

I. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Todo ser humano está dotado de una gran variedad de capacidades, en las que el éxito que pueda lograr durante el transcurso de su vida dependerá en gran parte de la manera en que este se perciba.

Según la percepción de las habilidades, las personas se comprometen o no en la consecución de sus objetivos. Las expectativas de los propios objetivos de cada persona dan lugar a la percepción de autoeficacia que incide directamente en la motivación, en las conductas de logro y consecución de metas, en el nivel de aspiraciones y en la ansiedad competitiva que influyen en su desarrollo, los cuales son determinantes del curso futuro de su vida.

En la actualidad existen suficientes pruebas sobre la influencia de la autoeficacia percibida en el desarrollo de las personas. Las conclusiones de los estudios realizados sugieren que las creencias de eficacia ejercen una influencia directa sobre la toma de decisiones y el propio desempeño en los ámbitos más diversos del ser humano.

Bandura introduce el concepto de autoeficacia por primera vez en su obra “Autoeficacia: hacia una teoría integradora del cambio conductual” escrita en el año 1977. Allí el autor enfatiza el papel de las creencias de autoeficacia, al considerarla como uno de los factores más influyentes en el desempeño de las tareas humanas. Formuló un concepto en el que se funden los términos de “confianza” y “expectativas”.¹

Una baja eficacia percibida podría restringir indebidamente los tipos de conductas consideradas a influir sobre la ejecución y persistencia en el logro²; mientras que una

¹ (Bandura Albert, 1977). “La teoría de la autoeficacia”.

² (Hackett, 1995). Citado en: “Peinado, S. e Olmedo, K., J (2013).

alta autoeficacia percibida da lugar típicamente a una mayor motivación para emprender niveles más altos de logro.³

“No basta con ser capaz de, es preciso juzgarse capaz de”.⁴ tanto de utilizar las habilidades y destrezas personales ante circunstancias muy diversas.

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.⁵ En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

Por tanto, las creencias que tienen las personas sobre sí mismas representan un factor básico para el logro de sus actividades o la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su vida. Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierta y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta; situación de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito.

El constructo de la autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana ha suscitado el interés de investigadores de todos los ámbitos, mayoritariamente en el campo de las ciencias de la salud y en la investigación educativa, con especial hincapié en el área de la motivación académica. Dada, pues, la importancia de las creencias de eficacia personal en el desarrollo de la propia conducta.

³ (Gibbons y Weingart, 2001). Citado en: “Peinado, S. e Olmedo, K., J (2013).

⁴ (Prieto, 2003). “La teoría de la autoeficacia”.

⁵ (Pintrich y De Groot, 1990; Wolters, 2004; Zimmerman y Kitsantas, 2005).

Las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Estudiantes con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.⁶

En consecuencia, este trabajo pretende formar parte de los estudios realizados, cuyo propósito general radica en determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer y quinto año de la carrera de psicología de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho en cuanto a su nivel de percepción de autoeficacia, por la cual se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la diferencia de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 5º año de la Carrera de Psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija?

1.2. Justificación

El constructo de autoeficacia es una característica propia de cada persona que viene demostrando su avance en un amplio rango de actividades, la faceta académica, entre ellas. Inmiscuida en el clima potencial de las transiciones de desarrollo, las expectativas de autoeficacia específicas vienen a ser influidas en el desempeño de una situación desafiante, sobre todo si es novedosa como la labor académica del estudiante. La incorporación a la labor académica es un acontecimiento de vida nuevo para todo estudiante, convirtiéndose en un proceso de vida muy intenso. En este sentido se habla de la dificultad que representa para un o una joven superar el tiempo de estudios planificados para su carrera profesional y su posterior inserción en el mercado competente. Así, cada etapa que atraviesa el estudiante debe ser considerada como lapso de transición y formación, dotada de una dificultad propia de cada grado académico, que puede desencadenar momentos de incomodidad y sufrimiento personales. Estas etapas de transición ofrecen la oportunidad de desarrollar la

⁶ (Bandura Albert, 1995) "La teoría de la autoeficacia".

capacidad personal ante el reto de completar con éxito nuevas demandas cada vez más complejas.

Estas demandas en años académicos de estudio, son exigencias propias de la labor universitaria de la carrera de psicología de la U.A.J.M.S. de pertenencia de la población de referencia compuesta por estudiantes de primero y último año de estudios, impuestas con un mayor o menor nivel de dificultad para los estudiantes, por ser la autoeficacia un elemento determinante de conductas de implicación, planificación, compromiso y persistencia en la consecución de metas en la superación de las dificultades del trascurso académico, ha recibido un importante interés científico sobre el aprendizaje y la motivación humana.

Considerando que es la primera vez que se realiza este trabajo de investigación sobre autoeficacia en la población universitaria de la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S., los datos obtenidos con la aplicación de las escalas de autoeficacia general y autoeficacia académica demuestran que son adecuadas para valorar el objeto de estudio y pertinentes para posteriores investigaciones.

El **aporte teórico** de esta investigación pone en evidencia cómo el constructo de autoeficacia se concibe en forma diferente entre estudiantes de 1º y 5º año de la carrera de Psicología, en la medida en que se forjan una creencia fuerte, confianza firme, o expectativa segura en el transcurrir de la carrera universitaria elegida. Así pues, esta investigación aporta de forma específica sobre el área académica y cómo la confianza, es decir, la confianza académica principalmente influye en las elecciones que hacen los estudiantes en situaciones específicas. Además, la autoeficacia, no solo tiene efecto psicológico, sino también un efecto real en el rendimiento, por lo que asegura que solo los estudiantes con un nivel alto de autoeficacia lleguen hasta las últimas instancias de estudio de la carrera, también la investigación ha servido para aportar al constructo de autoeficacia planteado por Bandura, como parte de su efecto general sobre el comportamiento académico. Sin embargo, este efecto comprensivo puede ocultar diferencias más específicas en variados ambientes educativos como

también en otras carreras, pero particularmente en la enseñanza superior y como esta se da dentro de la ciudad de Tarija y más en concreto en la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S.

A partir de los instrumentos empleados, se estableció el **aporte metodológico** de esta investigación aplicando la escala de Autoeficacia General y la escala de Autoeficacia Académica, de los cuales se verificó su efectividad para explicar algunas diferencias interesantes entre los grupos de estudio que cursan el 1º y 5º año en una misma carrera, ambos instrumentos lograron proporcionar los resultados y fueron imprescindibles para la realización de este estudio al aplicarlos en los estudiantes de Psicología de la U.A.J.M.S. para destacar la importancia de estos instrumentos al momento de conocer los niveles de la autoeficacia percibida; en especial en el ámbito educativo, igualmente sirvió para relacionarla con la realidad universitaria y las capacidades inherentes del estudiante, sus estilos de aprendizaje y las oportunidades proporcionadas por el ambiente académico de la educación superior. Por su utilidad tanto en el área social como educativa, estos instrumentos pueden ser utilizados en investigaciones posteriores sobre el planteamiento de autoeficacia.

II. DISEÑO TEÓRICO

2.1. Formulación del Problema

¿Cuál es la diferencia de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 5º año de la Carrera de Psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

Realizar un análisis comparativo de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 5º año de la carrera de psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar la **magnitud** de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 5º año.
- Determinarla **generalidad** de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 5º año.
- Establecer la **fuerza** de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 5º año.

2.3.Hipótesis

La diferencia que existe entre estudiantes de 1° y 5° año de la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija, respecto a autoeficacia general y autoeficacia académica reside en que:

Los estudiantes de 1° año presentan niveles **Medios** en las dimensiones de Magnitud, Generalidad y Fuerza en las escalas de autoeficacia general y académica mientras que los estudiantes de 5° año presentan niveles **Altos** en las mismas.

Esta hipótesis se fundamenta en que a mayor grado o nivel de estudio, mayor será el nivel de autoeficacia general y académica.

2.4. Operacionalización de Variables.

Variable Concepto	Dimensiones	Indicadores	Escalas
<p>Autoeficacia general</p> <p>La autoeficacia ha sido definida como los "juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento ante diferentes tareas. Las expectativas de autoeficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia. Conforme las personas realizan sus actividades, las expectativas de autoeficacia influyen con respecto a la cantidad de esfuerzo que desarrollan, así como a la cantidad de tiempo que invierten en dichos esfuerzos.</p>	Magnitud	Incorrecto Poco Cierto Más bien cierto Cierto	Bajo
	Generalidad	Incorrecto Poco Cierto Más bien cierto Cierto	Medio Alto
	Fuerza	Incorrecto Poco Cierto Más bien cierto Cierto	

Variable Concepto	Dimensiones	Indicadores	Escalas
<p>Autoeficacia Académica</p> <p>La autoeficacia académica es una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones ante el trabajo académico que el estudiante lleva a cabo. Cuando en el ámbito educativo, el estudiante posee un alto nivel de expectativas de autoeficacia para afrontar las demandas académicas, éste responderá más eficazmente a dichas demandas y por consecuencia su desempeño y su bienestar serán más altos.</p>	Magnitud	Incorrecto Poco Cierto Más bien cierto Cierto	Bajo
	Generalidad	Incorrecto Poco Cierto Más bien cierto Cierto	Medio Alto
	Fuerza	Incorrecto Poco Cierto Más bien cierto Cierto	

III. MARCO TEÓRICO

Al hacer referencia al marco teórico, inicialmente se describirá los antecedentes históricos de la universidad Autónoma “Juan Misael Saracho” y de la Carrera de Psicología, y los antecedentes del estudio de la autoeficacia, para posteriormente contextualizar a través de otros estudios y teorías, para posteriormente conceptualizar los términos empleados.

3.1. RESEÑA DE LA UNIVERSIDAD “JUAN MISAEEL SARACHO”

Al establecerse en el país, el régimen autónomo de la Universidad Boliviana, por precepto constitucional en el año 1930, la Universidad Tarijeña fue fundada con su actual nombre, el 6 de junio de 1946 por un grupo de profesionales tarijeños, con dos Facultades: Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía y Letras, en sus primeros cursos; la de Humanidades y Ciencias de la Educación, aunque esta última tuvo una efímera duración. Careciendo de local propio utilizó inicialmente las instalaciones del Colegio Nacional San Luís, hasta que la Honorable Alcaldía Municipal cedió uno de sus inmuebles para la nueva institución.

Obtuvo el reconocimiento de su personería jurídica y la aprobación de sus Estatutos mediante Resolución Suprema del 20 de octubre de 1946, otorgada por el Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas. Su primer Rector designado por asamblea general de profesores y alumnos fue el profesor Federico Ávila, promotor de su apertura, que desempeñó el cargo hasta el 29 de agosto del mismo año, fecha en la que la asamblea designó al Dr. Octavio O’Connor D’Arlach como el nuevo Rector.

Posteriormente, en 1947 se creó la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras, la cual juntamente con Derecho, se mantienen hasta el presente. También se creó el Instituto de Obstetricia que por transformaciones posteriores llegó a constituir la actual Carrera de Enfermería.

En el año de 1948, el Gobierno adjudicó una Imprenta a la Universidad (D.S. de 8 de abril), en la que se empezó a editar la revista “Universitaria” y a publicar obras de

diverso género. En ese mismo año, el Consejo Universitario aprueba las primeras bases normativas académicas con los Reglamentos de Concurso de Meritos y Exámenes de Competencia para la Provisión de Cátedras de las Facultades e Institutos.

En el año 1950, mediante D.S. del 9 de marzo, el Estado transfiere a la Universidad un fundo en los alrededores de la ciudad, en el que se creó la Escuela de Agricultura y Ganadería el 5 de noviembre de 1951.

En 1951 se fundó la Universidad Popular “Eustaquio Méndez”, dependiente de la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”, con los Institutos de Capacitación Sindical, Tecnológico, Topografía y de Maestros Alfabetizadores, los cuales fueron clausurados en años posteriores.

A partir de 1952, mediante Leyes y Decretos Supremos, se crean ingresos propios, la situación de la Universidad mejora considerablemente, con los que adquieren nuevos terrenos para construir infraestructura moderna, pero este proyecto se ve postergado por el proceso inflacionario que sufrió el país en esa década.

Entre los años 1955 y 1958, se producen algunos cambios en sus bases normativas y estructura organizativa así por ejemplo, se establece la categorización por años de servicio para el personal Docente y Administrativo; se crean los Departamentos de Extensión Cultural y Publicaciones y Administrativo, se aprueba el nuevo Estatuto Orgánico, entre otros.

Por ordenanza Universitaria N° 206 de 10 de abril de 1959, se crea la Facultad de Odontología, con equipos dentales obtenidos mediante donación.

Entre los años 1964 y 1965, se produjeron también algunas transformaciones significativas como por ejemplo, la Creación del Laboratorio Central de Análisis Clínico, Creación del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Carrera de Derecho, y la transformación del Museo Paleontológico, incluyendo su inmueble por la Honorable Alcaldía Municipal.

En 1966 se crea la Facultad de Ingeniería Forestal que posteriormente se constituye en la Facultad de Ciencias Agrícolas y Forestales, incorporando dentro de ella a la antigua Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería, con el nuevo nivel de Licenciados en Ingeniería Agronómica.

En 1973, se crea la Facultad de Ciencias Puras y Naturales con las Carreras de: Matemáticas, Física, Química y Geociencia, que en años posteriores se transforma en la Facultad de Ciencia y Tecnología. También en ese año, en la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras se crea la Carrera de Auditoría, manteniendo la de Economía, y en 1974 se crea la Carrera de Administración de Empresas.

Entre los años 1980 y 1997, se crearon las siguientes carreras: Ingeniería Química, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería Civil, Ingeniería en Sistemas, Farmacia y Bioquímica, Instituto de Zootecnia en Villamontes, Instituto Agropecuario “Gran Chaco” en Yacuiba, el Instituto Superior de Contabilidad también en Yacuiba y el Instituto Superior de Contabilidad y Cooperativas en Bermejo.

A partir de ese año se inicia un proceso de cambio y transformación, el mismo que se institucionaliza con un nuevo estatuto orgánico aprobado por el Honorable Consejo Universitario, ampliado mediante R. H. C. U. A. N° 05/04 del 13 de agosto de 2004.

Una etapa notable en este desarrollo fue el nombramiento de Universidad Piloto para el Cambio y Transformación de la Educación Superior, a través de la IESALC-UNESCO en la década del noventa; lo que determinó el Rediseño Curricular y la Nueva Estructura Académica implementada en el año 2002, proceso que aún sigue adelante.

El año 2006 la U.A.J.M.S. logró un nuevo convenio con la UNESCO para la consolidación del proceso de Cambio y Transformación iniciado en gestiones pasadas, fruto de los logros positivos obtenidos a la fecha, para constituirse en un referente de Universidad Regional a nivel Latinoamericano, que desarrolla procesos de transformación y modernización en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI.”

La U.A.J.M.S. tiene sus oficinas centrales y la mayoría de las unidades académicas en la ciudad de Tarija, además tiene presencia en diferentes poblaciones del departamento de Tarija, con carreras acordes a las necesidades y requerimientos de las diferentes regiones (Bermejo, Yacuiba, Villa montes y Palmar Grande), así como en diferentes puntos del área rural y de la capital del departamento.

3.1.1. Presentación de la Carrera de Psicología

La carrera de Psicología, es una unidad académica dependiente de la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”, la misma que fue creada durante la gestión rectoral del Dr. Mario Ríos Aráoz en el año 1980.

Sin embargo, con la finalidad de contar con una visión más clara sobre la evolución de la Carrera desde su origen hasta nuestros días se sistematizará algunos datos que se consideran importantes porque determinan etapas o periodos que la caracterizan.

La idea de crear una carrera de Psicología empieza a gestarse a partir de la realización de un curso en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”, entre los meses de octubre a diciembre de 1978 con el tema “El cambio Evolutivo Psicológico” dictado por el Dr. Enrique Castellanos Vásquez y colaborado por el Dr. Joaquín Arce. Este curso que despertó el interés por la psicología, motivó a un grupo de estudiantes y docentes universitarios a plantear la creación de la Carrera de Psicología, dando lugar al nacimiento de lo que se llamó Carrera Libre de Psicología Técnica Clínica, la misma que ofertaba la formación de profesionales en esta área a un nivel de Técnico Superior.

La flamante Carrera Libre de Psicología Técnica Clínica, funcionó durante dos semestres (II/78 y I/79), matriculándose 109 estudiantes, reflejando la demanda manifiesta de los bachilleres por el área social y muy especialmente por la Psicología. Se debe considerar que en ese momento la Carrera Libre de Psicología Técnica Clínica aun no ofrecía las garantías suficientes a los estudiantes sobre su institucionalización, que dependía de la Universidad Autónoma “Juan Misael

Saracho”, aun así hubieron inscritos. Esta información está refrendada en una encuesta realizada por el Centro de Procesamientos de Datos (CPD) de la Universidad, cuyos resultados reflejan que un 30% de los bachilleres de esa época deseaban estudiar Psicología.

Es importante señalar también, como un dato referencial, que en 1965 en las Facultades de Medicina y Humanidades de la Universidad Mayor San Andrés (U.M.S.A.) de la ciudad de La Paz se crean Departamentos de Psicología. Posteriormente en enero de 1967, la Universidad Católica Boliviana (U.C.B.) crea el Departamento de Psicopedagogía y es recién en el año 1971 cuando se inicia la formación profesional en la disciplina de Psicología. Es decir, que al momento de crearse la Carrera Libre de Psicología Técnica Clínica en la ciudad de Tarija, la oferta de formación profesional de esta disciplina en las universidades del sistema era muy limitada, aspecto que se consideró en el análisis para la apertura de la Carrera haciendo hincapié en la necesidad de este beneficio social.

