



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
Facultad de Letras y Ciencias Humanas



Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico

Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología
con Mención en Psicología Educacional
presentada por

Lizeth Eliana Terry Torres

LIMA – PERU
2008

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a que esta investigación pudiera hacerse realidad.

En primer lugar al Área de Orientación de la universidad privada, donde pude aplicar los instrumentos, por la confianza depositada y por permitirme realizar el proyecto.

Del mismo modo, al grupo de asesores académicos, quienes, me apoyaron gentilmente.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Mary Claux por su tiempo y sus asesorías brindada desde el curso Seminario Preliminar de Tesis del mismo modo, por la constante orientación que permitió que esta investigación vaya tomando forma.

Quiero agradecer con mucho cariño a mis padres, por la confianza y apoyo durante tantos años de estudio. Sin ellos el desarrollo de mis estudios, ni esta investigación se hubiesen realizado. También, a mis hermanos Luís y Andrea, quienes me apoyan constantemente para seguir adelante.

Por último debo mencionar a mi hijo Sebastián, gracias por toda la fuerza que me das, eres el motor de mis días.

Finalmente, infinitas gracias a todos los estudiantes que participaron generosamente en el estudio.

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la relación de los hábitos de estudio y la autoeficacia percibida según la condición académica. La muestra estuvo conformada por 135 estudiantes de una universidad privada de Lima seleccionados por un muestreo no probabilístico intencional teniendo así un grupo de estudiantes con mal rendimiento académico o en riesgo de ser dados de baja de la universidad ($n=68$) y otro grupo de estudiantes ($n=67$) con rendimiento académico normal.

Los hábitos de estudio fueron medidos con el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar y la autoeficacia con la Escala de Autoeficacia General de Schawzer.

Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y comparación de medias con el fin de buscar diferencias en cada grupo de estudiantes. Se encontró que, tanto para la autoeficacia percibida, como algunas de las escalas de hábitos de estudio, no se relacionan con la condición académica de los estudiantes.

Al realizar el análisis de correlación, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia percibida y los hábitos de estudio, siendo esta asociación mayor con algunas escalas como la de asimilación de contenidos y condiciones ambientales de estudio.

También se encontraron diferencias según el sexo en las pruebas aplicadas y al interior de las escalas.

INDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo 1: Autoeficacia percibida y su relación con los hábitos de estudio	6
1.1 Autoeficacia percibida	6
1.2 Autoeficacia y control	8
1.3 Desarrollo de la autoeficacia	8
1.4 Fuentes de información de autoeficacia	10
1.5 Autoeficacia y contexto académico	13
2. Hábitos de estudio	16
2.1 Definición	16
2.2 Proceso de adquisición de conocimientos	19
2.3 Implicancias de los hábitos de estudio	21
2.4 Investigaciones sobre hábitos de estudio	23
Planteamiento del problema	25

Objetivos	26
Hipótesis	26
Definición de variables de estudio	27
Capítulo 2: Metodología	29
2.1 Nivel y tipo de investigación	29
2.2 Participantes	29
2.3 Instrumentos	33
2.3.1 Escala de Autoeficacia General	33
2.3.2 Inventario de Hábitos de Estudio	35
2.4 Procedimiento	37
Capítulo 3: Resultados	38
Capítulo 4: Discusión	56
Conclusiones	66
Recomendaciones	67
Referencias	68



Introducción

De acuerdo a los reportes presentados por el área de Secretaria Académica de la universidad privada evaluada, entre el semestre 2007 – 1 y 2007 – 2 se matricularon aproximadamente 7000 estudiantes en las diversas carreras que la universidad ofrece, en total 22 especialidades, de este grupo aproximadamente un 13% se encontraba en situación de riesgo académico lo cual, indica que el estudiante podría ser retirado de la universidad por un constante fracaso académico que podría ser originado por tres razones: estar llevando un curso por cuarta vez, haber desaprobado todos los cursos matriculados durante dos semestres consecutivos, o desaprobar alternamente los semestres académicos. Con el fin, de intervenir dicha situación hace catorce años se creó el Programa de Asesoría Académica, formado por un grupo de docentes de distintas especialidades que pueden orientar al estudiante para superar su situación de riesgo académico ofreciendo pautas sobre distintos temas personales y académicos como: técnicas de estudio, cursos de carrera, consejos para una matrícula exitosa, trámites académicos, derivación a las unidades correspondientes entre otros.

Hasta el año 2006 el programa mantenía ciertos déficits que se intentaron corregir con la nueva implementación de personal del Área de Orientación, en el año 2007, forme parte de ese equipo de personas.

La práctica preprofesional en el contexto universitario me permitió reconocer necesidades específicas de los estudiantes como la falta de estrategias y técnicas de estudio así como, la poca organización y planificación del estudio tanto en los estudiantes en riesgo académico como estudiantes de condición académica normal. Ello podría ocasionar profesionales poco competentes en ciertas áreas, ya que el aprendizaje es una tarea que debe ser inherente a la naturaleza humana y para poder aprender debemos también conocer cómo hacerlo.

“El profesionalismo es una condición para el progreso, ya que significa poseer conocimientos óptimos y saber manejar con solvencia y ética ciertos tipos de problemas” (Hernández, 1998, p.93).

Dada esta necesidad, la universidad debería promover estrategias preventivas y remediales que optimicen el desarrollo de los estudiantes como futuros profesionales.

En mi periodo de practicante observé, que los principales requerimientos de atención como por ejemplo: dudas vocacionales, ansiedad ante los exámenes y exposiciones, problemas personales y desmotivación para estudiar estaban incluidos dentro de las estrategias del Área. La exploración de los hábitos de estudio y autoeficacia percibida no había sido investigada, ni parecía un tema relevante. Sin embargo, conocer de manera global cuales son las fortalezas y debilidades de los estudiantes actuales podría servir como base para que en el futuro se pueda diseñar programas de prevención de tipo primario con los alumnos en riesgo potencial o diseñar programas con los cuáles se pueda

prevenir el riesgo académico. Dado que, las personas al enfrentar al mundo que lo rodea, manifiestan confianza sobre su capacidad para resolver con éxito las dificultades y circunstancias adversas que se le presentan. Ello, permitiría emprender eficazmente nuevas tareas con la convicción de seguir adelante (Bandura citado por Alcalde, 1998).

Dicha creencia personal es denominada autoeficacia percibida, cuyo desarrollo empieza desde los primeros años de niñez y se manifiesta en distintos aspectos del desarrollo humano, incluyendo el académico siendo fundamental en la definición de metas.

“Se ha comprobado, mediante diversos estudios, que los conocimientos y la habilidad, de por sí, no son suficientes para garantizar y predecir un buen desenvolvimiento académico. Dos personas con la misma habilidad pueden presentar un desempeño diferente, productos de sus creencias de auto eficacia. Esto debido a que el éxito académico demanda procesos reguladores, como la auto evaluación, el auto monitoreo, y el uso de estrategias meta cognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad” (Pajares 2002, p. 35).

Ello, sugiere que en general las instituciones educativas, deberían manejar esta importante información, que podría procurar un mejor desempeño académico de sus estudiantes.

En relación a los Hábitos de estudio, la universidad es fuente de nuevos conocimientos ello implica, que el estudiante utilice nuevas técnicas y estrategias así como, reforzar las aprendidas en años escolares para optimizar su

aprendizaje y desempeño. Sin embargo, encontramos un desaprovechamiento académico debido al desconocimiento de métodos y técnicas de estudio, que podrían orientar a los estudiantes positivamente (Hernández, 1998).

Muchos de los estudiantes no han sido capaces de desarrollar estas herramientas en años anteriores y al llegar a la universidad no encuentran el espacio, ni método, ni organización que le permita asimilar los nuevos conocimientos específicos aprendidos obteniendo como resultado un desempeño académico no satisfactorio que a la vez podría afectar de manera negativa sus creencias personales.

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

Aunque, parezca contradictorio que en una universidad, deba trabajarse estrategias de solución a estas problemáticas, no debemos olvidar que ello se debe a que encontramos a adolescentes cada vez más jóvenes tomando decisiones complejas, muchas de ellas no conscientes, ni planificadas en un momento de cambios y de crisis personal (Papalia, 2006).

Con el reconocimiento de estas problemáticas, después de haber realizado la práctica preprofesional en una institución universitaria, me pareció importante investigar las asociaciones entre ambos constructos, además de que creo que la formación universitaria debería propiciar la formación integral del estudiante.

El desarrollo y reforzamiento de las habilidades académicas y personales es una tarea que debe ser inherente a la naturaleza humana, ello podría garantizar un perfil de egresados competentes, con sentido de innovación y la motivación de logro lo cual, es el fin general de la educación y las tendencias de globalización.

Por último, realizar este estudio podría dar los siguientes aportes:

1. Utilizar una escala que permita la identificación de deficiencias en el afrontamiento, lo cual puede dar la base para posteriores programas de prevención e intervención (Schwarzer, 1997).
2. Proveer mediciones actuales de los Hábitos de estudio, con un instrumento ya validado para población universitaria.
3. No existen trabajos que hayan investigado anteriormente dichos constructos.

CAPITULO 1

SOBRE LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y SU RELACIÓN CON LOS HÁBITOS DE ESTUDIO

1.1 Autoeficacia Percibida

El constructo autoeficacia, surge dentro de la teoría cognitivo social, como forma de pensamiento importante que afecta el funcionamiento de la persona. La teoría sobre el tema es el resultado de veinte años de investigaciones del psicólogo Albert Bandura (1987) y de todas aquellas investigaciones que han surgido a partir de su trabajo original. Este es un concepto vital dentro de la teoría cognitiva social y se ha definido como:

”Los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987 p.416).

La autoeficacia percibida se relaciona, no con el número de habilidades que uno tiene, sino con la percepción de control personal que el individuo posee sobre sus acciones.

Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas (Bandura, 1997).

Los individuos con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento socio cognitivo en muchos aspectos y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes. Además, se implicarán en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos. Una alta autoeficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1997). Por tanto, las creencias sobre la autoeficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación (Bandura, 1997), que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen.

La autoeficacia es el producto de diversas fuentes como: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo entre otras. Estas fuentes generan distintas percepciones que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales, (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1997).

