

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

**"AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES ADULTOS CON ESTUDIOS EN MODALIDAD
A DISTANCIA DEL INSTITUTO GUATEMALTECO DE EDUCACIÓN RADIOFÓNICA, (IGER)
CON SEDE EN CIUDAD SAN CRISTÓBAL."**

TESIS DE GRADO

LUIS AUGUSTO EMANUEL CARRILLO CASTAÑEDA
CARNET 10502-06

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, NOVIEMBRE DE 2014
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

**"AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES ADULTOS CON ESTUDIOS EN MODALIDAD
A DISTANCIA DEL INSTITUTO GUATEMALTECO DE EDUCACIÓN RADIOFÓNICA, (IGER)
CON SEDE EN CIUDAD SAN CRISTÓBAL."**

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

LUIS AUGUSTO EMANUEL CARRILLO CASTAÑEDA

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL TÍTULO DE PSICÓLOGO CLÍNICO EN EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, NOVIEMBRE DE 2014
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: DR. CARLOS RAFAEL CABARRÚS PELLECCER, S. J.
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTORA DE CARRERA: MGTR. GEORGINA MARIA MARISCAL CASTILLO DE JURADO

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. GLORIA PATRICIA SAMAYOA AZMITIA

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

LIC. ALEJANDRO JOSE MENA BARRIOS

Guatemala 18 de noviembre de 2014

Señores
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Ustedes para someter a su consideración la tesis del estudiante **Luis Augusto Emanuel Carrillo Castañeda**, con número de carné 1050206, titulada **"Autoeficacia Académica de estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER) con sede en Ciudad San Cristóbal"** previo a optar al grado académico de Licenciatura en Psicología Clínica.

Asimismo, por haber tenido la oportunidad de dar seguimiento a la investigación y revisar el informe final, me permito manifestarles que la misma reúne las condiciones exigidas por la Universidad Rafael Landívar y la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que me permito someterla a su consideración para que sea nombrado el revisor respectivo.

Atentamente,



Mgter. Gloria Patricia Samayoa Azmitia
Asesora

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado del estudiante LUIS AUGUSTO EMANUEL CARRILLO CASTAÑEDA, Carnet 10502-06 en la carrera LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05830-2014 de fecha 26 de noviembre de 2014, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES ADULTOS CON ESTUDIOS EN MODALIDAD A DISTANCIA DEL INSTITUTO GUATEMALTECO DE EDUCACIÓN RADIOFÓNICA, (IGER) CON SEDE EN CIUDAD SAN CRISTÓBAL."

Previo a conferírsele el título de PSICÓLOGO CLÍNICO en el grado académico de LICENCIADO.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 27 días del mes de noviembre del año 2014.



MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen por darme fortaleza para superar las adversidades con éxito.

A mi familia y amigos por brindarme su apoyo.

A la Mgtr. Gloria Samayoa por impulsarme a dar lo mejor de mí durante la realización de la presente investigación.

Al Lic. Alejandro Mena por el acompañamiento brindado durante el trabajo de campo.

A los estudiantes del IGER San Cristóbal por su apertura en colaborar en este estudio.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
RESUMEN.....	4
I. INTRODUCCIÓN.....	6
1. Autoeficacia	18
2. Educación a distancia	32
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	37
2.1. Objetivos	38
2.1.1. Objetivo General.....	38
2.1.2. Objetivo Específicos	38
2.2. Elemento de estudio	39
2.2.1. Autoeficacia Académica	39
2.3. Definición de elemento de estudio	39
2.3.1. Definición conceptual.....	39
2.3.1.1. Autoeficacia Académica.....	39
2.3.2. Definición operacional	40
2.3.2.1. Autoeficacia académica	40
2.4. Alcances y límites	41
2.5. Aportes	42
III. MÉTODO	43
3.1. Sujetos	43
3.2. Instrumento	45
3.3. Procedimiento.....	46

3.4. Tipo de investigación, diseño y metodología estadística.....	47
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	48
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	60
VI. CONCLUSIONES	66
VII. RECOMENDACIONES.....	68
VIII. REFERENCIAS.....	72
ANEXOS	77

RESUMEN

La presente investigación surgió con el objetivo de determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal. La muestra fue no probabilística, conformada por 30 estudiantes de primaria o básicos de ambos géneros (femenino y masculino), entre 18 y 50 años, de nivel socioeconómico bajo, inscritos en el ciclo escolar 2014 del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal, Zona 8 de Mixco.

El estudio fue de tipo descriptivo, recolectando los datos a través de una adaptación al contexto de educación guatemalteca a distancia del Cuestionario para medir la autoeficacia académica general del Dr. Juan Carlos Torre Puente (2007). Se realizaron diversas comparaciones entre los datos sociodemográficos (Lengua Materna, Edad, Repitencia, Modalidad de Estudios y Escolaridad) y el nivel de autoeficacia académica. Los diferentes resultados son presentados a través de tablas y gráficas estadísticas, expresándose en porcentajes.

Dentro de los hallazgos significativos se encuentra que el nivel de autoeficacia académica es alto. Así mismo, acorde al grupo etario, el nivel de autoeficacia académica es diverso, siendo notable hacia el final de cada decena. Por otro lado, es evidente que la población que no ha reprobado algún grado presenta un nivel alto, y en la Modalidad de Estudios a Distancia, los estudiantes presentan menor nivel de autoeficacia. Indistintamente la Lengua Materna y la Escolaridad, el nivel de autoeficacia es alto.

Es importante resaltar que no existen estudios nacionales similares en contextos en donde los estudiantes se encuentran en un programa de educación por madurez a distancia.

I. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos se encuentran expuestos a diferentes estímulos a lo largo de su vida: adaptarse a su medio, procesar información, afrontar la realidad, socializar, desarrollar su potencial, entre otros. Por consiguiente, todos estos estímulos permiten un aprendizaje constante que los reestructura en tres esferas: Cognición, Afecto y Sociabilidad. Este aprendizaje se da de forma paralela, respetando el desarrollo progresivo natural evolutivo. Situándose en el contexto de la niñez temprana, uno de los cambios significativos y de alto impacto en la vida, es el iniciar la escolaridad. Una vez insertado y completamente adaptado en el sistema educativo, año con año avanza en los diferentes niveles. Sin embargo, esta realidad no es para todos, cabe cuestionar ¿qué sucede con las personas que no pueden continuar sus estudios? El aprendizaje académico se ve interrumpido.

Años después, estas personas buscan instituciones que se adecúen a sus necesidades, en donde se enfrentan a una nueva realidad, lejos de la que en alguna vez estuvieron. Entre algunas de las tantas instituciones que existen se puede mencionar al Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), el Programa de Educación de Adultos por Correspondencia/Primaria Acelerada (PEAC), el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER), entre otras. Generalmente, optan por instituciones cuya oferta educativa ofrezca una modalidad de aprendizaje a distancia cómo lo hace el IGER, en donde “La radio” es el maestro en casa. Día a día, los estudiantes escuchan la clase y realizan las actividades en un libro que guarda coherencia con las lecciones impartidas. Una vez a la semana se reúnen en uno de los diversos Círculos de Estudios ubicados en toda la República, para resolver dudas y consolidar el aprendizaje de la semana. El IGER, parte de un modelo comunitario en donde el aprendizaje se da gracias a la clase radial, los

maestros orientadores voluntarios y personas de la comunidad que puedan brindar su apoyo en resolver las dudas que los estudiantes podrían tener, previo ha asistir al Círculo de Estudios. Cuatro veces al año, se someten a las pruebas parciales, la cuales evalúan contenidos básicos que se esperaría que dominen, pero en su mayoría no logran aprobarlas.

Es por eso que surge este estudio, teniendo como objetivo determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal.

Autoeficacia es definida por Bandura (como se citó en Prieto, 2007 & Olaz, 2001), Torre (2007) y Zimmerman (1999) como la capacidad de los seres humanos de creer que pueden lograr lo que se proponen, la cual parte de las capacidades que cada ser humano posee, desarrollándose a través de diferentes fuentes y procesos internos y externos. Cabe resaltar que esta capacidad diferirá en fuerza, intensidad y generalidad. Autoeficacia, variable que ha sido el interés de diferentes teóricos, de los cuales se pueden encontrar diversos textos que proporcionan valiosa información al respecto.

A continuación se presenta un resumen de los estudios nacionales e internacionales relevantes que sustentan la presente investigación.

Entre los estudios realizados en Guatemala, se encuentra el elaborado por Barahona (2014), en donde buscó determinar la relación entre autoeficacia y autorregulación con el rendimiento académico de los alumnos de del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz; con una muestra conformada por 24 estudiantes de cuarto bachillerato y 26 de quinto bachillerato de

ambos sexos y comprendidos entre los 14 y 18 años. Como instrumentos, utilizó el Cuestionario de autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad y el Cuestionario de autoeficacia académica general, ambos elaborados por Torre (2007). Como tratamiento estadístico el análisis de diferencia de medias, diferencias estándar, T de student y la correlación. El tipo de estudio realizado fue descriptivo, obteniendo como resultados importantes, la existencia de correlación significativa entre autoeficacia y autorregulación, así como también entre la variable de edad, ya que se observó que a mayor edad aumenta la autorregulación y con ello la autoeficacia.

Chuy (2013), quien en su trabajo de investigación planteó como propósito establecer el nivel de autoeficacia de los estudiantes becados del Colegio Loyola de la Ciudad Guatemala. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes, 12 becados y 13 no becados, de ambos sexos que cursaban primero básico durante el ciclo escolar 2013 en el Colegio Loyola. Les fue aplicada la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Shwarzer (1996). Trabajó con base en una investigación de tipo descriptiva, cuantitativa. Luego de correlacionar los datos, se compararon los resultados, indicando que no existe diferencia estadísticamente significativa en la autoeficacia percibida entre becados o no becados. Por otro lado, un hallazgo en dicho estudio fue que la edad y el sexo tienen mayor peso en la autoeficacia, teniendo mayor eficacia en las jóvenes de sexo femenino.

Dentro de los autores que realizaron investigaciones sobre autoeficacia, se encuentra Aroche (2012), la cual llevó a cabo una investigación en donde buscaba establecer el nivel de Autoeficacia General de estudiantes adolescentes del nivel de educación básica de la Escuela Integral para Niños y Jóvenes Adolescentes Trabajadores de la Antigua Guatemala NUFED No.

39. Los sujetos de estudio, fueron estudiantes adolescentes de los tres niveles del nivel básico, con rango de edad de 12 a 17 años y de ambos sexos. El instrumento utilizado para la evaluación consistió en la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). El diseño empleado fue de tipo descriptivo, con metodología estadística que empleó la prueba de significancia no paramétrica más popular de la investigación social “Chi cuadrada” (χ^2), la cual permitió determinar que la población evaluada presentó un alto grado de autoeficacia, sin diferencia estadísticamente significativa ni influenciada de género o grado cursante.

En el trabajo de Chávez (2012) se evidencia cierta discrepancia con los resultados de los estudios anteriores. El autor realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre la autorregulación y la autoeficacia con el rendimiento académico de los estudiantes de Química I del primer ciclo de la Universidad Rafael Landívar. La investigación se llevó a cabo con 80 estudiantes divididos en 3 grupos, que recibieron el curso de Química I, correspondientes a tres secciones, del primer ciclo 2012 que cursan las carreras de la licenciatura en Ingeniería en la Universidad Rafael Landívar. Para dicho estudio, se utilizó la escala de medición de autoeficacia académica, adaptada por Juan Carlos Torre para su tesis doctoral en la Universidad Pontificia Comillas, Madrid (2007). El instrumento mide cuatro indicadores de autoeficacia: grado de capacidad, nivel de confianza, nivel de seguridad y nivel de preparación académica. Se determinó que existe relación entre la autorregulación y la autoeficacia con el rendimiento académico de los estudiantes de Química I de primer ciclo de la Universidad Rafael Landívar, únicamente para los estudiantes que poseen beca. Se determinó que el género de los estudiantes, la carrera seleccionada de Ingeniería, el título de nivel diversificado que poseen, la localización del centro educativo en donde los alumnos estudiaron el nivel diversificado y la orientación religiosa del centro educativo del que provienen, no se relacionan con su

autorregulación, autoeficacia y el rendimiento en Química I.

Desde un estudio de carácter descriptivo correlacional, Monterroso (2012), buscó determinar la relación de la autoeficacia general percibida con el rendimiento académico de los alumnos del Ciclo Básico de un centro de estudios educativo-laboral para jóvenes de escasos recursos económicos y residentes en áreas marginales de la Ciudad de Guatemala. La muestra fue conformada por 117 estudiantes del ciclo básico, de ambos sexos y con edades entre 14 y 24 años. El 38% de estos estudiantes trabajan durante una jornada de 4 horas diarias y estudian durante otra jornada de igual número de horas, mientras que el 62% no trabajan, únicamente estudian. Para medir la autoeficacia general percibida utilizó la Escala de Baessler y Schwarzer (1996) presentada por Torre (2000) y para el rendimiento académico se extrajeron los datos de los cuadros oficiales de calificaciones finales obtenidas por los alumnos al finalizar el ciclo de estudios 2011 en las materias de Comunicación y Lenguaje, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Computación, Contabilidad, Física Fundamental y Computación. Al realizar la correlación de estas dos variables llegó a la conclusión que no existe relación directamente proporcional, estadísticamente significativa, entre la Escala de Autoeficacia General Percibida y el Rendimiento Académico.

Por su parte Díaz (2009), buscó establecer la relación, a través de una investigación de tipo descriptivo, que existe entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de sexto primaria de la Escuela Oficial Urbana Mixta No.23 España, jornada vespertina, que trabajan por las mañanas y estudian por las tardes. El estudio se realizó con una muestra de 26 estudiantes de ambos sexos, de nivel socioeconómico bajo. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Autoeficacia Académica de Torre (2007) y para medir el rendimiento académico, se

observaron las calificaciones obtenidas en las materias Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología, Ciencias Sociales, Comunicación y Lenguaje. Con los datos obtenidos, se procedió a realizar la correlación estadística de las dos variables evaluadas por medio del coeficiente de correlación de Pearson, trabajados a través de Excel y tomados los valores del programa de Internet del Departamento de Ginecología de la Universidad de Hong Kong, concluyendo que no existe relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de sexto primaria de la Escuela Oficial Urbana Mixta No.23 España que trabajan por las mañanas y estudian por las tardes.

