obtenidas al inicio y durante el semestre, independientemente si los alumnos pertenecían al grupo control o experimental. Puede observarse que sólo se obtienen correlaciones entre los puntajes de autoeficacia académica y las calificaciones. Además las correlaciones se incrementan a medida que se avanza en el semestre

Tabla 8. Correlaciones generales entre los niveles de autoeficacia y las calificaciones.

	<i>Calificación de Secundaria</i>	<i>Primer Calificación</i>	<i>Segunda Calificación</i>
Autoeficacia General			
Primera	0.12	0.01	0.11
Segunda	0.07	-0.02	0.09
Tercera	0.13	0.13	0.20
Autoeficacia Académica			
Primera	0.29	0.23	0.26
Segunda	0.41	0.35	0.36
Tercera	0.46	0.41	0.47

* Los números en negritas indican correlaciones significativas $p < .05$

En lo que se refiere a la relación existente entre las calificaciones y la Autoeficacia General y Académica del grupo control, en la tabla 9 se muestran las correlaciones obtenidas, puede apreciarse que sólo la Autoeficacia Académica muestra una correlación positiva arriba de 0.44 y significativa en

todas las aplicaciones. Mientras que la Autoeficacia General sólo obtuvo una correlación positiva de 0.25 en la tercera aplicación.

Tabla 9. Correlaciones entre las Calificaciones y los puntajes de Autoeficacia General y Académica (Grupo control)

<i>Grupo control</i> <i>Autoeficacia</i>	<i>Calificación de</i> <i>Secundaria</i>	<i>Primer</i> <i>Calificación</i>	<i>Segunda</i> <i>Calificación</i>
1er. General	0.17	0.09	0.12
2da. General	0.07	0.05	0.12
3er. General	0.16	0.21	0.25
1er. Académica	0.45	0.40	0.30
2da. Académica	0.46	0.44	0.40
3er. Académica	0.51	0.52	0.48

*Las cantidades en negritas representan correlaciones significativas ($p < .05$)

En lo que se refiere a la relación existente entre las calificaciones y la Autoeficacia General y Académica del grupo experimental, en la tabla 10 se muestran las correlaciones obtenidas, puede apreciarse que sólo la Autoeficacia Académica muestra una correlación positiva arriba de 0.46 y significativa en la tercer aplicación. Hay que hacer notar que si bien hay otras correlaciones significativas, estas no pueden ser consideradas, porque lo que se está tratando de establecer es el efecto de la retroalimentación, es decir que la retroalimentación del segundo parcial debería reflejarse en el puntaje de la tercera aplicación para que tuviera sentido la correlación.

Por otro lado la Autoeficacia General no obtuvo ninguna correlación significativa.

Tabla 10. Correlaciones entre las Calificaciones y los puntajes de Autoeficacia General y Académica (Grupo Experimental)

<i>Grupo Experimental</i>	<i>Calificación de Secundaria</i>	<i>Primer Calificación</i>	<i>Segunda Calificación</i>
1er. General	0.08	-0.03	0.10
2da. General	0.05	-0.11	0.06
3er. General	0.07	0.04	0.12
1er. Académica	0.10	0.01	0.19
2da. Académica	0.34	0.20	0.29
3er. Académica	0.40	0.27	0.46

