

## **PREPRINT: Autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de nutrición**

### **PREPRINT: Academic Self-Efficacy and Academic Performance in Nutrition Students**

### **PREPRINT: Auto-eficácia acadêmica e desempenho acadêmico em alunos nutricionais**

Cynthia Anahí Rosales-Ronquillo  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango, México  
[cynthia\\_ronquillo@hotmail.com](mailto:cynthia_ronquillo@hotmail.com)

Luis Fernando Hernández-Jácquez  
Universidad Pedagógica de Durango  
Durango, México  
[lfhj1@hotmail.com](mailto:lfhj1@hotmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-6017-3267>

**Resumen:** El presente artículo muestra los resultados de una investigación que tuvo como objetivos principales determinar el nivel de autoeficacia académica percibida, e identificar la relación existente entre dicha autoeficacia y el rendimiento académico en la totalidad de los estudiantes (391) de la Licenciatura en Nutrición de una Facultad en el estado de Durango, México. Teniendo como fundamento teórico la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura, se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, que utilizando como técnica de recuperación de información la encuesta, arrojó como resultados el que los estudiantes presentan un nivel alto de autoeficacia académica, y que existe una relación positiva entre esta y su rendimiento académico.

**Palabras claves:** autoeficacia académica; calificaciones escolares; educación superior; nutrición.

**Abstract:** This paper shows the results of a research whose main objectives were to determine the level of perceived academic self-efficacy, and to identify the relationship between self-efficacy and academic performance in all students (391) of the Nutrition Degree of a Faculty in the state of Durango, Mexico. Taking Albert Bandura's Theory of Self-efficacy as a theoretical basis, a quantitative, non-experimental and transversal research was developed and using a survey, was obtained as results that the students present a high level of academic self-efficacy, and that there is a positive relationship between this and their performance academic.

**Keywords:** academic self-efficacy; school grades; higher education; nutrition.

**Resumo:** Este documento mostra os resultados de uma pesquisa cujos objetivos principais foram determinar o nível de autoeficácia acadêmica percebida e identificar a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico em todos os alunos (391) do Curso de Nutrição de um Faculdade no estado de Durango, México. Tomando como base teórica a Teoria da Auto-Eficiência de Albert Bandura, foi desenvolvido um estudo quantitativo, não-experimental e transversal, utilizando a pesquisa como técnica de recuperação de informações, que mostrou que os estudantes possuem um alto nível de autoeficácia acadêmica, e que há uma relação positiva entre isso e seu desempenho acadêmico.

**Palavras-chave:** autoeficácia acadêmica; notas escolares; educação superior; nutrição.

## Introducción

En años recientes el estudio de la autoeficacia ha comenzado a tomar fuerza en lo que a investigaciones reportadas en el idioma español se refiere, y en lo particular circunscrita al ámbito educativo se le ha utilizado como elemento predictor de conductas y situaciones académicas o escolares, tal como fue objeto de la presente investigación.

Para dar muestra de lo anterior y dentro del contexto mexicano se tiene el estudio realizado por [Hernández \(2018\)](#), quien determinó el perfil de autoeficacia académica percibida asociado a diversas variables sociales, demográficas y académicas en 182 estudiantes de educación superior, variables entre las cuales se encuentra el promedio de calificaciones obtenido en el semestre inmediato anterior al que se cursa. Además, se precisó que los estudiantes contaron con un nivel medio de autoeficacia académica.

El mismo Hernández en el año 2015 llevó a cabo un estudio correlacional, transversal y no experimental con estudiantes de educación superior tecnológica con la intención de verificar la relación entre la autoeficacia académica y el estrés en 117 alumnos, resultando que los sujetos estudiados presentaron un nivel de autoeficacia académica percibida medio y un nivel alto de estrés académico; existiendo relación entre ambos elementos.

En este mismo año, [Manzanera y Barraza \(2015\)](#) realizaron un estudio correlacional, no experimental y transversal, para determinar las expectativas de autoeficacia en alumnos normalistas, siendo el resultado más sobresaliente el hecho de que los alumnos contaban con un alto nivel de autoeficacia académica, más alto en las mujeres que en los varones.