Otro estudio relacionado con autoeficacia y rendimiento académico es el aportado por Caxaj (2009), quien desarrolló una investigación de tipo descriptiva, buscando conocer si existe correlación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Psicología de la Universidad Rafael Landívar del 2007. La muestra de 88 estudiantes fue tomada de manera aleatoria provenientes de una sección de la jornada matutina y vespertina de cada una de ellas. Para medir el grado de autoeficacia académica percibida se utilizó la Escala de Autoeficacia Académica, adaptación libre de Torre (2007) y adaptada al contexto de la Universidad Rafael Landívar por Cuestas (2007) y para determinar el rendimiento académico de cada uno de los estudiantes, obtuvo el reporte de notas finales de los cursos de Estrategias de Comunicación Lingüística (ECL) y Estrategias de Razonamiento (ER). Se realizó el análisis de correlaciones estadísticas de las dos variables, por medio del coeficiente de correlación de Pearson y la diferencia de medias a través de la T de Student. La investigación concluyó que sí existe correlación positiva entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico de las dos carreras analizadas, pero de diferente nivel en cada jornada.

Continuando con la misma línea de hallazgos, Ruiz (2009), quien planteó en su investigación determinar la relación entre autorregulación, autoeficacia y percepción del rendimiento académico, en las estudiantes de 1ero y 5to año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar. La población estuvo conformada por 48 estudiantes de sexo femenino, 28 de primer año y 20 de quinto año de estudios, con edades de entre 19 y 45 años, que asisten dos días en la jornada vespertina entre semana y los sábados por la mañana. Aplicó un instrumento que constó de 37 preguntas conformado en tres partes, la primera un Cuestionario sobre la autorregulación para el aprendizaje académico, adaptado por Torre (2007), consta de 20 preguntas tipo Likert, que evalúan Conciencia Metacognitiva Activa, Control y Verificación, Esfuerzo diario en la realización de tareas y Procesamiento activo durante clases. (Preguntas 1 a 20). La segunda parte, un Cuestionario para medir la Autoeficacia Académica General, adaptada por Torre y una adaptación al contexto guatemalteco que realizó y validó Cuestas (2007), (Preguntas 21 a 29) y la tercera parte es un Cuestionario con indicadores de Rendimiento Académico, adaptado por Morales (2006), incluye preguntas relacionadas con el gusto, interés por las asignaturas y grado de dificultad percibido en la misma. (Preguntas 30 a 37). El estudio realizado fue de tipo descriptivo y correlacional, empleándose para el tratamiento estadístico y los cálculos, una hoja Excel y los Programas de Internet de The Chinese University of Hong Kong y el Programa de Internet de la Universidad de Ülm. Indicando que existe correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico de las estudiantes de 1ero y 5to año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria. La correlación entre edad, estado civil y autorregulación es estadísticamente significativa, lo que significa que las alumnas de mayor edad y casadas tienden a autorregularse mejor.

Para finalizar, Sandoval (2009), indaga sobre la relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Humanidades en el curso Estrategias de Razonamiento. Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo, aplicando la Escala de Autoeficacia Académica, adaptación libre de Torre (2007) y el Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado de Torre (2007), relacionando los resultados con las calificaciones finales del curso. La muestra, subdividida según diversos criterios (sexo, jornada, carrera universitaria y título a nivel medio) para enriquecer el estudio, se estructuró con 184 estudiantes presentes en clase en el momento de aplicación de los instrumentos. Concluyó que existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento en el curso aunque no en todos los matices de la muestra y no se halló relación entre autorregulación académica y el rendimiento.

En el ámbito internacional, desde México, Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), realizaron una investigación en donde compararon los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios. La muestra total fue de 2,089 sujetos; 902 mujeres y 1 187 hombres, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con una edad promedio de 18.23 años ($DE= 0.74$). El abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida habrá que tomar en cuenta la variable género.

En Argentina, en una investigación ejecutada por González (2010), planteó como objetivo relacionar la autoeficacia percibida con el rendimiento académico. La autora seleccionó un enfoque cuantitativo en un estudio de tipo aplicado, de profundidad exploratoria, descriptiva y comparativa. La muestra fue constituida por 60 estudiantes de cuatro carreras, 30 de Ciencias de la Educación, 10 de Geografía, 10 de Inglés y 10 de Historia, pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. El rango de edad de los alumnos oscila entre los 19 y 22 años. Para evaluar la autoeficacia, utilizó un instrumento confeccionado por el equipo de investigación del Proyecto de la SeCyT, 2005-2007, el cual abarca representaciones, procesos, estrategias y factores implicados, análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor, dirigido por la Dra. Ida Lucía Morchio de Uano. Se reformularon algunos ítems para evaluar las dimensiones de la Autoeficacia: 1) Factores personales; 2) Motivación; 3) Atribuciones; 4) Aptitudes específicas: Procesos; 5) Aptitudes específicas: Estrategias; 6) Autoeficacia percibida Alta y 7) Autoeficacia percibida Baja. Asimismo, se utilizó un cuestionario en donde hace referencia a los datos personales, y de los antecedentes del alumno. El Rendimiento Académico se evaluó mediante el promedio de calificaciones con aplazos en los exámenes finales rendidos al momento de completar la escala Likert. Al comparar los resultados, se estableció, con respecto a la Autoeficacia percibida, que el 48% de los estudiantes de la muestra se ubican en la categoría de Autoeficacia Alta. Destacan como más representativo que aprenden por sí mismos y que ponen esfuerzo ante los obstáculos, a diferencia de los que se perciben con Autoeficacia Baja que se caracterizan por renunciar fácilmente ante las dificultades y evitar las tareas difíciles. Respecto a la relación con el rendimiento académico se observó una mayor Autoeficacia percibida en los alumnos que no tienen dificultades en comparación con aquellos que sí las presentan, diferencia que resulta estadísticamente significativa. En este sentido, mientras que el grupo de rendimiento alto expresa que le interesa el contenido de la carrera, que estudiar entretiene, no duda que la

carrera elegida sea la adecuada y se imagina en el futuro ejerciendo la profesión, un leve porcentaje de alumnos del grupo de bajo rendimiento destacan positivamente dichos indicadores.

Por su parte, Kohler (2009) en Perú, estudió la relación y el efecto que ejerce la autoeficacia en el rendimiento escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de un colegio nacional de Lima, según la muestra total, género y año de estudio. El diseño de investigación fue correlacional. La muestra, obtenida a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico, estuvo conformada por 84 participantes, de ambos géneros, de 4to y 5to de secundaria. El instrumento utilizado para este estudio fue la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Para el rendimiento académico se consideró el promedio de la asignatura de comunicación, de matemática y el general, del tercer bimestre de 2008. Los resultados obtenidos a través de las pruebas aplicadas, indican que la autoeficacia tiene una fuerte asociación positiva y predice el rendimiento académico.

De la misma manera, en el contexto peruano, Cartagena (2008) realizó un estudio descriptivo, comparativo y correlacional. Entre los objetivos de investigación se encontraba validar una escala de autoeficacia para luego estudiar la relación entre: la autoeficacia, los hábitos de estudio y el rendimiento académico. El muestreo fue no probabilístico, de manera no intencional, evaluando a un grupo de 134 alumnos: 46 de primero de secundaria, 45 de tercero de secundaria y 43 de quinto de secundaria. Los alumnos fueron divididos en dos grupos: los de alto y los de bajo rendimiento académico. Para medir la autoeficacia el investigador elaboró la Escala de Autoeficacia de Rendimiento Escolar, para la medición de los hábitos de estudio utilizó el inventario de CASM-85 y el rendimiento académico fue estudiado a través del promedio ponderado total al terminar el año académico. A la conclusión que llegó Cartagena es que la

relación entre autoeficacia y los hábitos de estudio está dada en la conciencia que tienen los estudiantes de sus capacidades y habilidades, por lo que resultan importantes los logros en la escuela ya que vienen a ser las llamadas experiencias anteriores (Bandura, 1999) de las que tanto se habla en la teoría sobre la autoeficacia. También fue posible establecer que los hábitos de estudio son un factor importante en el rendimiento académico, ya que, según lo demuestra esta investigación, los alumnos con un alto desempeño escolar demostraron tener mejores hábitos de estudio y, por consiguiente, una escala de autoeficacia más elevada.

Por otro lado, Contreras et al. (2005) en Bogotá, llevaron a cabo un estudio que tuvo como propósito determinar si las variables psicológicas de percepción de autoeficacia y ansiedad guardan relación con el rendimiento académico. Desarrollaron el estudio con 120 estudiantes, de género masculino, de estrato económico medio, con edades entre los 13 y los 16 años, de secundaria de un colegio privado. Aplicaron la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) y el Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI), ambas en versión castellana, el rendimiento académico fue valorado en escala de 0 a 100 puntos con base en el promedio acumulado, tanto general como por áreas. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente al rendimiento académico en general, mientras que la ansiedad no. También encontraron en las áreas de conocimiento, que tanto la autoeficacia como la ansiedad son significativas para la predicción del rendimiento académico.

En cuanto a la educación a distancia, Suárez y Anaya (2004), desde España, realizaron una investigación en donde buscaron describir las características diferenciales del proceso de aprendizaje entre estudiantes que lo desarrollan en un entorno más tradicional (presencial) y aquellos otros que lo desarrollan en un entorno más novedoso y que progresivamente está

viviendo una mayor aceptación (distancia-virtual). El grupo de estudio estuvo compuesta por un total de 298 estudiantes de la titulación de Psicopedagogía, de los cuales 164 cursan sus estudios en una universidad de modalidad presencial (Universidad de A Coruña) y 134 en una de modalidad a distancia en la que se utilizan metodologías y herramientas de virtualización (Universidad Nacional de Educación a Distancia). De los estudiantes pertenecientes a la modalidad presencial el 15% son hombres y el 85% son mujeres, presentando conjuntamente una media de edad de 23 años. Con respecto a los estudiantes de la modalidad virtual el 13% son hombres y el 87% son mujeres, presentando una media de edad de 28 años. Se utilizaron como instrumentos el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991), y el segundo las Escalas de Orientación de Meta de Skaalvik (1997). Los resultados mostraron que los estudiantes de la universidad de entorno virtual se caracterizan por mayores niveles en orientación a la tarea, valor de la tarea, creencias de control del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y en las estrategias de repetición, organización y autorregulación metacognitiva. Mientras que los estudiantes en la universidad de entorno presencial se caracterizan por mayores niveles en ansiedad de examen y aprendizaje con compañeros.

En la última década, ha surgido el interés por estudiar la autoeficacia en el ámbito educativo. Algunos investigadores indican que no existe relación con el rendimiento académico. Otros, en su mayoría, indican lo contrario, estableciendo que entre mayor sea la autoeficacia, el rendimiento académico aumentará. Así mismo queda claro que para incrementar/mantener el nivel de autoeficacia se involucran, adicionalmente, otros factores (grupo etario, género, modalidad de estudio, problemas de aprendizaje, entre otros).

Para conocer y ampliar la visión sobre el tema, a continuación se presenta la fundamentación teórica de diversos autores que sustenta este estudio.

1. Autoeficacia

Prieto (2007) y Olaz (2001), hacen referencia a que la génesis del concepto de autoeficacia surge gracias a dos teóricos Julian B. Rotter en 1966 desde una perspectiva conductual y Albert Bandura en 1977, de una forma cognitiva. Rotter fundamenta su teoría sobre los efectos de la conducta (factores intrínseco o fuerzas extrínsecas), permitiendo formar las expectativas personales y la generalización de las mismas para ser utilizadas en diferentes momentos. Dependiendo de la atribución de las consecuencias de las acciones, dan origen a expectativas positivas o negativas de sí mismos y la propia conducta. Desde la perspectiva de Bandura, precursor de la Teoría Social Cognitiva (antes conocida como Teoría del Aprendizaje Social), el componente social fundamenta los pensamientos y acciones de los seres humanos, y el componente cognitivo atribuye a la motivación, emoción y la conducta como factores que influyen sobre los proceso de pensamiento. Propuso que el aprendizaje se da a través del procesamiento cognitivo.

Prieto (2007), hace hincapié en que uno de los aportes que han influenciado en el concepto de autoeficacia ha sido el *determinismo recíproco*. Entendiéndose como la interacción triádica de la conducta, el ambiente y factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos), siendo recíprocos entre sí, dando como consecuencia el funcionamiento humano.

Por su parte Bandura (como se citó en Olaz, 2001) hace referencia al término antes expuesto: “En este determinismo recíproco triádico, el término recíproco hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales. 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”. (p. 20)

Torre (2007), aclara que: “la reciprocidad debe entenderse dentro de su dinámica temporal” (p. 35), ya que su actuación no es de forma simultánea. Bandura, citado por el autor, respalda que “los factores interactivos realizan sus efectos mutuos de forma secuencial durante períodos de tiempo variables” (p. 35).

Olaz (2001), Prieto (2007) y Torre (2007), coinciden en que la Teoría Social Cognitiva propone que los seres humanos nacen dotados de cinco capacidades específicas que influyen en la identidad como ser humano, además de fijar el curso de sus vidas.

La primera capacidad es conocida como la *Capacidad Simbólica*, en donde los seres humanos construyen los significados, establecen rutas de acción, adquieren e integran nuevos conocimientos, etc. El manejo de los símbolos permite procesar la información proporcionada por las experiencias personales, transformándola en modelos cognitivos que servirán de guía para realizar acciones. Así mismo se vale de la activación de conocimientos previos (Prieto, 2007). Bandura, citado por Torre (2007) hace la aclaración "el pensamiento puede ser para el hombre fuente de error y de trastorno o de logros, por igual" (p. 32).

La segunda capacidad es la *Capacidad de Previsión*: Olaz (2001), refiere que posibilita a la persona a predecir consecuencias de posibles tomas de decisiones. Esto les permite trazarse metas, así mismo plantear el curso que tomarán sus acciones. Desarrolla la flexibilidad y autonomía, llegando a formar motivadores cognitivos eficaces.

La *Capacidad Vicaria*, tercera capacidad, propone que a través de la observación, permiten adquirir "patrones de conducta nuevos y de habilidades complejas sin tener que recurrir al ensayo y error" (Olaz, 2001, p. 21). El aprendizaje se da a través de la captación e internalización de señales. Para complementar, Prieto (2007), indica que se encuentra regido por 4 procesos: de atención (seleccionar acciones), de retención (retener en la memoria), de producción (ejecutar las conductas) y de motivación (asumir la conducta y repetir). La clave de esta capacidad, reside en el modelado (Torre, 2007).

La cuarta capacidad es la *Capacidad Autorreguladora*, en donde los seres humanos no responden únicamente a los factores extrínsecos, tiene la facultad de encausar su conducta tomando como base criterios internos, autoobservación y autoevaluación. Implica la toma de decisiones, permite el desarrollo de procesos cognitivos y motivacionales, y de ser necesario, reorientar el camino (Prieto 2007 & Torre, 2007).

La última capacidad es, la *Capacidad de Autorreflexión*, siendo la encargada de desarrollar en las personas la habilidad para pensar y analizar sus experiencias y procesos de pensamiento. Bandura, citado por Prieto (2007), "sostiene que a través de la reflexión las personas dan sentido a sus experiencias, analizan sus propias cogniciones y autocreencias, se

implican en procesos de autoevaluación y, a la vista de todo ello, modifican su pensamiento y su conducta" (p. 74).