La Carrera Libre, de Psicología Técnico Clínica, estuvo bajo la dirección de su gestor el prestigioso psiquiatra de la ciudad de Tarija Dr. Enrique Castellanos Vásquez, junto a una planta multidisciplinaria de docentes que con mucha visión y desprendimiento trabajaron ad honorem durante este periodo, que significa la antesala para la creación oficial de la actual Carrera de Psicología.

La Carrera Libre funcionó con un Plan de Estudios que constaba de seis semestres, con una orientación clínica y a nivel de Técnico Superior.

A fines de 1979, surgió un movimiento docente estudiantil solicitando la oficialización de la Carrera como unidad académica de la Universidad “Autónoma Juan Misael Saracho”, para lo cual se elaboró un proyecto de creación, el mismo que fue considerado en la reunión extraordinaria del Consejo Universitario el 11 de enero de 1980 donde se autoriza la creación de la Carrera de Psicología mediante R. C.U. N° 3/80.

En la III Conferencia nacional de vicerrectores realizada en la ciudad de Cochabamba del 26 de abril al 1° de mayo, se aprueba el funcionamiento de la Carrera de Psicología de Tarija como parte del Sistema Universitario Boliviano. Luego en fecha 29 de mayo del mismo año, mediante R.C.U. N° 29/80 se aprueban los Programas y Planes de Estudio de la Carrera de Psicología Clínica, correspondientes a sus cinco niveles y se autoriza su funcionamiento a partir de esa gestión académica con sus dos primeros niveles, reconociéndosele la calidad de Unidad Académica dependiente en forma provisional de la Facultad de Ciencias de la Salud.

En esta gestión académica (1980) se convoca al Curso Vestibular para los meses de junio y julio, proceso que es interrumpido por el golpe de estado protagonizado por el entonces general Luís García Meza, quien ordena la intervención a la Universidad y como consecuencia la naciente Carrera de Psicología es suprimida.

En 1982 la Universidad Boliviana recupera la autonomía, en Tarija se genera un movimiento estudiantil que solicita la reapertura de la Carrera de Psicología, solicitud que es ampliamente analizada en el H. Consejo Universitario, el que mediante resolución N° 22/82 de 8 de noviembre aprueba la restitución y el funcionamiento de la Carrera a partir de la gestión 1983. En septiembre del mismo año se ratifica la reapertura de la Carrera dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y al mismo tiempo se designa como Jefe de Carrera al Hno. Manuel Fariñas Pérez y la respectiva planta docente, marcando de esta manera un segundo periodo que duraría hasta el año 1986, caracterizado por la importante labor que desarrolla el Jefe de Carrera y la notable falta de profesionales psicólogos en el medio que impartieran las clases en la Carrera.

La carencia de psicólogos se ve reflejada en la nueva designación del Encargado de la Carrera de Psicología, nombramiento que recae en el egresado de Psicología Sr. Raúl Mercado Avilés en fecha 11 de junio mediante R.C.U. N° 059/86, bajo la tuición directa del Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. En este mismo año

se aprueba el nuevo Plan de Estudios y el reglamento del Gabinete Psicopedagógico de la Carrera.

El descontento de los estudiantes comienza a manifestarse por las características administrativas, las limitaciones existentes en la planta docente, y la demanda por una mejor administración académica de la Carrera de Psicología en función de mejorar la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje, de ahí que en 1987 y por corto tiempo es designada Jefe de Carrera la Lic. María del Carmen Camacho Arce (R.C.U. NO 031/87).

Pero como ya se mencionó, durante la gestión 1987, se suscitan una serie de problemas que no pueden ser resueltos a nivel de Consejo de Carrera, provocando la renuncia de cuatro docentes de la Jefe de Carrera además la toma física del edificio por parte del Centro de Estudiantes. Esta situación de crisis es resuelta en el 2º Consejo Universitario. El Centro de Estudiantes de la Carrera solicita la organización de una comisión de reestructuración y la designación de un nuevo Jefe de Carrera.

Frente al panorama conflictivo que vive la Carrera de Psicología, producto del descontento generado en los estudiantes, el 2º Consejo Universitario emite la resolución N° 40/87 del 8 de octubre, decretando receso en las actividades de la Carrera de Psicología por la gestión 1987. Al mismo tiempo se conforma una comisión de reestructuración integrada por docentes y estudiantes que designa vía invitación (igual que los anteriores nombramientos) al Lic. Oscar Achá como Jefe de Carrera.

La gestión del Lic. Achá marca un nuevo periodo en la vida institucional de la Carrera de Psicología, la misma que es abierta nuevamente el 14 de marzo de 1988 mediante la R.C.U. N° 006/98, que resuelve suspender el receso decretado en la gestión anterior. En esta oportunidad y a solicitud de la Comisión de Reestructuración, se aprueba el Nuevo Plan de Estudios.

La Carrera de Psicología inicia este nuevo periodo con la contratación de docentes que en su mayoría vienen desde la ciudad de La Paz. Con la finalidad de que el estudiante que egresa lleve a la práctica profesional los conocimientos adquiridos durante los cinco años de estudio debía realizar 500 horas de práctica institucional, las mismas que eran aprobadas previa presentación de esquema de trabajo, presentación de Informes cada 50 horas y la defensa respectiva al finalizarla práctica. La práctica institucional se constituye de esta manera, en un requisito más para el egreso al margen de haber vencido todo el Plan de Estudios vigente.

En el año 1989, como resultado de la Pre – sectorial realizada en La Carrera, por Resolución del H.C.A.P N 029/89 se aprueba el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, el mismo que consta de 34 materias.

Después de diez años de la fundación de la Carrera en 1990, mediante R.H.C.U.N° 160/90 se aprueba el Reglamento de Tesis de grado como única opción para optar el Grado Académico de Licenciatura en Psicología.

El descontento de los estudiantes por la manera cómo se estaba administrando la Carrera por un grupo de docentes al que se denominó “La rosca”, provoca el alejamiento del Lic. Oscar Achá y se designa en mayo de ese año, en forma interina, al Dr. Enrique Castellanos como Jefe de Carrera quien tiene la misión de complementar la Pre – sectorial realizada la gestión anterior de donde emerge el nuevo Plan de Estudios 1994, resolviéndose en forma parcial el conflicto.

Durante la gestión del Dr. Castellanos se le imprime mayor dinamismo a las actividades académicas, se aborda la problemática de la falta de titulación de los egresados, y se atiende los problemas más urgentes de la Carrera. Este proceso de franco desarrollo iniciado en la Carrera de Psicología, continua en la gestión 1995 cuando se solicita al 2º Consejo Universitario, con carácter excepcional, por no cumplir ninguno de los docentes con los requisitos exigidos en el Reglamento de Elecciones para autoridades, elegir democráticamente al Jefe de Carrera entre los profesionales psicólogos que cumplieren, por lo menos, con dos años de antigüedad

en el ejercicio de la docencia, nombramiento que recae en el Lic. Edwin Jijena, quien es posesionado en el cargo por tres años con carácter de interinato. En esta gestión, mediante R.H.C.A.P. N° 953/95 se aprueba la creación del Instituto Superior de Estudios Bolivianos (ISEB) y posteriormente, en enero de 1996 se aprueba el Reglamento para el mencionado Instituto.

Se deroga el artículo 18 del Reglamento de tesis y las 500 horas de prácticas institucionales que se constituían en requisito para el egreso y se aprueba el nuevo Reglamento de tesis como modalidad de graduación y el Reglamento de Tesis Compartida con la respectiva guía de elaboración y evaluación, mediante R.H.C.A.P. N° 054/95 de 3 de octubre de 1995.

Otro logro de la Carrera que beneficia a los egresados es la aprobación del Reglamento de Graduación denominado “Práctica Institucional Dirigida”, el 28 de febrero de 1996, además del reglamento de Proyecto de Grado que es otra modalidad de graduación. Se consigue también la infraestructura para el funcionamiento del ISEB, el mismo que contaba con un director y dos docentes investigadores a medio tiempo y se dota del material correspondiente para el apoyo a las prácticas de los estudiantes, funciones que son complementadas con la interacción social, la investigación y la supervisión a los egresados en todas las modalidades de graduación existentes.

La Carrera de Psicología participa por primera vez en la Sectorial Nacional de Carreras de Psicología, realizada en la ciudad de Trinidad, evento desarrollado en el mes de octubre de 1997; en el mes de junio del 2000, nuevamente se convoca a la Sectorial Nacional de Facultades de Humanidades en la ciudad de La Paz, evento del que también participa la Carrera y donde se trabaja en función de homogenizar los Planes de Estudio, definir las áreas de formación en las carreras de psicología y otros aspectos que se tienen que tomar en cuenta como los sistemas de ingreso y egreso de los estudiantes, recomendándose la implementación de prácticas e investigación desde el primer curso hasta el quinto.

En 1998 se aprueba las enmiendas realizadas al Reglamento de Programación, Evaluación y Promoción. Otro de los hechos importantes de esa etapa de la Carrera, es la institucionalización de la cátedra, contando con un 45% de docentes con título de maestría, 33% con Diplomado o Especialidad en docencia e investigación educativa y 32% se encontraba cursando Diplomado en docencia, aspecto que en ese momento se constituyó como una de las fortalezas de la Carrera de Psicología. Por otra parte se debe mencionar que 100% de la planta docente estaba en calidad de Titulares Contratados constituyendo un grupo de profesionales a tiempo completo que garantizaban e impulsaban las actividades académicas emprendidas en la Carrera, hecho que repercute positivamente en el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje y lógicamente esto iba en directo beneficio de la formación profesional de los estudiantes.

En ese momento se evidenciaba que del 100% de egresados, sólo 36% obtuvieron el grado académico de Licenciados en Psicología quedando 64% por titularse.

Es importante señalar que durante la gestión del Lic. Edwin Jijena Durán, el mismo que fue reelegido en elecciones democráticas el año 1998, se da cumplimiento a los reglamentos vigentes en la carrera y se constituye en la Carrera modelo de la Universidad por cumplir adecuadamente con el calendario académico aprobado, la institucionalización de la planta docente, la atención a la problemática de los egresados, la cohesión del grupo de profesionales en pro de la carrera y las propuestas de avanzada que se generan de lo que se podría llamar “la nueva carrera de Psicología” declarada carrera piloto en el proceso de auto evaluación iniciado en la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”.

Se señala también que durante la gestión académica 2000, la Carrera de Psicología por los múltiples problemas políticos y académicos que se generaron en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, solicitó en la separación de la misma, para un mejor accionar a nivel administrativo y académico de la Carrera, solicitud que fue aceptada por el Honorable Consejo Universitario por ese periodo. El Consejo de Carrera

designa una comisión para elaborar el proyecto de creación de la Facultad de Humanidades a la que debe pertenecer la Carrera de Psicología.

En la última reunión Sectorial de las Facultades de Humanidades, convocada por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (C.E.U.B), realizada en la ciudad de La Paz, del 24 al 26 de mayo del 2000, se recomendó a las Carreras de Psicología e Idiomas de la U.A.J.M.S., la integración de las mismas en la creación de una Facultad de Humanidades, por la afinidad de conocimientos, ya que la U.A.J.M.S., era la única que no contaba con una Facultad que integre estas carreras.

De esta manera, y por Resolución del Honorable Consejo Universitario No. 099/01 de fecha 5 de julio del 2001 se crea la FACULTAD DE HUMANIDADES, resolución que en su artículo 2do., a la letra dice: “En el marco de la mencionada Nueva Estructura Académica, se crean: la Facultad de Ciencias de la Salud: Con las Carreras de enfermería, Bioquímica y Farmacia y Medicina: Facultad de Humanidades, con las Carreras de psicología y Lenguas Modernas, así como los programas a distancia de Licenciatura en Educación Escolar, Licenciatura en Administración Educativa y también el Instituto de Idiomas. Por otro lado modifica el nombre de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, que mantiene la Carrera de Derecho”.

Entre los cambios que se introducen en la U.A.J.M.S., la Nueva Estructura Universitaria, contempla la creación de Departamentos, dentro de los cuales se ofertan materias de servicios a distintos perfiles profesionales.

En el trabajo de Rediseño Curricular, las Carreras de Psicología e Idiomas incorporan asignaturas comunes que contribuyen a la consecución del perfil profesional de ambas carreras como materias del área de la Psicología educativa, idiomas, lingüística y otras.

Entre las gestiones que van del 2002 al 2005 se dieron nuevos cambios estructurales, sobre todo en la conformación de la planta administrativa pasando el Jefe de Carrera a constituirse en Decano de la Facultad creándose al mismo tiempo una Vice

Decanatura y Directores de Departamento de acuerdo a las áreas de enseñanza, además de dependencias administrativas como la Unada y Unadef.

Bajo la dirección del Decano de la Facultad de Humanidades Lic. Bismarck Gutiérrez B. la Vice decana, Lic. Giovanna Barrero y la Directora de Departamentos de Psicología Lic. Juana Lopez V. en la gestión 2010 la Carrera de Psicología alcanza la ACREDITACION ACADEMICA ante el CEUB, logro que permite el reconocimiento nacional en el contexto de las Carreras de Psicología.

3.1.1.1. Misión de la carrera de Psicología

Contribuir a la formación de profesionales integrales capaces de aportar al desarrollo humano nacional y regional, para lo cual se cuenta con personal académico con un alto nivel de formación científico y personal administrativo cualificado.

3.1.1.2. Visión de la carrera de Psicología

La Carrera de Psicología está constituida por recursos humanos de alta calidad, orientada al desarrollo humano con alto nivel de pertinencia social, reconocida por la formación de profesionales de excelencia con elevado sentido de compromiso social, generadora de conocimiento e investigación científica en el área humanística.⁷

3.2. LA TEORÍA COGNITIVO SOCIAL

El autor más destacado en este ámbito de la psicología social es Alberto Bandura quien construyó la teoría cognoscitiva social, su modelo del determinismo reciproco del aprendizaje incluye tres factores principales:

1. La conducta
2. El ambiente
3. El factor de la persona (cognoscitivo)

⁷<https://www.uajms.edu.bo/>

El factor de la persona es un área al que Bandura ha dado mayor interés en los últimos años, principalmente en la “Autoeficacia”, que es la creencia de que uno puede dominar la situación y producir resultados positivos.

El planteamiento que sugiere Bandura, es también conocido como “imitación o modelo”, ya que según este autor el aprendizaje se da por observación, lo cual implica imitar lo que el otro hace. En el experimento del “muñeco bobo”, Bandura muestra como el aprendizaje por observación puede ocurrir incluso al observar a un modelo que no es reforzado ni castigado. El experimento también demuestra la diferencia entre el aprendizaje y el desempeño.

Según Bandura los procesos específicos que están involucrados en el aprendizaje por observación son: Atención, la retención, la producción y la motivación.⁸

3.3.HISTORIA

La base de la teoría de cognición social de Bandura aparece por primera vez en 1963, cuando Bandura y Richard Walters, otro psicólogo, publican su concepto "aprendizaje social y desarrollo de la personalidad". Esta teoría va a ampliar las ideas propuestas por los psicólogos Neal Miller y Dollard John en 1941, ya que sugiere que el aprendizaje se basa en la observación y refuerzo. Bandura edifica su teoría sobre el aprendizaje social en 1977 con la publicación de su concepto "autoeficacia", que enfatiza la importancia de la confianza en sí mismo en el aprendizaje. La teoría de Bandura se consolida en 1986 con la publicación de "Fundamentos sociales de pensamiento y acción: una teoría cognitiva social". En este punto Bandura distinguió entre aprendizaje social y teoría cognitiva social, indicando que los factores personales, tales como los procesos cognitivos, así como los factores sociales que se manifiestan en el comportamiento y en el entorno configuran el aprendizaje de una persona.⁹

⁸⁹ (Bandura Albert 1991). "La teoría Cognitivo social".

3.3.1. Presupuestos clave

Bandura dice que el aprendizaje tiene lugar a través de la observación del comportamiento, las actitudes y las consecuencias de ese comportamiento. Su teoría afirma que el aprendizaje se produce a través de una interacción recíproca entre las influencias ambientales, conductuales y cognitivas, ideas que plasma en sus teorías de aprendizaje. Las influencias ambientales pueden ser sociales, incluyendo los amigos de la persona y su familia, así como físicas o cosas, como podría ser una habitación o la temperatura ambiente, comenta en la Universidad de Twente. Las influencias cognitivas se refieren a los procesos de pensamiento del alumno y a sus creencias de confianza en sí mismo que determinan si efectivamente puede aprender y realizar lo que está observando. Las influencias conductuales se refieren al comportamiento que manifiesta y a sus consecuencias. Por ejemplo, el impacto de la observación de que alguien se porta mal y luego es castigado por lo que hizo.¹⁰

3.3.2. Aprendizaje por observación

Bandura argumenta que el aprendizaje a través de la observación no se basa totalmente en el refuerzo positivo y negativo. En otras palabras, el aprendizaje que se fundamenta en el "placer" o en los resultados de "dolor" es una visión demasiado simplista, según explica la Universidad de Monash. La teoría social cognitiva de Bandura sostiene que, por el contrario, las personas aprenden a través de la observación del comportamiento de otras personas, lo que los lleva a formar su propia idea de cómo esa conducta se lleva a cabo, la cual puede utilizarse como guía para el futuro.¹¹

3.3.3. Autoeficacia

La autoeficacia es el punto central del concepto de aprendizaje social cognitivo de Bandura, ya que hace hincapié en la importancia de las creencias propias de cada

¹⁰¹¹(Bandura, 1991). "Teoría Cognitivo social".

persona acerca de su capacidad de aprender algo nuevo. Según la Universidad de Monash, la teoría sugiere que sentirse autoeficaz impacta en la disposición de una persona para tratar de hacer y aprender cosas nuevas, por lo que se genera un esfuerzo y perseverancia que aplicará a su aprendizaje. Por lo tanto, Bandura cree que contar con la autoeficacia es la clave para el éxito del aprendizaje.¹²

3.3.4. Determinación recíproca

La teoría social cognitiva de Bandura contradice la escuela conductista tradicional de pensamiento que cree que el comportamiento de una persona es un producto directo de su entorno, según argumentan las teorías de aprendizaje. En su lugar, Bandura sostiene que el aprendizaje no es un simple caso de causa y efecto, el comportamiento también puede determinar un entorno, por lo tanto, los efectos de la conducta y el medio ambiente son recíprocos y se interrelacionan. En la teoría cognitiva social, el comportamiento, entorno y los factores cognitivos interactúan entre sí al igual que los puntos de un triángulo.¹³

3.4. LA AUTOEFICACIA

Bandura enfatiza el papel de las creencias de Autoeficacia al considerarla como uno de los factores más influyentes en el funcionamiento humano. La autoeficacia ha sido definida como los "juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento". Las creencias acerca de la propia eficacia juegan un importante rol mediacional, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior. De acuerdo con Bandura, las

¹² (Bandura, 1991). "Teoría Cognitivo social".