1.2 Autoeficacia y control

Las creencias de autoeficacia tienen que ver con el ejercicio de control sobre la acción y con la autorregulación de procesos cognitivos motivacionales y afectivos, y con la regulación de estados fisiológicos en el individuo. Si bien la eficacia se entiende como una capacidad generativa en la que las habilidades sociales, emocionales y conductuales se organizan de manera efectiva, las creencias de autoeficacia se relacionan con lo que el sujeto cree que puede hacer con las habilidades que tiene (Bandura, 1997). En este sentido, un bajo nivel de autoeficacia generará dependencia, de esta forma de control próximo, a través de los otros, lo cual eventualmente termina reduciendo las oportunidades de perfilar las habilidades personales necesarias para una acción eficaz (Alcalde, 1998).

1.3 Desarrollo de la Autoeficacia percibida

“La autoeficacia, al ser considerado un elemento cognitivo social, deja implícito que su desarrollo se da dentro de este marco. Es a partir del ambiente, relaciones sociales, y nuestra respuesta a ellos, que la autoeficacia surge y evoluciona. Diferentes periodos de la vida, presenta ciertas demandas de competencia prototípica para un funcionamiento exitoso”. (Bandura, 1997 p.38).

De esta forma se encuentra que la autoeficacia en niños, cambia sustancialmente mientras se mueven a una comunidad más grande (casa, barrio, escuela). Es con las relaciones de pares que ellos amplían y particularizan el

conocimiento de sus capacidades. Aquellos que tienen más experiencia y son más competentes, dan un modelo de estilos eficaces de pensamiento y comportamiento. (Bandura, 1987). Una gran cantidad de aprendizaje social ocurre entre los pares. Los niños tienden a elegir asociaciones cercanas con quienes tienen intereses similares y valores. Estas asociaciones selectivas promueven la autoeficacia. Las creencias de los niños en su eficacia para llevar a cabo diferentes tipos de solución, predicen sus metas sociales y muestran como su comportamiento.

Más adelante, en la adolescencia puede verse como la autoeficacia, juega un papel determinante en el curso que tendrán sus vidas. Se encontró que el éxito con el que los riesgos y retos de la adolescencia son manejados, dependen en gran medida, de la fuerza de la eficacia personal construida a través de experiencias previas, como en casos de fracasos, y un inadecuado desarrollo de la auto eficacia, en ámbitos sociales y académicos pueden llegar a afectar su bienestar emocional al igual que su desarrollo (Erdley y Asher, 1996).

Finalmente, la adultez implica un número mayor de transiciones de rol importantes. En esta etapa de la vida, la auto eficacia, contribuye al desarrollo de la carrera y éxitos en la elección vocacional, además de intensificar la búsqueda de trabajo y finalmente la adquisición de uno. Caso contrario, las personas con baja autoeficacia tienden a no conseguir trabajo y a sufrir de estrés por desempleo. De esta forma puede verse reacciones emocionales y conductuales. (Bandura, 1997).

1.4 Fuentes de información de Autoeficacia

Es importante mencionar de dónde surgen estas creencias de autoeficacia que tenemos los seres humanos. Podemos ver que existen distintas fuentes que resultan muy importantes al momento de explicarnos cómo es que se crean las creencias de autoeficacia.

Las fuentes de información sobre la autoeficacia no se traducen directamente en juicios de competencia. Las personas interpretan los resultados de los eventos y estas interpretaciones proveen la información en la que se basan los juicios. Los tipos de información a la que las personas atienden y usan para formar sus creencias de autoeficacia, y las reglas que usan para pesarlas e integrarlas, forman la base de dichas interpretaciones. Es así como podemos ver que la selección, integración y recolección de información influyen en los juicios de autoeficacia (Pajares, 2002). A continuación, se describen algunas de las fuentes comunes:

a) Logros de ejecución: Estas se basan en las experiencias de dominio real. El éxito aumenta las evaluaciones positivas de eficacia mientras que los fracasos repetidos la disminuyen, especialmente si se producen al principio de la actividad. Dicha fuente es el resultado evaluado de nuestro desempeño en alguna tarea. Los resultados que interpretamos como positivos, hacen que los niveles de autoeficacia aumenten; en cambio, los que percibimos como negativos hacen que nuestra disminuya (Pajares, 2002).

b) Experiencia Vicaria: Las evaluaciones de autoeficacia están influidas parcialmente por las experiencias vicarias, ya que viendo o imaginando que personas similares actúan con éxito es posible que aumente la auto percepción de eficacia del observador, llegando a creer que el mismo también posee las capacidades suficientes para dominar actividades similares. Por la misma regla, observar como fracasan a pesar de los esfuerzos hace disminuir la opinión del observador sobre sus capacidades. Existen diversas condiciones bajo las cuales la información vicaria influye en las evaluaciones de autoeficacia uno de tales factores es el grado de incertidumbre del sujeto sobre sus capacidades, además las influencias del modelado social pueden producir cambios significativos y duraderos en la autoeficacia personal.

Esta fuente se vuelve más fuerte cuando las personas no confían en sus propias habilidades o cuando tienen poca experiencia de haber realizado una tarea. En este contexto, los efectos del modelamiento son relevantes sobre todo cuando el individuo no tiene experiencia previa en una tarea. (Bandura, 1997).

La experiencia vicaria se vuelve más poderosa cuando los observadores ven similitudes en algún atributo y asumen que el desempeño del otro diagnóstica su propia capacidad. Observar los logros de los modelos influye mucho en las creencias que tienen los observadores de sus propias capacidades. De alguna manera podemos resumir su pensamiento en “si ellos pueden, yo también”. Por otro lado, cuando los observadores ven que no tienen mucho en común con los modelos observados, la influencia de la experiencia vicaria disminuye notablemente. Finalmente podemos ver que los individuos crean y desarrollan

sus creencias de autoeficacia como resultado de persuasiones sociales recibidas de los demás. Estas pueden envolver la exposición a los juicios verbales que los otros hacen (Bandura, 1997).

c) Persuasión verbal: Se utiliza para inducir al sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desee, esta puede contribuir a conseguir un rendimiento.

d) Estado Fisiológico: El individuo interpreta su activación somática ante las situaciones estresantes o amenazantes como signos globales de vulnerabilidad a la disfunción. Un nivel elevado debilita el rendimiento.

Existen estados somáticos y emocionales como la ansiedad, el estrés y la activación que brindan mucha información acerca de las creencias de autoeficacia de una persona. Las personas pueden medir (calibrar) su grado de confianza por el estado emocional que perciben en la medida en que contemplan una acción. Las reacciones emocionales fuertes a una tarea proveen de información sobre el logro o fracaso anticipado del resultado. Cuando las personas experimentan sentimientos negativos y tienen miedo con respecto a sus capacidades, esas reacciones emocionales generarán estrés y agitación que ayudará a que la persona compruebe que en realidad ese resultado temido es el que se obtendrá (Pajares, 2002).

1.5 Autoeficacia y contexto académico

“La autoeficacia puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo puesto que es un elemento predictor del desempeño de la habilidad y del conocimiento personal” (Ruiz, 2005 p.10).

La teoría de Bandura considera que el ser humano tiene una capacidad de autorregulación y autorreflexión comprometida con su desarrollo; de esta manera estas creencias personales permiten ejercer un control interno sobre sus acciones, sentimientos y pensamientos; por ello la autoeficacia puede convertirse en un predictor de la conducta humana.

En el ámbito académico las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, persistencia y el éxito académico; por ello este es un tema que se debe trabajar en dicho contexto. Las creencias de alta eficacia pueden ayudar a las personas a predecir eventos que los afectan y a cómo controlarlos. De la misma manera el desarrollo de habilidades son más intensas en los estudiantes que se plantean metas cercanas y con alta autoeficacia, debido a que las metas próximas son evidencias de una creciente destreza (Pajares y Schunk, 2001).

Por otro lado, el ingreso a la universidad supone una serie de cambios que el adolescente debe atravesar y a los cuales el tener un nivel de autoeficacia alta podría ser un factor de protección que permita el proceso de adaptación así como, podría ayudar en el bienestar emocional y el desarrollo personal.

Para trabajar la autoeficacia con los alumnos, actualmente se tiene muchos recursos que pueden ser lúdicos, teóricos, experiencias creativas entre otros.

El primer paso para poder llevar a cabo esta ayuda es que tanto los docentes como las autoridades pertinentes de la institución educativa conozcan la importancia del tema en el campo educativo.

A continuación, se presentan algunas alternativas que podrían trabajarse con los alumnos:

- a) Aceptación del sí mismo: Se reconoce cuáles son las propias fortalezas y debilidades puede ayudar a tener una mejor reflexión personal a la hora de actuar.
- b) Reconocer en cada estudiante que hay muchas formas de talento, además de un rendimiento académico, valorar las habilidades de cada estudiante, sea en el contexto académico o fuera de ello.
- c) Ser un constante observador de lo que los estudiantes dicen y también de lo que no son capaces de decir.
- d) Impulsar la toma de decisiones en distintos aspectos de la vida.
- e) Fijar reglas claras y expectativas de la conducta.
- f) Promover la competencia personal y la capacidad de asumir retos académicos. Animarles a ser independientes, a aceptar responsabilidades, y seguir la tarea hasta el final.
- g) Celebrar los logros con ellos, felicitarlos e incentivarlos a que sigan mejorando cada día.

Estas podrían ser algunas de las herramientas que pueden desarrollarse para trabajar con los estudiantes, en el desarrollo y mejora de la autoeficacia.

1.6 Investigaciones relacionadas con autoeficacia

En cuanto a autoeficacia, el año 2000 Schwarzer y Scholz realizaron un estudio en el cual examinaron las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia General en 19 idiomas. La pregunta principal que se plantearon fue si la escala era confiable y homogénea en cada prueba. Se encontró que las propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia General fueron satisfactorias y siguieron la línea de investigaciones previas. El constructo parece ser universal ya que las mismas características fueron encontradas en varias culturas. De este modo podemos ver que es recomendable para estudios entre países (Pajares citado por Alcalde, 1998).

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

Por último, se correlacionaron los constructos de motivación de logro, autoeficacia general con sexo y tipo de escuela. Se encontró que los puntajes de autoeficacia, son más elevados en los estudiantes de escuelas privadas y varones pero ello, no es un elemento determinante de su rendimiento, ya que el

aprovechamiento y el puntaje de motivación de logro es más elevado en las mujeres (Ruiz, 2005).

2. Hábitos de estudio

2.1 Definición de los hábitos de estudio

El término hábito se deriva de la palabra latina *Habere* que significa tener, en el sentido de adquirir algo que no se ha tenido anteriormente. Se considera de esta manera que el hábito es una condición adquirida, es decir aprendida que supone la tendencia a repetir y reproducir ciertas acciones o actuar de la misma forma general bajo las mismas normas o similares circunstancias. Cuando el hábito ha sido adquirido por la persona, las acciones se realizan de forma automática. Los hábitos son indispensables en todo tipo de actividades, si no se han adquirido hábitos no se pueden utilizar los instrumentos necesarios para cualquier tipo de aprendizaje.

