



Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Licenciatura En Psicología

Autoeficacia general, académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Alumno: Perez, Florencia

LU: 1045913

Tutor: Dr. Resett, Santiago

Fecha: 06/12/2018

Firma tutor:

Contenido

Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	7
Justificación	9
Pregunta de investigación	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos.....	10
Hipótesis.....	10
Marco teórico	10
Autoeficacia	10
Autoeficacia académica.....	12
Rendimiento académico.....	13
Autoeficacia académica y rendimiento académico.....	15
Estado del arte.....	16
Metodología	19
Tipo de estudio	19
Participantes	19
Instrumentos:	20
Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas, EAPESA de Palenzuela (1983) adaptada (Dominguez et al., 2012):	20
Escala de autoeficacia general (EAG) de Jersusalem y Schwarzer (1992) con Adaptación a la Argentina de (Brenlla et al, 2000):	20
Cuestionario de rendimiento académico:	21
Cuestionario sociodemográfico:	21
Procedimiento de recolección:	21
Procedimiento de análisis de datos:	21

Resultados	22
Niveles de autoeficacia académica y general	22
Asociación entre autoeficacia general, académica y rendimiento académico	23
La autoeficacia según el año de cursada, tener una carrera previa o no y la edad.....	24
Autoeficacia académica y general como predictores del rendimiento académico.....	28
Discusión	30
Limitaciones y futuros estudios	32
Conclusión	33
De acuerdo con los resultados expuestos se comprobaron todas las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación.	33
Referencias bibliográficas:.....	35
Anexo	40
Consentimiento informado.....	40
Cuestionario sociodemográfico	40
Autoeficacia académica.....	40
Autoeficacia general.....	41
Gráficos y tablas participantes.....	42

Tablas

Tabla 1	22
Tabla 2	24
Tabla 3	25
Tabla 4	26
Tabla 5	26
Tabla 6	28
Tabla 7	29
Tabla 8	29
Tabla 9	29
Tabla 10	42

Tabla 11	44
----------------	----

Gráficos

Gráfico 1	23
Gráfico 2	27
Gráfico 3	42
Gráfico 4	44

Resumen

Se sabe que la autoeficacia académica es un poderoso predictor de un buen rendimiento en la universidad. Así en el presente estudio se investigó la relación entre autoeficacia académica, general y rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de Buenos Aires Argentina. La hipótesis plantea que existe una relación entre la autoeficacia general, académica y el rendimiento académico: a más niveles de autoeficacia general y académica, un mayor rendimiento académico. Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño de corte transversal, descriptivo-correlacional. La muestra de tipo intencional no probabilística se compuso de un total de 266 personas de las cuales 63 fueron hombres y 203 mujeres, con edades comprendidas entre los 17 y 43 años. El 86% de estos concurren a universidades privadas y el resto a públicas. **Instrumentos:** Para la Autoeficacia académica se utilizó la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (Dominguez et al., 2012), para la autoeficacia general la escala de autoeficacia general (Brenlla, et al 2010), para medir el rendimiento académico se el promedio de las calificaciones, como la cantidad de materias aprobadas y desaprobadas y un cuestionario sociodemográfico (sexo, edad, entre otros). Se aseguró el anonimato y la confidencialidad. Los datos se analizaron en el programa SPSS 22. **Resultados:** De acuerdo con los resultados esto es así con una correlación entre autoeficacia académica y rendimiento académico (materias aprobadas, desaprobadas y las calificaciones) y entre autoeficacia general y el rendimiento académico, pero sola en el caso de las materias aprobadas. Se observó que la autoeficacia académica era un predictor significativo del rendimiento académico para los tres indicadores, mientras que la autoeficacia general no lo era para ninguno. En la discusión se analizan estos resultados, como sus implicancias. Asimismo, se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras clave: Autoeficacia académica, Autoeficacia general, rendimiento, universitarios.

Abstract

It is known that academic self-efficacy is a powerful predictor of good performance at university. Thus, in the present study, the relationship between academic, general and academic performance in a sample of university students from Buenos Aires Argentina was investigated. A quantitative study was carried out with a cross-sectional, descriptive-correlational design. The sample of intentional non-probabilistic type was composed of a total of 266 people of which 63 were men and 203 women, with ages between 17 and 43 years. 86% of these attend private universities and the rest public. **Instruments:** For academic self-efficacy the scale of perceived self-efficacy specific to academic situations was used (Dominguez et al., 2012), for general self-efficacy the general self-efficacy scale (Brenlla, et al 2010), to measure academic performance were asked the qualifications, such as the number of approved and disapproved subjects and a sociodemographic questionnaire (sex, age, among others). Anonymity and confidentiality were assured. The data was analyzed in the SPSS 22 program. **Results:** The hypothesis states that there is a relationship between general, academic self-efficacy and academic performance: higher levels of general and academic self-efficacy, a higher academic performance. According to the results, this is the case with a correlation between academic self-efficacy and academic performance of .174 and between general self-efficacy and academic performance of .068. It was observed that academic self-efficacy was a significant predictor of academic performance, while general self-efficacy was not. In the discussion these results are analyzed, as their implications. Suggestions are offered for future studies

Key words: Academic Self-efficacy, general self-efficacy, academic performance

Introducción

Las creencias que tienen las personas sobre sí mismas son básicas para el logro de actividades. La autoeficacia aumenta la motivación y el desempeño en las tareas de aprendizaje (Blanco, Ornelas, Aguirre & Guedea, 2012). A mayor autoeficacia, mayor grado de esfuerzo invertido y persistencia en el logro de metas. De esto se desprende la importancia de la autoeficacia en el rendimiento académico, que será abordada en este trabajo, ya que gracias ella este último podría verse ampliamente beneficiado.

Bandura conceptualiza la autoeficacia como los juicios de las personas sobre sus capacidades en base a los cuales organiza y ejecuta sus actos, que le permitirán alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987, citado en Brenlla, Aranguren, Rossaro & Vazquez, 2010). La autopercepción de eficacia influye sobre los patrones de pensamiento, acciones y la excitación emocional (Bandura, 1982). La autoeficacia percibida ayuda a explicar fenómenos muy diversos, como cambios en las conductas de afrontamiento, niveles de reacción de estrés fisiológico, crecimiento del interés intrínseco, actividades profesionales, etc. (Bandura, 1982). La autoevaluación de las capacidades operativas determina como la gente se comporta, sus patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimentan (Bandura, 1982). Las personas tienden a evitar actividades que ellos creen que exceden sus capacidades, pero enfrentan y realizan con seguridad actividades que consideran que son capaces de manejar (Bandura, 1977) Una alta eficacia percibida aumenta la consecución de objetivos, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión deseado (Bandura, 1995, citado en Brenlla et al., 2010). También la investigación empírica demostró que la autoeficacia es un predictor del rendimiento académico (Bandura, 1982)

La autoeficacia académica es definida como el conjunto de juicios de cada uno sobre sus propias capacidades para ejecutar y organizar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con el ámbito académico (Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramirez, 2012). De acuerdo con García, inglés, Torregosa, Ruiz, Diaz, Perez y Martinez (2010), la autoeficacia percibida incide sobre el éxito académico y éste a su vez genera una elevada autoeficacia académica. Estudios previos han demostrado que las creencias de los alumnos sobre sí mismos y su competencia académica afectan su desempeño en clase (Leondari & Gialamas, 2002). Así los estudiantes que no son de primera generación tienen mayores niveles de autoeficacia

y superan el desempeño que empiezan la universidad (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007, citado en Khan, 2013)

El rendimiento académico es conceptualizado por Navarro (2003) como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos y es a su vez un constructo multifactorial. La complejidad del mismo inicia desde su conceptualización ya que es llamado de diversas formas, desempeño, rendimiento o aptitud escolar, aunque finalmente estas diferencias son solo semánticas, ya que en líneas generales se utilizan como sinónimos (Navarro, 2003). Puede ser expresado por medio de la calificación asignada o por un profesor en particular o el promedio obtenido por el alumno (Palacios & Andrade, 2007). Éste último es el que se tendrá en cuenta en la presente investigación.

El bajo rendimiento académico, el bajo logro o fracaso escolar y la deserción académica son temas que despiertan interés en diversas áreas, tales como padres, maestros y profesionales en el campo educativo (Palacios & Andrade, 2007). Este a su vez representa una diferencia entre el desempeño académico actual y el desempeño potencial de acuerdo con la capacidad intelectual.

Sikorski (1996) considera que en el bajo rendimiento académico y el rechazo a la escolarización se puede ver una gran pérdida de potencial, trayendo consigo un alto riesgo de consecuencias adversas y comorbilidades en el desarrollo de la vida, especialmente en áreas de enfermedades físicas y mentales, embarazo adolescente, abuso de sustancias, desordenes de conducta y en adultos puede traer consigo delincuencia y desempleo. Siendo este último lo que más atañe a esta investigación.

Por lo tanto, el bajo rendimiento académico y el rechazo a la escolarización están dentro del espectro de conductas de riesgo que incluyen consecuencias tanto psiquiátricas como psicológicas (Skorski, 1996)

De acuerdo con Perez y Sierra (2010), el bajo rendimiento en universitarios puede ser pronosticado por factores cognitivos predisponentes (dificultades en el razonamiento analógico) y metacognitivos (dificultades en la orientación, supervisión, monitoreo y control estratégico), siendo estos últimos los más potentes.

Por todo lo dicho, el objetivo general de esta investigación es determinar si existe una relación entre la percepción de autoeficacia general, académica y el rendimiento

académico en estudiantes de universidades privadas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Justificación

Esta investigación tiene una relevancia social tanto que el rendimiento académico es de interés para varias áreas (Palacios & Andrade, 2007) Asimismo, es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro, 2003). Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y como mejorar, se analizan factores que pueden influir en él, como factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, la dificultad de la enseñanza personalizada, los conceptos previos, etc. (Benitez, Gimenez & Osicka, 2007).

De esto último se desprende la importancia de relacionarlo con la autoeficacia académica, ya que esta es uno de los factores que puede afectarlo. La autoeficacia tiene gran aplicación en la investigación educativa, principalmente en el área motivacional (Pintrich & Schunk, 1995 citado en, Canto & Rodriguez, 1998). Es un aspecto importante de la conducta humana, ya que las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad y estas se convierten en los medios por los cuales alcanzan sus metas y controlan lo que pueden de su ambiente (Canto & Rodriguez, 1998) Esto muestra la importancia de relacionar la autoeficacia con el rendimiento académico, ya que entendiendo como se vinculan, se podrían mejorar los niveles de los estudiantes para obtener mayores logros académicos. La evaluación de los resultados del proceso de aprendizaje son de importancia central en cualquier sistema educativo ya que miden el aprovechamiento de los recursos que emplea (Delfino, 1986)

Pregunta de investigación

¿Existe relación entre la percepción de autoeficacia general, académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios?