¹³ (Valiante, 2000). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

¹⁴ (Bandura, 1987). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de la conducta posterior que su nivel de habilidad real.¹⁴

La Autoeficacia afecta directamente nuestras elecciones de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran incapaces. Las creencias de Autoeficacia afectan también la conducta del individuo influyendo en el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta.¹⁵

3.4.1. Fuentes

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

- a) Logros de ejecución.
- b) Experiencia vicaria.
- c) Persuasión verbal.
- d) Activación emocional.

Los **logros de ejecución** anterior constituyen la fuente de información de autoeficacia más importante, ya que se basan en experiencias de dominio real. El éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.¹⁶

La segunda fuente de autoeficacia es la **experiencia vicaria**. Viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, o imaginándolo, el sujeto puede

¹⁵ (Bandura, 1987). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

¹⁶ (Pajares, 1997). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de autoeficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar. La experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y las de los otros. Estas comparaciones pueden transformarse en poderosas influencias en el desarrollo de autopercepciones de eficacia. Sin embargo, la influencia de estas comparaciones va a estar determinada por la similitud percibida por el sujeto entre sus propias capacidades y las del modelo.¹⁷

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

La **activación emocional** producida en una situación puede afectar a las expectativas de autoeficacia. Es adherible también indicadores de activación autonómica como el estado fisiológico del individuo, así como los dolores y la fatiga pueden ser interpretados por el individuo como signos de su propia ineptitud. En general las personas tienden a interpretar los estados elevados de ansiedad como signos de vulnerabilidad y por ende como indicadores de un bajo rendimiento.¹⁸

La idea de que los seres humanos pueden seleccionar o eliminar actividades futuras por medio de sus propios mecanismos cognitivos proporciona un modelo heurístico para comprender el comportamiento vocacional. En esta perspectiva sociocognitiva los individuos son vistos como proactivos y autorreguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas, brindando además

¹⁷(Pajares, 1997). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

¹⁸(Pajares, 1997). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

una visión no reduccionista del ser humano y de la complejidad de influencias que afectan a su conducta.

3.4.2. Dimensiones

Las expectativas de autoeficacia pueden variar en tres dimensiones: **magnitud, generalidad y fuerza.**

- **Magnitud:** Las personas pueden percibirse como altamente eficaces ante una tarea sencilla y reducir esta percepción a medida que la tarea aumenta en complejidad, la magnitud de la autoeficacia implica la dificultad de las cosas que una persona se considera capaz de hacer, el nivel de dificultad de retos que puede superar, el número de pasos que tiene que realizar para alcanzar su meta.
- **Generalidad:** Las expectativas generadas en una situación concreta pueden extenderse a otras similares, la generalidad comprende el factor transituacional que tienen nuestras conductas de éxito o fracaso, es decir si estas se extienden a otras situaciones o contextos.
- **Fuerza:** Las expectativas de autoeficacia fuertes son más difíciles de extinguir ante el fracaso en la ejecución que las débiles, está referida al convencimiento y resolución de una persona respecto a lo que puede o no puede hacer.¹⁹

3.5. AUTOEFICACIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El contexto educativo indica que el papel mediacional de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de cuatro fuentes: **la experiencia de dominio** (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades), **la experiencia vicaria** (efectos producidos por las acciones de otros), **las persuasiones sociales** (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de autoeficacia), y los **estados fisiológicos** asociados con

¹⁹ (Valiante, 2000). Citado en "La teoría de la autoeficacia".

la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción).²⁰

Por otro lado, como una muestra de la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, podemos decir que ésta revela por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes o por qué actúan en disonancia con sus habilidades.²¹

El rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. Por ello, las creencias de autoeficacia en la propia capacidad son imprescindibles para dominar las actividades académicas ya que los estudiantes que confían en sus capacidades se sienten más motivados para alcanzar sus metas. Asimismo, las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas. Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes, de ahí la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en el estudiante y fomente habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades.²²

Asimismo, la autoeficacia académica representa un factor de vital importancia si la intención es formar personas que aprendan constantemente; ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración

²⁰ (Pajares, 2002). Citado en "Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-".

²² (Pajares y Schunk, 2001). Citado en "Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-".

de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos.²³

Por otro lado, en relación con la motivación académica, las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Estudiantes con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.

Por lo anterior, sería recomendable que los educadores, principalmente quienes trabajan en los ciclos más cercanos a la toma de decisiones vocacionales (escuela secundaria, por ejemplo) permitan a los alumnos la práctica de las habilidades necesarias para un desempeño académico correcto y un rendimiento laboral exitoso, y que los enfrenten con actividades relacionadas con las que se verá en su carrera y en su ocupación.²⁴

3.6. LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA.

La autoeficacia, como constructo, tiene en la teoría del aprendizaje social de Rotter su primer marco explicativo. Este autor entiende la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo. Posteriormente, en 1977, Albert Bandura define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras".²⁵

Investigaciones recientes, confirman otros dos supuestos de la teoría social cognitiva que son de interés para el presente estudio, a) las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado y, b) dado un ámbito específico, el constructo autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes.

²³ (Bandura, 1995). Citado en "Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-".

²⁴²⁵ (Bandura, 1995). Citado en "Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-".

Bajo este supuesto es que se puede hablar de expectativas de autoeficacia académica, las cuales, parafraseando a Bandura, se pueden definir como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar.²⁶

3.7. ESTRUCTURA DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA

No existen medidas de propósito general de la autoeficacia percibida. El enfoque “la misma medida para todo” tiene usualmente un limitado valor tanto explicativo como predictivo, ya que la mayoría de los ítems de los tests basados en este enfoque pueden tener poca o ninguna relevancia para el dominio de funcionamiento que está siendo estudiado. Además, en un esfuerzo por satisfacer este propósito general, los ítems de un test global se diseñan, comúnmente, de manera global y resultan demasiado ambiguos para conocer con exactitud lo que está siendo medido, o el nivel de la tarea y de las demandas situacionales que debe afrontar la persona. Las escalas de autoeficacia percibida se deben adecuar al dominio particular de funcionamiento que es objeto de interés.

Aunque las creencias de eficacia son multifacéticas, la teoría social cognitiva identifica algunas condiciones bajo las cuales hay cierta covariación entre dominios diferentes de funcionamiento. Cuando diferentes esferas de actividad están relacionadas con subdestrezas semejantes, existe alguna relación interdominio en la eficacia percibida. El rendimiento destacado es parcialmente orientado por destrezas autoregulatorias de orden más elevado. Las estrategias genéricas de autorregulación desarrolladas en un área específica de actividad pueden ser utilizadas en otros dominios, lo que provoca covariación de la eficacia percibida entre ellas.

Otro proceso que puede generar covariación entre dominios es el que se relaciona con las creencias en la propia eficacia para el aprendizaje. Una fuerte seguridad en la

²⁶ (Ornelas; Blanco; Gastelum; Chavez, 2013) “Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-”.

propia habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada, ante diferentes tipos de desafíos. Otro proceso correlativo es el de codesarrollo. Aún cuando diferentes dominios de actividad no estén subregulados por subdestrezas comunes, puede ocurrir alguna generalización de la eficacia percibida si el desarrollo de competencias está socialmente estructurado para que destrezas que operan en diferentes dominios sean adquiridas en conjunto.²⁷

3.7.1. Funciones de las Creencias de Autoeficacia

La autoeficacia percibida desempeña un papel fundamental en el funcionamiento humano puesto que afecta el comportamiento, no sólo de manera directa, sino también por su impacto en otros determinantes claves, tales como metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social. Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas, tanto autoestimulantes como autodesvalorizantes, optimismo o pesimismo; en los cursos de acción que ellas eligen para perseguir; los desafíos y metas que ellas se plantean para sí mismas y su compromiso con los mismos; la cantidad de esfuerzo que invierten en determinados emprendimientos; los resultados que esperan alcanzar por sus esfuerzos; la magnitud de su perseverancia frente a los obstáculos; su resistencia a la adversidad; el nivel de estrés y depresión que experimentan cuando se enfrentan con demandas exigentes del ambiente y los logros que alcanzan.²⁸

3.7.2. Especificación del dominio y Multicausalidad de la Autoeficacia

²⁷ (Ornelas; Blanco; Gastelum; Chavez, 2013) "Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-".

²⁸ (Bandura, 1997, 1999). Citado en "Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-".

La construcción de una escala de autoeficacia confiable requiere de un análisis conceptual informativo de los factores que influyen en un dominio de funcionamiento seleccionado. El conocimiento de los determinantes que influyen sobre dominios de actividades, permite especificar qué aspectos de la eficacia personal se deberían medir. Considérese el autocontrol del peso como un ejemplo. El peso es determinado por lo que la gente come; por su nivel de ejercicio, que quema calorías e incrementa el metabolismo corporal; y por los factores genéticos que regulan los procesos metabólicos. Una evaluación comprensiva de la eficacia estaría ligada a los factores conductuales sobre los cuales las personas pueden ejercer algún tipo de control. Estos incluirían a la capacidad percibida para regular la compra de alimentos; para ejercer control sobre los hábitos alimenticios; y la capacidad percibida para adoptar y mantener un nivel creciente de actividad física. Las creencias de las personas en sus capacidades para hacer aquello que sea necesario para tener éxito predicen mejor la conducta que sus creencias en solo un aspecto de la autoeficacia relevante para el dominio. En el ejemplo citado, la autoeficacia percibida será un mejor predictor de la variación en el peso si la evaluación incluye la capacidad percibida para regular la compra de comida, los hábitos alimenticios, y el ejercicio; que si se limitase solamente a los hábitos alimenticios.

El ejemplo precedente ilustra con claridad cómo las diferentes facetas de la autoeficacia percibida que operan dentro de un dominio podrían influir con mayor fuerza en las diferentes fases de un propósito dado. La eficacia percibida para elegir alimentos apropiadamente con fines de controlar el peso, se relaciona con el consumo de grasas y calorías diarias anterior al tratamiento, cuando las destrezas autoregulatorias son inestables. Después que se desarrollan las destrezas autoregulatorias, sin embargo, la eficacia percibida para controlar la ingesta excesiva permite mantener un consumo reducido de grasas y calorías y la eficacia percibida para controlar las compras de alimentos pierde importancia. Aparentemente, las comidas sabrosas no representan un problema en la medida que las personas las consumen moderadamente. Si los sentimientos negativos provocan una ingesta

excesiva, la evaluación de la eficacia percibida para regular los afectos explicará varianza adicional en el manejo personal del peso. Por consiguiente, las escalas multifacéticas de eficacia no solamente poseen utilidad predictiva, sino que suministran esclarecimiento de la dinámica del autocontrol del comportamiento.

3.7.3. Evaluación de la autoeficacia

En relación con la medida de la autoeficacia, “las creencias deben ser medidas en términos de juicios específicos de capacidad, sometidos a variaciones en función de la actividad, las exigencias de la tarea y otras múltiples circunstancias situacionales”. Es preciso, portanto, encontrar el nivel óptimo de especificidad de la medida que esté en correspondencia con la tarea y con el ámbito objeto de evaluación.

En esta misma línea, Zimmerman (1996) resume algunas propiedades implícitas en la medición de la autoeficacia:

- Se refiere a determinadas tareas o actividades.
- Está ligada a determinados campos de funcionamiento.
- Es dependiente del contexto en el que se da la tarea.
- Es dependiente de un criterio referido a uno mismo (y no comparación con el desempeño de otros).²⁹

3.7.4. Niveles de desafío

La eficacia percibida se debe medir empleando niveles de demandas de tarea que representen diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso. Las evaluaciones de autoeficacia dan cuenta del nivel de dificultades que los individuos creen que pueden superar. Si no hay obstáculos para superar, la actividad se realiza fácilmente y todos los sujetos poseen autoeficacia alta en dicha actividad.

²⁹ (Bandura, 2001) “Guía para la construcción de escalas de autoeficacia”.

Los acontecimientos sobre los cuales se ejerce influencia personal pueden variar ampliamente. Esto podría comprender la regulación de nuestra propia motivación, procesos de pensamiento, nivel de rendimiento, estados emocionales o modificación de condiciones ambientales. El dominio de contenido debe corresponderse con el área de funcionamiento que uno busca controlar. La naturaleza de los desafíos frente a los cuales la eficacia personal es juzgada variará en función de la esfera de actividad que se trate. Los desafíos pueden ser graduados en términos del nivel de ingenuidad, presión, precisión, productividad, amenaza o autoregulación requerida, sólo por mencionar algunas de las demandas de rendimiento.³⁰

3.7.5. Niveles de autoeficacia

Las creencias de eficacia difieren en generalidad, fortaleza y nivel. Las personas pueden juzgarse eficaces en un amplio rango de dominios de actividades o únicamente en algunos dominios de funcionamiento. La generalización puede variar entre los distintos tipos de actividades, las modalidades mediante las cuales se expresan las capacidades (conductuales, cognitivas o afectivas), las variaciones situacionales y los tipos de individuos hacia los cuales se dirige el comportamiento. Las evaluaciones vinculadas a dominios de actividades, contextos situacionales y aspectos sociales manifiestan el patrón y grado de generalidad de las creencias de las personas en su eficacia. Dentro de la red de creencias de eficacia, algunas son de mayor importancia que las otras. Las autocreencias más fundamentales son aquellas a partir de las cuales las personas estructuran sus vidas.

Adicionalmente, las creencias de eficacia varían en fortaleza. Las creencias de eficacia débiles son fácilmente refutadas por experiencias desagradables, mientras que las personas con creencias más firmes en sus capacidades perseverarán en sus esfuerzos frente a innumerables dificultades y obstáculos, y no serán fácilmente disuadidas por la adversidad. La fortaleza de la eficacia percibida no se relaciona,

³⁰ (Blanco, H., Martínez, M. A., Ornelas, M., Flores, F. J. y Peinado, J. E., 2011) "Validación de las escalas autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud, Doble Hélice Ediciones, México.

necesariamente, de manera lineal con la conducta elegida. Un cierto umbral de autoconfianza es necesario para intentar un curso de acción, aunque la autoeficacia muy fuerte resultará en el mismo intento. Cuando más poderoso sea el sentido de eficacia personal, no obstante, mayores serán la perseverancia y las probabilidades de desempeñar exitosamente la actividad elegida.

Se pueden describir también las creencias de autoeficacia en términos de nivel, es decir, el número de actividades que los individuos se juzgan capaces de realizar por encima de un valor seleccionado de fortaleza de eficacia. Sin embargo, si se convierte una medida continua de fortaleza de eficacia en una medida dicotómica en base a un valor mínimo de fortaleza, se pierde información predictiva. Si se determina un punto de corte bajo, un sentido relativamente bajo de eficacia será tratado de la misma forma que una completa autoconfianza. Por el contrario, si el criterio de corte se ubica en un nivel elevado, un sentido relativamente fuerte de capacidad será definido como falta de eficacia. El empleo de puntos de corte demasiado bajos o demasiado altos puede provocar discrepancias artificiales entre rendimiento y autoeficacia percibida.³¹

3.7.6. Escala de Respuesta

En la metodología estándar para medir creencias de eficacia, se emplean ítems que representan diferentes niveles de exigencias de tareas y los individuos estiman la fortaleza de sus creencias en la habilidad que poseen para desempeñar las actividades variadas.

Ellos registran la fortaleza de sus creencias de eficacia, en una escala de 4 puntos dividida en intervalos de 1 punto que varía desde 1 (Incorrecto), a través de grados intermedios ascendentes, 2 (Poco Cierto), 3 (Mas bien cierto); hasta una completa seguridad, 4 (Cierto). El formato estándar de valoración de las respuestas es ejemplificado a continuación:

³¹ (Bandura, 1977). Citado por Blanco, H., Martínez, M. A., Ornelas, M., Flores, F. J. y Peinado, J. E., 2011) en "Validación de las escalas autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud".

“El total de ítems enumera el total de la sumatoria de puntos. Siendo un total de 10 ítems en cada cuestionario y un puntaje máximo de 4 por ítem, el puntaje obtenido debe dividirse entre el número de niveles determinados en las escalas”.³²

Cuadro N° 1
Niveles de Autoeficacia

Baja	Media	Alta
No estoy seguro de poder hacerlo	Relativamente seguro de poder hacerlo	Totalmente seguro de poder hacerlo

Fuente: Análisis psicométrico de la escala autoeficacia

³² (Martínez, M. A., Zueck, M. C. y Gastélum G, 2011) “Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso, Revista Actualidades Investigativas en Educación”.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipificación de la investigación

El centro de estudio de esta investigación es la autoeficacia, por lo que se enmarca dentro de la **Psicología Social**. *“Es el área de la psicología que estudia al individuo y el comportamiento de este en un determinado ambiente y trata de conocer el motivo o las motivaciones de dicho comportamiento para conseguir una causa o un porque más significativo de la conducta social del hombre en su medio ambiente, además considera sus interrelaciones, orientando la conducta hacia la máxima realización del ser humano”*.³³

Estudiar la Autoeficacia implica medir y valorar características sobre las opiniones de la propia percepción del estudiante, de sus capacidades para afrontar un posible evento, por lo tanto para esta investigación se requirió de un estudio de tipo **descriptivo** porque *“selecciona algunas características, conceptos, categorías o variables que se consideran importantes y se mide cada una de ellas independientemente de las otras con el principal fin de describirlas, estos estudios buscan las propiedades importantes de las personas”*.³⁴

Una investigación descriptiva tiene como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada un área específica en forma objetiva. Es también **comparativa** porque toma un evento para contrastarlo o justamente compararlo buscando las diferencias y los parecidos entre dos colectivos.