Una vez comprendida las bases de la autoeficacia, se puede dar paso a la definición del constructo. Bandura (como se citó en Torre, 2007), hace uso del término autoeficacia por primera vez en su artículo de 1977 titulado *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. La definió como “los juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 42). Bandura (1999, p. 21), cita al mismo autor, refiriéndose a la autoeficacia como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras”. Zimmerman (1999, p. 178), además de la definición del autor, incluye la que Schunk propone: “juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas”. Así mismo, en 1986 Bandura (como se citó en Prieto, 2007) la define como: “la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados” (pp. 75 - 76). Por su parte Torre (2007, p. 42), define autoeficacia como “el juicio que el sujeto emite sobre su capacidad para alcanzar un determinado nivel de ejecución en una tarea”.

Queda claro que los diferentes teóricos definen a la autoeficacia como todos los juicios personales (creencias) sobre la capacidad de poder realizar una determinada tarea. Se considera el motor de día a día de las personas., ya que desarrolla la autonomía en las personas y la seguridad que podrán enfrentarse con éxito ante diferentes tareas. Parte de la premisa que el ser humano es

integral, él cual internamente procesa cognitivamente sus capacidades innatas y los diferentes estímulos externos.

Las expectativas de autoeficacia pueden diferir en 3 aspectos:

Magnitud: grado de dificultad y complejidad de la tarea que una persona se ve capaz de afrontar, así como la evaluación de la tarea a enfrentar determinando si es fácil, moderada o difícil (Prieto, 2007 & Torre, 2007).

Fuerza: grado de seguridad de la persona de realizar la tarea en función de su cuidado. Mayor eficacia, mayor éxito. Torre (2007) la define como la "firmeza o debilidad de las autopercepciones" (p. 58).

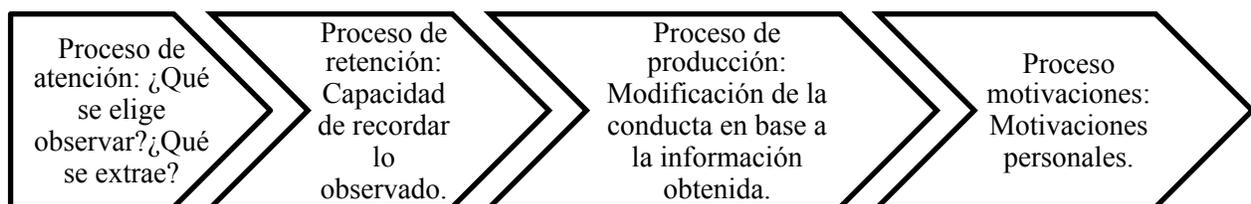
Generalidad: generalización del sentimiento de eficacia personal a otro ámbito de actividad. Varía según el tipo de capacidad requerida, de las características de la situación o de las personas. Percepción de eficacia en las diferentes áreas psicológicas (Prieto, 2007 & Torre, 2007)

El desarrollo de las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados de activación emocional. Esta información llega a tener sentido para las personas luego de pasar a través de un procesamiento cognitivo (información a la que el ser humano presta atención y la integración la información de las cuatro fuentes) y reflexivo personal, concluyendo con la integración de los resultados para construir su autoeficacia. (Prieto, 2007 & Torre, 2007).

Los *Logros de Ejecución* son consideradas las experiencias más importantes e influyentes en la formación de autoeficacia. Los éxitos fortalecen y enriquecen las creencias, por consiguiente los fracasos las debilitan. Así mismo, la obtención fácil y sin esfuerzo de logros, hará que las personas, tengan la expectativa de obtener resultados rápidos, por lo que incrementarán la frustración ante los fracasos. En sí, la autoeficacia saludable, se cimenta tras un esfuerzo continuado para completar una tarea, permitiéndole la flexibilidad y desarrollo de un pensamiento creativo para enfrentarse a dificultades futuras. (Torre, 2007, Prieto, 2007 & Bandura, 1999).

Las *Experiencias Vicarias* provienen del automodelado, modelado simbólico, Modelado Masterly, Modelado Coping entre otros. El tomar a los demás como punto de referencia, permite evaluar la propia capacidad. Los resultados de la observación permiten interiorizar las oportunidades de alcanzar el éxito (poseen la capacidad que también pueden lograrlo) o fracasar (“profecía autocumplida” de no poder lograrlo) en una determinada tarea. Es de suma importancia, que el modelo elegido tenga similitud con la persona, para tener mayor influencia, de lo contrario, los efectos serán negativos. (Torre, 2007, Prieto, 2007 & Bandura, 1999).

Por su parte, Bandura (como se citó en Prieto, 2007), recoge una serie de “Procesos implicado en el aprendizaje vicario”:



El contenido *Persuasivo Verbal*, no tiene mayor fuerza en el incremento de la autoeficacia. Logrará hacer un cambio personal, si la valoración se fundamenta dentro de límites realistas. Toma más tiempo elevar las creencias personales que debilitarlas. (Torre, 2007 & Prieto, 2007). “Anima a los individuos a medir sus éxitos más en términos de automejora que de triunfo sobre otros” (Bandura, 1999, p. 22)

En cuanto a los *Estados de Activación Emocional*, Bandura (1999) hace hincapié en que “la intensidad absoluta de las reacciones emocionales o físicas no es tan importante como el modo en que son percibidas e interpretadas”. La información en sí misma, no proporciona mayor información, la influencia radica, en el procesamiento cognitivo de dicha información, la cual tendrá mayor peso en el desarrollo de la autoeficacia, en dónde la activación emocional puede facilitarla o debilitarla. Es un ejercicio interaccional, donde se ponen en juego diversas estructuras. El impacto que tendrá en la persona es favorable, al reducir el estrés y las tendencias emocionales negativas y permite modificar las interpretaciones falsas de los estados orgánicos. (Torre, 2007, Prieto, 2007 & Bandura 1999).

Las cuatro fuentes antes descritas, contribuyen en el desarrollo de la autoeficacia. No es un proceso estático, que con el simple hecho de percibir las influirán. La clave de la efectividad de las mismas dependerá en gran medida del procesamiento cognitivo que realicen las personas. Esto permitirá la integración e internalización de la información.

La Teoría Social Cognitiva cree fehacientemente que los seres humanos influyen directamente en las acciones a tomar, rechazando la idea que son, únicamente, el fruto del

ambiente. Es por tal razón que para entender el origen de los efectos, se debe hablar del concepto de “agencia humana” introducido por Bandura, a la cual Torre (2007) hace referencia que son las acciones, cuyo núcleo son las creencias autoeficaces, realizadas con intención, siendo los efectos sus consecuencias (esfuerzo invertido, tiempo de perseverancia, resistencia a la adversidad, patrones de pensamiento potenciadores o debilitadores, niveles de estrés y depresión, niveles de rendimiento conseguidos, elección de conductas a emprender, reacciones emocionales y elección de actividades y tareas). Los seres humanos se involucran en actividades en los que se creen capaces de realizar, por consiguiente evitan aquellas cuyos resultados no sean los esperados. (Torre, 2007).

Es importante tomar en cuenta, que si las personas cuentan con un nivel bajo de autoeficacia creerán que las tareas son complicadas (cuando realmente no lo son). Así mismo pueden presentar ansiedad o estrés. Por otro lado se desarrolla una visión en túnel, la cual los convierten en poco flexibles y con visión reducida para resolver un problema. Otro aspecto a tomar en cuenta es la sobrevaloración (prejuicio ante sí mismos y ante los demás) o subestimación (limitan experiencias y reducen posibilidades de crecimiento) de sus capacidades lo cual conlleva a la formación de creencias distorsionadas, lo que impacta negativamente la autoevaluación de la autoeficacia. También si hay personas que tienen creencias autoeficaces fuertemente desarrolladas son resistentes al cambio y fácilmente predecibles. Por otro lado, las creencias débiles requieren constante reevaluación para ser considerados como predictores de conducta. (Torre, 2007 & Prieto, 2007).

Bandura (1999, p. 23), postula que las creencias de autoeficacia “regulan el funcionamiento humano” a través de cuatro procesos imprescindibles e interrelacionados.

Los *Procesos Cognitivos* refieren que la conducta humana es regulada por cogniciones anticipatorias en dónde se elaboran los objetivos y metas personales. A mayor autoeficacia, mayor objetivos con retos se establecen, por consiguiente existe un alto nivel de compromiso para alcanzarlos (Locke & Latham, como se citó en Bandura, 1999, p. 24) . Así mismo las nuevas situaciones son oportunidades tomadas como éxitos potenciales. Por el contrario, a menor autoeficacia, situaciones desconocidas son riesgos potenciales que conllevaran al fracaso, creando dudas. Impactan los patrones de pensamiento, propiciando o impidiendo, determinadas conductas. Predice situaciones que permiten el desarrollo de estrategias para manejar el impacto de las mismas. Esto a su vez permite a las personas crear un banco de experiencias (probadas y revisadas), integrados con los conocimientos previos, para responder ante situaciones específicas (Prieto, 2007, Torre, 2007 & Bandura, 1999).

En cuanto a los *Procesos Motivacionales*, se originan cognitivamente. Influyen en las “Atribuciones Causales (Teoría de la Atribución de Weiner)” (como se citó en Prieto, 2007, p. 81). Personas altamente eficaces declaran que los fracasos son a consecuencia de falta de esfuerzo o situaciones adversas, por el contrario personas ineficaces declaran que los fracasos se deben a la poca capacidad que poseen. Las *Expectativas de Resultado* (Prieto, 2007) son fuentes de motivación, ya que las personas toman acciones en función de las creencias que tienen sobre su propia capacidad y las consecuencias de esas acciones. A mayor expectativa y valor otorgado a los resultados, mayor motivación. Las metas deben representar reto para las personas, para mantener la motivación. Este proceso se realiza a través de una comparación cognitiva entre las metas y la satisfacción personal. Esto conlleva a que las personas guíen su conducta, creando incentivos, para poder así alcanzar las metas. (Prieto, 2007, Torre, 2007 & Bandura, 1999).

Desde los *Procesos Afectivos*, la autoeficacia toma un papel determinante al momento de percibir, manejar y procesar los posibles eventos amenazantes, los cuales incrementan o disminuyen el nivel de estrés, ansiedad y depresión. La génesis de la angustia no se debe a la frecuencia de los pensamientos que producen malestar, sino que se debe a la falta de habilidad para bloquearlos. (Kent, Gibbons, Salkovskis & Harrison como se citó en Bandura, 1999). "La autoeficacia de manejo percibida y la eficacia en el control de pensamientos operan conjuntamente para reducir la conducta de ansiedad y de evitación" (Ozer & Bandura, como se citó en Bandura, 1999, p. 26). Cuanto mayor sea la autoeficacia, podrán enfrentarse con éxito ante situaciones estresantes. Por el contrario, el camino para la depresión es la "aspiración insatisfecha" (Bandura, 1999, p. 27). Otro camino para la depresión es la carencia de eficacia social, las cuales proveen relaciones sociales que permiten alcanzar una sensación de bienestar y dan soporte ante estresores crónicos. El último camino para la depresión es la "rumiación" de distorsiones cognitivas o pensamientos disruptivos. (Prieto, 2007, Torre, 2007 & Bandura, 1999).

Dentro del *Proceso de Selección*, cabe resaltar la obra de Bandura (1999, p. 28) en donde hace referencia a que "las personas son en parte el producto de su entorno". Indica que la autoeficacia está inmersa dentro de la elección de estilo de vida, actividades y entornos que las personas "seleccionan" para desenvolverse. Evitan entornos y actividades en los que consideran que no tienen la capacidad para manejar. Aunque buscan el reto y ambientes en los que consideran que si son capaces de manejar. Personas altamente autoeficaces, ven las tareas difíciles como retos por alcanzar. Mantienen una motivación intrínseca y dedicación profunda. Plantean metas con reto y se comprometen fehacientemente por alcanzarlas. Se recuperan rápidamente ante fracasos. Los fracasos son por falta de esfuerzo o por destrezas que aún no

posee. Tienen control sobre situaciones amenazantes, reduciendo el estrés y la propensión a la depresión. Personas con deteriorada autoeficacia, evitan faenas difíciles (posibles amenazas). Tienen pocas aspiraciones y falta de compromiso en metas establecidas. Se enfoca en sus debilidades, obstáculos y resultados desfavorables, dejando a un lado el fin de la tarea. Se dan por vencidos fácilmente, incluso sin intentarlo. Toma tiempo recuperar la autoeficacia luego de varios fracasos. Son blancos fáciles de depresión y estrés. (Prieto, 2007, Torre, 2007 & Bandura, 1999).

Es importante tomar en cuenta que en la formación de la autoeficacia, se ponen en juego los cuatro procesos antes mencionados. Los seres humanos procesan las tareas cognitivamente, teniendo cierta motivación. Previo al procesamiento, seleccionan la información relevante. Todo lo anterior, capacita a las personas para manejar adecuadamente los niveles potenciales de estrés y depresión. Todo se encuentra interconectado.

Zimmerman (1999, pp. 178 - 179), deja claro postula ideas claves acerca de la autoeficacia académica.

- Las creencias autoeficaces se relacionan directamente en la capacidad para ejecutar una tarea, mas no en las cualidades (físicas o psicológicas) personales.
- Las creencias abarcan diversas dimensiones.
- La autoeficacia depende del contexto y del dominio de ejecución.
- Se debe medir la autoeficacia antes que los estudiantes realicen la tarea. Permite determinar el impacto de las creencias autoeficaces en “estructuras temporales”.

- Bandura (como se citó en Zimmerman, 1999, p. 179) “postulaba que las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades”.
- El tratamiento instructivo tiene una relación proporcionalmente directa sobre las destrezas de los estudiantes y de forma indirecta a través de sus creencias de autoeficacia. La autoeficacia, directa e indirectamente, aumenta la persistencia. Concluyendo que la autoeficacia influye en el aprendizaje a través de estructuras cognitivas y motivacionales. (Zimmerman, 1999)
- “Los hallazgos globales de estudios seccionales, longitudinales y experimentales coinciden en demostrar que las creencias en la eficacia personal potencian el esfuerzo y la persistencia en las actividades académicas” (Zimmerman, 1999, p. 182).
- La autoeficacia de las personas, refuerza en ellos la participación en actividades de aprendizaje que facilitarán el incremento de competencias educativas, dichas creencias impactan directamente el nivel de logro y de motivación.
- Para desarrollar la autoeficacia académica de los estudiantes, es necesario:
 - Modelar estrategias cognitivas. Resolver ejercicios paralelamente verbalizando las estrategias cognitivas utilizadas.
 - Auto verbalizar los procesos. Esto permite a los estudiantes que “presenten mayor atención a las características más importantes de la tarea y a la codificación de la información para su retención” (Schunk & Rice, citado en Zimmerman, 1999).
 - Establecer de metas proximales. Es importante que los estudiantes planteen sus propias metas de aprendizaje, ya que buscarán diferentes medios para alcanzarla, fortaleciendo el progreso del aprendizaje. Es importante resaltar que las metas deben ser próximas, ya que esto incrementa las capacidades.

