

**Autoeficacia Percibida y Rendimiento Académico en Estudiantes de medicina que
proviene de lugares diferentes a Cartagena en la Universidad del Sinú Elías Bechara**

Zainúm

Flórez Olga I., Jiménez Natali D., Paternina Paola, Paternina Isaura.

Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena

Facultad De Ciencias Sociales y Humanas

Escuela De Psicología

Cartagena De Indias, 2017

Agradecimientos

Este proyecto es el resultado del esfuerzo conjunto de todas las que integramos este grupo de trabajo, quienes no solo somos compañeras de estudio, sino que en el transcurso de esta hermosa carrera fuimos estrechando fuertes lazos de cariño, amigas, hermanas, familia, y aunque muchas veces sentimos decaer, siempre estuvo el apoyo y el cuidado de cada una de nosotras para ayudarnos a levantar.

Primeramente queremos agradecer a DIOS por habernos acompañado y guiado en esta hermosa etapa, por ser nuestra fortaleza en los momentos de debilidad y brindarnos una vida de aprendizaje, experiencias y felicidad, pero sobre todo por ser nuestro permanente compañero de vida, que nunca nos abandona.

Segundo a nuestros padres, GREGORIO PATERNINA Y YAISID LOPEZ, ALONSO FLOREZ Y ELISA VERGARA, JORGE PATERNINA Y CORINA CALDERA, LOURDES CAMPILLO Y OSCAR JIMENEZ, por apoyarnos en todo momento, por los valores que nos han inculcado, por brindarnos la oportunidad de tener una excelente educación y sobre todo por el excelente ejemplo de vida que nos han brindado, a nuestros hermanos y amigos, en especial a Yulieth Muñoz, Alexandra González Y Tatiana Chacón por ser tan especiales en esta última etapa de este proceso, donde contamos con su apoyo e incondicionalidad en los momentos que más necesitamos. Gracias.

Queremos de la misma forma dar gracias a nuestra profesora de investigación, Dra. Kelly Arroyo Velandia, por su acompañamiento en este arduo proceso, a la UNIVERSIDAD DEL SINU ELIAS BECHARA ZAINUM- SECCIONAL CARTAGENA y todos los docentes que nos acompañaron durante esta carrera profesional, ya que todos aportaron en nuestra formación para que este logro hoy sea una realidad.

Son muchas las personas que hicieron parte de este proceso, algunas están aquí con nosotros y otras en nuestros recuerdos, pero sin importar donde estén queremos agradecer por ser parte de las experiencias buenas o malas que nos permitió de una u otra forma avanzar y crecer en este largo camino que nos llena hoy de felicidad y satisfacción como es haber alcanzado nuestro más bonito sueño.

Son muchas las personas que hicieron parte de este proceso, algunas están aquí con nosotros y otras en nuestros recuerdos, pero sin importar donde estén queremos agradecer por ser parte de las experiencias buenas o malas que nos permitieron hoy en este punto el cual nos llena de felicidad y satisfacción al ser alcanzado nuestro sueño anhelado.

Problema de Investigación

Planteamiento del problema

Para abordar el estudio de la relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico es preciso delimitar conceptualmente estas dos variables a través de diversos autores que las enfocan desde el ámbito psicológico en cuanto a la autoeficacia percibida, y desde el ámbito de la pedagogía en el aspecto del rendimiento académico.

La autoeficacia y el rendimiento académico son herramientas fundamentales para el desarrollo personal y profesional. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Un aspecto que resalta la importancia de la autoeficacia es su valor predictivo de la conducta humana (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros y Valencia, 2006). El término autoeficacia fue utilizado por Bandura (1999), precisada como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada.

El comportamiento de las personas, según Bandura, puede ser mejor predicho por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que poseen (Pajares y Schunk 2001).

Según Pajares (2002) una muestra de la importancia de la autoeficacia percibida en el ámbito académico, hace referencia a qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, o por qué las personas actúan en disonancia con sus habilidades. Lo anterior explica porque el rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. Un ejemplo de esto es que un alto desempeño requiere la auto regulación de la motivación, y un buen manejo de pensamientos perturbadores y de reacciones emocionales (Bandura, 1995). Por otra parte, Valencia (2006), describe la autoeficacia percibida como un estado psicológico en el cual la persona evalúa su capacidad y habilidad de ejecutar determinada tarea, actividad, conducta, entre otros, en una situación específica con un nivel de dificultad previsto; en palabras de Bandura (1997), la autoeficacia percibida se define como los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento.

La autoeficacia ha mostrado una alta relevancia en el funcionamiento humano, por lo que su evaluación en adolescentes es crucial para diferentes finalidades, como en la evaluación de consecución de metas, así como en la adaptación humana y en su ajuste (Gándara, 2002). Las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993, Bandura, 2000; Núñez y otros, 2009). La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en la que lo estudiantes se sienten más

competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr (Bandura, 1986, Bong, 2001; Gaxiola y otros, 2012).

La autoeficacia percibida juega un importante rol mediacional actuando de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior, siendo estas creencias un mejor predictor de la conducta que el nivel de habilidad real (Valiante, 2000). Esta variable influye directamente en la determinación personal para la acción e implica la certeza de disponer de la eficacia para actuar (Bandura, 1997). Se ha encontrado una estrecha relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico de estudiantes universitarios (Bäbler y Schwarzer, 1996) así como la motivación, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes que provienen de otras regiones (Vallerand y Bissonnette, 1992). Cuando la persona se percibe como altamente capaz para realizar determinada tarea, muestra un gran interés y compromiso, invierte más tiempo y esfuerzo, anticipa resultados, planifica metas, hechos que le permiten al individuo aumentar el esfuerzo requerido para la tarea (Eccles y Wigfield, 2002) y persistir, aunque tenga dificultades o adversidades, además de mostrar una mejora en el rendimiento académico como resultado de un buen proceso de preparación.

Para ello, el estudiante durante su etapa universitaria debe desarrollar algunas estrategias y técnicas que son cruciales para el buen desempeño académico, en este caso dichas estrategias son más decisivas en estudiantes de otros lugares de procedencia del país, debido a que sus pensamientos o percepciones influyen en sus expectativas y su conducta; por lo tanto necesitan comprender y dominar el ambiente que les rodea, aun siendo estos, contextos novedosos, para hacer que estos sean más predictibles y controlables.

Lamentablemente, las investigaciones en el campo del rendimiento académico y la autoeficacia percibida afirman que las universidades no podrían estar integrando a la sociedad, profesionales competentes a nivel personal, de conocimiento y metodología.

En una investigación titulada clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes realizada en Cabrero (2004), se pretendió medir el nivel de autoeficacia percibida y el estatus académicos en estudiantes inmigrantes, los resultados concluyeron que las creencias de autoeficacia tienden a disminuir con los cursos más altos y cuando llevan más tiempo de estancia en España, además se encontró que a mayor sentimiento de pertenencia a la cultura mayor percepción de estatus académico, esta mejoría en las calificaciones está relacionada con el tiempo en la cultura, en la medida en que los estudiantes llevan mayor tiempo, alcanzan mejores calificaciones.

Por otra parte, es significativo mencionar las cifras de estudiantes de otros lugares de procedencia diferente al que se encuentran realizando sus estudios, en Colombia, información suministrada que corresponde a lo reportado por las instituciones a través del SNIES (sistema de información de educación superior), inscritos en educación superior - Colombia 2015 con fecha de corte de la información mayo 16 de 2016. Se evidencia la estadística de estudiantes en la facultad de medicina con mayor ingreso en ciudades como Medellín con un número de ingresos de 16018, Bogotá 5588 y Cartagena con 4751 de otros lugares de procedencia.

El mismo sistema de información, SNIES (2016), aporta que Colombia cuenta con 60 programas de medicina de los cuales 57 se encuentran activos al 2015, y 12 de ellos

pertenecen a la costa Atlántica, además el número de estudiantes inscritos y matriculados en el programa de medicina en la costa Atlántica, ocupa el segundo lugar con 11.614 estudiantes, en comparación con la región Suroccidental con 8357 estudiantes matriculados, ocupando el primer lugar la región Central con 12.746 estudiantes en el programa de medicina, y se reportó en ese periodo que en los últimos 11 años, 43.632 estudiantes se matricularon para estudiar medicina; pero de esa cifra, menos del 10 por ciento fue egresado de la totalidad de los programas de pregrado de medicina que hay en el país.

Un dato arrojado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006), hace referencia a que un tercio de los estudiantes del nivel superior de los países miembros, desertan antes de concluir sus estudios, y más aún, se establece que existe una tendencia en el incremento de este indicador por lo que es de suma importancia investigar acerca de las variables que mayormente inciden en ello.

Es importante mencionar que la Universidad del Sinú- Elías Bechara Zainum, seccional Cartagena, posee gran demanda de intereses profesionales por estudiantes de otros lugares de procedencia, especialmente en la escuela de medicina, la cual actualmente cuenta con una población de 1842 estudiantes inscritos y matriculados, es relevante destacar que a través de indagaciones realizadas, se ha encontrado que la universidad está uniendo esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de la Oficina de Bienestar Universitario, el cual implementa un “Programa de Prevención y Análisis de la deserción por periodo académico”, en estas se definen las causas asociadas a la deserción, identificando principalmente factor económico, bajo rendimiento académico, no

identificación con la carrera, cambio de universidad y cambio de ciudad; que tienen como finalidad disminuir la deserción de estudiantes y aumentar la permanencia en la institución.

Es pertinente destacar el significado de rendimiento académico y todo lo relacionado en el reglamento estudiantil de la población a la cual estará dirigida la presente investigación que rige para todos los programas de pregrado de la Universidad del Sinú- Elías Bechara Zainúm, en su Artículo 33, referente al sistema de calificaciones, el cual establece una escala numérica de uno punto cero (1.0) a cinco punto cero (5.0), aplicando solo dos dígitos, y se establece que una puntuación de cero punto cero (0.0) es una calificación aplicada al estudiante que no se presenta a la evaluación, o cuando excede al veinte por ciento de ausencias en cursos técnico, o diez por ciento en prácticos, o a causa de fraude; una calificación de un punto cero corresponde a una calificación mínima; dos punto cero alude a malo; dos punto cinco a deficiente; tres punto cero a aceptable, tres punto cinco a regular, cuatro punto cero a bueno; cuatro punto cinco a muy bueno; y cinco punto cero a excelente, y en el Artículo 34 se establece los resultados de la calificación y se determina que una puntuación menor a tres puntos conlleva a la pérdida de la asignatura y a la repetición de la misma.

Las investigaciones anteriores permiten replantear dichas problemáticas en la Universidad del Sinú-Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena, debido a la gran demanda de intereses profesionales por estudiantes de otros lugares de procedencia, especialmente en la escuela de medicina. Por ello, el estudio de estos constructos y su influencia con el contexto académico, facilitaría el reconocimiento de problemas más

específicos de la población de otros lugares de procedencia, permitiendo una mejor intervención y fortalecimiento de las diferentes escuelas o programas de la universidad.

Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico en estudiantes de medicina que provienen de lugares diferentes a Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm?

Delimitación del problema

Esta investigación se limitará a la población estudiantil provenientes de lugares diferentes a Cartagena de la escuela de medicina en formación básica (de primer a cuarto semestre) de la universidad del Sinú– Elías Bechara Zainum, y cubrirá un periodo semestral académico, entre los meses de julio a noviembre del 2017.

El motivo de esta investigación es establecer la relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes provenientes de lugares diferentes a Cartagena de la escuela de medicina de la universidad – Elías Bechara Zainum.

Objetivos

Objetivo General

Describir la relación entre la autoeficacia percibida y rendimiento académico de estudiantes de medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

Objetivos Específicos

Describir las variables sociodemográficas de los estudiantes de la Escuela de Medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

Identificar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena a través del promedio acumulado reportado por los estudiantes.

Describir el grado de Autoeficacia percibida en los estudiantes de la Escuela de Medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena a través de la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarzer, (1993).

Relacionar la autoeficacia y el rendimiento académico con las variables sociodemográficas en los estudiantes de la escuela de Medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

Justificación

La educación superior universitaria como fuente de especialización de conocimiento, calidad y metodología de estudios; permite reforzar el desarrollo de competencias auto-eficaces personales y académicas, aunque, muchas aún, continúan promoviendo el memorismo y la repetición de contenidos de aprendizaje sin ser totalmente comprendidos, lo que provoca un bajo rendimiento académico en los estudiantes y continuas quejas de los docentes respecto a sus estudiantes (Hernández, 1998).

Pajares (2002), expresa que se ha comprobado, mediante diversos estudios, que los conocimientos y la habilidad, de por sí, no son suficientes para garantizar y predecir un buen rendimiento académico. Dos personas con la misma habilidad pueden presentar un desempeño diferente, producto de sus creencias de autoeficacia. Esto debido a que el éxito académico demanda procesos reguladores, como la cultura de donde proviene el individuo, la autoevaluación, el auto-monitoreo, y el uso de estrategias meta cognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad. Lo anterior implica que en general las Universidades, deberían manejar esta importante información, que podría favorecer un mejor rendimiento académico de sus estudiantes.

Bandura (1999), afirma que uno de los principales fines de la educación formal es equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés para adquirir nuevos conocimientos, cultivar destrezas y mejorar sus vidas. Por ello, se considera de importancia analizar en estudiantes universitarios provenientes de lugares diferentes a Cartagena, la relación entre la Autoeficacia percibida y su rendimiento académico, así también identificar factores y elementos teóricos influyentes e intervinientes; lo cual enriquecería no solo la línea de investigación educativa de la facultad de ciencias sociales y humanas de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, sino que generaría futuras investigaciones en las diferentes Universidades de la región caribe, al ser una de las más numerosas en cuanto a población estudiantil en programa de medicina y del resto del país frente al tema de autoeficacia percibida y el rendimiento

académico de los estudiantes provenientes de otros lugares diferentes a Cartagena , como parte del proceso del diseño de acompañamiento a la adaptación a la vida universitaria.

Además, enriquecería las políticas de bienestar estudiantil a nivel general, las cuales unen esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, implementando un programa de prevención, rendimiento académico, adaptación universitaria y análisis de la deserción en cada periodo académico. En estas se definen las causas asociadas a la deserción, que tienen como finalidad disminuir la deserción de estudiantes y aumentar la permanencia en la institución, de esta manera a partir de esta investigación, bienestar universitario podría establecer una serie de estrategias encaminadas tanto a fortalecer los mecanismos ya existentes, como a la creación de nuevas herramientas para disminuir los indicadores ya señalados, y si el impacto de las estrategias tomadas logra ser de gran magnitud se disminuiría la reprobación escolar, por consiguiente se verá reflejado en la disminución de la deserción escolar, lo que ayudará a la obtención de mayores recursos para la consolidación universitaria.

Así los resultados que se pretenden obtener del presente estudio, es decir, la existencia de la relación entre autoeficacia percibida y rendimiento académico y los rasgos de esta relación, constituirían una herramienta esencial para tratar las problemáticas de los estudiantes, al ser un estudio en el que se evidencie una de las posibles situaciones que causa el bajo rendimiento académico y por consiguiente la deserción, beneficiando directamente al estudiante, al constituirse en una estrategia de aprendizaje garante de su permanencia en la facultad, así como el cumplimiento de sus logros académicos, la

culminación de sus estudios de pregrado y se extendería a lo largo su formación profesional.

Por otro lado, es importante destacar que en la universidad no se han realizado anteriormente estudios con este enfoque, y en la ciudad las investigaciones relacionadas son escasas por lo que es pertinente abordar la temática y población propuesta (estudiantes que provienen de lugares diferentes a Cartagena), por lo que ésta investigación puede servir como punto de partida para futuros estudios en este campo y los resultados de este estudio (por sus características) podrán extrapolarse a instituciones de carácter similar a la presente, o a poblaciones estudiantiles que presenten rasgos afines. Además, esta propuesta contribuye a la meta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su plan decenal de educación para el 2016-2025, que es Colombia la mejor educada.

Antecedentes

Actualmente, se ha convertido en un verdadero tópico de investigación para los psicólogos educacionales, la necesidad de conocer más acerca del modo en que los factores personales, ya sea cognitivos o motivacionales, interactúan con el contexto de la clase en los aprendizajes (Pintrich, 2000; Weinstein, 2000; Paoloni, Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2006).

Al conjunto de creencias sobre las propias capacidades o auto creencias ligadas a un ámbito de desempeño diferenciado se le conoce como creencias de eficacia, expectativas de eficacia, autoeficacia y expectativas de autoeficacia (Bandura, 1982; Blanco, 2010).

Algunas investigaciones sobre rendimiento académico (logro) en universitarios asignan una

importancia significativa a las creencias de eficacia que son los juicios de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas. Estas creencias de eficacia son moduladas por la motivación académica, al logro académico las habilidades académicas las expectativas de resultados y la autorregulación académica (Serra, 2010). Conjuntamente, estas creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, la selección y persistencia en las actividades académicas.

Se ha encontrado que la autoeficacia percibida predice el uso que hacen los estudiantes de estrategias de aprendizaje cognitivo y autorregulador en las situaciones de aula, y que estas estrategias a su vez, predicen el logro académico. Por lo tanto, la autoeficacia predice la implicación cognitiva de los estudiantes durante el aprendizaje y los logros académicos. Los investigadores (Pintrich y de Groot, 1990)

Se ha demostrado suficientemente que la autoeficacia, la autorregulación, y el dominio de estrategias de estudio efectivas son factores importantes en el rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante, y la calidad de la enseñanza impartida (Wolters, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2005).