El tratamiento de los datos se realizó en dos momentos diferentes, en primer lugar un análisis de tipo **cuantitativo** porque los datos obtenidos se presentan en forma numérica y clasificada por medio de cuadros y gráficas basados en modelos estadísticos proporcionados por un soporte informático Psico-Sys (Sistema de

³³ (Isis Quiñones, 2004). “Psicología social”.

³⁴ (Raúl Martínez Pérez & Eddy Rodríguez Espanda, 2000). “Manual de metodología de investigación”.

Psicodiagnostico), específicamente diseñado para el cálculo y medición de escalas tipo likert para las variables de este estudio. Posteriormente a ello se hizo un análisis de tipo **cuantitativo** mediante el cual se procedió con un análisis e interpretación de los datos obtenidos para evidenciar las diferencias de autoeficacia general y académica en ambos grupos de estudiantes encuestados vinculándola a la realidad por la que atraviesan dentro en la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S.

4.2. Población y muestra

4.2.1. Población.

La población está conformada por 842 sujetos que representan la totalidad de estudiantes matriculados en la gestión 2015, todos pertenecientes a la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho cuyas edades fluctúan entre 17 y 30 años propios de la ciudad de Tarija y otros que concurren desde las provincias o del interior del país.

4.2.2. Muestra.

De acuerdo a las características de esta investigación, se realizó un muestreo intencionado, cada uno de los miembros de la población debe cumplir con los criterios necesarios a los propósitos del presente estudio. Por esto se consideró conformar la muestra por dos grupos de estudiantes de la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija que representen los puntos extremos de la realización de una carrera universitaria, considerando por una parte a los estudiantes que acaban de iniciar su formación académica, siendo estos los de 1º año, y comparar su perfil en cuanto a la autoeficacia percibida, con el de los alumnos de 5º año que se encuentran en la recta final para concluir la carrera; tratando de identificar las diferencias y similitudes entre los dos grupos que estarían distribuidos de la siguiente manera:

Cuadro N° 2
Población 1° y 5° año

PARALELO	1° AÑO	5° AÑO
1	78	68
2	91	-
3	89	-
TOTAL	258	68

Fuente: UNADA Facultad de humanidades U.A.J.M.S.

Con una totalidad de 258 estudiantes de primer año y 68 estudiantes de quinto año la proporción de la muestra está determinada de acuerdo al nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%. El cálculo se realizó por el mismo programa informático cuyo algoritmo se basa en la fórmula metodológica para poblaciones finitas:

$$SS = \frac{Z^2 * (p) * (1-p)}{c}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza para el 95% es 1,96.

p = Margen de error cuyo valor para 5% es .5.

c = Intervalo de confianza expresada en decimal para +/-5 = .05.

$$SS = \frac{1,96^2 * (0,5) * (1-0,5)}{0,005^2}$$

$$SS = 384,16$$

Para la conformación de ambos subgrupos se hizo el cálculo de acuerdo a sus poblaciones.

$$\text{new SS} = \frac{SS}{1 + \frac{SS - 1}{\text{pop}}}$$

pop = población.

Muestra 1° Año	Muestra 5° Año
$\text{new SS} = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16 - 1}{258}}$	$\text{new SS} = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16 - 1}{68}}$
$\text{new SS} = \frac{384,16}{2,48}$	$\text{new SS} = \frac{384,16}{6,63}$
$\text{new SS} = 154,9$	$\text{new SS} = 57,94$

Por tanto, la dimensión de la muestra a estudiar, de acuerdo a la población se conforma de la siguiente manera:

Cuadro N° 3
Conformación de la muestra

AÑO	Población	Muestra
1°	258	155
5°	68	58
TOTAL	326	213

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

4.3. Métodos, Técnicas y/o instrumentos

4.3.1. Métodos

Para el presente estudio se trabajó en base a dos métodos de investigación; en primer lugar el **método teórico**, que consiste en descubrir en el objeto de investigación las relaciones esenciales y las cualidades fundamentales, para lo cual se apoya básicamente en el método hipotético-deductivo, es decir, durante el mismo se examinan hipótesis a la luz de los datos que van arrojando los instrumentos aplicados. *“Si la teoría no se ajusta a los datos, se ha de aceptar o rechazar la hipótesis. El ciclo deductivo consiste en elaborar una hipótesis que explicaría un fenómeno, para luego someterla a prueba”*.³⁵

En segundo lugar también se basa en el **método empírico**. *“Su aporte al proceso de investigación es resultado fundamentalmente de la experiencia. Estos métodos posibilitan revelar las relaciones esenciales y las características fundamentales del objeto de estudio, a través de procedimientos prácticos con el objeto y diversos medios de estudio”*.³⁶ Tomando como apoyo el método de medición con el objetivo de obtener información numérica acerca de una propiedad o cualidad del objeto de estudio, donde se comparan magnitudes medibles conocidas. Es la asignación de valores numéricos a determinadas propiedades del objeto, así como relaciones para evaluarlas y representarlas adecuadamente, para ello se apoya en procedimientos estadísticos.

Asimismo, cabe mencionar que la investigación tiene como finalidad averiguar los niveles de autoeficacia del estudiantado en la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S. formulando la hipótesis, que cuanto mayor sea el grado académico del estudiante mayor será su sentido de autoeficacia, para someterla a prueba a través de descripciones comparativas entre los grupos extremos que están comenzando y finalizando el recorrido de la carrera.

³⁵ (Martínez, 1989). Citado en “Investigación Teórica, Investigación Empírica, Investigación Documental”

³⁶ (Raúl Martínez Pérez & Eddy Rodríguez Espanda, 2000). “Manual de metodología de investigación”.

4.3.2. Técnicas

4.3.2.1. Escalas

La presente investigación empleó una **escala de evaluación** que se refiere a “*cualquier tipo de medida que proporciona una evaluación relativamente rápida sobre una información específica*”,³⁷ consiste en un proceso sistemático para asignar un número a una variable otorgando una puntuación numérica que se interpreta con facilidad, y puede ser completada a pesar del formato de la respuesta y lo independiente de la aplicación

La **escala de evaluación tipo Likert** que tiene el honor de ser uno de los ítems más populares y utilizados en las encuestas, por tanto el más adecuado para formular la escala sobre la variable de esta investigación. “*A diferencia de las preguntas dicotómicas con respuesta sí/no, la escala de Likert permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le proponamos*”.³⁸

Resulta especialmente útil emplearla en situaciones en las que se quiere que la persona matice su opinión. En este sentido, las categorías de respuesta nos sirven para capturar la intensidad de los sentimientos del encuestado hacia dicha afirmación.

Una vez terminado el cuestionario, cada ítem puede ser analizado separadamente o bien, en determinados casos, las respuestas de un conjunto de ítems Likert pueden sumarse y obtener un valor total. El valor asignado a cada posición es arbitrario y lo determinará el propio investigador/diseñador de la encuesta. Dado este valor, se puede calcular la media, la mediana, o la moda. La mediana y la moda son las métricas más interesantes, dado que hacen una interpretación de la media numérica si se maneja categorías como “de acuerdo” o “en desacuerdo”, no aportará mucha información.

³⁷³⁶(María Eleanor, 2001). “Escalas de Evaluación Perspectivas de funcionamiento propiedades psicométricas y selección”.

Estos ítems poseen **fiabilidad** ya que están relacionados con la precisión del instrumento de medida y hacen referencia a la consistencia con que todos los ítems de una escala miden una misma característica, y la consistencia con la que la escala total mide dicha característica de la misma forma cada vez. A la vez que poseen **validez**: para medir adecuadamente la variable destinada a evaluar.³⁹

4.3.3. Instrumentos

4.3.3.1. Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer

Se trata de un instrumento concebido para la evaluación de las creencias estables de competencia sobre el manejo adecuado de una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. Para los autores, la autoeficacia general difiere de otras medidas de optimismo vital en que específicamente se refiere al papel de la “agencia” personal, esto es, al impacto de las propias acciones sobre la conducta y los resultados obtenidos, tal y como se deriva de la Teoría Cognitiva Social del comportamiento. Desarrollada originalmente en alemán, ha sido posteriormente adaptada a más de una docena de idiomas y cuenta con un cúmulo notable de evidencias sobre su fiabilidad y validez en distintos contextos culturales latinoamericanos (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sudy Schwarzer, 2002), lo que ha favorecido su uso extensivo.

A partir de una muestra de 259 estudiantes universitarios, San Juan, Pérez y Bermúdez (2000) obtuvieron un coeficiente de fiabilidad igual a .87. Por lo que se refiere a su validez predictiva, la puntuación en la escala de autoeficacia se asoció positivamente a las medidas de personalidad resistente y de afrontamiento centrado en la tarea; y negativamente al locus de control interno y al afrontamiento centrado en la emoción. Presentó una correlación de baja magnitud con la medida de reactancia y nula con el afrontamiento centrado en la evitación. En los modelos de regresión realizados para evaluar su capacidad predictiva utilizando el afrontamiento como criterio, la autoeficacia demostró ser un buen predictor. En nuestra aplicación el

³⁹ (Oriol Llauradó, 2007). “La escala de likert que es y cómo utilizarla”.

formato de respuesta no se modificó, manteniendo de 1 a 4 los puntos de respuesta sobre la escala tipo Likert.⁴⁰

Cuadro N° 4
Lista de ítems ordenados por dimensión – Escala General

DIMENSION	N	ITEM
Magnitud	2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente
	6	Cuando me encuentro en dificultades me puedo mantener tranquilo(a) porque cuento con las habilidades para manejar situaciones difíciles.
	9	Si me encuentro en una situación difícil por lo general se lo que debo hacer.
Generalidad	4	Tengo confianza en que puedo manejar eficazmente situaciones inesperadas.
	5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo solucionar situaciones imprevistas.
	7	Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo.
	8	Puedo resolver la mayoría de los problemas.
Fuerza	1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se interponga.
	3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.
	10	Al tener que enfrentarme a un problema por lo general se me ocurren diferentes alternativas para hacerlo.

Fuente: “Propiedades Psicométricas de la escala de autoeficacia General”

4.3.2.2. Escala de Expectativas de Autoeficacia Académica Percibida, D.L. Palenzuela, (1983), Salamanca.

La escala de Expectativas de Autoeficacia creada por Palenzuela (1983) evalúa la creencia de que uno puede llegar a ser eficaz y competente en su vida estudiantil. El concepto medido con la escala de Palenzuela atiende exclusivamente a la expectativa de autoeficacia tal como es concebida por Bandura. Se valora esta realidad intrapsíquica en una situación concreta de vida con especial relevancia para la persona: su desempeño académico.

⁴⁰ (Baessler & Schawrzner, 2002) “Propiedades Psicométricas de la escala de autoeficacia General de Baessler & Schawrzner” (pag. 14).

*“Es una escala dirigida a adolescentes y a jóvenes. Todos sus ítems se refieren a expectativas de eficacia académica excluyendo toda pregunta sobre las creencias de respuesta-consecuencia”.*⁴¹

Este instrumento fue inicialmente aplicado a una muestra de 739 alumnos de enseñanzas medias y primer curso de diversas carreras universitarias, obteniéndose un alfa de Cronbach igual a .91. El coeficiente de fiabilidad test-retest, para 10 semanas de lapso, fue igual a .92 (n = 129). De acuerdo con el autor, otras aplicaciones obtuvieron valores similares. La estructura factorial obtenida se ajustó a la concepción dimensional de autoeficacia.

En cuanto a la validez, los resultados estadísticos muestran una correlación positiva y suficiente con las escalas dimensionales cercanas —fuerza, $r = 0,48$; generalidad, $r = 0,38$; magnitud, $r = 0,42$ — en tanto que las correlaciones disminuyen a medida que los puntos de comparación se alejan del constructo autoeficacia académica: ansiedad-estado, $r = -0,25$; ansiedad-rasgo, $r = -0,28$; motivación extrínseca, $r = -0,17$; expectativas de lugar de control basado en agente externo, $r = -0,21$; en ambiente no respondiente, $r = -0,19$; en la impotencia, $r = -0,24$.⁴²

⁴¹ (Bandura, 1977). Citado en “Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-”.

⁴² (Ornelas, Blanco, Gastelum, Chavez, 2013). “Martha Ornelas, Humberto Blanco, Gabriel Gastélum y Alejandro Chávez - Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias-”.

Cuadro N° 5
Lista de ítems ordenados por dimensión – Escala Académica

DIMENSION	N	ITEM
Magnitud	6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.
	7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
	8	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.
	10	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.
Generalidad	1	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.
	2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.
	3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.
Fuerza	4	Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.
	5	No me importa que los docentes sean exigentes y duros, pues confié mucho en mi propia capacidad académica.
	9	Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.

Fuente: "Autoeficacia Percibida en Estudiantes Universitarias"jmjk

4.4. Procedimiento o desarrollo de las diferentes etapas

Cuadro N° 6

Fases de desarrollo

FASE	Actividad	Descripción
1°	Revisión bibliográfica	Se efectuó la recolección de información a partir de fuentes bibliográficas referentes al tema de estudio, tales como tesis, libros y páginas web para sustentar el marco teórico de la investigación.
2°	Elaboración de instrumentos	Por medio de páginas web se obtuvo los instrumentos necesarios de las variables a medir en la investigación y posterior elaboración de las hojas de aplicación suficientes para los estudiantes establecidos en la muestra.
3°	Aplicación de los instrumentos	La aplicación se realizó de forma colectiva dentro del aula y en horarios de clases correspondientes a los horarios de mañana y tarde de cada paralelo de acuerdo al año que cursan, sin establecer un tiempo límite específico de aplicación para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus respuestas.
4°	Análisis de información	A partir de las hojas de respuestas del instrumento se ingresaron directamente las respuestas al sistema informático para su almacenamiento en la base de datos y recuperación y representación de datos numéricos y gráficas para el análisis e interpretación de los resultados.
5°	Elaboración de informe final	Finalmente se procedió a la elaboración de un documento informativo que contenga toda la información reunida y los resultados obtenidos en la investigación expresados a través de tablas y graficas con su correspondiente interpretación para dar a conocer las conclusiones y recomendaciones.

Fuente: Elaboración propia

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para evaluar los niveles de percepción de autoeficacia general y autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de psicología se aplicó una encuesta de tipo Likert asistida por computadora 'Psico-Sys' (Sistema de Psicodiagnóstico) para la presentación de los resultados.

La investigación se centra en un análisis diferencial de los constructos de autoeficacia general y académica entre los estudiantes de 1° y 5° año que conforman la muestra examinada, los datos están organizados según el constructo de autoeficacia a través de un estudio estadístico multidimensional: Magnitud, Generalidad y Fuerza para apreciar los cambios de su percepción en el transcurso de la vida académica, el análisis está descrito de acuerdo al orden de los objetivos específicos formulados para concluir con el objetivo general del diseño teórico.

Un primer punto de análisis consiste en describir el porcentaje más alto de cada grupo sobre el valor de certeza que demuestran a cada pregunta del instrumento.

El segundo punto de análisis reside en comparar los niveles alcanzados en cada dimensión entre ambos grupos dentro de cada constructo de autoeficacia.

El último punto de análisis es una comparación global de los niveles de autoeficacia general y académica entre ambos colectivos de estudiantes consultados.

5.1. Objetivo 1: Identificar la **magnitud** de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1° y 5° año.

Cuadro N° 7
Escala de Autoeficacia General – MAGNITUD (1° y 5° año)

PREGUNTA	Año	Incorrecto	Poco cierto	Más bien cierto	Cierto	Sujetos	Fr/%
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1°	3	20	35	97	155	Fr
		1.93%	12.90%	22.58%	62.58%	100%	%
	5°	0	1	17	40	58	Fr
		0%	1.72%	29.31%	68.96%	100%	%
Cuando me encuentro en dificultades me puedo mantener tranquilo(a) porque cuento con las habilidades para manejar situaciones difíciles.	1°	17	45	56	37	155	Fr
		10.96%	29.03%	36.12%	23.87%	100%	%
	5°	2	9	24	23	58	Fr
		3.45%	15.51%	41.37%	39.65%	100%	%
Si me encuentro en una situación difícil por lo general se lo que debo hacer.	1°	14	41	58	42	155	Fr
		9.03%	26.45%	37.41%	27.09%	100%	%
	5°	1	14	23	20	58	Fr
		1.72%	24.13%	39.65%	34.48%	100%	%

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

*“En los constructos de autoeficacia la magnitud se refiere a la suficiente confianza en las capacidades que una persona cree poseer para desempeñar una tarea. No es la misma percepción, la que se utiliza para la solución de una u otra situación o dificultad”.*⁴³

Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente

Concerniente a la suficiente seguridad que sienten los estudiantes de sus propias capacidades para resolver problemas difíciles, los resultados obtenidos indican que el mayor porcentaje de los estudiantes de 1° año con 62,58% señalan ‘cierto’ que pueden lograr superar cualquier problema con el esfuerzo adecuado, igualmente se encuentra el mayor porcentaje de 5° año con 68.96%. Estos resultados demuestran que ambos

⁴³ (Marisela Hernández González, 2002). “Motivación animal y humana”.

grupos de estudiantes se sienten con suficiente capacidad para resolver problemas difíciles de la vida cotidiana, con un grado de seguridad similar.