- Auto-monitoreo. Proceso selectivo en el que las propias creencias influyen en ejecución individualizada, haciéndoles prestar mayor atención, cómo se percibe y organiza la información de la ejecución.
 - Comparación social. Observar que otros pueden dominar la tarea, aumentará la autoeficacia, adquisición de nuevas destrezas y ejecución de tareas.
 - Feedback atribucional. Es importante hacer énfasis en el éxito de ejecuciones anteriores atribuidas al esfuerzo, esto los motivará más y aumentará la fuente de autoeficacia para aprendizajes posteriores.
- No se puede dejar a un lado, el impacto que tiene en el estado emocional del estudiante el manejo de las tareas académicas. La clave será la habilidad percibida para controlar los sucesos potencialmente amenazadores llevando a dos posibilidades: activar el estrés, depresión o ansiedad, o conductas para saber manejarlo.

En el contexto de la investigación, los sujetos de estudios asisten al Círculo de Estudio con el objetivo de resolver sus dudas para poder así aprobar satisfactoriamente el grado en el que se encuentran. Por lo que es importante tomar en cuenta el rendimiento académico, como elemento yuxtapuesto, en el concepto de autoeficacia académica.

Existen diferentes concepciones acerca del rendimiento académico. Jiménez (como se citó en Edel 2003, p. 2), lo define como “nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, misma que Edel refuta, ya que los resultados como tal, no permiten tomar acciones necesarias para mejorar la calidad educativa.

Siguiendo la misma línea de Edel, G. Ruiz, J. Ruiz y E. Ruiz (2010), indican que el rendimiento académico surge como resultado de múltiples factores: personales, entorno familiar y social, institución e incluso de los docentes.

Ander-Egg (cómo se citó en Monterroso, 2012) expone que el rendimiento académico es el “nivel de aprovechamiento o de logro en la actividad escolar”. Complementando que “se mide a través de pruebas de evaluación con las que se establece el grado de aprovechamiento alcanzado” (p. 31).

Otro autor que habla referente al tema es Martínez-Otero (2007, p. 34), él indica en su libro *“La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista”*, que el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”. Recalca la idea que aunque guste o no, *las notas* son los indicadores más utilizados por el sistema educativo.

Para finalizar, el rendimiento académico permite establecer el nivel de conocimiento que posee una persona que se encuentra dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque existe controversia entre la forma de medir los conocimientos, los diferentes autores hacen hincapié que debe realizarse a través de una prueba estandarizada. Cabe resaltar que no se debe quedar únicamente con los resultados obtenidos, sino se deben plantear estrategias de intervención.

2. Educación a distancia

Existen diferentes modalidades de estudios para satisfacer las necesidades particulares de la población. Para efectos de este estudio, se desarrollará brevemente la modalidad a distancia, ya que la población a estudiar se encuentra en dicha modalidad. El Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC), en la “Ley de Educación Nacional”, Congreso de la República de Guatemala 12-1991, artículo 54 (1991) la define como “la que proporciona la entrega educativa a la persona, distante del centro de estudio, mediante la utilización de diversos sistemas registrados, aprobados, coordinados y supervisados por la dependencia específica”.

Dentro de los teóricos del tema, se encuentra a Kaye (como se citó en Peralta, 2006) quien destaca que la enseñanza es a través de diferentes tecnologías y el aprendizaje se da en gran medida por el trabajo independiente del estudiante en un espacio privado o sitio del trabajo. Siguiendo en la misma línea Steiner, citado por este mismo autor, la define como el “reparto de instrucciones que no constriñe al alumno para que esté físicamente presente en el mismo lugar con su instructor” (pp. 48). Barry (como se citó en Peralta, 2006) complementa la postura los autores anteriores al indicar que la educación a distancia, satisface las necesidades de involucrar a mayor cantidad de estudiantes y es un medio facilitador de acceso a personas que no pueden acceder a un centro de estudios.

El *Manual de Inducción: Maestros Orientadores Voluntarios* elaborado por el IGER (2008), define la educación a distancia como “aquella modalidad de educación que desarrolla su programa sin la presencia simultánea de docente y estudiante. Enseñanza y aprendizaje, en este sistema, se desarrollan en momentos diferentes” (p.27).

Queda claro que la educación a distancia busca llegar a todas las personas que no pueden retornar al sistema regular. Garantiza una educación de calidad, con el respaldo del Ministerio de Educación del país en el que se encuentran. En Guatemala, una de las instituciones que por más de 30 años ha brindado educación a distancia es conocida como Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER)

El IGER es una institución privada, creada en 1979, sin dependencia política o confesional, no lucrativa y con la aprobación y respaldo del Ministerio de Educación. Adicionalmente, es representada por la Asociación de Servicios Educativos y Culturales ASEC (IGER, 2008). Tiene como misión estar reconocida por el MINEDUC para contribuir al desarrollo social y humano de las comunidades de Guatemala a través de programas de educación a distancia, de fácil acceso, a jóvenes y adultos de escasos recursos (IGER, 2008).

El IGER busca:

- Promover, ejercer y proteger el desarrollo educativo y cultural del pueblo de Guatemala, en especial de personas de escasos recursos económicos y poca escolaridad (en especial sector indígena y rural).
- Fomentar las habilidades y destrezas entendimiento y la colaboración
- Procurar que los grupos étnicos y sociales se comprendan y colaboren entre ellos.
- Ayudar a los estudiantes en su autoeducación constante, buscando como formar parte activa en el desarrollo cultural, social y económico de su comunidad y de su país. (IGER, 2008)

- La educación a distancia que presenta el IGER es un modelo comunitario. En dónde la comunidad aporta maestros orientadores, el lugar físico para orientar y los materiales necesarios y el IGER proporciona las clases radiales, los libros la metodología y capacitaciones a los maestros orientadores voluntarios. (IGER, 2008)

El IGER ofrece:

- Primaria Acelerada de Adultos.
- Ciclo básico.
- Bachillerato por Madurez en Castellano.
- Primaria Acelerada Bilingüe-Q'eqchi. (IGER, 2008)

La metodología del IGER está cimentada bajo la idea que el estudiante debe ser el actor y constructor principal de su conocimientos. Requiere que tenga voluntad, interés y responsabilidad. Cuenta con tres elementos que se interrelacionan entre sí (IGER, 2008).

Dentro de los elementos indispensables para que la metodología del IGER se lleve a cabo como tal, se encuentran:

Los Libros de Texto: Textos elaborados por un equipo de redactores cuyo objetivo es promover el aprendizaje autónomo, presentando el contenido de forma organizada y accesible. Emplea ejemplos y realidades de la vida cotidiana del estudiante. Los libros se organizan por semanas, las cuales contienen: objetivos, contenidos y ejercicios.

La Clase Radial: Busca explicar y permitir la comprensión de los contenidos presentados en el libro. El estudiante interactúa con la clase radial, al llenar los espacios en blanco dentro del texto, resaltando las ideas principales y realizando los ejercicios propuestos.

El Círculo de Estudio: Es el punto de reunión semanal en donde los estudiantes pueden resolver dudas. Su bifuncionalidad permite orientar y a su vez fomenta la socialización (compartir experiencias y organizar actividades). El maestro orientador voluntario (MOV): guía, evalúa y retroalimenta el proceso educativo de los estudiantes.

Los sujetos de estudio asisten al Círculo 07-09-005, codificación que individualiza a cada Círculo tomando como referencia su ubicación 07 (Departamento: Guatemala) – 09 (Municipio: Mixco) – 005 (Número de Círculo). Cabe resaltar que el origen de dicho Círculo se remonta a finales de la década de los 80. Inició su funcionamiento en los salones ubicados dentro de la Parroquia San Antonio María Claret. Conforme el proyecto iba creciendo, se trasladaron a las instalaciones de la Escuela Parroquial Mixta San Antonio María Claret (actualmente conocida como Centro Educativo Fe y Alegría No. 44), en donde, hasta la fecha, continúa su funcionamiento.

Luego de realizar un estudio extenso de diferentes autores en relación a autoeficacia. Es claro que la autoeficacia es un factor altamente implicado dentro del ámbito educativo. Dicho concepto no excluye a la modalidad de educación a distancia. Por otro lado, se entiende que la población a la que se dirige la educación a distancia se caracteriza por ser personas que no tienen el acceso a educación regular o por diferentes razones no pudieron continuar con sus estudios.

Por otro lado, la autoeficacia académica es un conjunto de creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar tareas. Dichas creencias surgen a partir de un procesamiento a nivel cognitivo, que tiene como base capacidades innatas, además como complemento, estímulos ambientales. Durante el proceso, se regula el funcionamiento del ser humano activando procesos que se interrelacionan entre sí (cognitivos, motivacionales, afectivos, y de selección). Es indispensable clarificar y resaltar que la autoeficacia académica es particular de cada ser humano y variará en magnitud, fuerza y generalidad.

De esta manera, dicha variable es indispensable para este estudio, ya que ha sido contextualizada para estudiantes adultos a distancia, específicamente que participan en el programa IGER. Los resultados obtenidos permitieron determinar el nivel de autoeficacia académica que poseen, ya que para fines de esta investigación, se buscó estudiar a la población IGER, de la cual no existen estudios previos. Así mismo, esta información puede ser de utilidad para las autoridades del IGER, ya que la autoeficacia académica es un factor influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es claro que la autoeficacia académica no es la única variable causal en el descenso del rendimiento académico, ya que las personas pueden tener problemas personales, económicos, emocionales y de diversa índole.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Bandura abandona la postura que las personas son recipientes en las cuales se vacía el conocimiento de modo condicionado, indicando que el aprendizaje surge luego que la información se procesa utilizando estructuras cognitivas (autorregulación y autorreflexión). Del pensamiento autorreferente surge la autoeficacia, concepto que hace referencia a las creencias sobre la capacidad que tienen las personas para lograr realizar una tarea con éxito. (Bandura, como se citó en Olaz, 2001)

En el ámbito educativo, existe una problemática común la cual es “la deserción escolar”. Existen diferentes causas: falta de recursos, necesidad de trabajar, problemas de aprendizaje, factores emocionales, motivación, entre otras. Muchas de las personas que abandonan sus estudios, no los retoman debido a que se encuentran en sobre edad para poder ingresar en un sistema educativo regular, el trabajo y la familia, entre otras razones, impiden a las personas reinsertarse en el sistema educativo.

Para hacer frente a esa problemática el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónico (IGER) surge como modalidad de educación a distancia, para dar oportunidad a personas mayores de 15 años, de retomar sus estudios. Así, los estudiantes deben enfrentarse y tratar de acoplarse a los elementos particulares de la educación a distancia. Dentro del IGER, el programa se denomina *El Maestro en Casa*.

El equipo de redacción y revisión de textos del IGER han realizado las modificaciones respectivas a los libros de texto para facilitar el aprendizaje de los contenidos. Se han modificado

aspectos en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje, pero no se ven los resultados, quedando la duda ¿Qué influye en el rendimiento académico? Luego de analizar los postulados de Bandura, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es la autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER) con sede en Ciudad San Cristóbal?

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal.

2.1.2. Objetivo Específicos

- Determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal según el Idioma Materno.
- Determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal según el Rango de Edad.

- Determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal tomando en cuenta si ha repetido un grado o no.
- Determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal según la Modalidad de Estudios.
- Determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal según el nivel de Escolaridad.

2.2. Elemento de estudio

2.2.1. Autoeficacia Académica

2.3. Definición de elemento de estudio

2.3.1. Definición conceptual

2.3.1.1. Autoeficacia Académica

Bandura (como se citó en Torre, 2007), la identifica como “los juicios de cada individuo

sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 42). Para Torre (2007), es “el juicio que el sujeto emite sobre su capacidad para alcanzar un determinado nivel de ejecución en una tarea” (p. 42). Schunk (como se citó en Zimmerman, 1999) la define como: “juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas (p. 178).

2.3.2. Definición operacional

2.3.2.1. Autoeficacia académica

Para la presente investigación, la autoeficacia académica es el resultado obtenido a través del Cuestionario sobre autoeficacia académica general de Torre (2007), adaptado al contexto de educación a distancia en Guatemala por el investigador (2014), el cual consta de 9 ítems:

1. “Me considero con la capacidad suficiente como para superar *sin dificultad* las asignaturas de este curso”.
2. “Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase”.
3. “Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso”.
4. “Estoy seguro de poder comprender los temas *más difíciles* que me expliquen en este curso”.
5. “Me siento *muy preparado* para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases”.

6. “Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la *seguridad* de que voy a hacerlo bien”.
7. “Académicamente me siento una persona competente”.
8. “Tengo la convicción de poder hacer *muy bien* los exámenes de este curso”.
9. “Considerando *en conjunto* todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver *satisfactoriamente* mis estudios universitarios”.

2.4. Alcances y límites

Para realizar este estudio se contó con una escala adaptada, validada y estandarizada que permitió determinar el nivel de autoeficacia académica (Cuestionario sobre autoeficacia académica general). Se tuvo fácil acceso a los sujetos de estudio.

Una de las limitantes, es que la escala de medición fue creada para una población universitaria, por lo que se realizó un proceso de adaptación al contexto en el que se desarrolló el estudio. Así mismo, durante la recolección de datos, se detectó que la mayoría de la población era de sexo femenino, por lo que no se pudo comparar la autoeficacia académica con el sexo.

Otra limitante fue la imposibilidad de generalizar los resultados para otras poblaciones, ya que el estudio está contextualizado para adultos escolarizados en un programa por madurez a distancia, impartido por el IGER.

2.5. Aportes

Dentro de los aportes para la población guatemalteca, es importante resaltar que la presente investigación es pionera en el estudio de la población del IGER, ya que anteriormente, únicamente ha sido de interés la metodología que utilizan. Se detectó temas potenciales, que de ser realizados, tendrían un impacto a nivel nacional (impacto a nivel macro), por la presencia del IGER en toda la República. El presente estudio presenta el nivel de autoeficacia académica por lo que estudios posteriores podrían enfocarse en incrementar el nivel de autoeficacia académica, para más adelante únicamente crear programas que la fortalezcan y prevengan, que en un futuro disminuya dicho nivel (similar a un plan de prevención de recaídas). En cuanto al IGER, puede tomar en cuenta la variable “Autoeficacia Académica”, al momento de desarrollar la clase radial, así como proporcionar técnicas prácticas a los Maestros Orientadores Voluntarios para promover el incremento de la misma.

Cabe mencionar que las modificaciones realizadas al instrumento utilizado, fueron revisadas por tres profesionales egresados de la Universidad Rafael Landívar, así como el creador de la misma, Torre (2007). Por lo que se cuenta con un instrumento contextualizado en Guatemala, para ser aplicado en estudiantes en modalidad a distancia.