Objetivo general

Determinar cómo es la relación entre la percepción de autoeficacia general, académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- A. Explorar los niveles de autoeficacia académica y general en estudiantes universitarios
- B. Observar si existe una asociación entre la autoeficacia general, académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios
- C. Determinar si la autoeficacia académica y general varía según el año de cursada, tener una carrera previa y la edad de los estudiantes.
- D. Determinar si la autoeficacia académica y social son predictores significativos del rendimiento académico.

Hipótesis

- Los alumnos de años mayores y con una carrera previa presentan mayores niveles de autoeficacia académica y general del mismo modo que los estudiantes mayores en edad.
- Existe una relación entre la autoeficacia general, académica y el rendimiento académico: a más niveles de autoeficacia general y académica, un mayor rendimiento académico
- La autoeficacia académica predice el rendimiento académico más significativamente que la autoeficacia general.

Marco teórico

Autoeficacia

La autoeficacia es un concepto presentado por Bandura, el mismo refiere a los juicios de las personas sobre sus capacidades, en base a los cuales organiza y ejecuta sus actos, que le permitirán alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987, citado en Brenlla, et al., 2010)

Estos juicios sobre la autoeficacia son el producto de la interacción de cuatro fuentes: experiencias anteriores, vicarias, persuasión verbal o social y estados fisiológicos (Bandura, 1977, citado en Brenlla et al., 2010)

Este concepto está enmarcado dentro de la teoría social cognitiva y tuvo un destacado desarrollo por parte de Bandura a lo largo de varios trabajos (Hernandez, Velázquez, Martínez, Garoz & Tejero, 2011)

La autoeficacia percibida tiene efectos sobre las elecciones de actividades y formas de comportamiento. También actúa sobre cuánto tiempo las personas persistirán en afrontar obstáculos y experiencias aversivas (Bandura & Adams, 1977).

La autoeficacia percibida hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados (Bandura, 2001), de esto se desprende que las mismas sean un facilitador para el control del ambiente (Pergiovanni & Depaula, 2018). Las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad y estas terminan siendo los medios por los cuales siguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer, actuando así sobre el ambiente (Canto & Rodríguez, 1998)

Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas, tanto auto estimulantes como auto desvalorizantes, optimismo o pesimismo; en la forma en que ellas eligen para perseguir los desafíos y metas que se plantean, la cantidad de esfuerzo que invierten en determinados emprendimientos, los resultados que esperan alcanzar por sus esfuerzos entre otros (Bandura 2001).

Bandura (2001) sostiene que las creencias de autoeficacia juegan un papel central en la autorregulación de la motivación a través de metas desafiantes y expectativas de resultado. Por tanto, es importante resaltar que las posibilidades de que las personas actúen según las expectativas de los resultados que ellas puedan producir con posibles desempeños depende de sus creencias de si pueden o no el desempeño esperado (Bandura 2001). Los juicios sobre la autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran y son utilizados para referirse a algún tipo de tarea o meta a lograr (Canto & Rodríguez, 1998)

Según Bandura y Adams (1977), cuanto más fuerte es la percepción de autoeficacia más activos serán los esfuerzos para superar las adversidades.

De acuerdo con Bandura (1982), es de interés central para la teoría de la autoeficacia la interacción dinámica entra los pensamientos autorreferenciales, la acción y los efectos.

No se debe confundir la autoeficacia con la autoestima. La primera es un juicio de capacidad mientras que la segunda es un juicio de autovaloración (Bandura, 2001).

La autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria y el estado fisiológico y afectivo. De estas surgen diferentes percepciones de autoeficacia que se muestran a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección de procesos (Bandura 1977, 1995, citado en Carrasco & Del Barrio, 2002).

Un elevado nivel de autoeficacia percibida se muestra como un elemento protector que aumenta la motivación y el rendimiento académico, disminuye alteraciones emocionales, mejora conductas saludables, previene conductas de riesgo sexual y trae consigo mayor tolerancia al dolor (Carrasco & Del Barrio, 2002).

En resumen, la autoeficacia puede ser tomada como un sistema de creencias que el sujeto construye a partir de experiencias personales, las cuales condicionan y predicen la organización y ejecución de respuestas motivacionales cognitivas y afectivas relacionadas con la capacidad de desempeñarse en determinadas acciones humanas (Criollo, Romero & Fontaines Ruiz, 2017).

La autoeficacia tiene una importancia psicosocial ya que de acuerdo a lo que señala Bandura (1993) la gente con altos niveles de autoeficacia tiene mayores recursos cognitivos, flexibilidad estratégica, efectividad en el manejo de su ambiente y ponerse metas motivantes para sí mismos.

Existen diversos tipos de autoeficacia, en el presente trabajo se analizan la académica y la general, pero otros son la autoeficacia motriz cuyo objeto esta centrado en la expectativa personal de poder resolver situaciones motrices con eficacia (Hernandez, et al. 2011), es la autoeficacia específica de la actividad física. Por otro lado, está la autoeficacia social que incluye habilidades tales como audacia social, participación en grupos o actividades sociales, comportamiento amistoso, y recibir y dar ayuda (Malinauskas, Sniras & Malinauskiene, 2018). Esta se relaciona con la habilidad de los individuos de superar desafíos y barreras orientados socialmente (Muris, 2001, citado en Malinauskas et al., 2018)

Autoeficacia académica

En el presente trabajo se tomará en cuenta la autoeficacia académica que sería definida como un conjunto de juicios individuales sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos (Dominguez et al., 2012). Estos juicios individuales influyen en los recursos cognitivos, emocionales y comportamentales que el estudiante pone en juego ante una tarea académica (Castellanos, Latorre, Mateus & Navarro, 2017).

Estudios previos han demostrado que la creencia de los alumnos sobre su competencia académica afecta sus logros en el aula (Leondari & Gialamas, 2002). Por tanto, las creencias de autoeficacia académica son un mecanismo autorregulatorio, el cual afecta el comportamiento académico (Garcia et al., 2010). Según Garrido y Rojo (1996), cuanto más elevada la autoeficacia, más vigorosos y persistentes serán los esfuerzos. La idea que se tiene sobre la propia capacidad influye sobre las tareas que el individuo elige, las metas que se propone, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a la consecución de objetivos (Huertas 1997, citado en Gutierrez, 2015)

La autoeficacia académica es uno de los factores que permiten alcanzar el éxito académico (Khan, 2013). Esta, a diferencia de la general, es específica del contexto académico y se centra en las creencias de la persona respecto a su labor académico (Khan, 2013).

Chemers, Hu y Garcia (2001) la han definido como la confianza de los estudiantes en dominar las materias. Si un estudiante está seguro de que le va bien en la universidad tendrá más oportunidades de tener éxito (Chemers et al., 2001).

Que la autoeficacia en los estudiantes sea alta o baja dependerá de como este se ve afectado por factores tales como: el establecimiento de metas, el procesamiento de información, los modelos, la retroalimentación y los premios (Schunk, 1995, citado en Rodriguez, 1998). Los estudiantes con alta autoeficacia académica tienden a mantenerla a pesar de experimentar fracasos en tareas académicas (Pratt Sala & Redford, 2010, citado en Valdés, Cervantes, Valadez & Tánori, 2018)

Rendimiento académico

La complejidad del rendimiento académico parte de su conceptualización a veces es denominado como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero

en líneas generales se toman como sinónimos (Navarro, 2003) tal como se hará en este trabajo.

El desempeño académico puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o por el promedio obtenido por el alumno (Palacios & Andrade, 2007). En este trabajo se tendrá en cuenta la última definición, tomando en cuenta la cantidad de materias aprobadas y el promedio general de estas. Las calificaciones escolares son unas de las variables más empleadas por docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico (Navarro, 2003).

Tradicionalmente, el rendimiento académico es expresado con una calificación cuantitativa y/o cualitativa, una nota que, si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje (Tournon, 1984, citado en Montero, Villalobos & Valverde, 2007). Hay que tener en cuenta que las calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento, ya que no existe un criterio estandarizado para todos los centros educativos, todos los cursos y todo el cuerpo docente (Montero et al., 2007). Dentro de los mecanismos para medir el rendimiento académico, las calificaciones son indicadores que funcionan para establecer grados de logro académico docente (Montero et al., 2007) lo cual se tendrá presente en la investigación actual.

También se define al desempeño académico como el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas en un área o materia determinada, expresada mediante un procedimiento de evaluación cuantitativo o cualitativo (Castellanos et al., 2017).

En todo momento el desempeño escolar está relacionado con el esfuerzo personal del alumno, orientado por el profesor e influenciado por otras variables, tales como, las condiciones individuales, pedagógicas y ambientales (Cartagena, 2008).

Varias investigaciones mostraron asociación entre variables personales como la autoeficacia, la ansiedad, la depresión y los problemas de atención con cambios en el desempeño académico (Castellanos et al., 2017). De estas, es de interés en el presente trabajo la autoeficacia, que ha sido una de las variables fuertemente asociada con el desempeño y relacionada directamente con las calificaciones o la consecución de metas académicas (Castellanos et al., 2017).

Si bien se evidencia una relación entre la autoeficacia y el desempeño académico, la autoeficacia por sí sola no logra explicar totalmente los niveles de desempeño académico de los estudiantes (Castellanos et al., 2017).

El rendimiento académico se ve afectado por varios factores, como las prácticas pedagógicas, más horas de currícula y tareas para el hogar, las características de los docentes como la formación, la experiencia, las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos se relacionan con el alto rendimiento, contrariamente a esto, el ausentismo de los maestros se relaciona con el bajo rendimiento (Velez, Schiefelbein & Valenzuela, 1994)

El desempeño académico también se relaciona con factores socioeconómicos, las condiciones del alumno, la calidad del docente, las condiciones de la institución y del grupo de alumnos (Delfino, 1986). Actitudes y opiniones positivas hacia los docentes y la educación son otro factor que favorece el rendimiento académico (Velez, et al., 1994)

Autoeficacia académica y rendimiento académico

Veliz et. al. (2016) consideran a la autoeficacia académica como un factor importante a desarrollar durante la vida universitaria dado su importante rol en el desempeño académico. La autoeficacia es un elemento mediador en el ámbito educativo (Pajares, 2002, citado en Piergiovanni, 2018) Los estudiantes con altos niveles de autoeficacia académica tienen mayores promedios (Chemers et. al. 2001).

La autoeficacia ha sido considerada como un determinante y un predictor del logro académico (Pajares, 1997, citado en Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polania & Rodriguez, 2005) De hecho una valoración de autoeficacia funcional debería a penas superar el desempeño real para así afianzar el esfuerzo y la perseverancia (Bandura, 1996, citado en Contreras et. al. 2001)

Contreras et al. (2001) evidenciaron que el rendimiento académico se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia general. Un estudiante que se percibe eficaz realizará mayores esfuerzos por alcanzar un alto desempeño académico y uno que se percibe poco eficaz evaluará cualquier situación académica como difícil y por tanto la evitará o dejará inconclusa (Cartagena, 2008)

Un estudiante adquiere su autoeficacia mediante la realización de determinadas tareas, interpreta los resultados de las mismas y finalmente utiliza estas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en el futuro de acuerdo a las creencias formadas previamente (Canto & Rodriguez, 1998)

De acuerdo con Cartagena (2008) los alumnos que se consideran autoeficaces muestran una curiosidad natural por instruirse con entusiasmo frente a cualquier reto que se les presente, en cambio aquellos que se consideran ineficaces pierden la pasión por aprender.