La similitud percibida aumenta el efecto de confianza. Presenciar que otros parecidos realizan una conducta puede llevar a los observadores a pensar que pueden hacerla e intentarla. *“Este efecto depende de la autoeficacia, que se eleva y motiva a la acción a quienes ven que individuos similares tienen éxito; se inclinan a creer que si esos otros triunfan, ellos también podrán”*.⁴⁴

Cuando me encuentro en dificultades me puedo mantener tranquilo(a) porque cuento con las habilidades suficientes para manejar situaciones difíciles.

La percepción de los estudiantes de su capacidad de mantenerse tranquilos en situaciones difíciles indican que la mayor parte del 1º año, con más del 65% consideran esta afirmación entre ‘poco cierta’ y ‘más bien cierta’, mientras hay una mayor tendencia a incrementarse en los estudiantes de 5º año puesto que más del 81% la considera entre ‘más bien cierta’ y ‘cierta’, esto demuestra que ambos grupos sienten que poseen un buen control de sí mismos ante situaciones difíciles, pero en estudiantes de 5º año hay un notable incremento, por lo que cabe destacar el grado de maduración y la experiencia que poseen los estudiantes de grado superior y la mayor cantidad de dificultades que ya han superado.

Una dificultad lleva a cambiar los esfuerzos cognitivos y de comportamiento para manejar exigencias específicas que son valoradas como complicadas o que están más allá de los recursos de una persona. *“Cuando nos enfrentamos a una situación difícil o estresante, reaccionamos de diversas formas, tratamos de mejorar la situación o disminuir el estrés y los sentimientos negativos que la situación ha originado”*.⁴⁵

Si me encuentro en una situación difícil por lo general sé lo que debo hacer.

⁴⁴ (Bandura, 1987). Citado en “Teorías del aprendizaje”.

⁴⁵ (Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984). “Stress, Appraisal and Coping”

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 37.41% de 1° año la consideran ‘más bien cierta’, mientras que más del 74% de 5° año se encuentra en el rango de ‘más bien cierta’ y ‘cierta’, ambos grupos afirman saber cómo actuar ante situaciones difíciles, pero en estudiantes de grado superior hay mayor posibilidad de mejorar su confianza sobre cómo actuar ante dificultades.

Cuando se está frente a una situación difícil, no se sabe qué hacer o cómo empezar, este sentimiento crece conforme pasa el tiempo. Por esta razón *“es sumamente importante que tengamos un alto nivel de confianza que nos facilite el proceso y que nos permita aprender más de cada decisión que tomemos”*.⁴⁶

Cuadro N° 8
Escala de Autoeficacia Académica – MAGNITUD (1° y 5° año)

PREGUNTA	Año	Incorrecto	Poco cierto	Más bien cierto	Cierto	Sujetos	Fr/%
Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1°	21	51	48	35	155	Fr
		13.54%	32.90%	30.96%	22.58%	100%	%
	5°	0	9	28	21	58	Fr
		0%	15.51%	48.27%	36.20%	100%	%
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1°	11	39	56	49	155	Fr
		7.10%	25.16%	36.12%	31.61%	100%	%
	5°	1	4	25	28	58	Fr
		1.72%	6.90%	43.10%	48.27%	100%	%
Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1°	19	55	54	27	155	Fr
		12.25%	35.48%	34.83%	17.41%	100%	%
	5°	1	9	22	26	58	Fr
		1.72%	15.51%	37.93%	44.82%	100%	%
Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.	1°	16	54	50	35	155	Fr
		10.32%	34.83%	32.25%	22.58%	100%	%
	5°	2	8	26	22	58	Fr
		3.45%	13.79%	44.82%	37.93%	100%	%

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.

⁴⁶ (Nelson Portugal, 2012). “Como afrontar situaciones difíciles”.

En cuanto a este ítem los resultados expresan que la mayoría de estudiantes de 1º año con más del 63% indican entre ‘poco cierta’ y ‘más bien cierta’ esta cuestión con una gran diferencia en estudiantes de 5º año, ya que el 48.27% la consideran ‘más bien cierta’. Con esto es posible observar mejor autoconocimiento de sus capacidades académicas en estudiantes que participaron en mayor cantidad de actividades o tareas académicas con buenos resultados en los diferentes períodos semestrales donde se pusieron a prueba sus habilidades individuales en competitividad con otros compañeros. Dicho autoconocimiento es resultado de factores incluidos en el sistema educacional en sí, como las tomas de decisiones, evaluaciones, etc.

Ser competente significa tener la capacidad para aprender, identificar situaciones problemáticas, usar lo que se sabe para resolverlas y continuar aprendiendo. *“Las competencias se desarrollan durante toda la vida y permiten que cada persona pueda manejar muchos temas y resolver diversos tipos de problemas”*.⁴⁷

La edad y el nivel de estudios de los participantes en la investigación hacen suponer que la población de grado inicial de la muestra tienen un sentimiento de inseguridad en sí mismos de cara a los acontecimientos académicos que les esperan, mientras que estudiantes de grado superior tienden a ser más confiados, una característica que no va relacionada directamente a la edad, sino más bien a la formación individual y a la cantidad de éxitos académicos alcanzados previamente.

Las motivaciones individuales también hacen referencia a otro factor importante respecto a las ideas concebidas acerca de lo que pueden lograr en el ámbito competitivo. *“En el contexto académico entendemos a estas motivaciones como el proyecto profesional que cada estudiante se ha impuesto”*.⁴⁸

Entre otros factores que influyen en el desarrollo continuo de las capacidades competitivas del estudiante, cabe mencionar la estima por parte de los demás, el

⁴⁷⁻⁴⁸ (Bandura, 1987). Citado en “Teorías del aprendizaje”.

reconocimiento social de su esfuerzo, su iniciativa de proponer o llevar a cabo sus proyectos personales y fundamentalmente el deseo de logro por alcanzar algún resultado por excelencia, superándose a sí mismo o a otros.

Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.

De acuerdo a los resultados destacados, más del 67% de estudiantes de 1º año consideran entre ‘más bien cierta’ y ‘cierta’ la afirmación de contar con la suficiente capacidad para lograr un buen expediente académico, igualmente, pero con un porcentaje mayor los estudiantes de 5º año con más de 91% también están dentro de este rango. Este ítem aportó en ese sentido, una valiosa demostración sobre la confianza adquirida en ambos grupos de estudiantes, pero en mayor nivel en estudiantes más avanzados por haber sido expuestos ante una verdadera fuente de motivación para lograr niveles de desempeño cada vez más elevados, en las labores académicas.

*“La percepción de autoeficacia en el comportamiento académico afecta drásticamente el rendimiento y las calificaciones del estudiante. Pero también refleja el conocimiento que tiene sobre sus perspectivas de su rendimiento más probable”.*⁴⁹

La población universitaria estudiada de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija es un buen reflejo de cómo los estudiantes aunque se crean capaces, no llegan a alcanzar un buen expediente académico porque tienden a valorar principalmente las recompensas asociadas a ello, siendo considerada como única recompensa el reconocimiento social por concluir la carrera.

Por ello, es muy probable que los estudiantes ejecuten escasos esfuerzos para aprobar con lo suficiente las materias esperando poder acceder a la vida profesional, que es sin duda uno de los principales ámbitos de autorrealización donde se valora el trabajo,

⁴⁹ (Paul sander & Lalage Sanders, 2005).” Medida de confianza en el estudio académico”.

el esfuerzo, las experiencias que son recompensadas por el reconocimiento social y monetario.

Es muy importante que el estudiante comprenda las oportunidades y beneficios a futuro por lograr un buen expediente académico y por consecuencia se establecería a sí mismo, estándares cada vez más altos.

Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.

A través de este ítem se pueden arrojar detalles adicionales sobre la motivación y confianza individual del comportamiento académico para lograr buenos resultados en el desempeño, situando la mayor proporción de estudiantes de 1° año, que se ubican entre ‘poco cierta’ y ‘más bien cierta’ con más del 70.48%, mientras que los estudiantes de 5° año demuestran mayor confianza en lograr aprobar fácilmente con buenas notas, considerando entre ‘más bien cierta’ y ‘cierta’ esta afirmación con más de 82%, lo que manifiesta su tendencia a sentirse más confiados en grados superiores de estudios, esto se debe a que los estudiantes más experimentados conocen más del esfuerzo que se requiere en la superación de las materias de una carrera, y en el caso de los estudiantes iniciales, en ellos recién empieza a pesar las expectativas hacia lo que viene a futuro en su formación académica.

Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.

Este ítem complementa de alguna manera los anteriores, para conseguir detalles más completos de esta dimensión en la percepción individual de poseer la suficiente capacidad para lograr el éxito académico que enmarca la mayor proporción de evaluados de 1° año con más de 67% que la consideran entre ‘poco cierta’ y ‘más bien cierta’; por otro lado 82.75% de los estudiantes de 5° que la consideran entre ‘más bien cierta’ y ‘cierta’. Esto último, aparentemente constituye una poderosa fuente de interés por las percepciones adoptadas en ambos grupos, en vista de que la

creencia en las propias habilidades para lograr el éxito académico, en lugar de ser arbitrariamente impuesta, sea una consecuencia lógica de la participación activa en labores académicas, que en estudiantes de grado superior resulta más alentador por haber conseguido buenos resultados académicos al haber sido expuestos a programas con objetivos evaluables que implica la superación de una materia o un semestre.

En relación a esto, Pajares y Schunk (2000), resaltan el papel vital de las creencias de autoeficacia en el ámbito académico, en tanto que *el “éxito académico requiere de procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia”*.⁵⁰

Como éxito académico se entiende el aprobar una materia a través de un buen desempeño teórico y práctico, mientras que un fracaso estaría comprendido como repitencia y deserción universitaria. En este punto, cabe mencionar que el sistema universitario en nuestro país ha decaído notablemente en su calidad educativa debido a varios factores, los de mayor incidencia, *“ausencia de un reglamento de tiempo límite para realizar estudios en las carreras y la falta de incentivos que no van más allá de un simple sistema de becas y un reconocimiento a los promedios más altos”*.⁵¹

El sistema de reconocimiento y premiación a los estudiantes depende de cada universidad, respecto a la autonomía, el único reconocimiento que se hace en Tarija en la U.A.J.M.S. es la premiación con la Beca al Mérito Estudiantil, que consiste en la entrega de una computadora portátil personal a los mejores alumnos de la gestión con más del 70% del rendimiento, por lo que solo una insignificante cantidad de universitarios pueden ser beneficiados, en muchos casos porque desconocen esta medida y además de que no garantiza ser un incentivo para formar mejores estudiantes.

⁵⁰ (Paola Verónica Paoloni & Vanesa A. Bonetto, 2013).” Psicología Educativa”.

⁵¹ (Gustavo Ruiz A., 2002). “Factores que inciden en la repitencia y la deserción”.

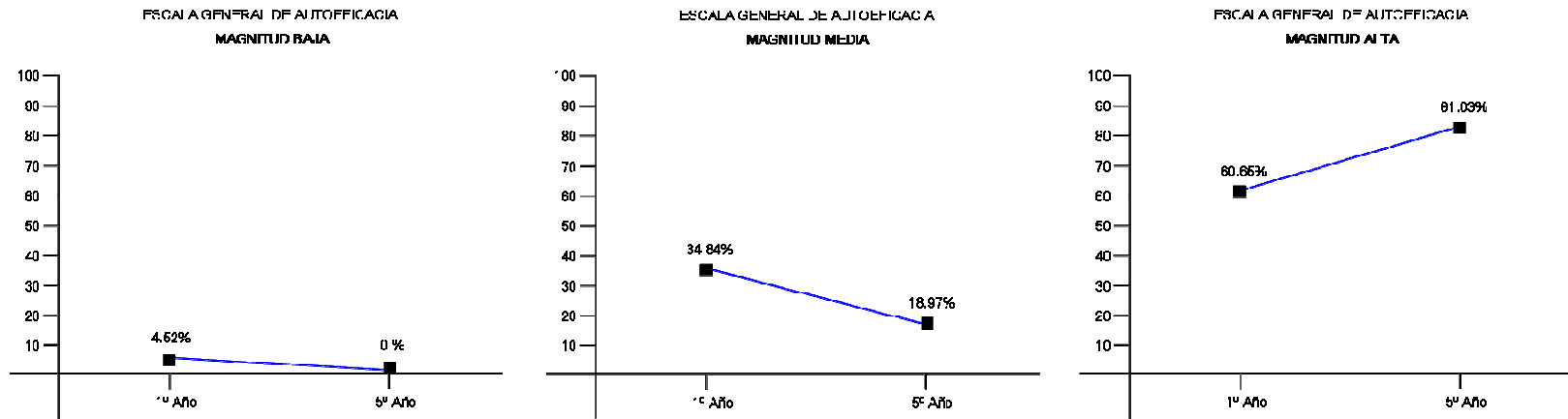
La U.A.J.M.S. es una de las universidades con mayores recursos y menor cantidad de universitarios, pero en realidad su baja productividad es alarmante. Los planes y programas para fomentar el éxito académico no van acorde a la vida real por solo premiar a la formación teórica del estudiante, dejando de lado la investigación y la actualización de nuevos conocimientos.

Asimismo, hay que considerar la importancia de contar con incentivos que motiven la excelencia del estudiante, que justifiquen su esfuerzo abordando procesos de investigación, así también que motiven a formular iniciativas hacia nuevos descubrimientos y a proponer nuevas ideas.

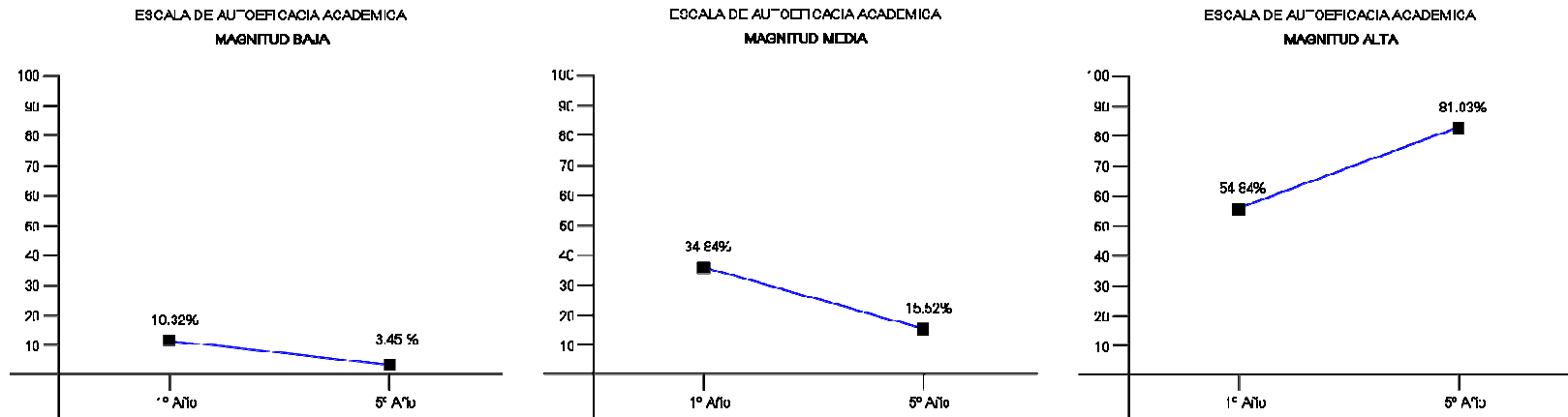
Respecto a la transición Universidad - Mundo Profesional, ser un buen estudiante en el ámbito académico no garantiza una inserción más rápida y fácil en el mundo laboral puesto que el mundo académico está bastante desconectado de la vida real, el objetivo de la universidad y, en general de la enseñanza tendría que ser el acortar esta brecha. Además hay que resaltar que, frecuentemente, los estudiantes a quienes sus compañeros consideran más inteligentes suelen tener más éxito profesional que aquellos a los que los docentes consideran más inteligentes

Gráfico N° 1
Comparación por Niveles – MAGNITUD (1° y 5° año)

Escala de Autoeficacia general



Escala de Autoeficacia Académica



Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Análisis por niveles –MAGNITUD

En primer lugar, los datos del análisis de porcentajes en cada nivel de la dimensión ‘magnitud’ permiten observar, de manera clara, que tanto la autoeficacia general y la autoeficacia académica son constructos distintos, aunque relacionados entre sí.

En segundo lugar, se ha demostrado que las creencias de ‘autoeficacia general’ se van fortaleciendo con el tiempo, estas variaciones se hacen más notables de acuerdo al nivel de experiencia que va adquiriendo cada persona en las situaciones cotidianas.

Finalmente, se demuestra también que las creencias de ‘autoeficacia académica’ se van favoreciendo considerablemente en paralelo a la ‘autoeficacia general’ pero en este caso, a través de la experiencia académica. Pues se observa mayores incrementos en estudiantes de grado superior en esta escala.

En este sentido, los porcentajes en el ‘nivel bajo’ de autoeficacia general en la dimensión ‘magnitud baja’ tienden a extinguirse en estudiantes de grados superiores de acuerdo al desplazamiento lineal que se aprecia de 4.52% en 1º año hacia 0% en 5º año. No sucede lo mismo dentro de la escala de autoeficacia académica ya que los porcentajes parten de 10.32% en 1º año hacia 3.45% en el 5º año, aunque presente mejoras no tiende a extinguirse totalmente, como ocurre en la escala general de autoeficacia.

En el nivel de ‘magnitud media’ de la escala de autoeficacia general, los resultados iniciales obtenidos en 1º año van de 34.84% hacia 18.97% en 5º año, indicando un descenso considerable, mientras que un desplazamiento similar puede verse en la escala de autoeficacia académica de este nivel que indica 34.84% hacia un 15.51% en 5º año.