III. MÉTODO

3.1. Sujetos

Para la realización de la presente investigación, la muestra fue conformada por 30 estudiantes de primaria o básicos de ambos géneros (femenino y masculino), entre 18 y 50 años, de nivel socioeconómico bajo, inscritos en el ciclo escolar 2014 del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal, Zona 8 de Mixco. A continuación se presentan datos demográficos específicos de la muestra.

Idioma Materno		
Castellano	23	77%
Maya	7	23%
Total	30	100%

Edad		
Rango	Sujetos	Porcentaje
18 – 22	12	40%
23 – 27	5	17%
28 – 32	7	23%
33 – 37	3	10%
38 – 42	0	0%
43 – 47	2	7%

48 – 52	1	3%
Total	30	100%

Repitencia		
Sí	10	33%
No	20	67%
Total	30	100%

Modalidad de Estudios		
Exclusividad a Distancia	7	23%
Mixta (Regular/Distancia)	23	77%
Total	30	100%

Escolaridad		
Nivel	Sujetos	Porcentaje
Primario	9	30%
Secundario	21	70%
Total	30	100%

La muestra es no probabilística (también conocida como “dirigida”), ya que los sujetos fueron elegidos a través de un procedimiento informal. Para elegirlos “no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores” (Gómez, 2006, p. 117).

3.2. Instrumento

Para la recolección de datos, se utilizó el **Cuestionario para medir la autoeficacia académica general**, adaptado por el Dr. Juan Carlos Torre Puente para su tesis doctoral en la Universidad de Comillas, Madrid (2007). Consta de nueve ítems con cinco niveles de respuesta, iniciando por “yo no soy así, total desacuerdo, nada que ver conmigo” (A), a “me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo” (E), a mayor puntuación, mayor es el nivel de autoeficacia académica percibida (Díaz, 2009, p. 36 & J. Torre, comunicación personal, 18 & 20 de marzo, 2014). Es una adaptación de la sub escala de autoeficacia de Pintrich, Smith, García y Mackeachie (1991). Dicha adaptación se realizó con una muestra de 1179 alumnos de nacionalidad española, de la Universidad Pontificia Comillas. Siendo validada en España y con un nivel de fiabilidad de 0.903. En esta escala se le pide al sujeto que marque la respuesta que mejor le refleje.

Para el presente estudio, se realizó una adaptación al contexto de educación a distancia y al contexto guatemalteco, adaptando frases y expresiones de uso local. Se procedió a validar el instrumento a través de juicio de expertos, siendo uno de los 4 expertos Torre (2007) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. (J. Torre, Comunicación personal, 20 de marzo, 2014).

Como parte de la investigación, se asignó un valor a cada nivel de respuesta que permitió obtener un dato cuantitativo sobre los resultados de los sujetos. A continuación se encuentra cada nivel de respuesta con su respectivo valor.

Nivel de Respuesta	Valor
A	1
B	2
C	3
D	4
E	5

Luego de obtener el total de los nueve ítems de cada sujeto, se creó la siguiente tabla de interpretación cualitativa para determinar el nivel de autoeficacia académica de los sujetos:

Puntuación total	Nivel de Autoeficacia Académica
31 - 45	Alta
16 - 30	Media
0 – 15	Baja

3.3. Procedimiento

- Entrega de anteproyecto para su aprobación.
- Modificación y validación del instrumento.
- Selección de la muestra.
- Aplicación del instrumento en una sola visita.
- Recolección de resultados de las pruebas parciales de la muestra

- Organización y análisis estadísticos para elaboración de los apartados: Presentación y Análisis de Resultados, y Discusión.
- Elaboración de los apartados: Conclusiones y Recomendaciones.
- Entrega de informe final de investigación a la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar.
- Compartir hallazgos con las autoridades del IGER.

3.4. Tipo de investigación, diseño y metodología estadística.

El diseño de investigación utilizado es de tipo descriptivo, el cual Hernández et. al., (2010, p. 80) los definen como “los estudios que buscan especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. ”. Coincidiendo con Hernández et. al., Gómez (2006, p. 65) refiere que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los aspectos importante del fenómeno que se somete a análisis”.

Las comparaciones que se realizaron entre los datos sociodemográficos (Lengua Materna, Edad, Repitencia, Modalidad de Estudios y Escolaridad) y el nivel de autoeficacia académica se presentan a través de tablas y gráficas estadísticas, expresándose en porcentajes. Para lo anterior, se utilizó el programa de Excel de Windows Office 2011 para Mac.

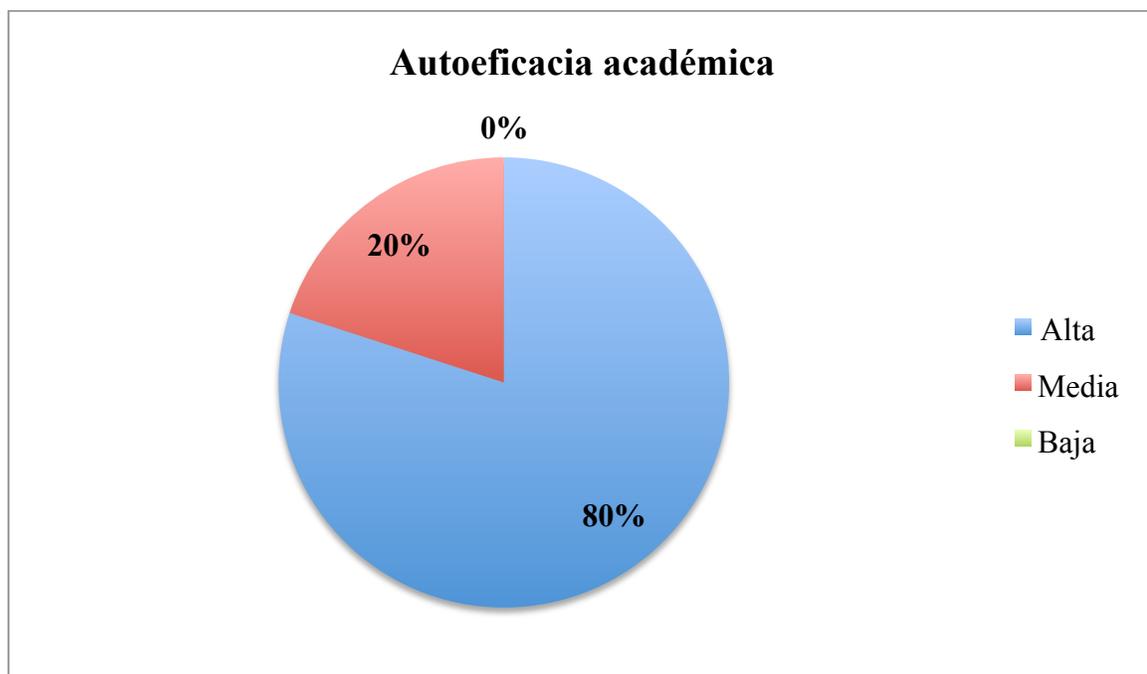
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Luego de realizar el trabajo de campo, en donde se aplicó el cuestionario antes mencionado a los sujetos de estudio, se procedió a la creación de matrices y gráficas, las cuales permiten mostrar los resultados obtenidos.

Tabla 4.1. Puntuación total obtenida en el Cuestionario sobre autoeficacia académica general de Dr. Torre Puente.

Sujeto	Total	Nivel de Autoeficacia	Sujeto	Total	Nivel de Autoeficacia	Sujeto	Total	Nivel de Autoeficacia
1	41	Alta	11	45	Alta	21	31	Alta
2	33	Alta	12	41	Alta	22	31	Alta
3	45	Alta	13	29	Media	23	37	Alta
4	45	Alta	14	25	Media	24	41	Alta
5	29	Media	15	43	Alta	25	32	Alta
6	40	Alta	16	42	Alta	26	32	Alta
7	39	Alta	17	35	Alta	27	32	Alta
8	43	Alta	18	26	Media	28	41	Alta
9	30	Media	19	33	Alta	29	35	Alta
10	30	Media	20	33	Alta	30	39	Alta

Gráfica 4.1. Puntuación total obtenida en el Cuestionario sobre autoeficacia académica general de Dr. Torre Punte.



En la Gráfica 4.1 se puede observar la clasificación de las puntuaciones totales obtenidas en el Cuestionario aplicado, encontrando que el 80% de la muestra presenta un nivel de autoeficacia académica alto, considerándose capaces, confiados, seguros y preparados académicamente para enfrentarse a la metodología del IGER. El resto de los sujetos, presentan un nivel de autoeficacia media (20%). Cabe resaltar que ningún estudiante presenta un nivel de autoeficacia académica bajo.

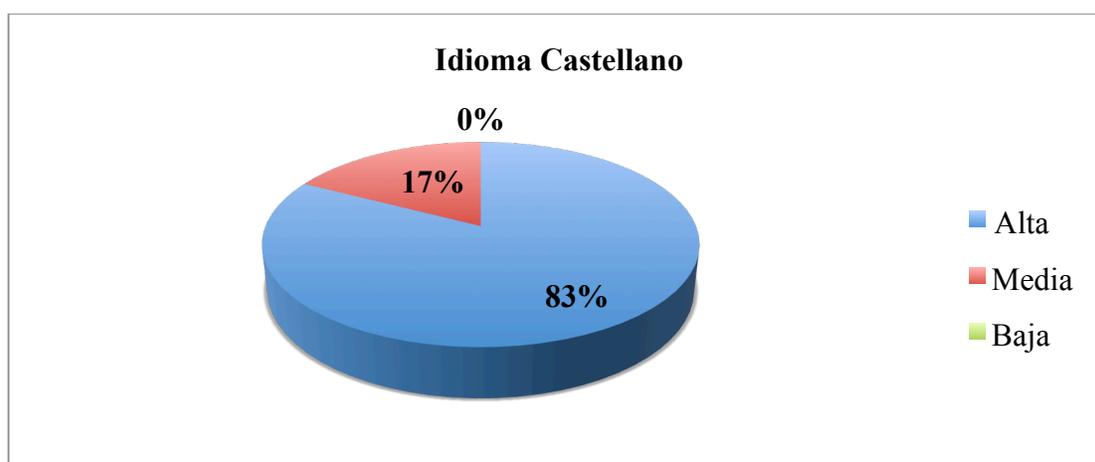
Al tabular los resultados, se observó que dos ítems reflejaban una puntuación media, los cuales evalúan la percepción de ellos mismos en cuanto a la preparación que tienen para enfrentarse a los problemas y ejercicios de la clase radial, así como en la seguridad de aprobar satisfactoriamente las pruebas parciales.

Tabla 4.2. Autoeficacia académica según Idioma Materno: Idioma Castellano vrs.

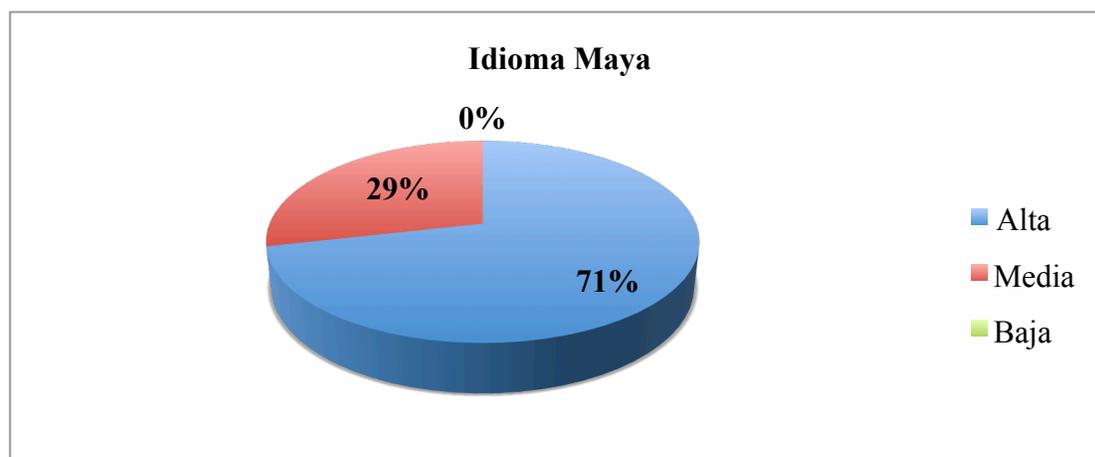
Idioma Maya.

Idioma Materno	Nivel de Autoeficacia					
	Alta		Media		Baja	
Castellano	19	83%	4	17%	0	0%
Maya	5	71%	2	29%	0	0%

Gráfica 4.2.1 Autoeficacia académica según Idioma Castellano.



Gráfica 4.2.2 Autoeficacia académica según Idioma Maya.



Al comparar la lengua materna con relación a la autoeficacia académica, no se observan

diferencias notables. No existe preponderancia en algún idioma. Esta información podría dar la pauta que el idioma materno no es un factor que influya directamente en la autoeficacia académica de los estudiantes.

Sería interesante ver cómo es la autoeficacia académica en la población indígena, ya que de acuerdo con los resultados el porcentaje de sujetos ubicados en autoeficacia académica media es mayor en comparación a los sujetos de Idioma Castellano. Por otro lado, es necesario considerar que en ocasiones, en la capital, las personas de origen maya tienden a ocultar su lengua materna por diversas razones, lo que puede llegar a sesgar la información, limitando el estudio.

Tabla 4.3. Autoeficacia académica según Rango de Edad.

Rango de Edad	Nivel de Autoeficacia					
	Alta		Media		Baja	
18 – 22	8	73%	3	27%	0	0%
23 – 27	6	100%	0	0%	0	0%
28 – 32	6	86%	1	14%	0	0%
33 – 37	3	100%	0	0%	0	0%
38 – 42 ¹	0	0%	0	0%	0	0%
43 – 47	0	0%	2	100%	0	0%
48 – 52	1	100%	0	0%	0	0%

¹ No se graficó ya que no existen sujetos en la muestra que se encuentren en ese rango de edad.

Tabla 4.3.1. Autoeficacia académica según Rango de Edad: 18 – 22.

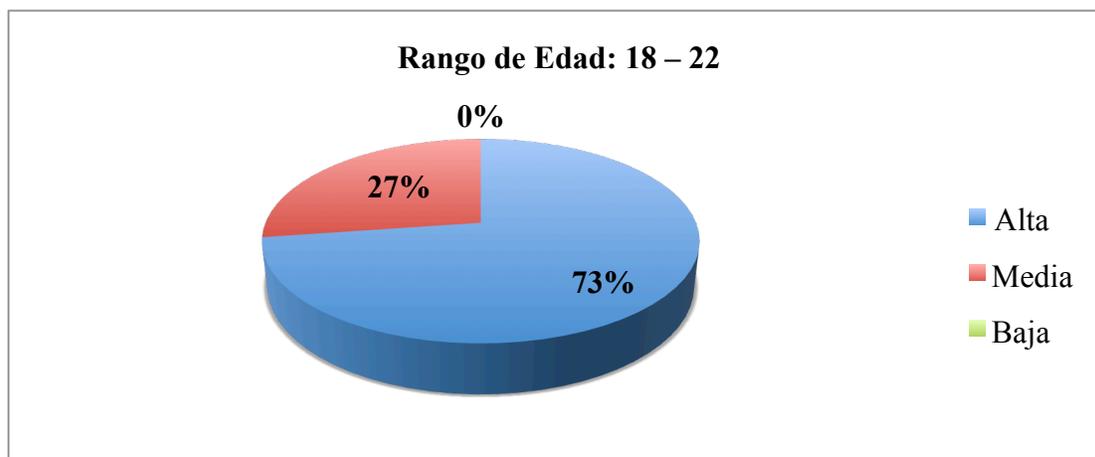


Tabla 4.3.2. Autoeficacia académica según Rango de Edad: 23 – 27.