Estado del arte

Para relevar el estado actual de las investigaciones relacionadas con la autoeficacia académica y el rendimiento académico se llevó a cabo una revisión bibliográfica. Se tomaron en cuenta estudios empíricos de los últimos cinco años utilizando las siguientes palabras claves: “Autoeficacia académica”, “Rendimiento escolar”, “Desempeño escolar”, “Logro académico” y sus equivalentes en inglés.

En México fue estudiada por Hernández y Barraza la autoeficacia académica percibida en la educación superior (2014) con una metodología cuantitativa, con un alcance correlacional, de tipo no experimental transversal. La muestra estuvo compuesta por 182 estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Santa María del Oro, con un rango de edades de 21 a 23 años.

Para la recolección de datos se utilizó una encuesta y un cuestionario conformado en dos apartados. En el primero se hace referencia al contexto socio económico y académico del encuestado y en el segundo apartado el “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (IEAA) (Barraza, 2010).

En los resultados se concluye que el nivel de autoeficacia en los estudiantes es medio. Dentro de las actividades académicas orientadas a la producción de evidencias de aprendizaje, los factores más bajos resultaron ser la capacidad de poder adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros y la confianza para poder aprobar cualquier proceso de evaluación sin importar el maestro o seminario.

En Perú, Alegre (2014) investigó la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 284 estudiantes ingresantes a una universidad privada. La hipótesis plantea que existe relación entre la autoeficacia académica, la autoerregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. Dicho estudio corresponde a una investigación del tipo sustantiva, ya que trata de responder a un problema de índole teórico y se orienta a describir la realidad con un diseño de investigación correlacional

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario de autoeficacia académica general, el cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad y para el rendimiento académico se consideró el promedio ponderado consignado en el récord académico de cada estudiante.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis brindando así cierta seguridad de afirmar que las creencias de autoeficacia se relacionan con el logro académico; afectando la conducta de los estudiantes en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con los que se enfrentan, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimentan en el contexto de aprendizaje (Bandura, 1977, citado en Alegre, 2014). Así el nivel de autoeficacia que posean los estudiantes se relacionará con sus posteriores resultados en materia de notas, trabajos, etc.

En Chile, Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina (2017) investigaron el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 3 universidades de Chile, en total fueron 428 estudiantes universitarios de entre 18 y 45 años.

La hipótesis planteada es: “Se espera que las emociones positivas en el aula y el apoyo a la autonomía muestren un efecto predictor sobre el rendimiento académico a través del compromiso académico y la autoeficacia”.

Los instrumentos utilizados fueron: para el compromiso académico la versión abreviada de la escala de compromiso académico de Schaufeli y Bakker (2003) adaptada y validada en Chile por Parra y Perez (2010), para las creencias de autoeficacia académica la escala de competencia percibida del Maslach Burnout inventory-student Survey de Schaufeli (2002), para el apoyo de autonomía la versión original del Learning

Climate Questionnaire de Williams y Deci (1996). También se usó una escala de emocionalidad desarrollada por Fredrickson (2009). Por último, el rendimiento académico se midió mediante una escala Ad-Hoc en la que se pidió a los participantes marquen en una línea el promedio obtenido de todas las asignaturas cursadas en el semestre.

Los resultados mostraron una relación significativa (entre moderada y alta) entre todas las variables. Las emociones positivas experimentadas y el clima de autonomía revelan relaciones altas con autoeficacia y rendimiento académico. Tal y como se plantea en la hipótesis, las emociones positivas y el apoyo a la autonomía muestran un efecto directo significativo sobre el rendimiento.

En Chile, Véliz, Dörner y Sandoval (2016) estudiaron el autoconcepto, la autoeficacia académica y el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 190 estudiantes de salud de primero a cuarto año con edades de 17 a 30 años. Fue un estudio de tipo correlacional de corte transversal, no experimental.

Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoconcepto AF5 (García & Musitu, 1999, citado en Veliz et. al. (2016)), la Escala de Autoeficacia Académica General (Torre, 2007 citado en Veliz et. al. (2016)) y se tomó el promedio de notas de estudiantes de salud, durante el primer semestre de 2015.

En los resultados se destacó la relación positiva entre las dimensiones de autoconcepto y autoeficacia académica. La autoeficacia académica sería un constructo importante a trabajar durante la vida universitaria. Por otro lado la dimensión emocional del autoconcepto se relaciona de manera positiva con la evaluación que los estudiantes hacen de sus capacidades

En los Estados Unidos Khan (2013) realizó un estudio piloto para una posible futura investigación para encontrar una posible relación en el ámbito académico universitario entre la autoeficacia académica, las habilidades de afrontamiento del stress y el desempeño académico. La muestra estuvo compuesta por 66 estudiantes de licenciatura de una universidad pública en el noroeste de EE.UU.

Las habilidades de afrontamiento del stress fueron medidas utilizando el COPE inventory (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). La autoeficacia fue medida usando "the Academic Self-Efficacy Scale" (Chemers, Hu & García, 2001). El desempeño académico fue medido utilizando el promedio de los estudiantes.

En los resultados se observó una clara relación entre la autoeficacia y el desempeño académico. En cambio, no se observó una fuerte relación entre las habilidades de afrontamiento del estrés y el rendimiento académico, planificación fue la única subescala que si correlacionó con el desempeño.

Metodología

Tipo de estudio

Este trabajo presentará un tipo de estudio cuantitativo con un diseño de corte transversal, descriptivo-correlacional, comparativo y de campo.

Participantes

El criterio de inclusión fue ser estudiantes de universidades públicas y privadas de ambos sexos, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con edades de entre 17 años a 50 años y residiendo en Ciudad Autónoma o Gran Buenos Aires. Que estén actualmente cursando una carrera universitarios. Pudiendo tener título o carrera incompleta previa. A los mismos se les presentó un consentimiento informado para poder participar de la recolección de datos.

La muestra de tipo intencional no probabilística se compuso de 266 estudiantes universitarios, con edades que oscilaban entre los 17 y 43 años, con una media de edad de 22.6 (DT=4.03). De estos, el 76.31% fueron mujeres y el 23.69%, hombres.

Las carreras que cursaban fueron divididas por áreas de estudio: Artísticas (1.50%), comunicación (6.01%), diseño (9.77%), económicas (36.46), exactas (10.90%), salud (2.63%), sociales y humanidades (27.81%) y, por último, turismo y hotelería (4.88%).

Del total de los participantes 76 (28.6%) tenían una carrera previa (concluida o no) y, por último, el 85.7% concurría a universidades privadas y el 14.7% restante a públicas.

Instrumentos:

Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas, EAPESA de Palenzuela (1983) adaptada (Dominguez et al., 2012):

Este cuestionario incluye 10 ítems, con 4 opciones de respuesta (“Nunca”, “Algunas veces”; “Bastantes veces” y “Siempre”). Este instrumento es una medición de la autoeficacia académica. A medida que avanza la puntuación, mayor es la autoeficacia académica. Los reactivos de la escala muestran índices de homogeneidad satisfactorios desde 0.561 hasta 0.73. En cuanto a la validez de contenido la V de Aiken por encima de 0.70. Los intervalos de confianza superan el nivel mínimo de 0.50 lo cual da cuenta de una representatividad de los reactivos en relación con el constructo evaluado. Con relación a la estructura interna se realizó un análisis factorial por mínimos de cuadrados no ponderados, sin rotación. El factor obtenido explicó el 55.261% de la varianza total del instrumento. Los reactivos se agrupan en un solo factor, lo que da cuenta de unidimensionalidad, el factor estudiado explica el 55.26% de la varianza total del instrumento. Las cargas varían entre 0.59 y 0.77, lo cual es indicador de solidez factorial. Los autores la confiabilidad el coeficiente de alfa de Cronbach y se obtuvo un indicador de 0.89 con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916. La escala fue adaptada para Perú, aún no hay una versión argentina, sin embargo, la misma se adaptó sin inconvenientes de comprensión a la muestra. Algunos ítems del instrumento son: “Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia”, “No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica”, “Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos”

Escala de autoeficacia general (EAG) de Jersusalem y Schwarzer (1992) con Adaptación a la Argentina de (Brenlla et al, 2000):

Este instrumento evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. El cuestionario incluye 10 ítems con escalas Likert de 4 opciones de respuesta (“Nunca”, “Pocas veces”, “A veces” y “Siempre”) a las cuales se les otorga una puntuación de 1, 2 ,3 y 4). Las puntuaciones oscilan entre 10 y 40 puntos, indicando las más altas una mayor percepción de autoeficacia. Posee una apropiada consistencia interna de 0.76 (coeficiente Alfa). Se trata de un instrumento con evidencias razonables de validez y fiabilidad para evaluar los

niveles de autoeficacia percibida en la Argentina. Algunos ítems del instrumento son: “Puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario”, “Cuando me enfrento a un problema generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas”, “Por lo general puedo manejar cualquier situación que se me presente”. Se usó la adaptación a la Argentina de (Brenlla et al, 2000), la cual demostró buena estructura factorial, consistencia interna y validez de constructo debido a su asociación con las estrategias de afrontamiento de problemas.

Cuestionario de rendimiento académico:

Se realizaron algunas preguntas tales como promedio general en la carrera que se cursa en la actualidad (contando materias con notas aprobadas y aplazadas) con lo cual se sacó un promedio de calificaciones general y cantidad de materias aprobadas y desaprobadas.

Cuestionario sociodemográfico:

Para la recolección de los datos sociodemográficos se elaboró un cuestionario para evaluar: edad, sexo, año que cursa, tipo de universidad etc.

Procedimiento de recolección:

Para la recolección de datos se utilizó google forms, con los instrumentos anteriormente mencionados. Todas las encuestas fueron anónimas, confidenciales y de participación voluntaria. El link de Google forms era publicado en redes sociales populares, como Facebook e Instragram, con una breve descripción del mismo y de su finalidad, los participantes entraban en él por iniciativa propia y no se les solicitaba ningún dato personal que diera cuenta de la identidad de quienes participaron. En el anexo se muestra el encabezado del formulario en los cuales se presentaba los fines de la investigación y se aseguraba el anonimato y la confidencialidad.

Procedimiento de análisis de datos:

Para el análisis cuantitativo de las variables se utilizó una matriz de datos. Esto se realizó con el Programa Estadístico en Ciencias Sociales SPSS versión 22. Se hicieron

análisis estadísticos descriptivos (medias, desvíos, entre otros) e inferenciales (comparaciones de medias, correlaciones de Pearson y regresiones lineales múltiples).

Resultados

Niveles de autoeficacia académica y general

De acuerdo con el objetivo A que proponía explorar los niveles de autoeficacia académica y general, se observa en la tabla uno los promedios de autoeficacia académica fueron de 27.89 y para la general fue de 30.00 siendo estos niveles altos, como se muestra en la tabla 1 y en el gráfico 1.