Con una muestra de 282 sujetos de entre 20 y 21 años de edad, [Aguirre, Blanco, Rodríguez y Ornelas \(2015\)](#) analizaron la autoeficacia percibida en universitarios mexicanos. Siguiendo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, los resultados revelaron que “las mujeres en comparación con los

hombres reportan puntuaciones más altas en autoeficacia percibida y con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces” (p. 97), sugiriendo entonces que a nivel docente “al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida, habrá que tomar en cuenta a la variable género” (Aguirre et al., 2015, p.97).

En el año 2014, Alpuche y Vega utilizaron la autoeficacia como insumo para predecir el comportamiento lector a través de un estudio no experimental correlacional, cuyo objetivo fue “identificar si la autoeficacia en la lectura predice el comportamiento lector en alumnos de primer grado de primaria” (Alpuche y Vega, 2004, p. 241). En la investigación participaron 350 niños a quienes se les administraron dos instrumentos, y se concluyó que “a partir de las creencias de autoeficacia en la lectura los alumnos incorporan en su repertorio acciones y estrategias necesarias para desarrollar con efectividad su comportamiento lector” (Alpuche y Vega, 2004, p. 241).

Con las variables autoeficacia académica y estrés, en el año 2013, Hernández y Barraza realizaron un estudio correlacional, transversal y no experimental para determinar la posible relación entre la autoeficacia académica percibida y el estrés en 68 alumnos de posgrados relacionados con temáticas educativas, encontrando que los encuestados mostraron un nivel de autoeficacia percibida alto, pero solamente una de las dimensiones del constructo presentó una relación negativa con el estrés.

Por su parte, Galicia, Sánchez y Robles (2013) realizaron un estudio sobre la autoeficacia en escolares adolescentes y su relación con ciertas variables, entre las cuales se encontraba el rendimiento académico. Participaron 80 alumnos de educación secundaria en los que se encontró una relación positiva entre ambas variables. En el mismo año, Pool y Martínez (2013) investigaron sobre la relación entre la autoeficacia, las metas de aprendizaje y problemas de concentración en un

muestra de 766 estudiantes de una universidad pública de México, identificando asociaciones entre la autoeficacia percibida con metas de aprendizaje.

Por último [Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea \(2012\)](#) muestrearon un total de 2,089 estudiantes universitarios para determinar el perfil de autoeficacia académica percibida en la conducta académica entre hombres y mujeres. El resultado reveló que tomando como base el perfil de autoeficacia, las mujeres mostraron un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares que los hombres.

Si bien, en lo general las investigaciones han mostrado que existe una relación positiva entre la autoeficacia académica y aspectos escolares o académicos, no fue posible localizar resultados que lo avalen en estudiantes de licenciaturas asociadas a la salud (en el contexto mexicano) con características muy particulares, tales como la responsabilidad que deben asumir ante un diagnóstico o valoración de pacientes, el manejo de emociones, sentimientos y actitudes, y la prácticamente infalible intervención que deben llevar a cabo, situaciones que se van modulando a través de su proceso académico – escolar.

De manera particular en la práctica diaria de una determinada Facultad de en el Estado de Durango, México, los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición están entrando en una dinámica en la que cada día muestran menor interés por aprender, tienen menor confianza en sí mismos y no les entusiasma el aprender cosas nuevas de la profesión que eligieron ejercer, situación que comienza a repercutir en su rendimiento académico. En el día a día es fácil percatarse de esta situación (según algunos docentes) ya que los alumnos suelen faltar a clases y al realizar actividades como debates, trabajo en equipos o exposiciones, muestran inseguridad aun cuando conozcan el tema. Al momento de encomendarles una tarea, muchos de los estudiantes solo copian y pegan la información que localizan en internet, en sus evaluaciones se conforman con la calificación mínima aprobatoria y en lo general no cuentan con los conocimientos necesarios en cada una de las materias que cursan. Cabe resaltar que también hay alumnos interesados en aprender y obtener

las mejores calificaciones, pero lamentablemente la cultura del menor esfuerzo parece estar permeando las aulas de la Facultad.

