

Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios

María Andrea Borzone Valdebenito*.
Universidad de Concepción, Chile.

Recibido, julio 29/2016

Concepto de evaluación, noviembre 8/2016

Aceptado, diciembre 4/2016

Referencia: Borzone Valdebenito M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.13

Resumen

El objetivo de este estudio fue establecer las relaciones existentes entre las dimensiones del constructo de autoeficacia en conductas académicas y vivencias académicas de estudiantes de pregrado de diversas universidades chilenas. Con un muestreo de tipo no probabilístico, participaron 405 estudiantes de psicología, ingeniería y pedagogía. Se aplicó la escala de autoeficacia en conductas académicas y el cuestionario de vivencias académicas, y tras un análisis de correlaciones y de correlaciones canónicas entre las variables, se encontraron relaciones directas entre todas las dimensiones de autoeficacia en conductas académicas y vivencias académicas, excepto en las de autoeficacia académica y dificultades personales, en donde la relación fue inversa. Los hallazgos concuerdan con estudios previos en lo que se refiere a las correlaciones entre variables; y se encontraron tres dimensiones canónicas que describen a los estudiantes según su carrera universitaria: autoeficacia real vs. vivencia académica basada en estrategia de estudios; estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal; y atención general vs. valoración de la carrera y de la institución.

Palabras clave: Autoeficacia académica, vivencias académicas, adaptación universitaria.

Self-efficacy and academic experiences with university students

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between the dimensions of the self-efficacy construct in academic behaviors and academic experiences with undergraduate students. 405 students of Psychology, Engineering and Pedagogy from various Chilean universities participated. The sampling was non probabilistic. The Self-efficacy Scale in Academic Behaviors and the Academic Experiences Questionnaire were applied. Analysis of correlations between variables and canonical correlations were performed. Direct relationships were found between the dimensions of self-efficacy in academic behaviors and academic experiences, except in academic self-efficacy and personal difficulties, where an inverse relationship was found. The findings were consistent with previous studies which refer to correlations between variables. There were three canonical dimensions describing students according to their university studies: real self-efficacy vs. academic experience based on study strategy; communication style and excellence vs. personal and interpersonal style, and general attention vs. assessment of the studies and the institution.

Key words: academic self-efficacy, academic experiences, university adaptation.

* Programa de Magíster Psicología Educativa, Universidad de Concepción, Chile. María Andrea Borzone Valdebenito, Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. mborzonev@udec.cl

Este trabajo contó con apoyo de CONICYT a través del Programa de Capital Avanzado 79090016 y del proyecto FONDECYT 1161502. Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios basado en procesos cognitivo motivacionales.

Autoeficácia e vivências acadêmicas em estudantes universitários

Resumo

O objetivo deste estudo foi estabelecer as relações existentes entre as dimensões do construto de autoeficácia em comportamentos acadêmicos e vivências acadêmicas de estudantes da graduação de diversas universidades chilenas. Com uma amostra de tipo não probabilística, participaram 405 estudantes de psicologia, engenharia e pedagogia. Aplicaram-se a escala de autoeficácia em comportamentos acadêmicos e o questionário de vivências acadêmicas; após uma análise de correlações e de correlações canônicas entre as variáveis, constataram-se relações diretas entre todas as dimensões de autoeficácia em comportamentos acadêmicos e vivências acadêmicas, exceto nas de autoeficácia acadêmica e dificuldades pessoais, em que a relação foi inversa. Os achados concordam com estudos anteriores no que se refere às correlações entre variáveis; constataram-se três dimensões canônicas que descrevem os estudantes segundo seu curso universitário: autoeficácia real versus vivência acadêmica baseada em estratégia de estudos; estilo de comunicação e excelência versus estilo pessoal e interpessoal; atendimento geral versus valorização do curso e da instituição.

Palavras-chave: autoeficácia acadêmica, vivências acadêmicas, adaptação universitária.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el abandono, la adaptación y la culminación de los estudios constituyen una temática de gran interés para las instituciones de educación superior, pues tienen una alta incidencia en la organización y la distribución de los recursos para las universidades. Esto explica la constante motivación por parte de dichas instituciones para comprender los factores que favorecen o dificultan la tarea de culminar con éxito una carrera universitaria, en la cual es fundamental obtener resultados adecuados para avanzar en las asignaturas del programa de estudio y completar el proceso de educación superior.

