



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

García-Méndez, Rosa María; Rivera-Ledesma, Armando
Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades
psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario
Revista Electrónica Educare, vol. 25, núm. 2, 2021, Mayo-Agosto, pp. 01-24
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194168388001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2021]

<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.1><http://www.una.ac.cr/educare>

educare@una.ac.cr

Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario

The Self-Efficacy Scale in Academic Life: Psychometric Properties in New Students to the University Level

Escala de Autoeficácia na vida acadêmica: Propriedades psicométricas em novos estudantes que ingressam na graduação



Rosa María García-Méndez

Universidad Latina

México

rmgarcia@unila.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9108-6388>

Armando Rivera-Ledesma

Universidad Latina

México

armandoriveral@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0273-5273>

Recibido • Received • Recebido: 23 / 05 / 2019

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 11 / 2020

Aceptado • Accepted • Aprovado: 16 / 02 / 2021

Resumen: El objetivo del presente artículo de investigación fue el desarrollar un instrumento para la medición de la autoeficacia en vida académica (AVA), definida como el conjunto de aspectos psicológicos, sociales, económicos y académicos que directa o indirectamente están asociados a la vida académica del estudiantado. Con un diseño no experimental, descriptivo correlacional, y en una muestra de 2 926 estudiantes de nuevo ingreso a educación universitaria, de ambos sexos (55,1% mujeres), se exploraron las cualidades psicométricas de un conjunto de indicadores de AVA, recolectados mediante un cuestionario implementado en un formulario de Google para su aplicación vía ordenador, obteniéndose un instrumento compuesto de 102 ítems distribuidos en 14 factores que explicaron en total el 59,5% de la varianza con una confiabilidad Alfa entre .77 y .90 para los factores, y .89 para toda la estructura. La escala obtuvo una validez concurrente adecuada con respecto a la Escala de autoeficacia en conductas académicas al obtener correlaciones favorables entre .40 y .60, en su mayoría. La Escala de autoeficacia en vida académica (EAVA) resultante cuenta además con valores percentiles en cada una de sus sub-escalas y puntos de corte con alta confiabilidad fijados en el percentil 25, que permiten identificar sujetos en riesgo; bajos niveles de autoeficacia se han reportado asociados a deserción escolar y bajo rendimiento académico. Enfocado como instrumento de apoyo diagnóstico a la acción tutorial universitaria, la EAVA se postula como una herramienta útil para la prevención de problemas adaptativos en el estudiantado novel de nivel universitario.

Palabras claves: Autoeficacia académica; escala; rendimiento académico; vida académica.



Abstract: This research article aimed to develop an instrument for measuring self-efficacy in academic life (SAL) of students, defined as the set of psychological, social, economic, and academic aspects directly or indirectly associated with the students' academic life. Under a non-experimental, descriptive, correlational design, and with a sample of 2926 new students (55.1% women) to university education, the psychometric qualities of a set of SAL indicators were explored. The information was collected using a questionnaire form implemented via computer. This instrument comprised 102 items distributed in 14 factors that explained 59.5% of the variance with alpha reliability between .77 and .90 for the factors and .89 for the whole structure. The scale obtained an adequate concurrent validity with respect to the Self-efficacy scale in academic conduct when reaching favorable correlations between .40 and .60. The self-efficacy scale in academic life (SSAL) results also has percentile values in each of its subscales and cut-off values with high reliability set at the 25th percentile, which allows identifying subjects at risk. Low levels of self-efficacy have been reported associated with school dropouts and low academic performance. Focused as a diagnostic support instrument for university tutoring, the SSAL can help prevent adaptive problems in new students at the university level.

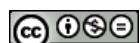
Keywords: Academic life; academic performance; academic self-efficacy; scale.