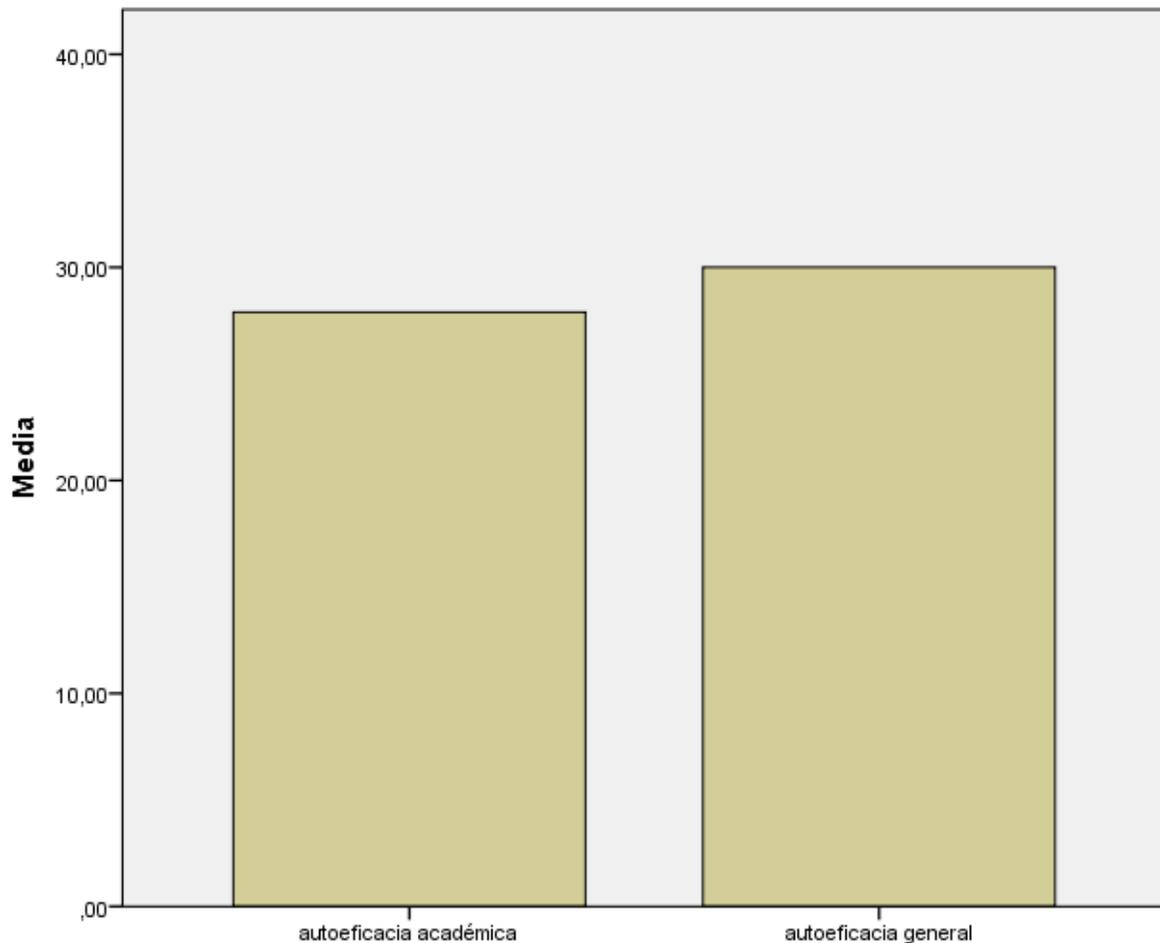
Tabla 1

Estadísticos descriptivos de autoeficacia general y académica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.
Autoeficacia académica	266	11.00	36.00	27.89	4.99
Autoeficacia general	266	15.00	40.00	30.00	5.37
N	266				

Gráfico 1

Niveles de autoeficacia general y académica



Asociación entre autoeficacia general, académica y rendimiento académico

En el objetivo B se plantea la asociación entre autoeficacia académica, general y el rendimiento académico, para ello se llevó a cabo una correlación de Pearson. Como se observa en la tabla 2, los estudiantes con mayor cantidad de materias aprobadas mostraron niveles más altos de autoeficacia académica ($r=.259$; $p<0.01$) y general ($r=.139$; $p<0.05$), en contraposición a aquellos que tenían mayor cantidad de materias desaprobadas y obtuvieron menores niveles de autoeficacia académica ($r= -.223$; $p<0.01$). Quienes tenían un mayor promedio de calificaciones presentaron también mayores niveles de autoeficacia académica ($r=.174$; $p<0.05$)

Tabla 2

Correlaciones de Pearson entre la autoeficacia académica, general y el rendimiento académico.

	Cantidad de materias aprobadas	Cantidad de materias desaprobadas	Promedio general	Autoeficacia académica	Autoeficacia general
Cantidad de materias aprobadas	1	.193**	.177*	,259**	,139*
Cantidad de materias desaprobadas	.193**	1	-.027	-,223**	-.094
Promedio general	.177**	-.027	1	,174*	.068
Autoeficacia académica	.259**	-,223**	,174*	1	,606*
Autoeficacia general	.139*	-.094	.068	,606**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (Bilateral)

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (Bilateral)

La autoeficacia según el año de cursada, tener una carrera previa o no y la edad

De acuerdo con el objetivo C se observó -mediante una correlación de Spearmann- que los estudiantes de años superiores presentan un mayor nivel de autoeficacia académica ($r=.235$; $p<0.01$). El año en curso fue definido de primero a sexto año, en caso de que los participantes cursaran materias de diferentes años se toma como referencia el año del que cursen más materias. La autoeficacia general se ve relacionada con el año en curso ($r=.121$; $p<0.05$). Esto está reflejado en la tabla 3

Tabla 3

Correlaciones de Spearmann entre la autoeficacia académica, general y el año de cursada.

	Autoeficacia académica	Autoeficacia General	Año en curso
Autoeficacia académica	1	.612**	.235**
Autoeficacia general	.612**	1	,121*
Año en curso	.235**	.121*	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (Bilateral)

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (Bilateral)

Para determinar si el tener una carrera previa o no hacía variar los puntajes de autoeficacia general y académica se realizó una prueba t donde la diferencia solo fue significativa para la autoeficacia general ($t=2.96$; $p=0.004$). La comparación de medias indicaba que aquellos estudiantes que tenían una carrera previa (concluida o no) presentaron mayores niveles de autoeficacia general ($M=31.51$) y académica ($M=28.48$) que aquellos que cursaban su primera carrera (autoeficacia general $M=29.40$ y académica $M=27.66$)

Tabla 4

Prueba t de student

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
autoeficacia académica	Asumido varianzas iguales	0,123	0,792	1,116	264	0,333	0,82368	0,678	-0,51	2,16
	No asumido varianzas iguales			1,054	140,804	0,113	0,82368	0,672	-0,5	2,15
autoeficacia general	Asumido varianzas iguales	8,613	0,519	2,965	264	0,004	2,11316	0,72	0,696	3,53
	No asumido varianzas iguales			2,99	143,035	0,003	2,11316	0,708	0,713	3,51

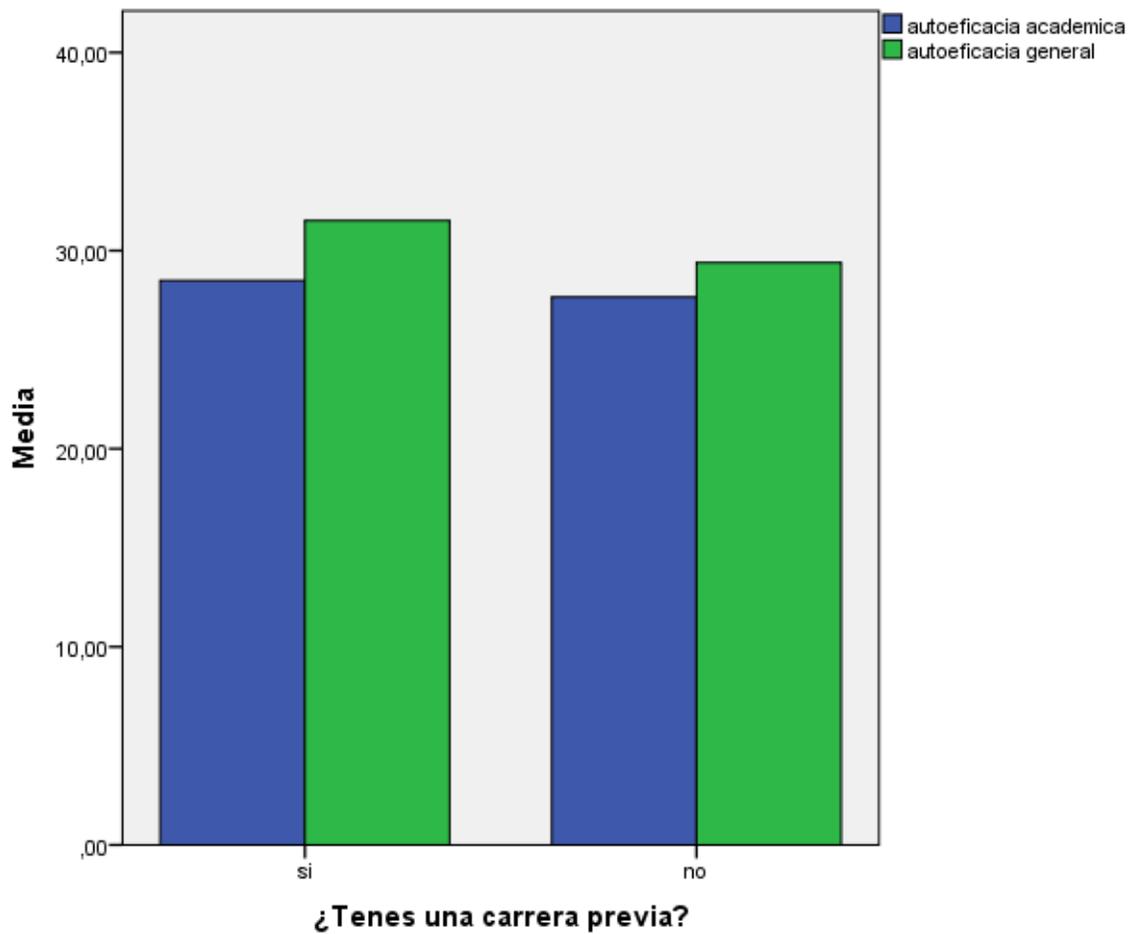
Tabla 5

Puntajes de la autoeficacia académica y general según tener o no una carrera previa.