El ingreso a la universidad constituye una etapa crítica para el estudiante en su proceso de desarrollo, ya que se le exige la administración autónoma de su tiempo, pensamiento crítico y capacidades que hacen parte de los requerimientos que la sociedad exige de los profesionales. En otras palabras, ingresar a la educación superior implica un proceso de transición e incorporación a un nuevo mundo social y académico que puede llevar a los estudiantes a experimentar dificultades académicas o, incluso, su abandono (Medrano, Galleno, Galera, & Del Valle, 2010; Romero & Pérez, 2009). Por esta razón, afrontar exitosamente la vida académica requiere de llevar a cabo conductas que permitan lograr un alto rendimiento académico y tener la convicción de que las habilidades y competencias propias son suficientes para completar con éxito los estudios universitarios.

Adaptación universitaria

Antes de su ingreso a la educación terciaria, los estudiantes deben desarrollar diversas habilidades que faciliten su incorporación y funcionamiento adecuado dentro del nuevo nivel alcanzado; además, deben confrontar una

serie de tareas o exigencias complejas, cuya realización implica alcanzar el desarrollo de su identidad y, a su vez, una adaptación adecuada al contexto (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999).

Por otra parte, un joven universitario debe enfrentarse a múltiples y complejos desafíos académicos o institucionales, a sistemas de enseñanza y evaluación, a la toma de decisiones vocacionales, al aprovechamiento de recursos institucionales en general, y a patrones de relaciones interpersonales con familiares, profesores y pares (Righi, Jorge, & Dos Santos, 2006). Por estas razones, adaptarse a la vida universitaria no es un proceso fácil, y es muy común que durante los tres primeros semestres en la universidad se presente un alto índice de abandono asociado a diversos factores, como lo son los económicos, la desorientación en relación con la carrera, el bajo rendimiento, el embarazo adolescente, las dificultades familiares, y las percepciones y análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria (Abello et al., 2012; Londoño, 2009).

Dimensiones de la adaptación universitaria

La adaptación a la vida universitaria puede ser entendida como la permanencia y la completación de los estudios, y está compuesta por tres dimensiones fundamentales (Abello et al., 2012; Almeida et al., 1999; Almeida, Santos, Dias, Botelho, & Ramalho, 1998; Bean & Eaton, 2002; Merdirger, Hines, Lemon, & Wyatt, 2005):

Dimensión personal. Involucra niveles adecuados de disciplina, planificación, manejo del tiempo, tolerancia a la frustración y persistencia. Aquí, la adaptación universitaria se asocia a la confianza en las propias capacidades, al desarrollo de metas a seguir en el trabajo, al temperamento positivo, al acceso a oportunidades y a los recursos necesarios para aprovecharlas.

Dimensión interpersonal. Incluye las relaciones interpersonales, entendidas como procesos cognitivos, conductas y sentimientos experimentados por el estudiante en un contexto académico, los cuales pueden ser positivos si se asocian a la pertenencia, el reconocimiento y el bienestar.

Dimensión contextual. Incluye aspectos de comunicación que emergen de las nuevas formas de relaciones pedagógicas y con los miembros de la institución en general, además de la relación del estudiante con la universidad, no como institución exclusivamente docente, sino como experiencia completa que facilita espacios tanto educativos como de esparcimiento y cuya oferta incluye, en ocasiones, servicios recreativos, espirituales y de salud física y mental.

Abandono universitario

Se considera abandono o deserción del sistema educacional cuando el estudiante cesa voluntariamente, durante tres períodos consecutivos, toda actividad académica programada por la institución de educación superior en la cual se encuentra matriculado (Bean & Eaton, 2002).

Los alumnos que abandonan, en comparación con los que completan su carrera universitaria, manifiestan que tienen bajas calificaciones, poca motivación, y consideran que no poseen las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios; en cambio, los estudiantes que permanecen en sus carreras manifiestan un mayor nivel de satisfacción con distintos aspectos de su proceso formativo, tales como la motivación, el desempeño y la satisfacción académica (Álvarez, Cabrera, González, & Bethencourt, 2006).