Para la presente investigación se ha considerado la siguiente aproximación teórica de los hábitos de estudio

“Entendemos por hábitos de estudio al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico” (Aduna, 1985 p.21).

Se entiende lo dicho como la manera en que el individuo puede organizar, controlar su tiempo, espacio, técnicas, métodos y procesos para estudiar.

Los estudiantes acuden a una institución superior universitaria con el fin de profesionalizar sus metas personales; muchos de ellos tienen serias deficiencias

en las técnicas de estudio y en la organización, así como desmotivación para estudiar (Salas, 1988). Sabemos que *“Estudiar es una actividad compleja, que requiere de un proceso que no significa sólo la memorización, requiere aprender a concentrarse, a analizar, sintetizar, memorizar y expresar la información”* (Fernández, 1999 p. 45).

A lo largo del día se pueden realizar de manera eficaz muchas actividades relacionadas a las rutinas habituales como levantarse, peinarse, vestirse. Cualquier cambio en dicha rutina entorpece la realización de tareas que no están organizadas habitualmente. El estudio debería ser parte de estas actividades diariamente planificadas, pues para lograr un buen aprendizaje se requiere de una buena organización y planificación del estudio. Esta planificación debe ser operativa y realizable. Operativa, en el sentido que se debe realizar un esquema de acción concreto y útil para alcanzar una meta que en este caso debería ser el aprendizaje de un curso. Realizable, por que debe poder cumplirse, es decir como parte de la jornada diaria de un estudiante y para ello la programación del estudio debe ser realista si se toma en cuenta el resto de actividades diarias, incluida las diversiones en cada estudiante.

Una didáctica del aprendizaje procuraría tener los siguientes elementos como: condiciones ambientales del estudio, planificación de estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos (Fernández, 1999).

En relación al primer punto se tiene los distintos tipos de ambiente en los que el estudiante se encuentra.

a) Las personas que conviven con los estudiantes ejercen influencia sobre él de manera directa o indirecta. De manera directa pueden ayudar o desanimar al hablarse de estudio, pueden ser benévolos o exigentes. De manera indirecta se relaciona con la dinámica familiar dentro de la casa con una serie de factores como economía, carácter de los padres, relaciones interpersonales esto puede provocar un ambiente tanto de seguridad o inseguridad en el estudiante.

El ambiente escolar relacionado con los pares, los docentes y el personal como la decisión de estudiar firmemente pueden influir en el rendimiento del estudiante.

“Estudiar requiere condiciones ambientales adecuadas que faciliten la concentración y ayuden a mejorar el rendimiento” (Fernández, 1999 p.45).

Es recomendable que el lugar de estudio sea siempre el mismo, y este debería tener detalles importantes como la iluminación la más recomendable es la luz solar indirecta, los materiales de oficina entre otros, evitar que esta habitación tenga distráctores, y por último una buena ventilación.

b) La planificación del estudio, como organizar un horario diario y semanal de acuerdo a las necesidades que cada estudiante tenga. La mejor hora es dado por las particularidades de cada caso, sin embargo siempre se recomienda que sean en las primeras horas del día, en un promedio de cinco horas y en los mismos lugares (Fernández, 1999).

Esto va a promover el hábito en el estudiante, la duración del estudio depende siempre de los objetivos que tenga cada estudiante pero se debe considerar en

dicho horario incluir todas las asignaturas así como incluir un periodo de descanso.

c) Disposición del material de estudio, ello se refiere a cuáles son las herramientas necesarias que se deben tener a la mano para estudiar, por ejemplo muchas veces la mesa está llena de materiales innecesarios que sólo dificultan la concentración o distraen al estudiante; es necesario una selección previa de los materiales solo de la asignatura a estudiar.

d) Asimilación de los contenidos: lectura eficaz “*Saber leer exige descifrar signos escritos y comprender el significado (Fernández, 1999 p.55)*. Esta definición tan real y concreta es pocas veces aplicada por los estudiantes, ya que muchas veces se lee sin entender el significado de ello, es decir descifran el texto sin traducir el mensaje, cuando el objetivo de leer es comprender el texto. Para la mejora de los hábitos de lectura y entender los textos es importante tener en cuenta la práctica constante de leer rápido y poseer un vocabulario amplio.

2.2 Proceso de adquisición de conocimientos

En el proceso de adquisición de conocimientos se realiza de la siguiente manera:

La motivación: la motivación es un impulso que te lleva a realizar una acción, para aprender se necesita un motivo muchos de los estudiantes que no tienen interés por el estudio han llegado a estas situaciones no por falta de capacidad, sino que carecen de voluntad para hacerlo (Aduna, 1985). Muchos de los

estudiantes tienen deseos de conseguir el éxito, en muchos aspectos de su vida, incluyendo el área académica, sin embargo, la falta de metas definidas y claras dificulta este proceso.

Para estudiar, se debe saber por qué uno está estudiando, que se quiere conseguir con ello y como se debe conseguir, quizás empezando a considerar un plan de vida tanto a corto como a largo plazo, para ello, es necesario propiciar en los alumnos una autoevaluación respecto de sus vidas y el compromiso respecto a ellas, por lo menos en el ámbito académico.

La concentración: es la capacidad de focalizar la atención en lo que se está atendiendo en un momento, en este caso focalizar la atención en la materia a estudiar. Para mantenerla en el estudio se requieren elementos como: el interés y la voluntad a la hora de estudiar, planificación del estudio y estados físicos adecuados.

La actitud: una actitud es una forma de respuesta a algo, es aprendida y relativamente permanente, en este sentido es la forma de respuesta que damos y tratamos de lograr al estudiar.

La organización: se refiere a la formación del esquema mental personal para estudiar, por ejemplo el control sobre el tiempo, orden, lugar y materiales.

La comprensión: comprender es aplicar los conocimientos a situaciones nuevas, por ejemplo se aprende más si se relacionan los conocimientos nuevos con los aprendidos anteriormente.

La repetición: la información adquirida por comprensión es más resistente, pero no son eternas. Para aprender es preciso repetir y aprender los conceptos.

Muchos métodos de estudio recomiendan la repetición, el repaso, auto-evaluación re memorización de lo comprendido.

2.3 Importancia de los hábitos de estudio

La pretensión de mejorar el estudio es un tema importante en la educación en el nivel que sea para ello; es necesario que los estudiantes conozcan y practiquen adecuados hábitos y técnicas de estudio.

“El cambio de la secundaria a la universidad supone un aumento de las exigencias académicas , el joven tiene mayor cantidad de material para aprender, el material es más complejo y denso, por lo tanto deberá tener una buena organización, técnicas apropiadas para estudiar y estar fuertemente motivado para lograr los objetivos educacionales que se propone” (Vera ,1996 p.92).

La capacidad intelectual es un factor importante en el rendimiento académico; sin embargo, se observa que en muchos jóvenes el rendimiento se encuentra por debajo de sus reales capacidades, mientras que otros rinden por encima de ellas.

Tanto educadores como psicólogos se han preocupado por la mejora de las habilidades de estudio en los alumnos, por ejemplo, el paradigma conductista y cognitivo (Maddox, 1970).

El paradigma conductista considera el estudio como una compleja secuencia de acciones que van desde la elección del tema, organización del material, lectura del texto, hasta la adquisición de contenidos. Lo que se busca es conocer

cuáles son las situaciones antecedentes de la conducta de estudio y utilizar refuerzos apropiados que permitan obtener resultados satisfactorios.

Este paradigma considera ciertas condiciones para estudiar apropiadas como: temperatura, ventilación, mobiliario, iluminación, organización de materiales, tiempo de estudio, horarios, etc. Además de, proporcionar al alumno técnicas de estudio: diferenciación entre ideas principales y secundarias, realización de esquemas y resúmenes, utilización de diccionarios, manejo de ficheros, etc. Asimismo, organizar la tarea de estudio, dividiéndola en sus componentes específicos y desarrollando el aprendizaje gradualmente, incluir períodos de descanso, reforzar la motivación del alumno por el estudio, utilizar refuerzos que faciliten y consoliden los hábitos y técnicas de estudio.

Desde esta perspectiva se quieren promover hábitos y técnicas de estudio que mejoren con la práctica, pero se soslayan los mecanismos internos de la adquisición y de la elaboración informativa.

A dicho paradigma se critica el intento de convertir al alumno en una persona eficiente pero, rígida y limitada en libertad al estudiar, ya que no se tiene en cuenta la intencionalidad del comportamiento.

Por otro lado, el paradigma cognitivo se centra sobre todo en el aprendizaje de contenidos y, por tanto, enfatiza la importancia de la memoria, la codificación y la recuperación de información.

La memorización de contenidos informativos, interés por las estructuras y procesos cognitivos: almacenes informativos, representaciones mentales, relación entre conocimientos viejos y nuevos, la mente construye constantemente

la información, las técnicas de trabajo intelectual adquieren especial importancia en el estudio, porque permiten entrenar al alumno en determinadas estrategias de atención, elaboración y organización de la información, al tiempo que se favorece la meta cognición o regulación de los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje. Su limitación se basa en la falta de importancia a aspectos no cognitivos que pueden influir a la hora de estudiar.

Por último la Perspectiva Humanista señala que cualquier plan de adquisición de conocimientos debe partir de las necesidades, capacidades, afectos, actitudes y valores de los estudiantes.

El presente trabajo, combina ideas de las dos primeras perspectivas que es la manera como actualmente se viene trabajando el constructo en las instituciones educativas.

2.4 investigaciones sobre hábitos de estudio

La importancia de los hábitos de estudio en el ámbito educativo es indispensable y se ha tratado de investigar, de esta manera se ha encontrado que existe una relación asociada al éxito académico y a la práctica de diversos métodos como y técnicas de estudio (Dunn, 1975).

De la misma manera, se encontró que muchos de los alumnos que ingresaban a la universidad desconocían o no aplicaban técnicas y métodos de estudio de la misma manera, se encontró que dichos alumnos a su vez presentaban

problemas en el rendimiento académico (Vildoza, 2005; Pozar 1989; Bruckman, 1976).

Del mismo modo se encontró que las mujeres e distinguen de los varones en relación al empleo de materiales de estudio, teniendo las primeras un mejor conocimiento sobre el uso y manejo de dichas técnicas (Bruckman, 1976).