En el estudio sobre el rendimiento académico en el nivel universitario desde la perspectiva del alumno (Álvarez Rojo, 1991), realizado en la Universidad de Sevilla, la problemática es tratada desde una perspectiva que integra enfoques de carácter psicológico, pedagógico y social. En las conclusiones, se hace notar la dificultad que supone analizar en

forma fraccionada los diferentes elementos que se hacen presentes en el aprender y se destaca el valor de la transferencia al plano aplicado. Esto implica que avanzar hacia la definición de las habilidades, estrategias y actitudes que emplea el alumno universitario debe ser la base para una adecuada orientación que contribuya a reducir los niveles de fracaso y abandono en la universidad.

Por su parte, en una investigación realizada la Universidad de la Coruña, España por González y colaboradores (1998), utilizaron el modelo de relaciones causales para explicar de forma unificada las relaciones entre motivación de aprendizaje y rendimiento académico. Intervienen como variables independientes dos aspectos de la motivación: la atribución causal de los resultados del aprendizaje (capacidad y esfuerzo personal) y el autoconcepto (conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas). La conclusión es que la motivación para el logro es el factor más influyente en el rendimiento académico, por encima de los aspectos cognitivos (inteligencia y estrategias de aprendizaje).

Alcalde (1998), realizó una investigación sobre estilos de afrontamiento y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios en Lima. Encontró que tanto para la autoeficacia, como para los estilos de afrontamiento existían diferencias significativas de acuerdo al origen del estudiante, es decir el tipo de universidad, el sexo, la condición laboral, el barrio, entre otros. Destaca sobre todo que los estudiantes de universidades privadas hombres tenían un mayor nivel de autoeficacia percibida.

Un análisis comprensivo realizado por Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey (2004), esclarece las interrelaciones entre constructos motivacionales, cognitivos y rendimiento académico en estudiantes secundarios. En esta investigación el rendimiento académico en Lengua (promedio anual de calificaciones) de una muestra de estudiantes secundarios fue moderadamente explicado (22% de la varianza) por la autoeficacia y el uso de estrategias de aprendizaje. A su vez, el uso de estrategias de aprendizaje fue explicado (48% de la varianza) por la autoeficacia, las metas de maestría y el valor intrínseco de las tareas. Otra característica destacable de esta investigación es que contempló variables relacionadas con la calidad de la instrucción y el clima institucional, tales como apoyo docente a la autonomía (ofreciendo oportunidades a los estudiantes para elegir y tomar responsabilidades en su propio aprendizaje), evaluaciones de maestría (con evaluaciones centradas en el aprendizaje desalentando las comparaciones y la competencia con otros compañeros) y tareas motivantes (textos atractivos, situaciones de aprendizaje conectadas con problemas reales de los estudiantes). Estos tres últimos constructos influyeron en la autoeficacia percibida de los estudiantes, la cual a su vez fue muy importante para explicar el rendimiento y el empleo de estrategias cognitivas y autorreguladoras.

Numerosos estudios informan que la autoeficacia influye en diversos aspectos de la autorregulación y el rendimiento. Por ejemplo, Bouffard y otros (2005), estudiaron la interacción entre rendimiento y objetivos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de examinar cómo la autoeficacia interviene sobre la autorregulación de la tarea cognitiva, mostrando que tanto en varones como en mujeres se verifica dicha asociación.

En un estudio realizado por Pichardo, Justicia y Berbén (2006), en donde analizan la relación entre enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en estudiantes universitarios de tres universidades públicas europeas: una británica (UWIC, Cardiff, UK) y dos españolas (Almería y Granada). El estudio se enfoca en la relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la forma de regular su aprendizaje y el tipo de rendimiento. Este hecho tiene una especial relevancia en la Educación Superior Europea, en la que se pretende una mejora significativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al evolucionar desde una perspectiva centrada en la enseñanza y el profesor, a otra centrada en el aprendizaje y el estudiante. Se utilizaron dos medidas de autoinforme para la recogida de los datos; los resultados indican relaciones de los enfoques con la autorregulación y el rendimiento académico.

En un estudio titulado Caracterización de los estudiantes de pregrado de la facultad de medicina de la Universidad de Antioquia de la Cohortes 2005-I a 2009-2, realizado por Caro (2010), el objetivo principal de esta investigación fue describir características sociodemográficas, socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes de la facultad de medicina; como resultado se obtuvo que la facultad de medicina está integrada por estudiantes con un rango de edad en su mayoría de 20 a 25 años, estado civil soltero, estrato socioeconómico 2 y 3. Se concluyó también que la deserción presentada en la facultad de medicina entre los años 2005 a 2009 se puede considerar como positiva, debido a que el 66% de los estudiantes siguen vigentes en el proceso de formación profesional.

En el trabajo de investigación realizado por Torres (2011) sobre Rendimiento Académico, Familia y Equidad De Género, utilizo estudiantes universitarios de la carrera

de Psicología en donde examino el rendimiento académico en relación con la perspectiva de género, el contexto escolar y familiar, así como sus percepciones acerca del apoyo que les brinda su familia, los problemas que enfrentan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares hacia su carrera y otros. Los datos muestran que existe relación entre el apoyo que los y las estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia de llevar a cabo acciones afirmativas para que las y los estudiantes mejoren su desempeño escolar, evitando la reprobación y deserción académica, así como para lograr una equidad educativa para hombres y mujeres en nuestro sistema escolar.

En trabajo de maestría elaborado por Ferro y Vergara (2014) sobre “Estrategias para la Adaptación de Estudiantes Provenientes del Litoral Pacífico, a la Vida Universitaria, en la Universidad de San Buenaventura, Cali” Se hizo evidente, fue la dificultad de estar alejados de sus familias y tener que enfrentarse solos a un ambiente nuevo y diferente al propio, donde los pares encontraban en el léxico o forma de expresarse de los que provienen del Litoral Pacífico, un aspecto inusual para este contexto cultural y geográfico. En este sentido, no tener un apoyo emocional, termina dificultando el proceso de adaptación a la vida universitaria, por lo que generar un lazo afectivo con sus pares, puede aportar a la asimilación de las exigencias académicas y de la distancia que deben tener con sus familias de origen. Por otro lado, los estudiantes entrevistados perciben no tener claro un apoyo de tipo institucional, por lo que refieren, o haber conseguido por cuenta propia este apoyo.

Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina (2016), en su estudio titulado “Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia” cuyo objetivo general fue

comprobar si variables como el clima de autonomía y las emociones positivas experimentadas en el aula son predictores del rendimiento académico a través de la autoeficacia y el compromiso académico en estudiantes universitarios. El modelo testado corroboró los resultados esperados, pero se observó que la autoeficacia no muestra un efecto directo significativo sobre el rendimiento. Por esta razón, se testa un segundo modelo, tomando la autoconfianza como predictor del compromiso académico, eliminando el efecto directo de esta variable sobre el rendimiento. Los resultados muestran un mayor ajuste en el segundo modelo, por lo que se concluye: (1) emociones positivas y apoyo a la autonomía predicen el rendimiento académico y también autoeficacia y compromiso académico; (2) autoeficacia predice mayores niveles de compromiso académico y el compromiso mejora el rendimiento; (3) El efecto indirecto muestra, además, que existe una mediación de estas variables en la relación predictiva de apoyo a la autonomía y emociones positivas sobre el rendimiento.

Marco Legal

De acuerdo con la ley 1090 del ejercicio de la psicología los artículos normativos en los que se fundamenta esta investigación son los siguientes.

Artículo 5. Confidencialidad.

Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no

hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad.

Artículo 9. Investigación con participantes humanos.

La decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos.

La resolución 8430 de 1993, por su parte, establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, con los siguientes fundamentos.

Título II de la investigación en seres humanos.

Artículo 5.

En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

Artículo 6.

La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

- a) Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.
- b) Se fundamentará en la experimentación previa realizada en animales, en laboratorios o en otros hechos científicos.
- c) Se realizará solo cuando el conocimiento que se pretende producir no pueda obtenerse por otro medio idóneo.
- d) Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de esta resolución.
- e) Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución.
- f) Deberá ser realizada por profesionales con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del ser humano bajo la responsabilidad de una entidad de salud, supervisada por las autoridades de salud, siempre y cuando cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios que garanticen el bienestar del sujeto de investigación.
- g) Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el

Consentimiento Informado de los participantes; y la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.

Artículo 16. El Consentimiento Informado.

El consentimiento informado del sujeto pasivo de la investigación, para que sea válido, deberá cumplir con los siguientes requisitos:

a) Será elaborado por el investigador principal, con la información señalada en el artículo 15 de esta resolución.

b) Será revisado por el Comité de Ética en Investigación de la institución donde se realizará la investigación.

c) Indicará los nombres y direcciones de dos testigos y la relación que éstos tengan con el sujeto de investigación.

d) Deberá ser firmado por dos testigos y por el sujeto de investigación o su representante legal, en su defecto. Si el sujeto de investigación no supiere firmar imprimirá su huella digital y a su nombre firmará otra persona que él designe.

e) Se elaborará en duplicado quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o su representante legal.

Marco Teórico

Teorías y Conceptos de Autoeficacia

Teóricos e investigadores del comportamiento humano han señalado que el aprendizaje constituye el tema central de la psicología durante muchos años (Mayor y González Marqués, 1995). Sin embargo, con el desarrollo de la psicología cognitiva, el aprendizaje se relegó a un segundo plano, ya que las investigaciones dieron importancia al conocimiento y a la representación del mismo.

Según Marx (1986)), el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta en función de las conductas anteriores. En los últimos años se ha producido una convergencia en ambos movimientos. El aprendizaje incorporó más componentes cognitivos y el análisis del conocimiento se movió a cómo este se adquiría. Las teorías de aprendizaje integran los enfoques basados en las teorías de la información y de informática, ya que aplican estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Las teorías cognitivas, por su parte, ha ido dando importancia a la adquisición, la organización, la elaboración de modelos de aprendizaje basados en sistemas de producción y la utilización de estrategias efectivas de aprendizaje.

En su publicación, Bandura (1977) planteó y desarrolló el concepto de autoeficacia y lo ha relacionado con una variedad de situaciones en las cuales el individuo estima su propia habilidad para influir en algún tipo de comportamiento. El autor define la percepción de la autoeficacia como los juicios que la persona hace con respecto a su capacidad para organizar y para ejecutar un curso de acción requerida para alcanzar tipos específicos de desempeño. En otras palabras, cuan bien la persona puede ejecutar un curso de acción requerido para manejar sus situaciones (Bandura, 1982).

Los efectos de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se presentan de diferentes maneras, por lo que gran parte de la conducta humana que persigue una finalidad se regula mediante el pensamiento anticipador de los objetivos deseados. El establecimiento de objetivos está influido por autoevaluaciones de las capacidades. Por lo tanto, cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores son los objetivos que se plantean los sujetos y más firme es su compromiso de alcanzarlos (Locke y Lathan, 1990).

Muchos cursos de acción se organizan inicialmente en el pensamiento. Las creencias de eficacia modelan los tipos de escenarios anticipadores que construyen y ensayan. Las personas con un alto sentido de eficacia visualizan los escenarios de éxito que aportan pautas y apoyos positivos para la ejecución. Las que dudan de su eficacia visualizan los escenarios de fracaso y meditan sobre todas las cosas que podrían salirles mal. Es difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas en relación a uno mismo (Bandura, 1999).

Una función importante del pensamiento es capacitar a los sujetos para predecir los sucesos y desarrollar las formas para controlar aquellos sucesos que influyen sobre sus vidas. Tales destrezas de resolución de problemas requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información que contiene muchas complejidades y ambigüedades. Al aprender las reglas de predicción y regulación, las personas deben recurrir a su conocimiento para construir opciones, para sopesar e integrar los factores predictivos, para probar y revisar sus juicios en relación a los resultados a corto y largo plazo y para recordar qué factores han ensayado y cómo han funcionado (Bandura, 1999).

La autoeficacia del individuo determina, no sólo la iniciación de un comportamiento determinado, sino también el nivel de esfuerzo empeñado en la realización de una tarea y la persistencia que el individuo desarrollará cuando ocurran situaciones que amenazan con impedir el logro de la meta. Este concepto de autoeficacia percibida se fundamenta en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977).

Esta teoría que propuso Bandura (1982; 1997; 1999) intentó ofrecer una explicación sobre los orígenes de las creencias de eficacia personal, su estructura y su función, los procesos mediante los que operan y los efectos que producen. La autoeficacia percibida se define como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de autoeficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas.

La autoeficacia general se refiere a la percepción del individuo sobre sus capacidades, a base de lo cual organiza y ejecuta sus actos de modo que le permiten alcanzar el logro deseado. Por su parte, la autoeficacia social es la percepción del individuo sobre sus capacidades para alcanzar relaciones sociales saludables (Bandura, 1977 y 1982).

Bandura y Adams (1977) señalaron que el concepto de autoeficacia percibida ha estimulado en la última década una gran cantidad de investigación en ámbitos tan diversos como la salud, la psicología y la educación. Algunas de las áreas que se destacan son las expectativas de autoeficacia, eficacia y resultados.

Expectativas de Autoeficacia, Eficacia y Resultados

Bandura (1982) utiliza intercambiamente las expresiones expectativas de eficacia, autoeficacia y expectativas de autoeficacia para referirse a las creencias sobre las propias capacidades. De acuerdo a Bandura (1980), las expectativas de autoeficacia pueden ser mediadoras importantes de la conducta y en el cambio de conducta. Además, las expectativas de eficacia personal influyen en la selección que hace la persona de los escenarios y de actividades, así como en la persistencia de la persona en los cursos de acción para afrontar los obstáculos.

La autoeficacia se basa en la distinción conceptual realizada por Bandura (1977) donde se encuentran las expectativas de resultados y las expectativas de eficacia. Las expectativas de resultados son la creencia que tiene una persona de que un determinado comportamiento le conducirá a determinados resultados. Por su parte, la expectativa de eficacia es la creencia de que uno es capaz de ejecutar con éxito determinados resultados.

En el 1986, este mismo autor, señaló que las expectativas de eficacia determinan, en gran medida, la elección de las actividades, el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales. Además, la ineficacia percibida para afrontar situaciones adversas producirá ansiedad, mientras que la ineficacia percibida para conseguir resultados deseados que otros son capaces de alcanzar producirá depresión. Sin embargo, una elevada autoeficacia no es condición suficiente para una actuación exitosa, debe de poseerse, en conjunto con las habilidades, los incentivos y los recursos materiales necesarios para actuar.

Las expectativas de autoeficacia varían en diversas dimensiones las cuales ejercen implicaciones importantes en el comportamiento. Estas dimensiones son: magnitud, generalidad y fuerza. La magnitud se refiere a que las tareas son ordenadas por el nivel de dificultad. Por lo tanto, las expectativas de autoeficacia de los individuos deben ir desde tareas más simples, las moderadas, hasta llegar a las más difíciles. La generalidad se refiere a que algunas expresiones crean expectativas de eficacia en un área específica, mientras que otras infunden un sentido más generalizado de eficacia. Por último, las expectativas de eficacia varían en fuerza, lo cual se refiere a niveles de debilidades y fortalezas (Bandura, 1977).

Fuentes de Eficacia

El impacto de las creencias de eficacia sobre la construcción de circunstancias vitales inciertas es también muy evidente en las transiciones difíciles del curso vital. Al superar la adaptación a nuevas demandas sociales, inmigrantes con un alto sentido de eficacia lo consideran como un desafío, mientras que aquellos que desconfían de sus capacidades de manejo lo consideran como una amenaza (Jerusalem y Mittag, 1995). Estas creencias de eficacia se derivan de cuatro (4) fuentes específicas. El conocimiento de la propia eficacia, ya sea exacto o no, se basa en cuatro fuentes principales de información: (1) los logros de ejecución; (2) las experiencias vicarias; (3) la persuasión social que son las medidas percibidas de influencia social sobre la percepción de las propias capacidades; y (4) los estados fisiológicos y psicológicos a partir de los cuales las personas juzgan, en parte, su capacidad, su resistencia, y su vulnerabilidad a la disfunción. Bandura (1986) establece que

una influencia determinada en función de sus formas, actuará a través de una o varias fuentes de información de eficacia.

Interiorizando en el ámbito educativo, Chacón (2006; p. 1) menciona que: La motivación académica no es otra cosa que un tipo de motivación que viene dada por el esfuerzo o la intensidad del compromiso en el estudiante hacia el aprendizaje, y se evidencia a través del deseo de querer crecer. Además de que se constituye en sí en un deseo que se refleja mediante conductas voluntarias y que eventualmente llevan a un resultado favorable o desfavorable.

En lo que respecta a la distinción de la autoeficacia de otros constructos autorreferentes, el propio Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 3) señala “que las creencias de autoeficacia se diferencian de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su imagen global”.

Mientras que la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo. Por otra parte, el sentido de la autoeficacia es un constructo dinámico y, por tanto, la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Gist y Mitchell, 1992, citados por Chacón, 2006)

Parafraseando a Bandura (1977), la autoeficacia en sí, se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las

acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. Tales juicios se entienden que tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia, y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas (Blanco, 2010, p. 2). En general, el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no sólo les permite responder a su ambiente, sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano. De ello se desprende que, si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta auto percepción contribuirá al éxito de su desempeño, por lo tanto, podría decirse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa.