Autoeficacia

En el área de la psicología educativa se han generado importantes avances de investigación en torno al constructo de autoeficacia, avances que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza en las instituciones educativas (Blanco, Martínez, Zueck, & Gastélum, 2011; Ornelas, Blanco, Gastélum, & Chávez, 2012). Este constructo ha sido definido como la confianza que tiene una persona de poseer la capacidad para realizar las actividades propuestas en una situación específica; es un factor que se relaciona con las aptitudes cognitivas, la responsabilidad con las tareas escolares, y las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante; además implica juicios que la persona hace acerca de su capacidad en relación a tareas específicas y a las situaciones en que se involucra (Blanco et al., 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Específicamente, la percepción que tienen las personas sobre su propia eficacia (autoeficacia), constituye una variable crítica que repercute tanto en las estrategias y en la motivación que implica el logro de un objetivo, como en su

respuesta emocional ante situaciones complejas (Blanco et al., 2011; Álvarez, Santiviago, López, Dare, & Rubio, 2014; Prieto, 2001); además de que representa un factor básico para el logro de actividades o la toma de decisiones que los estudiantes enfrentarán a lo largo de su vida; forma parte del autoconcepto; permite la adquisición de conocimientos acerca de uno mismo y del mundo externo; y, también, fomenta el desarrollo de competencias (Bandura, 1997; Pastorelli et al., 2001).

Con respecto a la autoeficacia percibida, esta también tiene repercusiones indirectas en la conducta, pues afecta las aspiraciones de las personas, el grado en que se comprometen con sus metas, las emociones que experimentan ante situaciones desafiantes, y la percepción que tienen sobre los facilitadores y los obstáculos para el logro de sus objetivos, entre otros aspectos relevantes (Bandura, 1997; 2001; Blanco et al., 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Autoeficacia académica

Específicamente, la autoeficacia académica hace referencia a las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos en el contexto académico. Particularmente, es la evaluación que un estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar sus propias actividades académicas de acuerdo con tres factores: la atención, la comunicación y la excelencia (Blanco et al., 2011).

Por un lado, la *atención* se refiere a la focalización que el estudiante sostiene sobre las actividades académicas. Es un proceso cognitivo que se da cuando una persona, en lugar de ver u oír simplemente de pasada lo que está sucediendo o lo que debe hacer, comienza a fijarse en ello o en una parte de ello y empieza a captar activamente, es decir, a observar y a escuchar lo que sucede. Los estudiantes universitarios que presentan la percepción de tener dificultades para prestar atención en el ámbito académico cuentan con mayor probabilidad de no tener éxito en la universidad y, particularmente, reportan bajos niveles de ajuste académico (Fuenmayor & Villasmil, 2008; Norwalk, Norvilitis, & MacLean, 2009).

Por otro lado, la *comunicación* se refiere al intercambio y difusión de información con fines académicos por parte de los estudiantes; está relacionada con la interacción y la influencia mutua; y conlleva al uso de habilidades y capacidades cognitivas, metacognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Galindo, 2005; Valdívieso, Carbonero, & Martín 2013).

Y, por último, la *excelencia* se refiere a la adherencia a las normas presentes en el contexto académico, las cuales

requieren de ciertas capacidades o competencias para lograrla, como lo son planificar y establecer objetivos y metas, y desarrollar las estrategias necesarias para alcanzarlos (Herrera, 2013).

Cabe mencionar que en el contexto de enseñanza superior, las creencias de autoeficacia del estudiante son mejores predictores de permanencia que la mayoría de las medidas generalizadas de la motivación académica; además, se ha demostrado que estudiantes que poseen un alto nivel de autoeficacia general son más capaces de alcanzar logros académicos, de autorregularse y persistir en medio de las dificultades. Además, la autoeficacia académica se plantea como una característica interna asociada con el bienestar psicológico que surge como factor protector o favorable ante la permanencia de los alumnos en los estudios de educación superior (Komarraju & Nadler, 2013; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005).

