



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**AUTOEFICACIA EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO
ACADÉMICO: UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

DANIELA ABIGAIL GÓMEZ FUENTES

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: LIC. ELIÉZER EROSA ROSADO

COMITÉ: DRA. MARGARITA VILLASEÑOR PONCE

LIC. JESÚS BARROSO OCHOA

LIC. J. ALEJANDRA VILLAGÓMEZ RUIZ

LIC. GERARDO REYES HERNÁNDEZ





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** por permitirme la oportunidad de formar parte de su comunidad y ofrecerme todos los recursos para avanzar en el camino del conocimiento

A la **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza** mi segunda casa, por brindarme las mejores bases de mi educación profesional y permitirme conocer a tantas personas maravillosas de las que he aprendido tanto

A mi director **Eliézer Erosa Rosado** por brindarme todo su conocimiento y apoyo desde el principio y durante toda la carrera y sobre todo por ser el enlace que cambiaría todo

A mi sinodal **Margarita Villaseñor Ponce**, gracias por el apoyo y la buena actitud que siempre ha tenido conmigo, por enseñarme la pasión de hacer lo que se ama y ser una excelente guía en el camino del conocimiento

A mi sinodal **Jesús Barroso Ochoa** por la pasión y la manera tan maravillosa de transmitir conocimiento, por hacer de las clases un lugar perfecto para aprender

A mi sinodal **Alejandra Villagómez Ruiz** por sus precisas y apreciadas aportaciones para enriquecer esta investigación

A mi sinodal **Gerardo Reyes Hernández** por su disposición y apoyo en la realización de éste trabajo

Al programa **PAPIME 303216 “Evaluación e intervención de los procesos emocionales, cognitivos y sociales”** por los recursos para llevar a cabo este trabajo, además de las enseñanzas y apoyo que me han brindado

DEDICATORIAS

A mi familia

A mis padres, **Azalea Fuentes** y **Francisco Gómez**

Por ser mi colega y dejarme aprender contigo de esta fascinante carrera.

Por ser el gran ejemplo de superación, trabajo duro y buen corazón.

Por sus constantes enseñanzas y su apoyo incondicional, por nunca dejar que me diera por vencida y en general por cada una de las cosas que siempre me han dado jamás serán

suficientes los gracias, **los amo con todo mi corazón**

A mis hermanos

A **Andy**, por ser mi persona, mi mejor amiga, mi confidente, muchas veces mi ejemplo a seguir, pero siempre la mejor hermana mayor.

A **Alan**, por escucharme, entenderme, acompañarme y hacerme reír, gracias por enseñarme a ser mejor persona.

A **Rodrigo** eres el hermano que nunca esperé tener, y por eso te quiero tanto.

Sin ustedes no lo habría logrado, gracias por ser los mejores hermanos del mundo, los amo infinitamente

A mi amor, **Jesús** mí Chuy por estar siempre conmigo y apoyarme cuando más lo necesito, por la enorme paciencia que me tienes, por alentarme a demostrar lo buena que soy, animarme y ayudarme a lograrlo, te amo muchísimo amor mío

A mis abuelitos **Araceli, Oliva** y **Jorge**, porque sin ustedes y sus enseñanzas no sería la persona que soy ahora

A mi tía **Ali**, por estar a veces más pendiente que yo y por todas las porras que me diste

A mis amigos

A **Mariana**, por nunca dejar de ser mi mejor amiga a pesar de todo, por ser tú y ser parte de mi vida y mi familia

A **Erika**, gracias por ser mi otra mejor amiga por tanto tiempo, por todos los momentos que hemos vivido, por estar ahí siempre siendo mi complemento

A aquellos de los que he aprendido tanto y me han motivado a ser mejor, **Carlos** sin ti seguiría perdida, **Esteban** por seguir ahí sin importar el tiempo, **Fernando** porque no hay nadie mejor que tú para hacerme reír

A mi otra familia

A MIS PERRITOS Y GATO, SOBRE TODO A **PERSEO** Y **KATY**, POR SACARME DE MIS CASILLAS PERO SIEMPRE OFRECERME EL AMOR MÁS INCONDICIONAL Y PURO, POR MEJORAR MI ESTADO DE ÁNIMO SIEMPRE Y SACAR LA PARTE MÁS HUMANA, SENSIBLE Y GUERRERA DE MÍ, LOS AMO MIS BEBÉS

*“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito,
pero no hacerlo garantiza el fracaso”*

Albert Bandura

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. Autoeficacia	4
1.1 Desarrollo conceptual	6
1.2 Procesos activados por la eficacia.....	8
1.3 Autoeficacia académica.....	11
Capítulo 2. Rendimiento Académico	15
2.1 Rendimiento académico en la universidad.....	18
Capítulo 3. Ansiedad	22
3.1 Características.....	25
3.2 Modelos Teóricos	28
3.3 Ansiedad en el ámbito académico	30
Capítulo 4. Método	33
4.1 Pregunta de investigación	34
4.2 Objetivos	34
4.3 Tipo de investigación y estudio.....	35
4.4 Hipótesis.....	35
4.5 Variables	35
4.6 Participantes.....	36
4.7 Instrumentos.....	37
4.8 Procedimiento.....	38
Capítulo 5. Resultados	39
5.1 Características generales de los participantes.....	39
5.2 Análisis de autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución.....	40

5.3 Análisis de la escala motivacional..... 42

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones..... 46

Referencias 50

Anexos..... 51

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar si la autoeficacia académica y el nivel de rendimiento académico aumentan con el cambio de primero a quinto semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, considerando la ansiedad social como covariable, por lo que se realizó un estudio no experimental-longitudinal descriptivo ex post facto con diseño factorial 2x2 de medidas repetidas, en el que participaron 292 jóvenes, 95 hombres y 197 mujeres, estudiantes de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, UNAM, con edades comprendidas entre los 17 y los 27 años, con una edad media de 18.44 (DE= 1.248), seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se les aplicaron el “Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ)” y el “Cuestionario de ansiedad social para adultos (CASO-30)”. Con los resultados se llevó a cabo un análisis de la varianza para medidas repetidas (MANOVA), se concluyó que no existe diferencia estadísticamente significativa en los sujetos entre primero y quinto semestre.

Palabras clave: *autoeficacia académica, rendimiento académico, ansiedad social, MSLQ, MANOVA*

INTRODUCCIÓN

El fin último de los sistemas educativos es crear personas capaces de aprender las competencias necesarias para contribuir al desarrollo económico y social, es así como, uno de los criterios más importantes es que los sujetos sean capaces de adaptarse a cualquier contexto. La transición de bachillerato a universidad es un ejemplo de cambio emocional, conductual y social que requiere de adaptación a las nuevas exigencias y normas diferentes a las que, los estudiantes, están acostumbrados, lo cual pone a prueba su nivel de autoeficacia (Cervantes, Valadez, Valdés, & Tánori, 2018; Narvaéz, Posso, Guzmán, & Valencia, 2018).

En el contexto académico, la autoeficacia se refiere a las creencias acerca de las capacidades para producir niveles prescritos de rendimiento, que influyen en sus vidas cotidianas (Bandura, 2008), se considera el mejor predictor de éxito académico, ya que se relaciona con el desempeño, persistencia y afrontamiento frente a situaciones de fracaso, así mismo aumenta el compromiso del alumno con su formación académica, siendo un motivador para mejorar o mantener un rendimiento académico alto .

Al enfrentarse a tareas o requisitos escolares (tales como entregar trabajos, participar, dirigir un seminario, presentarse en un congreso, obtener y mantener una beca, etc.) y obtener resultados positivos la autoeficacia se verá reforzada y por ende aumentará, sin embargo si los alumnos no obtienen los resultados deseados su percepción de autoeficacia podría verse afectada, alcanzando una condición de ansiedad social, que se ve reflejada en signos y síntomas como: sensibilidad excesiva, vergüenza, sensación de inseguridad, sudoración excesiva, etc., afectando la vida académica del estudiante (Dominguez-Lara, 2016).

Diversas investigaciones (Hernández-Pozo, Coronado, Araújo, & Cerezo, 2008; Alegre, 2014; Cervantes, Valadez, Valdés, & Tánori, 2018) han estudiado el impacto de la autoeficacia en el rendimiento académico o la ansiedad social y el rendimiento

académico, de lo estudiantes mexicanos, no obstante, en dichas investigaciones no se estudian estos dos conceptos (autoeficacia y ansiedad social) a la par, mucho menos a lo largo del desarrollo universitario a pesar de que la autoeficacia puede variar conforme pasan los años y las experiencias vividas han puesto en práctica sus habilidades y capacidades.

A partir de lo antes expuesto y considerando que el principal indicador del nivel de conocimientos, capacidades y por ende del rendimiento del estudiante es el promedio escolar, se realizó una investigación longitudinal en jóvenes universitarios para explorar la relación entre autoeficacia académica, ansiedad social y rendimiento académico.

CAPÍTULO 1. AUTOEFICACIA

“Dentro de la vida cotidiana se presentan constantes retos a los que debemos enfrentarnos, sin embargo, no para todos representan la misma dificultad. Un ejemplo muy común al entrar a la universidad, es la participación en clase: ver cómo para algunos es algo que hacen constantemente y parecería que lo hacen sin esforzarse mucho, hasta lo disfrutan, mientras que para otros representa un verdadero suplicio que evitan de toda forma posible. Es común que aquellos que evitan los retos o que comúnmente seden ante la posibilidad de fracasar tengan un bajo sentido de autoeficacia”

Lo antes descrito representa lo que muchos estudiantes de nivel medio superior enfrentan durante su paso a la universidad, y sirve para contextualizar lo que se ha denominado autoeficacia, tema que ha suscitado múltiples investigaciones en los años recientes, además de instrumentos psicológicos, y propuestas de intervención.

La autoeficacia se entiende como la creencia valorativa que tiene una persona acerca de sus capacidades para desarrollar una tarea o acción con éxito dentro de su vida diaria; y determina cómo las personas piensan, sienten, se motivan y se comportan, considerando no solo las habilidades necesarias sino las aptitudes que se poseen. La autoeficacia influye sobre procesos cognitivos como la motivación (especialmente la motivación intrínseca), la atención y los procesos de selección volitiva, y estados afectivos (gradación y “coloración” de emociones y sentimientos) (Zambrano, 2016; Quintero, Pérez, & Sergio, 2009; Bandura, 1994).

Algunas de las características de las personas que dudan de sus capacidades, es decir aquellas con baja autoeficacia, son: evitan las tareas que se les presentan, en especial aquellas que consideran una amenaza personal; adquieren un compromiso débil o nulo con sus metas; solo ven sus deficiencias al actuar, además de que suelen magnificarlas, llevándolos a perder la confianza en sí mismos ante el primer fallo o error, produciendo

así la evitación de la misma tarea o tareas similares en el futuro; llevan un proceso más lento para recuperar la confianza después de haber errado y, finalmente, son más propensos a ser víctimas de la depresión y el estrés.

Por el contrario, un alto sentido de autoeficacia genera sentimiento de logro así como bienestar en varios aspectos de la vida. Confiar en las propias capacidades conlleva a aprovechar las dificultades como retos para aprender, mejorar y dominar dicha área de acción; las personas con alto sentido de autoeficacia se recuperan más fácilmente de los fracasos, ya que lo ven como adquisición de conocimiento y no como una falta total de capacidades, lo que produce logro personal y reducción del estrés, del mismo modo que presentan baja vulnerabilidad a la depresión, la ansiedad y el estrés (Bandura, 1994)

La Autoeficacia se desarrolla bajo cuatro fuentes principales:

- Dominio de las experiencias: ejecutar acciones que fueron dominadas y de las cuales se desarrolló maestría aumentan la formación de autoeficacia al aumentar el sentido de logro.
- Reforzamiento vicario: los sujetos como reguladores de su conocimiento, observan, analizan, sintetizan y si es conveniente realizan la acción que es provista de modelos sociales.
- Argumentos y opiniones expresados: los comentarios realizados por terceras personas sobre las propias capacidades es la tercer fuente de autoeficacia, es decir que de ser positivos aumenta las expectativas de autoeficacia.
- Estados fisiológicos: las reacciones emocionales que se dan sobre una tarea pueden anticipar el éxito o fracaso en el resultado, este hecho es conocido por otros autores como “la profecía autocumplida” (Bandura, 1997).

Dentro de la investigación, la autoeficacia es un predictor del rendimiento académico y del éxito posterior , inclusive da mayor exactitud que otras variables cognitivas, además de favorecer los procesos cognitivos. Las creencias de autoeficacia influyen en las

capacidades para desempeñar tareas, en la elección de las metas que se proponen, al igual que, en el esfuerzo y persistencia empleadas para lograr dichas metas, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables que aumentan la autoeficacia (Pintrich & De Groot, 1990).

1.1 DESARROLLO CONCEPTUAL

La primera vez que apareció el concepto de autoeficacia fue dentro de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura. Dicha teoría discrepa con la idea del conductismo de que la cultura, el lenguaje, la moral, las prácticas y costumbres familiares, las competencias laborales, la educación, religión y la política son aprendidas a través del ensayo-error; por tanto, da una dinámica de influencia bidireccional, rechazando el dualismo agencia personal-estructura social que deje fuera la actividad humana, es decir, propone la idea de que las personas son autoorganizadas, proactivas, autorreguladas y auto reflexivas (England, 2012; Bandura, 2005).