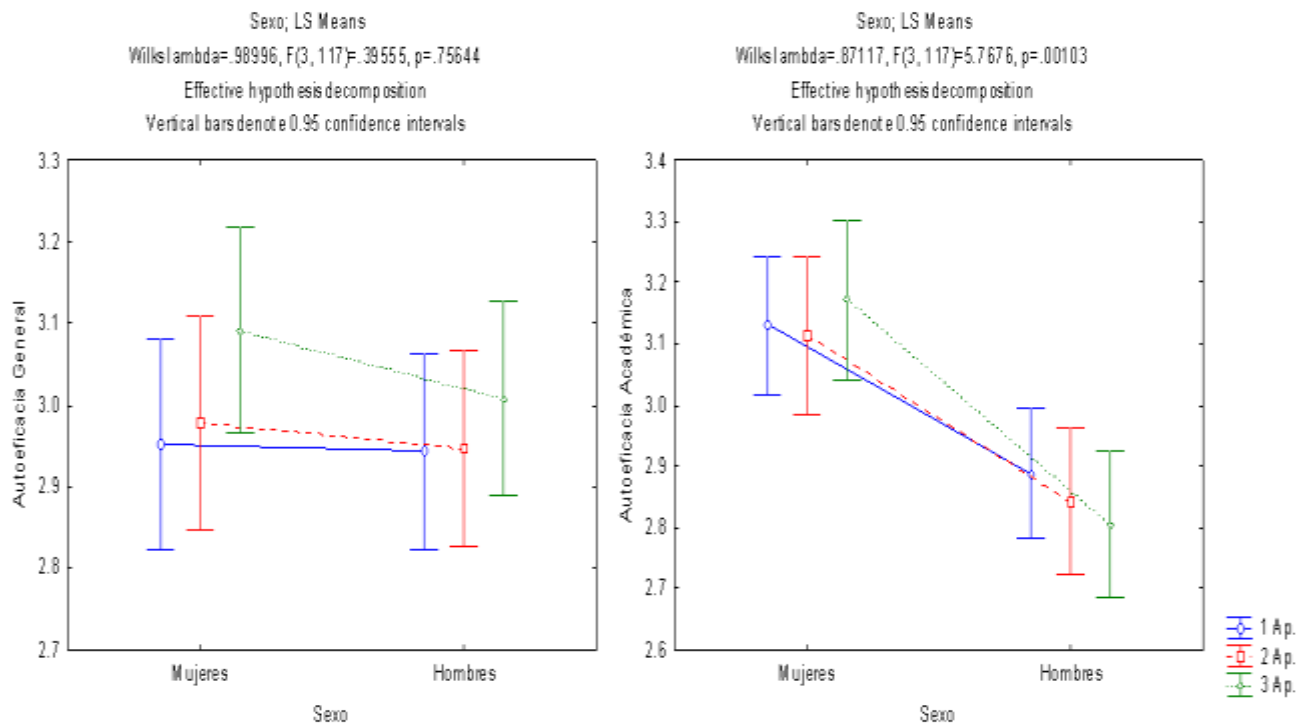
*Las cantidades en negritas representan correlaciones significativas ($p < .05$)

Objetivo 4. Conocer las diferencias en el semestre en la Autoeficacia General y Autoeficacia Académica de hombres y mujeres.

La Tabla 11 muestra los puntajes obtenidos en cada una de las aplicaciones de Autoeficacia General y Académica a lo largo del semestre (tres aplicaciones), desglosados por género. Puede apreciarse que las mujeres tienen puntajes más altos en Autoeficacia Académica que los hombres, la Figura 4 muestra que estas diferencias son significativas $F(3, 117)=5.7676, p=.00103$

Tabla 11. Puntajes de Autoeficacia General y Académica de Mujeres y Hombres durante las tres aplicaciones en el semestre.

	Mujeres		Hombres	
	Autoeficacia General	Autoeficacia Académica	Autoeficacia General	Autoeficacia Académica
Aplicación 1	2.95	3.13	2.94	2.89
Aplicación 2	2.98	3.11	2.95	2.84
Aplicación 3	3.09	3.17	3.01	2.80



* Las diferencias entre mujeres para Autoeficacia General entre la 1 y la 3 y entre la 2 y la 3 aplicación son significativas ($p=0.04$)

Figura 4. Puntajes de Autoeficacia General y Académica durante el semestre para Mujeres y Hombres.

Tabla 12. Análisis por género de los Porcentajes de Autoeficacia General y Académica de la segunda aplicación.

Autoeficacia		Gpo. Control	Gpo. Experimental	N	t	p
General		3.02	2.90	121	1.292	0.199
	Mujeres	3.05	2.88	56	1.193	0.238
	Hombres	2.98	2.92	65	0.561	0.576
Académica		2.95	2.99	121	-0.451	0.653
	Mujeres	3.12	3.10	56	0.176	0.861
	Hombres	2.77	2.91	65	-1.110	0.271

En las Tablas 12 y 13 se desglosan los puntajes obtenidos en la segunda y tercera aplicación, no se observan diferencias entre el grupo control y el experimental para las condiciones de tipo de autoeficacia y género.