A lo dicho se podría concluir que los mejores resultados académicos se dan cuando la persona ha adquirido y utiliza técnicas y métodos que permitan optimizar su proceso de estudio.



Planteamiento del problema

De acuerdo a lo planteado en los capítulos anteriores, se puede afirmar que la autoeficacia percibida y los hábitos de estudio son herramientas fundamentales para el desarrollo personal y profesional. Para ello, el estudiante durante su etapa universitaria debe desarrollar algunas estrategias, técnicas que son cruciales para el buen desempeño académico. Lamentablemente, como se ha mencionado anteriormente, las investigaciones en el campo de los hábitos de estudio y la autoeficacia revelan que no podrían estar formando profesionales competentes a nivel de conocimiento, metodología y personal.

Por ello, el estudio de estos constructos y su influencia con el contexto académico facilitaría el reconocimiento de problemas más específicos de la población, permitiendo una mejor intervención y prevención de programas.

El año 2007 al llevar los cursos de Seminario Preliminar de Tesis y Seminario de Tesis, con el apoyo constante de la docente, me incline por explorar sobre autoeficacia y los hábitos de estudio, dados que son herramientas fundamentales para el desarrollo académico y profesional.

A partir de lo anteriormente expuesto, la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Los hábitos de estudio y la autoeficacia general tienen alguna relación en la condición de riesgo académico de un grupo de alumnos matriculados en el semestre académico 2007 - 2?

Objetivo General:

1. Determinar la relación entre hábitos de estudio y autoeficacia percibida según la condición académica de un grupo de estudiantes matriculados en el semestre académico 2007 - 2.

Objetivos específicos:

2. Conocer las categorías de autoeficacia percibida de los estudiantes de la muestra, así como determinar su variación de acuerdo a la edad, género y condición académica.
3. Conocer los hábitos de estudio de los estudiantes de la muestra, así como determinar su variación de acuerdo a la condición académica.

Hipótesis general:

1. El nivel, tipo de los hábitos de estudio y autoeficacia se relacionan significativa y positivamente en la condición de riesgo académico de un grupo de alumnos matriculados en el año académico 2007- 2.

Hipótesis específicas:

2. El nivel, tipo de los Hábitos de estudio se relacionan significativamente en la condición de riesgo académico de un grupo de alumnos matriculados en el año académico 2007.
3. El nivel de auto eficacia percibida influye significativamente en la condición de riesgo académico de un grupo de alumnos matriculados en el año académico 2007.
4. El nivel de auto eficacia percibida se diferencia significativamente según la edad y sexo los participantes.

Definición de las variables de estudio

Hábitos de estudio:

Conjunto de actividades emprendidas por el estudiante en su contexto académico habitual, esto implica condiciones ambientales, planificación, materiales, asimilación de contenidos de estudio.

La definición operacional fue medida a través del puntaje obtenido en el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE), el cual comprende cinco áreas: condiciones ambientales, planificación del estudio, empleo de materiales, asimilación de contenidos, sinceridad.

Autoeficacia:

Creencias personales sobre capacidades que le permiten organizar y ejecutar acciones para alcanzar el rendimiento deseado.

La definición operacional fue medida a través del puntaje obtenido en la Escala de Autoeficacia General.

Condición en situación de riesgo académico:

Promedios ponderados desaprobados en un curso o conjunto de cursos durante dos o más ciclos. Se ha considerado un promedio desaprobado cuando la nota es menor o igual a 13. Se obtuvo a través de los datos de sistema informático de la universidad.

Edad:

Cantidad de años de vida. Se obtuvo a través de los datos demográficos estableciéndose un rango de 17 a 30 años.

Género:

Dado por la condición biológica de haber nacido hombre o mujer. Se obtuvo a través de los datos demográficos.



CAPITULO 2

METODOLOGÍA

2.1 Nivel y Tipo de Investigación

La presente investigación corresponde al nivel descriptivo y de tipo correlacional comparativo, se tomaron medidas sobre la muestra para luego indagar las relaciones existentes entre dos grupos de participantes según su condición académica; entre los hábitos de estudio y autoeficacia en estudiantes de una universidad privada en Lima Metropolitana (Hernández, 1998).

2.2. Participantes

La población estuvo conformada por 135 estudiantes de una universidad privada de Lima seleccionándose principalmente estudiantes de las carreras de Ingeniería y Administración en sus diversas especialidades con las dos condiciones académicas (situación de riesgo y situación de no riesgo académico).

El término situación de riesgo académico significa que el estudiante académicamente ha desaprobado uno o todos los cursos de uno o más semestres académicos por diversos motivos tales como: desaprobación de promedios ponderados en forma consecutiva, y/o desaprobación de tres promedios ponderados en forma alterna y/o desaprobación de una asignatura por segunda vez. El estudiante puede tener uno o más motivos o condiciones de riesgo en

simultáneo durante un semestre académico. El total de estudiantes en riesgo académico al semestre 2007- 2 es de aproximadamente 700. El grupo total de estudiantes fue de 177, de los cuales 110 estaban en situación de riesgo académico y 67 estaban en situación de no riesgo académico. El muestreo fue no probabilística intencional seleccionando sólo a los estudiantes que tenían como condición de riesgo haber desaprobado dos promedios ponderados en forma consecutiva y/o, desaprobado una asignatura por segunda vez, más desaprobados dos promedios ponderados en forma consecutiva, lo cual representa una experiencia recurrente de fracaso en el desempeño académico (logros de ejecución de fracaso) como fuente de autoeficacia Bandura (1997). No se considero a los estudiantes cuyo motivo de riesgo son los cursos desaprobados por tercera vez, ni con motivo de riesgo de ponderado alterno debido a que según sus historiales de notas, estos estudiantes demuestran tener habilidades y un adecuado rendimiento en la mayoría de sus cursos, excepto en el que llevan por tercera vez, o en el caso de los estudiantes con ponderados alternos, debido a que también han demostrado capacidad para tener éxito en algunos ciclos de la universidad. En ambos casos se considera que la causa del riesgo podría ser otro indicador de un contexto más situacional y particular que en lo que se ha pensado en esta investigación. Tomando en cuenta los criterios de selección, la muestra se redujo a 135 estudiantes de los cuales 68 tenían la condición de riesgo académico deseado y 67 pertenecían al grupo control o condición de no riesgo académico.

En el cuadro 1, se observa la conformación de la muestra de la presente investigación.

Cuadro 1

Distribución de la muestra según carrera de origen

Carrera	N	%
Administración y Recursos Humanos	8	5.92
Administración y Contabilidad	17	12.6
Administración y Negocios Internacionales	22	16.29
Administración y Hotelería	4	2.97
Ingeniería Electrónica	23	17.03
Administración y Marketing	50	37.03
Economía y Negocios Internacionales	2	1.49
Administración y Finanzas	9	6.67
Total	135	100

Se puede apreciar que el 37.03 % de la muestra estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Administración y Marketing, seguida por estudiantes de Ingeniería Electrónica e Administración de Negocios Internacionales con un 17.03 y 16.29 %.

Por otro lado, la muestra estuvo conformada por 79 hombres y 56 mujeres.

En el cuadro 2, se observa la conformación de la muestra según género y condición académica de la presente investigación

Cuadro 2

Distribución de la muestra según sexo y condición académica

Estudiantes	N Hombres	%	N Mujeres	%
No riesgo	38	48.1	29	51.8
Riesgo	41	51.9	27	48.2
Total	79	100	56	100

Los participantes tenían como variables de control tres aspectos como: a) Ciclo de los participantes, todos tuvieron un rango aproximado de 3 ciclos como mínimo en la universidad y se encontró que un 68.2 % de los participantes de la muestra ingresaron a la universidad entre los años 2005 y 2006, b) Ambiente de la ejecución de la prueba, ya que fue tomada de forma grupal en el mismo ambiente (aulas de una universidad privada), para el grupo en situación de riesgo académico se aplicaron las pruebas entre el 2 y 10 de agosto del 2007, en los talleres de asesoría de matrícula y para el grupo control entre las tres primeras semanas de inicio de clase durante el mismo semestre, c) Situación de los participantes, todos los participantes provienen de la misma facultad, un grupo está constituido por alumnos en situación de riesgo no académico y el segundo grupo está construido por alumnos en situación de riesgo académico. Por último, se encontró que la media de edad fue de 20.28 años.

2.3 Instrumentos

Para esta investigación se aplicaron dos instrumentos psicométricos. Para evaluar el nivel de autoeficacia se utilizó la Escala de Autoeficacia General (Scharwer, 1998) y para los hábitos de estudio se utilizó el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar (Pozar, 1989).

1. Escala de Auto Eficacia General (Shwarzer, 1993)

La autoeficacia es definida como la creencia personal sobre sus capacidades que le permiten organizar y ejecutar acciones para alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1997).

La escala consta de 10 ítems con 4 opciones de respuesta tipo likert de 4 puntos, que van desde: siempre, casi siempre, casi nunca y nunca. El puntaje máximo es 40 y mínimo es 10.

La escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz diversas situaciones. Fue creada originalmente por Schwarzer en 1993 y validada en Costa Rica con 959 estudiantes universitarios en 1998.

Para esta investigación la escala fue validada a través de una correlación ítem test. Se calculó el estadístico de Alfa de Cronbach para establecer la confiabilidad, obteniéndose un índice de confiabilidad de .78.

Cuadro 3:

Comparación de la correlación Ítem Test de la escala de autoeficacia con otros estudios.

Ítem	Costa Rica	Perú	Presente Estudio
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	0.25	0.33	0.3
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	0.36	0.36	0.57
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	0.35	0.33	0.46
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	0.56	0.54	0.46
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	0.61	0.55	0.42
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a por que cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	0.63	0.57	0.44
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	0.64	0.59	0.44
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	0.51	0.45	0.52
9. Sí me encuentro en una situación difícil generalmente se me ocurre que debo hacer.	0.54	0.5	0.53
10. Al tener que hacer frente a un problema generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	0.52	0.47	0.32

Se observa las correlaciones ítem test son bastante homogéneas tanto en la muestra peruana, como en la muestra del presente estudio.

2. Inventario de hábitos de estudio de Pozar (Pozar, 1989)

Los hábitos de estudio son definidos como un conjunto de actividades emprendidas por el estudiante en su contexto académico habitual, esto implica condiciones ambientales, planificación, materiales, asimilación de contenidos de estudio (Pozar, 1989).

El Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) tiene los siguientes objetivos: diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos de estudio de los alumnos, pronosticar la incidencia de los hábitos de estudio en el aprendizaje, actuar sobre los hábitos de estudio de los alumnos, de manera tal que se corrijan los inadecuados y se adquieran y consoliden los apropiados.