Un desplazamiento contrario se aprecia en la dimensión de ‘magnitud alta’ en la escala general de autoeficacia, que va desde 60.64% en 1º año hacia 81.03% en 5º año, algo similar sucede en la escala académica que va desde 54.84% en 1º año hasta 81.03% en 5º año, claramente demuestra que ambos grupos son altamente eficaces en

referencia a esta dimensión, pero con tendencia a incrementarse en grados superiores de la carrera pero en mayor medida en la escala académica.

En este caso cabe destacar que la dimensión ‘magnitud’ de las escalas de autoeficacia general y académica tiende a disminuir en niveles medios y bajos y a incrementarse en el nivel alto con el transcurso y desarrollo en la formación académica de los estudiantes.

Estos datos permiten establecer que los estudiantes de 1° y 5° año de la carrera de psicología, presentan un nivel alto de confianza de la suficiencia de sus capacidades ante diversas dificultades, pero de forma creciente en función del grado de madurez y desarrollo alcanzado y de forma conjunta en ambas escalas.

5.2. Objetivo 2: Determinar la **generalidad** de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1° y 5° año.

Cuadro N° 9
Escala de Autoeficacia General – GENERALIDAD (1° y 5° año)

PREGUNTA	Año	Incorrecto	Poco cierto	Más bien cierto	Cierto	Sujetos	Fr/%
Tengo confianza en que puedo manejar eficazmente situaciones inesperadas.	1°	5	33	63	54	155	Fr
		3.23%	23.29%	39.64%	34.83%	100%	%
	5°	0	7	28	23	58	Fr
		0%	12.06%	48.27%	39.65%	100%	%
Gracias a mis cualidades y recursos puedo solucionar problemas imprevistos.	1°	12	35	60	48	155	Fr
		7.74%	22.58%	38.70%	30.96%	100%	%
	5°	0	10	22	26	58	Fr
		0%	17.24%	37.93%	44.82%	100%	%
Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo.	1°	7	34	49	65	155	Fr
		4.52%	21.93%	31.61%	41.93%	100%	%
	5°	2	10	26	20	58	Fr
		3.45%	17.24%	44.82%	34.48%	100%	%
Puedo resolver la mayoría de los problemas.	1°	4	40	59	52	155	Fr
		2.58%	25.80%	38.06%	33.54%	100%	%
	5°	0	14	21	23	58	Fr
		0%	24.13%	36.20%	39.65%	100%	%

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Respecto a la generalidad en autoeficacia se entiende como “*el grado en que una expectativa de autoeficacia para la ejecución de una tarea particular se transfiere también a expectativas de autoeficacia sobre conductas similares. Otra manera de explicar esta dimensión es al plantear que algunas expectativas de autoeficacia son más fácilmente generalizables a conductas parecidas. Por supuesto, el aumento o disminución de la generalidad está relacionada con las valoraciones cognoscitivas que se produzcan sobre el propio desempeño*”.⁵²

Tengo confianza en que puedo manejar eficazmente situaciones inesperadas.

Los resultados permiten apreciar que en ambos grupos, la mayor parte de estudiantes se encuentran en el rango de ‘más bien cierta’ y ‘cierta’ con 74.47% en 1º año y 87.92% en 5º año. En conjunto, se comprueba que la mayoría del sector universitario evaluado tiene la confianza de que puede manejar cualquier situación inesperada de manera eficaz con tendencia a incrementarse en grado académico superior; mejorando la creencia de dominar eficazmente situaciones inesperadas, que para alguien con un bajo sentido de autoeficacia en algún punto podrían resultar difíciles, o imposibles de manejar pudiendo llevar a la persona a la pérdida de control y disminuir aún más su propia confianza ante otras situaciones similares.

*“Si enfrentamos las situaciones inesperadas desde una posición protagonista y activa, se amplía cada vez más la zona de influencia, al buscar alternativas para involucrarse en esa situación para convertir cualquier aparente problema en una oportunidad para crecer y aprender cómo manejar las situaciones que amenazan el camino hacia las metas”.*⁵³

Gracias a mis cualidades y recursos puedo solucionar problemas imprevistos.

Respecto a la seguridad que sienten en torno a sus cualidades y recursos para solucionar problemas imprevistos, el resultado indica que la mayoría de estudiantes

⁵² (Marisela Hernández González, 2002). “Motivación animal y humana”.

⁵³ (Nelson Portugal, 2012). “Como afrontar situaciones difíciles”.

de 5° año, con 82.75% consideran entre 'más bien cierta' y 'cierta' esta afirmación y que confían en sus propias capacidades; mientras que este mismo rango se evidencia en los estudiantes de 1° año con 69.66%, aunque no hay mucha diferencia entre ambos colectivos se demuestra que la confianza ante una situación inesperada, tiene relación directa con la disposición y seguridad para resolver problemas cotidianos por medio de las cualidades resultantes de la maduración personal y de la experiencia, la falta de confianza se deriva a su vez, de la falta de autoconocimiento de las habilidades y recursos que cada quien posee respecto a cómo resolver problemas imprevistos.

Por otro lado, los problemas que difícilmente fueron superados son también fuente directa de autoconocimiento de las capacidades y limitaciones. Surgidos de la posibilidad real al momento de plantear nuevas soluciones al problema.

*“El hombre, en el recorrido por la vida, se enfrenta a diferentes desafíos, donde las creencias que tiene acerca de sí mismo, puede ser la clave para el control y solución de estos problemas”.*⁵⁴

Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo.

Resulta especialmente interesante saber que de la totalidad de los consultados de 1° año el mayor porcentaje con más del 73% de estudiantes se siente entre 'más bien cierto' y 'cierto', capaces de lograr manejar cualquier situación sin importar cuál sea, al igual que los estudiantes de 5° año, cuyo 79.3% afirma de la misma forma su confianza en poder manejar cualquier situación, esto refleja un nivel similar de madurez y experiencia de los estudiantes aunque no hay mucha diferencia en los de mayor grado, pese a haber sido sometidos a más situaciones desafiantes que favorecen en gran medida al desarrollo del autoconocimiento y la exploración de sus propias limitaciones y las consecuencias de ello.

⁵⁴ (Juan José Goñi Zabla, 2002). "El talento. Base de un progreso consciente para elegir un futuro".

Si se enfrenta la adversidad sabiamente, los momentos más difíciles pueden ser los de mayor crecimiento. *“La forma en que reaccionamos ante la adversidad es un factor importante respecto a cuán exitosos seamos en la vida y de estar preparados para afrontar cualquier situación”*.⁵⁵

Dentro del conjunto de factores que definen la capacidad individual de manejar las situaciones más diversas es digna de mención la familia, puesto que estas ideas se transmiten de generación en generación mediante procesos de aprendizaje por observación propios de la Teoría Cognitivo Social de Bandura, que indica que los seres humanos no están rodeados de personas sino de modelos de aprendizaje que van fijando las expectativas y las pautas de conducta correspondientes para afrontar distintas situaciones.

Estos modelos familiares suelen tener un mayor impacto atendiendo al momento del ciclo vital en que se encuentra cada sujeto pero también influyen otros factores como la escuela, el trabajo, las religiones y los medios de comunicación social en sus diversas manifestaciones.

Otro factor importante asociado al dominio de diversas situaciones es el autoestima, puesto que un nivel muy bajo de autoestima inhibe notablemente esta capacidad, en cuanto constituye un factor obstructor de los procesos motivacionales y cognitivos que intervienen para afrontar una situación. Una buena autoestima favorecerá la motivación hacia el logro, y en general la forma correcta de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se presenten.

Al hacer referencia a autoeficacia y personalidad se debe centrar la atención en los aspectos dinámicos vinculados a los niveles de ansiedad, ya que las personas con un bajo nivel de ansiedad se caracterizan por ser serenos, realistas, estables emocionalmente y seguros de sí mismos. No obstante, niveles extremadamente bajos pueden ser indicativos de falta de motivación. Los que tienen altos niveles son descritos como individuos que tienden a ser inseguros, tensos, emocionalmente

⁵⁵ (Nelson Portugal, 2012). “Como afrontar situaciones difíciles”.

inestables, tímidos y desconfiados. Niveles de ansiedad extremadamente altos perjudican la ejecución de la persona y pueden causarle disturbios físicos y desajustes psicológicos.

Puedo resolver la mayoría de los problemas.

Esta cuestión está destinada a conocer detalles de la capacidad de afrontar cualquier problema futuro que pueda surgir. Con respecto a este punto, los resultados hacen notar que gran parte de los estudiantes evaluados de 1º año con 71.60% la consideran entre ‘más bien cierta’ y ‘cierta’, pero se observa un porcentaje similar en 5º año con 75.85% en el mismo rango, la afirmación de poder resolver la mayoría de los problemas a los que podrían ser expuestos, ya que la dificultad al momento de resolver un problema, puede influir en la propia percepción de la capacidad de poder resolver otro similar posteriormente, de ahí la posibilidad de tratar de evitar problemas que creamos que se consideran superiores a las capacidades.

Básicamente los obstáculos y problemas en la vida aparecen para ayudar a las personas a aprender valiosas lecciones que las hacen a largo plazo más fuertes y más preparados. *“Todas esas situaciones que en este momento nos están molestando o se han convertido en un problema, no son más que una alarma sobre un tema que tenemos que resolver para poder pasar al siguiente nivel de la vida en el que todos estamos”*.⁵⁶

⁵⁶ (David Topi, 2010). "Grandes lecciones ignoradas, grandes problemas que afrontar".

Cuadro N° 10
Escala de Autoeficacia Académica – GENERALIDAD (1° y 5° año)

PREGUNTA	Año	Incorrecto	Poco cierto	Más bien cierto	Cierto	Sujetos	Fr/%
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1°	25	48	54	28	155	Fr
		16.12%	30.96%	34.83%	22.06%	100%	%
	5°	0	11	21	26	58	Fr
		0%	18.96%	36.20%	44.82%	100%	%
Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1°	23	60	47	25	155	Fr
		14.83%	38.70%	30.32%	16.12%	100%	%
	5°	1	9	29	19	58	Fr
		1.72%	15.51%	50%	32.75%	100%	%
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1°	13	48	63	31	155	Fr
		8.39%	30.96%	40.64%	20 %	100%	%
	5°	1	9	21	27	58	Fr
		1.72%	15.51%	36.20%	46.55%	100%	%

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Me considero capaz de enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

El mayor porcentaje de estudiantes de 1° año con 65.79% consideran entre ‘poco cierta’ y ‘más bien cierta’ esta cuestión, mientras se aprecia un nivel más alto de confianza en estudiantes de 5° año que expresan entre ‘más bien cierta’ y ‘cierta’ esta afirmación, con 81.02%. Estos universitarios manifiestan una notable seguridad que pueden conseguir el éxito ante cualquier tarea académica. Ante este criterio se interpreta que la fuente radica en las repetidas experiencias de éxitos académicos alcanzados previamente que fortalecen esta creencia, lo cual es más evidente en estudiantes de mayor grado.

Al respecto, Pajares, advierte que “entre otros aspectos que permiten explicar por qué personas con una misma habilidad y conocimiento presentan resultados diferentes tras su actuación en una determinada tarea académica. Bandura considera que esta diferencia se debe, en parte, a que el rendimiento académico

*adecuado también depende de que previamente se hayan superado demandas académicas exitosamente”.*⁵⁷

Pienso que tengo la capacidad necesaria para comprender bien y con rapidez una materia.

La percepción de la población estudiantil examinada, en 1º año 38.70% considera ‘poco cierta’ la afirmación de contar con la capacidad necesaria para comprender eficazmente una materia. Mientras que en 5º año 50% se definen más seguros respecto a esta cuestión al considerarla ‘más bien cierta’, de forma clara se puede evidenciar que ambos grupos tienden a aumentar su confianza. Pero incluso en estudiantes de 5º año, dada su mayor formación académica y el hecho de ya haber superado casi todas las materias semestrales de la carrera, no demuestran total seguridad, esto impulsa a suponer que este aspecto depende en gran medida de las aptitudes individuales de cada alumno para comprender una materia específica, principalmente por el contenido o la metodología de esta.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta sobre las creencias de autoeficacia, es el señalado por autores como Pintrich y Schunk, respecto a que las percepciones de autoeficacia que tengan los estudiantes, pueden variar en distintos ámbitos académicos, por ejemplo, pueden tener una alta percepción en matemáticas y baja en lectura, o alta capacidad en física y baja en las relaciones entre iguales. *“De tal modo, estos autores advierten sobre la necesidad de que investigadores y profesores, sean sensibles a las diferencias que los estudiantes manifiestan en sus creencias de autoeficacia según distintos dominios de conocimiento. Así, evitarían el riesgo de asumir que los estudiantes tienen una única percepción global de su competencia, idéntica para todos los contextos”.*⁵⁸

En este punto, la capacidad de comprender una materia por parte del estudiante puede estar ligada a múltiples factores entre los que destacan:

⁵⁷ (Pajares, 2002 & Bandura, 1995). Citados en “Psicología educativa”.

⁵⁸ (Pintrich y Schunk, 1996). Citado en “Psicología Educativa”.

-Determinados intereses y destrezas del estudiante dependiente del criterio referido a uno mismo y no en comparación con el desempeño e intereses de otros.

- Es dependiente del contexto y el modo en el que se imparte la materia, ya sea de forma teórica o práctica.

Si bien estos factores influyen en la capacidad de comprensión y dominio de una materia por el estudiante, esta también podría verse fuertemente influenciada por el método de enseñanza - aprendizaje empleada por la Universidad y más propiamente por los docentes en la medida en que sean capaces de implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

En la realidad universitaria las cualidades de los docentes constituyen un buen predictor del interés y motivación del estudiante hacia una materia determinada, caso por el cual no se muestra el nombre del docente al momento de programar una materia en el sistema.

En este aspecto es posible ejercer cierto efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes en una materia cuando el docente muestra mayor apertura a nuevas ideas, está dispuesto a probar métodos nuevos, si estos se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos, planifica y organiza mejor sus clases, dedica más tiempo y energía a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiesta más entusiasmo por la enseñanza y se encuentra más comprometido con su profesión.

Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.

Según los resultados obtenidos en esta cuestión, la mayor parte de estudiantes de 1° año, con 71.60% consideran entre 'poco cierta' y 'más bien cierta' esta afirmación respecto a la confianza que poseen ante situaciones que lleguen a poner a prueba sus capacidades en el contexto académico, mientras existe una notable diferencia en estudiantes de 5° año, 82.75% la expresa entre 'más bien cierta' y 'cierta', por consiguiente demuestran mayor confianza para superar un desafío académico como

por ejemplo una evaluación, ya que si tienen dificultades al aprender, difícilmente tendrán la confianza para conseguir buenos resultados.

*“Un individuo con un sentido alto de eficacia cree y confía en sus capacidades, mientras que otro, con un sentido bajo de eficacia, tiende a subestimar sus capacidades. Frente a situaciones de estudio, es pertinente tener presente el sentido de eficacia que posee la persona, ya que un estudiante que ha vivido reiterados fracasos percibe sus propias capacidades de diferente manera que aquél que nunca los ha tenido”.*⁵⁹

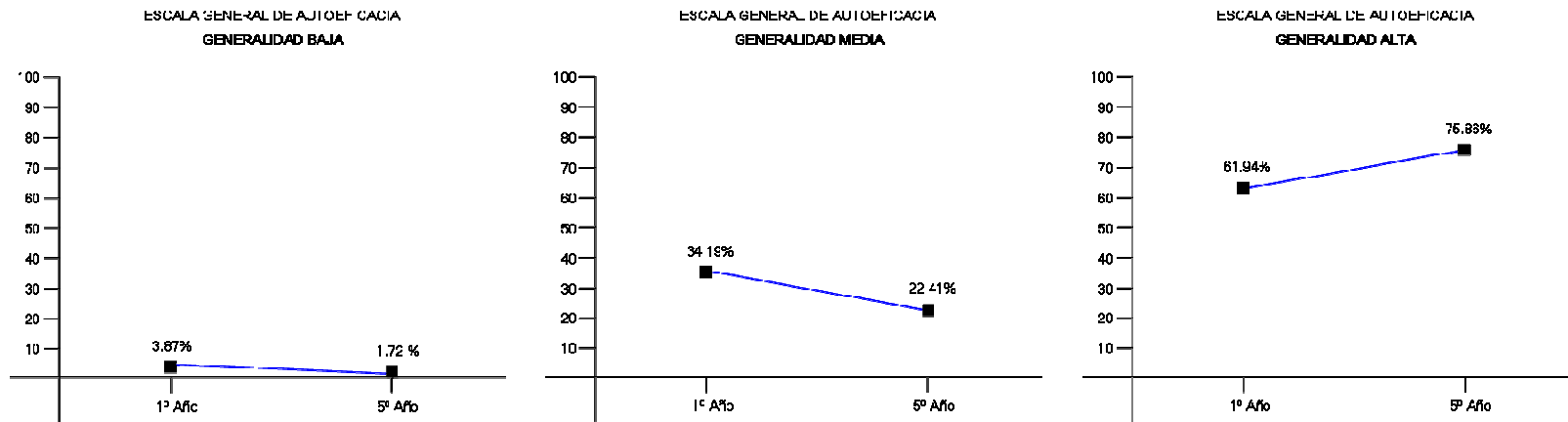
Para que un estudiante sienta confianza en poner a prueba sus capacidades académicas, debe ser constantemente sometido a variaciones en función de las actividades evaluativas como exámenes, exigencias de la tarea y otras múltiples evaluaciones situacionales.

Respecto a los formatos de evaluación empleados por la universidad. No existe un formato estándar, pero principalmente el más usado consiste en exámenes presenciales escritos, orales o expositivos de material suministrado por el docente, conformado por textos estándares; la función del docente es la de permitir al estudiante revisar este material de estudio por su propia cuenta, sin fomentar la investigación ni la revisión de otras lecturas complementarias, limitando al estudiante solo a memorizar el contenido impuesto para su evaluación.