La autoeficacia como elemento regulador de la motivación. Chacón (2006) cita a Bandura (1997) cuando argumenta que el aprendizaje requiere tanto de motivación como de estrategias cognitivas y metacognitivas en un proceso de autorregulación que “lleva al individuo a comparar lo que sabe en relación con la meta que se propone, y en consecuencia busca adquirir el conocimiento requerido”.

De acuerdo con este planteamiento, las personas se forman creencias acerca de lo que es capaz de hacer (cognición) y durante ese proceso anticipa resultados positivos o negativos de sus expectativas, se fijan metas y planifican acciones. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente

que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas, ejerciendo el control sobre el entorno.

(Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006). Estos individuos tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos, mientras aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente. (Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006). Estos individuos tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos, mientras aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente. La autorregulación se entiende como la auto capacidad de monitorear, valorar, evaluar y corregir las estrategias utilizadas, las deficiencias, el conocimiento, y todos los recursos empleados para la consecución de cierta actividad. Por ello, Bandura (1997, citado por Chacón, 2006) afirma que “las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación”, la cual influye en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras. Para Bandura (1993, citado por Chacón, 2006), la eficacia percibida interviene como motivador cognitivo. Los individuos de autoeficacia alta atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo, lo cual los lleva a insistir y a comparar las metas que guían sus esfuerzos con su satisfacción personal y autorrealización. Por otra parte, quienes se perciben con autoeficacia baja tienden a considerar sus fracasos como carencia de habilidad o capacidad. Así, se puede considerar que la motivación es movilizada por el desempeño del individuo, las creencias de autoeficacia y el reajuste de las metas personales a la luz del progreso de cada sujeto, de manera que el sentido de autoeficacia ejerce influencia en la motivación, ya que “ésta

determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso” (Bandura, 1993, citado por Chacón, 2006; p. 10).

Auto-eficacia General Percibida Según Torre (2007), la auto-eficacia percibida no es más que los juicios que hace una persona sobre sus capacidades individuales para organizar y ejecutar las acciones que le permitirán alcanzar un determinado nivel de ejecución en una tarea. Es una creencia o un conjunto de creencias que cada individuo tiene con respecto a si será capaz o no de llevar a cabo algo o conseguir un nivel adecuado u óptimo de realización.

Auto-eficacia Académica Percibida Juicios de cada estudiante sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar un rendimiento deseado. Estos juicios evaluados mediante la aplicación de la escala de auto-eficacia académica de Torre (2007), una adaptación libre de 10 ítems para estudiantes de ciclo básico. A mayor puntaje, mayor será el nivel de auto-eficacia general percibida.

Dimensiones que Inciden la Autoeficacia Percibida

Se ha definido el concepto de autoeficacia y en base a la revisión de estudios realizada, se pueden considerar varios aspectos que inciden en la autoeficacia que va desde lo académico y hasta lo cognitivo. Estos aspectos se pueden contener unos a otros o

consolidarse; por esto se precede a agrupar los diferentes aspectos en dimensiones, considerando que son unas características que permiten relacionar cada una de las agrupaciones dado el propósito particular de la investigación.

En el marco bibliográfico revisado han circulado cinco dimensiones: académica, afectiva, motivacional, conductual, cognitiva las cuales tienen en cuenta variables del individuo y de autoeficacia en el rendimiento académico como tal. Estas dimensiones y sus variables se pueden relacionar entre sí de forma directa y evidenciable demostrando de cierta forma los efectos de las variables y la magnitud de su incidencia relacionando la autoeficacia percibida en los estudiantes y el rendimiento académico.

Dimensión Académica.

Son juicios de cada estudiante sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar un rendimiento deseado. Estos juicios evaluados mediante la aplicación de la escala de auto-eficacia académica de Torre (2007), una adaptación libre de 10 ítems para estudiantes de ciclo básico. A mayor puntaje, mayor será el nivel de auto-eficacia general percibida.

El concepto de autoeficacia académica no hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos (Bandura, 1995).

Este proceso constituye la evaluación idiosincrática que media entre la situación o tarea, la activación del estudiante y su desempeño, así a mayor nivel de expectativas de la eficacia académica personal mayor será el esfuerzo desplegado y el tiempo dedicado para alcanzar las metas de aprendizaje por parte del sujeto (Puente, 2005). Si un estudiante tiene unas habilidades óptimas y existen unos adecuados incentivos, las expectativas sobre la propia eficacia se convierten en un determinante esencial del tipo de actividad que elegirá, cuánto esfuerzo invertirá en ella y durante cuánto tiempo se esforzará por gestionar las conductas que produzcan estrés (Colom, 2012). Con respecto a este último, las personas tienden a evitar transacciones con los ambientes que le producen estrés cuando las demandas son valoradas como una amenaza y las capacidades con las que cuenta el individuo no son suficientes para afrontarlas satisfactoriamente (Chemers, Hu & García, 2001).

Dimensión Afectiva.

Sobre la relación entre la dimensión afectiva y la autoeficacia. Tuckman y Monetti (2011) establecieron que las creencias de autoeficacia producen sentimientos o emociones previas al desempeño, es decir, el hecho de creer que se tiene probabilidades de tener éxitos al afrontar algo da origen a sentimientos positivos, mientras que el fracaso produce emociones negativas; placer y ansiedad, respectivamente, frente al desempeño (Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005). Las creencias de autoeficacia influyen en el área de la autorregulación y la motivación académica y por dicha relación los investigadores han abarcado aspectos de la eficacia como: autoeficacia y elección de carrera (Hackett, 1995); autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico. Estos estudios son de mucha importancia ya que se ha establecido que la autoeficacia y la autorregulación están

vinculadas al rendimiento y desempeño, evidenciando que los estudiantes con alta autoeficacia alcanzaron mejores calificaciones y mostraron mayor persistencia en cursos de ciencias e ingeniería que sus pares con desconfianza (Pajares y Schunk, 2001).

Los pensamientos sobre la autoeficacia afectan a la cantidad de estrés y depresión que pueden experimentar los estudiantes al enfrentarse a situaciones amenazadoras o difíciles (Bandura, 1993). Se vivirán como estresantes los sucesos del entorno que se consideran no manejables teniendo en cuenta las capacidades propias para hacerles frente.

Los estudiantes que tienen un bajo sentimiento de eficacia para afrontar las demandas académicas son especialmente vulnerables a la ansiedad asociada al logro escolar: si los fracasos debilitan su percepción de eficacia, pueden volverse más ansiosos ante las exigencias escolares; en cambio, si su autoeficacia permanece inalterada a pesar de los errores, ese sentimiento no aparecerá. En este sentido, Chemers, Hu y García (2001) analizaron las relaciones entre autoeficacia académica y reacciones afectivas en universitarios de primer curso. A juicio de los autores, la transición a la universidad representa para los jóvenes un acontecimiento crítico en su vida, que puede ser vivido bien como un reto o como una amenaza: ésta se impone cuando el estudiante cree que sus recursos no son suficientes para satisfacer las demandas de la situación; el reto se asocia a la percepción de que sus medios son adecuados a la exigencia.

Dimensión Motivacional.

Schunk y Zimmerman (1995) reportaron que existe relación entre la autoeficacia y la motivación académica; la cual está dada a través de la elección de actividades de forma que estudiantes con alta creencia en sus capacidades elegirán tareas complejas y retadoras a diferencia de sus pares con baja autoeficacia que tenderán a eludirlas.

Además, la autoeficacia hace que el estudiante se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad, mientras que evita las tareas en los que no se siente confiado, también estima cuánto tiempo dedicará a cada tarea, así como el comportamiento que adoptará al enfrentarse a situaciones complicadas (Tuckman y Monetti, 2011). De este modo, el estudiante que presente un rendimiento bajo en las tareas poseerá también un bajo nivel de autoeficacia, a diferencia de aquel que obtenga éxito en las tareas.

Kohler (2009) estudió la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico, reportando que a pesar de que los puntajes obtenidos por las mujeres fueron mayores que el de los varones, no representan una diferenciación significativa y concluye que la autoeficacia en ambos géneros resultó un eficaz predictor del rendimiento académico.

La autoeficacia influye en las acciones y el éxito de los individuos en diferentes áreas, dando lugar así a enfrentar y superar miedos, tener éxito a lo largo de la vida y el rendimiento académico (Zajacova y otros., 2005). Los estudiantes con alta autoeficacia académica usarán más estrategias cognitivas que sean útiles para aprender, organizar su

tiempo y con la capacidad de regular su propio esfuerzo. El ser autoeficaz académicamente da lugar a tener la confianza de dominar diferentes situaciones académicas.

Los pensamientos sobre autoeficacia también se relacionan de diversos modos con otros constructos motivacionales, condicionando así el aprendizaje (Bandura, 1993, 1997; Pérez y Garrido, 1993; Villamarín, 1999). La autoeficacia influye en la atribución que realizan los estudiantes sobre sus éxitos o fracasos. Los que se ven a sí mismos como muy eficaces adscriben sus fracasos a causas controlables, como el esfuerzo insuficiente, mientras que los menos eficaces los atribuyen más a otras sobre las que se ejerce menos control, como la falta de capacidad.

La autoeficacia condiciona el potencial motivador del valor asignado a una actividad: existen innumerables opciones atractivas para el estudiante que ni siquiera las inicia porque considera que carece de la capacidad necesaria para llevarlas a cabo. A este respecto, Bong (2001) constató que diferentes modalidades de autoeficacia correlacionaron positivamente con el valor de cada una de las tareas académicas a realizar.

Dimensión Conductual.

Uno de los ámbitos en los que la eficacia ejerce una influencia mayor es el de la elección de actividades y el esfuerzo y la persistencia en su realización (Zimmerman, 2000). En concreto, su impacto sobre el curso futuro de la vida está claramente establecido en la elección de carrera (Olaz, 2003; Villamarín, 1999). En este marco se ubican dos

investigaciones, la de Bandura (2001) con adolescentes y la de Zeldin y Pajares (2000) con adultos.

Dimensión Cognitiva.

Para Bandura (1993, citado por Chacón, 2006), la eficacia percibida interviene como motivador cognitivo. Los individuos de autoeficacia alta atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo, lo cual los lleva a insistir y a comparar las metas que guían sus esfuerzos con su satisfacción personal y autorrealización. Por otra parte, quienes se perciben con autoeficacia baja tienden a considerar sus fracasos como carencia de habilidad o capacidad. Así, se puede considerar que la motivación es movilizada por el desempeño del individuo, las creencias de autoeficacia y el reajuste de las metas personales a la luz del progreso de cada sujeto, de manera que el sentido de autoeficacia ejerce influencia en la motivación, ya que “ésta determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso” (Bandura, 1993, citado por Chacón, 2006; p. 10).

Los pensamientos sobre eficacia afectan a la actividad cognitiva, y ésta, a su vez, potencia o deteriora la actuación. Esta afirmación, válida para cualquier ámbito de actuación humano, lo es de manera especial para todas las formas de aprendizaje. Bandura (1993, 1997) apunta algunos de los procesos concretos que pueden verse afectados: La predicción de sucesos, la cual es una de las funciones del pensamiento es la de predecir sucesos y controlar aquellos que afectan a la propia vida. Para ello, el estudiante deberá formular las alternativas, analizar y sopesar los diferentes factores predictivos, evaluar y

revisar sus previsiones a la luz de los resultados que va obteniendo y recordar qué factores ha analizado y qué resultados ha conseguido. Esto requiere un fuerte sentimiento de eficacia para mantenerse centrado en la tarea a pesar de las demandas y las presiones ambientales.

Otro proceso concreto según Bandura que se ve afectado es la visualización de escenarios de actuación, ya que muchos cursos de acción se llevan a cabo, inicialmente, a través de la visualización previa. Los pensamientos sobre la propia eficacia influyen sobre el tipo de escenarios anticipadores que laboran y repiten los estudiantes: aquellos que poseen una autoeficacia elevada visualizan entornos de éxito que les ofrecen guías positivas para apoyar la actuación; los que dudan de su eficacia presentan más a menudo situaciones de fracaso, enfatizando determinados aspectos en los que pueden equivocarse.

De acuerdo a Bandura (1977), la fuente más importante de información que interfiere con el juicio de autoeficacia es la ejecución de logros adquiridos. Esta consiste en la experiencia de éxito o fracaso que haya experimentado el individuo. Las creencias de las personas en relación a su eficacia pueden desarrollarse a través de cuatro formas de influencia. El modo más efectivo son las experiencias de dominio. Éstas aportan la prueba más auténtica de si uno puede reunir o no todo lo que se requiere para lograr el éxito (Bandura, 1982; Biran y Wilson, 1981; Feltz, Landers y Raeder, 1979; Gist, 1989). Los éxitos crean una robusta convicción de eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si se producen antes de que el sentido de autoeficacia se haya consolidado.

Bandura plantea también el funcionamiento cognitivo superior como proceso concreto afectado, ya que los pensamientos sobre la eficacia personal son todavía más cruciales en los niveles elevados de funcionamiento cognitivo, en los que las metas son complejas y donde se demanda un alto grado de autodirección de la actuación. En el contexto académico se plantean múltiples tareas que requieren un esfuerzo intenso y prolongado, sin que se consigan éxitos y refuerzos rápidos. También aquí, los estudiantes con una fuerte percepción de eficacia tienen más éxito en la autorregulación de su aprendizaje y por último la Utilización de estrategias; es decir, el estudiante necesita sentirse eficaz para aplicar las estrategias disponibles de forma consistente, hábil y persistente, en especial si los acontecimientos no se ajustan a lo esperado y cuando unos resultados deficientes llevan consigo consecuencias desagradables, como ocurre casi siempre después de un suspenso. En estos casos, la actuación correcta tiende a correlacionar más con la autoeficacia que con la capacidad.

El desarrollo de la autoeficacia mediante las experiencias de dominio implica la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores que permitan idear y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar circunstancias cambiantes. Sin embargo, si las personas únicamente experimentan éxitos fáciles tienden a esperar resultados inmediatos y a desmotivarse con los fracasos. Un sentido resistente de eficacia requiere experimentar la superación de obstáculos a través del esfuerzo perseverante.

Las experiencias vicarias también contribuyen a crear y fortalecer las creencias de eficacia. Observar a personas similares alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes aumenta las creencias del observador en relación a sus propias capacidades para dominar

actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 1987). El impacto del modelado depende de la similitud percibida con los modelos. Cuanta mayor similitud, más persuasivos son los éxitos, y contrariamente, cuantas más diferencias se perciban con el modelo menor será su influencia.

La persuasión social constituye el tercer modo de fortalecer las creencias de éxito. Las personas a las que se persuade verbalmente de que poseen capacidades de dominio tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y cuando piensan en sus deficiencias personales (Litt, 1988; Schunk 1989). Este esfuerzo sostenido permite desarrollar nuevas destrezas y a aumentar la sensación de eficacia personal.

Los estados emocionales y fisiológicos también influyen en la valoración de la autoeficacia. Las reacciones de estrés y tensión son interpretadas como muestras de debilidad. En las actividades que implican fuerza y persistencia, las personas juzgan su fatiga, dolores y molestias como señales de debilidad física (Ewart, 1992). El estado de ánimo es, asimismo, determinante, de manera que el estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida e inversamente (Kanavagh y Bower, 1985). En consecuencia, mejorar el estado físico, reducir el estrés y las emociones negativas y corregir las falsas interpretaciones de los estados orgánicos puede mejorar las creencias de autoeficacia.

La intensidad de ciertas reacciones emocionales no es tan determinante como la interpretación que se realice de las mismas. Las personas que disponen de un alto sentido de eficacia tienden a considerar un estado de activación afectiva como facilitador

energizante de la ejecución. Estas fuentes de las creencias de eficacia y las expectativas de autoeficacia representan los elementos claves en el desarrollo de la autoeficacia académica.

Autoeficacia y Ambiente Académico

Bandura (1977) y Schunk (1989) definieron la autoeficacia académica percibida como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas.

Para McCombs (1989), el estudio científico y la medición de las autoconcepciones en la ejecución académica estuvo arrinconado históricamente por la existencia de diversos problemas conceptuales y psicométricos (Wylie, 1968; Zimmerman, 1989b). Sin embargo, esto fue superado en 1977 por Bandura cuando propuso una teoría sobre los orígenes, mecanismos mediadores y diversos efectos de las creencias de eficacia personal. Este aportó también las pautas para medir las creencias de autoeficacia en diferentes dominios de funcionamiento.

En el ambiente académico, las teorías que estudian el aprendizaje e instrucción postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma y KcKeachie, 1986; Pintrich y de Groot, 1990). La evaluación del potencial amenazador o beneficioso de un estímulo elicitó respuestas emocionales positivas o negativas que determinan la experiencia afectiva (Lazarus, 1991; Weiner, Russel y Lerman 1978; 1979) y, en consecuencia, el rendimiento académico. Además, las investigaciones de las cogniciones de los estudiantes en las autoconcepciones académicas actuales le asignan una importancia significativa a la motivación académica (Bandura, 1977; Zimmerman y

Ringle, 1981; y Multon, Brown y Lent, 1991), al logro académico (Schunk, 1989; y Multon, Brown y Lent, 1991), los estados emocionales (Morris y Liebert, 1970; y Meece, Wigfield y Eccles, 1990), las habilidades académicas (Collins, 1982), las expectativas de resultados (Atkinson, 1957 y Feather, 1982), la auto-competencia (Pintrich y de Groot, 1990), el autoconcepto (Pajares y Miller, 1994; Wylie, 1968) y la autorregulación académica (Zimmerman y Schunk, 1989).