Tabla 13. Análisis por género de los Porcentajes de Autoeficacia General y Académica de la tercera aplicación.

Autoeficacia		Gpo. Control	Gpo. Experimental	N	t	p
General		3.12	2.97	121	1.692	0.093
	Mujeres	3.16	3.00	56	1.108	0.273
	Hombres	3.07	2.95	65	1.183	0.241
Académica		2.96	2.99	121	-0.316	0.753
	Mujeres	3.17	3.17	56	0.027	0.978
	Hombres	2.75	2.86	65	-0.889	0.377

Objetivo 5. Conocer las diferencias entre los grupos (Control y Experimental) con relación a la autoeficacia.

En la Figura 4 se muestran los puntajes obtenidos en cada una de las aplicaciones de Autoeficacia General a lo largo del semestre, por grupo Control y Experimental. Puede apreciarse que el Grupo Control tienen puntajes ligeramente más altos en Autoeficacia General que el experimental, pero las diferencias no son significativas $F(3, 117)=1.7311, p=.16441$

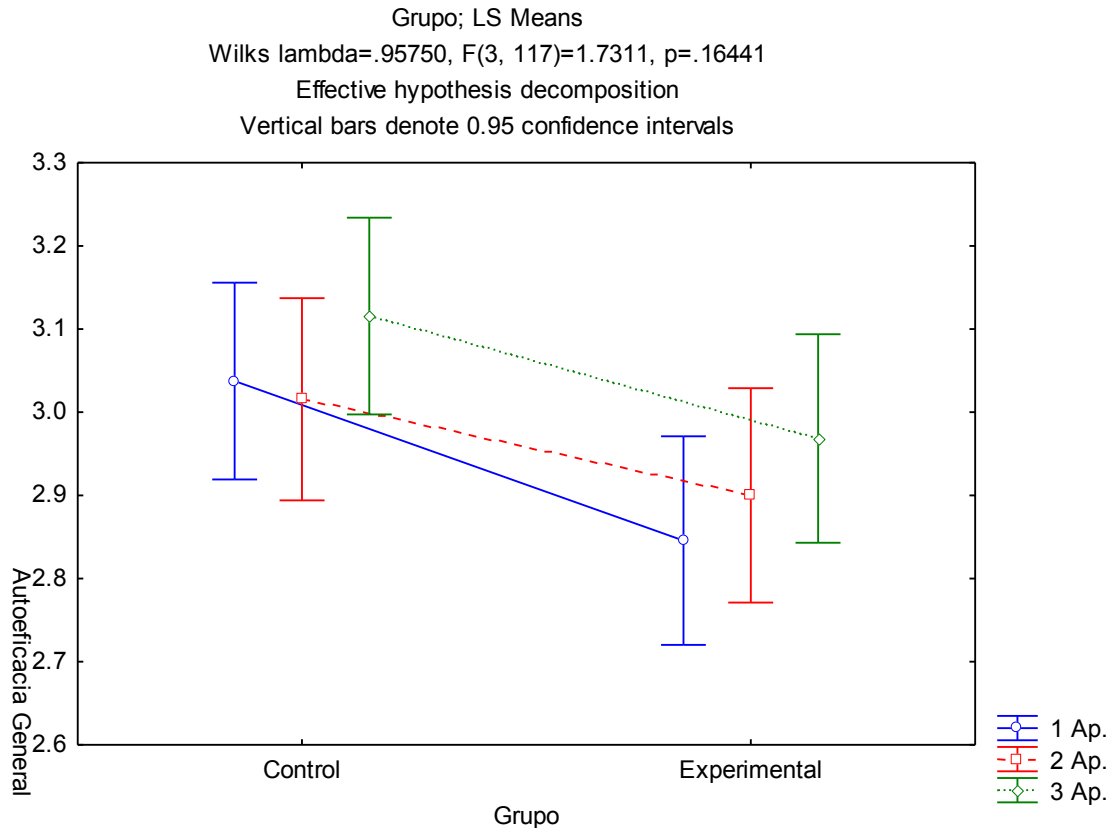


Figura 5. Puntajes de Autoeficacia General durante el semestre para el Grupo Control y Experimental.