La Teoría Social Cognitiva (TSC) especifica que las personas no son solo el resultado de la estructura social en la que se desarrollan, sino que las convierte en actores del ambiente, como personas capaces de elegir las acciones a realizar, evaluar los posibles resultados, guiándolos y motivándolos, de igual manera que reconoce su capacidad para monitorear y regular sus acciones, reflejando la autoconciencia en la eficacia personal, de modo que el objetivo personal sea el desarrollo de la autoevaluación y el autorrefuerzo (Bandura, 1994). En pocas palabras, la gente actúa en gran parte por la forma en que intervienen sus creencias de lo que es capaz de hacer.

De acuerdo con Barros & Batista-dos-Santos (2010) la TSC confiere cuatro características fundamentales a la agencia humana:

- Intencionalidad: las personas eligen el modo de actuar elaborando planes y estrategias de acción.

- Anticipación: se anticipan los resultados de las acciones previstas, guiando y siguiendo con los esfuerzos.
- Autorreactividad: las personas monitorean su propio comportamiento y regulan sus acciones, evitando las displacenteras y reproduciendo aquellas que le satisfacen.
- Autorreflexión: los agentes son autoexaminadores de su funcionamiento, lo que se ve reflejado en su eficacia y valores .

En cuanto a las primeras aproximaciones para llegar a las afirmaciones antes descritas, Bandura parte del modelamiento, es decir, una persona observa a otro individuo o modelo llevar a cabo cierto comportamiento, determina si la conducta debe ser imitada o no y, en caso de aprobarla, realizar su propia ejecución. No obstante su atractivo y apoyo en los experimentos de aprendizaje vicario, esta explicación fue duramente criticada principalmente bajo tres consideraciones:

- El modelamiento es sólo “imitación”: Bandura (1986) y Rosenthal y Zimmerman (1978) realizaron investigaciones sobre modelado abstracto logrando como resultado ejemplificar cómo la información observada y/o escuchada es abstraída, evaluada y procesada por los receptores, una vez aprendidos los principios básicos, usan dicha información para generar nuevas versiones de conducta que serán adaptadas para circunstancias personales a las que se enfrenta cada uno.
- Es antitético para la creatividad: las investigaciones realizadas en este caso (Bandura, Ross, and Ross, 1963) dan cuenta que, las personas observan el comportamiento y características de los modelos no eligen solamente un modelo o una serie de características, ellos discriminan las que consideran mejores de cada uno y las combinan para crear sus propias características que desarrollarán y adaptarán para sus problemáticas personales.

- El modelamiento no desarrolla habilidades cognitivas porque los procesos de pensamiento son encubiertos: En el modelado verbal, los modelos verbalizan los procesos que realizan al evaluar el problema, obtener la información que consideran importante, generar alternativas, analizar los posibles resultados, y seleccionar el mejor método de actuación, resultando por tanto, el mejor potenciador de autoeficacia percibida así como para mejorar el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Bandura, 2005).

La TSC prescribe que las experiencias de dominio son los principales medios de cambio de personalidad, la autoeficacia ayuda a infundir sentido de afrontamiento en personas cuyo funcionamiento se ve gravemente afectado por aprehensión intensa y reacciones fóbicas de protección (Bandura, 1994).

1.2 PROCESOS ACTIVADOS POR LA EFICACIA

Por lo que se refiere a la forma en que las creencias de autoeficacia influyen en el funcionamiento humano, de los procesos psicológicos, se describen principalmente cuatro procesos altamente mediados, los cuales son (Bandura, 1995;1994; Zimmerman, 1995):

1. Procesos Cognitivos: Una función importante del pensamiento es permitir a las personas predecir eventos y desarrollar formas de controlar aquellos que afectan sus vidas, dichas habilidades requieren información efectiva del procesamiento cognitivo, que contiene muchas ambigüedades e incertidumbres, la mayoría de los cursos de acción están inicialmente organizados en el pensamiento, las creencias de las personas respecto a su autoeficacia moldean los escenarios anticipatorios en los que se desenvolverán, aquellos con un alto sentido de autoeficacia visualizan escenarios de éxito, mientras que aquellos que dudan de su eficacia conciben contextos de falla y se detienen ante cualquier indicio de error.

2. Procesos motivacionales: Las creencias sobre la eficacia juegan un papel clave en la autorregulación de la motivación, las personas se motivan a sí mismas y guían sus acciones con anticipación, al tiempo que prevén los resultados; es así como se crean metas y se motivan a alcanzarlas, de esta manera el proceso se puede representar como en la figura 1.

Cuentan con tres formas diferentes de motivación cognitiva provenientes de tres teorías distintas dentro de las que opera la autoeficacia:

- a. Teoría de la atribución causal: las personas altamente eficaces atribuyen sus fracasos a esfuerzos insuficientes, mientras que las personas que se consideran ineficaces lo atribuyen a su baja capacidad, este tipo de pensamiento resulta por afectar la motivación, el rendimiento y las reacciones afectivas principalmente a través de las creencias de autoeficacia.
- b. Teoría del valor de la expectativa: como su nombre lo indica, las personas generan ciertas concepciones previas respecto a las conductas, los resultados que se producirán y el valor de ellos. La autoeficacia entra en juego al ser la influencia motivadora de las expectativas de resultado, al considerarla se mejora la predicción teórica.
- c. Objetivo planteado: tal como lo indica la literatura, los objetivos explícitos y desafiantes mejoran y mantienen la motivación, al condicionar los objetivos a la autosatisfacción las personas orientan su comportamiento, esfuerzos e incentivos a cumplir dicho objetivo. La autoeficacia contribuye a determinar los objetivos, cuánto esfuerzo y tiempo invertirán y la resistencia al fracaso



Figura 1. Actuación del proceso motivacional en la autoeficacia para el cumplimiento de metas

3. Proceso afectivo: cuando las personas se creen capaces de afrontar las tareas con éxito, se reduce la cantidad de estrés y depresión ante situaciones amenazantes, al tiempo que se aumenta la motivación. Por el contrario, las personas que dudan de su capacidad piensan que su entorno es altamente peligroso, amenazante y se preocupan por cosas que rara vez pasan, se angustian y perjudican su nivel de funcionalidad. Globalmente, la baja creencia de autoeficacia conduce a diversos problemas, tales como estrés, ansiedad, comportamiento errante, baja autoestima afecta las habilidades sociales y la interacción con las personas, por dicha razón, el entrenamiento para aumentar las creencias de autoeficacia es ampliamente recomendado para mejorar la salud general.
4. Proceso de selección: proceso a diferencia de los anteriores las personas son productoras de su entorno, porque hace referencia a cómo, basadas en sus creencias de autoeficacia, eligen el tipo de entorno y actividades en las que se quieren desempeñar, dicho de otro modo, las personas evitan actividades y

situaciones que creen que exceden sus capacidades de afrontamiento, y emprenden fácilmente actividades desafiantes que consideran capaz de manejar llevándolos de esta forma a crear el curso que quieren dar a su vida rodeándose mayormente de aquellas personas, competencias e intereses que son de su agrado, pongamos por caso los estudios superiores, ya que estos estructuran una gran parte de la vida de las personas y les proporciona una fuente importante de crecimiento personal (Bandura, 1995;1994; Zimmerman, 1995).

En el proceso llevado a cabo para el aprendizaje por modelamiento son necesarios los procesos de: 1) Atención: es de suma importancia poner atención a lo que se desea aprender, en este caso al modelo y a los procesos que desempeña; 2) Memoria: dentro de este proceso se incluye la capacidad para codificar, organizar y realizar ensayos simbólicos; 3) Ejecución: es necesario hacer un juicio estructurado para realizar aquellas acciones que conferirán éxito a la tarea (Arancibia & Péres, 2007).

1.3 AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Como se ha evidenciado la autoeficacia juega un papel importante en el ámbito académico: las creencias de autoeficacia pueden ser determinantes en el desempeño dentro de la escuela respecto a dos personas con el mismo grado de habilidad, debido a que el éxito académico demanda procesos reguladores (autoevaluación, automonitoreo, estrategias metacognitivas, etc.) que son altamente influenciados por el grado de autoeficacia; dicho de otro modo, las creencia de los estudiantes respecto a la confianza que tienen de sí mismos para realizar una tarea y el valor que le atribuyen a esta repercute en su rendimiento (Galleguillos & Olmedo, 2017; Valle, et al., 2015)

Concretamente, la autoeficacia académica se refiere a las creencias individuales respecto al desempeño para realizar tareas académicas y regular el propio aprendizaje, relacionado con mejores habilidades para desarrollar las actividades demandadas por los planes de trabajo institucionales, optimizando la persistencia en los trabajos y

focalizando el aprendizaje mejorando el rendimiento de dichos estudiantes (Cervantes, Valadez, Valdés, & Tánori, 2018; Galleguillos & Olmedo, 2017).

Igualmente, Zimmerman (1995) define la autoeficacia en las tareas escolares como los juicios personales sobre las capacidades para organizar y realizar conductas que potencian el desempeño escolar, a su vez, cuando una persona se siente capacitado, cree en sus competencias y tiene alto sentido de autoeficacia potencializa su participación como constructor de su proceso de aprendizaje. Además dicho autor menciona una serie de propiedades las cuales son:

- La autoeficacia implica un juicio de las capacidades para realizar actividades en lugar de cualidades personales, es decir, los alumnos juzgan sus capacidades para realizar una tarea no quienes son como persona o su autoconcepto.
- Las creencias de autoeficacia son multidimensionales, en consecuencia están vinculadas a diferentes dominios de funcionamiento, e.g, no es la misma creencia respecto a las habilidades matemáticas que a las artes o historia.
- Las medidas de autoeficacia dependen del contexto mismo que puede facilitar o perjudicar la ejecución de habilidades.
- La dependencia de un criterio de dominio de rendimiento, incluso más aún que normativo o de otros criterios, o sea, los estudiantes tienen una certeza sobre lo que pueden resolver o no considerando la complejidad del problema, no tanto la comparación entre sus compañeros.
- Por último, se recomienda medir la autoeficacia antes de realizar las actividades relevantes.

Dentro de las investigaciones en el área de la educación, se asocia la autoeficacia académica con altos niveles de desempeño escolar, como consecuencia de que mayores índices de autoeficacia favorecen la tolerancia a la frustración y aumentan la persistencia en tareas académicas, además, los estudiantes con altas creencias de

autoeficacia creen que pueden aprender y que poseen las capacidades y recursos suficientes para alcanzar el éxito y reducir la ansiedad y el estrés (Cervantes, Valadez, Valdés, & Tánori, 2018). Los estudiantes con un alto sentido de eficacia para llevar a cabo una tarea educativa participarán más fácilmente, trabajaran más y persistirán por más tiempo cuando encuentres dificultades que aquellos que dudan de sus capacidades (Zimmerman, 1995).

También, los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia consiguen más éxitos académicos y por ende generan un alto rendimiento académico, además de responder de manera más eficaz a las demandas de la vida escolar, en contraparte aquellos con bajo nivel de autoeficacia tienen un rendimiento académico pobre. En referencia al rendimiento a este se le atañe la calificación, es así como los estudiantes con altas expectativas de éxito estudiarán con más perseverancia y constancia, lo que a su vez produce dominio de los temas y el reconocimiento de sus profesores y compañeros, aumentando la autoeficacia (Barraza, 2010; Quintero, Pérez, & Correa, 2009).

En la misma línea, Valle, et.al, (2015) menciona que la autoeficacia está asociada a resultados positivos en variables motivacionales, cognitivas y de logro ya que mejoran las propias competencias ayudando a mantener el sentido de eficacia personal ante el fracaso, facilita un mayor nivel de compromiso cognitivo y por ende un mejor rendimiento, protegiendo a su vez de factores negativos como la ansiedad. Por el contrario, si el estudiante prioriza estar por encima de sus compañeros u obtener mayores calificaciones, es decir orientado a las metas de ejecución, puede que el resultado sea mayores niveles de afecto negativo y ansiedad en el estudiante incrementando los pensamientos irrelevantes que a su vez irá en detrimento de la capacidad cognitiva, del compromiso con la tarea y el rendimiento.

Pintrich propone un modelo explicativo de las variables y procesos involucrados en el aprendizaje y uno de los ejes centrales de dicho modelo son los procesos

motivacionales, en virtud de la orientación al conocimiento o al dominio, por lo que los resultados que obtienen son generalmente buenos. En un modelo de motivación en el ámbito académico, se consideran tres componentes: 1) Componente de expectativa, incluye las creencias de los estudiantes respecto a sus capacidades para realizar una tarea, es decir su autoeficacia; 2) Componente valorativo: es decir, la importancia e interés que se le atribuye a la tarea; y 3) Componente afectivo: comprende la relación afectiva del estudiante con la tarea (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2000).

Al ingresar a la educación media superior los alumnos, en general, se sienten menos autoeficaces, con bajas expectativas sobre su eficacia futura sobre todo en el factor comunicación, es decir, al expresar sus ideas con claridad, hacer comentarios, participar o hacer aportaciones pertinentes, entablar un diálogo en caso de desacuerdo principalmente frente a figuras de autoridad, y en su desempeño al hablar delante de la clase (Ornelas, Blanco, Gastélum, & Muñoz, 2013).

Briones y Tabernero (2005) realizaron un estudio en el cual los autores plantean la analogía del efecto causado por la ansiedad en la autoeficacia y viceversa, es decir, se inicia con un estado emocional negativo (ansiedad), que genera a su vez bajas expectativas de concretar una tarea con éxito, causando baja creencia de autoeficacia, del mismo modo, reemplazar el estado emocional negativo por un estado emocional positivo da paso a aumentar la autoeficacia (García, Lagos, Gonzalvez, Vicent, & Inglés, 2015). Con respecto a esta relación, autoeficacia-ansiedad, Contreras, et al. (2005) relacionan bidireccionalmente la autoeficacia y la ansiedad en el contexto escolar señalando que aquellas personas que tiene baja percepción de eficacia académica presentan niveles más bajos de ansiedad (principalmente ansiedad ante los exámenes); el caso contrario sucede con aquellos que presentan una alta percepción de autoeficacia quienes muestran bajos niveles de ansiedad. Dichas relaciones a su vez, repercuten directamente en el rendimiento académico.