Resumo: O objetivo do presente artigo de investigação foi desenvolver um instrumento para a medição da Autoeficácia na Vida Acadêmica (AVA), definido como o conjunto de aspectos psicológicos, sociais, econômicos e acadêmicos que estão direta ou indiretamente associados com a vida acadêmica de estudantes. Com um desenho experimental, descritivo correlacional, e em uma amostra de 2926 novos estudantes ingressantes na educação universitária, de ambos os性 (55.1% mulheres), foram exploradas as qualidades psicométricas de um conjunto de indicadores AVA, recolhidos por meio de um questionário implementado em um Formulário Google para sua aplicação via computador, obtendo-se um instrumento composto de 102 itens distribuídos em 14 fatores que explicaram no total de 59.5% da variância, com uma confiabilidade Alfa entre .77 e .90 para os fatores, e .89 para toda a estrutura. O resultado da Escala de Autoeficácia na Vida Acadêmica (EAVA) conta com valores percentis em cada uma das suas subescalas e pontos de corte com alta confiabilidade fixado no percentil 25, permitindo identificar sujeitos de risco; os baixos níveis de autoeficácia foram encontrados associados à deserção escolar e baixo rendimento acadêmico. Focado como um instrumento de apoio diagnóstico para a ação tutorial universitária, a EAVA é reconhecida como uma ferramenta útil para a prevenção de problemas adaptativos em novos estudantes de nível universitário.

Palavras-chave: Autoeficácia acadêmica; desempenho acadêmico; escala; evasão escolar; vida acadêmica.

Introducción

El constructo de *Autoeficacia* desarrollado por Bandura ha sido ampliamente fructífero al permitir explicar el éxito o fracaso adaptativo de las personas a partir de creencias y sentimientos autorreferentes; se trata de un proceso de orden metacognitivo que [Bandura \(1977\)](#) ha definido como una expectativa de eficacia caracterizada por la convicción de que cada persona misma



es capaz de llevar a cabo una conducta con el objetivo de producir determinados resultados; la autoeficacia para Bandura es un predictor eficiente tanto de la conducta como de las reacciones afectivas de una persona ante una actividad determinada. En acuerdo con [Bandura \(1982\)](#), las creencias que una persona mantiene sobre sí misma suelen guardar una estrecha relación con respecto a la motivación, el mundo afectivo, determinantes fisiológicos, y factores medioambientales. Ello permite considerar el constructo de *autoeficacia* como resultado de un proceso integrado por componentes biopsicosociales.

Es aceptado que la autoeficacia puede ser conceptualizada desde una perspectiva *general* como “un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” ([Sanjuán Suárez et al., 2000, p. 509](#)), y desde una perspectiva específica, como un conjunto de creencias asociadas a un campo o ámbito de acción ([Tejada Zabaleta, 2005](#)). Uno de estos ámbitos es el académico, cuya importancia ha destacado en los últimos años. La percepción de autoeficacia académica se refiere a la opinión de una persona acerca de su propia capacidad para afrontar y dominar las condiciones cambiantes de su entorno educativo; esta percepción puede afectar sus actividades escolares, sus aspiraciones, el nivel de interés en actividades intelectuales, logros académicos y qué tan bien se preparan para diferentes carreras ocupacionales ([Bandura, 1995](#)); ha sido reconocida como una variable mediadora entre las habilidades e historia de logros de una persona, y sus logros subsiguientes. La autoeficacia académica es un buen predictor del rendimiento académico, se ha reportado ([González Cabanach et al., 2012](#)) una importante relación directa y significativa entre ella y el bienestar subjetivo (autoaceptación, dominio del entorno).

Una visión predominante de la autoeficacia académica se ha centrado en la mayoría de los casos en aspectos directamente ligados al aprendizaje (v.gr. procesos cognitivos, de lenguaje, comunicación con docentes, investigación, etc.). Sin embargo, estos aspectos parecen estar vinculados, de manera estrecha, con un conjunto de factores de orden psicológico, social, cultural, cuyas características son determinadas por la etapa de desarrollo del sujeto (v.gr. infancia, pubertad y adolescencia, adultez joven, vejez), el contexto social y cultural, su propio proceso de maduración biológica, el nivel educativo en el que se encuentra, etc. Es sabido y aceptado que cada etapa de la existencia individual presenta variaciones que evidencian exigencias adaptativas de transiciones importantes del desarrollo y que confrontan al sujeto con nuevos retos de vida ([Babío Galán, 2011](#); [Bereziartua et al., 2017](#); [Borzone Valdebenito, 2017](#); [Martínez Licona et al., 2005](#)) que caracterizan la vida académica.