	¿Tenés una carrera previa?	N	Media	Desviación
Autoeficacia académica	Si	76	28.49	4.92
	No	190	27.66	5.02
Autoeficacia general	Si	76	31.51	5.16
	No	190	29.40	5.36

Gráfico 2

Niveles de autoeficacia general y académica según tener una carrera previa o no



En cuanto a la edad, en la tabla 6 se muestran los resultados de una correlación de Pearson que indicaba una correlación con la autoeficacia académica ($r=.131$; $p<0.05$) y una relación con la autoeficacia general ($r=.244$; $p<0.01$), esto es, a mayor edad, mayor autoeficacia.

Tabla 6

Correlación de Pearson entre la autoeficacia académica, general y la edad.

	Edad	Autoeficacia académica	Autoeficacia general
Edad	1	.131*	.244**
Autoeficacia académica	.131*	1	.606*
Autoeficacia general	.244*	.606*	1

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (Bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (Bilateral)

Autoeficacia académica y general como predictores del rendimiento académico

Con el fin de determinar si la cantidad de materias aprobadas, desaprobadas y el promedio entre materias aprobadas y desaprobadas se predecían por la autoeficacia académica y general se llevaron a cabo una serie de regresiones lineales múltiples con las dos autoeficacias como predictores y las materias aprobadas, desaprobadas y el promedio general como variables dependientes.

En las tablas seis, siete y ocho se muestran los resultados de las ecuaciones de predicción. Como se ve en las mismas, para la cantidad de materias aprobadas el predictor significativo era la autoeficacia académica $\beta = .27$ $t = 3.69$ $p < .001$ el valor de R^2 fue de 7% para la cantidad de materias aprobadas y también en sentido negativo para la cantidad de materias desaprobadas con académica $\beta = -.28$ $t = -3.46$ $p < .001$ el valor de R^2 fue de 5%. Para el promedio de materias también la autoeficacia académica era el predictor significativo $\beta = .20$ $t = 2.46$ $p < .01$ con un valor de R^2 de 2%.

Tabla 7

Ecuaciones de predicción de materias aprobadas con la autoeficacia académica y general como predictores

Predictores	Beta	t	p
Autoeficacia académica	.27	3.69	.001
Autoeficacia general	-.02	.38	.70

Tabla 8

Ecuaciones de materias desaprobadas con la autoeficacia académica y general como predictores

Predictores	Beta	t	p
Autoeficacia académica	-.28	-3.46	.001
Autoeficacia general	-.08	.86	.389

Tabla 9

Ecuaciones de promedio de materias con la autoeficacia académica y general como predictores

Predictores	Beta	t	p
Autoeficacia académica	.20	2.46	.01
Autoeficacia general	-.05	-.69	.491

Discusión

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación, se comprobó que los niveles de autoeficacia, tanto académica como general, favorecen un alto rendimiento académico, habiendo entre ellos una correlación media, cumpliéndose así la hipótesis “a más niveles de autoeficacia general y académica, un mayor rendimiento académico”, coincidente con el estudio de Khan (2013) en el cual se indicó que hay una clara relación entre la autoeficacia académica y el promedio de los estudiantes. También esto se aprecia por Alegre (2014) donde se afirma que las creencias de autoeficacia se relacionan con el logro académico; el nivel de autoeficacia académica se relacionara con posteriores resultados académicos de los estudiantes. En Oriol et al. (2016) también se observó una relación significativamente alta entre autoeficacia y rendimiento académico.

La autoeficacia cumple un rol central para el rendimiento académico ya que permite al estudiante sentirse competente y confiar en sus capacidades, generando altas expectativas sobre él mismo, llevándolo a tomar mayor responsabilidad sobre el cumplimiento de sus objetivos (Alegre, 2014) Esto es consistente con el presente estudio y con Bandura (2001) que trata sobre el papel que las creencias de autoeficacia tienen frente la autorregulación de la motivación. La gente que se auto percibe eficaz atribuye sus fracasos a la falta de esfuerzo, aquellos que se perciben ineficaces atribuyen sus fracasos a la falta de habilidad (Bandura, 1993).

Tal como se observó en este estudio, Bandura (1993) afirma que el rendimiento intelectual difiere dependiendo de la fuerza de las creencias de autoeficacia. Esta tiene una importante relación con el desempeño subsecuente (Schunk, 1984)

En el objetivo C se exploraron los niveles de ambas autoeficacias, en función del año de cursada, de acuerdo con los resultados estar en años superiores correlaciona con mayores niveles de autoeficacia, pero la misma no es fuerte. Se comprobó la hipótesis, los alumnos de años mayores y con una carrera previa presentan mayores niveles de autoeficacia académica y general del mismo modo que los estudiantes mayores en edad.

Se observó en Veliz y Apodaca (2012) que los estudiantes universitarios adultos presentan niveles de autoeficacia superiores a los más jóvenes, además que afirman que en la medida que se tiene mayor edad en la universidad se tiende a una visión más positiva de las capacidades individuales para el éxito académico

Esto coincidiría con el actual estudio que arrojó que los estudiantes de años superiores tienen mayores niveles de autoeficacia que los de años inferiores. Multon, Brown y Lent (1991) coinciden en este punto interpretando que los estudiantes mayores que tienen mayor experiencia escolar y presumiblemente mayor percepción sobre sus fortalezas y debilidades académicas tienen mejores bases para hacer una autoevaluación más precisa sobre sus niveles de autoeficacia. Por otro lado, en este estudio, se observó la correlación entre edad y autoeficacia fue entre leve y moderada.

En el mismo objetivo se buscó determinar si el tener o no una carrera previa afectaba la autoeficacia, comprobándose que quienes tenían una carrera previa presentaban mayores niveles de autoeficacia académica y general que quienes no, pero esta diferencia no es muy marcada. Los estudiantes universitarios y de secundario tienen mayores niveles de autoeficacia que los de primario, y esto se podría explicar por la mayor experiencia académica (Multon, et al., 1991), esto sería equiparable al resultado de este estudio, los estudiantes universitarios que hayan cursado una carrera previa presentan mayores niveles de autoeficacia debido a su experiencia previa.

Cuanto más eficaz se perciba una persona perfeccionará más sus capacidades cognitivas, la autoeficacia es influenciada por la adquisición de habilidades, pero no es un mero reflejo de estas (Bandura, 1993). Esto puede vincularse a aquellos estudiantes que han tenido una carrera previa, las habilidades adquiridas en su experiencia se ve reflejada en niveles de autoeficacia superiores a los de quienes inician su primera carrera.

El objetivo D buscaba determinar si la autoeficacia académica y general son predictores significativos del rendimiento académico, efectivamente la autoeficacia académica se manifestó como predictor de un alto rendimiento académico, no así la general, tal como la hipótesis lo sugería: la autoeficacia académica predice el rendimiento académico más significativamente que la autoeficacia general.

Como plantea Canto y Rodriguez (1998) Un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con actividades que le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia. Esta es una de las características que convertirían a la autoeficacia en un predictor de alto rendimiento académico. En contraposición un estudiante con bajos niveles de autoeficacia, que tiene dudas sobre su capacidad de aprendizaje, probablemente evitará participar en actividades que le sean asignadas que podrían mejorar su rendimiento.

En un metaanálisis de 15 estudios se concluyó que las creencias de autoeficacia solo logran explicar el 14% de la varianza del desempeño académico y que la relación entre las variables posee un tamaño de efecto medio (Multon, et al., 1991) En este estudio la autoeficacia académica fue un importante predictor, pero coincidentemente con el metaanálisis la autoeficacia general no explica por sí sola al rendimiento académico. Las creencias de autoeficacia están relacionadas a la elección de carrera y conductas decisivas y son predictoras del éxito y persistencia en ciertas carreras académicas (Multon, et al., 1991).

Limitaciones y futuros estudios

Este estudio presentó limitaciones que deben ser mencionadas. En primer lugar, se tomó una muestra intencional no probabilística con un número de casos no muy grande (N=266), por lo cual los resultados no son generalizables a toda la población. Además, la mayoría de la muestra eran mujeres. Por otro lado, la muestra está sesgada ya que se completó online, por lo cual se dejaron de lado a los sujetos que no usan estas tecnologías. Asimismo, el muestreo online facilita el recolectar los datos, pero se pierde el control de este, por ejemplo, uno no puede aclarar dudas u observar que el sujeto trabaje en un lugar calmado o propicio para ello. También se utilizaron autoinformes para recoger los datos, que tienen sus conocidas limitaciones, como simulación, deseabilidad social, dar respuestas extremas, etc.; además, el usar las mismas técnicas aumenta la correlación entre las variables por el método de datos compartido. Otra limitación es que se usó un indicador del rendimiento, como son la cantidad de materias aprobadas y desaprobadas. Finalmente, el tipo de estudio correlacional y transversal no puede inferir causalidad entre las variables.

Para estudios futuros sería apropiada una muestra de mayor tamaño, tomada al azar, y usar el muestreo presencial para tener un mayor control. Sería interesante incorporar sujetos de otras provincias de la Argentina. También, con muestras de mayor tamaño se podrían realizar análisis más complejos como los SEM. Se podría emplear otras mediciones del rendimiento, como las calificaciones, ausencias, motivación para el estudio, entre otros. Por otra parte, futuros estudios deberían ser longitudinales para poder examinar la causalidad entre las variables, por ejemplo, ¿es la autoeficacia la que impacta en el rendimiento? O ¿a un mejor rendimiento esto influencia la autoeficacia? A

su vez sería importante asociar el rendimiento académico a otras variables tales como modelo familiar, nivel socio-económico, personalidad, problemas de conducta y atención, , ansiedad y condiciones de la institución educativa.

Conclusión

De acuerdo con los resultados expuestos se comprobaron todas las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación.

El objetivo general proponía determinar cómo es la relación entre la autoeficacia general, académica y el rendimiento académico. De este derivó la hipótesis “Existe relación entre la autoeficacia general académica y el rendimiento académico: mayores niveles de autoeficacia, mayor rendimiento académico”, observándose en los resultados que la relación entre la autoeficacia general, académica y el rendimiento académico era efectivamente de esta manera, aquellos alumnos que presentaban altos niveles de autoeficacia, principalmente académica, tenían un mayor rendimiento académico.

En el objetivo A se planteó explorar los niveles de autoeficacia en estudiantes universitarios. Estos en promedio eran de 27.89 para la autoeficacia académica y para la general fue de 30.00, siendo ambos puntajes altos.

El objetivo B buscaba observar la asociación entre la autoeficacia general, académica y el rendimiento académico. Con una correlación de Pearson se observó que los estudiantes con mayor cantidad de materias aprobadas tenían niveles de autoeficacia (tanto general como académica) mayores, dándose el caso contrario en aquellos que tenían mayor cantidad de materias desaprobadas. Los mismos resultados se dieron en los alumnos con un promedio numérico mayor, estos presentaban altos niveles de autoeficacia en contraposición a aquellos que tenían promedios más bajos.