Finalmente, la autoeficacia académica influye altamente en la persistencia por parte de los estudiantes universitarios de primer año, además de que una alta presencia está asociada a bajos niveles de ansiedad ante los exámenes. Esta misma variable, junto al clima académico percibido, está relacionada al rendimiento académico de los estudiantes, e, incluso, posee un efecto positivo entre el clima académico percibido y el rendimiento académico de los estudiantes (Kirton, 2000; Nie, Lau, & Liao, 2011; Abd-Elmotaleb & Saha, 2013).

Vivencias académicas

Con respecto a las vivencias académicas, estas han sido definidas como las opiniones y sentimientos que el estudiante tiene respecto a experiencias cotidianas en el contexto de la enseñanza superior, y están compuestas por las siguientes variables (Almeida et al., 1999):

Dificultades personales. Angustia, desorientación, soledad, debilidad física, pesimismo, inestabilidad emocional, tristeza en oposición al desarrollo personal y la auto-confianza.

Relaciones interpersonales. Las relaciones con compañeros de curso, de la universidad, de ambos sexos, o con amistades con mayor grado de intimidad.

Valoración de la carrera. La identificación con la carrera elegida, el desarrollo de compromiso hacia esta, la adaptación y las perspectivas de desarrollo profesional acordes con aptitudes y capacidades.

Estrategias de estudio. Las capacidades para estudiar, los hábitos de trabajo, la gestión del tiempo, el rendimiento obtenido, la utilización de la biblioteca y de otros recursos para el aprendizaje.

Valoración de la institución. Interés por la universidad, el deseo de continuar los estudios y la valoración de su infraestructura y de los servicios de apoyo de la misma.

En resumen, el proceso de adaptación a la vida académica implica enfrentar múltiples y complejos desafíos que se traducen en aspectos académicos, institucionales, sistemas de enseñanza, toma de decisiones, aprovechamiento de recursos institucionales, y patrones de relaciones interpersonales. En este contexto, la autoeficacia en el ámbito universitario se concibe como un mediador cognitivo de competencia, desempeño y éxito académico.

Profundizar en el conocimiento de las características individuales de los alumnos, como las dimensiones de vivencias académicas y las de autoeficacia académica, ayudaría a lograr un mayor entendimiento sobre el funcionamiento del proceso académico personal y podría conllevar a la implementación de acciones institucionales para mejorar el bienestar de los estudiantes, su permanencia en la carrera y su adecuado rendimiento académico.

La evidencia referida respecto a la asociación de la variable autoeficacia académica con otras variables académicas, como con el rendimiento, la motivación y la permanencia, ha permitido avanzar en el conocimiento de los factores que favorecen a los estudiantes en su contexto educativo. No obstante, persiste un vacío en cuanto a investigaciones que den cuenta de la relación entre la autoeficacia percibida en el contexto de la educación superior, con las vivencias académicas de los estudiantes. Es por esto que el objetivo del presente trabajo es determinar y analizar la relación entre autoeficacia académica y las vivencias académicas en estudiantes de psicología, ingeniería y pedagogía de universidades chilenas, y se plantea la hipótesis de que existe una relación directa entre los niveles de autoeficacia académica y los niveles de vivencias académicas, excepto en el caso de la dimensión de dificultades personales, cuya relación sería inversa.

MÉTODO

Tipo de estudio

En el presente estudio se utiliza un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional transversal.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 405 estudiantes (51 % mujeres y 49 % hombres) de cuatro universidades del sur de Chile, específicamente de la ciudad de Concepción; con edades entre los 18 y 29 años y un promedio de 21.7 años

(DE = 1.89). Los participantes habían cursado al menos tres semestres académicos, tiempo suficiente para posibilitar el reporte de distintos aspectos de su propia adaptación a la vida universitaria. El muestreo fue de tipo no probabilístico, específicamente, muestreo por cuotas. Los estudiantes pertenecían a las siguientes carreras: ingeniería, 6.4 % (n = 26); pedagogía en ciencias naturales, 5.4 % (n = 22); pedagogía en educación diferencial, 8.4 % (n = 34); pedagogía en educación física, 30.9 % (n = 125); pedagogía en español, 6.2 % (n = 25); pedagogía en historia, 7.9 % (n = 32); y psicología, 34.8 % (n = 141). En general, los participantes reportaron un promedio aproximado de notas de 5.2 (DE = 2.33) en una escala del 1 al 7.