Los puntajes obtenidos en las tres aplicaciones de Autoeficacia Académica a lo largo del semestre, desglosados por grupo se muestran en la Figura 6. Puede apreciarse que el Grupo Control inicialmente contaban con mayor Autoeficacia Académica, y en la segunda y tercer aplicación hubo disminución, en el Grupo Experimental los puntajes fueron similares. Las diferencias entre ambos grupos no fueron significativas $F(3, 117)=1.0938, p=.35467$

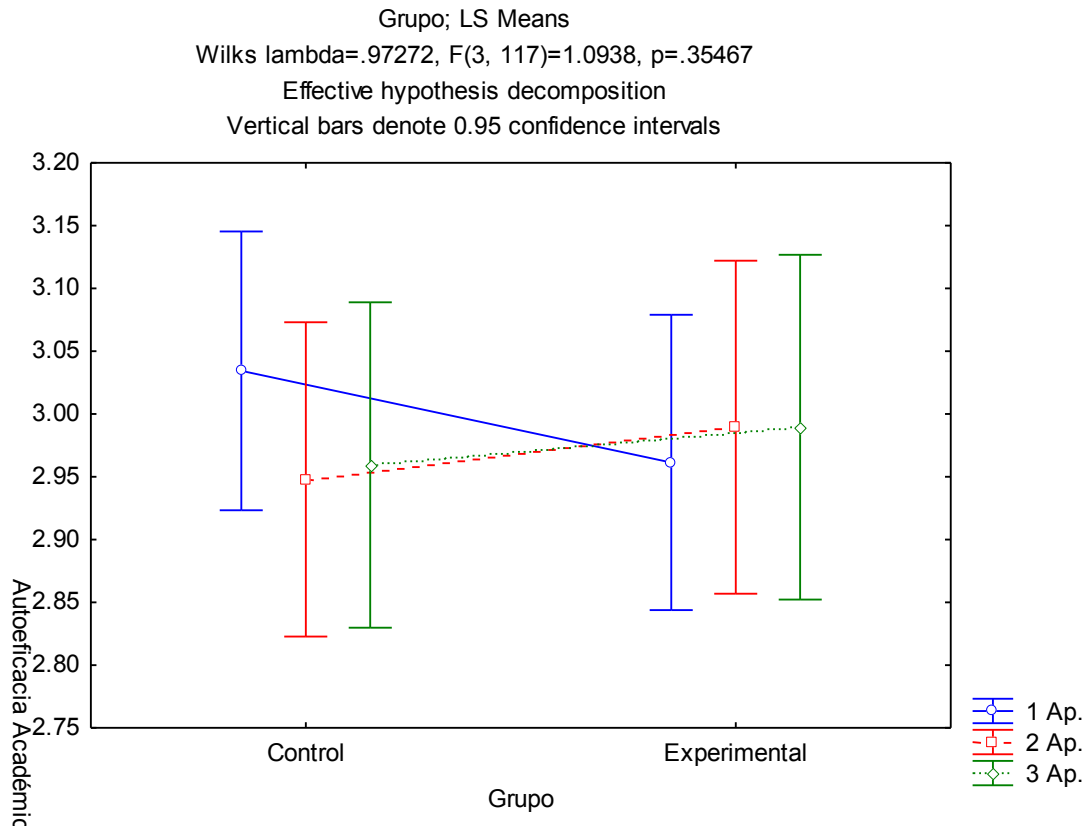


Figura 6. Puntajes de Autoeficacia Académica del Grupo Control y Experimental durante las tres aplicaciones en el semestre.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se procederá al análisis y discusión de los resultados de los estudios. Después de conocer la relación de la retroalimentación académica, y los niveles de Autoeficacia General y Académica entre hombres y mujeres, medida en diferentes tiempos.