CAPÍTULO 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es un constructo complejo que ha pasado por una importante evolución. Dentro de la literatura se encuentran diferentes formas de nombrarlo; por ejemplo: aptitud escolar, desempeño académico, rendimiento académico o escolar y logro académico, entre las más utilizadas, las cuales si bien no siempre hacen referencia a las mismas características, comparten algunas de ellas acerca de cómo los factores personales (características del alumno) y contextuales (estatus social, familiar y económico y del entorno escolar del alumno) influyen en la manera en que los estudiantes se desenvuelven en la escuela.

En el estudio de los conceptos de rendimiento, desempeño y aprovechamiento existen tres ejes de trabajo: su definición, su medición y su comprensión. En el sentido práctico, el diccionario de la lengua española define el *desempeño* como el cumplimiento de las obligaciones inherentes a una actividad, el *aprovechamiento* como la acción de emplear útilmente algo o sacarle el máximo beneficio, mientras que define *rendimiento* como el producto que da alguien referente a la proporción entre el resultado obtenido y los medios utilizados (Real Academia Española, 2018).

Para Jiménez (1994) el desempeño académico es el nivel de conocimientos en un área o materia, esto a partir de los procesos de evaluación a los que son sometidos los alumnos, aunado a esta concepción, Cascón (2000) y Edel (2003) consideran las calificaciones como la forma más usada para medir el desempeño y este último agrega que es necesario considerar la influencia de los pares, el aula y el contexto educativo, familiar, económico y social (Reyes, Godínez, Ariza, Sánchez, & Torreblanca, 2013).

Mientras que para Pérez, Ramón & Sánchez (2000) y Vélez Van & Roa (2005) (citados en Garbanzo, 2007) el rendimiento académico es:

“La suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiantes en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico” (pág. 46).

De modo que el rendimiento escolar se valora en extremos que van del bajo al alto rendimiento, referente al éxito o fracaso que descansa prioritariamente en la evaluación numérica obtenida por los estudiantes en cada una de sus asignaturas y en el promedio general.

En un estudio longitudinal realizado por Alivernini y Lucidi (2011) los resultados demostraron que el mejor predictor de la intención de dejar la escuela es el nivel de motivación en los estudiantes relacionado con la percepción de apoyo de los profesores, mientras que la autoeficacia mostró un impacto significativo en la motivación de autodeterminación como en el rendimiento escolar (Reyes, Godínez, Ariza, Sánchez, & Torreblanca, 2013).

Los factores relacionados con el rendimiento académico pueden ser clasificados como:

- Académicos: complejidad del plan de estudios, formación de los profesores, métodos de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de ingreso.
- Institucionales: condiciones del aula y de los espacios destinados para la educación, existencia y características de apoyo al estudiantado (asesorías, tutorías, becas, etc.), tipo de institución (pública o privada).
- Sociales: Ambiente estudiantil, relaciones profesor-estudiante y entre pares, expectativas, entorno social y familiar, identificación con la institución, apoyo familiar, contexto socioeconómico, condición laboral, escolaridad de los padres.
- Propios del estudiante: formación previa, desempeño (promedio de calificaciones), asistencia a clases, satisfacción respecto a la escuela, estrategias

de afrontamiento, aptitudes, actitudes, estrategias de aprendizaje, autoconcepto, autoeficacia, estilo atribucional, motivación al logro, gestión del tiempo, hábitos de estudio, entre otros (Becerra-González & Reidl, 2015).

O incluso dentro de categorías más generales, como las propuestas por Garbanzo (2007), que propone englobarlas dentro de tres determinantes:

- Personales: aquellos factores de naturaleza personal que incluyen competencias tales como: competencia cognitiva, motivación, cogniciones, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción, asistencia, inteligencia, aptitudes, formación previa.
- Sociales: son aquellos factores sociales que interactúan con la vida académica de los estudiantes, como son: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres, contexto socioeconómico, variables demográficas, etc.
- Institucionales: componentes no personales de carácter educativo, elección y complejidad de los estudios, condiciones y servicios institucionales, ambiente estudiantil, relación profesor-alumno, pruebas de ingreso a la carrera, entre otras.

Dentro de los contextos de formación, es posible identificar cinco variables que se relacionan con el rendimiento académico:

a) Variables de identificación: género, edad.

b) Variables académicas: tipo de estudios cursados, curso al que se pertenece, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, lugar en que se estudia, etc.

c) Variables pedagógicas: competencias de aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y de evaluación, etc.

d) Variables sociofamiliares: estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, contexto social, etc.

e) Variables psicológicas: aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, entre otros (Esguerra & Guerrero, 2010).

En definitiva, los términos rendimiento, aprovechamiento y desempeño académico se utilizan indiscriminadamente. No obstante, el rendimiento académico es el indicador cuantitativo que permite medir y conocer si el estudiante adquirió y usó las habilidades, conocimientos y actitudes en el tiempo y espacio determinado por la institución educativa a través de la asignación de una calificación numérica en cada una de las asignaturas y su respectivo promedio.

2.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

En el contexto académico es común distinguir a los estudiantes en categorías de alto o bajo rendimiento. En el estudio realizado por Becerra-González & Reidl (2015) describen algunos de los valores académicos que se atribuyen a los estudiantes de alto rendimiento, como el cumplimiento de los créditos correspondientes que indica su plan de estudio, además de haber obtenido un promedio de calificaciones de 8 o más y los valores académicos de los estudiantes de bajo rendimiento quienes han acumulado menos del 100% de créditos escolares además de quedar rezagado en alguna asignatura y haber conseguido un promedio de 7 o menos.

Los hallazgos de las investigaciones en universitarios de alto rendimiento demuestran que, a diferencia de los alumnos de rendimiento bajo, se proponen metas de aprendizaje más específicas y utilizan estrategias que les permiten monitorear y evaluar su progreso de aprendizaje (Pintrich & Zusho, 2002).

El interés de monitorear el rendimiento académico en estudiantes universitarios atiende a cómo la educación influye en la habilidad de los estudiantes para desenvolverse en la sociedad productiva una vez finalizados los estudios, es así como una de las teorías más importantes afirma que la educación genera individuos más productivos en el sector laboral y la sociedad en general (McMahon, 2002).

Son muchas las posibles combinaciones de factores que ayudan a explicar el rendimiento académico de los universitarios y una de las necesidades dentro del contexto escolar es entenderlas para realizar programas e intervenciones que impulsen las capacidades de los alumnos, algunas de las investigaciones que buscan cubrir dicha necesidad son las siguientes:

En la investigación realizada por Redondo, Corrás, Novo, & Fariña (2017) con 127 estudiantes europeos de la carrera de ciencias de la actividad física y del deporte, se buscaba explicar cómo distintas variables psicoemocionales, expectativas, optimismo y autoeficacia, se relacionan con el rendimiento académico por medio de tres escalas adaptadas para la población. En el estudio se concluyó que aquellos estudiantes que se fijan expectativas más elevadas respecto a sus estudios obtienen calificaciones más altas, así mismo, las tareas que son consideradas prácticas tienen un papel determinante en el rendimiento en actividades como trabajo de grupo, además, los estudiantes realizan distintas interpretaciones y valoraciones respecto a los resultados que obtendrán, afectando su desempeño y por último, se encontró relación positiva con estudios anteriores respecto a la relación existente entre autoeficacia académica y el rendimiento académico.

Sobre la misma línea Campo, Escorcía, Moreno, & Palacio (2016) aplicaron un diseño descriptivo comparativo entre 462 estudiantes universitarios de Colombia y Francia para analizar la relación entre los procesos metacognitivos (declarativo y condicional) y las estrategias de regulación con el rendimiento académico a través de un autoreporte

validado para ambas poblaciones, encontrando que: los estudiantes colombianos refieren utilizar con más frecuencia las estrategias metacognitivas, además de obtener puntuaciones promedio global más altas, mientras que los franceses utilizan mayormente las estrategias de planeación y reportan un nivel más alto de autorregulación. Este estudio contrasta perfectamente la diferencia cultural y académica de los participantes (los franceses ingresan con dos años más de diferencia a la universidad, es decir con edades entre 19 y 21 años, las estrategias utilizadas por los profesores son encaminadas a diferentes conocimiento prácticos, los tópicos a ser evaluados dentro de las instituciones, etc.).

En el contexto mexicano Hernández-Pozo, Coronado, Araújo, & Cerezo (2008), estudiaron la relación entre rendimiento académico, dos medidas de ansiedad escolar y el autoconcepto académico utilizando el paradigma de Stroop; al finalizar el estudio se encontró una covariación, pero no causalidad, en la que se demostró que los alumnos con los niveles más bajos en aprovechamiento académico mostraban también mayor sesgo perceptual, así como mayor ansiedad escolar conductual. Respecto a la relación de autoconcepto y rendimiento académico este estudio mostró una asociación significativa lineal, finalmente los alumnos que habían sido integrados al grupo de promedios regulares, reportaron mayores beneficios por participar en el estudio que aquellos quienes integraban el grupo de promedio alto.

Cervantes, Valadez, Valdés, & Tánori (2018) realizaron una investigación con 120 estudiantes universitarios del estado de Sonora para establecer la relación entre rendimiento escolar (alto y bajo) y autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro, constatando que la *motivación al logro asociado a la maestría* y la *autoeficacia académica* se encuentran relacionadas de forma positiva con rendimiento escolar alto, sin embargo y contrario a la literatura, *bienestar psicológico asociado a propósitos en la vida* no estaba relacionado al rendimiento, el *bienestar relacionado con*

relaciones positivas se relacionó de forma negativa, y por último, *el bienestar psicológico relativo a las relaciones sociales* fue menor en estudiantes de rendimiento escolar alto.

Estas investigaciones dejan en claro que el trabajo de relacionar las variables que influyen en el rendimiento escolar no es suficiente, en especial las concernientes a la población mexicana.

En el caso específico de la FES Zaragoza, en virtud del sistema de enseñanza, los promedios suelen ser muy altos por lo que no se pueden tomar los mismos criterios que han tomado otras investigaciones. Atendiendo este punto, en la presente investigación he decidido tomar criterios estadísticos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes para determinar los niveles de alto y bajo rendimiento.

CAPÍTULO 3. ANSIEDAD

Te encuentras frente a un nuevo reto: la universidad, a nuevos compañeros, profesores de todo tipo y actividades que tal vez nunca habías tenido que realizar. La participación es fundamental para tu calificación y en algunos casos tendrás que dirigir la clase tú solo. Todo esto resulta muy amenazador cuando tienes que realizarlo ¿y si te equivocas? ¿Y si se burlan de ti? ¿Y si te consideran incapaz?, comienzan a sudarte las manos, se te acelera el corazón y las ideas se revuelven en tu cabeza, terminas evaluando si lo haces a pesar de todo, o lo evitas, incluso abandonado la asignatura.

La historia de la ansiedad se remonta hasta las primeras interacciones humanas, pero no fue hasta que Jane (1903) usa la expresión *phobie des situations sociales* para describir a los individuos que temían hablar en público, tocar el piano o escribir mientras eran observados, dando paso al comienzo del estudio de la ansiedad, después, Marks y Gelder (1966) utilizando la expresión propuesta por Jane, propusieron una nueva categoría diagnóstica y clínica. Finalmente, 14 años después, fue agregada al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-III (American Psychiatric Association, 1980) donde fue especificada como un miedo excesivo e irracional a la observación o al escrutinio por parte de los demás en situaciones específicas tales como hablar en público, escribir o usar baños públicos (Olivares, Caballo, García- López, & López-Gollonet, 2003).

Dentro de las respuestas emocionales displacenteras se encuentra la ansiedad. Ésta incluye aspectos cognitivos como aprensión, desconfianza, alteraciones en la atención, en la memoria y errores de juicio, entre otros; aspectos fisiológicos propios de un alto nivel de activación del sistema nervioso autónomo (sudoración excesiva, hipertensión arterial, palpitaciones, tensión muscular, movilidad intestinal alterada, etc.) Y aspectos motores como comportamientos escasamente adaptativos, e.g. tartamudeo, llanto, conductas de huida y evitación de situaciones (Contreras, et al., 2005).

La ansiedad posee una característica biológica-adaptativa, las personas necesitan ciertos niveles de ansiedad que ayudan al organismo a adaptarse a las situaciones cambiantes del entorno, funge como respuesta anticipatoria ante el peligro y prepara al organismo para responder eficazmente ante una amenaza o peligro (huida o enfrentamiento). El problema se presenta cuando los niveles de ansiedad son excedidos o se presentan ante peligros irreales o imprecisos, bajando el rendimiento a causa de los síntomas que produce: errores 1) psicomotores (e.g. en la coordinación ojo-mano, seguimiento de secuencias de movimientos, etc.), 2) intelectuales: error en el procesamiento de memoria, dificultad para concentrarse, bloqueos intelectuales, 3) conductas desadaptativas (fumar, desarreglos, falta o aumento de apetito, etc.) entre otras (Mae, Irruarrizaga, Cano-Vindel, & Dongil, 2009).

El ámbito escolar representa por sí mismo una fuente de estrés y ansiedad que influye en el rendimiento, el bienestar físico y en el bienestar psicológico del alumnado, porque altos niveles de ansiedad están relacionados con deficiencias académicas y tareas mal efectuadas (Rivas-Martínez, 1997, citado en Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018; Redondo, Corrás, Novo, & Fariña, 2017).