Instrumentos

Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA).

La autoeficacia académica fue medida con la *escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA)*, la cual cuenta con una estructura de tres factores: comunicación, atención y excelencia (Blanco et al., 2011). Es una encuesta con respuestas tipo *likert* a 13 ítems relacionados con conductas académicas, en la que el encuestado indica la frecuencia con la que actualmente realizaría o manifestaría una acción, donde 0 corresponde a la frecuencia nula de la conducta y 5 a la frecuencia ideal en la que realiza la conducta.

Los resultados del *alfa* de Cronbach en esta escala son superiores a .70 (Blanco, Martínez, Ornelas, Flores, & Peinado, 2011); y se observan valores adecuados de ajuste, fiabilidad y validez, además de una adecuada consistencia interna para los tres factores (Guerrero, Pérez, Contreras, & Vega, 2013; Ornelas et al., 2012; Peinado, Chávez, Viciano, & Rivero, 2012).

La EACA explora dos escenarios distintos, el actual y el ideal, con el fin de orientar a los participantes a realizar la distinción de su percepción de autoeficacia, para así conocer la percepción de las conductas actuales de autoeficacia, lo cual corresponde al constructo de interés

en la presente investigación. Específicamente, la consigna para el escenario real sería “actualmente con qué frecuencia soy capaz de...”, y para el escenario ideal, “con qué frecuencia desearía...”. Y los ítems se presentarían con frases complementarias como: “...cumplir con las tareas que se me asignan.”, “...escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero.”, o “...expresar mis ideas con claridad.”

Cuestionario de vivencias académicas (QVA-R).

Consiste en una encuesta tipo *likert* con 60 ítems dirigidos a las dimensiones que componen el constructo de vivencias académicas, validada para población chilena y con niveles adecuados de consistencia interna: valores entre .85 y .68 (Abello et al., 2012). En este cuestionario, los ítems están distribuidos en 5 dimensiones: a) dificultades personales; b) relaciones interpersonales; c) valoración de la carrera; d) estrategias de estudio; y e) valoración de la institución (Almeida et al., 1999). Y algunos ejemplos de los ítems son: “últimamente me he sentido confundido y desorientado”, “hago amistades con facilidad en mi universidad”, “me siento comprometido con la carrera que escogí”, “organizo bien mi tiempo para poder realizar mis actividades académicas” y “me gusta la universidad en que estudio.”

Confiabilidad de los instrumentos.

Como se observa en la Tabla 1, los índices de confiabilidad obtenidos para las subescalas del *cuestionario de vivencias académicas* se ubicaron en un rango de *alfa* entre .89 y .72, valores considerados óptimos, al igual que en el estudio de Abello et al. (2012), donde los rangos de *alfa* oscilaron entre .85 y .68. Asimismo, para la *escala de autoeficacia en conductas académicas*, los valores *alfa* de Cronbach obtenidos para las subescalas en el escenario real fueron superiores a .65, igual que en el estudio de Blanco et al. (2011), donde los alfas fueron superiores a .7, y como en otros estudios en los que se utilizó el mismo instrumento (Guerrero et al., 2013; Ornelas et al., 2012; Peinado et al., 2012).

Tabla 1
Valores de confiabilidad para las dimensiones del estudio

Dimensiones de autoeficacia en conductas académicas	Alpha	Dimensiones de vivencias académicas	Alpha
Atención real	.82	Dificultades personales	.89
Comunicación real	.75	Relaciones interpersonales	.86
Excelencia real	.68	Valoración de la carrera	.80
Atención ideal	.75	Estrategias de estudio	.83
Comunicación ideal	.59	Valoración de la institución	.72
Excelencia ideal	.52		

Tabla 2
Correlaciones para las variables del estudio

	Dif. Pers.	P	Rel. Inter.	P	Val. Carr.	P	Est. Est.	P	Val. Inst.	P
Atención real	-.1	*	.2	**	.29	**	.38	**	.25	**
Comunicación real	-.34	**	.32	**	.32	**	.39	**	.14	**
Excelencia real	-.19	**	.11	*	.23	**	.57	**	.19	**
Atención ideal	-.11	*	.1		.22	**	.2	**	.16	**
Comunicación ideal	-.14	**	.21	**	.14	**	.18	**	.08	
Excelencia ideal	-.08		.08		.19	**	.2	**	.12	*

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. (N = 405).