Al analizar los resultados (Tabla 1) observamos que al inicio las calificaciones partieron de un promedio de 8 en hombres y mujeres, y durante el transcurso del semestre, fueron disminuyendo.

Las calificaciones del grupo control y el experimental al inicio del estudio eran similares, tanto para hombres como mujeres (Tablas 2 y 3) y disminuyeron durante el transcurso del semestre. Lo anterior nos hace suponer que los requerimientos académicos de la preparatoria son superiores a los de la secundaria y esto se refleja en una ligera caída de las calificaciones.

Con relación a la confiabilidad del instrumento (Tabla 4) podemos decir que ésta se incrementó en cada aplicación manteniendo valores entre 0.82 y 0.88 de alfa de Cronbach, lo cual representa un nivel de confiabilidad adecuado y que conforme se aplica la escala esta tiende a aumentar su confiabilidad.

Al inicio del estudio (Tabla 5) ya existía una diferencia significativa para la autoeficacia general entre el grupo control y el experimental. El grupo control mostraba mayor autoeficacia general, sin embargo al realizar el análisis por género, se observa que son las mujeres las que contribuyen a esta diferencia, incluso al comparar la autoeficacia académica, las mujeres del grupo control muestran mayor autoeficacia que las del grupo experimental. Lo anterior implica

que de entrada las mujeres asignadas a los grupos control y experimental eran diferentes en cuanto a su nivel de autoeficacia. Las mujeres del grupo control tenían niveles más altos de autoeficacia que las del grupo experimental. Pero en la segunda y tercera aplicación, se eliminaron las diferencias (ver Tablas 12 y 13).

En el presente estudio uno de sus objetivos era conocer el efecto de la retroalimentación de las calificaciones en la Autoeficacia de hombres y mujeres, y se pudo apreciar que no existe relación alguna entre la autoeficacia general y la retroalimentación de las calificaciones (Figura 2). Lo que observamos es una diferencia entre hombres y mujeres con relación a la autoeficacia académica, pero en el grupo control, donde las mujeres muestran mayor autoeficacia académica, sin embargo ésta no es debido a la retroalimentación proporcionada. El hecho de que las mujeres se perciben con mayor autoeficacia académica que los hombres ha sido ampliamente encontrado por Pajares (1996).

Una forma de saber si existe un efecto de la retroalimentación de las calificaciones sobre la autoeficacia es observar las correlaciones entre las calificaciones y los niveles de autoeficacia, de esta forma a mayor calificación del grupo experimental esperaríamos un mayor puntaje de autoeficacia y que estas correlaciones fueran más marcadas en el grupo experimental que en el control.

Lo que se encontró es que el grupo control obtuvo mejores correlaciones que el experimental, cuando se esperaba lo contrario. Las calificaciones correlacionaron con la autoeficacia académica, pero no con la general (Tabla 8). A mayores calificaciones mayor nivel de autoeficacia académica. Pero no se observó ningún efecto significativo de la retroalimentación sobre los niveles de autoeficacia académica.

En un nivel general (Tabla 8) donde sólo se consideran las calificaciones y los niveles de autoeficacia, se encuentra que las calificaciones afectan los niveles de autoeficacia académica, pero no los de autoeficacia general. Además la retroalimentación inmediata de las calificaciones no afecta el nivel de autoeficacia académica.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIÓN

Con base a los análisis de resultados podemos concluir que la retroalimentación inmediata de calificaciones no llega a afectar la Autoeficacia General y Académica de los estudiantes del grupo experimental.

Según la teoría de Schunk (1995), se esperaba encontrar que el estudiante elevara su autoeficacia en base a la retroalimentación académica que recibió en base al progreso obtenido para alcanzar su meta. Sin embargo no se observó incremento en el grupo experimental, si no por el contrario, esto se vio en el grupo control.

Sin embargo no podemos descartar que las calificaciones no influyen en los niveles de autoeficacia académica ya que encontramos que a mayor calificación, mayor puntaje de autoeficacia académica. Lo anterior coincide con los resultados encontrados por Pajares y Graham (1999), donde los jóvenes que mantienen buenas calificaciones mantienen alto su nivel de Autoeficacia Académica.