En el objetivo C se trató de determinar si la autoeficacia académica y general varían según año de cursada, tener una carrera previa y la edad de los estudiantes. Planteándose como hipótesis que los alumnos de cursos mayores, aquellos que tienen una carrera previa y los de mayor edad presentan mayores niveles de autoeficacia. Mediante una correlación de Spearman se obtuvo como resultado que efectivamente la autoeficacia era mayor en los estudiantes que cursaban los últimos años de carrera que

en aquellos que estaban en primero o segundo año. Por otro lado, una correlación de Pearson indicó que la autoeficacia académica y la autoeficacia general se relacionaban con la edad, a mayor edad, mayor autoeficacia. También se mostró un mayor rendimiento en aquellos estudiantes que habían cursado una carrera previa, aunque esta diferencia solo fue significativa para la autoeficacia general.

Por último, el objetivo D buscaba determinar si la autoeficacia general y el rendimiento académico eran predictores del rendimiento académico, se planteó como hipótesis que la autoeficacia académica predecía el rendimiento académico significativamente más que la general. Esto fue verificado con regresiones lineales múltiples, en las cuales se tomó a ambas autoeficacias como predictores y las materias aprobadas, desaprobadas y el promedio general como variables dependientes. En todos los casos la autoeficacia académica se mostró como predictor significativo incluso dándose en sentido negativo para la cantidad de materias desaprobadas.

Referencias bibliográficas:

- Alegre, A. (2014) Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2, 79-120
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, (2), 122-147
- Bandura A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148
- Bandura A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia (Fabián Olaz, María Inés Silva, Edgardo Pérez, Trad). Universidad Nacional de Córdoba. (Obra original publicada en 2006)
- Bandura A. (2001) La teoría cognitiva social: Una perspectiva agencial (Ricardo Bascuñan, trad). *Revisión anual de psicología* 1, 1-24 (Obra original publicada en 1989)
- Bandura A. & Adams N. E. (1977) Analysis of self-efficacy theory of behavioural change. *Cognitive therapy and research* 1 (4), 287-310
- Barraza Macias, A. (2010) Inventario de expectativas de autoeficacia académica. *Praxis investigativa.Red Durango de investigadores educativos* 2, 63-66
- Benitez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿Existe alguna relación? *Cátedra de química analítica general, facultad de Agroindustrias*.
- Blanco Vega H., Ornelas Contreras M., Aguirre Chavez J.F., Guedea Delgado J.C. (2012) Autoeficacia Percibida en conductas académicas: Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 17 557-571

- Brenlla, M.E., Aranguren M., Rossaro, M.F. & Vazquez N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria* 27, 77-94
- Canto y Rodriguez, J.E. (1998) Autoeficacia y educación. *Nueva Época*, 2, 43-53
- Carrasco Ortiz MA., & Del Barrio, Gandara V (2002) Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332
- Castellanos Paez V., Latorre Velasquez, D., Mateus Gomez, S. & Navarro Roldán, C. (2017) Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista colombiana de psicología*, 26, 149-161
- Cartagena Beteta, M. (2008) Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6, 59-99
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia B. F. (2001) Academic Self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of educational Psychology*, 93, 55-64
- Contreras, F. , Espinosa, J.C., Esguerra, G. Haikal, A. , Polania, A., & Rodriguez, A. (2005) Autoeficacia, rendimiento académico y ansiedad en adolescentes. *Perspectivas en psicología*, 1, 183-194
- Criollo, M., Romero, M., Fontaines-Ruiz, T. (2017) Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología educativa*, 23, 63-72
- Delfino, J. A. (1986). Los determinantes del aprendizaje y la asignación de recursos escolares. *Revista de economía y estadística*, 27, 69-101

- Dominguez Lara, S., Villegass G., Yauri C., Mattos E. & Ramirez F. (2012) Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología*, 2, 1, 29-39
- Garcia Fernandez, JM., Inglés C., Torregrosa M., Ruiz Esteban, C., Diaz Herrero, A., Perez Fernandez, E., & Martinez Monteagudo, MC. (2010) Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida especifica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Eropean Journal of education and Psychology*, 3, 61- 74
- Garrido Gutierrez, I. & Rojo Calvo, C. (1996) Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de psicología general y aplicada*, 49, 5-12
- Gutierrez Ruiz, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15, 63–81
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía R., Martínez Gorroño M. E., Garoz Puerta I. & Tejero C. M. (2011) Escala de autoeficacia motriz: Propiedades psicométricas y resultados de su aplicación a la población escolar española. *Revista de psicología del deporte*, 20, 13-28
- Hernandez Jácquez L. F. & Barraza Macias A. (2014) Autoeficacia académica percibida en la educación superior. *Red Durango de investigadores educativos*, 6, 67-77
- Khan, M. (2013) Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(4) 1-11
- Leondari A. & Gialamas V. (2002) Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behaviour. *Psychology in the schools*, 39, 279-291

- Malinauskas, R., Sniras, S., & Malinauskiene, V. (2018). Social Self-Efficacy Training Programme for Basketball-Playing Students: A Case Study. *Revista de Psicología Del Deporte, 27*, 165–173
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A. (2007) Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Relieve, 13*, 215-234
- Multon K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991) Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling Psychology, 38*, 30-38
- Navarro, R. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1* (2)
- Oriol Granado, X., Mendoza Lira, M., Covarrubias Apablaza, C. G., & Molina Lopez, V. M. (2017) Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de psicodidáctica, 22*, 45-53
- Palacios Delgado, J., & Andrade Palos, P. (2007) Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes *Revista de educación y desarrollo, 7*, 5-16
- Pérez-Mato, D., & Sierra-Salcedo, R. (2010). Diagnóstico, prevención y tratamiento de estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Varona, 50*, 29-36.
- Pergiovanni, F. & Depaula, P.D. (2018) Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de la investigación educativa, 23*, 413-432

- Schunk, D. H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Sikorski, J.B. (1996) "Academic underachievement and school refusal" en: DiClemente, R.J., Hansen W.B., & Ponton, L.E. *Handbook of adolescent health risk behaviour* (393-411) California, Estados Unidos, Plenum Press.
- Valdés Cuervo, A. A., Cervantes Arreola, D. I., Dolores Valadez Sierra, M., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35, 39–52.
- Velez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela J. (1994) Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 17, 1-16
- Véliz Burgos, A & Apodaca Urquijo, P. (2012) Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3, 131-150
- Véliz Burgos, A., Dorner, A. & Sandoval, S. (2016) Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud

Anexo

Consentimiento informado

En la presente investigación se estudia la relación entre autoeficacia y rendimiento académico. Al hacer click en “siguiente”, accede a participar en este estudio de manera voluntaria y tomo conocimiento de que la información es totalmente anónima. Al aceptar estas condiciones completará una encuesta que lleva alrededor de diez minutos

Cuestionario sociodemográfico

- Sexo
- Edad
- Universidad pública o privada
- Carrera
- Año que cursa actualmente
- Año de inicio de la carrera
- Cantidad de materias aprobadas y desaprobadas
- Promedio general entre materias aprobadas y desaprobadas
- Carrera previa sí/no
- Gente con la que convive
- Nivel social estimado

Autoeficacia académica

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando una opción de acuerdo con la siguiente escala de valoración

1 = Nunca / 2 = Algunas veces / 3 = Bastantes veces / 4 = Siempre

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica

7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen resultado académico
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos

Autoeficacia general

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando una opción de acuerdo con la siguiente escala de valoración

1 = Nunca / 2 = Algunas veces / 3 = A veces / 4 = Siempre

1. Puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario
2. Aunque alguien se me oponga, puedo encontrar los medios y la forma de obtenerlo que quiero.
3. Me resulta fácil enfocarme en los fines que persigo y lograr mis objetivos
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente situaciones imprevistas
5. Gracias a mis capacidades y recursos, sé cómo manejar situaciones inesperadas
6. Puedo resolver la mayoría de mis dificultades si me esfuerzo lo suficiente
7. Puedo mantener la calma cuando me enfrento a dificultades porque confío en mis habilidades para afrontarlas
8. Cuando me enfrento a un problema, generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas
9. Si tengo problemas, generalmente se me ocurre una solución
10. Por lo general puedo manejar cualquier situación que se me presente

Gráficos y tablas participantes

Tabla 10

Porcentaje de la muestra según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	63	23.69
Mujer	203	76.31
Total	266	100