La ansiedad es conceptualizada en dos dimensiones: como estado, cuando se presenta únicamente bajo circunstancias ocasionales específicas, reflejando cambios físicos, mientras que se le denomina rasgo cuando es una respuesta emocional crónica, o sea, tendencia a percibir como amenazadoras en cualquier tipo de situación, apreciándose como una característica típica o persistente del organismo. Por otra parte, Zubeidat, Fernández-Parra, & Salinas (2007) han definido dos subtipos de ansiedad social:

- Ansiedad social específica: estímulos sociales concretos que producen ansiedad al individuo (comer, hablar, exponer ante un público, escribir, etc.).

- Ansiedad social generalizada: temor a una gran variedad de situaciones sociales.

Además posee un carácter multidimensional, la cual se manifiesta en tres aspectos:

1. En situaciones evocadoras de ansiedad: se ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias individuales que predisponen a las reacciones, a) situaciones interpersonales, b) situaciones que impliquen peligro físico, c) situaciones ambiguas o novedosas, d) situaciones identificables como la evaluación social.
2. Modo de adquisición: las respuestas de carácter ansioso, pueden ser aprendidas mediante aprendizaje vicario o información cognitiva.
3. En los patrones de respuesta: debido a que la ansiedad es una respuesta compleja que se diferencia en tres niveles que nos proporcionan información importante sobre el comportamiento individual, a) dimensión subjetiva-cognitiva, b) dimensión fisiológica, c) conductas somático-motoras (González-Martínez, 2009).

La ansiedad puede ser detonada por un incidente crítico, esto es, hechos o sucesos que causan sorpresa inquietud, dudas o resultados inesperados, de los que no es posible anticiparse, un ejemplo de estos detonantes son las expectativas de los estudiantes al ingresar a la universidad o a un nuevo grado escolar, ser sometido a cargas excesivas de trabajo, presiones como las expectativas familiares. No obstante, este hecho no es necesariamente una situación grave o extrema, sino que se caracteriza por ser inesperado y considerado amenazador por la persona, activando los significados, creencias e interpretaciones que terminan por desencadenar estrés o síntomas de ansiedad que afecta las esferas cognitivas cuyo impacto puede disminuir gracias a los recursos personales y al soporte social de la persona. (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018; Niño de Guzmán, Arturo, Marisa, Lira Tula, & Ruda, 2000).

También se ha demostrado que el trastorno de ansiedad social se encuentra relacionado con la depresión mayor y que en la población adolescente que predice la probabilidad dos o tres veces más de padecer los mismos trastornos del estado de ánimo en la edad adulta, además, los resultados de Zubeidat, Fernández, Sierra, & Salinas (2008) indican que las mujeres tienen mayor probabilidad de sufrir ansiedad social que los hombres.

Conforme se ha ido delimitando el constructo de ansiedad social, a la que también se le llama fobia social, las investigaciones van haciéndose específicas, abarcando criterios biopsicosociales mejorando el diseño y las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación, sin embargo, no deja de ser esencial para el avance científico el realizar investigaciones de todos los países para disponer de herramientas válidas para todos los contextos culturales, grupos de edad y género (Olivares, Caballo, García- López, & López-Gollonet, 2003).

3.1 CARACTERÍSTICAS

Una de las características más llamativas de la ansiedad es la capacidad de anticipar el peligro o amenaza para el individuo, siendo de esta manera funcional para el mismo, sin embargo, si la ansiedad aumenta en frecuencia, intensidad y/o duración, o se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo y provoca respuestas patológicas en el individuo que superan los parámetros de normalidad se estaría hablando entonces de fobia (García-Fernández, Martínez-Monteagudo, & Inglés, 2013).

Parte del trabajo para definir la ansiedad, es establecer la diferencia con el término “miedo”, si bien comparten características, como surgir ante situaciones que se consideran amenazantes desencadenando respuestas comportamentales y estados emocionales desagradables para el sujeto, se diferencian en aspectos como:

- El objeto/ situación productor de miedo es conocido, a diferencia de la ansiedad donde existe imprecisión o desconocimiento del mismo.

- En el miedo se activan los reflejos de huida o pelea dotando al sujeto de mecanismos para enfrentarlo, caso contrario sucede con la ansiedad que genera un sentimiento de incapacidad para dominar la situación.
- Algunos autores como Lazarus & Averill (1972) mencionan que las reacciones del miedo son organizadas y cumplen un propósito, en cambio, en la ansiedad no hay adecuación y por tanto no se prevén las consecuencias.
- Los teóricos del aprendizaje señalan que el miedo es aprendido ante estímulos desagradables o amenazantes, por lo que al enfrentarse repetidamente a dichos estímulos dan paso a la ansiedad (González, 2016).

Dentro de las disciplinas que han estudiado la ansiedad, se ha hecho una distinción entre miedo y ansiedad, sin embargo algunos teóricos del aprendizaje señalan que el miedo es la respuesta ante estímulos desagradables o amenazantes, más tarde si el estímulo continúa, aparece la ansiedad, de esta forma la ansiedad no es más que la respuesta condicionada del miedo, en resumen, ansiedad y miedo son conceptos diferentes pero que guardan correspondencia (González-Martínez, 2009).

Inglés, Lagos-San Martín, García-Fernández, González, & Vicent (2015) consideran que son emitidas conductas observables ante situaciones consideradas amenazantes, peligrosas o ambiguas, pertenecientes a tres ámbitos:

- 1) Cognitivo: preocupaciones, pensamientos y sentimientos negativos.
- 2) Psicofisiológico: cambios en la frecuencia cardiaca, en la presión arterial, tensión muscular, sudoración excesiva en las manos, dolores de cabeza, malestar estomacal, escalofríos, respiración agitada y otros producidos por las alteraciones en el Sistema Nervioso Autónomo y en el Sistema Nervioso Somático.

- 3) Conductual: Temblor de voz, tartamudeo, quedarse sin palabras o no saber qué decir, sonreír falsamente, movimientos constante de piernas y brazos, etc.

Las personas con ansiedad social tienen el pensamiento de que son objeto del escrutinio público y temen ser humillados, o realizar alguna conducta embarazosa, la cual distorsiona la realidad y le produce miedo persistente que termina por interferir en su vida diaria, en las responsabilidades académicas o laborales y en sus relaciones afectivas debido a que evitan interactuar con las personas fuera de su ámbito familiar. Morales (2011) describe los principales escenarios y los miedos más comunes presentes en la ansiedad social los cuales son:

- Enfrentarse a situaciones que les pueden provocar rechazo o desaprobación por parte de otras personas.
- Temor a ser juzgados, humillados, avergonzados, rechazados o puestos en ridículo.
- Al conocer nuevas personas: se saben expuestos a críticas, ser el centro de atención, realizar cualquier cosa o que se hagan burlas respecto a su persona.
- No mantienen contacto visual con las personas, tratan de no llamar la atención por lo que utilizan un estilo conservador, lucen letárgicos.
- Temen ruborizarse delante de las personas, derramar alimentos en público, ser observados mientras realizan alguna actividad, presentar exámenes, que el profesor les pregunte en clase, entrar en un salón cuando todos ya están sentados, hablar en público, así mismo se presentan síntomas físicos como taquicardia, rubor, sudoración, resequedad en la boca, temblores, dificultad al tragar, contracciones gastrointestinales, tics nerviosos, tensión, entre otros síntomas.

3.2 MODELOS TEÓRICOS

Uno de los fines últimos de la investigación es crear modelos que expliquen y describan los síntomas, consecuencias y principales características del tema que se investiga, ejemplo de ello es la diversidad de modelos que han sido desarrollados partiendo de las diferentes concepciones de la ansiedad, así como de técnicas psicofisiológicas, entrevistas, autoinformes, cuestionarios, etc., algunos de los cuales son:

❖ Triple sistema de Lang (1968).

Este es uno de los modelos que evalúa de forma explícita y simultánea, tal como su nombre lo indica, la respuesta de la ansiedad mediante tres sistemas, independientes entre sí, ya que cada uno presenta sus propias características pero en conjunto son potencialmente relevantes para medir y evaluar las respuestas de miedo y ansiedad. De este modelo se desprende el *Inventario de ansiedad escolar (IAES)*.

Los sistemas son:

- Cognitivo: También llamado sistema lingüístico, se refiere a las descripción de las cogniciones que determinan la percepción o evaluación de los estímulos como recuerdos, descripciones de ansiedad, temor o sentimientos de incapacidad e inseguridad.
 - Fisiológico: Comprende las actividades del sistema nervioso como respiración, sudoración, cambio en el tono muscular y en la frecuencia cardíaca.
 - Motor: incluye conductas de evitación, cambios de postura, temblores y el aumento o disminución de la gesticulación (García-Fernandez, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo, & Estévez, 2011).
- ❖ Modelo de la aprensión ansiosa de Barlow (1988).

En dicho modelo se propone que el proceso de ansiedad inicia con una situación estímulo que evoca el recuerdo de un evento almacenado en la memoria a largo plazo, a continuación, se desencadena un estado negativo elevado, sensaciones de impredecibilidad, incontrolabilidad, incapacidad y una elevada activación del estado fisiológico conduciendo al individuo un estado de hipervigilancia.

Por consiguiente, el rendimiento del individuo en actividades que requieran la atención y concentración sostenida se verán altamente afectadas, culminado con la evitación de todas aquellas actividades que evoquen ansiedad.

La situación genera una respuesta de alarma que es valorada como real o falsa, la respuesta es real si la amenaza es objetiva y tangible, por ejemplo un examen o prueba, por el contrario la respuesta es falsa cuando el objeto o situación que la genera no se encuentra presente en ese preciso momento

❖ Modelo de la evitación de Borkovec (1994).

Desarrollado por Borkovec (1994) y estudiado nuevamente por Borkovec, Alcaine & Behar (2004), supone que la motivación para actuar frente a la situación causante de ansiedad es la preocupación por solucionar el problema. Sin embargo favorece la preocupación patológica y una respuesta de evitación cognitiva, por ejemplo las personas creen que al preocuparse evitar o solucionarían aquella situación que presenta dicha amenaza (Borkovec, 2006).

❖ Modelo de Wells (2006).

Propone que el trastorno por ansiedad generalizada (TAG) comienza con el surgimiento y mantenimiento de las creencias positivas que se refieren al proceso de preocupación (similar al anterior, los individuos creen que mientras más se preocupen mejor les ira y la ansiedad desaparecerá). Además el TAG se caracteriza por la aparición de meta-preocupaciones es decir “preocuparse de estar preocupado”, estas tienen como

consecuencia que las personas traten de evitar preocuparse y son concebidas automáticamente, lo que provoca un círculo vicioso que afecta la calidad de vida de las personas aumentando los signos de ansiedad, por ejemplo, los individuos llegan a pensar “si me sigo preocupando me va a dar un ataque al corazón” etc.

La situación se define como peligrosa cuando el individuo integra supuestos conformados por tres tipos de información que aumenta su creencia de vulnerabilidad, estas son: reglas establecidas de la ejecución social, afirmaciones disfuncionales y creencias básicas de sí mismo (Velázquez-Díaz, Martínez-Medina, Martínez-Peréz, & Prados Blázquez, 2016).

❖ Modelo de Davey (2006).

El modelo considera principalmente la preocupación perseverante, que aparece cuando eventos negativos interfieren en los objetivos y metas personales. Davey reconoce el esfuerzo de las teorías anteriores por explicar el trastorno de ansiedad generalizado considerando algunas de las características como la intolerancia, la responsabilidad excesiva o la preocupación patológica, sin embargo, señala que la característica de las personas con ansiedad no es tanto el déficit de habilidades para resolver problemas, si no la falta de confianza para resolverlos (Velázquez-Díaz, Martínez-Medina, Martínez-Peréz, & Prados Blázquez, 2016).

3.3 ANSIEDAD EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Los contenidos curriculares dentro de la educación superior exigen que los estudiantes participen en clases, presenten informes o ponencias ante un público, tomen exámenes, realicen trabajos en equipo, investiguen y desarrollen destrezas y conocimientos útiles para la vida laboral, etc., a su vez, diversas investigaciones han dejado en claro que los estudiantes poseen el potencial de salir avante. No obstante, muchos de los estudiantes de pregrado exhiben conductas de ansiedad ante tales exigencias, si dicha ansiedad va

más allá de lo que el sujeto puede controlar, presenta una amenaza para el proceso académico del estudiante, a estos niveles se les denomina ansiedad social o fobia social (Morales, 2011).

En una investigación realizada por Tejero (2006) se concluyó que los estudiantes con buenos resultados académicos presentan mayor ansiedad que los alumnos con fracaso escolar, fundamentalmente en situaciones de fracaso o castigo escolar tales como repetir el año/semestre, ser castigado o sancionado, no poder cursar los estudios deseados a futuro, etc., confirmando la función natural del miedo como emoción facilitadora de la adaptación al entorno siempre y cuando sea experimentada con prudencia y racionalidad como es el caso de los estudiantes eficaces (García-Fernández, Martínez-Monteagudo, & Inglés, 2013; Inglés, Lagos-San Martín, García-Fernández, González, & Vicent, 2015).

Se ha observado que la ansiedad dentro del contexto escolar provoca en los estudiantes ejecuciones bajas en las tareas y, dependiendo del nivel ansioso del estudiante, afecta notablemente el desempeño académico. El nivel de ansiedad académica es mediado por los padres, los maestros y los compañeros, porque, cuando la presión por ejecutar correctamente las tareas es alta esta puede fallar y causar que el alumno repruebe, postergue o abandone los estudios, por dicha razón los estudiantes con el índice más bajo de aprovechamiento académico muestran también mayor ansiedad escolar conductual. (Hernández-Pozo, Coronado, Araújo, & Cerezo 2008) .