Concepción del rendimiento académico

Requena (1998), afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración. El rendimiento académico como una forma específica o particular del rendimiento académico es el resultado alcanzado por parte de los estudiantes.

Adell (2002), dice que el Rendimiento Académico, tiene como indicador más aparente y recurrente las notas o los resultados escolares que obtienen los estudiantes. Además, afirma que se trata de un constructo complejo y que viene determinado por un gran número de variables como: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc. por último hace hincapié que el Rendimiento Académico no sólo quiere decir obtener notas más buenas, por parte de los alumnos, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, del bienestar del propio alumnado y del resto de elementos implicados: padres, profesores y administración.

Los estudios realizados sobre el rendimiento académico permiten vislumbrar tres formas como ha venido entendiéndose: 1) como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente; 2) como juicio evaluativo cuantificado o no sobre la formación académica, es decir, al proceso llevado a cabo por el estudiante; o 3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía "éxito o fracaso académico".

En el primer grupo se encuentran autores como Tonconi (2010) quien define el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas.

Hernández (2000) ya postulaba que el rendimiento académico es el nivel de conocimientos que muestran los estudiantes en determinadas materias en relación al resto grupo-clase, su edad y nivel académico.

Pero más allá de conceptos estrictamente enmarcados que no dejan paso a la diversidad de alumnos y sus características personales, encontramos factores muy importantes a tener

en cuenta a la hora de atender a la diversidad de alumnado que encontramos en nuestras aulas y que potencian el rendimiento académico.

Se realizara un repaso conceptual acerca de las teorías de diferentes autores sobre el rendimiento académico y los elementos que inciden en esta idea porque probablemente este concepto sea el proceso de enseñanza aprendizaje más importante de los estudiantes y, a la hora de evaluarlo y proponer posibles mejoras, podemos considerar sobre todo factores socioeconómicos, programas de estudio, metodologías empleadas, conocimientos previos del estudiantado, así como el nivel de pensamiento formal de los estudiantes sin embargo, Hernández (2000) hace referencia a que aun teniendo una buena actitud y capacidad intelectual, el rendimiento académico que se obtenga como resultado no será el adecuado.

Otros autores afirman que es muy común encontrarse con algunos problemas a la hora de delimitar las variables que inciden en la conceptualización del rendimiento académico, aun así, el autor los agrupa en dos bloques: las variables de tipo personales y las variables de tipo contextuales (Gaeta, Quintero, Teruel, Orejudo, y Kasparane, 2010).

Según Covington (1984), algunos docentes valoran más el esfuerzo que la habilidad de los estudiantes a la hora de la realización de las diferentes tareas escolares, lo cual apunta a que mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad, en el aula sólo es reconocido por su esfuerzo. Esto no es tan simple pues, esta práctica, puede resultar muy arriesgada por el hecho de que, si un alumno dedica poco esfuerzo a una tarea, implica mucha habilidad, pero, por el contrario, si otro alumno dedica mucho esfuerzo, dice de él que posee poca habilidad, lo cual puede generar un sentimiento de humillación en dicha

persona. Es por este hecho que algunos estudiantes evitan estas situaciones y ponen en duda sus capacidades, utilizando tácticas como particiones mínimas en clase (lo que permite no fracasar, pero tampoco hacerse notar) atribuir la tardanza en la realización de la tarea a la falta de tiempo o simplemente no hacer el intento en realizar la tarea. La utilización de estas tácticas llevará a un fracaso escolar como consecuencia del deterioro en el aprendizaje.

Así podemos afirmar que abordar el tema del rendimiento académico no es cuestión solo de habilidades, capacidades, esfuerzos, sino que se han de tener en cuenta otras muchas variables para darle sentido. La creencia de que el empleo de estrategias traerá consigo el deterioro del aprendizaje me recuerda al famoso “Efecto Pigmalión” del proceso educativo, el que nos recuerda que cuanto mayor sean las expectativas depositadas en un individuo, mayor serán los resultados obtenidos por el mismo y viceversa (Porcat, Gimeno Náchter, Balaguer , y Aledón, 2013). Esta teoría ya se apoyaba en el estudio “Las creencias académico sociales del profesor y sus efectos” el cual se apuntaba que las creencias académico sociales del profesor y los familiares sobre las habilidades y comportamientos del alumnado intervienen en las actividades académicas y las conductas sociales del alumnado en las aulas (Rodríguez y De Pedro, 1997).

Por otro lado y siguiendo en la misma línea epistemológica, el rendimiento académico es un producto final del proceso de enseñanza aprendizaje y no un sinónimo de capacidad intelectual, aptitudes o competencias, en el cual se pretende conocer los conocimientos que el alumno ha adquirido y no lo que ha memorizado acerca del tema en concreto (Torres y Rodríguez, 2012).

Para autores de la emoción, es muy importante que las tareas escolares adquieran una connotación positiva, pues esto hará que se aumente la motivación por la misma, lo que conllevará a un aumento del rendimiento académico. Pero, por el contrario, si los escolares obtienen connotaciones negativas acerca de las tareas que están realizando, su motivación hacia la realización de esta disminuirá y a su vez también lo hará el rendimiento escolar del que estamos hablando. Es por ello que las actividades que los docentes propongan han de ser entretenidas para los alumnos para así conseguir los mayores beneficios posibles. Así lo trataban los autores (García y Doménech, 1997) al asegurar que “las emociones positivas de la tarea producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea”. En este sentido juega un papel muy importante el docente pues, será el encargado de hacer las actividades interesantes y lúdicas. Él será la persona más influyente dentro del aula y, por tanto, el alumno valorará mucho sus opiniones y el trato que les dé, pues de él dependerá también en gran medida la formación y el cambio de autoconcepto académico y social de los individuos de clase.

Siguiendo en la misma línea, y según (González, 2003) al igual que en el rendimiento académico influyen factores contextuales tales como variables socio ambientales de los alumnos (familia y grupo de iguales), variables institucionales (centro escolar, dirección, formación del profesorado) e instruccionales (contenidos, métodos de enseñanza, tareas y actividades, nuevas tecnología), también lo hacen los factores personales, tales como las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje y conocimientos previos) y cognitivas (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previo). El autor

afirma que, desde las primeras investigaciones, los factores que más condicionan el rendimiento académico son los personales y, dentro de éstos, las variables cognitivas, que son las que permitirán al niño desarrollar su capacidad de aprender a aprender. Aun así, después de tenerse en cuenta esta concepción, se fueron agregando nuevas investigaciones también acerca de las variables personales que han tomado gran importancia, pero, estas, tratan del autoconcepto de los individuos, concepto que se ha tomado como uno de los condicionantes principales del rendimiento académico y, su apoyo, es bastante importante a tener en cuenta a la hora de intentar potenciar el rendimiento académico.

Como hemos podido observar a lo largo de la bibliografía estudiada y de las investigaciones citadas, el estudio sobre el rendimiento académico evidencia una amplia variedad de estudios, lo cual nos permite conocer y comprender su dificultad y relevancia en el acto educativo. Con el propósito de no sufrir una “saturación o agobio epistemológico” ante la gran diversidad de factores que inciden en nuestro fenómeno de estudio, se han seleccionado dos variables que pueden estar ligadas, son el rendimiento académico y autonomía, dos conceptos que pueden ser analizados y relacionados y que muestran una vinculación significativa con el objeto de estudio, con la finalidad de estudiar sus implicaciones en el rendimiento de los universitarios provenientes de otras regiones del país.

Dimensiones que Inciden en el Rendimiento Académico

Una vez definido el concepto de rendimiento académico y teniendo en cuenta la revisión de estudios realizada, se pueden considerar varios aspectos que inciden en dicho

rendimiento e incluyen desde lo personal y hasta lo sociocultural. Entre estos aspectos se pueden traslapar, contener unos a otros o colindarse; por esto, en el presente estudio se habla de agrupación de los diferentes aspectos en dimensiones, considerando que es una tipología que permite fronteras laxas entre las agrupaciones dado el propósito particular de una investigación.

En el marco bibliográfico revisado han circulado cinco dimensiones: económica, familiar, académica, personal e institucional, que tienen en cuenta variables del individuo y de la institución educativa como tal. Estas dimensiones y sus variables se pueden relacionar entre sí de forma directa y evidenciable, o, por el contrario, es posible hacerlo a distancia sumando efectos a lo largo de una cadena de interacciones entre ellas. Los efectos demostrables y observables de las variables que inciden el rendimiento académico de los estudiantes, están mediadas por el enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación, y en esta, por los instrumentos utilizados para recoger información y los procedimientos utilizados para medir e interpretar el grado de su efecto o la magnitud de su incidencia.

Dimensión académica.

Esta dimensión refiere al qué y al cómo del desarrollo académico del sujeto en su proceso formativo, en la secundaria y en la universidad. En este sentido, se consideran tanto variables que afectan directamente la consecución del resultado de dicho proceso, como aquellas que lo evidencian. En cuanto a la evidencia del resultado académico, en todas las investigaciones rastreadas que enfocan el rendimiento académico como resultado cuantitativo; es recurrente que los investigadores consideren que las notas obtenidas en la

secundaria y/o en el examen de admisión a la universidad, es decir; el rendimiento académico previo, sean consideradas como predictores del buen desempeño de los estudiantes en el proceso de profesionalización.

Es usual encontrar en los estudios una correlación positiva entre el aprendizaje obtenido en los niveles de educación básica y media; y los logros en educación superior, llegando a la conclusión de existir una alta probabilidad en que los mejores estudiantes universitarios son aquellos que obtuvieron en su formación escolar buenas calificaciones, siendo la calidad de este tránsito, del colegio a la universidad un precedente positivo.

Dimensión Económica.

Las dimensiones económicas se relacionan con las condiciones que tienen los estudiantes para satisfacer las necesidades que plantea el sostenerse mientras cursa su programa académico: vivienda, alimentación, vestuario, transporte, material de estudio, gastos en actividades de esparcimiento, entre otros. Si estas son favorables se espera que desarrollen sus actividades académicas con solvencia, autonomía y los resultados sean satisfactorios. La importancia de considerarla se sustenta en los factores abordados y los resultados de investigaciones como las de Valdivieso, Monar y Granda (2004), Mella y Ortiz (1999), Porto, Di Gresia y López (2004), Barrientos y Gaviria (2001), Valenzuela, Schiefelbein, y otros (1994), García y San Segundo (2001) y Tonconi (2010), algunas de las cuales señalan que las comodidades materiales y la capacidad de los padres para destinar más y mejores recursos para el desempeño escolar de los hijos, inciden significativamente en el Rendimiento Académico.

Dimensión Familiar.

Se entiende esta dimensión, como el ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio, la formación académica y las expectativas con proyectos de educación superior. En la familia se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros que son registrados a nivel consciente e inconsciente de tal forma que en la dinámica familiar se puede constatar que la actitud del niño hacia sus padres, en forma positiva o negativa, puede transferirse, asimismo, a personas sustitutas. Estos representantes de los padres son principalmente maestros y educadores (Schmidt, 1980).

Dimensión Personal.

Los autores que involucran aspectos del ámbito de lo personal aluden a ellos como factores individuales o psicológicos del rendimiento académico. En cuanto tales aspectos pertenecen al contexto más íntimo y esencialmente subjetivo, se agruparon en la dimensión personal. Esta dimensión atraviesa las otras cuatro dimensiones en cuanto dirige el deseo, la intención y la acción en gran parte inconscientemente de cada sujeto como individualidad manifestándose en su singularidad.

Tener en cuenta al individuo para realizar el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, implica recordar que el aprendizaje se construye en la experiencia de cada ser único, irrepetible, que tiene una historia personal, tanto en su forma de escuchar, percibir e interpretar el mundo, como en sus capacidades, aptitudes y el deseo que fundamenta sus búsquedas, dentro de un entramado de vínculos tejidos con el otro y los otros con los cuales se relaciona en la búsqueda del saber.

Una de las características que se incluye en esta dimensión son las habilidades sociales y su adquisición por medio, principalmente, del aprendizaje que incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos; suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecientan el reforzamiento social, son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada como lo propone Michelson (1993) citado por Reyes (2001). Para Navarro (2003), existe una relación directa entre dichas habilidades y la fase adolescente propia del joven universitario.

La ansiedad o el estrés que producen los exámenes es otra característica (Barraza 2007; Reyes, 2003 y Hernández y Pozo, 1999), se entiende como aquella situación estresante que se va generando desde antes de rendir la prueba y que durante las misma ocasiona, cuando la ansiedad es elevada (Reyes, 2003). Según esta autora, citando a Bauermeister: Para todos los estudiantes, los exámenes que más provocan nerviosismo y confusión fueron los de ciencias, los de matemáticas, los exámenes de ensayo y los orales. Desde la óptica psicoanalítica, dicha ansiedad, expresada en parte como bloqueos ante el examen, son la

emergencia de asuntos muchos más profundos inherentes a la relación saber y normal (Lerner, Vargas y otros, 2004).

Desde la óptica de la psicología de orientación psicoanalítica, el deseo de saber, señalado por Romano (2007) y Betancur (2000), es fundamental para el éxito o no en el desempeño universitario. En este aspecto, se encuentra una diferenciación clave en la concepción de deseo o motivación; esto último hace referencia a estímulos conscientes, intrínsecos o extrínsecos al joven, referidos a la promesa de lucro tras la finalización de sus estudios, el reconocimiento social y familiar, el cumplimiento de metas personales o familiares explícitas para el individuo, entre otros.

El deseo, por su parte, refiere a lo que llama Tonconi (2010) motivaciones inconscientes, que, como pudo observarse en los aportes psicoanalíticos, pueden ser sofocados por la expectativa de los padres en relación con el futuro de sus hijos. Escribe Lerner (2003) al respecto:

Construir una identidad propia, un sí mismo que tenga permanencia, un yo soy a pesar de las circunstancias familiares y culturales, es una tarea continua y compleja. (...) Es esta necesidad de construir una identidad propia y discriminada la que nos posibilita entretejer lazos con otros, construir un entramado de vínculos que nos ayuden a vivir.

Dimensión institucional.

La elección de una institución educativa tiene una carga de valor excepcional, representado en un voto de confianza y en un compromiso social a realizarse entre los

estudiantes y las personas encargadas de organizar y propiciar o gestionar experiencias de aprendizaje que faciliten el acceso del estudiante al conocimiento científico; tecnológico y técnico; ético y estético, que el ejercicio profesional futuro requerirá. Mirada en su proyección más amplia, la dimensión institucional (educativa) como el lugar formal terminal preparatorio del ingreso al mundo del trabajo se constituye en un llamado de la cultura a la adultez, entendida ésta como una etapa de la vida en la cual es indispensable contar con haberes y saberes cognitivos y afectivos que posibiliten hacerse responsable de la vida y desempeñarse con solvencia y autonomía, en los diferentes ámbitos de la existencia.

Con respecto a la dimensión institucional, algunos autores relacionan de forma directa el rendimiento académico de los estudiantes con el ejercicio de los docentes; es el caso de Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (1994), Barrientos y Gaviria (2001) y Mella y Ortiz (1999), quienes consideran indispensable el nivel de capacitación y la formación de los docentes, así como su vocación como educadores y calidad humana que detentan en su práctica. La experiencia y prácticas pedagógicas de los docentes son tenidas en cuenta, así como los recursos materiales que posee la institución para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos, la infraestructura física, herramientas tecnológicas, laboratorios y, por supuesto, aquellas características particulares de la administración del plantel educativo.

Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (1994) enfatizan en la importancia del método de enseñanza, y en la calidad de la relación establecida entre los estudiantes, docentes y objeto de conocimiento. Por su lado, Díaz (1995), enfatiza en la percepción que tienen los

estudiantes de la labor del docente para analizar el rendimiento académico de los mismos. Asimismo, para Reyes (2001) los profesores tienen un papel fundamental en el aprendizaje y son altamente responsables por lo bueno o lo malo que éste resulte, debido a que no detectan previamente los problemas de aprendizaje de sus alumnos ni orientan su labor a subsanarlos.

Marco Conceptual

Rendimiento Académico

Pérez (1978), En términos generales el Rendimiento Académico es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo, donde el alumno puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales, procedimentales.

Del Río (2001), Define rendimiento académico como el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos.

Castro Montes (2003), Considera que el, rendimiento académico es el nivel de progreso de las materias objeto de aprendizaje.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación el rendimiento académico es el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el que el rendimiento académico interviene además del nivel intelectual, variables de personalidad

(extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud.

El rendimiento académico como concepto y tema de estudio es dinámico y estático, pues responde al proceso de aprendizaje y se objetiva en un "producto" ligado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente (García y Palacios, 1991). Sin embargo, en la literatura revisada sobre el tema, se evidencia que el rendimiento académico es complejo en su definición y forma de abordarlo, se modifica de acuerdo al objetivo del estudio y el enfoque y puede ser amplio o limitado, tener aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas.