Algunas de estas situaciones pudiesen asociarse con la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y baja autoestima e inseguridad, pero sobre todo con su falta de confianza para llevar a bien sus actividades escolares tanto presentes como futuras, lo que puede impactar a su vez, en su rendimiento académico.

Así, considerando lo anterior y el vacío encontrado en la revisión de antecedentes, se plantearon los siguientes los objetivos de investigación:

1. Identificar el nivel de autoeficacia académica percibida en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad.
2. Determinar la relación entre autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad.
3. Determinar la relación entre ciertas variables sociales y la autoeficacia académica percibida en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad.

### **Marco teórico**

Finalizando la década de los setenta es postulada la Teoría de la Autoeficacia como “producto principalmente de dos ideas que Bandura tiene en mente: la primera es que las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta y la segunda que la intervención cognitiva del sujeto es imprescindible” [Valencia, 2006, \(citado por Velásquez, 2012, p. 150\).](#)

Así, el concepto de autoeficacia surgió dentro de la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1999, p. 23) y dentro de sus aportaciones más importantes “se destaca la consideración del funcionamiento de las personas como una interacción triádica entre la conducta, los factores cognitivos y los sucesos ambientales”.

Bandura (1995, p. 2) señala a la autoeficacia como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar acciones necesarias para manejar situaciones futuras”. Además, el mismo Bandura (1997) y Pajares (2002, párr. 1) indican que “las personas autoeficaces poseen un auto-sistema que les permite ejercer un control sobre el medio ambiente por encima de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones”.

Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros y Valencia (2006), (citados por Velásquez, 2012, p. 150) la definen como el “estado psicológico en el cual la persona evalúa su capacidad y habilidad de ejecutar determinada tarea, actividad y conducta en una situación específica con un nivel de dificultad previsto”. Además, Valiante (2000) señala a la autoeficacia como un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento.

Así pues, Pajares (1996) ha dejado entrever en repetidas ocasiones la fuerza de la autoeficacia como una variable capaz de predecir el logro académico. Este constructo psicológico también se ha definido como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas, que involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1986).

De manera general, Bandura (1997) propone cuatro fuentes de información que causan que las percepciones de autoeficacia se desarrollen y cambien.

- a. Experiencias personales o de dominio: Son la fuente de información más importante de autoeficacia y básicamente se refiere a que “el éxito

repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas” (Tuckman & Monetti, 2011, p. 393).

- b. Experiencias vicarias: Describe la importancia de observar que si otras personas ejecutan exitosamente ciertas actividades, el sujeto puede llegar a creer que él mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con el mismo éxito.
- c. Persuasión verbal: Se trata de convencer al receptor de que es capaz de lograr sus objetivos siempre y cuando sea dedicado y se esfuerce lo suficiente, sin embargo, si fracasa, el receptor perderá la confianza en la persona que lo persuade, es por eso que “es más fácil disminuir la autoeficacia por medio de la persuasión que incrementarla” (Bandura, 1997, citado por Tuckman & Monetti, 2011, p. 396).
- d. Activación fisiológica: En esta fuente se destaca como las personas que presentan nerviosismo, temor y ansiedad son más susceptibles a estresarse y así reducir su nivel de autoeficacia percibida. Si se reducen estos factores aumenta el nivel de autoeficacia y por consecuencia el desempeño mejora (Tuckman & Monetti, 2011).

Para efectos de la variable rendimiento académico, es claro que trata de un aspecto multidimensional y multifactorial, y que para los fines de este estudio se tomó como base lo expuesto por (Pérez, Ramón y Sánchez (2000), citados por Garbanzo, 2007, p. 46) y (Vélez Van y Roa (2005), citados por Garbanzo, 2007, p. 46), quienes afirman que es:

la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante 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.

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y transeccional, dado que se pretende identificar la relación entre las variables ya descritas sin pretender atribuir relaciones de causa – efecto (Salkind, 1999) en un momento único de tiempo: y de tipo no experimental “ya que no se posee control directo sobre las variables... debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido...” (Kerlinger & Lee, 2002, p. 504).

Fundamentado en los antecedentes y en el planteamiento del problema, se establecieron dos hipótesis de investigación:

H<sub>1</sub>: El nivel de autoeficacia académica de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad, es medio.