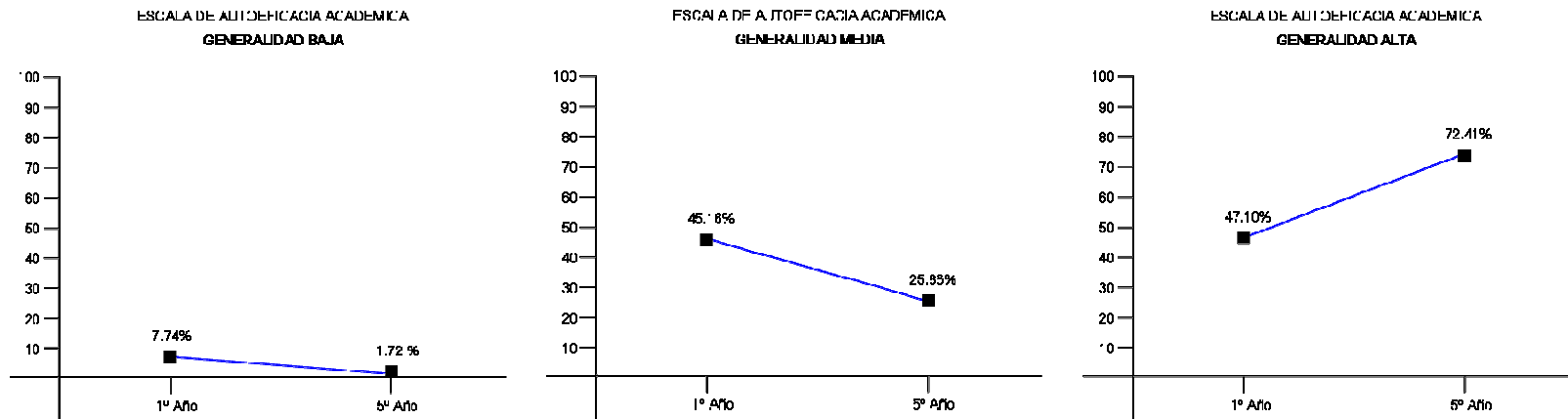
⁵⁹ (Bandura, 1999). "Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual".

Gráfico N° 2
Comparación por Niveles – GENERALIDAD (1° y 5° año)

Escala de Autoeficacia general



Escala de Autoeficacia académica



Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Análisis por niveles – GENERALIDAD

De acuerdo a los resultados obtenidos en los tres niveles de generalidad de la escala de autoeficacia general y autoeficacia académica:

En el nivel ‘generalidad baja’, de la escala de autoeficacia general se sitúan los porcentajes menores de ambos grupos desde 3.87% en 1° año con descenso hacia 1.72% en estudiantes de 5° año, mientras un descenso similar se manifiesta en la escala de autoeficacia académica que va desde 7.74% de 1° año hacia 1.72% en 5° año por lo que las minorías de ambos grupos se perciben con la menor autoeficacia pero con posibilidad de mejoría en su transcurso académico.

Dentro del nivel de ‘generalidad media’, de la escala de autoeficacia general hay un 34.19% en 1° año que se desplaza a 22.41% en 5° año pero con diferencias más notables en la escala de autoeficacia académica por ir de 45.16% de 1° año hacia 25.86% en 5° año, lo que refleja una mejoría de la percepción de autoeficacia general pero mayor mejora en la escala autoeficacica académica.

En cuanto al nivel de ‘generalidad alta’, los resultados demuestran un desplazamiento que va de 61.94% de 1° año hacia 75.86% en 5° año en la escala de autoeficacia general, mientras que existe un desplazamiento más notable en la escala de autoeficacia académica por partir de 47.10% en 1° año hacia un 72.41% en 5° año

Efectivamente los desplazamientos más elevados son las correspondientes a los niveles altos de autoeficacia pero con mayor significancia en la escala de autoeficacia académica, constructo que se aleja con respecto a la evolución de la autoeficacia general atribuible al autoconocimiento de las habilidades y limitaciones que cada estudiante posee y de las que se va haciendo más consciente con el transcurso del programa académico al que está expuesto.

5.3. Objetivo 3: Establecer la **fuerza** de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1° y 5° año.

Cuadro N° 11
Escala de Autoeficacia General – FUERZA (1° y 5° año)

PREGUNTA	Año	Incorrecto	Poco cierto	Más bien cierto	Cierto	Sujetos	Fr/%
Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se interponga.	1°	13	32	40	70	155	Fr
		8.39%	20.64%	25.80%	45.16%	100%	%
	5°	4	15	13	26	58	Fr
		6.90%	25.86%	22.41%	44.82%	100%	%
Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1°	9	25	57	64	155	Fr
		5.81%	16.12%	36.77%	41.29%	100%	%
	5°	0	5	22	31	58	Fr
		0%	8.62%	37.93%	53.44%	100%	%
Al tener que enfrentarme a un problema por lo general se me ocurren diferentes alternativas para hacerlo.	1°	6	33	54	62	155	Fr
		3.87%	21.29%	34.83%	40%	100%	%
	5°	0	11	21	26	58	Fr
		0%	18.96%	36.20%	44.82%	100%	%

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

En la estructura de autoeficacia la fuerza se refiere “*al grado de convicción de una persona para ejecutar una tarea. Tiene una importante implicación en el grado de esfuerzo y perseverancia dedicado a la solución de un problema, así como sobre las experiencias de fracaso, llevara a una rápida desaparición de la expectativa de autoeficacia y, por el contrario un nivel alto de convicción en la ejecución de una tarea llevara al sujeto a continuar en su esfuerzo y perseverar, a pesar de eventuales experiencias de fracaso*”.⁶⁰

Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se interponga.

Teniendo siempre presente que al hablar de la propia convicción al momento de obtener algo de interés, ambos colectivos encuestados demuestran porcentajes

⁶⁰ (Marisela Hernández González, 2002). “Motivación animal y humana”.

equitativos con 45.16% en 1º año y 44.82% en quinto año quienes consideran con total confianza, lograr sus cometidos aunque eso implique alguna dificultad, con esto se advierte que la mayoría de los evaluados universitarios tienen una firme convicción de alcanzar todas sus metas en búsqueda de la superación personal y su capacidad competitiva, característica propia de la población evaluada.

Para lograr alcanzar un objetivo, hace falta precisar lo que constituye el mismo. *“Particularmente, necesitamos estipular que un objetivo bien definido que se busca lograr y el empeño que se pone para cumplirlo, por otro lado si no hay obstáculos para llegar a este se asocia a cumplir un objetivo a mínimo costo”*.⁶¹

Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.

Respecto a este ítem los resultados indican que ambos grupos creen ‘cierta’ esta afirmación con 41.29% de estudiantes de 1º año y 53.44% de 5º año, lo que demuestra que la persistencia podría ser una característica propia de la población universitaria de esta investigación.

“Muchas personas exitosas en el mundo han dado sus testimonios de cómo se tropezaron muchas veces antes de lograr sus sueños. Ellos sabían que rendirse no era una opción, estaban entregados a su pasión”.⁶² Cuando se llega a ese estado, los obstáculos son sólo momentos de aprendizaje para seguir adelante

Al tener que enfrentarme a un problema por lo general se me ocurren diferentes alternativas para hacerlo.

En este ítem también se puede verificar una similitud de resultados en los jóvenes examinados, lo que muestra 40% en estudiantes de 1º año y 44.82% en 5º año que en forma ‘cierta’ se consideran capaces de elaborar diferentes soluciones a los problemas. Por otra parte, el que los estudiantes sientan seguridad para enfrentarse a un problema con diferentes alternativas demuestra el sentido de confianza individual

⁶¹ (Karen Mokate, 1999).” EFICACIA, EFICIENCIA, EQUIDAD Y SOSTENIBILIDAD”.

⁶² (David Topi, 2010). ”Grandes lecciones ignoradas, grandes problemas que afrontar”.

de plantear diferentes soluciones independientemente del contexto o del problema que se les presente, pero también refleja el conocimiento y la confianza para abordar activamente un problema. Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad de persistir si es que una solución no fue la adecuada inmediatamente formular otra.

La resolución de problemas es una actividad cognitiva que consiste en proporcionar una respuesta producto a partir de un objeto o de una situación. *“Una de las capacidades más importantes en la resolución de problemas es la de hacer preguntas que permitan surgir de un conflicto y sortear la dificultad, algunas preguntas pueden servir para identificar el problema, otras para buscar alternativas, etc. Es posible preguntarse: ¿qué es lo que hace problemática esta situación? ¿Qué puedo hacer yo?, ¿cuáles son las alternativas que se pueden tomar?, etc. que atribuyen habilidades diferentes a cada persona a formular soluciones”*.⁶³

En todas las universidades estatales de Bolivia y particularmente en la U.A.J.M.S., cada semestre o cada año, el número de estudiantes que aprueban las diferentes asignaturas es muy bajo, especialmente en los cuatro primeros semestres, debido a la baja preparación básica que trae el estudiante que ingresa a la universidad, por lo que puede sentirse menos capaz de formular soluciones para afrontar la vida universitaria, además que la educación de los padres es un determinante importante para el buen desempeño del estudiante. *“Otros aspectos que se ponen en evidencia en la realidad académica de un país en vías de desarrollo, son el origen étnico, la experiencia de los docentes, así como los indicadores relacionados con la disponibilidad de infraestructura”*.⁶⁴

Uno de los principales problemas del estudiante reside en el factor económico porque el rendimiento académico depende en gran medida del nivel de riqueza y bienestar de su familia de origen: disponer de una computadora, de un lugar de estudio propio, y el acceso a libros condiciona el éxito del estudiante. Este problema se acentúa más en estudiantes que son de provincia, el nivel de rendimiento de un joven que vive sólo,

⁶³ (Karen Mokate, 1999). “EFICACIA, EFICIENCIA, EQUIDAD Y SOSTENIBILIDAD”.

⁶⁴ (Iriarte Gregorio, 2004). “Análisis Crítico de la Realidad”

con algún hermano o familiar, es muy diferente de otro que reside en el domicilio de sus padres, pues los gastos y recursos que debe invertir en su educación son una constante preocupación que le afecta significativamente.

Cuadro N° 12
Escala de Autoeficacia Académica – FUERZA (1° y 5° año)

PREGUNTA	Año	Incorrecto	Poco cierto	Más bien cierto	Cierto	Sujetos	Fr/%
Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1°	23	50	45	37	155	Fr
		14.83%	32.25%	29.03%	23.87%		100%
	5°	0	8	22	28	58	Fr
		0%	13.79%	37.93%	48.27%		100%
No me importa que los docentes sean exigentes y duros, pues confió mucho en mi propia capacidad académica.	1°	15	38	56	46	155	Fr
		9.68%	24.51%	36.12%	29.67%		100%
	5°	0	17	16	25	58	Fr
		0%	29.31%	27.58%	43.10%		100%
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.	1°	61	39	39	16	155	Fr
		39.80%	25.70%	25.29%	10.19%		100%
	5°	9	16	18	15	58	Fr
		15.51%	27.58%	31.03%	25.86%		100%

Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.

Los resultados obtenidos en este ítem reflejan una clara diferencia entre ambos grupos puesto que 61.28 % de los encuestados de 1° año considera entre ‘poco cierta’ y ‘más bien cierta’ la afirmación de lograr hacer buenos exámenes en contraste al 48.27% de 5° año que expresa ‘cierto’ que puede lograrlo. Así pues, la expectativa de conseguir buenas notas en una evaluación no se establece de forma arbitraria sino que es consecuente a la experiencia sobre logros y fracasos anteriores que han fortalecido la creencia en estudiantes que han llegado a las últimas instancias de estudio de la carrera.

Las expectativas de eficacia pueden mejorarse manejando las fuentes de información sobre la propia eficacia. Bandura cree que *“si un alumno tiene éxito en las tareas que ejecuta, si observa que compañeros como el son capaces de lograr buenos resultados*

*y si recibe razones que le convengan para actuar, tendrá una creencia de que es capaz de obtener resultados similares”.*⁶⁵

No me importa que los docentes sean exigentes y duros, pues confié mucho en mi propia capacidad académica.

En cuanto a este ítem, los estudiantes en 36.12% de 1º año demuestran ‘más bien cierta’ su confianza en su capacidad para superar una materia aunque el docente sea exigente, mientras que estudiantes de 5º año indicaron mayor confianza con 43.10% que consideran ‘cierta’ esta afirmación; en este aspecto se intentó averiguar el nivel de seguridad del estudiante ante la exigencia de distintos docentes porque los estudiantes de menor grado aún desconocen de los métodos de futuros educadores que intervendrán en su formación y que pondrán en evidencia sus capacidades por medio de exigencias y por esta falta de conocimiento, se expresa una baja certeza de adaptarse a la metodología variable de cada docente.

La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta imposición, *“están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales”.*⁶⁶

Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.

En el presente ítem resulta interesante resaltar la diferencia entre ambos grupos por ser la mayoría de los encuestados de 1º año con 39.80% que consideran ‘nada cierta’ la afirmación de aprobar una asignatura sin la necesidad de estudiar, en contraste de los encuestados de 5º año con 31.03% que considera ‘más bien cierta’ esta afirmación, los resultados mostraron una variabilidad considerable entre estudiantes de grado inicial y los que están por concluir la carrera. No obstante, es posible localizar esta

⁶⁵ (Juan Carlos Torre Puente, 2002). “Aprender a pensar y Pensar para aprender”.

⁶⁶ (David W. Jonson, 1972). “Psicología social de la Educación”.

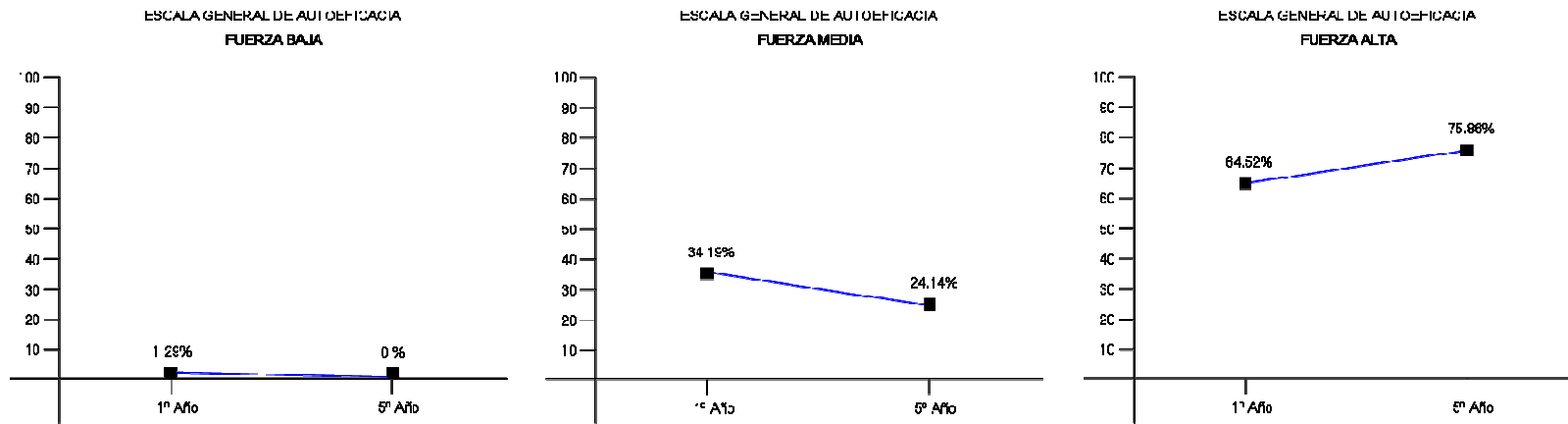
característica en estudiantes de mayor nivel por el dominio de sus habilidades en el contexto académico y su firme convicción. Por otra parte, que el grupo de 1º año esté ubicado en el indicador más bajo corresponde al poco conocimiento de la propia capacidad para superar una materia con buenas notas que depende del tiempo y esfuerzo que deben invertir para estudiar, de lo cual los resultados de dicho esfuerzo se hacen efectivos en las calificaciones.

Mac Iver concluyó que *“los estudiantes que sienten sus metas más próximas, concretas para luchar por cada nota de asignación, proyecto, examen, motiva a los estudiantes a utilizar en mayor grado su potencial en función de estar más cerca de su meta”*.⁶⁷

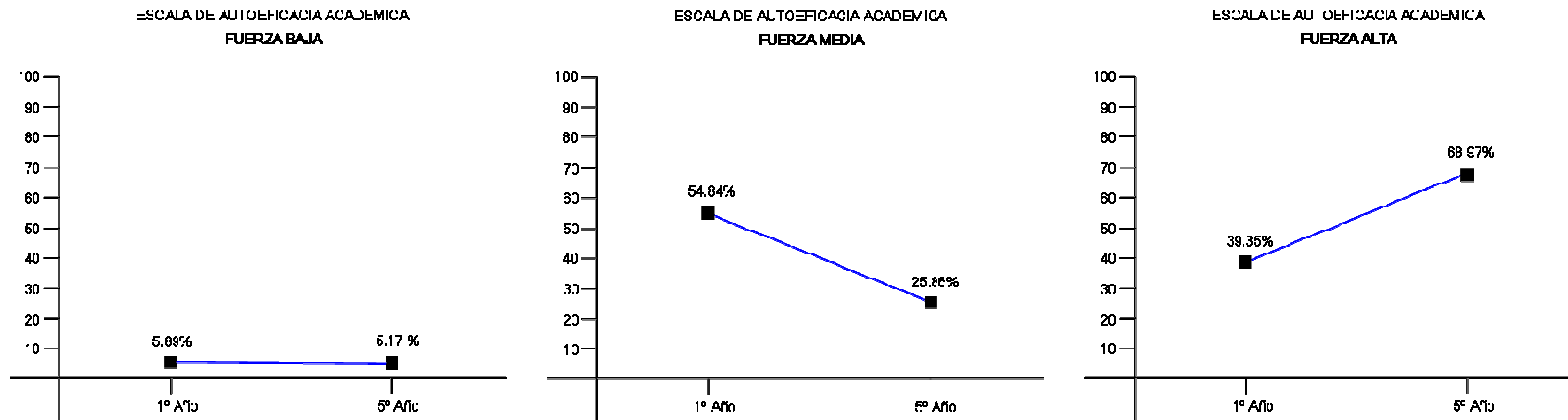
⁶⁷ (Mac Iver, 2011). Citado en. “Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje1”.