Autoeficacia Percibida

De acuerdo con Peralbo, Sánchez y Simón (1986), el concepto de autoeficacia surge como un intento de conceptualizar la mayor parte del comportamiento humano desde una perspectiva integradora. Esta implicaba necesariamente (en la psicología científica contemporánea) el recurso a una explicación de los determinantes de la conducta humana, que toma su origen en posturas centralistas derivadas del auge de la psicología cognitiva, en clara oposición a las posturas periferia-listas que sitúan los determinantes de la conducta en el ambiente externo.

Las creencias de autoeficacia o autoeficacia percibida se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 2) plantea que los individuos poseen un sistema interno que les

permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone.

Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 2) señala que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”.

Hipótesis y Sistema de Variables

Hi

Existe relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de medicina de otros lugares de procedencia de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena.

Ho

No existe relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de medicina de otros lugares de procedencia de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena.

Ha

AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Existe relación entre los datos sociodemográficos y la autoeficacia percibida y /o el rendimiento académico

Existe relación entre el número de semestres cursados por los estudiantes de la escuela de medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico

Existe relación entre el tiempo que tienen los estudiantes en calidad de pensionados en la ciudad de Cartagena de indias, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico.

Variables	Dimensión	Indicadores
Autoeficacia Percibida	Autoeficacia general	Autoeficacia general
Rendimiento Académico	Sistema de evaluación	Promedio académico acumulado
Sociodemográfica	Estudiantes en formación básica de medicina Provenientes de otras regiones	1° a 4° semestre Edad Sexo Estado Civil Localidad Estrato Ciudad de origen

		Tipo de vivienda (pensionado o familiar) Estrato social
--	--	---

Tabla 1. Sistema de variables

Metodología

Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se utilizó una metodología de investigación de tipo cuantitativo, correlacional de corte transversal, debido a que mide un solo momento temporal (Hernández Sampieri, 2006); lo que permitió determinar la relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de estudiantes de medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

Población y Muestra

La población fue constituida por estudiantes de medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena, de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

La muestra estuvo constituida por 137 estudiantes de la Escuela de Medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, pertenecientes a sexos femeninos y masculinos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos; de tipo intencional ya que se escogieron solo los estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión.

Se eligieron intencionalmente los individuos que cumplieron los siguientes criterios: primero, matriculados en la Universidad del Sinú- Elías Bechara Zainúm, seccional Cartagena en la escuela de medicina, segundo, estudiantes provenientes de lugares diferentes a Cartagena, tercero, pertenecientes a formación básica, y cuarto, que desearan participar en el estudio.

Técnicas de Recolección de Información

Para este estudio se utilizó la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarzer (1993) la cual consta de 10 ítems con formatos de respuesta de escalas de tipo Likert de 4 rangos; 1 = Nunca, 2 = Pocas veces, 3 = Muchas veces, 4 = Siempre. El valor máximo a obtener es de 40 puntos, y el puntaje mínimo de 10 puntos, a mayor puntuación mayor autoeficacia, (Ver Anexo 3). Los datos de la Escala General de Autoeficacia se

agruparon en las categorías de bajo, medio y alto, siendo baja autoeficacia cuando el puntaje oscila entre 1- 19, autoeficacia media entre 20-30, y autoeficacia alta cuando es mayor a 30. Esta escala fue diseñada para evaluar auto-creencias optimistas para hacer frente a una variedad de demandas difíciles de la vida, se refiere explícitamente a las acciones personales, es decir, a las creencias, de que las acciones personales son responsables de los resultados exitosos.

Fuentes Primarias y Secundarias

Los datos primarias, se recogieron directamente a través de un cuestionario sobre el rendimiento académico con el que se recolectó a su vez los datos sociodemográficos de los estudiantes como el sexo, edad, estado civil, lugar de procedencia, departamento e influencia de eficacia académica, el cual se construyó a elaboración propia (Ver Anexo 2),y fue aplicada a los estudiantes de medicina de la universidad del Sinú Seccional Cartagena previa autorización por consentimiento informado (Ver Anexo 1), que cumplieron con los criterios de inclusión y que a voluntad decidieron suministrar la información concerniente a su promedio académico y a sus datos personales.

Los datos secundarios se recogieron por revisión documental, a partir de investigaciones ya realizadas por otros investigadores con propósitos diferentes acerca de la autoeficacia percibida y el rendimiento académico. Anuario de Estadístico, Datos o informes, promedios acumulados o reportes por parte de apoyo académico de la oficina de bienestar universitario.

Técnicas de Análisis de Resultados

Para el análisis de la información se empleó el paquete estadístico SPSS versión 23 (IBM Corp. Chicago: SPSS Inc., 2015) el cual permitió manejar el bancos de datos de la presente investigación y efectuar el análisis estadístico, como se requirió en este estudio, preliminar a esto se almaceno la información en una hoja de Microsoft Excel, y luego se realizó un análisis univariado donde se describieron las variables sociodemográficas, para dar cumplimiento con el primer objetivo, y un análisis bivariado donde se exploraron las asociaciones de la variable independiente (autoeficacia) con el rendimiento académico y variables sociodemográficas, para dar cumplimiento con el segundo objetivo, se procedió a medir la fiabilidad y validez del instrumento, mediante el alfa de cronbach, y el método de las dos mitades, una vez que fueron verificados los estadísticos de las variables se continuó con el análisis factorial de correlaciones entre la variable autoeficacia percibida y el rendimiento académico, mediante el estadístico chi cuadrado.

Análisis factorial

Fiabilidad y Validez

Con el fin de evaluar la pertinencia de realizar el análisis factorial, se llevó a cabo un análisis de la matriz de correlaciones de la escala a través del paquete estadístico SPSS.

Tabla 1

Análisis de la matriz de correlaciones

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,753	10

Obteniendo un Alfa de Cronbach de, 753, valor que señala que el instrumento de autoeficacia general de Baessler y Schwarcer aplicado a la muestra de esta investigación, obtuvo una elevada consistencia interna entre los elementos de la escala, es decir que el instrumento mide los que pretende medir (Oviedo y Campo, 2005).

Para obtener una mayor fiabilidad se procedió a utilizar el método de las dos mitades de Guttman.

Tabla 2

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,692
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,666
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10

Correlación entre formularios		,416
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,588
	Longitud desigual	,588
Coeficiente de dos mitades de Guttman		,587

Obteniendo un coeficiente de Spearman Brown de 0,58 tanto en la longitud igual como en la desigual, lo que indica que las dos partes miden exactamente el mismo número de ítems, y se obtuvo un alfa de cronbach de ,69 en la primera parte 1 y ,66 en la segunda, lo que indica que son resultados homogéneos en las dos mitades, según Uriel (2005) cuando ambas mitades son homogéneas existe un alto grado de confiabilidad, por tanto se confirma que la prueba presenta muy buena confiabilidad interna.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó el análisis factorial exploratorio mediante análisis de componentes principales con rotación varimax (Uriel & Aldás, 2005). La estructura factorial reportó tres factores con auto-valores mayores que uno.

Tabla 3

Varianza total aplicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado	
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza
1	3,161	31,609	31,609	3,161	31,609
2	1,362	13,617	45,226	1,362	13,617
3	1,157	11,573	56,799	1,157	11,573
4	,862	8,624	65,423		

5	,777	7,769	73,192
6	,688	6,883	80,076
7	,625	6,251	86,327
8	,578	5,776	92,102
9	,413	4,127	96,229
10	,377	3,771	100,000

Para la interpretación de los resultados y con el fin de determinar la dimensionalidad de la escala, se tuvo en cuenta los criterios de Scholz, et al., (2002), quien señala que para elegir el número de factores de una escala se debe corroborar que: a) los auto-valores sean mayores que 1; b) en cada componente adicional carguen por lo menos tres reactivos; y c) que cada uno de los componentes explique por lo menos el 5% de la varianza total. Teniendo en cuenta estos criterios se obtuvieron dos componentes, pues no se cumple con el literal b, ya que el componente tres solo cargaría con dos ítems, el uno y el seis.

Tabla 4

Matriz de componente rotado

	Componente		
	1	2	3
ITEM 1	,379	-,066	,759
ITEM 2	,684	-,160	,253
ITEM 3	,589	,107	,133
ITEM 4	,756	,312	-,127

ITEM 5	,659	,376	,097
ITEM 6	-,025	,340	,827
ITEM 7	-,029	,695	,240
ITEM 8	,336	,467	,236
ITEM 9	,138	,700	-,012
ITEM 10	,160	,698	-,007

El componente uno se denominó *Expectativas de resultado*, que explica el 31.6% de la varianza y está constituido por los ítems 1 (*puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario*), 2 (*aunque alguien se me oponga puedo encontrar los medios y la forma de obtener lo 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*), y 5 (*gracias a mis capacidades y recursos se cómo manejar situaciones inesperadas*).

El componente dos se denominó *Expectativas de eficacia*, explicando el 13,6% de la varianza, conformado por los ítems 6 (*puedo resolver la mayoría de mis dificultades si me esfuerzo lo suficiente*), 7 (*Puedo mantener la calma cuando me enfrente a dificultades porque confío en mis habilidades para afrontarlas*), 8

(cuando me enfrente a un problema, generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas), 9 (si tengo problemas generalmente se me ocurre una solución), y 10 (por lo general puedo mejorar cualquier situación que se me presente).

Resultados.

Al aplicar la encuesta de elaboración propia se recogieron los datos primarios, es decir la información sociodemográfica y el nivel de rendimiento académico, además se aplicó la escala de autoeficacia general creada por Baessler y Schwarcer, (1993), todo esto en un ambiente tranquilo y optimo, a los estudiantes de segundo a quinto semestre, se contó con la participación de todos ellos a través del consentimiento informado, para el tratamiento de los resultados por objetivos, se ubicaron los siguientes datos.

Para dar cumplimiento con el primer objetivo específico, se describirán las variables sociodemográficas de los estudiantes de la escuela de medicina provenientes de otros lugares diferentes a Cartagena de la universidad de Sinú- Elías Bechara Zainúm.

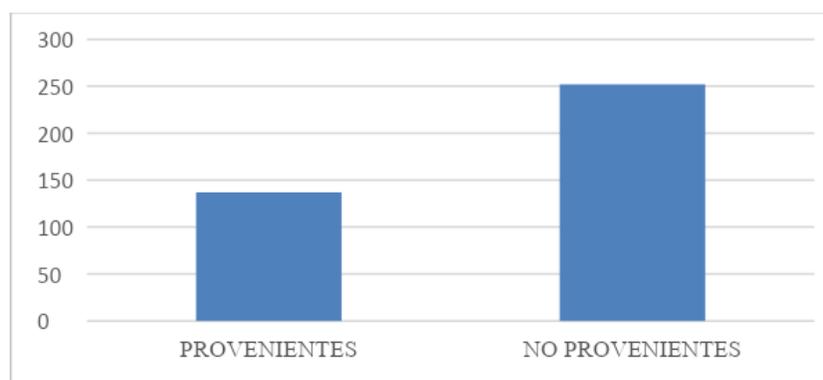


Figura 1. Población proveniente de otros lugares

En primera instancia participo una población de 252 estudiantes de medicina, de los cuales se constituyó una muestra de 137 estudiantes, que cumplieron con los criterios de inclusión, es decir que fueran provenientes de otros lugares diferentes a Cartagena.

La mayoría de ellos, es decir el 54,36 % (137 de 252) de la población total, fueron estudiantes provenientes de otros lugares diferentes a Cartagena, con los cuales se constituyó la muestra.

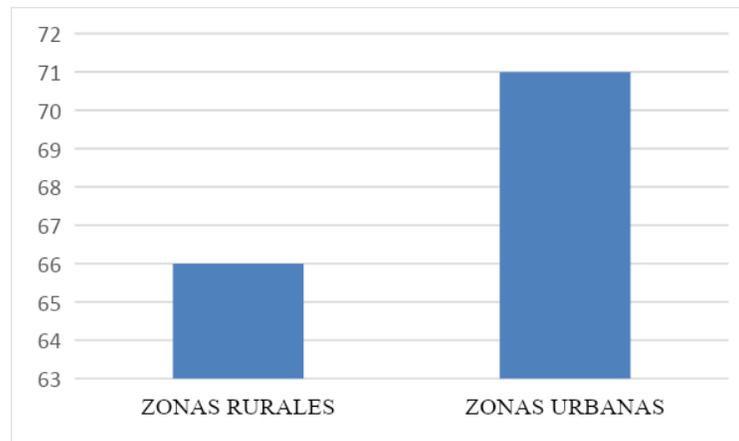


Figura 2. Zonas de proveniencia

Los que provienen de zonas rurales son el 48,2% (66) y el 51,8% (71) son procedentes de zonas urbanas.

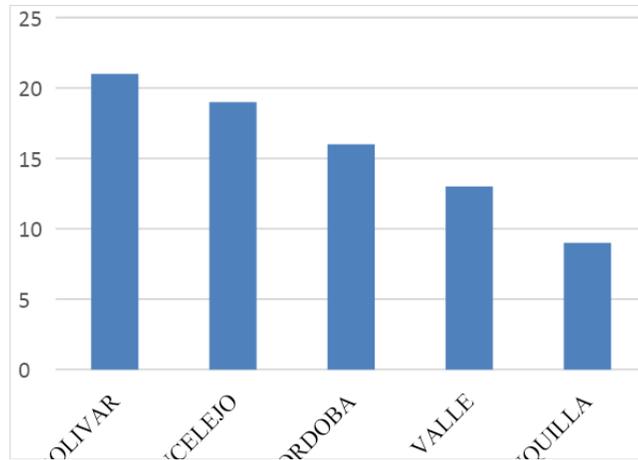


Figura 3. Lugares de proveniencia

En cuanto a los lugares de proveniencia se encontró que la mayoría de los estudiantes son del departamento de Bolívar, con el que se obtuvo un resultado de 15,3% (21), seguida la ciudad de Sincelejo con el 13,9% (19), Córdoba 11,7% (16), valle 9,5% (13) y por último se evidencia que la población mínima es proveniente de Barranquilla 6,6% (9).

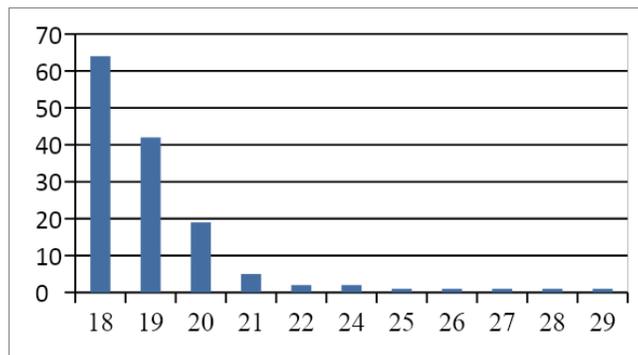


Figura 4. Frecuencia de Edades

Con edades comprendidas entre 18 y 29 años, media de 19 años, de los cuales el 77,4 % (106) oscilan entre las edades de 18 y 19 años.

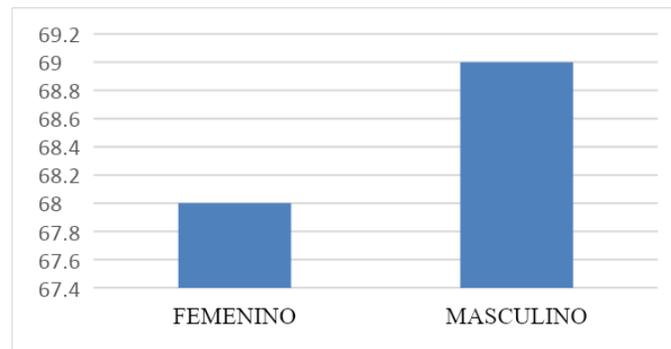


Figura 5. Género

En cuanto al género, son en su mayoría de sexo masculino con el 50,4 (69) y se identifican de sexo femenino el 49,6% (68).

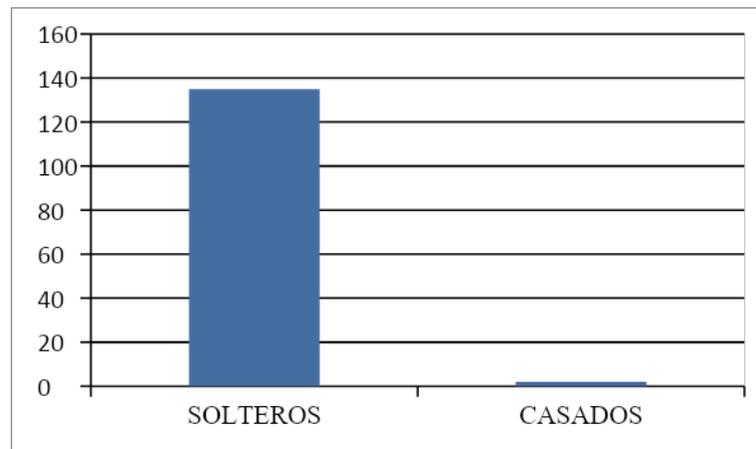


Figura 6. Estado civil

En cuanto al estado civil, manifiestan ser solteros el 97,8% (135) y casados el 1,5% (2).