H<sub>2</sub>: Existe una relación positiva entre el nivel de autoeficacia académica y el rendimiento académico en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad.

Como técnica para la recuperación de información se recurrió a la encuesta y a nivel instrumental se utilizó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) (Barraza, 2010) para conocer el nivel de autoeficacia de los alumnos; para el rendimiento académico, el promedio de bachillerato para los estudiantes de primer semestre y para los inscritos del segundo al octavo semestre, el promedio del semestre inmediato anterior.

Respecto al IEAA, se compone de 20 ítems que pueden ser contestados en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: nada seguro, poco seguro, seguro y muy seguro. De acuerdo con [Barraza \(2010, p. 23\)](#), los ítems se distribuyen en tres dimensiones: actividades académicas de insumo para el aprendizaje, actividades académicas orientadas a la producción, y actividades académicas de interacción para el aprendizaje. El instrumento, reportó una confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades, además reportó:

una validez de consistencia interna adecuada ya que todos los ítems correlacionan positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado;... un análisis de grupos contrastados adecuado ya que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica... La estructura tridimensional del instrumento explica el 49% de la varianza total, obtenida mediante análisis factorial ([Barraza, 2010, p. 23](#)).

Al inventario, se agregó un pequeño apartado con información social y académica de interés para el estudio.

Los participantes de esta investigación fueron los 391 alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad (por lo tanto el estudio fue censal), de los cuales 288 fueron mujeres y 103 hombres, que en el momento de la recolección de datos cursaban desde el primero al octavo semestre.

La edad de los alumnos osciló entre los 18 y los 33 años de edad. La mayoría, el 23.3% (91 alumnos) se ubicó en los 21 años de edad mientras que la minoría estuvo entre los 29 y los 33 años de edad (1 alumno por cada año de edad). La mayor cantidad de los alumnos se encuentran en la edad regular para estudiantes de licenciatura (18 a 23 años).

## Resultados, análisis y discusión

Para tener certeza de la forma de distribución de los datos y por consiguiente en el tipo de pruebas estadísticas a emplear, se utilizó la prueba normalidad de Kolmogorov-Smirnov, resultando una significación de .514, lo que indica que los datos siguen el modelo de una distribución normal y por lo tanto las pruebas a utilizar corresponden a estadística paramétrica.

El promedio de bachillerato fue recabado solo para los alumnos de primer semestre (46 sujetos), oscilando del 6.8 al 9.8 y siendo el más representativo el 8.0 con 17.4% de los estudiantes, seguido de 8.50 y 8.80, cada uno con el 8.7% de los alumnos.

Si se considera una clasificación de bajo, medio y alto en cuanto al promedio, en donde de 6.0 a 7.3 sea un nivel bajo, de 7.4 a 8.7 un nivel medio, y de 8.8 a 10.0 un nivel alto, se puede considerar que los estudiantes de primer semestre tienen un nivel medio de rendimiento académico ya que su promedio general fue de 8.27.

De segundo semestre en adelante se recabo el promedio del semestre inmediato anterior, el cual varió de 6.0 a 10.0, mostrándose una gran dispersión en los resultados. El promedio más frecuente se situó en el rango de 8.01 a 8.50 con un porcentaje de 31.0, seguido de 7.51 a 8.00 con 21.7% y 8.51 a 9.00 con 20.1% de los estudiantes.

Tomando en cuenta la misma clasificación que para el promedio de bachillerato, se puede considerar que los estudiantes del segundo al octavo semestre presentan un nivel medio de rendimiento académico, ya que su promedio general fue de 8.49.

En otro sentido, como se explicó anteriormente, la variable autoeficacia académica se compone de tres dimensiones que analizadas de manera descriptiva arrojaron los datos que se muestran en la [Tabla 1](#).

**Tabla 1.** Estadística descriptiva para la autoeficacia académica (y sus dimensiones)

Dimensiones de autoeficacia	Media aritmética	Desviación estándar
Actividades académicas de insumo para el aprendizaje	2.08	.4381
Actividades académicas orientadas a la producción	2.16	.4478
Actividades académicas de interacción para el aprendizaje	1.98	.5137
Autoeficacia general	2.07	.4153

**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo con [Barraza \(2010\)](#), para interpretar los puntajes de autoeficacia es necesario transformarlos en porcentaje a través de una regla de tres simple, en donde un nivel bajo corresponde de 0 a 33%, un nivel medio de 34 a 66% y un nivel alto de 67 a 100%.