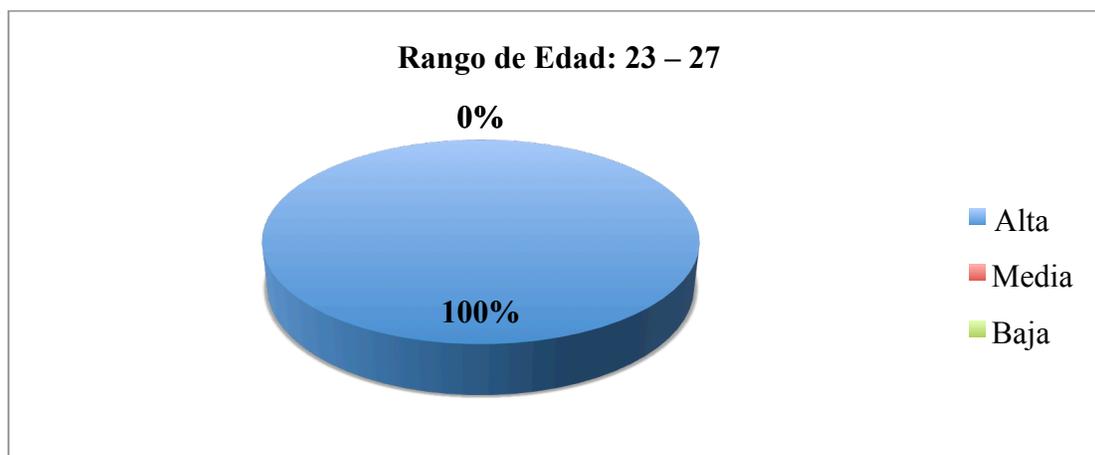


Tabla 4.3.3. Autoeficacia académica según Rango de Edad: 28 – 32.

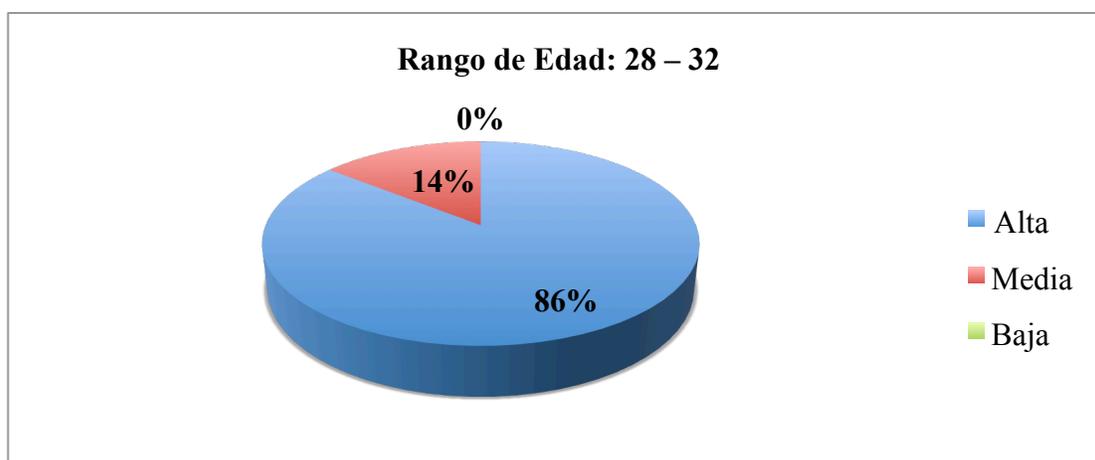


Tabla 4.3.4 Autoeficacia académica según Rango de Edad: 33 – 37.

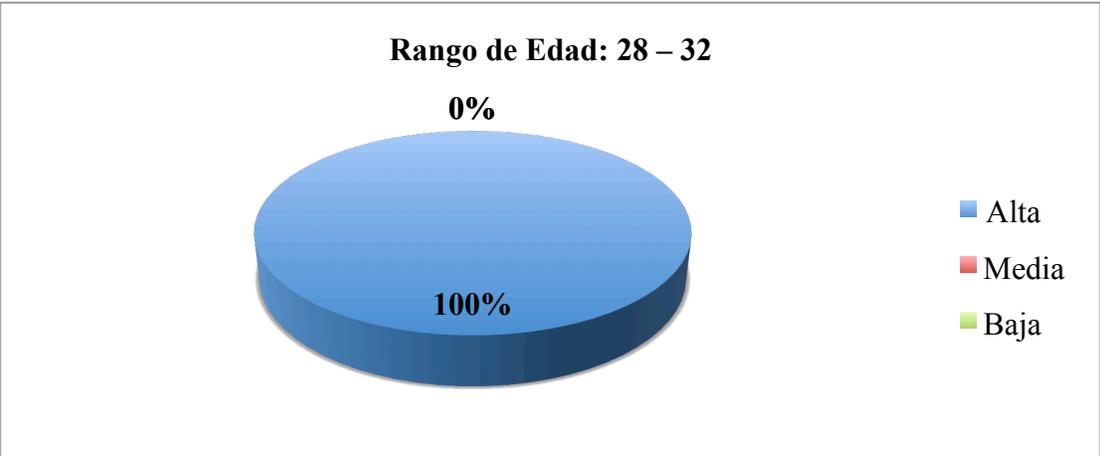


Tabla 4.3.5 Autoeficacia académica según Rango de Edad: 43 – 47.

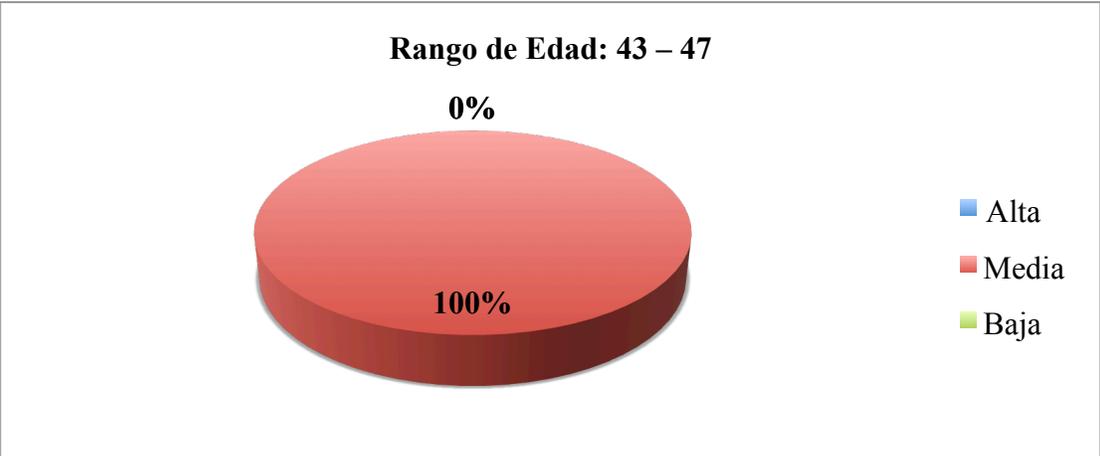
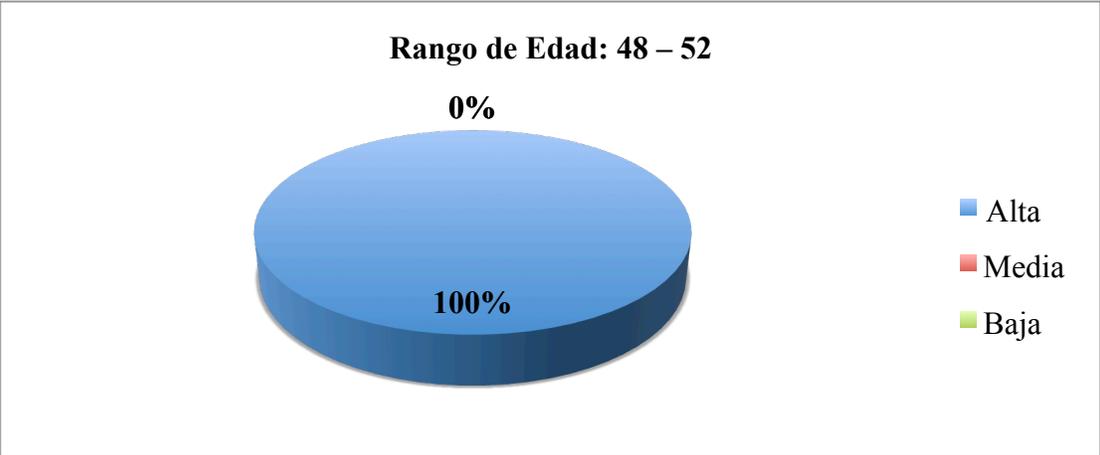


Tabla 4.3.5 Autoeficacia académica según Rango de Edad: 48 – 52.



Las gráficas anteriores, denotan un patrón variable en cuanto al nivel de autoeficacia académica acorde al grupo etario. Los resultados reflejan la posibilidad que a mayor edad la autoeficacia académica disminuye, principalmente hacia el final de la decena en que el estudiante se encuentre.

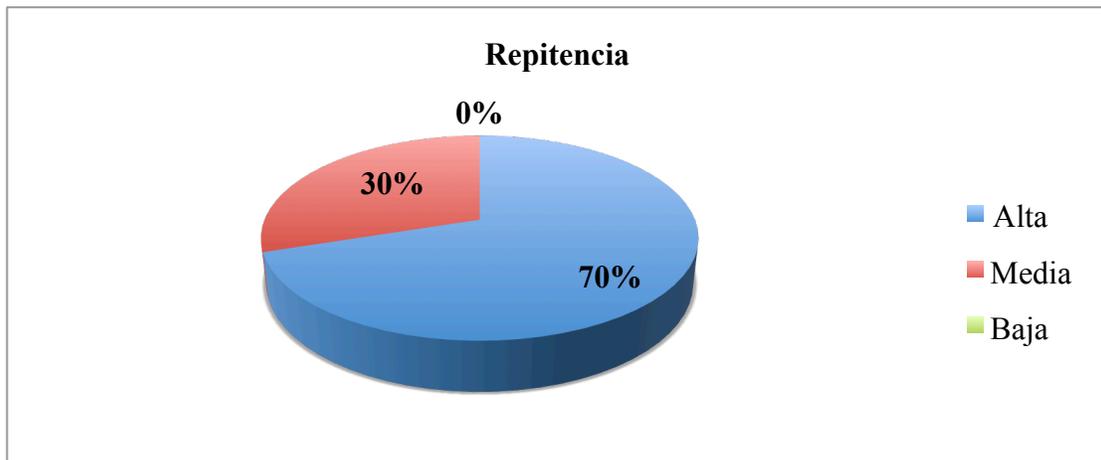
Con claridad se observa que la mayoría de la población que atiende el IGER, pertenece al grupo etario de adultez temprana. Es importante resaltar que, al referirse al grupo etario, en cada etapa existen diferentes intereses, por lo que en la adultez temprana, las personas buscan superación, iniciar carreras universitarias, alcanzar sueños y metas, por el contrario las personas que se encuentran en la adultez intermedia, se enfocan en el establecimiento de familias, así como sacar adelante a cada uno de sus miembros.

Dentro del contexto del IGER, las personas que se ubican en la etapa de adultez intermedia, adicional a las características de su grupo etario, se le suma el deseo por iniciar/continuar sus estudios, ya que por diversas circunstancias no pudieron desenvolverse en el contexto académico. Por lo que buscan oportunidades para continuar sus estudios, pero es evidente que tienen otras prioridades.

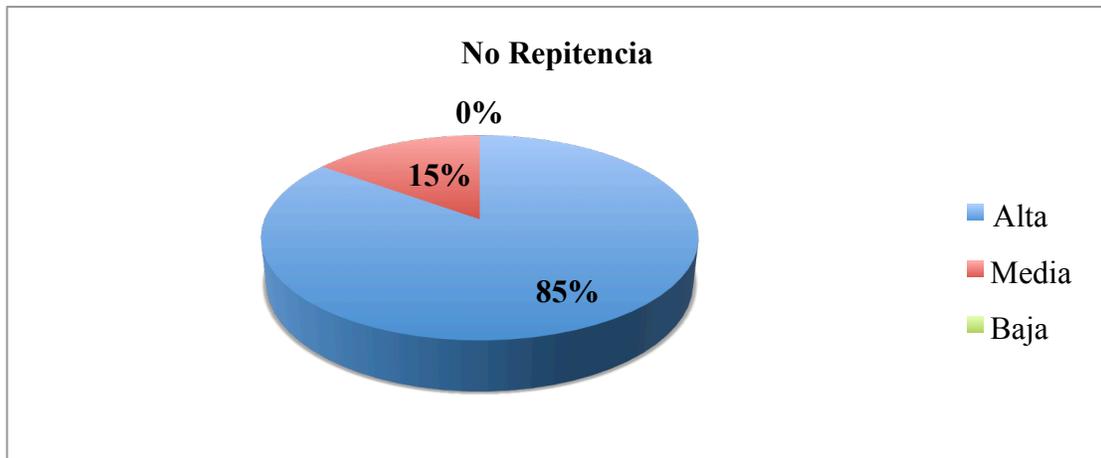
Tabla 4.4 Autoeficacia académica según Repitencia/No Repitencia.

Repitencia	Nivel de Autoeficacia					
	Alta		Media		Baja	
Sí	7	70%	3	30%	0	0%
No	17	85%	3	15%	0	0%

Gráfica 4.4.1 Autoeficacia académica según Repitencia.



Gráfica 4.4.2 Autoeficacia académica según No Repitencia.



La mayoría de la muestra no ha repetido algún grado escolar. Tanto las personas que han repetido como las que no, evidencian un nivel de autoeficacia académica alto. Pero, se deduce que será mayor la autoeficacia académica en las personas que no han repetido (85%), ya que han tenido mayores oportunidades que evidencian éxito, por el contrario, las personas que han repetido (70%), en ocasiones toman el reprobar un grado como un obstáculo/adversidad, que en ocasiones, fortalece el pensamiento de fracaso y de incapacidad.