El inventario consta de 90 ítems con 3 opciones de respuesta: (Sí, No, A veces), estos ítems están distribuidos en 5 escalas y de acuerdo al puntaje obtenido en cada escala se puede clasificar al participante en una categoría (mal, no satisfactoria, normal, bien, excelente).

El Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) mide los hábitos de estudio de los alumnos por medio de cuatro escalas fundamentales, a las que se añade una escala de sinceridad.

Escala I: Condiciones ambientales del estudio: Se relaciona con el ambiente que rodea al estudiante (familia, compañeros) y por nosotros mismos, son de tal

forma importante que, en la mayoría de los casos, estos podrían afectar el rendimiento del estudiante pueden ser de tres tipos:

- 1.- Condiciones ambientales personales.
- 2.- Condiciones ambientales físicas:
- 3.- Comportamiento académico.
- 4.- Rendimiento.

Escala II: Planificación del estudio: Estos giran alrededor del aprovechamiento del estudio.

- 5.- Horarios.
- 6.- Organización.

Escala III: Utilización de materiales

- 7.- Manejo de libros.
- 8.- Lectura.
- 9.- Subrayado-resúmenes.

Escala IV: Asimilación de contenidos.

- 10.- Memorización.
- 11.- Personalización.

Escala V: Sinceridad (adicional)

Fue creada por Pozar en 1985 con baremos para Perú por José Díaz (1992), en una muestra de estudiantes universitarios, sin embargo de esta investigación de validación de la prueba no se han encontrado reportes publicados. Sólo los baremos utilizados actualmente en el Departamento Psicopedagógico de la PUCP.

2.4 Procedimiento

La ejecución de la investigación se realizó en tres etapas. En la primera etapa se buscó información teórica de los constructos e investigaciones relacionadas en Perú. No se encontraron investigaciones relacionando ambos constructos en Perú. Paralelamente, se coordinó con las autoridades de la universidad privada para poder evaluar de manera grupal a los participantes. La segunda etapa fue la aplicación de los instrumentos, entre el 2 y 10 de agosto al grupo en situación de riesgo académico y entre las primeras semanas de clase 2007-2, en septiembre se aplicaron los instrumentos al grupo en situación de riesgo no académico.

Luego de la aplicación, toda la información fue ingresada a una base de datos para el respectivo análisis estadístico con el programa SPSS, versión 13, en español. Se utilizó medidas de tendencia central, como la media y para la comparación de medias se usó la prueba T de student.

Las relaciones entre las variables autoeficacia y hábitos de estudio según el rendimiento académico fueron medidas con el coeficiente de correlación de Pearson.

CAPITULO 3

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan siguiendo el orden de los objetivos específicos de la investigación, aunque previamente se identifican datos descriptivos y comparativos de cada variable de la investigación.

En la última parte se describen las correlaciones obtenidas entre la autoeficacia y los hábitos de estudio según el rendimiento académico.

1. Resultados sobre autoeficacia

En esta parte se describen las cuatro categorías establecidas según el promedio general obtenido en la prueba. Asimismo, se detallan según género, condición académica y edad mediante pruebas T student.

En el cuadro 4, se presentan el puntaje promedio obtenido de cada uno de los ítems de la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, 1993).

Cuadro 4

Promedios de Ítem de la Escala de autoeficacia

Ítem	Costa Rica	Perú	Presente Estudio
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	0.25	0.33	0.3
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	0.36	0.36	0.57
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	0.35	0.33	0.46
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	0.56	0.54	0.46
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	0.61	0.55	0.42
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a por que cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	0.63	0.57	0.44
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	0.64	0.59	0.44
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	0.51	0.45	0.52
9. Sí me encuentro en una situación difícil generalmente se me ocurre que debo hacer.	0.54	0.5	0.53
10. Al tener que hacer frente a un problema generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	0.52	0.47	0.32

Se encontró que los ítems con mayor promedio fueron el ítem dos: *“Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”* y el ítem 8 *“Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”*. Por otro lado, los ítems con menor puntaje promedio fueron el ítem 1 *“Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”* y el ítem 6 *“Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a por que cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles”*.

1.1 Autoeficacia percibida según género

En el cuadro 5, se pudo observar que el 80.69 % de los participantes de la muestra se ubican en un nivel promedio alto y promedio bajo, según las categorías de la escala. El porcentaje de mujeres y hombres en estas categorías es similar.

Cuadro 5

Distribución de categorías de autoeficacia percibida según género

Nivel de auto eficacia	Género			
	Frecuencia Mujer	Porcentaje	Frecuencia Hombre	Porcentaje
Alto	5	3.7	7	5.18
Promedio alto	26	19.23	25	18.51
Promedio bajo	25	18.51	33	24.44
Bajo	0	0	14	10.38
Total	56	41.5	79	58.5

Del mismo modo en el cuadro 6, se comparó las medias según género.

Se observa que el puntaje promedio de toda la muestra fue de 31.63 con una desviación estándar de 3.43.

Cuadro 6

Comparación de medias de autoeficacia percibida según género

Autoeficacia percibida	Hombres	Mujeres	"t" Student	Grado de significación
Puntaje Mínimo	25	40		
Puntaje Máximo	15	35		
Media	32.3	30.6	3.05	.003 **
Desviación estándar	3.4	3.2		

** $p \leq .01$

Se observa una diferencia significativa de las medias según el género de los participantes, siendo mayor la media de los hombres, en comparación con las mujeres. Esto es, los hombres de la muestra demuestran mayor autoeficacia percibida. También, se nota un mayor puntaje mínimo y máximo de la escala para los hombres.

Se acepta la hipótesis específica sobre la diferencia de autoeficacia percibida y género de los participantes en un grupo de alumnos matriculados en el semestre académico 2007 – 2.

Como elemento referencial y con el fin de poder situar en un contexto más amplio, se considera importante mencionar los puntajes de autoeficacia percibida según género encontrados al utilizar la escala en otros estudios llevados a cabo en diferentes poblaciones a nivel mundial (ver cuadro

Cuadro 7

Diferencias según género en estudios con muestras de otros países.

Muestra	Promedio Edad	Género	Promedio Edad	Desviación estándar	N
Costa Rica	21.3	Mujeres	33.0	4.6	602
		Varones	33.5	4.2	351
Rusia	27.0	Mujeres	31.4	4.6	290
		Varones	32.7	4.8	205
Indonesia	20.2	Mujeres	30.0	5.1	260
		Varones	30.2	5.0	276
Alemania	23.6	Mujeres	27.2	4.5	247
		Varones	28.8	4.3	172
Hungria	24.0	Mujeres	28.2	5.1	39
		Varones	28.3	3.8	25
Japón	18.8	Mujeres	20.2	6.0	236
		Varones	20.3	6.4	194
Perú	19.0	Mujeres	31.4	4.8	658
		Varones	32.9	4.3	371
Presente estudio	20.3	Mujeres	30.6	3.2	56
		Varones	32.3	3.4	79

Se observa que, sólo Costa Rica, Perú y este estudio son las únicas investigaciones realizadas en Latinoamérica. En todas las investigaciones realizadas se encontró un mayor nivel promedio de autoeficacia percibida en hombres.

1.2 Nivel de autoeficacia percibida según condición académica

En el cuadro 8, se presenta la distribución de los niveles de autoeficacia percibida según condición académica del participante. Se observa que, en general, tanto para el grupo de participantes en condición de riesgo como de no riesgo, se encontraron frecuencias similares.

Cuadro 8

Distribución de niveles de autoeficacia percibida según condición académica de riesgo

Nivel de autoeficacia percibida	Condición académica de riesgo del participante			
	Riesgo		No Riesgo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	5.2	5	3.7
Promedio alto	27	20.0	24	17.8
Promedio bajo	27	20.0	31	23.0
Bajo	7	5.2	7	5.2
Total	68	50.4	67	49.6

En el cuadro 9, se presenta la comparación de los promedios de autoeficacia percibida según la condición académica del participante. No se encontró una diferencia significativa de medias. Además, se notan puntajes similares tanto mínimos y máximos de la escala, así como, frecuencias similares según los niveles de autoeficacia percibida para ambos grupos de participantes.

Cuadro 9

Comparación de los promedio de autoeficacia percibida según la condición académica del participante

Autoeficacia percibida	Condición académica			Grado de significación
	Riesgo	No riesgo	"t" Student	
Puntaje Mínimo	15	40		
Puntaje Máximo	15	38		
Media	31.3	31.91	-1.019	0.31
Desviación estándar	3.94	2.81		

El análisis demuestra que no existe diferencia significativa de medias, por lo tanto, se rechaza la hipótesis específica sobre la influencia de autoeficacia percibida según la condición académica de los participantes en un grupo de alumnos matriculados en el semestre académico 2007-2.

1.3 Categoría de autoeficacia percibida según edad

La edad mínima de los participantes de la muestra fue 17 años y la edad máxima 30 años. La media total de las edades de la muestra fue 20.28 años, con una desviación estándar de 2.1 años. Se realizó una comparación de medias según la edad los participantes y el promedio de autoeficacia percibida. Se encontró un valor de "t" Student = 37.08 con su respectivo grado de significación de 0.000.

Por tanto, se acepta la hipótesis específica sobre la diferencia de promedios de autoeficacia percibida según mayor edad de los participantes en un grupo de alumnos matriculados en el semestre académico 2007 – 2.

2. Resultados sobre Hábitos de estudio

Se analizaron las escalas del Inventario sobre hábitos de estudio (IHE), así como cada subescala de las mismas, según género, condición académica y edad de los participantes de la muestra. Mediante pruebas “t” Student para encontrar diferencias en cada grupo, así como análisis descriptivos y de frecuencias.

En el cuadro 10, se aprecia las puntuaciones promedio para cada escala del Inventario de hábitos de estudio de Pozar (Pozar, 1994) con sus respectivas desviaciones estándar.

Cuadro 10

Distribución de las escalas del Inventario de hábitos de estudio

Escalas del IHE	Media	Desviación estándar
Condiciones ambientales de estudio.	22.4	3.8
Planificación de estudio.	12.1	4.3
Empleo de materiales.	17.1	3.8
Asimilación de contenidos.	21.8	3.3
Sinceridad	17.6	3.8

Se observa que las escalas con mayor puntaje fueron la escala de *Condiciones ambientales* y la de *Asimilación de contenidos*, medias de 22.40 y 21.78, respectivamente.

En el cuadro 11, se presentan los resultados descriptivos para los niveles obtenidos en la escala de condiciones ambientales de estudio, según la condición académica de los participantes.