De esta manera, las actividades académicas de insumo para el aprendizaje equivalen a 69.33%, es decir, un nivel alto. Dentro de estas, las mayormente valoradas resultaron ser la seguridad para “buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet” ([Barraza, 2010, p. 10](#)), y el “tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases” ([Barraza, 2010, p. 10](#)); lo que habla que la actividad académica de sistematización de información está dominada por los estudiantes. En sentido contrario, la confianza para concentrarse a la hora de estudiar sin distraerse y el prestarle atención a la clase que imparte el maestro, resultaron con la menor puntuación, lo que habla definitivamente, de problemas relacionados con la atención que se dan durante el trabajo individual (al estudiar) como ante la cátedra el profesor.

Las actividades académicas orientadas a la producción equivalen a 72%, un nivel alto; destacando la valoración positiva en cuanto a la confianza para realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro y el comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro o compañero; mientras que los asuntos menor autovalorados fueron la confianza para construir argumentos propios en los trabajos escritos y aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario.

De lo anterior, es de llamar la atención como los estudiantes refieren confianza al conformar cualquier producto académico, pero a la vez no se sienten capaces de argumentar con sus propios fundamentos lo que ahí se plasma. Esto podría explicar que la elaboración de aquellos productos que impliquen habilidades de análisis, la reflexión o crítica, no les resulta tan fáciles; mientras aquellos que requieren habilidades de sistematización, síntesis o el resumir, pueden desarrollarse de mejor manera.

Las actividades académicas de interacción correspondieron a 66%, un nivel medio. Dentro estas las más altas puntuaciones se obtuvieron en lo que corresponde a la seguridad de poder realizar una buena exposición de alguno de los contenidos del seminario y el trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren; mientras que las más bajas puntuaciones resultaron en la seguridad para poder cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo en lo que se expone, y en la confianza para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que se está abordando.

De lo anterior, los aspectos positivos dan la pauta para afirmar que los estudiantes se sienten capaces de brindar una buena explicación de alguna temática, tanto por la preparación que realizan del contenido como por sus habilidades para transmitir esa temática. También, se sienten seguros de colaborar con cualquiera de sus compañeros en las actividades en equipo de trabajo. Por lo contrario, cualquier actividad relacionada con intercambiar o cuestionar puntos de

vista del profesor muestra una confianza baja, lo que se puede interpretar como inseguridad para sostener una conversación académica fundamentada con alguien a quien se le suele considerar más informado (preparado); situación que coincide con la baja autovaloración que se obtuvo también para construir argumentos propios en los trabajos escritos de la dimensión anterior.

De manera general (global), la media aritmética de autoeficacia académica percibida equivale a 69%, un valor que se sitúa en el límite inferior del nivel alto.

En otro orden de ideas, para analizar las correlaciones de la autoeficacia respecto al promedio de bachillerato y al promedio del semestre anterior (ver [Tabla 2](#)), se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

**Tabla 2.** Correlación de Pearson de Autoeficacia con Promedio de Bachillerato y Promedio del Semestre Anterior

Dimensiones de autoeficacia	Promedio de bachillerato	Promedio del semestre anterior
Actividades académicas de insumo para el aprendizaje	.068	.159*
Actividades académicas orientadas a la producción	.107	.232*
Actividades académicas de interacción para el aprendizaje	.115	.199*
Autoeficacia general	.117	.222*