Pajares y cols. (2001), mencionan que la autoeficacia es determinante y un predictor del logro académico, por lo que se puede recomendar que dentro de futuras investigaciones se tome en cuenta la variable autorregulación, ya que esta es la capacidad de poder regular las emociones y las capacidades para poder moderar los estímulos externos o bien la variable de solución de problemas de los estudiantes, ya que esta pudiera predecir los niveles de afrontamiento a situaciones escolares a pesar de un resultado dado, y lograr terminar el semestre.

Otra conclusión es que las mujeres se perciben con mayor autoeficacia académica que los hombres, pero con menor autoeficacia general que los hombres. En la teoría cognoscitiva social se menciona que las personas interpretan sus resultados en función de las actividades que realizan y estas afectan su eficacia posterior. (Maimon, 2002). Lo anterior explica porque las mujeres al obtener mejores calificaciones se perciben con mayor autoeficacia académica que los hombres.

Las calificaciones en las mujeres en ambos grupos fue mayor en comparación con la de los hombres en las tres aplicaciones. Dentro de teoría, Pajares (1996) y Zeldin (2000), mencionan que las mujeres sobrepasan a los hombres en sus niveles de calificación.

Pajares (1996) menciona que los hombres mantienen mejor autoeficacia General, mientras que las mujeres mantienen más elevada la autoeficacia Académica. Dentro de los resultados obtenidos se ve que la autoeficacia académica es levemente más alta en las mujeres en comparación con los hombres independientemente del grupo en el que se encuentren.

Los niveles de autoeficacia general en las mujeres (Tabla 11 y Figura 4) muestran cambios a medida que se avanza en el semestre, no así en la autoeficacia académica. Los hombres no muestran ningún cambio, lo anterior puede ser explicado por la investigación de Brownen, 1988 (citado en Devonport, Horrell y Lane, 2005), que sugiere que sólo ciertas personas pueden elevar su Autoeficacia cuando tienen acceso a pensamientos positivos sobre sí mismos después de haber obtenido resultados negativos. Sin embargo cuando estas personas no saben como manejar esos pensamientos positivos tienden a dudar de sus cualidades, por lo tanto si fallan en alguna actividad esta va a afectar su Autoeficacia.

Schunk (1995), menciona que el alta y la baja de la autoeficacia se ve afectado por factores como: el establecimiento de metas, el procesamiento de información, los modelos, la retroalimentación y los premios que obtienen. Cuanto más alto es el sentido de la eficacia, cuanto mayor es el esfuerzo, persistencia, y resistencia.

Jakubowski y Dembo (2004), plantearon que la dificultad que tienen algunos jóvenes en sus estrategias para mejorar su rendimiento académico se resiste ante este posible cambio y ellos manejaban algunas razones ante esta situación: entre ellas esta que los estudiantes creen que no pueden cambiar, también el que el ellos no desean hacerlo, quizás no saben qué cambiar y por lo tanto como cambiarlo o por el mismo.

Existen pocas investigaciones sobre los tipos de retroalimentación académicas, en la actualidad esta retroalimentación no se hace de manera verbal, el incremento en el auge de la tecnología le permite al alumno ser el quien este al pendiente exclusivamente de su avance o retroceso en las calificaciones. Así como los repertorios previos en relación a la entrega de sus resultados.

No se mide la calificación como tal y su impacto en la autoeficacia, si no se mide un tipo de retroalimentación que afecta los niveles de autoeficacia y ésta retroalimentación se lleva a cabo en base a lo realizado.

Ya que la autoeficacia del estudiante esta relacionada con el compromiso que sostiene con las tareas, la persistencia, las estrategias utilizada, la búsqueda de ayuda y la ejecución de las tareas. Seria de gran utilidad diseñar algún programa de intervención donde se establezcan metas, o estímulos de reforzamiento en alumnos que presentan bajas calificaciones al inicio del semestre y otro para los que tienen altas calificaciones. Una variable a utilizar en posibles investigaciones futuras, es utilizar otros tipos de retroalimentación o aplicación en diferentes niveles sociales.