Cuadro 11

Distribución de niveles de los puntajes de la escala de condiciones ambientales de estudio, según la condición académica del participante

Escala de condiciones ambientales de estudio	Condición académica del participante			
	Riesgo		No Riesgo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Malo	3	2.2	1	0.7
No satisfactorio	16	11.9	11	8.1
Normal	39	28.9	38	28.1
Bien	10	7.4	17	12.6
Total	68	50.4	67	49.6

Se encontraron frecuencias similares en los niveles obtenidos en la escala de condiciones ambientales de estudio, aunque se nota un porcentaje ligeramente mayor en los niveles de malo y no satisfactorio, en el grupo de participantes en la condición de riesgo académico.

En el cuadro 12, se presenta el puntaje promedio de la escala condiciones ambientales, con su respectiva desviación estándar según la condición académica del participante,

Cuadro 12

Comparación de medias de la escala de condiciones ambientales de estudio, según la condición académica de los participantes

Escala de condiciones ambientales	Condición académica			Grado de significación
	Riesgo	No riesgo	"t" Student	
Media	21.7	23.1	-2.19	0.03*
Desviación estándar	-4.1	3.4		

* $p \leq .05$

Se encontró diferencia significativa de medias de los puntajes de la escala de condiciones ambientales de estudio, entre los grupos según su condición académica de riesgo, por lo tanto, se acepta la hipótesis referida a la influencia en la condición académica del participante en esta escala.

En el cuadro 13, se presentan los resultados descriptivos de la escala de planificación de estudio, según la condición académica de los participantes.

Cuadro 13

Distribución de puntajes de la escala de planificación de estudio, según la condición académica del participante

Escala de planificación del tiempo	Condición Académica del participante			
	Riesgo		No Riesgo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Malo	5	3.7	1	0.7
No satisfactorio	8	5.9	2	1.5
Normal	39	28.9	39	28.9
Bien	14	10.4	25	18.5
Excelente	2	1.5	--	--
Total	68	50.4	67	49.6

Llama la atención en el cuadro que hay un porcentaje ligeramente mayor de participantes de la condición de riesgo académico ubicados en los niveles de malo y no satisfactorio de la escala y, un porcentaje mayor en la categoría de bien para el grupo de condición académica de no riesgo.

En el cuadro 14, se presenta el puntaje promedio de la escala de planificación del estudio, con su respectiva desviación estándar, según la condición académica del participante.

Cuadro 14

Comparación de medias de la escala de planificación de estudio, según la condición académica de los participantes

Escala de planificación del estudio	Condición académica			Grado de significación
	Riesgo	No riesgo	"t" Student	
Media	11.3	12.9	-2.189	0.025*
Desviación estándar	4.5	3.9		

* $p \leq .05$

El análisis demuestra que se encontró diferencia significativa de medias en la escala de planificación del estudio, según la condición académica de los participantes de la muestra, por lo tanto, se acepta la hipótesis referida a la influencia en la condición académica del participante en esta escala.

En el cuadro 15, se presentan los resultados descriptivos en la escala de empleo de materiales según la condición académica de los participantes.

Cuadro 15

Distribución de los niveles de los puntajes de la escala de empleo de materiales de estudio, según la condición académica del participante

Escala de empleo de materiales	Condición Académica			
	Riesgo		No Riesgo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Malo	8	5.9	3	2.2
No satisfactorio	18	13.3	16	11.9
Normal	33	24.4	42	31.1
Bien	5	3.7	6	4.4
Excelente	4	3.0	--	--
Total	68		67	

Se puede apreciar en el cuadro que hay un porcentaje ligeramente mayor en la categoría de malo y no satisfactorio para lo participantes de la condición de riesgo académico, mientras que, en el nivel normal y bien, se observa un mayor porcentaje de participantes de la condición de no riesgo.

En el cuadro 16, se presenta en puntaje promedio de la escala de empleo de materiales, con su respectiva desviación estándar, según la condición académica del participante.

Cuadro 16

Comparación de medias de la escala de empleo de materiales según la condición académica de los participantes

Escala de empleo de materiales	Condición académica			Grado de significación
	Riesgo	No riesgo	"t" Student	
Media	16.3	17.4	-0.846	0.399
Desviación estándar	4.1	3.5		

No se encontró diferencia significativa de medias de la escala de empleo de materiales según la condición académica de los participantes, por lo tanto, se rechaza la hipótesis referida a la influencia en la condición académica del participante en esta escala.

En el cuadro 17, se presentan los resultados descriptivos en la escala de asimilación de contenidos según la condición académica de los participantes.

Cuadro 17

Distribución de los niveles de los puntajes de la escala de asimilación de contenidos según la condición académica del participante

Escala de asimilación de contenidos	Condición Académica			
	Riesgo		No Riesgo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Malo	--	--	--	--
No satisfactorio	26	19.3	8	5.9
Normal	31	23.0	39	28.9
Bien	11	8.1	19	14.1
Excelente	--	--	1	0.7
Total	68	50.4	67	49.6

En el cuadro es notorio que los participantes de la condición de riesgo tuvieron porcentajes mayores en el nivel no satisfactorio, mientras que los de la condición de no riesgo obtuvieron mayores niveles (bien y excelente) en la escala de asimilación de contenidos.

En el cuadro 18, se presenta el puntaje promedio para la escala de asimilación de contenidos, con su respectiva desviación estándar, según la condición académica del participante.

Cuadro 18

Comparación de medias de los participantes según escala de asimilación de contenidos

Escala de asimilación de contenidos	Condición académica			Grado de significación
	Riesgo	No riesgo	"t" Student	
Media	20.6	23.0	-4.552	0.000**
Desviación estándar	3.2	2.8		

** $p \leq .01$

Se encontró una diferencia altamente significativa entre las medias de la escala de asimilación de contenidos según la condición académica de los participantes, por lo tanto, se acepta la hipótesis referida a la influencia de esta escala en la condición académica del participante en esta escala.

Por último, en relación a los hábitos de estudio según condición académica del participante, se compararon los puntajes promedios de la escala de sinceridad con su respectiva desviación estándar (ver cuadro 18).

Cuadro 19

Comparación de medias de la escala de sinceridad según la condición académica de los participantes

Escala de sinceridad	Condición académica			
	Riesgo	No riesgo	"t" Student	Grado de significación
Media	18.3	16.9	2.384	0.019*
Desviación estándar	3.5	4.0		

* $p \leq .05$

Los resultados del análisis indican que se encontró diferencia significativa de medias en la escala de sinceridad según la condición académica de los participantes, siendo mayor en la condición académica de riesgo.

3. Asociaciones entre las variables

En esta tercera parte del análisis de datos, se realizaron las asociaciones, con el coeficiente de correlación de Pearson, de autoeficacia percibida y hábitos de estudio.

Cuadro 20

Correlación de Pearson de los promedios de la escala de autoeficacia percibida con el promedio en las escalas del Inventario de hábitos de estudio

Escalas del Inventario de hábitos de estudio	Autoeficacia percibida
Condiciones Ambientales de Estudio	0.25**
Planificación de estudio	0.17
Empleo de Materiales de Estudio	0.22*
Asimilación de contenidos	0.34**

p ≤ .01 () Correlaciones muy significativas
p ≤ .05 () Correlaciones significativas

En el cuadro 20, se puede apreciar que hay una correlación muy significativa entre autoeficacia percibida con las escalas de condiciones ambientales y asimilación de contenidos. Del mismo modo, hay una correlación significativa con la escala de empleo de materiales. Sin embargo, no se encontró correlación con la escala de planificación de estudio.

Finalmente, se acepta la hipótesis referida a la asociación significativa entre autoeficacia percibida y hábitos de estudio en la condición académica de riesgo del participante.

CAPITULO 4

DISCUSION

Para una mejor comprensión e interpretación de los resultados se ha ordenado la discusión en tres momentos:

El primer momento se refiere al análisis e interpretación de los resultados sobre autoeficacia percibida en la muestra investigada. El segundo momento se refiere al análisis e interpretación de los resultados sobre hábitos de estudio en la muestra investigada. El tercer momento se refiere al análisis e interpretación de las asociaciones entre los constructos.

Autoeficacia en estudiantes universitarios

Al analizar los resultados generales de la muestra se encontró, como dato inicial altos niveles de auto eficacia percibida. El puntaje promedio en auto - eficacia percibida por los universitarios de la muestra de esta investigación resulta ser alto en comparación de puntajes en muestras similares.

El puntaje promedio de la muestra superó los niveles de autoeficacia percibida encontradas en estudiantes universitarios procedentes de sociedades desarrolladas como Alemania, Japón, (Alcalde, 1998). El mayor nivel de autoeficacia percibida en comparación con países de culturas desarrolladas, residiría precisamente en la noción de cultura y autoeficacia colectiva (Bandura, 1997) Schwarzer (Schwarzer y Scholz, 2000) señalan que los menores niveles de autoeficacia percibida en los jóvenes de países desarrollados se debería a que

son sociedades con ideales colectivistas, en relación a la búsqueda de ideales sociales y bienestar grupal. Por otro lado, en la muestra de este estudio se encontró en constante búsqueda de desarrollo personal y profesional, procurando un sentido de logro individual, presente en los jóvenes peruanos desde edades muy tempranas, sobre todo en jóvenes de Lima, de manera mucho más fuerte que en jóvenes de las mismas sociedades capitalistas. La enseñanza universitaria prepara al alumno desde la perspectiva individual y no del interés social (Chávez, 1993).

La idea de progreso es personal y prevalece hasta hoy, con una tendencia individualista que se expresaría en las formas de afrontamiento de nuevas demandas producto de las crisis y el avance tecnológico.

En el caso del sistema universitario específico, al cual pertenece la muestra se promueve como visión del estudiante la formación de la creatividad, innovación y competencia que forme a los profesionales capaces de dar cambios importantes en el país, por el tipo de institución (universidad empresa) no se propician movimientos de acción colectiva, característica presente en otras universidades que tienen elecciones de centros federados y luchan por el reconocimiento y beneficios con la opinión de los estudiantes. Acá en cambio se promueve el proceso de individuación y la pérdida de espacios organizativos grupales (Monereo, 2003).

Los universitarios perciben su futuro como controlable (control primario) y el futuro colectivo aparece como atribuible a elementos no controlables (Skinner, Chapman & Baltes, 1988). Ello se demuestra en las múltiples elecciones y

decisiones, toman hoy los jóvenes cada vez a menor edad. La enseñanza universitaria prepara al alumno desde la perspectiva individual y no del interés social (Chávez, 1993).