Ellis (2000) advierte que las personas que temen a situaciones sociales y encuentran las alternativas de evitar o escapar de dichas situaciones, sienten una tranquilidad temporal que tiende a aumentar dicha ansiedad porque al estar de nuevo frente al motivo de su ansiedad esta aumenta y les afianza la idea irracional de que solo estarán a salvo al evitarla o escapar de ella (Morales, 2011).

Cuando la ansiedad social se presenta desde la infancia y persiste en la adolescencia, interfiere con el rendimiento, además causa problemas de ansiedad aguda, aprensión, tensión o intranquilidad, así como depresión, desesperanza, tristeza, ambivalencia e hiperactividad y una autoimagen distorsionada (Martínez-Monteagudo, Inglés, & García-Fernández, 2013).

En un estudio sobre ansiedad escolar García-Fernandez, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo, & Estévez (2011) mencionan cuatro factores que a su vez incluyen las situaciones más temidas de los estudiantes:

1. Factor ansiedad ante el fracaso y castigo escolar: abarca aquellas situaciones que generan ansiedad por las posibles consecuencias que deriven en posible fracaso escolar, mal rendimiento en las actividades escolares y las sanciones que estas puedan provocar, representan el mayor miedo de los alumnos.
2. Factor ansiedad ante la evaluación social: es el temor experimentado ante la expectativa de ser juzgado de manera negativa por los demás (profesores, directivos y pares) e incluyen actividades propias de la clase siendo la situación social más temida la de hablar en público.
3. Factor ansiedad ante la agresión: se refiere a aquellas situaciones que pueden desencadenar agresiones verbales, físicas o psicológicas por parte de los compañeros (e.g. burlas, amenazas).

En estudios, como el realizado por Newton, Angle, Schuette & Ender (1984) los estudiantes que conformaban la muestra representativa expresan que la preocupación, la ansiedad y el estrés son temas centrales en su vida (Robles, Espinosa, Padilla, Álvarez, & Páez, 2008), además aquellos que presentan grados moderados de ansiedad (sobre todo en ansiedad ante el fracaso) obtienen mejor rendimiento que aquellos con bajo nivel de ansiedad, considerando como un impulso para el desarrollo de la persona (González-Martínez, 2009).

CAPÍTULO 4. MÉTODO

Una de las grandes problemáticas en el contexto educativo es el interés por comprender la interacción entre los factores comportamentales y cognitivos que favorecen o dificultan el desempeño de los estudiantes con el fin de mejorar su desarrollo integral, las prácticas pedagógicas y de enseñanza, por eso, es tarea de las instituciones ir más allá de enseñar habilidades intelectuales, se debe fomentar el desarrollo personal de las capacidades autorreguladoras y autocríticas de los estudiantes para educarse a sí mismos durante el curso de su vida. En los últimos años, las estrategias motivacionales del aprendizaje han sido ampliamente estudiadas alrededor del mundo y el contexto mexicano no es la excepción, sin embargo, las investigaciones realizadas con nuestra población son muy escasas y las que se reportan en la bibliografía especializada se hayan aplicadas a poblaciones que poseen características completamente diferentes, que deben ser estudiadas para adaptar las estrategias de intervención y obtener óptimos resultados en el aprendizaje de los jóvenes.

La autoeficacia es un concepto que si bien ha sido estudiado desde su concepción aún resulta novedoso y poco estudiado en América Latina. La autoeficacia percibida fomenta la participación en actividades de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias educativas, tales creencias afectan el nivel de logro, la motivación, las habilidades de afrontamiento y el control de pensamiento ayudando a reducir la ansiedad, la conducta evitativa, la vulnerabilidad hacia el estrés y la depresión, así mismo, poseer altos niveles de autoeficacia académica favorece el aprendizaje escolar, poniendo en perspectiva la necesidad de las instituciones educativas de desarrollar la autoeficacia en sus estudiantes para evitar la deserción escolar. Dentro de la estructura cognoscitiva del individuo las creencias de eficacia afectan el desempeño y la adaptación al cambio, aumentan la calidad del pensamiento estratégico y analítico, el nivel de motivación y perseverancia, el grado de resiliencia hacia la adversidad y las

atribuciones causales hacia el éxito y fracaso (Bandura, Barbaranelli, Vittorio & Pastorelli, 2001).

Los mayores porcentajes de deserción, abandono escolar e índices de reprobación se dan en el nivel de enseñanza superior del sistema educativo mexicano (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2018), Un factor de riesgo para la deserción es el rendimiento académico de los estudiantes, y el indicador más comúnmente empleado son las calificaciones obtenidas por el alumno a nivel general (el promedio escolar), ya que teóricamente éste representa los conocimientos obtenidos y puestos en práctica dentro de la institución educativa.

En la actualidad las instituciones educativas en el nivel de enseñanza superior representan lugares que requieren el uso de capacidades y habilidades por parte de los estudiantes para afrontar de manera exitosa cada tarea y el reto que suscita la trayectoria escolar. Por tanto, la presente investigación se plantea explorar la posible relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico de los estudiantes dentro de la carrera de psicología de la siguiente manera:

4.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existen diferencias en la autoeficacia académica en relación al nivel de rendimiento escolar y el paso a través de los semestres de 1° a 5° asociadas con la ansiedad social?

4.2 OBJETIVOS

Objetivo General: Analizar si la experiencia escolar y el nivel de rendimiento académico modifican la autoeficacia académica teniendo la ansiedad social como covariable

Objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de autoeficacia académica y de ansiedad en los estudiantes de la FES Zaragoza de la carrera de Psicología

- Analizar la relación de la autoeficacia académica en estudiantes de alto y bajo rendimiento en la trayectoria escolar, teniendo en cuenta la ansiedad en alumnos que cursaron 1° y 5° semestre en la FES Zaragoza en la carrera de Psicología

4.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO

Se llevó a cabo un estudio no experimental-longitudinal descriptivo ex post facto con diseño factorial 2x2 de medidas repetidas (Arnau & Roser, 2008; Pick & López, 1995).

4.4 HIPÓTESIS

- El nivel de autoeficacia se relaciona positivamente con el rendimiento académico en la trayectoria escolar de los estudiantes de 1° a 5° semestre
- Los estudiantes con alto rendimiento académico poseen mayores niveles de autoeficacia
- La ansiedad social está asociada con la autoeficacia académica y con el rendimiento académico

4.5 VARIABLES

Definición conceptual:

- ❖ Autoeficacia académica: Las creencias de los estudiantes respecto su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento académico de dichos estudiantes (Bandura, 1995).
- ❖ Rendimiento académico: La suma de diferentes factores y que es atribuido al logro de los estudiantes en las tareas académicas, medido mediante la calificación obtenida, valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007).

- ❖ Ansiedad Social: Patrón desadaptativo caracterizado por miedo persistente, e intenso, poco racional o excesivo en una o más situaciones en las que es necesaria la interacción social (Caballo, et al, 2010).

Definición operacional:

- ❖ Autoeficacia académica: Puntuación obtenida en la subescala de autoeficacia y de la escala motivacional, del “Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje, MSLQ”
- ❖ Rendimiento académico: Clasificación obtenida como promedio general del nivel medio superior, clasificándolo en: alto rendimiento académico > 8.5 y bajo rendimiento académico ≤ 7.9
- ❖ Ansiedad Social: Puntuaciones obtenidas en el “Cuestionario de ansiedad social para adultos CASO-30” a nivel global y en cada una de las subescalas

4.6 PARTICIPANTES

La muestra se conformó por 292 jóvenes de pregrado, 95 hombres y 197 mujeres, estudiantes de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, UNAM, de los cuales 197 (67.5%) mujeres y 95 (32.5%) hombres, con edades en un rango de 17 a 27 años (Figura 2), una media de 18.44 (DE= 1.248), seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

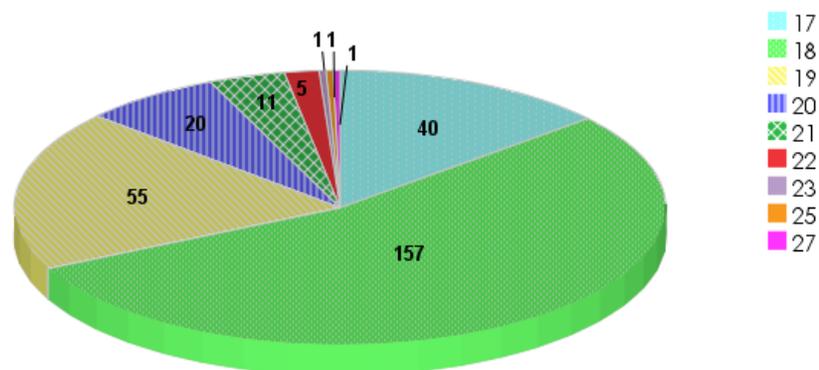


FIGURA 2: Frecuencias de las edades de los participantes. Las edades con mayor frecuencia son 18, 19 y 17 años con 157, 55 y 40 participantes respectivamente.

4.7 INSTRUMENTOS

- ❖ *Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje* (MSLQ por sus siglas en inglés) es un auto-reporte que consta de dos escalas, una motivacional otra de estrategias de aprendizaje, presentadas en escala Likert con cinco opciones. Alfa de Cronbach igual a 0.89 para el cuestionario.
 - La escala motivacional se compone de las subescalas: 1) Orientación intrínseca a la meta, 2) Orientación extrínseca a la meta, 3) Valor de la tarea, 4) Control sobre las creencias del aprendizaje, 5) Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución, 6) Prueba de ansiedad, las cuales suman 31 reactivos, siendo la subescala de autoeficacia la de mayor número y con un índice de confiabilidad Alpha de Cronbach igual a .93
 - La escala de estrategias de aprendizaje contempla las siguientes subescalas: 1) regulación del esfuerzo, 2) aprendizaje con pares y 3) búsqueda de ayuda, distribuidas en 31 reactivos
 - Además, incluye 19 ítems acerca del manejo de diferentes recursos para el aprendizaje del estudiante
- ❖ *Cuestionario de ansiedad social para adultos* (CASO-A30) es un instrumento que evalúa la ansiedad social a través de cinco dimensiones: a) Hablar en público/interactuar con personas de autoridad, b) Interacción con desconocidos, c) Interacción con el sexo opuesto, d) Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, y e) Quedar en evidencia o ridículo. Consta de 30 ítems distribuidos al azar a lo largo del cuestionario, seis para cada dimensión, presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos que van de “Nada o muy poco malestar, tensión o nerviosismo” hasta “Mucho o muchísimo malestar, tensión o nerviosismo”. A mayor puntaje mayor grado de ansiedad social, tanto de forma general como en cada una de las dimensiones. Alfa de Cronbach de .91 para el cuestionario en general

4.8 PROCEDIMIENTO

En cada una de las mediciones, a cada uno de los participantes se les entregaron dos cuadernillos uno con los cuestionarios “Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ)” y el “Cuestionario de ansiedad social para adultos (CASO-30)” y el segundo con las hojas de respuesta, posteriormente se les explicó cómo resolver el cuadernillo de respuestas, además se les solicitó firmar el consentimiento informado y se informó que los datos proporcionados serían tratados confidencialmente y con fines de investigación, en todo momento se permaneció dentro del aula en caso de que hubiese alguna duda sobre los cuestionarios así como para revisar que se contestaran todas las preguntas, al finalizar se les agradeció su participación.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES

Se obtuvo una muestra de 1599 estudiantes a los que se les aplicaron los cuestionarios, posterior a esto se realizó una re-aplicación en donde sólo respondieron 292 de la población inicial, de los cuales fueron 95 (32.5%) hombres y 197 (67.5%) mujeres con edades comprendidas entre 17 y 27 años, una media de 18.44 (DE= 1.248) y una moda de 18.

Para la asignación de grupos intersujetos se dividió la muestra en alto (>8.5) y bajo (≤ 7.9) rendimiento con respecto a los promedios proporcionados por los participantes en el periodo escolar anterior (promedio general preparatoria), dado que los instrumentos se aplicaron al inicio de su primer semestre en la carrera, por tanto, aún no obtenían el promedio de dicho semestre para observar si existen cambios en el grupo de rendimiento al cursar la carrera. Finalmente, se descartaron los casos que no cumplieran con el criterio para pertenecer a un grupo, resultando 123 sujetos distribuidos en 47% alto rendimiento y 53% bajo rendimiento (Figura 3).

El análisis de las variables se realizó con el paquete estadístico SPSS (Statistical Program for Social Science), versión 21. Se compararon las puntuaciones obtenidas en la aplicación (2017-1) y re-aplicación (2018-1) de los mismos sujetos, del cuestionario MSLQ en la subescala de autoeficacia de la escala motivacional. Se realizó un análisis de varianza para medidas repetidas (MANOVA), utilizando como factor inter-sujeto la agrupación de los participantes de acuerdo con el promedio que obtuvieron al finalizar el nivel medio superior, en alumnos de bajo y alto rendimiento académico. Además, se consideró como covariable los puntajes obtenidos en el cuestionario CASO-A30, puntaje global 86.8812, media de 84.67 y DE=20.74 para dicha escala.