Se sugiere continuar las investigaciones que extiendan y profundicen las variables intervinientes en el desarrollo y fortalecimiento de la autoeficacia Académica, para consolidar datos pertinentes a nuestro medio educativo, cultural y teórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Ashton, P., Webb, R. G., & Doda, N. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy: Final Report. Gainesville. FL: Florida State University, 1, 231-834.*
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers'sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.
- Bäbler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés, 2(1),1-8.*
- Bacchini, D. & Magliulo, F. (2003). Self- image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth Adolescence* New York, 32(5), 337.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84, 191-215.*
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs. Prentice Hall. Barcelona.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales,* Martínez Roca Editores, Barcelona.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. & Locke, E. A (2003). Negative Self Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of applied psychology, 88, 87-99.*

Bandura, A. (2005). Guide for Constructing Self- efficacy Scales. Self-Efficacy to Regulate Exercise, Self-Efficacy to Regulate Eating Habits, Pain Management Self-Efficacy, Driving Efficacy, Problem-Solving Efficacy, Parental Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Collective Efficacy for Reading and for Mathematics, and Perceived Collective Family Efficacy (Octubre del 2005)

Recuperado: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>

Betz, N. E. (2004). Contributions of self efficacy Theory to career Counseling: A Personal Perspective. *The Carrer Development Quarterly*, 52, 340-53.

Betz, N. E. & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy the theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Pscology*, 4, 279-289.

Betz, N. E. & Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 299-308.

Bong, M. (2002). Predictive utility of subject-, task-, and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 133-162.

Bong, M. (2004). Academic Motivation self-efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Atributional Beliefs. *The journal of Educational Reserch*, 97, 287.

Bono, J. E., Erez, A., Judge, T. A., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-evaluations Scale: Development of a Measure. *Pers Psychol*, 56(2), 303-331.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2001). Home environment and behavioral development during early adolescence: The Mediating and Moderating Roles of Self-Efficacy Beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 165-187.

- Brandon, D. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education Manchester: Iss*, 64, 36-44.
- Cantrell, P. (2003). Traditional vs. Retrospective Pretests for Measuring Science Teaching Efficacy Beliefs in Preservice Teachers. *School Science and Mathematics*, 103(4), 177-182.
- Choi, N. (2004). Sex Role Group differences in specific, Academic, and General Self- Efficacy. *The Journal of Psychology*, 138, 149-160.
- Devonport, T. J., Horrell, A. & Lane, A. M. (2005). Self-Efficacy and Research Methods *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3(2), 1-14.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación_OEI*, 30.
- Garavilia, L. S. & Gredler, M. E. (2002). An Exploratory Study of Academic Goal Setting, Achievement Calibration and Self-Regulated Learning. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 221-229.
- Garavilia, L. S. & Gredler, M. E. (2004). Prior Achievement, Aptitude, and Use of Learning Strategies as Predictors of College Student Achievement. *Coll Stud J.*, 36, (4), 616-624. Obtenido el 25 de febrero del 2005 desde la base de Datos Wilson (Proquest).
- García, B. F. & Doménech, B. F., (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1(0).

- Garrido, M., Herrero, A. & Masip, P. (2007). Autoeficacia y Delincuencia. Universidad de Salamanca; citado en Julio del 2005 en <http://www.des.emory.edu/mfp/GarridoDelincuencia.PDF>
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). "Teacher efficacy: a construct validation". *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gist, M. E. & Mitchel, T. R. (1992). Self- Efficacy: A Theoretical analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*, 17,183-211.
- Hall, A. S. (2003). Expanding academic and career self-efficacy: A family systems framework. *Journal of counseling and Development*, 81, 33-40.
- Holden, G. & Anastas, J. (2003). Determining Attainment of the EPAS Foundation Program Objectives: Evidence for the Use of Self-Efficacy As an Outcome. *Journal Social Work Education*, 39, (3) pp. 425-436. Obtenido el 25 de Febrero del 2005 desde la base de Datos de Wilson (Proquest).
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. (1990). "Socialization of student teachers". *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Jakubowski, T. G. & Dembo, H. M. (2004). The Relationship of Self-Efficacy, Identity Style, and Stage of Change with Academic Self-Regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 7-24.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Universidad de Alicante. Infancia y sociedad*, 21-48.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). The General Self-efficacy Scale (GSE); citado en Junio del 2005. Disponible en: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/>