Bandura (1997), afirma que las prácticas sociales pueden transformarse a través del esfuerzo colectivo, de otro lado el individualismo planteado por el esfuerzo personal parecería ir en otra dirección, sabemos que hay sujetos colectivistas en sociedades individualistas, así como que hay sujetos individualistas en sociedades colectivistas. Por lo tanto, creemos necesario la exploración de percepción de autoeficacia colectiva en distintas poblaciones dado que vemos que podría ser un parte importante para la investigación psicológica.

También, este alto nivel de autoeficacia percibida podría ser enfocado a la luz del efecto cultural y la adaptación lingüística de los ítems de la escala. Este proceso se baso en la adaptación de la escala por un grupo de traductores bilingües, luego de llegar a un consenso intentando mantener el formato de la escala aunque, nunca el formato original.

Autoeficacia es un constructo universal aplicado a diferentes culturas y susceptible a medición (Schwarzer, 1997) afirman que la equivalencia transcultural es una característica propia de la escala, lograda a través de estudios psicométricos realizados sobre adaptaciones en la equivalencia del constructo de autoeficacia en diferentes contextos culturales (Schwarzer & Scholz, 2000).

Por otro lado, los universitarios perciben su futuro como controlable (control primario) y el futuro colectivo aparece como atribuible a elementos no controlables

(Skinner, Chapman & Baltes, 1988). Ello se demuestra en las múltiples elecciones y decisiones, toman hoy los jóvenes cada vez a menor edad.

Autoeficacia y género

En el estudio se encontraron diferencias significativas según el género de los participantes, mostrando los varones un mayor promedio de autoeficacia percibida que las mujeres estos resultados coinciden con lo encontrado en muestras a nivel nacional realizadas con estudiantes universitarios también (Alcalde, 1998).

Investigaciones anteriores han demostrado que en escalas de autoeficacia las mujeres tienden a presentar menores puntajes sobre ello, se ha teorizado que estas diferencias podrían ser explicadas por las creencias estereotipadas acerca del género en relación a la realización de algunas actividades a nivel personal, social o académica (Pajares, Miller y Johnson, 1999).

Estas creencias estereotipadas son estructuras o esquemas de conocimiento que señalan los atributos básicos asociados al comportamiento de los miembros de un sexo particular. Desde los primeros años de edad los niños aprenden e incorporan creencias diferenciales asociadas con los géneros, en las cuales se considera que los niños tienden a ser competitivos, aventureros, disfrutan de tareas que implican riesgos, gustan de construir cosas y de jugar con juguetes mecánicos, a la vez que están más interesados por tareas que relacionadas a las matemáticas, las ciencias y la tecnología. Por otro lado, se considera a las niñas como cooperativas, cariñosas, gentiles, caritativas, intuitivas, más emotivas, menos racionales, y más interesadas por tareas relacionadas a la lectura, la escritura, las danzas y las relaciones interpersonales. Ello conlleva a algunas

situaciones particulares como por ejemplo que las mujeres se perciben como menos eficaces en ocupaciones de corte científico o matemático (Zeldin, 2000).

A pesar que las pruebas de aptitudes han demostrado potenciales similares entre ambos géneros y la tendencia educativa actual es a un mayor número de mujeres estudiando carreras en el área de ciencias.

También, las creencias estereotipadas acerca de las mujeres se ven disminuidas por la experiencia personal producto de la discriminación de género y socioeconómica. Las mujeres siguen inmersas dentro de un agente socializador desde edades tempranas y de alguna manera la universidad reproduce los mismos patrones sociales imperantes, las mujeres universitarias viven en dos mundos (León, 1998) por un lado el sistema universitario en teoría con igualdad de sexo, libertad, opinión y justicia. Por otro lado, viven en el mundo familiar, conservador y con sistema y trato diferencial para hombres y mujeres donde se critican patrones liberales para las mujeres.

Autoeficacia y edad

En la presente investigación, se encontró diferencias significativas de autoeficacia percibida en relación con la variable edad. Se notó que a una mayor edad, hay un mayor promedio en la escala de autoeficacia percibida, ello coincide con lo encontrado en otras investigaciones, donde se encontró que al aumentar la edad aumenta la relación entre autoeficacia y desempeño de acuerdo a las experiencias previas (Skinner & Chapamn, 1988).

La autoeficacia es considerada un elemento cognitivo social y su desarrollo se da a lo largo de los periodos de la vida, a partir del ambiente, relaciones sociales y la respuesta a ellos evolucionado de esta manera (Bandura, 1997).

La autoeficacia en los adolescentes y los adultos juega un papel importante, en la medida en que los retos son manejados por un control primario construida a través de la experiencia personal, intensificando así el desarrollo de la persona en diversos roles importantes.

A pesar de haber encontrado una diferencia significativa según edad, se observa que un limitante para obtener resultados más significativos podría ser la homogeneidad de la escala general. Dado que, mediciones generales no logran revelar cambios según la edad, a diferencia de medidas de dominio específico (Bandura, 1997)

Ello hace necesaria la utilización de metodologías de medición alternativas que permitan un abordaje holístico y en profundidad de las percepciones del sujeto de acuerdo a la edad (Pajares, Miller y Johnson, 2000).

Autoeficacia y condición académica

Para esta investigación, no se encontró diferencias significativas con relación a la condición académica de los participantes (riesgo o no riesgo), lo cual rechaza la hipótesis planteada inicialmente sobre la relación de autoeficacia percibida en la condición académica de los participantes en un grupo de alumnos matriculados en el semestre académico 2007 – 2.

El planteamiento de dicha hipótesis surgió a raíz de bibliografía e investigaciones consultadas respecto a la importancia de la autoeficacia percibida

en el ámbito académico considerando el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades para lograr éxito académico (Bandura, 1997). Sobre todo con el nivel de esfuerzo y la persistencia fundamentales para la automotivación, el establecimiento de metas y la definición de estándares de la conducta a realizar (Bandura, 1997).

Nuestra muestra es un grupo reducido, lo cual no podría permitir la generalización de resultados, si bien de manera general la muestra presento altos promedios en la escala de autoeficacia percibida, estos resultados podrían estar relacionados con una sobreestimación de las capacidades propias y tornarse, en algunos casos por lo tanto disfuncional para el éxito académico (Pajares, 1997). Ello podría estar ocurriendo con los estudiantes de riesgo académico.

Por otro lado, se observa un alto nivel de deseabilidad social como una defensa de la propia imagen ante las experiencias de fracaso continuo, pudiendo ser una actitud reactiva antes que proactiva (Covey, 2006)

Por último, la situación de riesgo académico en los participantes puede estar relacionada con otras variables no exploradas como la motivación, las aptitudes, la elección de carrera, el problema de rendimiento asociado hace ciertos cursos como matemática, y los conflictos personales no resueltos de la etapa de adolescencia, como la crisis de la definición de la identidad (Papalia, 2006).

Hábitos de estudio

De este grupo se encontró que en las escalas con mayor y menor promedio de la muestra corresponden con el estudio realizado por José Díaz (1992) en una universidad privada sin embargo, de este no se encontró mayor información.

Hábitos de estudio en estudiantes universitarios

El instrumento con el que se ha trabajado permite una adecuada variación y por lo tanto mayor discriminación en los reactivos para medir cada escala así como, cada sección de la prueba.

Al presentar los resultados se encontró dos limitaciones que podrían no permitir la generalización de los mismos el primero referido a la falta de información respecto a la baremación del instrumento en población universitaria (Díaz, 1992), dado que no se han encontrado los reportes respectivos de dicha investigación, sólo se encuentran los baremos, los cuales se trabajan en distintas instituciones de educación superior.

Por otro lado, al momento de la aplicación se tuvo un error de digitación respecto a un ítem, por tanto la muestra inicial de aproximadamente 180 personas se redujo a 135, disminuyendo aun más la posibilidad de generalización de los resultados.

Al analizar los resultados generales de la muestra se tiene como dato inicial puntajes promedios más bajos en las categorías de los hábitos de estudio.

El puntaje promedio en las escalas de hábitos de estudio resulta ser un puntaje bajo en comparación de muestras universitarias similares de otros países aunque, resulta ser un puntaje más alto en comparación de los puntajes obtenidos por otra

universidad peruana (Ponce, 1998). Ello podría estar relacionado con la falta de adquisición del hábito anteriormente.

La adquisición de hábitos es indispensable en todo tipo de actividades y necesarios para cualquier tipo de aprendizaje. (Aduna, 1985), es tarea docente promover la formación de estos en todos los niveles educativos de los alumnos.

Respecto a las diferencias sobre los hábitos de estudio se encontró diferencias significativas en relación a las escalas de planificación del estudio, condiciones ambientales de estudio, asimilación de contenidos y la escala de sinceridad.

La diferencia en la escala de planificación y condiciones ambientales de estudio, implica un control sobre el tiempo, orden, materiales de estudio. Fernández (1999), señala que es recomendable estudiar por lo menos cinco días a la semana y siempre que sea posible en la misma hora y en el mismo lugar, para facilitar la concentración y optimizar el rendimiento. Se observó que las respuestas dadas por los estudiantes en situación de riesgo académico obtenían menor puntaje en preguntas relacionadas a la organización del tiempo. Lo cual podría significar que el estudiante en situación académica de riesgo no distribuye adecuadamente su tiempo para estudiar, de tal manera que, siempre siente que el mismo es escaso y se encuentra apremiado para desarrollar sus tareas académicas. No prioriza ni relaciona el estudio con otras actividades (Vildoza, 2003).

Postergando situaciones importantes y necesarias sin una necesidad real para posponerlas (procastinación), reemplazando la realización de estas actividades por otras más irrelevantes (Martinez, 2007).

Por otro lado, muchos de estos estudiantes podrían no presentar una meta definida y clara en relación a sus estudios y sus resultados académicos podrían estar relacionados más que, por una falta de planificación del estudio, por la falta de voluntad hacia el mismo (Aduna, 1985). O del mismo modo, la historia de fracaso continuo puede llevar a los estudiantes a una falta de motivación hacia el estudio generando sentimientos de culpa e incompetencia personal.