Gráfico 3

Porcentajes de la muestra según sexo

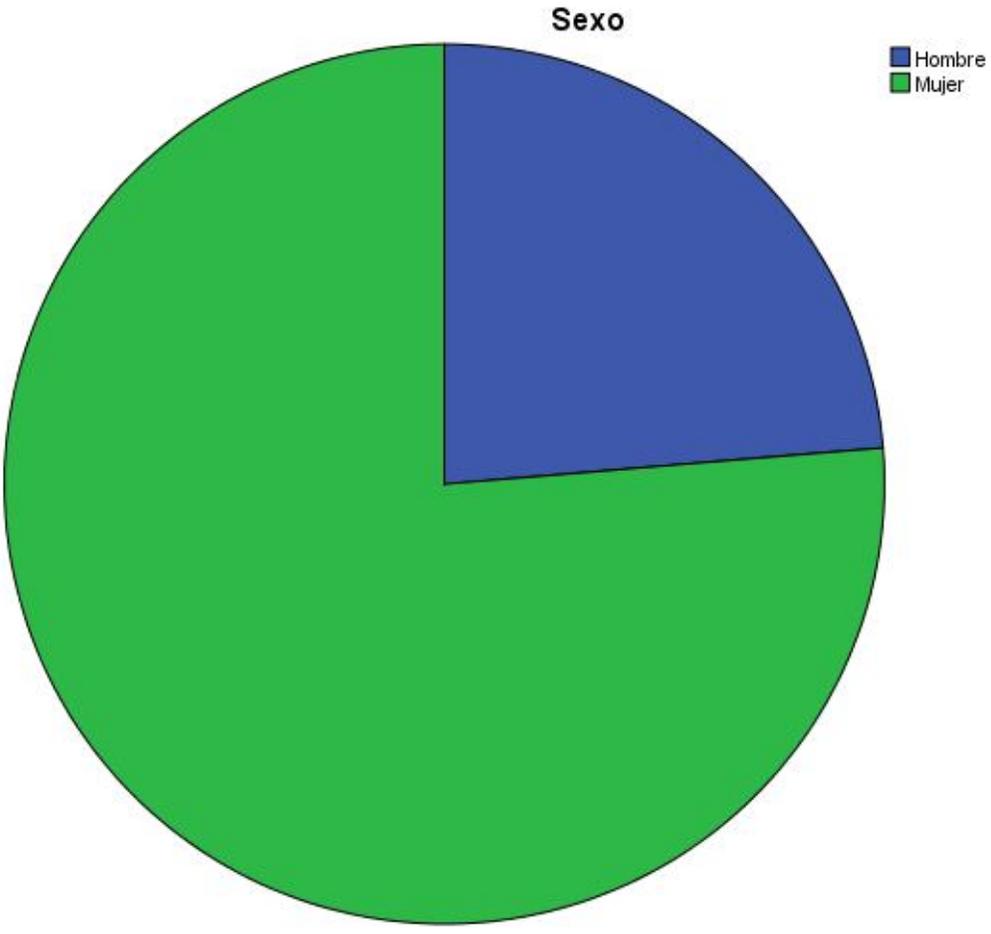


Gráfico 4

Porcentajes de edades de la muestra

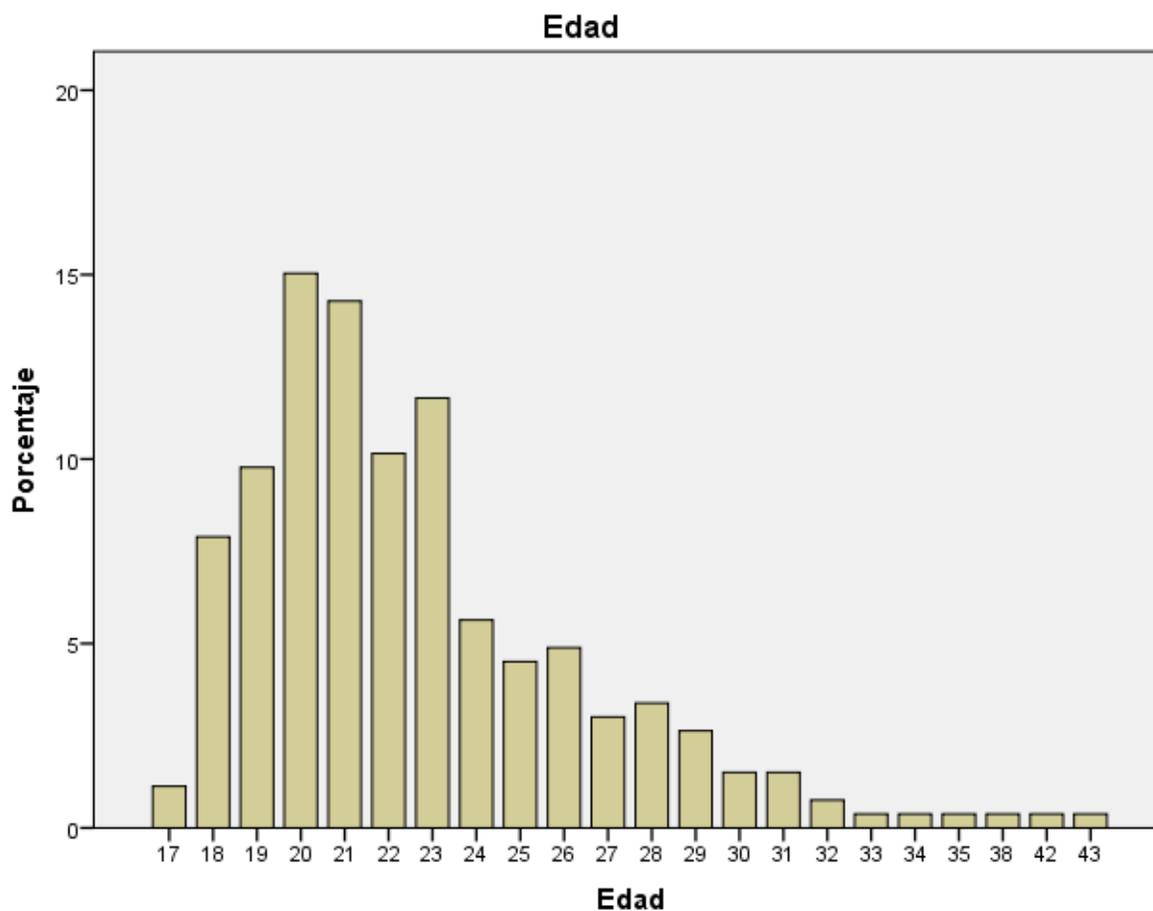


Tabla 11

¿Tenés una carrera previa?

	Frecuencia	Porcentaje
No	190	71.4
Si	76	28.6
Total	266	100

```
GET
  FILE='C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor
perez.sav'.
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
GET
  FILE='C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor
perez.sav'.
```

Advertencia # 67. Nombre del comando: GET FILE
El documento ya está siendo utilizado por otro usuario o proceso. Si
realiza
cambios en el documento es posible que se sobrescriban los cambios
realizados
por otros o sus cambios pueden ser sobrescritos por otros.
Archivo abierto C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz
flor perez.sav
DATASET NAME Conjunto_de_datos2 WINDOW=FRONT.
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_datos1.
REGRESSION
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT Cantidaddemateriasaprobadas
 /METHOD=ENTER autoaced autosocial.

Regresión

Notas

Resultados creados		13-NOV-2018 23:57:07
Comentarios		
	Datos	C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	266
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en los casos sin valores perdidos para ninguna variable de las utilizadas.

Sintaxis		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Cantidaddemateriasaprobadas /METHOD=ENTER autoaced autosocial.
	Tiempo de procesador	00:00:00,05
	Tiempo transcurrido	00:00:00,10
Recursos	Memoria necesaria	2916 bytes
	Memoria adicional requerida para los diagramas de residuos	0 bytes

[Conjunto_de_datos1]
C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	autosocial, autoaced ^b	.	Introducir

a. Variable dependiente: Cantidad de materias aprobadas

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
--------	---	------------	----------------------	-----------------------------

1	,260 ^a	,068	,060	12,502
---	-------------------	------	------	--------

a. Variables predictoras: (Constante), autosocial, autoaced

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2978,393	2	1489,196	9,528	,000 ^b
	Residual	41108,103	263	156,305		
	Total	44086,496	265			

a. Variable dependiente: Cantidad de materias aprobadas

b. Variables predictoras: (Constante), autosocial, autoaced

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	,249	4,843		,051	,959
	autoaced	,713	,193	,276	3,692	,000
	autosocial	-,069	,179	-,029	-,383	,702

a. Variable dependiente: Cantidad de materias aprobadas

REGRESSION

```

/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Promediogeneral denotasentreaprobadasydesaprobadas
/METHOD=ENTER autoaced autosocial.

```

Regresión

Notas

Resultados creados		13-NOV-2018 23:57:54
Comentarios		
	Datos	C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	266
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en los casos sin valores perdidos para ninguna variable de las utilizadas.
		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Promediogeneralnotenotasureaprobadasydesaprobadas /METHOD=ENTER autoaced autosocial.
Sintaxis	Tiempo de procesador	00:00:00,06
	Tiempo transcurrido	00:00:00,32
Recursos	Memoria necesaria	2916 bytes
	Memoria adicional requerida para los diagramas de residuos	0 bytes

[Conjunto_de_datos1]

C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	autosocial, autoaced ^b	.	Introducir

a. Variable dependiente: Promedio general de notas entre aprobadas y desaprobadas

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,180 ^a	,032	,023	9,651

a. Variables predictoras: (Constante), autosocial, autoaced

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	659,971	2	329,986	3,543	,031 ^b
	Residual	19746,466	212	93,144		
	Total	20406,437	214			

a. Variable dependiente: Promedio general de notas entre aprobadas y desaprobadas

b. Variables predictoras: (Constante), autosocial, autoaced

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-,898	4,043		-,222	,825
1 autoaced	,404	,164	,209	2,463	,015
autosocial	-,104	,151	-,059	-,690	,491

a. Variable dependiente: Promedio general de notas entre aprobadas y desaprobadas

REGRESSION

```

/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT CantidaddemateriasdesaprobadasFinalesdesaprobados
/METHOD=ENTER autoaced autosocial.
    
```

Regresión

Notas

Resultados creados	13-NOV-2018 23:58:26
Comentarios	
Datos	C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav
Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	<ninguno>
Filtro	<ninguno>
Peso	<ninguno>
Dividir archivo	<ninguno>
Núm. de filas del archivo de trabajo	266

Tratamiento de los datos perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.	
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en los casos sin valores perdidos para ninguna variable de las utilizadas.	
Sintaxis		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Cantidad demateriasdesaprobadas asFinalesdesaprobados /METHOD=ENTER autoaced autosocial.	
		Tiempo de procesador	00:00:00,06
Recursos		Tiempo transcurrido	00:00:00,10
		Memoria necesaria	2916 bytes
		Memoria adicional requerida para los diagramas de residuos	0 bytes

[Conjunto_de_datos1]

C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	autosocial, autoaced ^b	.	Introducir

a. Variable dependiente: Cantidad de materias desaprobadas (Finales desaprobados)

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,229 ^a	,052	,045	3,118

a. Variables predictoras: (Constante), autosocial, autoaced

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	141,396	2	70,698	7,274	,001 ^b
	Residual	2556,078	263	9,719		
	Total	2697,474	265			

a. Variable dependiente: Cantidad de materias desaprobadas (Finales desaprobados)

b. Variables predictoras: (Constante), autosocial, autoaced

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,198	1,208		4,304	,000
	autoaced	-,168	,048	-,262	-3,479	,001
	autosocial	,039	,045	,065	,864	,389