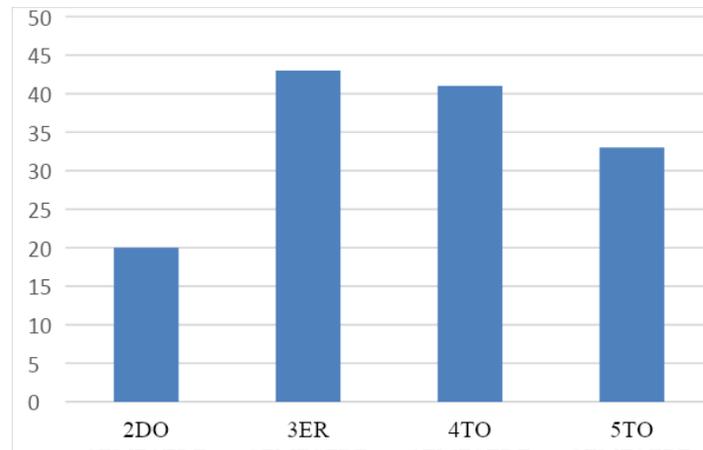


Figura 7. Semestre

Cursaban semestre de segundo a quinto, de los cuales el 31,4 % (43) pertenecen al tercer semestre, 29,9% (41) al cuarto, 24,1% (33) en quinto y 14,6% (20).

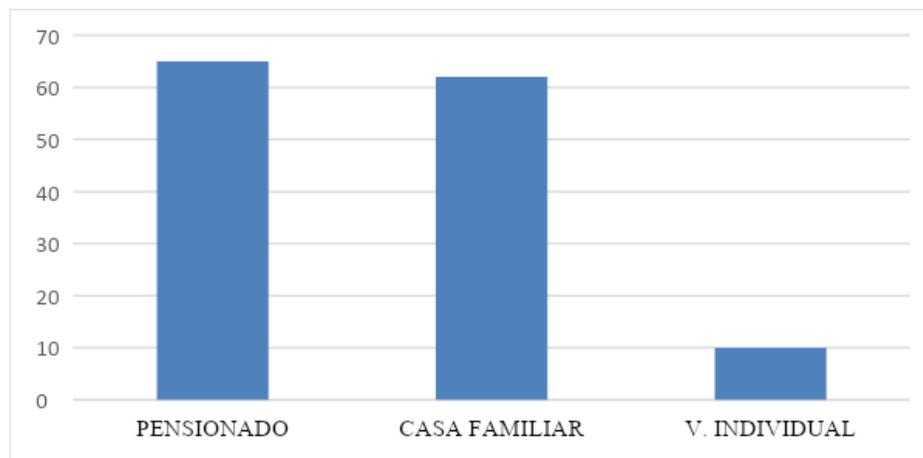


Figura 8. Tipo de vivienda

Según el tipo de vivienda reportan que son pensionados en su mayoría con el 47,4% (65), los que viven en casa familiar con el 45,3 (62) y de vivienda individual el 7,3% (10).

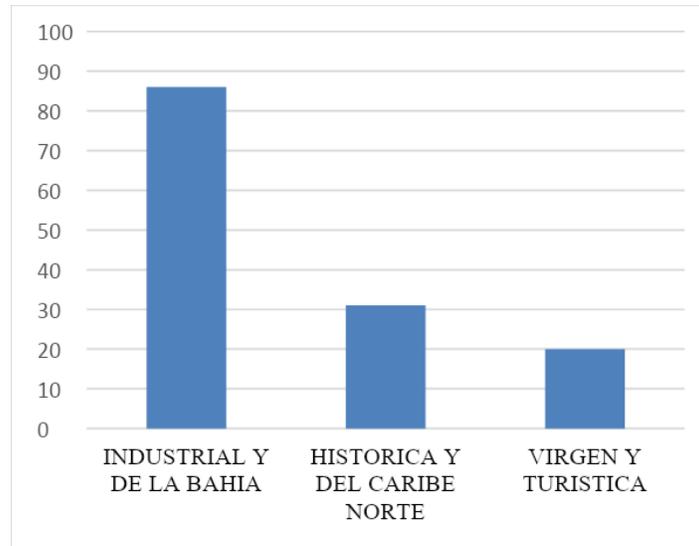


Figura 9. Localidades

Ubicados en las diferentes localidades de la ciudad de Cartagena con un 62,8% (86) en la localidad industrial y de la bahía, 22,6%(31) histórica y del caribe norte, y de la virgen y turística 14,6% (20), sus estratos oscilan entre 1 y 6, siendo la mayoría 41,6% (57) de estrato 4.

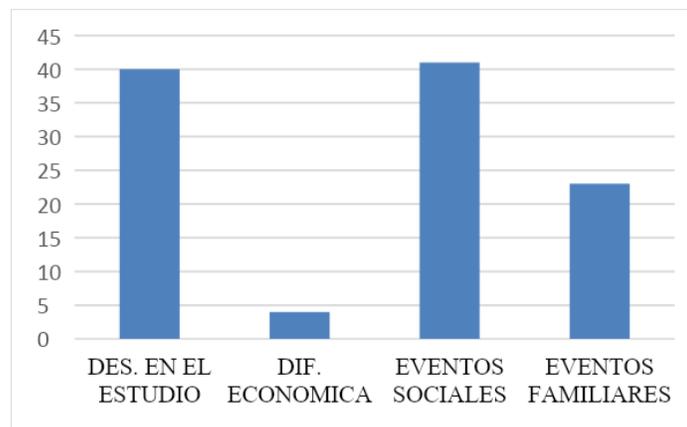


Figura 10. Influencia de ineficacia académica

En cuanto a la influencia de ineficacia académica, en su mayoría, es decir el 60,1% señala que son por motivos familiares y desmotivación en el estudio.

En referencia al segundo objetivo específico de la presente investigación, se identificó el rendimiento académico de los estudiantes de medicina provenientes de lugares diferentes a Cartagena a través del promedio acumulado reportado por los estudiantes, teniendo en cuenta la categorización de la universidad del Sinú Elías Bechara Zainum seccional Cartagena en relación al rendimiento académico, las calificaciones oscilan entre Aceptable (3,0 - 3,4) Regular (3,5 - 3,9) y Bueno (4,0 - 4,4).

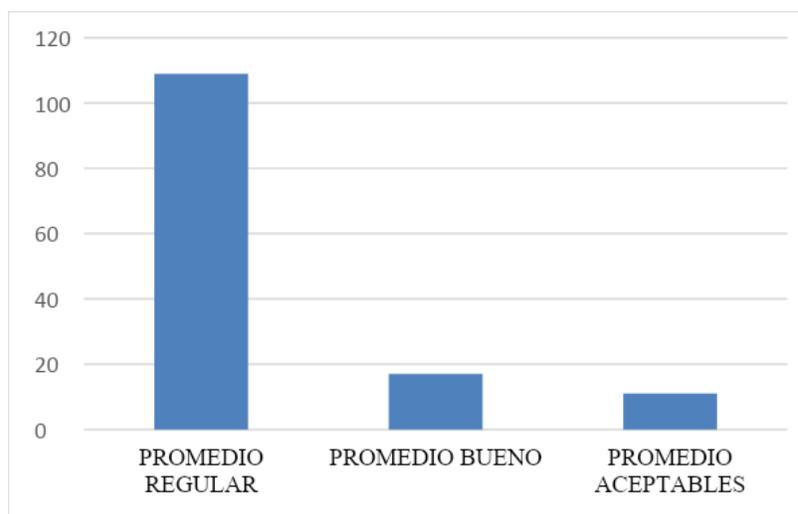


Figura 11. Promedio

El 79,6% (109) obtuvieron un promedio regular decir notas entre 3,5-3,9, el 12,4% (17) obtuvieron un promedio bueno, notas entre 4,0 – 4,4, y el 8% (11) fueron aceptables, notas entre 3,0 -3,4, la media de calificación fue de 3,5 es decir regular.

Por otra parte, y en mención al tercer objetivo específico, se describe el grado de Autoeficacia percibida en los estudiantes de la Escuela de Medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena a través de la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarcer, (1993).

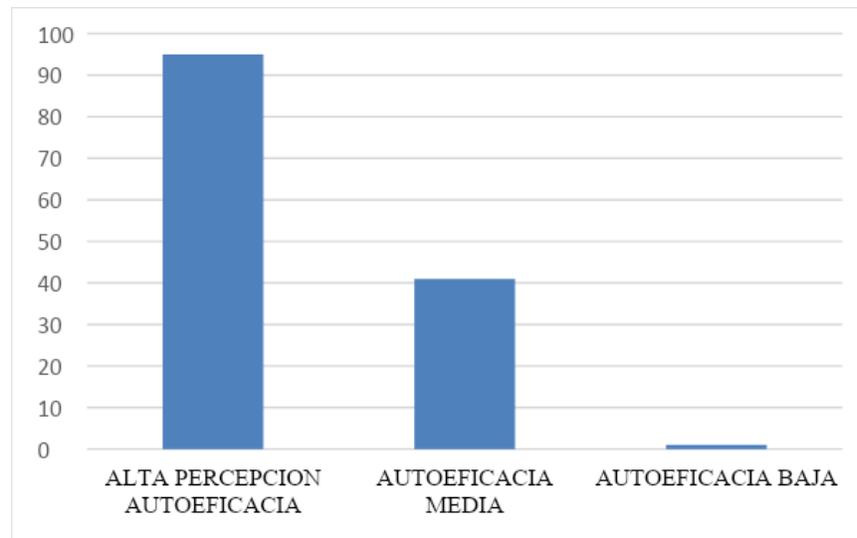


Figura 12. Niveles de autoeficacia

El 69,3% (95) de los estudiantes presentaron alta percepción de autoeficacia lo cual implica que estos estudiantes se creen capaz de realizar los objetivos que se proponen, el 29,9% (41) presentaron una percepción de autoeficacia media es decir que aunque estos estudiantes pueden creerse capaz, no logran satisfactoriamente cumplir con el objetivo y el único 0,7% (1) obtuvo una percepción de autoeficacia baja, es decir que no se considera capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea, aunque su capacidad se lo permita.(Baessler, J. y Schwarcer, R. 1996).

En cuanto al Cuarto objetivo específico, se relacionaron las variables de autoeficacia y rendimiento académico con las variables sociodemográficas antes descritas. En referencia a la variable autoeficacia, relacionada con los datos sociodemográficos de la muestra, se identificó.

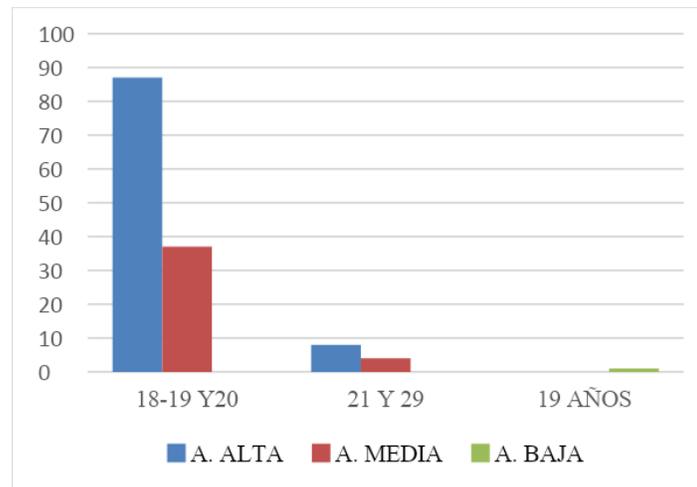


Figura 13. Niveles de autoeficacia-edades.

De las edades comprendidas entre 18, 19 y 20 años, el 63,51% (87) obtuvo un nivel de percepción de autoeficacia alta y el 27% (37) obtuvo un nivel medio, mientras que las edades que oscilan entre 21 y 29, se identificaron tan solo el 5,84% (8) con un nivel alto de autoeficacia, y el 2,92% (4) con un nivel medio y en cuanto al nivel de autoeficacia baja tan solo 1 estudiante (0,7%) de 19 años se identificó con esta puntuación.

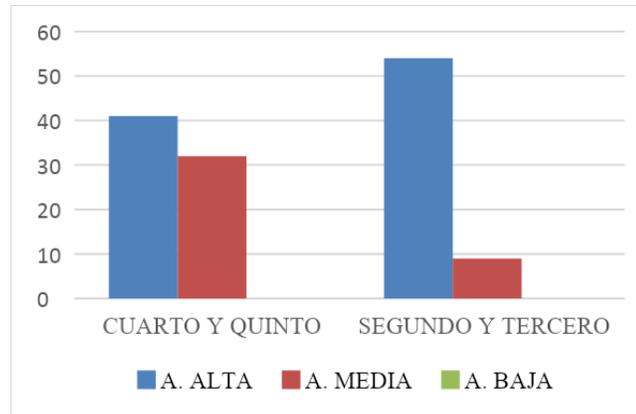


Figura 14. Niveles de autoeficacia - semestre

En relación al semestre que se encuentran cursando, la mayoría de los estudiantes que puntuaron autoeficacia media y baja pertenecen a los semestres más altos, es decir el 23,36% (32) son de cuarto y quinto, y el único que se identifica con autoeficacia baja, un estudiante (0,7%), pertenece a cuarto semestre, mientras que, en los semestres más bajo, la minoría de segundo y tercero el 6,57% (9) se percibe con un nivel medio. En cuanto al nivel alto de autoeficacia son los semestres de segundo y tercero en su mayoría, es decir el 40% (54), los que se percibe en este nivel, mientras que los semestres más alto, cuarto y quinto el 30% (41) de ellos se perciben con autoeficacia alta.

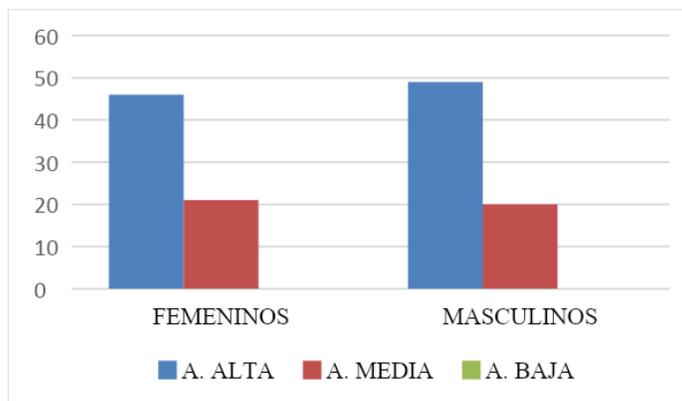


Figura 15. Niveles de autoeficacia - genero

Según el género, se identificó que las puntuaciones fueron homogéneas para ambos sexos, es decir el 33,76% (49) de los estudiantes masculinos y el 33,57% (46) de sexo femenino obtuvieron autoeficacia alta, al igual que en el nivel autoeficacia media se identifica el 15,32% (21), para el género femenino y el 14,59% (20) para el género masculino. Por último, se observó que el único estudiante que se identificó con autoeficacia baja es de sexo femenino.

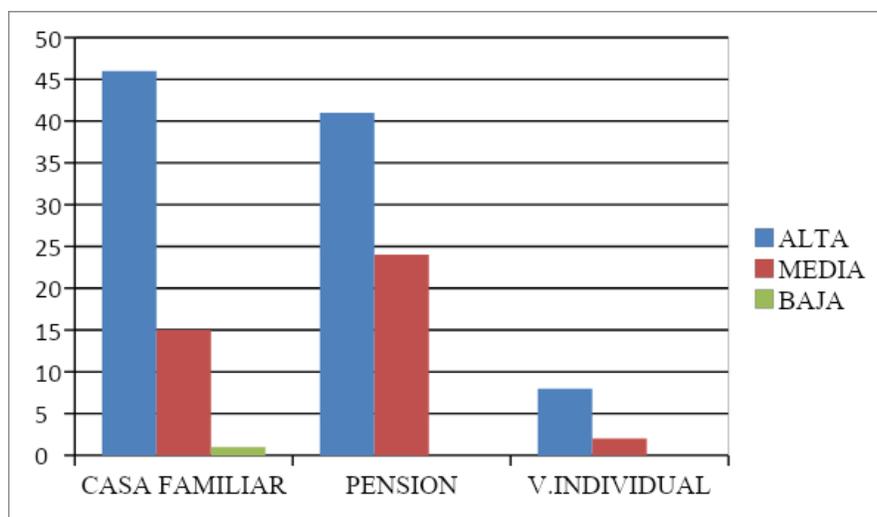


Figura 16. Niveles de autoeficacia – tipo de vivienda

En referencia al tipo de vivienda, los estudiantes que en su mayoría se perciben con autoeficacia alta son los que viven en casa familiar es decir el 33,57% (46) de ellos, seguidos de tipo de vivienda pensionado, con el 29,92% (41) de los estudiantes, y el 5,83% (8) que obtuvieron este nivel son los que viven de manera individual. Para la autoeficacia media la mayoría de los estudiantes que se perciben en este nivel son los pensionados, es decir el 17,51% (24) de ellos, seguido de casa familiar con el 10,94% (15) y de vivienda individual con un 1,45% (2), por último, se identificó que el único estudiante con 0,7% (1), con autoeficacia baja vive en casa familiar.

En cuanto a la variable rendimiento académico, relacionada con los datos sociodemográficos de la muestra, se identificó.