**Nota:** \*Correlación significativa al nivel 0.01 (bilateral).

**Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto al promedio de bachillerato (para alumnos de primer semestre), no pudo determinarse una relación estadísticamente significativa con alguna de las dimensiones de autoeficacia, ni con el nivel general, lo que significa que el promedio que el estudiante haya obtenido en su bachillerato, no incide sobre la percepción de autoeficacia académica. En esta situación, el resultado se aleja de lo explicado por [Bandura \(1977\)](#) respecto a las fuentes de autoeficacia, y sobre todo de la experiencia directa, como mayor insumo para ella. Sin embargo, esto puede explicarse por el amplio contexto académico de donde provienen los estudiantes, dado que algunos de ellos han cursado bachilleratos relacionados con las

humanidades y ciencias sociales, otros relacionados con las ciencias exactas, otros más egresaron de bachilleratos generales, e incluso, algunos de preparatorias relacionadas con actividades agropecuarias; por lo que en realidad, ninguno tiene una referencia directa en relación las ciencias de salud y por ende, no se tiene un referente previo de la dificultad (o facilidad para algunos) que esto representaría.

Contrario a lo sucedido con el promedio de bachillerato, el promedio del semestre anterior (para estudiantes de segundo a octavo semestre) y la autoeficacia académica, incluidas sus tres dimensiones mostraron correlaciones significativas (al nivel de 0.01). Además, todas estas correlaciones resultaron positivas, lo que significa que conforme aumenta el promedio que el estudiante haya obtenido en el semestre inmediato anterior, su nivel de autoeficacia, tanto de manera global como en las dimensiones también aumenta. En caso contrario, al disminuir el promedio obtenido disminuye su autoeficacia percibida.

En este resultado se tiene una total concordancia con la fuente directa de autoeficacia que es para [Bandura \(1977\)](#) la que provee la mayor fuerza de autovaloración. Evidentemente una vez que los estudiantes han transitado al segundo semestre y de este a los posteriores, conocen las generalidades y pormenores de la licenciatura tanto en el plano académico (relacionado con la esencia misma de las ciencias de la salud) como escolar (relacionado con la institución), situación que tiene influencia en los logros (o fracasos) esperados dependiendo de los obtenidos.

En el sentido positivo, el haber obtenido un promedio bien valorado por el estudiante le permitirá cierto control sobre sus pensamientos, sentimiento y acciones ([Bandura, 1997](#); [Pajares, 2002](#)) que ayudará al éxito académico futuro. En el sentido negativo, un promedio que no es bien visto por el propio estudiante, puede hacer que pensamientos, sentimientos y acciones de desilusión o frustración influyan de manera determinante en el fracaso escolar, aludiendo a la autoeficacia

como variable psicológica determinante y predictora del logro académico (Pajares, 1996).

Respecto a las variables sociales de interés en el estudio, se tiene que para conocer si existe alguna diferencia estadística significativa entre el género de la población y la autoeficacia académica, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes con un nivel de prueba de 0.050 (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Autoeficacia académica en relación con el género

Dimensiones de autoeficacia	t	gl	Sig. (bilateral)
Actividades académicas de insumo para el aprendizaje	.732	384	.465
Actividades académicas orientadas a la producción	.899	379	.369
Actividades académicas de interacción para el aprendizaje	2.836	384	.005
Autoeficacia general	1.762	387	.079

**Fuente:** Elaboración propia.

Únicamente la dimensión de actividades académicas de interacción muestra una diferencia estadísticamente significativa, teniendo una media aritmética mayor los hombres (2.106 puntos) que las mujeres (1.939 puntos).

En lo que respecta al semestre, el análisis se llevó a cabo mediante un ANOVA, resultando que únicamente no existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión *actividades académicas de insumo para el aprendizaje* (ver Tabla 4). Para las demás dimensiones se procedió a realizar la prueba de intervalos de Duncan para determinar en qué semestres se encuentra la diferencia.



**Tabla 4.** Autoeficacia académica en relación al semestre de estudio

<b>Dimensiones de autoeficacia</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Actividades académicas de insumo para el aprendizaje	1.863	.074
Actividades académicas orientadas a la producción	4.422	.000
Actividades académicas de interacción para el aprendizaje	2.922	.005
Autoeficacia general	3.399	.002

**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo con la prueba de intervalos de Duncan, en la dimensión actividades académicas orientadas a la producción de información el nivel de autoeficacia más alto se obtuvo en los alumnos de octavo semestre (2.403 puntos), mientras que el más bajo fue en el segundo semestre (1.997 puntos), situación un tanto normal, ya que en los estudiantes que han llegado a los últimos semestres han pasado por una formación y una serie de actividades que les ha permitido “dominar” las actividades orientadas a la producción; escenario totalmente contrapuesto para quienes cursan los primeros