Gráfico N° 3
Comparación por Niveles – FUERZA (1° y 5° año)

Escala de Autoeficacia general



Escala de Autoeficacia Académica



Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Análisis por niveles– FUERZA

Según los resultados obtenidos existen diferencias significativas dentro de las dos escalas de autoeficacia en esta dimensión comenzando por la escala de autoeficacia general en la dimensión ‘fuerza baja’ que demuestra un desplazamiento de 1.92% en 1° año a 0% en 5° año, lo que indica que casi nadie se encuentra en esta categoría pero que tiene una tendencia a extinguirse en años superiores. En cuanto a la escala de autoeficacia académica, cabe destacar una igualdad en ambos grupos por un porcentaje de 5.81% de 1° año hacia un 5.17% en 5° año.

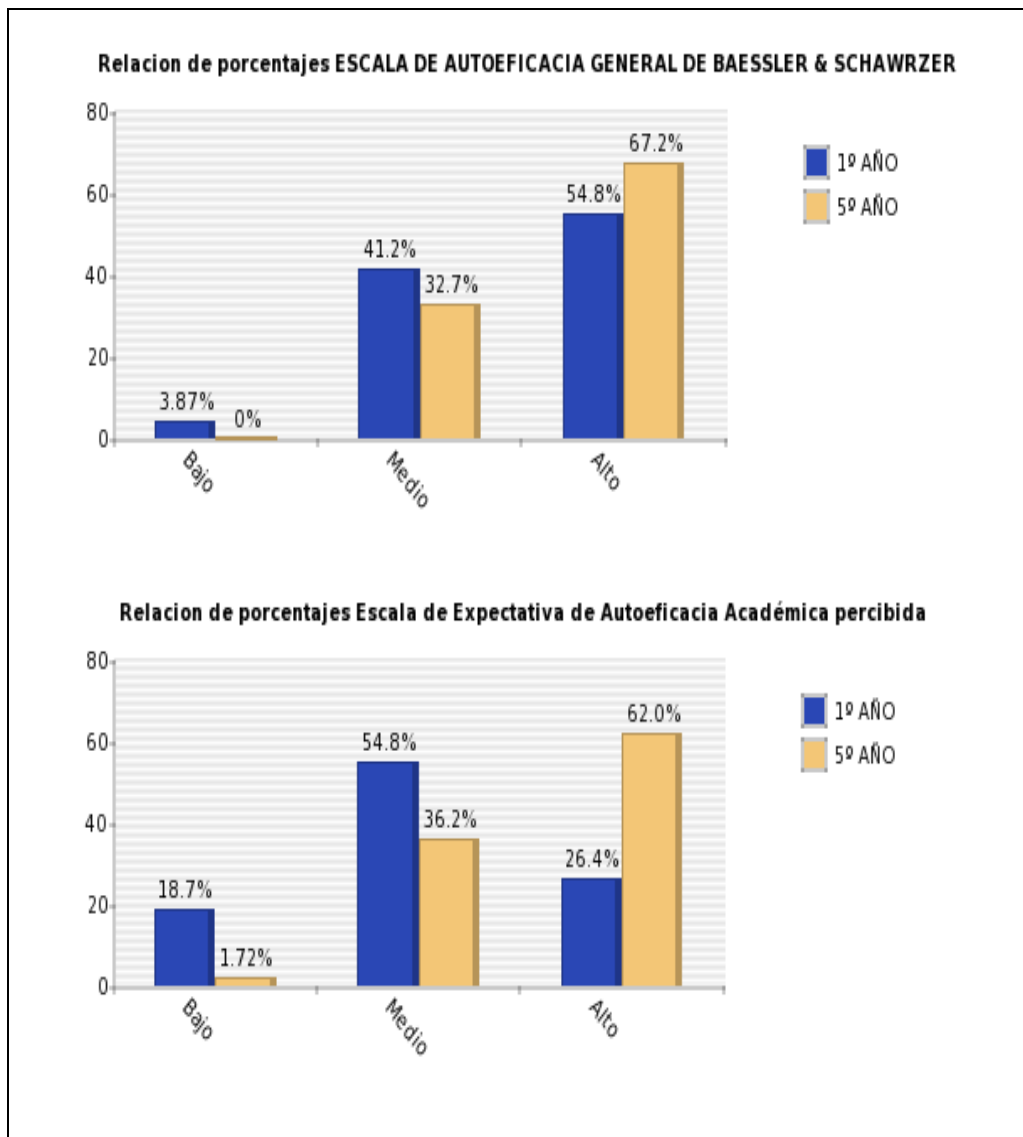
Dentro del nivel ‘fuerza media’ se observa una diferencia lineal que desciende de 34.19% en 1° año hacia 24.14% en 5° año, ésto indica una mejora leve en el nivel de persistencia en la escala general de autoeficacia, mientras resulta interesante resaltar la diferencia existente en cuanto a la escala académica por partir de 54% en estudiantes de 1° año y un significativo desplazamiento a 25.86% en 5° año lo que se traduce como una gran tendencia a mejorar la convicción y perseverancia en las metas académicas establecidas por el estudiante.

En cuanto al nivel ‘fuerza alta’ se observa diferencias mínimas en la escala general que va desde 64.52% de 1° año hacia 75.86% en 5° año, no obstante hay una marcada diferencia en la escala académica que parte desde 39.35% en 1° año a un notable incremento a 68.97% en 5° año.

Esto revela niveles altos en ambos grupos con una mejora menos significativa en la convicción y perseverancia en la escala de autoeficacia general.

En cuanto a la escala de autoeficacia académica, sólo los estudiantes de 5° año están en un nivel alto de esta dimensión, mientras los estudiantes de 1° año están ubicados en el nivel medio, pero con mayor posibilidad de mejoría en la convicción de autoeficacia con la superación y la formulación de nuevas metas académicas.

Gráfico N° 4
Comparación Global por Niveles (1° y 5° año)



Fuente: Elaboración propia extraída de la base de datos (Psico-Sys)

Se concluye este apartado, aludiendo a la combinación de dimensiones y puntuaciones totales de ambas escalas comenzando por la escala de 'autoeficacia general', en la que se aprecia variaciones mínimas situando los mayores porcentajes de ambos colectivos en el 'nivel alto', con 54.8% en 1º año y 5º año con 67.2% de la muestra consultada

La escala de 'autoeficacia académica' refleja diferencias más destacables, ya que la mayoría de estudiantes de 1º año se encuentra en el 'nivel medio' con 54.8% del total de encuestados de este grupo mientras que los estudiantes de 5º año se consideran más autoeficaces en este contexto, al estar en el 'nivel alto' de la escala con 62%.

Los números hablan de diferencias claras entre ambos grados académicos, cómo se va afirmando la confianza de los estudiantes de mayor grado y la manera en que realizan el ajuste a sus propios esfuerzos hacia las demandas y requisitos de la vida universitaria, a pesar de las dificultades. El análisis del transcurso universitario revela cuáles son los principales factores que intervienen durante el proceso de fortalecimiento de las creencias de sí mismo en el estudiante universitario y cómo las dimensiones de autoeficacia se convierten en un factor clave en la resolución del tránsito académico.

Así se llega a la descripción de un perfil adaptativo del estudiante durante el desarrollo de la carrera a aquel sector de estudiantes que alcanza la firme creencia en sí mismo, como eficaz en la construcción de su desarrollo personal, y con la capacidad de abordar situaciones, que no solo sean de su interés, sino necesarias. En contraste con los tipos desadaptativos identificados, son sectores juveniles que en algún momento se sienten incapaces o insuficientes para su realización académica. En este caso los menos favorecidos en su confianza son los que más posibilidad tienen de reprobar o abandonar y como la expectativa de autoeficacia se convierte en una característica decisiva que va más allá de las configuraciones académicas del modelo educativo preponderante.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

6.1. Conclusiones

La presente investigación considera que la percepción de autoeficacia es una característica muy decisiva y reguladora de la conducta. Bajo ese postulado, luego de haber realizado un extensivo análisis, se arriba a las siguientes conclusiones.

Respecto a los **objetivos específicos**:

- En cuanto a autoeficacia, la ‘magnitud’ se refiere a la suficiente confianza en las capacidades que una persona cree capaz de realizar. Se comprueba que los estudiantes están en un nivel de ‘magnitud alta’ en la escala de autoeficacia general ya que presentan 60.64% de 1° año con un incremento a 81.03% en 5° año, del mismo modo presentan una ‘magnitud alta’ de autoeficacia académica que va desde 54.84% en 1° año hasta 81.03% en 5° lo que demuestra niveles altos en ambas áreas de autoeficacia, con tendencia a mejorar en grados superiores dentro de la dimensión magnitud.
- La ‘generalidad’ se entiende como el grado en que una expectativa de autoeficacia para la ejecución de una tarea particular se transfiere también a expectativas de autoeficacia sobre conductas similares. Dentro de la escala de autoeficacia general, ambos grupos ubican sus porcentajes mayores en el nivel de ‘Generalidad alta’ con 61.94% de 1° año a 75.86% en 5° año, esta diferencia no es tan relevante para poner en duda la seguridad de ambos grupos de afrontar cualquier tipo de problemas, por el contrario son notablemente inferiores los porcentajes de 1° año en el nivel ‘Generalidad alta’ de la escala académica con solo 47% hacia el 72.41% en estudiantes en 5° año que presentan mayor grado de confianza para afrontar diversas actividades en su formación académica, gracias a haber superado la mayoría de las materias previas para llegar a las instancias actuales, esto ubica a ambos grupos en las dos escalas de autoeficacia con nivel de ‘Generalidad alta’ en

vista a mejorar la autoeficacia en grados posteriores, pero con mayor beneficios en el contexto académico.

- La dimensión 'fuerza' indica el grado de convicción de una persona para ejecutar una tarea. Se puede observar diferencias, pero no tan significativas entre ambos grupos; en la escala de autoeficacia general estos se ubican en el nivel de 'Fuerza alta', por encontrarse 64.52% de estudiantes de 1° año hasta 75.86% en 5° año y efectivamente las diferencias más elevadas son las correspondientes a la escala de autoeficacia académica donde el mayor porcentaje de estudiantes de 1° año se sitúa en el nivel de 'Fuerza media' con 54.84% con un descenso a 25.86 en 5° año, mientras que en el nivel 'Fuerza alta' se ubican los estudiantes de 5° año por ir desde el 39.35% en 1° año a 68.97% en 5° año lo que expresa un mayor grado de perseverancia y convicción en la realización de las metas académicas en estudiantes de mayor grado que ya conocen por sí mismos el recorrido de la carrera elegida y han fortalecido esta convicción y las expectativas que tenían sobre sí mismos.

En lo referente al **objetivo general**:

- Realizar un análisis comparativo de autoeficacia general y autoeficacia académica entre los estudiantes de 1° y 5° año de la carrera de psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija.
- En cuanto a la escala de **autoeficacia general**, ambos grupos presentan niveles de autoeficacia altos con tendencia a mejorar en estudiantes de grado superior.
- No sucede lo mismo con la escala de **autoeficacia académica** por ubicar a los estudiantes de 1° año principalmente en niveles medios, mientras que estudiantes de 5° año se ubican en niveles altos de autoeficacia y con mayor tendencia a incrementarse en este grado académico.

Respecto a la **hipótesis:**

La diferencia que existe entre estudiantes de 1° y 5° año de la carrera de Psicología de la U.A.J.M.S. de la ciudad de Tarija, respecto a autoeficacia general y autoeficacia académica reside en que:

Los estudiantes de 1° año presentan niveles Medios en las dimensiones de Magnitud, Generalidad y Fuerza en las escalas de autoeficacia general y académica mientras que los estudiantes de 5° año presentan niveles Altos en las mismas.

Esta hipótesis es rechazada por presentar niveles medios solo en las dimensiones de generalidad y fuerza de la escala de autoeficacia académica y niveles altos en todas las dimensiones de autoeficacia general en estudiantes de 1° año.

Por otro lado los estudiantes de 5° año poseen niveles altos en todas las dimensiones tanto en la escala de autoeficacia general como en autoeficacia académica.

6.2. Recomendaciones

La importancia del sentido de autoeficacia, según cada persona la percibe influye en la toma de decisión, aceptación de riesgos, perseverancia en las metas propuestas, la forma de asumir responsabilidades y éxito en las transiciones vitales. En base a estas consideraciones, las recomendaciones van dirigidas hacia:

Los estudiantes

Para una mejor percepción de autoeficacia general difícilmente superables resultan las llamadas barreras internas, producto del temor de fallar en el intento con juicios como 'No podré hacerlo' o 'seguro lo hare mal' que se convierten en una imposibilidad real de conocer las propias habilidades a través de la experiencia.

Para superar estas barreras, cada persona debe imponerse a sí mismo, retos en función de sus propios intereses para fortalecer su confianza. Para esto la clave reside en intensificar los esfuerzos cuando el rendimiento no se ajusta a las metas establecidas. Los esfuerzos se traducen habitualmente en logros o buenos resultados.

Ante el fracaso buscar atribuciones causales de las falencias propias y externas para corregirlas en favor de no debilitar su percepción de autoeficacia con el objetivo de experimentar mayor grado de control ante situaciones difíciles o potencialmente orientadas al fracaso.

Un buen sentido de autoeficacia académica se basa en lograr la mayor cantidad de éxitos en este contexto, para ello se pueden considerar estos puntos:

- Una forma correcta de planificación reside en la capacidad de gestión de los recursos que se refieren a la autovaloración ante el contexto para ajustar los esfuerzos a las metas establecidas, que no consiste solo en la superación de una asignatura o materia sino de todo el programa académico de la carrera elegida, el estudiante debe ser capaz de imponerse obligaciones y compromisos a sí mismo, este ajuste aunque necesario no siempre es suficiente, sino también depende de la voluntad de querer hacerlo donde se involucra el factor emocional y motivacional.
- Otro punto es la anticipación que permite una reflexión crítica entre las posibles situaciones y las posibles soluciones que se pueden plantear ante estas y elaborar un plan de acción en función de la posibilidad del peor de los casos para abordar la situación con la mayor flexibilidad posible, y, de no poder evitar un fracaso al menos mitigarlo, por ejemplo en el caso de reprobado una evaluación, compensar la nota en la siguiente.

Los docentes

Aquí el sentido de autoeficacia académica se bifurca por otro sendero al estar condicionada en razón de las llamadas barreras externas. Estas barreras visibles e

invisibles son obstáculos derivados de prejuicios psicológicos y calificativos como ‘Tú no podrás’, ‘Estás equivocado’ que frecuentemente tienen como resultado poner en evidencia la incapacidad del estudiante e impiden la mejor formación y lo llevan a limitarse o truncarse en la realización de sus metas.

Esta serie de obstáculos aunque no visibles son perfectamente reconocibles por sus efectos, se pueden considerar en muchos casos que el docente únicamente se centra en hacer notar los errores del estudiante cuando solo es necesario una orientación o un consejo, esta acción no solo lo lleva a entorpecer o detener en alcanzar los mejores resultados, sino que en numerosos casos, aminoran el desempeño académico porque los estudiantes no pueden aprovechar al máximo sus propias habilidades por el temor a ser juzgados como menos eficaces que sus demás compañeros.

La distinción que hace el docente entre unos y otros estudiantes, de alguna forma, mantiene y categoriza permanentemente al estudiante dentro de un rango de ‘buen estudiante’ o ‘mal estudiante’; este prejuicio, no visible pero evidente, impide que los estudiantes sientan seguridad para trabajar de manera eficaz contra cualquier compañero en mayor ventaja; por consiguiente no puede alcanzar un sentido más amplio en su autoconfianza o superación.

La familia

Desde los primeros días de vida, la familia es la que determina la visión integral de la vida; en este sentido, cuenta como otra barrera externa condicionante del desarrollo de autoeficacia. Nos referimos al cuidado de la familia ante la inserción de la persona en las actividades, aquí juega un papel muy importante el actuar de los padres en proveer la independencia necesaria para que sus hijos alcancen una ejecución propia, libre de imposiciones e intervenciones innecesarias que hagan sentir a la persona como inútil; para esto, cabe mencionar las apreciaciones, consejos, conocimientos de los padres, hermanos y otras figuras muy próximas que sirvan como la base primaria para consolidar una confianza estable en la vida.

En muchos de los casos las figuras sobreprotectoras pueden convertirse en frenos inconscientes que se imponen a los hijos y que, de alguna manera, estarían aplicando limitaciones a su forma de actuar, cuyo efecto es formularse metas con un sentido de autoeficacia cada vez más bajo.

Otras investigaciones

- Para consolidar y validar más estos resultados es conveniente incluir en este tipo de investigación a otras carreras universitarias de las demás facultades complementarias a la población que ya fue parte de esta investigación.
- Con la intención de ampliar estos estudios resulta también una buena alternativa el de hacer un estudio de tipo correlativo entre autoeficacia académica y rendimiento académico.
- Pasando al área de investigación clínica, teniendo como población a estudiantado universitario, se puede realizar un análisis de relación entre rasgos de personalidad y niveles de autoeficacia.
- Dentro de la posibilidad de establecer muestras equitativas de hombres y mujeres, realizar un estudio complementario para determinar diferencias entre ambos con respecto a la carrera que cursan.
- Adicionalmente a esta investigación de autoeficacia, puede considerarse la aplicación de estos mismos instrumentos a los alumnos iniciales de esta investigación cuando ya estén en el último grado de la carrera para corroborar los cambios a través del tiempo.