Según se observa, la repitencia es una variable crucial que influye directamente la autoeficacia académica de las personas, ya que disminuye la motivación y el nivel de logro. Por otro lado, potencialmente obstaculiza el cumplimiento de metas próximas, el feedback atribucional y la comparación social (con fines de aprendizaje cooperativo).

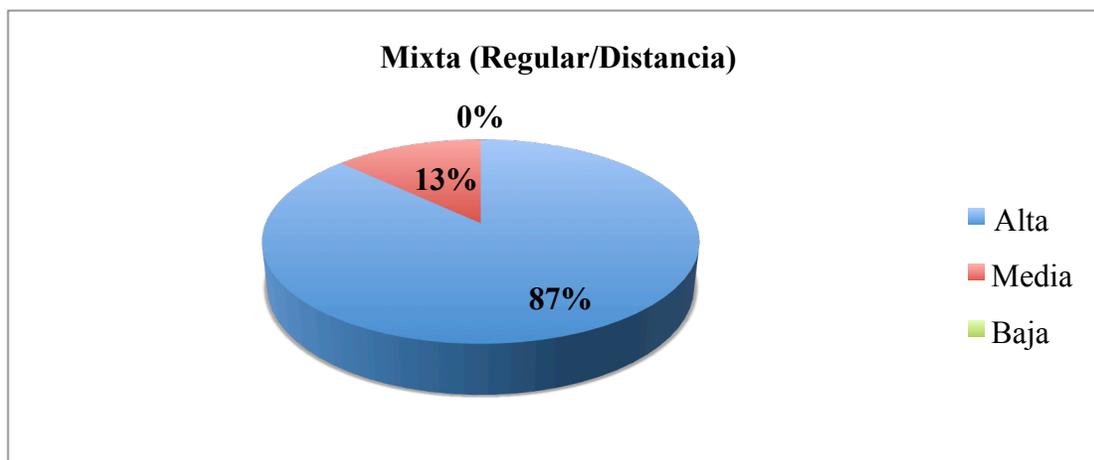
Tabla 4.5 Autoeficacia académica según Modalidad de Estudios.

Modalidad de Estudios	Nivel de Autoeficacia					
	Alta		Media		Baja	
Exclusividad a Distancia	4	57%	3	43%	0	0%
Mixta (Regular/Distancia)	20	87%	3	13%	0	0%

Gráfica 4.5.1 Autoeficacia académica según Modalidad de Estudios: Exclusividad a Distancia.



Gráfica 4.5.2 Autoeficacia académica según Modalidad de Estudios: Mixta (Regular/Distancia).



Dentro del contexto de estudio, es evidente que las personas que han estado expuestas a una modalidad de estudios mixta poseen un nivel mayor de autoeficacia académica en comparación a los que han estudiado exclusivamente en modalidad a distancia (IGER). Diversas son las hipótesis que surgen, entre ellas se puede mencionar la que en particular podría considerarse cómo la principal: para el desarrollo de la autoeficacia académica se requiere de una serie de pasos (modelamiento de estrategias cognitivas, auto verbalización, comparación social, entre otras), los cuales se producen gracias al uso combinado del canal visual y auditivo, por el nivel alto de abstracción que requieren. Por consiguiente si esto se realiza través de la radio, como primer contacto previo a la asistencia en el centro de orientación, tomará mayor tiempo, sin garantizar la atracción necesaria que desarrollará la autoeficacia académica, ya que el canal que estimula la radio es el auditivo.

Tabla 4.6 Autoeficacia académica según Escolaridad.

Escolaridad	Nivel de Autoeficacia					
	Alta		Media		Baja	
Primaria	7	78%	2	22%	0	0%
Básico	17	81%	4	19%	0	0%

Gráfica 4.6.1 Autoeficacia académica según Escolaridad: Primaria.

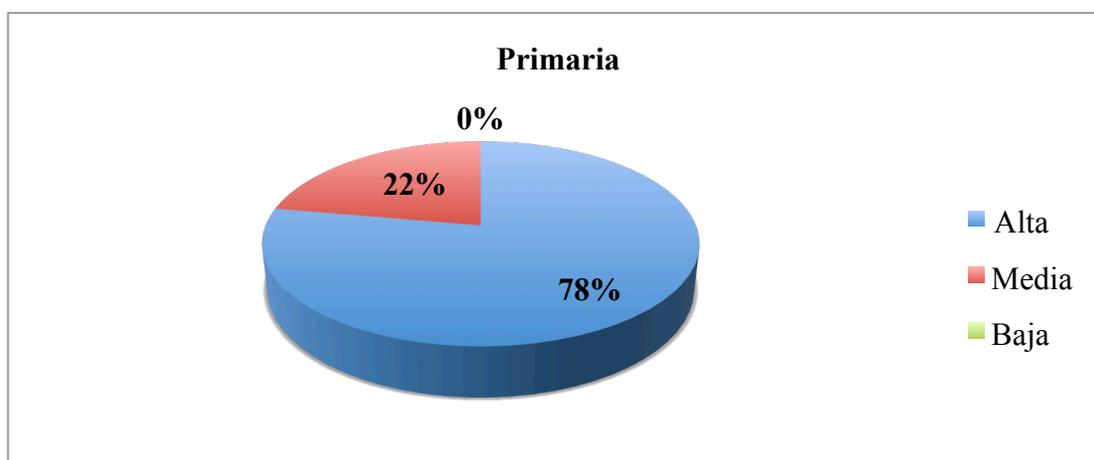
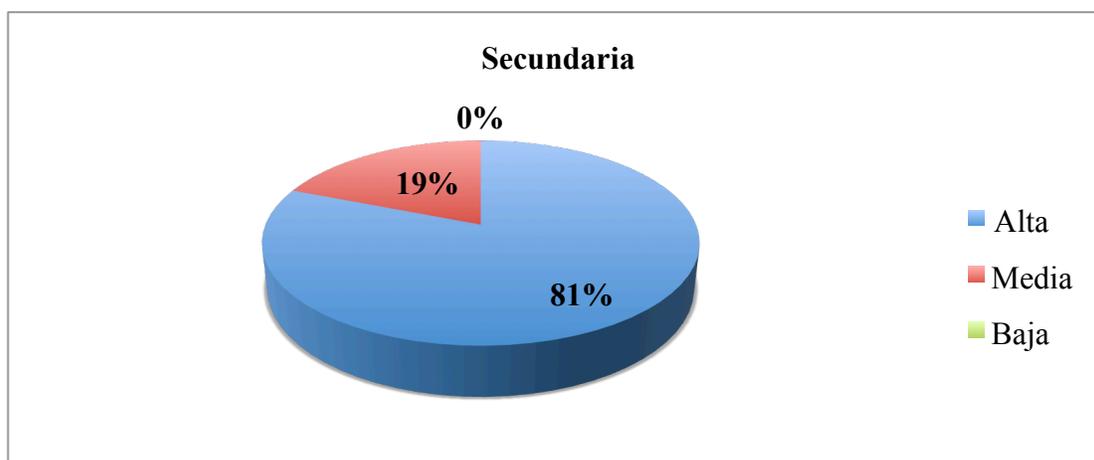


Tabla 4.6 Autoeficacia académica según Escolaridad: Secundaria.



A pesar que en las gráficas anteriores no se observa diferencia en cuanto al nivel de autoeficacia académica según la escolaridad. Es importante aclarar que: en básicos es dónde se registra el mayor número de estudiantes con autoeficacia académica media, sin embargo, es ahí mismo donde se observa la mayoría de repitencias. Un dato adicional que se recabó es que en básicos, el grado que con mayor frecuencia reprueban los estudiantes en el IGER es segundo básico.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación buscó determinar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal. Al hablar de autoeficacia académica, surgen diversos estudios sobre el tema, lo que permite sustentar con evidencias los hallazgos. Por otro lado, es importante resaltar que es la primera vez que se estudia a la población seleccionada, lo que convierte esta investigación en pionera en el campo de estudiantes en modalidad a distancia, dando las pautas para futuras investigaciones.

Previo a iniciar la discusión de resultados, es importante retomar el concepto de autoeficacia académica, el cual Bandura (1999), Torre (2007) y Zimmerman (1999) definen como la capacidad de todo ser humano de creer que pueden lograr lo que se proponen. Se sabe que esto requiere de un proceso integral complejo, partiendo de capacidades innatas, complementándose a través de la interacción con el mundo. Es importante no universalizar la autoeficacia académica de las personas, ya que en cada persona diferirá en cuanto a magnitud, fuerza y generalidad.

Se determinó que el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal es alta, encontrando al 80% de la población y el restante 20%, posee una autoeficacia académica media. Esta información coincide con los hallazgos en el estudio de Chuy (2013), en donde el 83% de la población tiene autoeficacia percibida alta, mientras que el 17% es media. Así mismo, Aroche (2012), con el mismo objetivo de la presente investigación y del estudio de Chuy (2013), determinó que los sujetos de estudio denotan un alto grado de autoeficacia. Llama la atención que a pesar de ser 3 contextos diferentes, los hallazgos

son similares. Al comparar cada población de estudio, surgen las siguientes características que tienen en común: nivel socioeconómico bajo, escolarizados, se desenvuelven en contextos limitantes y, dos de las tres poblaciones son estudiantes y trabajadores.

Por otro lado, tanto en el estudio de Chuy (2013), como en el de Aroche (2012), se utilizó la escala de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) y en esta investigación el Cuestionario para medir la autoeficacia académica general, adaptado por Torre (2007), si bien es claro se utilizaron diferentes escalas, ambas se siguen la sugerencia propuesta por Bandura (como se citó en Torre, 2007:p. 72) en donde hace hincapié que para aumentar el poder predictivo de la autoeficacia se tiene que ir de la mano de la especificidad de los juicios y la correspondencia con las tareas de criterio, siendo en estos estudios determinar el nivel de autoeficacia en el ámbito educativo.

Al observar el nivel de autoeficacia académica según el Idioma Materno, no existen preponderancia por algún idioma en particular. Lo que si es importante tomar en cuenta que este tipo de estudios podrían llegar a ser castigadores para las personas que hablen algún idioma maya, en especial a aquellos que no poseen sólidas destrezas del idioma castellano, distorsionando su verdadero nivel de autoeficacia académica. En el contexto del IGER, por tener presencia en toda la República, es importante tomar en cuenta los diferentes escenarios en dónde se desenvuelven los estudiantes. En el primer escenario, se encuentran los estudiantes que hablan idioma castellano, los cuales ha estado expuestos desde su nacimiento al idioma y en el segundo escenario, están los estudiantes bilingües o multilingües, que son aquellos que aprendieron un segundo o tercer idioma antes de los 10 años (ya que un promedio de edad en dónde la adquisición de un segundo idioma es con mayor facilidad). Ellos desde temprana edad,

idealmente, desarrollan el determinismo recíproco propuesto por Prieto (2007), Bandura (como se citó en Olaz, (2001) y Torre (2007), ya que se encuentran inmersos en el mundo según su idioma materno o en otros idiomas consistentemente. En el tercer escenario se encuentran los estudiantes cuya lengua materna es maya y que durante la adolescencia o adultez, se vieron forzados a introducirse en el castellano, lo que hace que el determinismo recíproco se vea interrumpido, limitando el prerrequisito del desarrollo de autoeficacia. Por consiguiente se ve alterado el desarrollo de la capacidad simbólica, de previsión, vicaria, autorreflexión y autorregulación, siendo el idioma, una barrea para el incremento de autoeficacia. Cabe mencionar que estas estructuras varían con el tiempo acorde a Torre (2007) y Bandura (como se citó en Torre, 2007).

En cuanto al nivel de autoeficacia académica según la edad, los hallazgos se alinearon con la literatura. Existe la posibilidad que a mayor edad, la autoeficacia académica disminuye, en especial hacia el final de cada decenio. Ante este hallazgo se encuentran diversos autores que coinciden con el hecho que la edad influye en la autoeficacia académica, aunque unos indican que a mayor edad aumenta y otros que a menor edad es mayor. Dentro de los que establecieron que a mayor edad aumenta la autoeficacia se encuentra Barahona (2014) y en contra parte se encuentra a Chuy (2013) y Ruiz (2009). Es de suma importancia recalcar y dejar claro que no existen estudios previos con la población estudio, por lo que la comparación con las investigaciones anteriores no son parámetros determinantes, ya que las poblaciones estudio han sido adolescentes y jóvenes adultos, los cuales han realizado sus estudios acorde a su desarrollo evolutivo. En el caso de los estudiantes del IGER, a mayor edad, tienen otras prioridades por lo que la superación educativa queda en segundo plano, ya que tendrán que satisfacer sus necesidades primarias e incluso familiares.

En el nivel de autoeficacia académica según la repitencia/no repitencia de grados, tanto los que han repetido un grado como lo que no poseen un nivel de autoeficacia académica alta, aunque se deduce que será mayor la autoeficacia académica en las personas que han aprobado satisfactoriamente el grado. El éxito y fracaso tienen un alto impacto en la autoeficacia académica, máxime si los componentes que se interrelacionan para desarrollarla no se encuentran en homeostasis. Tanto Torre (2007) Prieto (2007) y Bandura (1999) describen los elementos condicionantes que incrementan o disminuyen el nivel de autoeficacia académica: los *Logros de Ejecución*, son las experiencias más importantes en la formación de la misma, en dónde los éxitos (aprobar el grado) fortalecen y enriquecen las creencias, por consiguiente los fracasos (repitencia) las debilitan, así como la obtención fácil y sin esfuerzo de los logros, harán que la tolerancia a la frustración disminuya. Las *Experiencias Vicarias* son limitadas en contexto del IGER, ya que el 80% del proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de forma autónoma, a distancia, dejando un 20% de forma presencial. Aquí entran en juego diversos factores, ya que los estudiantes que aprueban con éxito asisten regularmente y buscan tomar modelos similares a los de ellos, por el contrario los estudiantes que presentan dificultades, generalmente tienen instalada la “profecía autocumplida” de no poder lograrlo.

Otro elemento a considerar son los *Estados de Activación Emocional*, resaltando que la influencia de dichos estados radica en cómo son percibidas e interpretadas, en los estudiantes que aprueban reducen el estrés y las tendencias emocionales negativas, por el contrario los estudiantes que reprueban podrían presentar ansiedad, alto nivel de estrés, incrementando sus interpretaciones falsas de los estados orgánicos. Así mismo los *Procesos Motivacionales* y las *Expectativas de Resultado*, funcionan de forma distorsionada, atribuyendo sus fracasos a “su poca capacidad”.