Para la dimensión actividades académicas de interacción, el nivel de autoeficacia más elevado se obtuvo en los alumnos de octavo semestre (2.226 puntos) a diferencia de los alumnos de tercer semestre, quienes muestran la menor autoeficacia (1.865 puntos), lo que indica que los alumnos de octavo semestre han adoptado a lo largo de la carrera mejores estrategias para trabajar eficazmente con cualquier compañero, competir académicamente con cualquier compañero, hacer aportaciones a la clase, realizar una buena exposición, preguntar al maestro o cuestionarlo cuando no estén de acuerdo con lo expuesto, mientras que los alumnos de tercer semestre no cuentan con la misma seguridad ya que van comenzando y aprendiendo poco a poco a realizar estas actividades con mayor eficacia.

Por último, la autoeficacia general de los alumnos fue más alta en los de octavo semestre (2.295 puntos), a diferencia del segundo semestre quienes presentaron la menor autoeficacia (1.978 puntos), lo que nuevamente parecería una

situación normal, ya que los estudiantes de los semestres inferiores provienen de bachillerato con orientaciones diversas, lo que les dificulta el adaptarse a los métodos, discursos, materiales y textos de las ciencias de la salud. Por el contrario, los estudiantes del último semestre parecen ya dominar lo anterior.

## Conclusiones

Partiendo de las acotaciones de [Bandura \(1997\)](#) quien considera a la autoeficacia como los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento, y del primer objetivo de investigación que señaló el identificar el nivel de autoeficacia académica percibida en los estudiantes, se concluye que dicho nivel fue alto, lo que significa que los estudiantes se sienten capaces de realizar, en lo general, las actividades académicas que se llevan a cabo en la Facultad. Con esto, no es posible aceptar la hipótesis de investigación que señalaba que este nivel de autoeficacia sería medio ( $H_1$ ).

Llevando a cabo un análisis intra-variable, tanto las actividades de insumo como las de producción para el aprendizaje resultaron con una valoración alta, pero las actividades de retroalimentación o de interacción solo alcanzaron el nivel medio, lo que resulta un área de oportunidad de mejora sobre todo en lo que respecta a la confianza para discutir, sostener y defender sus ideas de forma argumentada con el profesor, a quien normalmente se le considera un tipo de modelo a seguir. Esto pudiese tener dos aristas de análisis, siendo la primera la propia experiencia negativa del estudiante al intercambiar puntos de vista con el profesor, y la segunda, la observación de que compañeros tampoco han tenido éxito en ello, y esto es justamente a lo que [Bandura \(1977\)](#) se refiere con la experiencia vicaria que sin lugar a dudas, influye en la percepción de fracaso al intentar realizar la actividad.

De manera general, el alto nivel de autoeficacia coincide con lo encontrado por [Hernández y Barraza \(2013\)](#) con estudiantes de posgrado y con lo reportado con estudiantes de una escuela normal en el año 2015 por Manzanera y Barraza. Estos dos estudios se realizaron en el mismo Estado que el presente, por lo que pudiera parecer que existe cierto perfil en cuanto a autoeficacia académica se refiere. Sin embargo, [Hernández \(2018, 2015\)](#) señaló que estudiantes de educación superior obtuvieron un nivel medio de autoeficacia, por lo que la suposición del perfil queda para corroborarse en futuras investigaciones.

El segundo objetivo de la investigación fue el determinar la relación entre autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en los estudiantes, relación que resultó positiva para los estudiantes del segundo semestre en adelante, mientras que para los de primer semestre, no fue posible determinar asociación estadística significativa alguna. Esta discrepancia en el resultado puede explicarse, como ya se comentó, desde la perspectiva de los variados perfiles que ingresan al primer semestre y que no se relacionan de manera directa con la Licenciatura en Nutrición. A partir del segundo semestre todos los estudiantes tienen la misma base a partir de la cual construyen su percepción de autoeficacia. Con esto, se acepta la segunda hipótesis de investigación (H<sub>2</sub>), con la salvedad ya comentada: *existe una relación positiva entre el nivel de autoeficacia académica y el rendimiento académico en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad.*