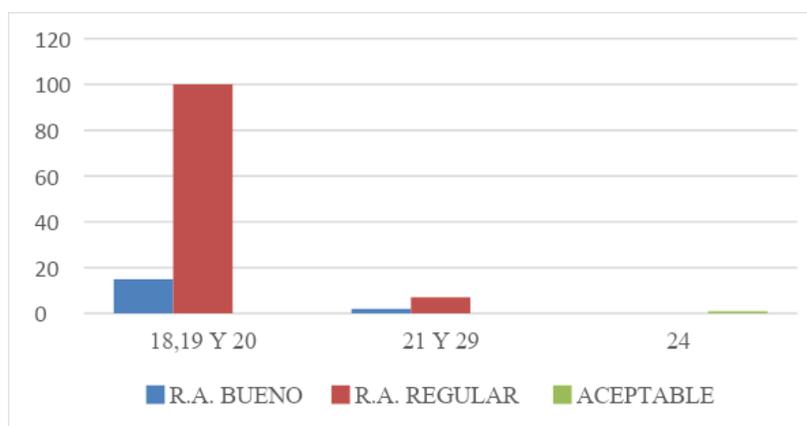


Figura 17. Rendimiento académico - edades

De las edades comprendidas entre 18, 19 y 20 años, el 1,55%(15) obtuvieron un nivel de rendimiento académico bueno y el 72,99% (100) obtuvo un nivel de rendimiento académico regular, mientras que las edades que oscilan entre 21 y 29, en su minoría, es decir el 1,45% (2) obtuvieron un nivel de rendimiento académico bueno, el 5,10% (7) puntuaron un nivel regular y tan solo 1 estudiante 0,72%(1) de 24 años obtuvo una puntuación de aceptable.

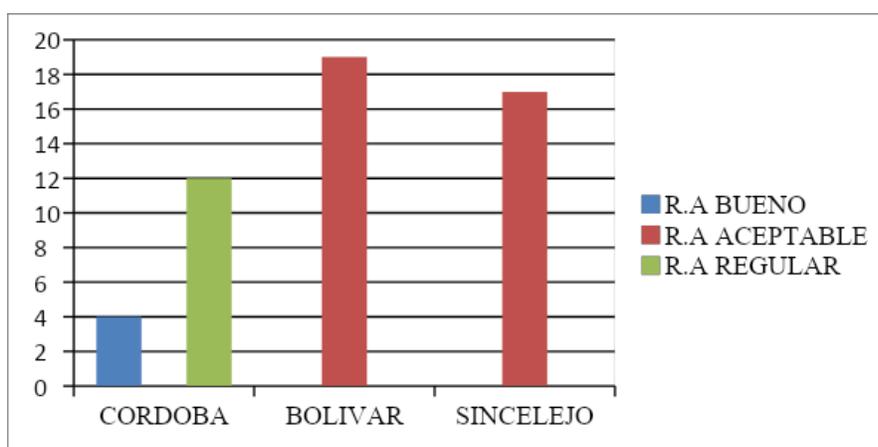


Figura 18. Rendimiento académico-Departamentos.

Cabe destacar que la mayor parte de los estudiantes que mostraron un rendimiento académico bueno fueron de córdoba 2,91%(4), al igual que los que mostraron un mayor nivel académico regular fueron estudiantes que viven en bolívar 13,86%(19), Sincelejo con 12,40%(17) y córdoba con 8,75%(12).

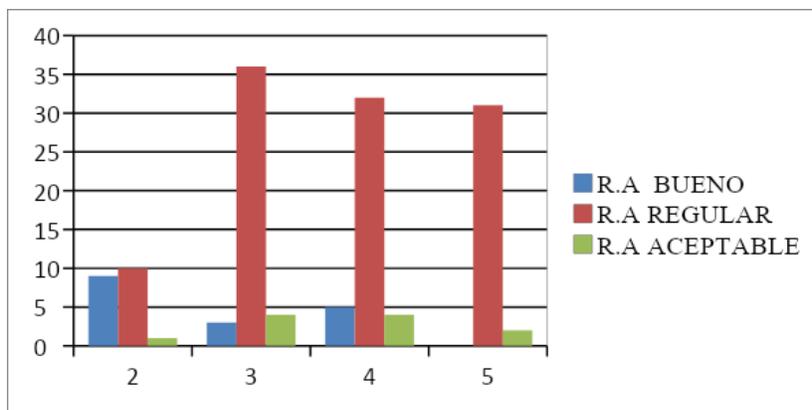


Figura 19. Rendimiento académico - semestre

En relación al semestre que se encuentran cursando, la mayoría de los estudiantes de todos los semestres encuestados de segundo a quinto, obtuvieron un promedio regular, es decir el 79,56% (109) de ellos, cabe destacar que la mayoría de estudiantes que puntuaron un promedio bueno fueron de segundo con el 6,56%(9) de ellos, y la mayoría con un promedio aceptable fueron de tercero y cuarto, es decir el 2,91%(4). Cabe mencionar que los estudiantes de quinto semestre en su mayoría, es decir el 22,62% (31) obtuvieron un promedio regular.

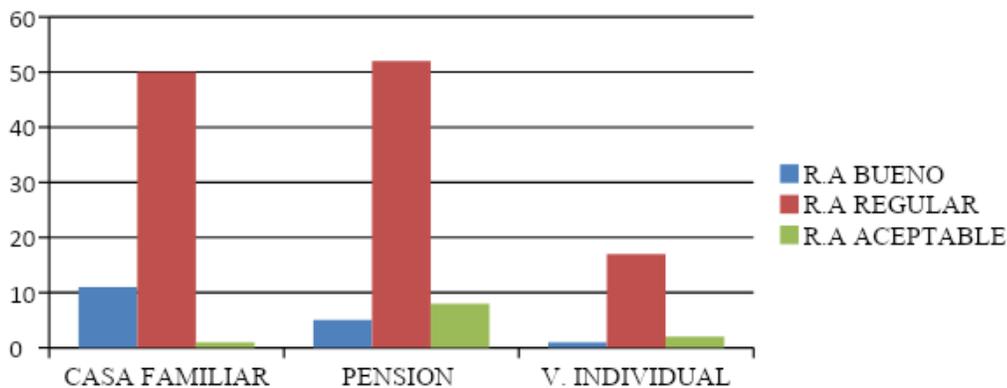


Figura 20. Rendimiento académico – tipo de vivienda

En referencia al tipo de vivienda, los estudiantes que en su mayoría se muestran con un rendimiento académico bueno viven en casa familiar con el 8,02% (11) de ellos, la mayoría con promedio académico aceptable y regular viven en pensión con el 43,79%(60).

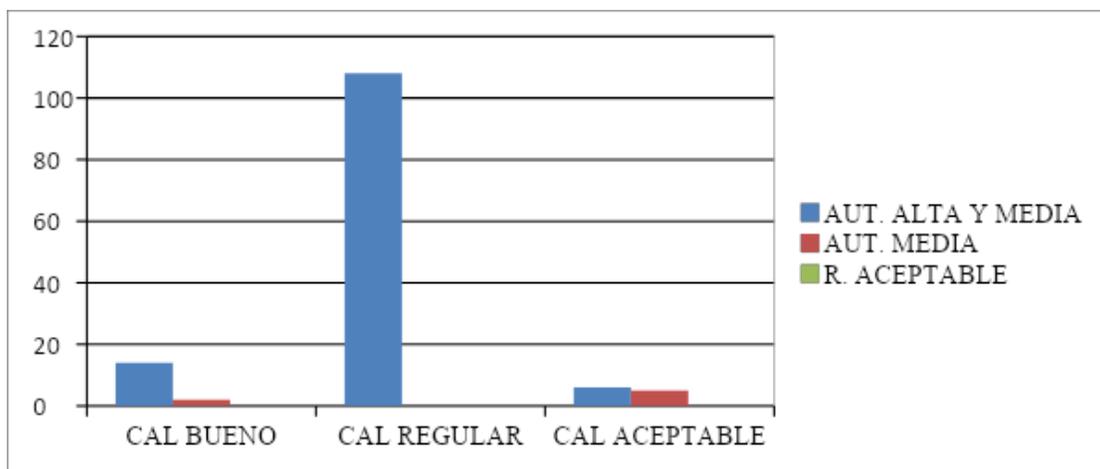


Figura 21. Rendimiento académico – niveles de autoeficacia

Finalmente es preciso afirmar que en su mayoría los estudiantes que se perciben con autoeficacia alta y media son los que tienen calificaciones de regular 78,83%(108), los que tienen calificaciones que se definen como bueno, en su mayoría se perciben con un alto nivel de autoeficacia, es decir el 10,21%(14), a diferencia de los estudiantes con rendimiento académico aceptable que en su minoría 4,37%(6) se perciben con este mismo nivel de autoeficacia (alto), de igual forma son más los estudiantes con calificaciones aceptables que se perciben con autoeficacia media, el 3,6%(5) de ellos, que los que tienen calificaciones definidas como buenas 2,1%(3).

Prueba de hipótesis

La prueba de chi cuadrado permite decidir si un par de variables cualitativas son independientes o dependientes estadísticamente, el sistema de hipótesis es:

Hi

Existe relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de medicina de otros lugares de procedencia de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena.

Ho

No existe relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de medicina de otros lugares de procedencia de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena.

Ha

Existe relación entre los datos sociodemográficos y la autoeficacia percibida y /o el rendimiento académico

Existe relación entre el número de semestres cursados por los estudiantes de la escuela de medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico

Existe relación entre el tiempo que tienen los estudiantes en calidad de pensionados en la ciudad de Cartagena de indias, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico.

Tabla 5
Edad- Nivel de Autoeficacia.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9,467a	16	,893
Razón de verosimilitud	10,120	16	,860
Asociación lineal por lineal	,809	1	,368
N de casos válidos	137		

Tabla 6
Genero- Nivel De Autoeficacia

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,112a	2	,574
Razón de verosimilitud	1,498	2	,473
Asociación lineal por lineal	,517	1	,472
N de casos válidos	137		

Tabla 7
Tipo De Vivienda- Nivel De Autoeficacia

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4,025 ^a	4	,403
Razón de verosimilitud	4,418	4	,352
Asociación lineal por lineal	,036	1	,850
N de casos válidos	137		

Tabla 8
Edad-Rendimiento Académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	20,557a	16	,196
Razón de verosimilitud	17,862	16	,332
Asociación lineal por lineal	,467	1	,494
N de casos válidos	137		

Tabla 9
Genero-Rendimiento Académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	,152 ^a	2	,927
Razón de verosimilitud	,152	2	,927
Asociación lineal por lineal	,000	1	,993
N de casos válidos	137		

Tabla 10
Tipo De Vivienda- Rendimiento Académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9,204a	4	,056
Razón de verosimilitud	10,057	4	,039
Asociación lineal por lineal	7,138	1	,008
N de casos válidos	137		

Como se puede observar, ningún p-valor es menor que 0.05, por lo tanto, la decisión para cada par de variables es no rechazar H_0 , lo cual significa que no hay relación entre los datos sociodemográficos y la autoeficacia percibida y /o el rendimiento académico

En conclusión, ninguno de los datos sociodemográficos explorados influye en la autoeficacia percibida y en el rendimiento académico. Y cabe resaltar que se encontraron relaciones entre las siguientes variables.

Tabla 11
Semestre – Rendimiento Académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	26,025 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	23,672	6	,001
Asociación lineal por lineal	7,807	1	,005
N de casos válidos	137		

Tabla 12
Semestres- Nivel de Autoeficacia

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	21, 386a	6	,002
Razón de verosimilitud	22,544	6	,001
Asociación lineal por lineal	11,074	1	,001
N de casos válidos	137		

En referencia a esto, los valores de P en relación al semestre- autoeficacia percibida y semestre- rendimiento académico son menores que 0.05, por lo tanto, la decisión para cada par de variables es no rechazar H_0 , lo cual significa que hay relación entre las mismas.

En conclusión, existe relación entre el número de semestres cursados por los estudiantes de la escuela de medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico, por lo cual es conveniente afirmar según los resultados obtenidos, que a mayores semestres cursados en la escuela de medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, menor fue su autoeficacia percibida y su rendimiento académico.

Tabla 13
Rendimiento- Nivel De Autoeficacia

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2,771a	4	,597
Razón de verosimilitud	3,002	4	,557
Asociación lineal por lineal	2,108	1	,147
N de casos válidos	137		

En relación a la hipótesis principal, se puede observar que el valor de P es menor que 0.05 por lo tanto, la decisión es no rechazar H_0 , lo cual significa que no existe relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de medicina de otros lugares de proveniencia diferentes de Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

Discusión de los resultados

Establecida la ruta de análisis, en la que se precisan aspectos como la formulación del problema, los objetivos y el referente teórico de la investigación, se llega al momento en el que se analizan e interpretan los datos. De esta manera, el análisis se hace con los datos obtenidos de la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarcer, el promedio acumulado reportado por los estudiantes y las variables sociodemográficas de los estudiantes de la Escuela de Medicina provenientes de otros lugares diferentes a Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm con el fin de establecer relaciones entre la teoría y la información obtenida.

Entre los resultados encontrados en la investigación se denotó que la ineficacia académica está influida, por motivos familiares, expectativas y desmotivación en el estudio, este resultado es el equivalente al 60,1% de la población estudiantil Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm que se aplicó el instrumento; esta idea se relaciona con el planteamiento de Bandura (1986), quien manifiesta que las expectativas de eficacia determinan, en gran medida, la elección de las actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas, los patrones de pensamiento y las respuestas

emocionales. Además, por otro lado, afirma Bandura (1987), que la ineficacia percibida para afrontar situaciones adversas produce ansiedad, dificultades familiares y desmotivación; siguiendo con la misma idea la ineficacia percibida para conseguir resultados deseados que otros son capaces de alcanzar genera depresión y baja autoestima dando como resultado un funcionamiento cognitivo inferior o bajo rendimiento académico. Autores como (Bandura, 1982; Biran y Wilson, 1981; Feltz, Landers y Raeder, 1979; Gist, 1989), señalan que Los éxitos crean una robusta convicción de eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si se producen antes de que el sentido de autoeficacia se haya consolidado.

El 69,3% (95) de los estudiantes presentaron alta percepción de autoeficacia, el 29,9% (41) presentaron una percepción de autoeficacia media y el 0,7% (1) obtuvo una percepción de autoeficacia baja. De acuerdo con este hallazgo de la investigación Carbonero (1999), nos expresa que proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede producir deterioro en el rendimiento académico, la alta percepción de autoeficacia, la baja percepción de la misma y se ha explicado que la dificultad proviene, en gran medida, por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma. Por su parte Rivas (1997), afirma que por lo general, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en las fallas que han tenido en su desempeño previo. Contrario a lo anterior, Chacón (2006; p. 1) menciona que la motivación académica no es otra cosa que un tipo de motivación que viene dada por el esfuerzo o la intensidad del compromiso en el

estudiante hacia el aprendizaje, y se evidencia a través del deseo de querer crecer. Además de que se constituye en sí en un deseo que se refleja mediante conductas voluntarias y que eventualmente llevan a un resultado favorable o desfavorable.

La mayoría de los estudiantes que puntuaron autoeficacia media y baja pertenecen a los semestres más altos, es decir el 23,36% (32) son de cuarto y quinto, y el único que se identifica con autoeficacia baja, un estudiante (0,7%), pertenece a cuarto semestre, mientras que, en los semestres más bajo, la minoría de segundo y tercero el 6,57% (9) se percibe con un nivel medio. En cuanto al nivel alto de autoeficacia son los semestres de segundo y tercero en su mayoría, es decir el 40% (54), los que se percibe en este nivel, mientras que los semestres más alto, cuarto y quinto el 30% (41) de ellos se perciben con autoeficacia alta; este resultado es contrario al planteamiento de Bandura (1986), quien afirma que en el contexto académico se plantean múltiples tareas que requieren un esfuerzo intenso y prolongado, sin que se consigan éxitos y refuerzos rápidos. En donde los estudiantes con una fuerte percepción de eficacia tienen más éxito en la autorregulación de su aprendizaje y por último la utilización de estrategias; es decir, el estudiante necesita sentirse eficaz para aplicar las estrategias disponibles de forma consistente, hábil y persistente, en especial si los acontecimientos no se ajustan a lo esperado y cuando unos resultados deficientes llevan consigo consecuencias desagradables, como ocurre casi siempre después de un suspenso. En estos casos, la actuación correcta tiende a correlacionar más con la autoeficacia que con la capacidad.

Según el género, se identificó que las puntuaciones fueron homogéneas para ambos sexos, es decir el 33,76% (49) de los estudiantes masculinos y el 33,57% (46) de sexo

femenino obtuvieron autoeficacia alta, al igual que en el nivel autoeficacia media se identifica el 15,32% (21), para el género femenino y el 14,59% (20) para el género masculino. Por último, se observó que el único estudiante que se identificó con autoeficacia baja es de sexo femenino. Autores como Bouffard y otros (2005), encontraron un resultado que se acerca a la realidad de esta investigación en cuanto a género se refiere, cuando estudiaron la interacción entre rendimiento y objetivos de aprendizaje de los estudiantes de diferentes géneros con el fin de examinar cómo la autoeficacia interviene sobre la autorregulación de la tarea cognitiva, poniendo en evidencia que tanto en hombres como en mujeres se verifica dicha asociación. Otro postulado de Kohler (2009) quien estudió la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico, reportando que a pesar de que los puntajes obtenidos por las mujeres fueron mayores que el de los varones, no representan una diferenciación significativa y concluye que la autoeficacia en ambos géneros resultó un eficaz predictor del rendimiento académico.