Procedimiento

Los instrumentos fueron aplicados durante el segundo semestre académico del año 2015. Los participantes respondieron los cuestionarios voluntariamente, habiendo firmado previamente un consentimiento informado. Para los resultados se efectuó un análisis exploratorio, un análisis de correlaciones producto momento de Pearson y un análisis de correlación canónica que permitió determinar las relaciones conjuntas existentes entre los dos grupos de variables estudiadas.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de dichos análisis.

Análisis exploratorio de las relaciones entre variables

Antes de realizar el cálculo de las correlaciones producto-momento de Pearson, se realizó un análisis exploratorio para corroborar la inexistencia de relaciones no-lineales entre las variables mediante gráficos de dispersión, en donde se confirmó que todas las relaciones eran lineales.

Análisis de correlaciones entre las variables del estudio

Para someter a prueba las hipótesis del estudio se empleó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson en un contraste unilateral. Las correlaciones se pueden apreciar en la Tabla 2.

Análisis de correlaciones canónicas

Como se muestra en la Tabla 3, el número máximo de correlaciones canónicas que se pudo realizar fue de 5, pues corresponden a la cantidad mínima entre el número de variables del grupo 1 y del grupo 2. Las correlaciones canónicas posibles se analizaron con el estadístico Lambda de Wilks.

Tabla 3
Correlaciones canónicas posibles

Correlación	F	gl 1	gl 2	Valor p
.66	10.89	30	1578	.00
.34	3.68	20	1311	.00
.21	2.55	12	1048	.00
.17	1.95	6	794	.07
.04	.29	2	398	.74

En la Tabla 4 se presentan y analizan tres correlaciones canónicas, pues según la prueba de Lambda de Wilks, solo estas presentaron coeficientes significativos.

Tabla 4
Coeficientes canónicos estandarizados

	Dim.1	Dim.2	Dim.3
Atención real	.59	.09	.71
Comunicación real	.67	-.69	-.07
Excelencia real	.84	.45	-.23
Atención ideal	.32	-.15	.53
Comunicación ideal	.32	-.36	.02
Excelencia ideal	.31	-.03	.43
Dificultades personales	-.46	.64	.33
Relaciones interpersonales	.40	-.59	.17
Valoración de la carrera	.56	-.41	.63
Estrategias de estudio	.98	.19	-.04
Valoración de la institución	.38	.07	.62

Dimensión 1: autoeficacia real vs. vivencia académica basada en estrategia de estudios.

Esta dimensión representa principalmente la relación entre la autoeficacia real, por un lado, y las estrategias de estudio y dificultades personales, por el otro; donde los valores reflejan la relación entre una alta autoeficacia real general (es decir, autoeficacia real en ámbito de la atención, comunicación y excelencia), con estrategias de estudio adecuadas y bajas dificultades personales.

Dimensión 2: estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal.

Esta segunda dimensión representa la relación entre un estilo de dificultades personales y relaciones interpersonales, por un lado, y un estilo de autoeficacia en excelencia real y en comunicación real, por el otro. Los valores evidencian la relación entre una alta autoeficacia en excelencia real con una baja autoeficacia en comunicación real. Es decir, si el valor es mayor en excelencia, este se asocia con mayor dificultad personal y menor grado de relaciones interpersonales; pero si el puntaje es mayor en comunicación, este se asocia con menores dificultades personales y mayor grado de relaciones interpersonales.

Dimensión 3: atención general vs. valoración de la carrera e institución.

Esta última dimensión representa la relación entre la autoeficacia asociada a la atención real e ideal, con la valoración de la carrera y de la institución. Los valores reflejan que si aumenta la autoeficacia asociada a atención real e ideal, aumenta también la valoración de la carrera y de la institución.