Nivel de Rendimiento Académico

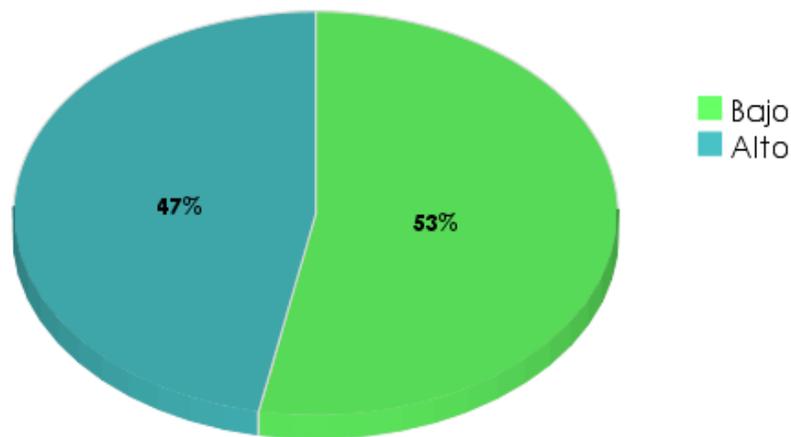


FIGURA 3: Distribución de los participantes dentro de los grupos de bajo y alto rendimiento académico

5.2 ANÁLISIS DE AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE Y LA EJECUCIÓN

Respecto a la autoeficacia basándonos en los niveles del estadístico $F=.316$, $p=.575$ de la estimación de Greenhouse-Geisser se acepta la H_0 en un nivel $\alpha<0.05$, por lo que no existe diferencia estadísticamente significativa en los sujetos entre primer y quinto semestre, en la aplicación de la subescala de autoeficacia (Tabla 1)

Igualmente, no existe diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes en autoeficacia y el nivel de rendimiento académico $F=.033$, $p=.857$, mismos resultados que se pueden observar en la Figura 4. Por su lado, la interacción de autoeficacia con la covariable de ansiedad (considerada como el puntaje global obtenido en el cuestionario CASO-A30= 86.8812) $F=.001$, $p=.981$ no refleja diferencia estadísticamente significativa en un nivel $\alpha<0.05$ (Tabla 1).

De manera que, se pueden observar los resultados antes mencionados en la figura 4, en la que se representan los puntajes de la subescala en relación con el grupo de rendimiento y el semestre en que fueron medidos.

TABLA 1:

Pruebas de efectos dentro de sujetos (intra-sujetos).

Origen		suma de cuadrados de Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Sig.
Autoeficacia	Greenhouse- Geisser	.068	1.000	.068	.316	.575
Autoeficacia * globalcaso_2	Greenhouse- Geisser	.000	1.000	.000	.001	.981
Autoeficacia * Gpo_Rendimiento	Greenhouse- Geisser	.007	1.000	.007	.033	.857
Error(Autoeficacia)	Greenhouse- Geisser	23.893	111.000	.215		

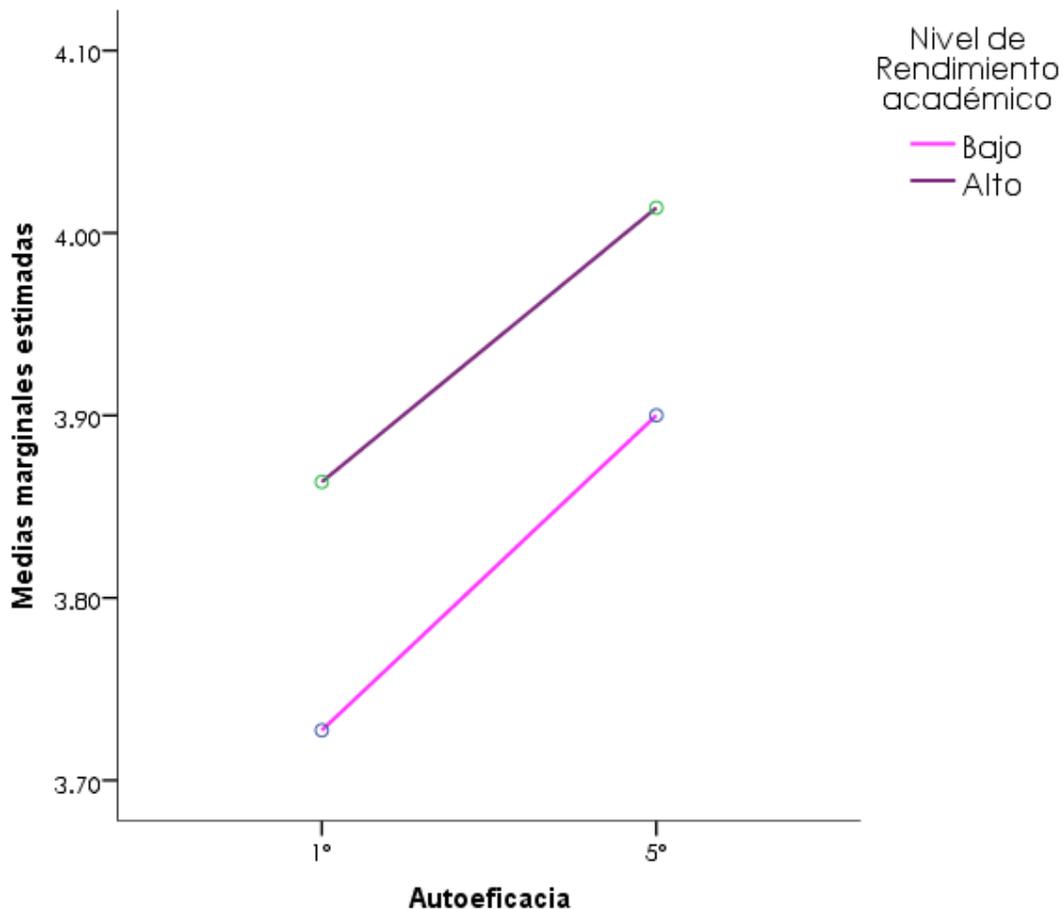


FIGURA 4: Puntuaciones de la subescala de autoeficacia, diferencias entre semestre y nivel de rendimiento. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: puntaje global del caso=86.8812.

5.3 ANÁLISIS DE LA ESCALA MOTIVACIONAL

En cuanto a la escala motivacional del MSLQ la tabla 2, muestra la interacción de las puntuaciones en cada una de las subescalas y el nivel de rendimiento académico, con la ansiedad social como covariable, en ella se puede observar que las variaciones entre la primera y la segunda aplicación son estadísticamente significativas, visto que, al medir el cambio de semestre *per se* el estadístico $F=.286$, $p= .595$ no representa diferencia estadísticamente significativa, sucede igualmente, que la relación del cambio de semestre y el grupo de rendimiento $F=.066$, $p= .797$. En cambio al medir las respuestas

dadas en las subescalas de la escala motivacional (Resp MSLQ) el estadístico $F= 3.332$, $p= .013$, de la misma forma, la interacción de la escala con el grupo de rendimiento ($F= 3.465$, $p= .011$) por lo que se demuestra que existe diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones del cuestionario MSLQ en la escala motivacional respecto a las aplicaciones y el nivel de rendimiento académico pero no con la covariable de ansiedad ($F= 1.822$, $p= .130$), datos que se pueden constatar en las interacciones representadas en las figuras 5 y 6.

Tabla 2.

Prueba multivariada Lambda de Wilks para el cambio de semestre, las puntuaciones de la escala motivacional y el grupo de rendimiento

Efecto	Pruebas multivariante ^a				
	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
CambSemestre	.997	.286 ^b	1.000	111.000	.594
CambSemestre * globalcaso_2	1.000	.011 ^b	1.000	111.000	.918
CambSemestre * Gpo_Rendimiento	.999	.066 ^b	1.000	111.000	.797
RespMSLQ	.890	3.332 ^b	4.000	108.000	.013
RespMSLQ * globalcaso_2	.937	1.822 ^b	4.000	108.000	.130
RespMSLQ * Gpo_Rendimiento	.886	3.465 ^b	4.000	108.000	.011
CambSemestre * RespMSLQ	.956	1.245 ^b	4.000	108.000	.296
CambSemestre * RespMSLQ * globalcaso_2	.984	.431 ^b	4.000	108.000	.786
CambSemestre * RespMSLQ * Gpo_Rendimiento	.982	.489 ^b	4.000	108.000	.744

a. Diseño : Interceptación + globalcaso_2 + Gpo_Rendimiento

Diseño dentro de sujetos: CambSemestre + RespMSLQ + CambSemestre * RespMSLQ

b. Estadístico exacto

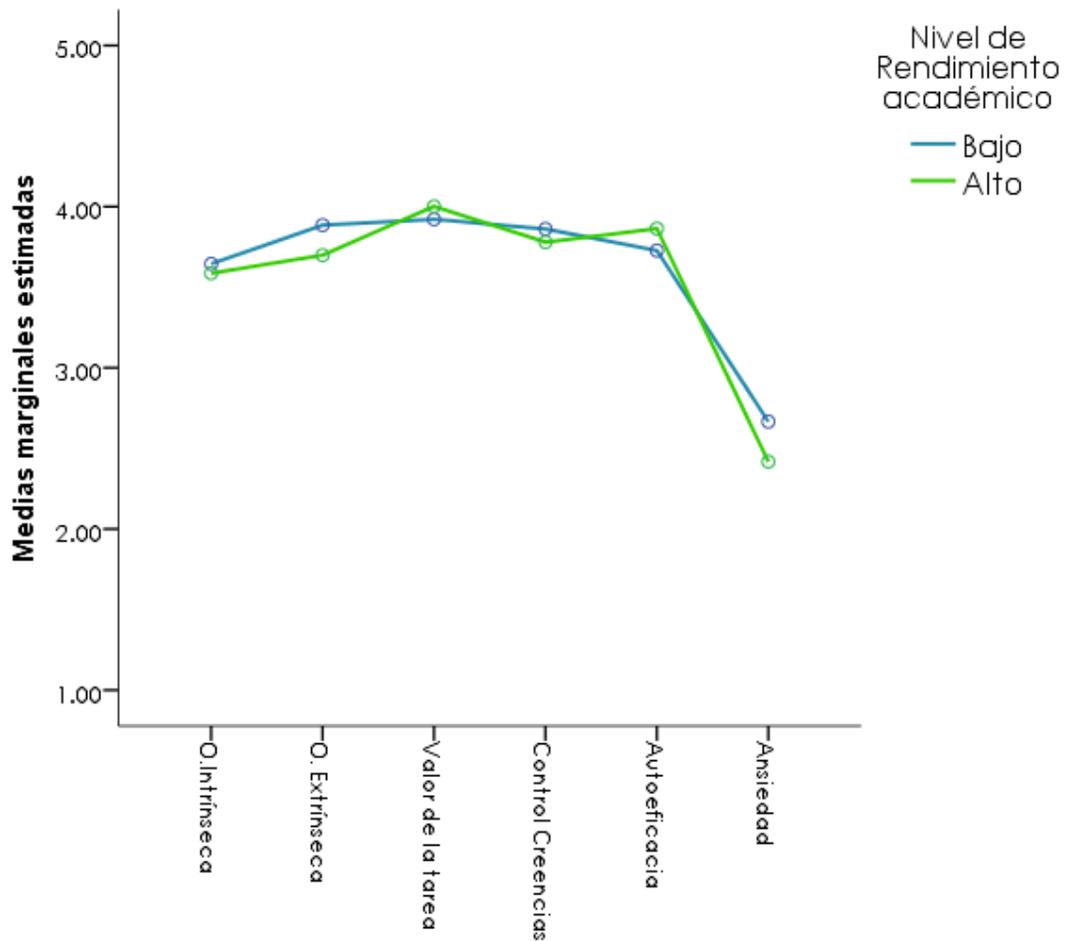


Figura 5. Puntuaciones de la escala motivacional en la primera aplicación. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores puntaje global del caso=86.8812.

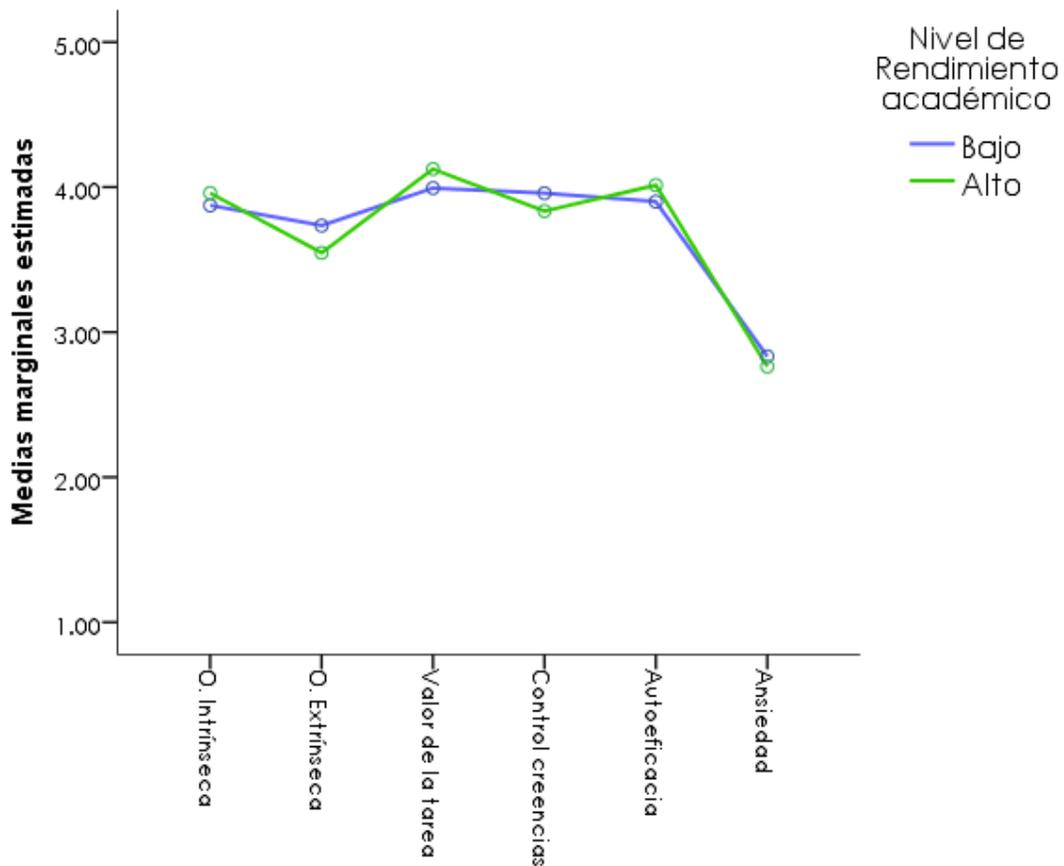


Figura 6. Puntuaciones de la escala motivacional en la segunda aplicación. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: puntaje global del caso=86.8812.