Otro de los aciertos de la investigación se focalizó en referencia tipo de vivienda, los estudiantes que en su mayoría se perciben con autoeficacia alta son los que afirman vivir en casa familiar es decir el 33,57% (46) de ellos, seguidos de tipo de vivienda pensionado, con el 29,92% (41) de los estudiantes, y el 5,83% (8) que obtuvieron este nivel son los que viven de manera individual. Para la autoeficacia media la mayoría de los estudiantes que se perciben en este nivel son los pensionados, es decir el 17,51% (24) de ellos, seguido de casa familiar con el 10,94% (15) y de vivienda individual con un 1,45% (2), por último se identificó que el único estudiante con 0,7% (1), con autoeficacia baja vive en casa familiar; lo cual se relaciona con el postulado de (González, 2003) al igual que en el rendimiento

académico influyen factores contextuales tales como variables socio ambientales de los estudiantes (familia y grupo de iguales), variables institucionales (universidad, dirección, formación del docente) e instruccionales (contenidos, métodos de enseñanza, tareas y actividades, nuevas tecnología), también lo hacen los factores personales, tales como las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje y conocimientos previos) y cognitivas (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previo). Valdivieso, Monar y Granda (2004), Mella y Ortiz (1999), Porto, Di Gresia y López (2004) mencionan que es importante tener en cuenta la dimensión económica de la cual está relacionada con las condiciones que tienen los estudiantes para satisfacer las necesidades que plantea el sostenerse mientras cursa su programa académico: vivienda, alimentación, vestuario, transporte, material de estudio, gastos en actividades de esparcimiento, entre otros. Si estas son favorables se espera que desarrollen sus actividades académicas con solvencia, autonomía y los resultados sean satisfactorios; además Valenzuela, Schiefelbein, y otros (1994), García y San Segundo (2001) y Tonconi (2010), señalan que las comodidades materiales y la capacidad de los padres para destinar más y mejores recursos para el desempeño escolar de los hijos, inciden significativamente en el rendimiento académico.

Se denoto que a mayores semestres cursados en la escuela de medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, menor será su autoeficacia percibida y menor será su rendimiento académico, en contraposición con este resultado Adell (2002), dice que el rendimiento académico, tiene como indicador más aparente y recurrente las notas o los resultados escolares que obtienen los estudiantes.

Además, afirma que se trata de un constructo complejo y que viene determinado por un gran número de variables como: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc. por último hace hincapié que el rendimiento académico no sólo quiere decir obtener notas más buenas, por parte de los alumnos, sino aumentar, también, el grado de satisfacción. Apoyando la idea anterior Porcat, Gimeno Nácher, Balaguer, y Aledón, (2013) afirman que abordar el tema del rendimiento académico no es cuestión solo de habilidades, capacidades, esfuerzos, sino que se han de tener en cuenta otras muchas variables para darle sentido. La creencia de que el empleo de estrategias traerá consigo el deterioro del aprendizaje me recuerda al famoso “Efecto Pigmalión” del proceso educativo, el que nos recuerda que cuanto mayor sean las expectativas depositadas en un individuo, mayor serán los resultados obtenidos por el mismo y viceversa. Siguiendo en la misma línea García y Doménech (1997) manifiestan que, si los estudiantes obtienen connotaciones negativas acerca de las tareas que están realizando, su motivación hacia la realización de esta disminuirá y a su vez también lo hará el rendimiento escolar del que estamos hablando. Es por ello que las actividades que los docentes propongan han de ser entretenidas para los estudiantes para así conseguir los mayores beneficios posibles.

Conclusiones

En el curso de la investigación se denotó que ninguno de los datos sociodemográficos explorados se relaciona con la autoeficacia percibida y en el rendimiento académico, lo cual significa que no existe relación entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico

de los estudiantes de medicina de otros lugares de procedencia diferentes de Cartagena de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

Con respecto a la Autoeficacia percibida podemos decir que el 78,83% de los estudiantes de la muestra se ubican en la categoría de Autoeficacia percibida Alta. Destacan como más representativo que aprenden por sí mismos y que ponen esfuerzo ante los obstáculos, a diferencia de los 21,17% que se perciben con Autoeficacia percibida Baja que se caracterizan por renunciar fácilmente ante las dificultades y evitar las tareas difíciles.

A mayores semestres cursados en la escuela de medicina de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm – Seccional Cartagena, menor será su autoeficacia percibida y menor será su rendimiento académico.

La disonancia cognoscitiva generada en relación a la autoeficacia percibida en el presente, el nivel de autoeficacia deseado o ideal, y la posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida; puede ser aprovechada por los docentes o tutores académicos de los estudiantes para que ésta establezca metas de logro para aumentar su eficacia, aproximándolos a la deseada o alcanzable.

La evaluación de la Autoeficacia de los estudiantes universitarios puede proveer de importante información acerca de la motivación académica, de su conducta y de sus futuros logros, convirtiéndose en un elemento importante de proyección social de sus egresados e imagen institucional.

Se observa que, desde el enfoque de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, la fuente básica de motivación son las expectativas de eficacia (convicción de que se puede realizar una tarea para lograr los resultados). 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 estudiantes del grupo de bajo rendimiento destacan positivamente dichos indicadores.

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral. En el área de la psicología educativa específicamente, el constructo de autoeficacia ha recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Prieto, 2003). La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico en relación con otras variables cognitivas (Bandura, 1982; Schmidt, Messoulam y Molina, 2008); asimismo, que logra predecir el éxito posterior (Bandura, 1997; Pajares y Schunk, 2001) y que es un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento (Flores y Gómez, 2010; Valiante, 2000) en cuanto favorece los procesos cognoscitivos (Pintrich y De Groot, 1990).

Podemos concluir la importancia de la variable autoeficacia en el desempeño académico, debido a su influencia determinante en el rendimiento exitoso, la motivación y la persistencia. Queremos hacer hincapié en la posibilidad que tienen las creencias de

autoeficacia de ser desarrolladas y de incrementar la oportunidad de las personas para obtener mejores desempeños. Por ello, pensamos que esta es una variable a tomar en cuenta en el momento de realizar evaluaciones, programas de mejora del desempeño y acciones en el campo educativo en general.

Recomendaciones

El desafío de la educación universitaria es prestar una atención sostenida al desarrollo de las habilidades de los estudiantes y a las creencias que acompañan a estas habilidades, elaborando intervenciones, basadas en la teoría, tendientes a potenciar la Autoeficacia que le permitan al estudiante el fortalecimiento de su propia percepción, lo cual le brindaría seguridad en sí mismo. Esto es, deberá trascender el desarrollo de la excelencia académica ya que la institución educativa deberá asumir la responsabilidad de preparar individuos seguros de sí mismos, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Las universidades deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la excelencia académica al mismo tiempo que deben nutrir las auto-creencias necesarias para mantener la excelencia en sus vidas adultas. En palabras de Bandura (1987): “Los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de Autoeficacia se encuentran bien capacitados para educarse a sí mismos cuando tienen que depender de su propia iniciativa.”

La autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico. De acuerdo con estudios, se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a

que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el auto-monitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Las creencias de eficacia son importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos

Es importante enfatizar en el contexto educativo, en la posibilidad de que las creencias de autoeficacia pueden ser desarrolladas y con ello incrementar la oportunidad de las personas para obtener mejores desempeños. La intención es afianzar la idea de que darse a la tarea de mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico y la autoestima; tomando en cuenta que la continua conciencia de fracaso reduce las expectativas de éxito y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal.

En cuanto a futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra a semestres más avanzados, ya que según los resultados de la presente investigación el semestre influye en el nivel de autoeficacia y el rendimiento académico, esto es, a mayores semestres cursados menor nivel de autoeficacia y menor nivel de rendimiento académico, por tanto las acciones que promuevan la eficacia académica y los diferentes programas de bienestar universitario deben de estar dirigidas con mayor énfasis en los estudiantes de estos semestres.

Anexos

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cartagena D.T.C, Bolívar, _____ de _____ del 2017

Yo _____ identificado con C.C. _____ de _____, acepto participar en la investigación del proyecto titulado “*Autoeficacia Percibida y Rendimiento Académico en Estudiantes de Medicina provenientes de otras regiones en la universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, seccional Cartagena*”; autorizo a Natali Jiménez Campillo con C.C. 1047418755, Paola Paternina Caldera con C.C 1067288512, Olga Flórez Vergara con C.C. 1047485979 e Isaura Paternina López con C.C. 1052082176, estudiantes de X semestre de Psicología, a realizar la aplicación de instrumentos de recolección de información denominados: Ficha de caracterización y la Escala de autoeficacia general de (Baessler y Schwarcer).

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria entregar información necesaria y verídica acerca de mi rendimiento académico en cada semestre realizado.

AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Lo anterior es firmado a los ____ días del mes de ____ del 2017.

Firma _____

Nombre _____

Identificación _____

Fecha _____

Nota: La información del rendimiento académico es información sensible, por lo cual su uso será restringido y confidencial.

Anexo 2

AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Encuesta Rendimiento Academico			
<p>A continuación encontrará una serie de preguntas confidenciales, le agradecemos conteste de la manera más sincera y dando las respuestas que se ajusten a su vida actual. Estos datos son de carácter investigativos y serán manejados con ética y profesionalismo.</p>			
1.Datos personales			
Nombres y apellidos:			
Documento de Identidad:			
Fecha de Nacimiento:			
Lugar de Nacimiento:			
Edad:			
Estado Civil:			
Semestre:			
2.Datos de Residencia			
Tipo de vivienda A) Pensión B) Casa Familiar C) vive solo arrendado			
Localidad: 1) De la virgen y turistica 2) Historica y del caribe norte 3) Industrial y de la bahia			
Barrio:			
Estrato :			
¿Usted es proveniente de otra ciudad ?			
Si	No		
¿Cuál?			
Ahora necesitamos que conteste una serie de preguntas en relacion a su carrera de medicina. Marque con una X la opcion de respuesta con la que más identifique.			
3. Datos de la Carrera Profesional			
¿Cuál es su promedio ponderado de todos los semestres cursados?			
1 semestre	2 semestre	3 semestre	4 semestre
De haber tenido una deficiencia en su rendimiento academico que razón pudo			
A. Problemas Familiares			
B. Eventos sociales			
C. Desmotivación en el estudio			
D. Dificultad económica			
¡Muchas gracias por la información suministrada!			

Instrumento de Autoeficacia G.

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas, y marca la alternativa que consideres conveniente con una X para cada caso. No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

Usa la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

Nunca	Muy pocas veces	A veces	Siempre
1	2	3	4

MARCA TODAS LAS AFIRMACIONES

#	Ítems	Nunca 1	Muy pocas veces 2	A veces 3	Siempre 4
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles, si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades y recursos, puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

Referencias

- (A. Bandura, 2001) Bardales, K., Díaz, P., Jiménez, M., Terreros, M., y Valencia, L. (2006). *Psicología social: pasado, presente y futuro*. Universidad del Valle: Instituto de Psicología (A. Bandura)
- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 2, 27-44.
- Ballester, L., & Colom, A. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación. Valencia: Tirant Humanidades.*
- Bandura, & A., A., N. E., y Beyer, J. (1777). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of personality and social psychology*, . In.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological*
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: España calpe. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height:200%">.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view. Englewood Cliffs.*
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Biblioteca de psicología bilbao,españa: Desclée de bower.*
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia.(versión revisada). Eeuu: Universidad the stanford.*
- Blanco Pineda, J. E., Córdova Coreas, J. R., & Guerrero Herrera, R. V. (2005). Factores psicosociales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de los institutos José Damián Villacorta, Walter Sundry y los colegios Santa Inés e Inmaculada Concepción turno diurno del municipio de Santa Tecla.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and taskvalue in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology*.
- Bouffard, B., y otros (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self regulation and performance. *Universite' du Que'bec a' Montré'al, Canada. International Journal of Psychology*.

- Bäbler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general (measuring generalized self-beliefs). *Revista Ansiedad y Estrés, 1*, 1-8.
- Cabrero, G. R. (2004). *El estado de bienestar en España: Debates, desarrollo y retos* (Vol. 251): Editorial Fundamentos.
- Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2012). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012. *PISA*, 4-31.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica, 15*(1), 44-54.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55.
- de Psicólogos, C. C. (2006). Ley 1090 de 2006. *Recuperado el, 27*.
- Di Gresia, L., M. Fazio, A. Porto, L. Ripani y, & Escudero, W. S. (2005). Rendimiento y productividad de los estudiantes. El caso de las universidades públicas argentinas, en Porto, A. (editor) *economía de la educación universitaria: Argentina-brasil-perú*, editorial de la universidad nacional de la plata, la plata. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.
- Erazo-Santander, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 2*(2), 144-173.
- Ferro Tenorio, L. L., & Vergara López, Y. (2014). Estrategia para la adaptación de estudiantes provenientes del litoral pacífico, a la vida universitaria, en la universidad de san Buenaventura, Cali.
- García, O., & Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. *Editado en la Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú*.
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa, 14*(1), 165-181.
- Gonzales. (1998). Motivación de aprendizaje y rendimiento académico. (universidad de la coruña, España, 1998 <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Gonzales. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*.
- Grecia, D. (2004a). Dinámica del desempeño académico. Documento de trabajo nro. 49, departamento de economía de la universidad nacional de la plata. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.

- Grecia, D. (2004b). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas, documento de trabajo nro. 45, departamento de economía de la universidad nacional de la plata. .
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., y Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, .
- Gándara. (1991). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*.
- Hackett, G., y Betz, N. E. (1995). self-efficacy and career choice and development. In self-efficacy, adaptation, and adjustment (pp. 249-280). Springer us.
- Jerusalem, M. y M., W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. En a. Bandura (ed.), self-efficacy in changing societies (pp. 177-201). New york: Cambridge university press
- Jerusalén M.Schwarzer R General Self-EfficacyScale (GSE). Disponible en: <http://userpage.fu-berlin.de/health/selfscal.htm>
- Kohler. (2009). For whom the reductions count: A quantile regression analysis of class size and peer effects on scholastic achievement, *empirical economics*, 26, 221-46.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. Y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de lima. *Revista Cultura*, 23, 101-119.
- Mayor, J., y Suengas, A. Y Gonzalez Marques,. (1995). Estratégias metacognitivas: Aprender y aprender a pensar.
- Muñoz. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad eafit perspectiva cuantitativa (estudio institucional). Universidad eafit, medellín, colombia. Recuperado de: [Http://www.Eafit.Edu.Co/institucional/calidadeafit/investigacion/documents/rendimiento%20ac%20ademico-perspectiva%20cuantitativa](http://www.Eafit.Edu.Co/institucional/calidadeafit/investigacion/documents/rendimiento%20ac%20ademico-perspectiva%20cuantitativa).
- Muñoz, L. (2011). Autoestima, factor clave en el éxito escolar. Santiago.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo reice. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 1,

- núm. 2, julio-diciembre, 2003, p. 0, red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar. *Red*, 0.
- Naylor, R. A. y J. S. (2004). Determinants of educational success in higher education, en g. Johnes y j. Johnes (editores) international handbook in the economics of education, elgart. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In trabajo presentado en el x congresso internacional galego-português de psicopedagogia. Braga, portugal. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Oviedo y Campos (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Bogotá.
- Pajares, F., y Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation*. United states, 7.
- Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. B. G. (2006). Expectativas del alumnado universitario sobre la enseñanza. *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: Investigaciones recientes*, 82-96. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Pintrich, P., y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Porto, A., & Di Gresia, L. M. (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes.
- Powell, J. (1984). Least absolute deviations estimation for the censored regression model. *Journal of econometrics*, 25, 303-25. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.
- Quispe, J. T. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la una-puno, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*(11).
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44 (3), 159-175. Doi: 10.1080/00461520903028990. In.
- Schunk, D. y Z., B. (1995). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New york: Guilford press. Schunk, d. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational research*, 57,149-174. <p class="Msonormal" Style="Margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height: 200%">.

Serra. (2010). Autoeficacia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. .

(1991). factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar al grado de magister. Universidad san martín de porres, lima, Perú. .

Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.

Tenorio, F., & Vergara López, G., F., y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica demotivación y emoción*.

Torre. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid, España: Universidad pontificia de comillas.

Tuckman. (2011). *Psicología educativa*. Cengage learning.

Uriel, E., & Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado. Aplicaciones al marketing, investigación de mercados, economía, dirección de empresas y turismo*. España: Thomson.

Valiente. (2000). *writing self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective. A dissertation proposal*. Emory university. Atlanta, usa.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

Victor Alvarez Rojo, E. G. J., Javier Gil Florez, Soledad Romero Rodriguez, Javier Rodriguez Santero. (1999). El rendimiento en la universidad desde la perspectiva del alumnado.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.

Zubieta, E., Delfino, G., y Fernández, O. (2008). Clima social emocional, confianza en las (a. Bandura) instituciones y percepción de problemas sociales: Un estudio con

estudiantes universitarios urbanos argentinos. Psykhe (santiago), 17(1), 5-16. <p class="Msonormal" style="margin-left:35.45pt;text-indent:-35.45pt;line-height:200%">>.