Esta relación es coincidente con lo encontrado por [Hernández \(2018\)](#) en educación superior y con [Galicia et al. \(2013\)](#) en educación secundaria. Además son similares, en el sentido en la relación positiva entre la autoeficacia e indicadores académicos como las metas de aprendizaje ([Pool & Martínez, 2013](#)) y el comportamiento lector ([Alpuche & Vega, 2014](#)); es decir, se confirma lo señalado en los antecedentes, la autoeficacia es un buen predictor de situaciones académicas.

En relación al tercer objetivo de investigación, sobre determinar la relación entre ciertas variables sociales y la autoeficacia percibida, resulta que el semestre es una variable que hace diferencia entre los niveles de autoeficacia, siendo los estudiantes del último semestre (octavo) quienes poseen el mayor nivel mientras que los del segundo, los de más baja autoeficacia. En cuanto al género, no se encontró diferencia alguna respecto a la autoeficacia general, más que únicamente con la dimensión de actividades académicas de interacción para el aprendizaje en donde los varones resultaron con mayor nivel que las mujeres. Aunque solo resultó en esta dimensión, es de llamar la atención que el resultado es contrario a lo reportado en los antecedentes consultados ya que en todos, las mujeres reportaron mayor nivel que los hombres (Manzanera & Barraza, 2015; Aguirre et al., 2015; Blanco et al., 2012).

Con estos resultados, quedan como futuras líneas el investigar más al respecto de otras variables de índole psicológica que pudiesen estar relacionadas con la problemática estudiada, ya que si bien, la autoeficacia aporta en su comprensión es solamente una perspectiva de las múltiples que tiene el fenómeno. En otro ámbito de investigación, la conformación de un perfil general de autoeficacia (si es que este existe) de los estudiantes universitarios en el Estado de Durango podría determinarse con los aportes de otros estudios que lleguen a confirmar lo que se tiene hasta el momento.

## Referencias

- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez, J. y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Alpuche, A. y Vega, L. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 241-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a11.pdf>

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective [Teoría cognitiva social: una perspectiva agente]. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* [Autoeficacia: el ejercicio del control]. New York: N. H. Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies* [Autoeficacia en sociedades cambiantes]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción. Una teoría cognitiva social]. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento]. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza\\_validacion.html](http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html)
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244033>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf)

Hernández, L. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. doi: <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>

Hernández, L. (2015). Autoeficacia y Estrés Académico en Educación Superior Tecnológica. *Revista Cognition et Doctrina. Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos*, 1(1), 23-40. Recuperado de <http://200.23.125.59/PDF/Cognicion/Revista/CognitionEtDoctrina1.pdf>

Hernández, L. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2014/08/FINAL-LIBRO-DE-AUTOEFICACIA-DE-LUIS-FERNANDO.pdf>

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Cuarta edición. México: McGraw Hill.

Manzanera, M. y Barraza, A. (2015). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos normalistas del estado de Durango. En L. Hernández (Ed.), *Autorregulación Académica. Proceso desde la sociación de los estudiantes* (pp. 153-182). Durango: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2015/02/Libro-Luis-Fdo.-Autorregulaci%C3%B3n-Acad%C3%A9mica.-Proceso-desde-la-asociaci%C3%B3n-de-los-estudiantes.pdf>

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academia context: an outline [Creencias de autoeficacia en el contexto académico: un esbozo]. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings [Creencias de autoeficacia en entornos académicos]. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1170653>

Pool, W. y Martínez, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-36. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. Tercera edición. México: Prentice Hall.

Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México: Cengage Learning

Valiante, G. (2000). *Writing self-efficacy and gender orientation. A developmental perspective, a dissertation proposal* [Autoeficacia en la escritura y orientación de género Una perspectiva de desarrollo, una propuesta de tesis]. Atlanta: Emory University.

Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequéñ*, 2(1), 148-160. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/8%20REVISI%C3%93N%20HIST%C3%93RICO-CONCEPTUAL%20DEL%20CONCEPTO%20DE%20AUTOEFICACIA.pdf>