DISCUSIÓN

Con respecto a los objetivos de este estudio, se encontraron asociaciones directas entre la autoeficacia académica y cada una de las dimensiones de vivencias académicas; además de una relación inversa entre la autoeficacia y las dificultades personales.

Es posible que la alta relación existente entre excelencia y estrategias de estudio se deba a que, teóricamente, en ambas variables la capacidad para gestionar el tiempo está implicada, ya sea en el caso de la excelencia para cumplir con las normas establecidas, o en el caso de las estrategias de estudio, como recurso a favor de un mayor aprendizaje. Esto se relaciona con que la planificación del tiempo permitiría a los estudiantes alcanzar la excelencia y es primordial a la hora de gestionar el estudio a favor del aprendizaje (Forest, Betancourt, & Ortiz, 2014).

De la relación entre la autoeficacia en conductas académicas y las estrategias de estudio se desprende que cuando un estudiante tiene características como la responsabilidad en las tareas, aspiraciones educacionales, éxito académico, esfuerzo y perseverancia, es probable que haya encontrado el método para alcanzar un óptimo rendimiento académico, es decir, que tenga estrategias de estudio efectivas (Blanco et al., 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Además, como se encuentra en la literatura revisada, los estudiantes que reportan altas puntuaciones en estrategias

de estudio, también parecen tener menos dificultades personales, y por esto son capaces de controlar sus emociones de tristeza y rabia, y de mantener su felicidad (Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

A partir de los resultados se deduce que las dificultades personales se asocian de manera inversa a la autoeficacia académica. Sin embargo, existe evidencia de que las dificultades personales, entendidas como emociones negativas asociadas a angustia, inestabilidad emocional y tristeza, pueden tener efectos favorables en el aprendizaje del estudiante. Mientras que un alto nivel de autoeficacia académica disminuiría la probabilidad de la presencia de dificultades asociadas a la ansiedad frente a los exámenes (Méndez & Peña, 2013; Nie et al., 2011).

Por otro lado, del análisis de correlaciones canónicas se desprendieron tres dimensiones que hicieron posible describir a los estudiantes del estudio:

Con respecto a la dimensión denominada “autoeficacia real vs. vivencia académica basada en estrategia de estudios”, los estudiantes de pedagogía en historia y pedagogía en ciencias naturales fueron los que mejor la representaron. Los primeros presentaron un bajo nivel de autoeficacia general real, bajas estrategias de estudio y altas dificultades personales; y en los segundos se observaron altos niveles de autoeficacia general real, alto nivel de uso de estrategias de estudio y bajo nivel de dificultades personales. Estos puntajes favorecerían la adaptación positiva de dichos estudiantes en su proceso de adaptación institucional (Soares, Almeida, & Guisaldes, 2011).

La dimensión denominada “estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal” se expresa de manera más clara en los estudiantes de pedagogía en español, pedagogía en educación física e ingeniería. Los estudiantes de pedagogía en español presentaron mayores puntajes de autoeficacia en excelencia y menores puntajes en autoeficacia en comunicación general, lo cual se asocia a mayores dificultades personales y bajas relaciones interpersonales. De manera contraria, los estudiantes de pedagogía en educación física presentaron puntajes mayores en autoeficacia en comunicación y menores en autoeficacia en excelencia, lo cual se asocia a menores dificultades personales y mayor grado de relaciones interpersonales. Y en ingeniería, los alumnos reportaron puntajes levemente bajos de autoeficacia en excelencia y en las estrategias de estudio, esto posiblemente tiene relación con la utilización de un estilo reflexivo de aprendizaje, estilo que está influenciado por la forma de enseñanza de las ingenierías, así como por los propios contenidos del programa de estudios; por último, la autopercepción negativa en cuanto a estrategias de estudio en estos se asociaría a dificultades en el proceso

de adaptación a la vida universitaria (Bahamón, Vianchá, Alarcón, & Bohórquez, 2013; Soares et al., 2011).

Finalmente, en la tercera dimensión canónica se puede vincular la valoración a la institución y a la carrera, con la capacidad de atención que tendrían los estudiantes, de esto se infiere que los alumnos que están pendientes del contexto y de lo que les ofrece la institución posiblemente sean capaces de identificar los apoyos, considerarlos y otorgarles valor.