a. Variable dependiente: Cantidad de materias desaprobadas (Finales desaprobados)

```
FRECUENCIES VARIABLES=Sexo Edad Universidad Carrera
AñoquecursoactualmenteSicursasmateriasdedistintos añoselañoalquep añocurso
Añodeiniciodelacarrera Cantidaddemateriasaprobadas
CantidaddemateriasdesaprobadasFinalesdesaprobados
Promediogeneraldenotasentreaprobadasydesaprobadas ¿Tenesunacarreraprevia
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Notas	
Resultados creados	14-NOV-2018 00:10:33
Comentarios	
	C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav
	Datos
	Conjunto de datos activo
Entrada	Filtro
	<ninguno>
	Peso
	<ninguno>
	Dividir archivo
	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo
	266
	Definición de los perdidos
Manipulación de los valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
	Casos utilizados
	FREQUENCIES
	VARIABLES=Sexo Edad
	Universidad Carrera
	Añoque cursa actualmente Sicurs
	asmateriasdedistintos añoselaño
	alquep año curso
	Añode iniciodela carrera
Sintaxis	Cantidaddemateriasaprobadas
	Cantidaddemateriasdesaprobadas
	asFinalesdesaprobados
	Promediogeneralnotenotasantreaprobadasydesaprobadas
	¿Tenesunacarreraprevia
	/ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador
	00:00:00,06
	Tiempo transcurrido
	00:00:00,10

[Conjunto_de_datos1]

C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav

Estadísticos

		Sexo	Edad	Universidad	Carrera	Año que cursa actualmente (Si cursas materias de distintos años, el año al que pertenezcan la mayoría)	año curso	Año de in carri
N	Válidos	266	266	266	266	266	266	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	

Tabla de frecuencia

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	63	23,7	23,7	23,7
	Mujer	203	76,3	76,3	100,0
	Total	266	100,0	100,0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17	3	1,1	1,1	1,1
	18	21	7,9	7,9	9,0

19	26	9,8	9,8	18,8
20	40	15,0	15,0	33,8
21	38	14,3	14,3	48,1
22	27	10,2	10,2	58,3
23	31	11,7	11,7	69,9
24	15	5,6	5,6	75,6
25	12	4,5	4,5	80,1
26	13	4,9	4,9	85,0
27	8	3,0	3,0	88,0
28	9	3,4	3,4	91,4
29	7	2,6	2,6	94,0
30	4	1,5	1,5	95,5
31	4	1,5	1,5	97,0
32	2	,8	,8	97,7
33	1	,4	,4	98,1
34	1	,4	,4	98,5
35	1	,4	,4	98,9
38	1	,4	,4	99,2
42	1	,4	,4	99,6
43	1	,4	,4	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
privada	228	85,7	85,7	85,7
Válidos publica	38	14,3	14,3	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Adm de empresas	1	,4	,4	,4

administracion	1	,4	,4	,8
Administracion de empresas	1	,4	,4	1,1
Administración de empresas	1	,4	,4	1,5
Arquitectura	1	,4	,4	1,9
Artes circenses	1	,4	,4	2,3
Artes de circo	1	,4	,4	2,6
Artes Escénicas	1	,4	,4	3,0
Artística/diseño	1	,4	,4	3,4
Comercializacion	1	,4	,4	3,8
Comercio internacional	1	,4	,4	4,1
Comunicacion	4	1,5	1,5	5,6
Comunicación	5	1,9	1,9	7,5
Comunicación (publicidad)	1	,4	,4	7,9
Comunicación (Relaciones Públicas) no puedo creer que no estaba esta opción	1	,4	,4	8,3
Contador	1	,4	,4	8,6
Contador público	1	,4	,4	9,0
diseño	1	,4	,4	9,4
Diseño (Textil, industrial, etc)	22	8,3	8,3	17,7
Diseño Multimedia	1	,4	,4	18,0
Diseño textil e indumentaria	1	,4	,4	18,4
Economia	1	,4	,4	18,8
Económicas	1	,4	,4	19,2
Económicas (administración de empresas y finanzas)	1	,4	,4	19,5
Economicas (Contador, Administracion de empresas, marketing, etc)	79	29,7	29,7	49,2
economicas (lic en finanzas)	1	,4	,4	49,6
Economicas (marketing)	1	,4	,4	50,0
Economicas. Contador público y Lic en administración	1	,4	,4	50,4
Exactas (Ingenieria, fisica, matematica, etc)	28	10,5	10,5	60,9
Gastronomía	1	,4	,4	61,3

gestion de Medios y entretenimiento	1	,4	,4	61,7
Gestión de Medios y Entretenimiento	1	,4	,4	62,0
Gestión Deportiva	1	,4	,4	62,4
Lic. En Administración de Emp	1	,4	,4	62,8
Licenciatura en Diseño Grafico	1	,4	,4	63,2
Licenciatura en hoteleria y turismo	1	,4	,4	63,5
Marketing y comercio internacional	2	,8	,8	64,3
Medios y Entretenimiento	1	,4	,4	64,7
Profesorado de Historia	1	,4	,4	65,0
Publicidad	3	1,1	1,1	66,2
Relaciones publicas	1	,4	,4	66,5
Salud (Medicina, enfermeria, etc)	5	1,9	1,9	68,4
Sociales y humanidades (Sociologia, Psicologia, Abogacia, idiomas, ect)	73	27,4	27,4	95,9
Turismo	2	,8	,8	96,6
Turismo y hoteleria	5	1,9	1,9	98,5
Turismo y Hotelería	1	,4	,4	98,9
Turismo y Hotelería	1	,4	,4	99,2
Turismo y Hotelería (Hospitalidad)	1	,4	,4	99,6
Turismo y hotelería.	1	,4	,4	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Año que cursa actualmente (Si cursas materias de distintos años, el año al que pertenezcan la mayoría)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cuarto	62	23,3	23,3	23,3
Primero	50	18,8	18,8	42,1

Quinto	17	6,4	6,4	48,5
Segundo	68	25,6	25,6	74,1
Sexto	8	3,0	3,0	77,1
Tercero	61	22,9	22,9	100,0
Total	266	100,0	100,0	

año curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	50	18,8	18,8	18,8
2,00	68	25,6	25,6	44,4
3,00	61	22,9	22,9	67,3
Válidos 4,00	62	23,3	23,3	90,6
5,00	17	6,4	6,4	97,0
6,00	8	3,0	3,0	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Año de inicio de la carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5	1	,4	,4	,4
1999	1	,4	,4	,8
2006	1	,4	,4	1,1
2007	1	,4	,4	1,5
2008	1	,4	,4	1,9
2009	1	,4	,4	2,3
Válidos 2010	1	,4	,4	2,6
2011	4	1,5	1,5	4,1
2012	10	3,8	3,8	7,9
2013	28	10,5	10,5	18,4
2014	28	10,5	10,5	28,9
2015	44	16,5	16,5	45,5
2016	51	19,2	19,2	64,7

2017	51	19,2	19,2	83,8
2018	43	16,2	16,2	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Cantidad de materias aprobadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	30	11,3	11,3	11,3
1	5	1,9	1,9	13,2
2	5	1,9	1,9	15,0
3	4	1,5	1,5	16,5
4	5	1,9	1,9	18,4
5	3	1,1	1,1	19,5
6	8	3,0	3,0	22,6
7	5	1,9	1,9	24,4
8	10	3,8	3,8	28,2
9	6	2,3	2,3	30,5
10	13	4,9	4,9	35,3
11	7	2,6	2,6	38,0
12	4	1,5	1,5	39,5
Válidos 13	2	,8	,8	40,2
14	5	1,9	1,9	42,1
15	9	3,4	3,4	45,5
16	6	2,3	2,3	47,7
17	7	2,6	2,6	50,4
18	6	2,3	2,3	52,6
19	11	4,1	4,1	56,8
20	15	5,6	5,6	62,4
21	4	1,5	1,5	63,9
22	3	1,1	1,1	65,0
23	2	,8	,8	65,8
24	4	1,5	1,5	67,3
25	3	1,1	1,1	68,4
26	3	1,1	1,1	69,5

27	2	,8	,8	70,3
28	8	3,0	3,0	73,3
29	4	1,5	1,5	74,8
30	22	8,3	8,3	83,1
31	2	,8	,8	83,8
32	4	1,5	1,5	85,3
33	4	1,5	1,5	86,8
34	1	,4	,4	87,2
35	3	1,1	1,1	88,3
36	4	1,5	1,5	89,8
37	3	1,1	1,1	91,0
38	5	1,9	1,9	92,9
39	2	,8	,8	93,6
40	7	2,6	2,6	96,2
41	3	1,1	1,1	97,4
42	1	,4	,4	97,7
43	1	,4	,4	98,1
45	3	1,1	1,1	99,2
52	1	,4	,4	99,6
53	1	,4	,4	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Cantidad de materias desaprobadas (Finales desaprobados)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	134	50,4	50,4	50,4
1	47	17,7	17,7	68,0
2	35	13,2	13,2	81,2
3	12	4,5	4,5	85,7
Válidos 4	10	3,8	3,8	89,5
5	9	3,4	3,4	92,9
6	1	,4	,4	93,2
7	1	,4	,4	93,6
8	1	,4	,4	94,0

9	3	1,1	1,1	95,1
10	7	2,6	2,6	97,7
11	2	,8	,8	98,5
12	1	,4	,4	98,9
13	1	,4	,4	99,2
15	1	,4	,4	99,6
30	1	,4	,4	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Promedio general de notas entre aprobadas y desaprobadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	29	10,9	13,5	13,5
2	1	,4	,5	14,0
3	2	,8	,9	14,9
4	6	2,3	2,8	17,7
5	16	6,0	7,4	25,1
6	44	16,5	20,5	45,6
7	59	22,2	27,4	73,0
8	43	16,2	20,0	93,0
9	8	3,0	3,7	96,7
11	1	,4	,5	97,2
20	1	,4	,5	97,7
21	1	,4	,5	98,1
29	1	,4	,5	98,6
30	1	,4	,5	99,1
100	2	,8	,9	100,0
Total	215	80,8	100,0	
Perdidos Sistema	51	19,2		
Total	266	100,0		

¿Tenes una carrera previa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	76	28,6	28,6	28,6
Válidos no	190	71,4	71,4	100,0
Total	266	100,0	100,0	

```
T-TEST GROUPS=¿Tenesunacarreraprevia(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=autoaced autosocial
/CRITERIA=CI(.95).
```

Prueba T

Notas

Resultados creados		14-NOV-2018 00:11:06
Comentarios		
	Datos	C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	266
	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Tratamiento de los valores perdidos		Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos que no tienen datos perdidos ni quedan fuera de rango en cualquiera de las variables del análisis.
	Casos utilizados	

Sintaxis		T-TTEST GROUPS=¿Tenesunacarrerapre via(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=autoaced autosocial /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,03
	Tiempo transcurrido	00:00:00,06

[Conjunto_de_datos1]

C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav

Estadísticos de grupo

	¿Tenes una carrera previa?	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
autoaced	si	76	28,4868	4,92204	,56460
	no	190	27,6632	5,02293	,36440
autosocial	si	76	31,5132	5,16267	,59220
	no	190	29,4000	5,35887	,38877

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
autoaced	Se han asumido varianzas iguales	,157	,692	1,215	264	
	No se han asumido varianzas iguales			1,226	140,804	
autosocial	Se han asumido varianzas iguales	,002	,961	2,935	264	

No se han asumido varianzas iguales			2,983	143,035
-------------------------------------	--	--	-------	---------

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Cantidaddemateriasaprobadas
CantidaddemateriasdesaprobadasFinalesdesaprobados
Promediogeneraldenotasentreaprobadasydesaprobadas Edad autoaced
autosocial
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlaciones

Notas

Resultados creados		14-NOV-2018 00:11:22
Comentarios		
	Datos	C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
Entrada	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	266
	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos		Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
	Casos utilizados	

		CORRELATIONS	
Sintaxis		/VARIABLES=Cantidaddematerias aprobadas Cantidaddemateriasdesaprobadas asFinalesdesaprobados Promediogeneralnotenotasantreaprobadasydesaprobadas Edad autoaced autosocial /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.	
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00,02
	Tiempo transcurrido		00:00:00,06

[Conjunto_de_datos1]
C:\Users\user\Desktop\documentos\Documents\tesis1\matriz flor perez.sav

Correlaciones				
		Cantidad de materias aprobadas	Cantidad de materias desaprobadas (Finales desaprobados)	Promedio general de notas entre aprobadas y desaprobadas
	Correlación de Pearson	1	,193**	,177**
Cantidad de materias aprobadas	Sig. (bilateral)		,002	,009
	N	266	266	215
Cantidad de materias desaprobadas (Finales desaprobados)	Correlación de Pearson	,193**	1	-,027
	Sig. (bilateral)	,002		,698
	N	266	266	215
Promedio general de notas entre aprobadas y desaprobadas	Correlación de Pearson	,177**	-,027	1
	Sig. (bilateral)	,009	,698	
	N	215	215	215
Edad	Correlación de Pearson	,385**	,200**	,072
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,290
	N	266	266	215
autoaced	Correlación de Pearson	,259**	-,223**	,174*

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,011
	N	266	266	215
	Correlación de Pearson	,139*	-,094	,068
autosocial	Sig. (bilateral)	,024	,127	,319
	N	266	266	215

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).