Al comparar ambas gráficas se puede observar que orientación intrínseca a la meta, valor de la tarea y ansiedad aumentan en ambos grupos a través de los semestres, siendo esta última la de mayor aumento, a diferencia de orientación extrínseca a la meta que disminuye ligeramente en ambos grupos.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se busca dar cuenta de la relación entre la autoeficacia en el contexto educativo y el rendimiento académico al paso de cuatro semestres en la carrera de psicología, y cómo se asocia la ansiedad social en dichos estudiantes de licenciatura. Los resultados que se obtuvieron al respecto llevan a rechazar las hipótesis planteadas y son, por tanto, diferentes a lo esperado de acuerdo a la teoría.

La revisión realizada por Credé & Phillips (2011, citado en Curione & Huertas, 2016) sobre el cuestionario MSLQ, muestra la variación de las subescalas del cuestionario en su capacidad para predecir el rendimiento académico, siendo la regulación del esfuerzo, autoeficacia, gestión del tiempo y ambiente de estudio las que muestran mayor relación con el desempeño, así mismo, que estas aumentan cuando se analiza la correlación con el promedio general del estudiante. Aunque, Serra (2010) y Alegre (2014) reportan una disminución de la relación entre autoeficacia y rendimiento, sin embargo, las puntuaciones arrojadas en esta investigación respecto a la autoeficacia no se relacionaron con el rendimiento académico de los estudiantes al transcurrir la carrera. Estos resultados pueden ser explicados ya que la autoeficacia es un constructo personal que se va reafirmando a través de las experiencias personales y escolares, en consecuencia, los alumnos evaluados ya han recibido una formación académica por, al menos, doce años misma que ha sido la base para concluir sus estudios de bachillerato e ingresar en la educación superior reforzando las creencias positivas de su eficacia.

Por lo que se refiere a la diferencia en los niveles de autoeficacia entre los alumnos de alto rendimiento y aquellos catalogados como de bajo rendimiento académico, aunque existente, no es estadísticamente significativa para esta muestra, es posible que esto se relacione con las medidas que se han tomado para crear los grupos de rendimiento, dado que se decidió trabajar con aquellas que correspondían al promedio general obtenido en el nivel medio superior, con el fin de observar si los niveles de autoeficacia

aumentaban o se mantenían al entrar a la universidad y posteriormente, al desarrollarse en el nivel superior. Esto ligado a los resultados de García & Torres (2017) quienes mencionan en su estudio, que de los estudiantes que ingresan a la universidad son el 7% los que mantienen un alto rendimiento.

En cuanto a la covariable Ansiedad social, no se encontró diferencia estadísticamente significativa ni en el cambio de semestre ni respecto al nivel de rendimiento académico, una posible causa de esto es que algunas de las habilidades que se requieren para ingresar a la carrera y obtener altas calificaciones (necesarias para acceder a ciertos incentivos escolares, como becas, elección de grupo, cambios de turno, etc.) son “poseer o desarrollar habilidades sociales, asertividad, fluidez verbal, habilidad para hablar y discutir; pensamiento crítico y razonamiento lógico matemático” (UNAM, 2018). Igualmente Caballo, et al (2010) reporta la falta de diferencias significativas en la población universitaria de su estudio.

Al no encontrar cambios estadísticamente significativos respecto a la autoeficacia, se busco encontrar relación al estudiar dicha variable con otras más de aspecto motivacional fue así como en virtud de lo mencionado por Galleguillos & Olmedo (2017) quienes resaltan que, el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia y Pintrich (2004) quien menciona que para ofrecer una descripción más amplia del proceso de aprendizaje [y por ende el reflejo de este en las calificaciones] es necesario considerar otros procesos motivacionales y afectivos.

Por consiguiente, se analizaron los resultados para la escala motivacional: orientación intrínseca a la meta, orientación extrínseca a la meta, valor de la tarea, control sobre las creencias del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución, prueba de ansiedad. Determinando así que, las variables medidas en la escala se relacionan con el

nivel de rendimiento académico, lo que hace referencia a que los alumnos con mejores promedios tienen mayores niveles de motivación escolar principalmente en orientación intrínseca a la meta, valor de la tarea, autoeficacia académica y presentan menos niveles de ansiedad, esto concuerda con lo reportado por Zimmerman, 1995; Broc, 2011 & Cervantes, Valadez, Valdés, & Tánori, 2018.

No obstante, respecto al control sobre las creencias de aprendizaje y la orientación extrínseca a la meta, los alumnos con bajo rendimiento puntuaron mejor que aquellos de alto rendimiento, en este caso es posible que los estudiantes con alto rendimiento académico centren sus metas en el aprendizaje, más allá de la calificación, mientras que los de bajo rendimiento buscan la aprobación de sus semejantes y la calificación (por ejemplo, uno de los reactivos para orientación extrínseca a la meta es “Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento” mientras que para orientación intrínseca a la meta encontramos “Lo más satisfactorio para mí de este curso es tratar de entender el contenido lo mejor posible y minuciosamente”) (Ramírez, Canto, Bueno, & Echazarreta, 2013).

Finalmente y al igual que con la autoeficacia, la ansiedad social no influyó con las puntuaciones de la escala motivacional del MSLQ, quizás y considerando el contexto en el que se realizó la aplicación, los alumnos estaban por iniciar el curso escolar por lo que aún no se encontraban ante la ansiedad de presentar un examen, hablar en público o de interacción con nuevas figuras de autoridad, por lo que se puede suponer que los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes es el necesario para llevar a cabo sus actividades (Álvarez & Lorenzo, 2012). Por otro lado, es probable que la razón por la que la ansiedad afecta por igual a los estudiantes de alto y bajo rendimiento es, como lo mencionan Robles, Espinosa, Padilla, Álvarez, & Páez (2008) y González-Martínez (2009) los estudiantes aseguran que la preocupación, la ansiedad y el estrés son temas centrales en su vida, así como que, aquellos que presentan grados moderados de

ansiedad obtienen mejor rendimiento que aquellos con bajo nivel de ansiedad, considerado como un impulso.

Conclusiones

Los resultados presentes en esta investigación nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- El rendimiento académico no se ve influido por los niveles de autoeficacia académica reportada por los estudiantes de la carrera de psicología de la FES Zaragoza
- El paso por cuatro semestres de la carrera no modifica el nivel de autoeficacia en los alumnos universitarios
- La autoeficacia académica de la población estudiada no se ve afectada por los niveles de ansiedad social de la misma
- Existe una relación positiva y significativa entre los factores motivacionales asociados al aprendizaje como, la orientación intrínseca, el valor que se le otorga a la tarea y la autoeficacia con el rendimiento académico de los jóvenes de pregrado

Dadas las anteriores conclusiones se recomienda dar a los alumnos, principalmente a aquellos con bajo rendimiento académico, las herramientas para desarrollar los factores motivacionales que no se ven dentro del plan de estudios, tales como la autoeficacia y el control en las creencias de aprendizaje, de esta manera se formarán universitarios y futuros profesionales que posean respuestas más elevadas en el campo laboral en el que se desenvuelvan. Por otro lado, se exhorta a ampliar la investigación con otras carreras y en otros momentos del periodo escolar, para brindar una descripción más detallada del aprendizaje en esta población y dar paso a diseñar intervenciones eficaces y específicas para esta comunidad.

REFERENCIAS

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.
- Álvarez, J., Manuel, A. J., & Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- Arancibia, A. G., & Péres, A. X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 5(2), 133-155.
- Arnau, J., & Roser, B. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32-41.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. (V. Ramachandran, Ed.) *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *The exercise of control*. Unites State: NH Freedman and Company.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En G. K. Smith, & A. M. Hitt, *Great Minds in Management* (págs. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2008). Self-efficacy. En R. Serg, *Encyclopedia of human behavior* (págs. 71-81). New York, NY: Academic Press.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa*, 10-17.

- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista espaço acadêmico*, 1-9.
- Becerra-González, C. e., & Reidl, M. L. (2015). Motivación, autoeficacia, estiloatribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Borkovec, T. (2006). Applied relaxation and cognitive therapy for pathological worry and generalized anxiety disorder. En G. C. Davey, & A. Wells, *Worry and its Psychological Disorders. Theory, Assessment and Treatment* (págs. 273-287). England: Wiley.
- Broc Caveró, M. Á. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Caballo, V. A., Salazar, I. C., Arias, B., Irurtia, M. J., Calderero, M., & España, E. d.-A. (2010). Validación del "Cuestionario de ansiedad social para adultos" (CASO-A30) en universitarios españoles: similitudes y diferencias entre carreras universitarias y comunidades autónomas. *Behavioral Psychology*, 18(1), 5-34.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 233-252.
- Cervantes, A. D., Valadez, S. M., Valdés, C. A., & Tánori, Q. J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.

- Curione, K., & Huertas, J. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12(24), 55-67.
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42.
- England, C. C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49.
- Esguerra, P. G., & Guerrero, O. P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109.
- Galleguillos, H. P., & Olmedo, M. E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *REIDOCREA*, 156-169.
- Garbanzo, V. G. (2007). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, F. J., Lagos, S. M., Gonzalvez, M. C., Vicent, J. M., & Inglés, S. C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 193-198.
- García, S. S., & Torres, V. M. (2017). Permanencia con alto rendimiento en estudiantes universitarios. Una mirada al ethos del éxito académico. *Septima conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pág. s/p). Panama: Congresos CLABES.

- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. c., & Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- García-Fernandez, J., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- González, M. M. (2016). *Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional*. Salamanca: Univeridad de Salamanca.
- González-Martínez, M. (2009). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional. *Aula*, 9-22.
- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Pozo, M. d., Coronado, Á. O., Araújo, C. V., & Cerezo, R. S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- Inglés, C. J., Lagos-San Martin, N., García-Fernández, J. M., González, C., & Vicent, M. (2015). Situaciones y respuestas de ansiedad escolar más temidas en el alumnado chileno de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 463-472.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2015). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital*. México D.F: Cengage Learning.
- Mae, C., Irruarrizaga, I., Cano-Vindel, A., & Dongil, E. (2009). Ansiedad y Tabaco. *Psychology Intervention*, 18(3), 213-231.

- Martínez-Monteaquedo, M. C., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 27-36.
- McMahon, W. (2002). *Education and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Morales, O. E. (2011). La ansiedad social en el ámbito universitario. *Revista Griot*, 4(1), 35-48.
- Niño de Guzmán, I., Arturo, C., Marisa, E., Lira Tula, M. R., & Ruda, L. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en alumnos preuniversitarios. *Revista de Psicología de la PUPC*, 342-372.
- Olivares, R. J., Caballo, V. E., García- López, L. J., & López-Gollonet, C. (2003). Una revisión de los estudios epistemológicos sobre fobia social en población infantil, adolescente y adulta. *Psicología Conductual*, 11(3), 405-427.
- Ornelas, C. M., Blanco, V. H., Gastélum, C. G., & Muñoz, B. F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28.
- Pick, d. W., & López, V. d. (1995). *Cómo investigar en ciencias sociales* (5a ed.). México: Trillas.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assesing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 33-40.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). *the development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors*. Hilldale, NJ: Erlbaum.

- Quintero, M. M., Pérez, C. E., & Correa, G. S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(2), 69-91.
- Ramírez, D. M., Canto, y. R., Bueno, Á. J., & Echazarreta, M. A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Real Academia Española. (30 de Septiembre de 2018). *23a edición del Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Obtenido de DEL. Real Académica Española: <http://dle.rae.es/>
- Redondo, L., Corrás, T., Novo, M., & Fariña, F. (2017). El rendimiento académico: La influencia de las expectativas, el optimismo y la eficacia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 103-108.
- Reyes, C. R., Godínez, J. F., Ariza, H. F., Sánchez, R. F., & Torreblanca, I. O. (2013). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*, 36(146), 45-62.
- Robles, G. R., Espinosa, F. R., Padilla, G. A., Álvarez, R. M., & Páez, A. F. (2008). Ansiedad social en estudiantes universitarios: prevalencia y variables psicosociales relacionadas. *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 54-62.
- Serra, J. T. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45.
- Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (24 de Noviembre de 2018). *Oferta académica UNAM*. Obtenido de Oferta académica UNAM: <http://oferta.unam.mx/carreras/36/psicologia>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia

y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.

Velázquez-Díaz, M., Martínez-Medina, M. P., Martínez-Peréz, M., & Prados Blázquez, F. (2016). Modelos explicativos del trastorno por ansiedad generalizada y de la preocupación patológica. *Revista de Psicología GEPU*, 156-167.