Al hacer una revisión del nivel de autoeficacia académica según la Modalidad de Estudios, es evidente que los que pertenecen a una modalidad mixta, presentan un nivel mayor de autoeficacia. Es claro que para que la autoeficacia académica se desarrolle, necesita de una modalidad presencial por el nivel de abstracción que requiere, así como el uso del canal visual y auditivo para extraer la información. Zimmerman (1999) explica con claridad que para desarrollar la autoeficacia académica en los estudiantes es necesario utilizar factores específicos, entre los cuales cabe mencionar el modelaje de las estrategias cognitivas, verbalizando las estrategias cognitivas utilizadas. También es importante fomentar en ellos el establecimiento de metas proximales, automonitoreando el cumplimiento de las mismas, así como mantenerse alerta de la influencia de sus creencias en la realización de tareas. Otro factor importante, del cual se pueden obtener variedad de aprendizajes, es la comparación social, tomándolo como oportunidad cómo los otros dominan las tareas, imitando las destrezas utilizadas. Por último, cabe resaltar que al reforzar éxitos previos atribuidas al esfuerzo, servirá de motivación, facilitando aprendizajes posteriores. Las personas que han sido expuestas únicamente a una modalidad a distancia, tienden a presentar autoeficacia académica media.

Independientemente de la Escolaridad, el nivel de autoeficacia académica es alto. Esto concuerda con los hallazgos de los estudios realizados por Barahona (2014) con estudiantes de bachillerato, Chuy (2013) con estudiantes de primero básico, Aroche y Monterroso (2012) con estudiantes del ciclo Básico, Caxaj, Ruiz y Sandoval (2009) con población universitaria, encontrando un nivel de autoeficacia académica alto.

Para finalizar, es importante recalcar que las expectativas y desarrollo de autoeficacia académica serán exclusivas y determinantes para cada sujeto según la magnitud, fuerza y generalidad, por lo que es importante reconocer y aceptar la diversidad.

VI. CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado en la discusión de resultados, tomando en consideración el objetivo general y los objetivos específicos, se llegan a las siguientes conclusiones:

- Se determinó que el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes adultos con estudios en modalidad a distancia del IGER con sede en Ciudad San Cristóbal es alto.
- Al comparar el nivel de autoeficacia académica con el Idioma Castellano y Maya, no se observaron diferencias notables. Cabe resaltar que en el proceso de desarrollo de autoeficacia académica, los problemas de bilingüismo podrían funcionar como barrera.
- El nivel de autoeficacia académica según el grupo etario es diverso. En esta población, a mayor edad, tiende a disminuir. Difiere de otros estudios ya que las poblaciones estudiadas están cursando grados acorde a su desarrollo evolutivo, infiriendo que su objetivo principal es finalizar sus estudios, por el contrario, la población del IGER, busca completar sus estudios, teniendo como prioridades el trabajo y/o familia, además encontrándose con sobre edad.
- En cuanto al nivel de autoeficacia académica según Repitencia/No Repitencia, es evidente que la población que no ha reprobado algún grado presenta un nivel alto en comparación a los que han reprobado. Tanto Bandura (1999), Prieto (2007) y Torre (2007), indican que los *Logros de Ejecución* son las experiencias más importantes en la formación de

autoeficacia, por lo que experiencias de fracaso impactan negativamente el desarrollo de la misma. Así mismo disminuyen los *Proceso Motivacionales*.

- Dentro de toda la investigación, en la autoeficacia académica según la Modalidad de Estudios es donde se aprecia una marcada diferencia entre la modalidad Mixta o la Exclusividad a Distancia, siendo esta última la que presenta menor nivel de autoeficacia. Zimmerman (1999), deja claro que para que se desarrolle la autoeficacia académica de los estudiantes, requiere de: modelado cognitivo, auto verbalizaciones de los proceso y comparación social, la cuales pueden se adquieren con mayor facilidad si se encuentran en una modalidad presencial, por el contenido visual y auditivo. Estructuras que podrían medirse a indistintamente de la modalidad de estudios sería: el establecimiento de metas proximales, auto-monitoreo y el feedback atribucional.
- Indistintamente la Escolaridad Primaria o Básicos, el nivel de autoeficacia académica es alto. Esto es respaldado por la mayoría de estudios nacionales, en donde la población de estudios acorde a la escolaridad, presenta un nivel de autoeficacia académico alto.
- Un dato recolectado que surgió luego de comparar los diferentes antecedentes nacionales es que todos los estudios se han realizado en contextos en donde los estudiantes se encuentran en el grado escolar correspondientes a su desarrollo evolutivo y en el IGER no, ya que es educación por madurez y a distancia.

VII. RECOMENDACIONES

A futuros investigadores

- Sugerir a los Maestros Orientadores Voluntarios (MOV's) que durante las orientaciones, incluyan en su retroalimentación los siguientes aspectos.
 - Al presentar un ejercicio, primero que modele el proceso que requiere para realizarlo, verbalizando los pasos a seguir.
 - Orientar a los estudiantes en el establecimiento de metas a corto plazo. Verificándolas con ellos periódicamente.
 - Fomentar el trabajo cooperativo. Dividir a los estudiantes en grupos heterogéneos (rendimiento alto, mediano y bajo), para que entre ellos obtengan estrategias que les permitirán resolver los ejercicios propuestos, valorando la diversidad.
 - Al inicio de cada orientación, lanzar preguntas tales como ¿cómo se sintieron al estudiar durante la semana? ¿cuál creen que fue el grado de dificultad del contenido?, en comparación a la semana pasada ¿cómo les fue con el nuevo tema? Luego de evaluar la semana, si detecta algunos problemas, pueden proponer como grupo soluciones. La siguiente semana verifique si fueron efectivas o es necesario plantear otras.

- Dentro del contexto IGER, sería interesante observar cómo es la autoeficacia académica en la población de idioma Maya, para luego realizar un estudio comparativo con la población que habla Castellano.
- Aumentando la representatividad de la muestra, se podrían realizar futuros estudios para determinar el perfil de los estudiantes del IGER acorde al grupo etario al que pertenecen.
- El grado que con mayor frecuencia reprueban los estudiantes es segundo básico. Convendría realizar un estudio comparativo, tomando en cuenta diversas muestras de diferentes Círculos de Estudios, para determinar si coincide la problemática, así como detectar posibles causas.
- Incluir un breve cuestionario en donde se indague si los estudiantes del IGER: laboran, ¿cuál es su percepción sobre estudiar con sobre edad?, prioridades y familiares que dependen de ellos, para complementar el análisis del nivel de autoeficacia académica.
- Al momento de seleccionar la muestra, es necesario que se busque homogenizarla. Dependiendo de los hallazgos determinarán los criterios que necesiten. Ejemplo: según sexo (50 hombres y 50 mujeres) o según escolaridad (50 de primaria y 50 de básicos).
- Realizar estudios para interrelacionar la autoeficacia académica con el rendimiento académico/bienestar psicológico/autorregulación/autoestima/sentido de vida en la población del IGER.

- La autoeficacia académica incluye diversidad de fuentes y factores que se interrelacionan para permitir su desarrollo, por lo que al estudiar a las diferentes poblaciones, es importante analizar sus características en conjunto, no de forma aislada.

AI IGER

- El grado que con mayor frecuencia reprueban los estudiantes es segundo básico. Convendría realizar un estudio comparativo, tomando en cuenta diversas muestras de diferentes Círculos de Estudios, para determinar si coincide la problemática, así como detectar posibles causas.
- Sugerir a los Maestros Orientadores Voluntarios (MOV's) que durante las orientaciones, incluyan en su retroalimentación los siguientes aspectos.
 - Al presentar un ejercicio, primero que modele el proceso que requiere para realizarlo, verbalizando los pasos a seguir.
 - Orientar a los estudiantes en el establecimiento de metas a corto plazo. Verificándolas con ellos periódicamente.

- Fomentar el trabajo cooperativo. Dividir a los estudiantes en grupos heterogéneos (rendimiento alto, mediano y bajo), para que entre ellos obtengan estrategias que les permitirán resolver los ejercicios propuestos, valorando la diversidad.
- Al inicio de cada orientación, lanzar preguntas tales como ¿cómo se sintieron al estudiar durante la semana? ¿cuál creen que fue el grado de dificultad del contenido?, en comparación a la semana pasada ¿cómo les fue con el nuevo tema? Luego de evaluar la semana, si detecta algunos problemas, pueden proponer como grupo soluciones. La siguiente semana verifique si fueron efectivas o es necesario plantear otras.

VIII. REFERENCIAS

- Aroche, A. (2012). *Autoeficacia en adolescentes de la Escuela Integrada para niños y jóvenes adolescentes trabajadores de la Antigua Guatemala Sacatepéquez NUFED No. 39*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Campus de Antigua Guatemala, Sacatepéquez, Guatemala.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En Bandura, Robert. *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. (pp. 19 - 54) Bilbao, España: DESCLÉE DE BOUWER, S. A.
- Barahona, M. (2014). *Correlación entre Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Académico en los estudiantes de 4to. Y 5to. Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105011>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>

Caxaj, L. (2009). *La auto-eficacia y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Humanidades* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Chávez, M. (2012). *Autorregulación y autoeficacia de los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Rafael Landívar y la relación con su rendimiento en Química I* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Chuy, E. (2013). *Nivel de autoeficacia de los alumnos becados del Colegio Loyola* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2) 183-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>

Díaz, K. (2009). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de sexto primaria de “La Escuela Oficial Urbana Mixta No.23 España”* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

González, M. (2010). *Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.

IGER, (2006). *Manual de inducción: Maestros orientadores voluntarios*. Ciudad de Guatemala, Guatemala. Autor.

Kohler, J., (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119. Recuperado de http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/23_18.pdf

Ley de Educación Nacional (1991). Congreso de la República de Guatemala 12-1991, artículo 54.

Martínez-Otero, L. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Monterroso, J. (2012). *Relación entre auto-eficacia general percibida y rendimiento académico*

en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en asentamientos precarios de la Ciudad de Guatemala (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del comportamiento vocacional*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Peralta, H. (2006). *Educación a distancia y EIB*. La Paz, Bolivia: Plural editores.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Ruíz, R. (2009). *Correlación entre Autorregulación, Autoeficacia y Rendimiento Académico en las estudiantes de 1ero y 5to año de la Carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Ruiz, G., Ruiz, J. y Ruiz, E. (2008) Indicador global del rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 52. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3258Ruiz.pdf>

Sandoval, L. (2009), *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de estrategias de razonamiento de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Suárez, J. y Anaya, D. (2004) Educación a distancia y presencial: Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *RIED*, 7, ½, 65-75. Recuperado de: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/educacion_distancia_presencial.pdf

Torre, J. (Comunicación personal, 18 y 20 de marzo, 8 y 27 de agosto, 2014)

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.

Zimmernan, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En Bandura, Robert. *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177 - 200). Bilbao, España: DESCLÉE DE BOUWER, S. A.

ANEXOS

Cuestionario sobre *autoeficacia académica general* de Dr. Torre Puente (Adaptación al contexto de educación a distancia en Guatemala por Luis Carrillo)

Apreciable estudiante de IGER San Cristóbal:

El presente cuestionario permitirá obtener la percepción que usted tiene sobre su capacidad para estudiar. Los datos obtenidos son de carácter anónimo y con fines académicos. Los resultados servirán para una investigación que permitirá al encuestador optar por el grado de Licenciatura en Psicología clínica.

Si usted accede a participar, de forma voluntaria, deberá colocar los datos que se le solicitan a continuación y completar el cuestionario. Lea cada oración y contéstela de la forma más honesta, marcando con una X. Le tomará poco tiempo contestarla.

Muchas gracias por su participación.

Sexo:

M	F
---	---

 Edad: _____ Idioma materno: _____ Estado Civil: _____

Grado:	Atilán I y II (1° y 2° Primaria)	Maya-Quetzal (3° y 4° Primaria)	Tikal (6° Primaria)
	Quiriguá (1° Básico)	Utatlán (2° Básico)	Zaculeu (3° Básico)

¿Todos sus estudios los ha realizado en IGER?

Sí	No
----	----

¿Ha repetido algún grado?

No	Sí
----	----

 ¿Cuántas veces?

--

 ¿Qué grados? _____

Cuando ha repetido, ¿Ha sido únicamente en IGER?

Sí	No
----	----

¿Tuvo acceso a la educación en su infancia?

Sí	¿Cuánto tiempo? _____
No	¿Por qué? _____

Esta clave les ayudará a responder cada oración. Cuando dude sobre su respuesta, repase esta clave.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo, <i>yo no soy así</i> , nada que ver conmigo	Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver conmigo</i>	<i>Regular</i> , a veces sí y a veces no ...	Más bien de acuerdo, <i>soy bastante así</i> , tiene bastante que ver con lo que soy	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente</i>

	A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las materias de este grado.					
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar durante la clase radial.					
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el grado.					
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen en este grado.					

5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases radiales.					
6. Cuando me piden que complete el “Autocontrol”, tengo la <i>seguridad</i> de que voy a hacerlo bien.					
7. Académicamente me siento una persona competente.					
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> las pruebas parciales.					
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver <i>satisfactoriamente</i> mis estudios.					

Cuestionario sobre autoeficacia académica general

Clave para responder. Cuando dudes sobre tu respuesta, repasa esta clave.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo, <i>yo no soy así</i> , nada que ver conmigo	Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver conmigo</i>	<i>Regular</i> , a veces sí y a veces no ...	Más bien de acuerdo, <i>soy bastante así</i> , tiene bastante que ver con lo que soy	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente</i>

	A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este curso					
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase					
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso					
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen en este curso					
5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases					
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la <i>seguridad</i> de que voy a hacerlo bien					
7. Académicamente me siento una persona competente					
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> los exámenes de este curso					
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver <i>satisfactoriamente</i> mis estudios universitarios					

Datos estadísticos:

Número de sujetos	Fiabilidad	Media	Desviación típica
1179 (Universidad Pontificia Comillas)	$\alpha = .903$	31.94	5.651

TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

Más información en *Information on Self-Efficacy*, Página Web del profesor Frank Pajares (University of Emory, Atlanta) <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>

Sobre *autoeficacia* varias escalas (*general, académica, estadística*) en Blanco Blanco (2010).

BLANCO BLANCO, ÁNGELES (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, v. 16, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm (escalas de *autoeficacia general*,

autoeficacia académica, autoeficacia estadística y competencia cognitiva y afecto de la Survey of Attitudes Toward Statistics – SATS (Schau et al., 1995)

Correlaciones (r de Pearson) entre autorregulación en el estudio, enfoques de aprendizaje y autoeficacia				
	Enf. Prof.	Enf. Superf.	Autorreg.	Autoef.
Enf. Prof.	1	-.184**	.564**	.300**
Enf. Superf.		1	-.028	-.109**
Autorreg.			1	.482**
Autoef.				1

Muestra de 1200 universitarios de la Universidad Pontificia Comillas pertenecientes a diez carreras

De la tesis doctoral de Juan Carlos Torre Punte, *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2006

Relación de la <u>autoeficacia</u> con preguntas sobre las asignaturas y notas esperadas:		
Gusto por las asignaturas	+ .342	p< .01
Dificultad de las asignaturas	- .310	p< .01
Utilidad de las asignaturas	+ .317	p< .01
Suspensos previstos	- .421	p< .01
Sobresalientes previstos	+ .156	p> .05

Muestra de 82 universitarios de la Universidad Pontificia Comillas, carrera de Psicopedagogía