En lo que respecta a las limitaciones del estudio, dado su carácter exploratorio, es necesario profundizar en los fenómenos referidos y, si bien se ofrecen hallazgos congruentes con otros estudios, al emplearse una muestra no probabilística, no es posible generalizar los resultados.

Para futuros trabajos se sugiere estudiar en profundidad la última dimensión, ya que el hecho de que el estudiante sea capaz de tener una actitud de atención hacia aquello que ofrece su institución educativa, podría favorecer su desempeño académico (Barahona, 2014). De encontrarse una relación significativa, sería beneficioso que las instituciones educativas de nivel superior informaran de manera clara y cercana a sus estudiantes todo aquello que ofrecen como apoyo a su formación profesional y sus altas expectativas, de manera que puedan incrementar una valoración positiva y así contribuir a su desempeño académico.

Adicionalmente, sería interesante realizar estudios comparativos por sexo y por áreas de conocimiento en las variables estudiadas, ya que la información referida al sexo podría ser una herramienta importante para administradores de la educación, por ejemplo en la creación de programas institucionales para apoyar el ajuste académico. Se sugiere también evaluar la relación entre el rendimiento y las valoraciones del estudiante hacia la carrera o institución, además de realizar estudios comparativos por sexo y por áreas de conocimiento en las variables estudiadas.

REFERENCIAS

- Abd-Elmoteleb, M., & Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 217-229.
- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19.
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas (QVA e QVA-r)*. Minho: Universidade do Minho & Universidade de Coimbra.
- Almeida, L., Santos, A., Dias, P., Botelho, S., & Ramalho, V. (1998). Dificultades de adaptación y de realización académica en la enseñanza superior: un análisis según las preferencias vocacionales y el nivel escolar. *Revista Gallega Portuguesa de Psicología e Educación*, 2, 41-48.
- Álvarez, P., Cabrera, L., Bethencourt, J., & González, M. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1), 105-127.
- Álvarez, P., Santiviago, C., López, D., Dare, R., & Rubio, V. (2014). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la Educación Superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. *IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Universidad de Antioquía. Antioquía (Colombia).
- Bahamón, M., Vianchá M., Alarcón, L., & Bohórquez C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 25-39.
- Bean, J., & Eaton, S. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Blanco, H., Martínez, A., Ornelas, M. Flores, F., & Peinado, J. (2011). *Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. México: Doble Hélice.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
- Bortoletto, D., & Boruchovitch, E. (2013). Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students, *Paideia*, 23(55), 235-242.
- Forest W., Betancourt R., & Ortiz L. (2014). Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con rendimiento académico destacado. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5 (2), 47-52.
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9 (22), 187-202.
- Galindo, J. (2005). *Hacia una Comunicología posible*. San Luís Potosí, México: Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- Guerrero, A., Pérez, J., Contreras, M., & Vega, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de Ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(35), 77-93.
- Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1) 86-98.
- Kirton, M. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. Dissertation Abstracts International Section A. *Humanities and Social Sciences*, 61, 2-A, 522.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107.
- Medrano, L., Galleano, C., Galera, M., & Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica de ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192.
- Méndez, M., & Peña, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109-124.
- Merdirger, J., Hines, A., Lemon, K., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, 84(6), 867-896.
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- Norwalk, K., Norvilitis, J., & MacLean, M. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 13, 251-258.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26.
- Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Peinado, J., Chávez, A., Viciano, J., & Rivero, J. (2012). Invarianza factorial del cuestionario de autoeficacia EACA en universitarios de ciencias de la salud y ciencias sociales. *Formación universitaria*, 5(4), 37-48.
- Prieto L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59, 281-292.
- Righi, A., Jorge S., & Dos Santos, A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiencia Académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Romero, M., & Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- Salanova, S., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Revista Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Soares, A., Almeida, L., & Guisaldes, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Valdivieso, J., Carbonero, M., & Martín, L. (2013). The Instructional Autoperceived Competence: a New Teaching Evaluation Scale for its Measure in Elementary School. *Journal of Psychodidactics*, 18(1), 47-80.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement. The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.