Zambrano, Z. C. (2016). Autoeficacia, practicas de aprendizaje autorregulado para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de ingeniería de software. *Formación Académica*, 9(3), 51-60.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura, *Sel-efficacy in Changing Societies* (págs. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zubeidat, I., Fernández, P. A., Sierra, J. C., & Salinas, J. M. (2008). Evaluación de factores asociados a la ansiedad social y a otros psicopatologías en adolescentes. *Salud Mental*, 189-196.

Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., & Salinas, J. (2007). Ansiedad social específica y generalizada: ¿Variantes del mismo trastorno o categorías diferentes con características similares? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 709-724.

ANEXOS

ANEXO 1. Hoja de respuesta

A continuación encontraras un cuestionario, con diversos apartados, que permiten conocer algunos aspectos en relación a tu forma de percibir el entorno, sobre tu motivación y forma de estudiar, sobre el grado en el que te encuentras satisfecho con tu vida y sobre las técnicas que utilizas al aprender. No hay respuestas buenas o malas, los resultados no tendrán efecto sobre tus calificaciones y permitirán desarrollar estrategias efectivas que favorezcan el desarrollo de los estudiantes en dichas áreas.

Tu participación es voluntaria y, si aceptas colaborar, tus datos personales NO serán proporcionados ni compartidos a terceras personas. En ningún caso los datos proporcionados o derivados estarán asociados individualmente con tu identidad. NO serán utilizados o procesados individualmente, más como unidad de análisis, en los respectivos tratamientos y análisis estadísticos. Los datos personales serán usados exclusivamente con el propósito de contactarte para los fines ya expresados.

¡De antemano agradecemos tu participación!

DATOS GENERALES

Nombre: _____

Sexo: Hombre () Mujer () Edad: () años cumplidos

Estado civil: Soltero(a) () Casado(a) () Unión libre () Divorciados ()

¿Tienes hijos? Si () No () Si la respuesta es sí, ¿cuántos? _____

¿Practicas alguna religión? Si () No () si la respuesta es sí, ¿cuál? _____

Correo electrónico: _____

Carrera _____ Nivel: Año () Semestre () No. de cuenta _____

Turno: _____ Grupo: _____ ¿Eres alumno regular? Si () No ()

Trabajas: Si () No () Si tu respuesta es sí, ¿cuántas horas por semana? _____

¿En qué? _____

Promedio obtenido en el período escolar anterior _____ ¿Cuántas horas estudias a la semana? _____

¿Tienes beca? Si () No () Si la respuesta es sí, ¿Cuál? _____

PADRE		MADRE	
Trabajo	Estudios	Trabajo	Estudios
Medio tiempo	Sin estudios	Medio tiempo	Sin estudios
Tiempo completo	Primaria	Tiempo completo	Primaria
Jubilado/ retirado	Secundaria	Jubilada/ retirada	Secundaria
No trabaja	Enseñanza media superior	No trabaja	Enseñanza media superior
Desempleado	Licenciatura	Desempleada	Licenciatura

Número de hermanos (as): _____

Vives con: Ambos padres () Solo madre () Solo padre () Abuelo(a) () Tío(a) () Esposo ()

Pareja () Otro () _____

Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje

(Pintrich & De Groot, 1990)

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Casi siempre	La mayoría de las veces	Siempre

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	1	2	3	4	5	42	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	43	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	44	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	45	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5	46	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	47	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5	48	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5	49	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5	50	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5	51	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5	52	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5	53	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5	54	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5	55	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5	56	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5	57	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5	58	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5	59	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5	60	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5	61	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5	62	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5	63	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5	64	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5	65	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5	66	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5	67	1	2	3	4	5
27	1	2	3	4	5	68	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5	69	1	2	3	4	5
29	1	2	3	4	5	70	1	2	3	4	5
30	1	2	3	4	5	71	1	2	3	4	5
31	1	2	3	4	5	72	1	2	3	4	5
32	1	2	3	4	5	73	1	2	3	4	5
33	1	2	3	4	5	74	1	2	3	4	5
34	1	2	3	4	5	75	1	2	3	4	5
35	1	2	3	4	5	76	1	2	3	4	5
36	1	2	3	4	5	77	1	2	3	4	5
37	1	2	3	4	5	78	1	2	3	4	5
38	1	2	3	4	5	79	1	2	3	4	5
39	1	2	3	4	5	80	1	2	3	4	5
40	1	2	3	4	5	81	1	2	3	4	5
41	1	2	3	4	5						

Cuestionario de ansiedad social para adultos CASO A-30

(Caballo, Salazar, Irutía, Arias, Calderon y Equipo de Investigación CISO-A, 2010)

1	2	3	4	5
Nada o muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho o muchísimo

	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
1	1	2	3	4	5		16	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5		17	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5		18	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5		19	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5		20	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5		21	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5		22	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5		23	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5		24	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5		25	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5		26	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5		27	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5		28	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5		29	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5		30	1	2	3	4	5

ANEXO 2. Hoja de preguntas

Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje

(Pintrich & De Groot, 1990)

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Casi siempre	La mayoría de las veces	Siempre

Por favor, no dejes ningún ítem sin contestar y hágalo de manera sincera; y no te preocupes no existen respuestas correctas o incorrectas

1	En un curso como éste, preferiría temas que sean un desafío para que pueda aprender cosas nuevas.
2	Si estudio de manera apropiada, entonces podré aprender los temas de cualquier curso.
3	Cuando hago un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con los compañeros.
4	Pienso que podré usar lo aprendido en este curso, en otros cursos.
5	Creo que llevo excelentes calificaciones en este curso.
6	Estoy seguro (a) de que puedo entender lo más difícil del contenido presentado en las lecturas de este curso.
7	Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.
8	Cuando hago un examen pienso en aquellas preguntas que en otra parte del examen no pude responder.
9	Es mi culpa si no aprendo el contenido de este curso.
10	Es importante para mí aprender el material del curso.
11	Lo más importante para mí, es mejorar el promedio total, es por eso mi preocupación es obtener una buena calificación.
12	Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en este curso
13	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en las clases y superar a mis compañeros.
14	Cuando presento una tarea, examen o actividad en este curso pienso en las consecuencias de un fracaso.
15	Estoy seguro de que puedo entender el material más complejo presentado por el maestro en la clase.
16	En un curso como éste, prefiero material que motive mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.
17	Estoy muy interesado en el área de contenido de este curso.

18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de cualquier curso.
19	Me molesta, me siento a disgusto cuando hago un examen.
20	Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes de las clases.
21	Espero hacerlo bien en cualquier curso.
22	Lo más satisfactorio para mí de este curso es tratar de entender el contenido lo mejor posible y minuciosamente.
23	Pienso que el contenido revisado en las clases de este curso me ayudó para que yo aprenda.
24	Cuando tuve la oportunidad en ésta clase, escogí temas que pudiera aprender, aún si ellos no garantizan una buena calificación.
25	Si no entendí el contenido del curso es porque no traté lo suficiente.
26	A mí me gusta el tema del contenido del curso.
27	Entender el contenido de este curso es muy importante para mí.
28	Siento que mi corazón palpita muy rápido cuando hago un examen.
29	Estoy seguro (a) de que puedo perfeccionar las habilidades enseñadas en las clases.
30	Yo quiero hacerlo bien en ésta clase, porque es importante demostrar mi habilidad a mi familia, amistades y otros.
31	Considerando lo difícil que es un curso, el maestro y mis habilidades pienso que lo haré bien en otras clases.
32	Cuando estudio las lecturas de la clase subrayo el material que me ayude a ordenar mis pensamientos.
33	Durante el tiempo de las clases pierdo cosas importantes porque estaba pensando en otras cosas.
34	Cuando estudio para la clase, a menudo trato de explicarle a un compañero o amigo.
35	Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme en el trabajo de las clases.
36	Cuando leo para este curso, hago preguntas para ayudar a enfocar mi lectura.
37	A menudo sentía flojera y aburrimiento cuando estudiaba para esta clase, y la dejaba antes de terminar lo que había planeado hacer
38	A menudo me pregunto cosas a mí mismo que escucho o leo en este curso para decidir si las encuentro convincentes.
39	Cuando estudio para las clases, practico diciéndome a mí el material una y otra vez.
40	Aun si tengo problemas en aprender el material de las clases, trato de hacer el trabajo solo, sin la ayuda de nadie.

41	Cuando me confundo acerca de algo que leo en esta clase, me regreso y trato de entenderlo.
42	Cuando estudio para las clases, reviso las lecturas, mis apuntes y trato de entender las ideas más importantes.
43	Hago un buen uso de mi tiempo de estudio para las clases.
44	Si las lecturas de las clases son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.
45	Trato de trabajar con otros compañeros de las clases para completar los temas del curso.
46	Cuando estudio para las clases, leo mis apuntes y las lecturas del curso, una y otra vez.
47	Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en clase o en la lectura, trato de decidir si existe buena evidencia que la soporte.
48	Trabajo duro para hacerlo bien en las clases, aún si no me gusta lo que hacemos.
49	Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material del curso.
50	Cuando estudio para las clases con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de compañeros de la clase.
51	Trato el material del curso como un punto de partida y desarrollo mis propias ideas al respecto.
52	Encuentro difícil seguir un horario de estudio.
53	Cuando estudio para las clases reúno la información de diferentes recursos como conferencias, lecturas o discusiones.
54	Antes de estudiar un nuevo material de este curso, a menudo lo hojeo primero para saber como esta organizado.
55	Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que estudio para las clases.
56	Trato de cambiar la manera en la que estudio para así poder adaptame a los requerimientos de las clases y a la forma de enseñar del maestro.
57	A menudo encuentro que he estado leyendo para las clases, pero no se de qué trata.
58	Le pido al maestro que aclare los conceptos que no he entendido bien.
59	Memorizaba palabras clase para acordarme de los conceptos importantes de la clase
60	Cuando el trabajo de las clases es difícil, lo dejo o sólo estudio las partes fáciles.
61	Trato de pensar en el tema, en vez de solamente leer cuando estudio para las clases.

62	Cuando me es posible trato de relacionar ideas de los temas del curso con temas de otras clases.
63	Cuando estudio para este curso, repaso mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.
64	Cuando leo para las clases, trato de relacionar el material con el que ya conozco.
65	Tengo un lugar apartado regularmente para estudiar.
66	Trato de jugar con mis propias ideas y relacionarlas con lo que aprendí en las clases.
67	Cuando estudio para las clases, escribo breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis apuntes.
68	Cuando no entiendo el material del curso, le pido ayuda a otro compañero.
69	Trato de entender el material de esta clase relacionando lecturas y conceptos de conferencias.
70	Me aseguro de estar al día con las lecturas y tareas semanales de las clases.
71	Cuando leo o escucho afirmaciones o conclusiones en las clases, pienso en posibles alternativas.
72	Hago listas de puntos importantes de las clases y los memorizo.
73	Asisto a clases regularmente.
74	Aunque el material del curso es (o fuera) aburrido y nada interesante, trato de continuar hasta terminar.
75	Trato en las clases de identificar compañeros a quienes pueda pedir ayuda si es necesario.
76	Cuando estudio para las clases trato de determinar cuáles son los conceptos que no entiendo bien.
77	A menudo encuentro que no dedico mucho tiempo a este curso, como en otras actividades.
78	Cuando estudio para la clase, me fijo metas para poder dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.
79	Si me confundo cuando tomo apuntes en clase, me aseguro de revisarlas después.
80	Rara vez encuentro tiempo para repasar mis apuntes o lecturas antes de un examen.
81	Trato de aplicar las ideas de las lecturas de los cursos en otras actividades como conferencias y discusiones.

Cuestionario de ansiedad social para adultos CASO A-30

(Caballo, Salazar, Irutía, Arias, Calderon y Equipo de Investigación CISO-A, 2010)

1	2	3	4	5
Nada o muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho o muchísimo

Por favor, no dejes ningún ítem sin contestar y hazlo de manera sincera, no te preocupes no existen respuestas correctas o incorrectas

1	Saludar a una persona y no ser correspondido/a
2	Tener que decirle a un vecino que deje de hacer ruido
3	Hablar en público
4	Pedirle a una persona atractiva del sexo opuesto que salga conmigo
5	Quejarme con el mesero de que la comida no es de mi gusto
6	Sentirme observado/a por personas de autoridad
7	Participar en una reunión con personas de autoridad
8	Hablar con alguien y que no me preste atención
9	Decir que no cuando me piden algo que me molesta hacer
10	Hacer nuevos amigos
11	Decirle a alguien que ha herido mis sentimientos
12	Tener que hablar en clase, en el trabajo o en una reunión
13	Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer
14	Expresar mi enojo a una persona que me está molestando
15	Saludar a cada uno de los asistentes a una reunión social cuando a muchos no los conozco
16	Que me hagan una broma en público
17	Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones
18	Que me pregunte un profesor en clase o un superior en una reunión
19	Mirar a los ojos mientras hablo con una persona a la que acabo de conocer
20	Que una persona que me atrae me pida que salga con ella
21	Equivocarme delante de la gente
22	Ir a un acto social donde sólo conozco a una persona
23	Iniciar una conversación con una persona del sexo opuesto que me gusta
24	Que me echen en cara algo que he hecho mal
25	Que en una cena con compañeros me obliguen a dirigir la palabra en nombre de todos
26	Decir a alguien que su comportamiento me está molestando y pedir que deje de hacerlo
27	Sacar a bailar a una persona que me atrae
28	Que me critiquen
29	Hablar con un superior o una persona de autoridad
30	Decirle a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor

Nota: Las personas que se sienten atraídas por el mismo sexo pueden cambiar la expresión "sexo opuesto" por "del mismo sexo"