- Lane, J., Lane, A. & Kyprianou, A. (2004). Self- efficacy, self- esteem and their impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality*, 32, 247-257.
- Lane, J. & Lane, A. (2001). Self- efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1987): "Career self-efficacy: Empirical status and future directions". *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Maimon, L. (2002). The Relationship Between Self-Efficacy and the Functions of Writing. *Journal College Reading and Learning*, 33(1), 32-45.
- Marat, D. (2005) Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Review of Educational Research*, 15, 37-68.
- Margolis, H. & McCabe, P. (2003). Self- Efficacy: A Key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure*, 47, 162.
- Opacic, D. (2003). The relationship between self-efficacy and student physician assistant clinical performance. *Journal of Allied Health*, 32, 258.
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs and mathematical Problem- Solving of Gifted Student. *Review of Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2006). *Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life*. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research* 2. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F. & Schunk D. H. (2004). Self and self-Bief in psychology and education, an historical perspective: Chapter to be included in J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces*. New York: Academic Press. Obtenido el 29 de diciembre del 2004 desde la base de Datos de Wilson (Proquest).
- Pajares, F., & Graham L. (1999). Self-efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Review of Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Pajares, F., Hartley, J & Valiante, G. (2001). Response Format in Writing Self-Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pekun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41 (4), 359-376.

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1995). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Plourde, L. A. (2002), The Influence of Student Teaching on Preservice Elementary Teachers' Science Self-Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (4), 245-252.
- Raudenbush, S., Rowen, B. & Cheong, Y. (1992). "Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers". *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Romero, O. (1980). *Locus de Control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico*. (10) Mérida: Laboratorio de Psicología de la U. L. A.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Saunders, J., David, L., Williams, T. & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self- perception and academic outcomes: a study of African american High school student. *Journal of youth and Adolescence*. New York, 33, 81.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-efficacy an academic motivation". *Educational Psychologist*, 6, 207-23.

- Schunk, D. M. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. En James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*, 281-303. New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). *Self-efficacy and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 631-650. San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). *Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes*. *International Reading Association*, 34-50.
- Strauser, D. R. (1995). Applications of self-efficacy theory in rehabilitation counseling. *Journal of Rehabilitation*.
- Smith, R. E. (1989). Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Tong, Y. & Song, S. (2004). A Study on General Self-efficacy and Subjective Well-Being of low SES College Students in a Chinese University. *Journal College Student*, 38, 637-642.
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective*. A Dissertation Proposal. Atlanta: Emory University.
- Voelkl, F. K. & Frone, M. R. (2004). Academic performance and Cheating: Moderating role School Identification and Self-efficacy. *The Journal of education Research*, 97, 115.

Zeldin, A. L. & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.

Zeldin, A. (2000). *Review of Career Self-efficacy Literature*. Disertación Doctoral. Universidad de Emory, Atlanta (Inédita).

Zubizarreta, A. (1969). *La aventura del trabajo intelectual*. México: Fondo educativo Interamericano. 2da. Ed.

12	Ser un buen estudiante es bueno para mi	
13	Soy mejor estudiante que otros en mi escuela	
14	El trabajo escolar me es muy agradable	
15	Tengo éxito en las clases de la escuela	
16	Puedo terminar a tiempo mis tareas	
17	Puedo estudiar aun teniendo otras cosas más interesantes que hacer	
18	Me organizo siempre en mis trabajos	
19	Una importante razón para asistir a clases es porque tengo gusto por aprender mejores cosas	
20	Ser mejor que otros estudiantes es importante	
21	Hago mis tareas porque estoy interesado en ellas	
22	Mis compañeros de clase creen que soy buen estudiante	
23	Mis padres creen que soy buen estudiante	
24	Comparado con mis compañeros de clase soy mejor	
25	La escuela es fácil para mí	