La diferencia en la escala de asimilación de contenidos, implica el uso de estrategias de atención, elaboración y organización de la información y la metacognición, en este sentido, los estudiantes en situación de riesgo académico podrían tener cierta dificultad en ejercitar dichas funciones por otros factores no explorados en esta investigación como por ejemplo la función cognitiva de memoria. La teoría sobre los sistemas de memoria señala que el sujeto podría recibir cierto tipo de información a través de los sentidos, generando así impresiones sensoriales, almacenados en la memoria sensorial, con una duración mínima y que con una pérdida de información rápida sin embargo, algo de esa información se traslada a la memoria de corto plazo, donde ya el sujeto tiene cierta conciencia aunque, este tipo de memoria también tiene ciertas limitaciones en relación al tiempo de duración, y la información podría llegar a perderse por la llegada de nueva información o el desvanecimiento aunque, una parte se traslada traslado a la memoria de largo plazo, la cual permite recuperar la información almacenada (Baddeley, 1997).

Por otro lado, la falta de asociación entre la condición académica de los participantes y la escala de empleo de materiales podría relacionarse con el

desconocimiento de los estudiantes respecto a *los elementos* (técnicas y estrategias) que podrían permitir su mejor rendimiento lectivo (Vildoza, 2003; Pozar, 1989).

Dichos resultados podrían, también ser interpretados, a la falta de formación de hábitos de estudio por parte de los docentes. Maddox (1980) afirma que el planeamiento y organización de los hábitos de estudio son importantes y corresponde a los maestros, la tarea de ocuparse de que sus alumnos formen hábitos y técnicas de estudio deseables que operen durante toda su vida académica. Lo cual, puede ser algo difícil dado que muchos educadores tampoco conocen estas.

Por último, los resultados pueden ser interpretados por el enfoque de baja proactividad de los estudiantes, lo cual es un aspecto clave para desarrollar hábitos, es decir, para que ellos tomen la responsabilidad de sus estudios con actitudes positivas hacia ellos (Covey, 2006).

Covey (2006) señala que ser proactivo es tomar la responsabilidad de cada aspecto de nuestra vida y asumir una actitud frente a ello, ello también comprende el ámbito académico.

Asociaciones entre autoeficacia y hábitos de estudio

Durante todo el procesamiento de resultados se encontró asociaciones significativas entre las variables, lo cual permite entender cada vez más la importancia de este tipo de investigaciones en el contexto psicológico educacional.

La autoeficacia percibida es un elemento importante en el desempeño,

evaluación y persistencia de metas académicas sin embargo, para poder definir mejor las mismas es necesario contar con un repertorio de estrategias y técnicas que faciliten estas.

Un estudiante con metas definidas, tiene una mayor creencia de éxito personal y competencia personal, ello es todo un proceso que implica regulación, monitoreo y motivación.

Los hábitos de estudio podrían estar en la etapa de regulación por ejemplo en la planificación y organización del estudio así como, el monitoreo en la etapa de metacognición de lo aprendido. Por último, la motivación es la base por la cual dirigimos nuestras acciones y conductas, es decir el fin de toda acción.

Por último, esta investigación es una pequeña muestra de todo lo que aun nos falta explorar en relación a estos constructos los cuales, tienen influencia con el ámbito académico y que deben ser tomados en cuenta dentro de los lineamientos de prevención e intervención con estudiantes.

Conclusiones

En general, se comprobaron la mayor parte de hipótesis planteadas, por ello, se podría afirmar la relación entre autoeficacia y los hábitos de estudio, según la condición académica de los participantes.

Respecto a los resultados obtenidos de autoeficacia, se encontró un promedio alto de autoeficacia percibida y una asociación con el género y la variable edad, lo cual podría indicar que en futuras investigaciones se deberían considerar estas variables para estudiar el constructo.

Por otro lado, no se encontró asociación significativa de autoeficacia percibida según condición académica en los dos grupos de participantes, ambos grupos mantenían promedios similares.

En relación a los hábitos de estudio, los participantes mantienen poco satisfactorios niveles de hábitos de estudio, en comparación con otros países, pero, altos en comparación a otros estudios realizados en Perú.

Entre los dos grupos de participantes, se encontraron diferencias significativas en las escalas de planificación de estudio, asimilación de contenidos y condiciones ambientales. No se encontró diferencia en la escala referida al empleo de materiales de estudio.

Por último, se encontró una relación significativa entre las escalas de hábitos de estudio y la autoeficacia percibida.

Recomendaciones

El desarrollo de este estudio se ha enmarcado dentro del ejercicio profesional del psicólogo, como una investigación aplicada que busca información válida para la solución de problemas y la toma de decisiones. En este sentido, se ha podido detectar una serie de sugerencias para futuros trabajos:

1. Incorporar estudios de este tipo en la elaboración de diagnósticos y programas a nivel educativo, clínico y social
2. Utilizar escalas de dominio específico de autoeficacia así como, otros inventarios de hábitos de estudio que hayan publicado el informe sobre la baremación del instrumento.
3. Ampliar y profundizar la información de la investigación, correlacionar estas variables con otras, como autoconcepto académico o motivación.
4. Utilizar mayor variedad de muestra, si es posible aplicar la investigación de manera proporcional según la cantidad de estudiantes en condición de riesgo por carrera.
5. Plantear la investigación de autoeficacia colectiva en estudiantes universitarios.
6. Capacitar docentes sobre estrategias que promuevan en sus alumnos el desarrollo de estos constructos.

Referencias bibliográficas

- Aduna, A (1985). *Curso de hábitos de estudio y autocontrol*. México, Editorial Trillas.
- Alcalde, M. J. (1998). *Nivel de Auto eficacia percibida y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de Lima*. Tesis (Lic.), Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP.
- Alexander, F. (1933). *The relation of structural and instinctual conflicts*. *Psychoanalytic Quarterly*, 2, 181-207.
- Bandura, A. (1986). *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Madrid, Prentice Hall.
- Baddeley, A. (1997). *Human Memory. Theory and Practice*. New York, McGraw - Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, W. H, Freeman and Company.
- Bruckman, L (1976). *Correlación entre hábitos de estudio, capacidad intelectual, rendimiento académico*. Tesis (Lic.), Universidad Mayor de San Marcos. Lima: UNMSM.
- Cervon, D., Kopp, D. A., Schaumann, L., & Scott, W. (1994). *Mood, self-efficacy, and performance standards: Lower moods induce higher standards for performance*. *Journal of Personality & Social Psychology*, 67, 499-512.
- Chávez, I (1993). *La universidad en la década del ochenta*. Lima, Seglusa.

- Covey, S (2006). *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México, Editorial Grijalbo, Capitulo II, p. 47- 63.
- Díaz, J. (1990) *Aprende a estudiar con éxito*. México, Editorial Trillas.
- Dunn, R (1975). *Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza*. Buenos Aires, Guadalupe
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España, Real Academia Española.
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). *Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation*. Child Development, 67, 1329-1344.
- Feldman, J (2002) . *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* .Madrid, Nancea.
- Fernández, C (1999). *Aprender a estudiar*. Madrid, Editorial Pirámide.
- Garrido, M (1995). *Evaluación de la autoestima en adolescentes*. Revista de Psicología, PUCP, 15 (2) 115-126.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, Pamplona, Ediciones de la Universidad de Navarra. 74-83
- Hernández, F (1998). *Métodos y técnicas de estudio en la universidad*. Bogotá, McGraw Hill.
- León, M (1998). *Tiempo y espacio: las luchas sociales de las mujeres Latinoamericanas*. Buenos Aires, Clacso.
- Levy, L. H. (1963). *Psychological interpretation*. New York , Holt, Riehart & Winston.
- Maddox, H (1970). *Cómo estudiar*. España, Editorial Moroto.

Martinez, J (2007). Procastinacion en:

http://www.proteston.com/articulos_prensa/martinez_2007_05_06.pdf

Monereo, C (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid, Síntesis

Pajares F. (1996). *Self - efficacy beliefs un academic settings*. En: review of educational research (p.543 578). USA. Rinding, R & Rayner (Editores).

Pajares, F. (1997). *Currents directions in self-efficacy research*. En: M. Maehr y P. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement*. p. 10.

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*.

Retrieved March 30, 2002 De: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.htm>

Pajares, F.; Miller, M. D. y Johnson, M.J. (1999) (en prensa). *Gender differences in writing self efficacy beliefs of elementary school students*. *Journal of Educational Psychology*.

Papalia, D (2006). *Desarrollo Humano*. México, Editorial McGraw-Hill

Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). *Social development*. New York, Prentice-Hall.

Pozar, F (1989). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid, Editorial TEA.

Pozar, F (1994). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid, Editorial TEA.

Ponce, C (1998). *Hábitos de estudio en estudiantes universitarios*. Tesis (Lic), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, UNMSM.

Ruiz, F (2005). *Influencia de la auto eficacia en el ámbito académico*. Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Ruiz, F (2005). *Relación entre la motivación de logro académico, la auto eficacia*

y la disposición para la realización de una tesis. En revista Persona, No 5 p. 145 -170.

Sánchez, G (1997) *Autoestima y autoconcepto en adolescentes*. En revista de psicología, PUCP, Vol 15 no2 p.201 – 223.

Schwarzer (1997). *Self Efficacy*. En línea www.fu-berlin.de/gesund/

Schwarzer, R. & Scholz, U. (2000). *Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale*. De <http://www.fu-berlin.de/gesund/>

Skinner, E., Chapman, M. y Baltes, P. B. (1988). *Control, means-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood*. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.

Skinner E, Chapman M (1999). *Control, means – end - and agency beliefs*. Journal of Personality and Psychology.

Schwarzer (1993). Escala de autoeficacia General. Madrid. Editorial TEA.

Vera, E (1996). *Desorientación Vocacional y hábitos de estudio*. En: revista de psicología Veritas, Vol 2 No. 2 p. 91-95.

Vildoso, V (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico*. Tesis (Lic.), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, UNMSM.

Zeldin, A. (2000). *Review of Career Self-efficacy Literature*. Disertación Doctoral. Universidad de Emory, Atlanta (Inédita).

Anexos

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Alumno/a:

Estás siendo invitado/a a participar en una investigación sobre **“Hábitos de Estudio y Autoeficacia”**.

Esta investigación busca obtener una aproximación psicológica a temas de rendimiento académico, creencias personales y estrategias de estudio en los estudiantes universitarios.

Tu participación es muy valiosa, ya que contribuye a generar conocimiento que puede ser útil en el desarrollo de futuras estrategias psicológicas de intervención y prevención por el Área de Orientación.

Para ello, se te solicitará contestar dos pruebas psicológicas relacionadas con los temas arriba mencionados.

Te informamos que los datos personales y los resultados obtenidos en las pruebas serán manejados de manera confidencial, así mismo ninguna de las pruebas aplicadas te traerán algún tipo de daño o perjuicio.

Para cualquier información adicional y/o dificultad puede contactarse a los correos: terry.lizeth@pucp.edu.pe.

FIRMA.....