Evidentemente, estos elementos no actúan de manera aislada; sabemos que el funcionamiento humano es sistémico; un cambio en uno de sus elementos afecta a las demás personas en mayor o menor medida, y condiciona el éxito o fracaso académico, la deserción o permanencia en el sistema educativo, el rendimiento académico, y otros importantes aspectos. El alumnado afronta un sistema cultural, un conjunto nuevo de factores para el que va a

percibirse más o menos eficaz. Es importante hablar desde un enfoque integral de autoeficacia en vida académica, en virtud del conjunto de factores psicológicos, sociales, económicos y académicos que, directa o indirectamente, influyen la vida académica del estudiantado. La vida académica universitaria puede ser comprendida como todo lo que hace y vive el estudiantado al relacionarse entre sí, con docentes, y en general, con todas las personas que de una manera o de otra participan en su formación universitaria; es todo lo que hace cuando estudia, cuando realiza prácticas, cuando hace sus tareas, cuando investiga; son todas las actividades, materias, compromisos, obligaciones, etc., en que participa, ya sea que esté dentro de la institución universitaria, en instalaciones educativas de otras instituciones o, incluso, en casa, ya sea de forma presencial o virtual.

Borzone Valdebenito (2017) ha destacado que la adaptación a la vida universitaria no es un proceso sencillo, es muy común que el abandono escolar ocurra con frecuencia durante los primeros tres semestres de la carrera profesional en estudio a partir del concurso de una variedad de factores, como han señalado otros investigadores (Abello et al., 2012; Londoño, 2009, citados por Borzone Valdebenito, 2017). Siguiendo a la investigadora, el proceso de adaptación a la vida universitaria involucrará aspectos ligados a tres dimensiones: dimensión personal, dimensión interpersonal y dimensión contextual. De manera complementaria, en este proceso adaptativo ocurrirán *Vivencias académicas* que la autora, en acuerdo con Almeida, et al. (1999, citado por Borzone Valdebenito, 2017), define como “opiniones, y sentimientos que el estudiante tiene respecto a experiencias cotidianas en el contexto de la enseñanza superior” (p. 269), compuestas de las siguientes variables: dificultades personales, relaciones interpersonales, valoración de la carrera, estrategias de estudio y valoración de la institución.

Es posible reconocer que las actividades académicas se desarrollan en un ámbito compuesto de distintos factores interrelacionados con los que el estudiantado debe lidiar a fin de adaptarse eficientemente. Las actividades académicas se desarrollan en un medio inmediato (v.gr. escuela, colegio, universidad), caracterizado por la presencia de un marco normativo, metas sociales asociadas a la eficiencia académica esperada, una cultura que limita o expande el orden social, norma las relaciones económicas, religiosas, promueve tradiciones, ideales de vida, etc., que condicionan la adaptación de la persona, e influyen sus expectativas. Todos estos elementos conforman la *vida académica*; un periodo de la vida al que el estudiantado necesita adaptarse; un microcosmos que representa los intereses, valores y objetivos de la sociedad a la que el propio estudiantado pertenece o desea pertenecer.

Si se mantiene una visión sistémica de la autoeficacia académica, habría que pensar en un ámbito ampliado que toma relevancia para el ejercicio de la tutoría, pero no solo para la acción tutorial, sino para la estabilidad institucional donde es valorada. Tendríamos autorización para hablar de autoeficacia en la vida académica, definiéndola como las creencias y juicios con respecto a la propia capacidad para responder, eficientemente, a las demandas

del medio académico real o virtual, en el que se cursa un determinado programa de estudios. El medio académico no se ciñe a las paredes del centro educativo; la vinculación universitaria, las relaciones académicas extramuros, el contexto productivo, la familia, etc., son todos ellos factores capaces de influir la vida académica.

En ese contexto de ideas, la acción tutorial ha sido reconocida como una importante herramienta formativa para el quehacer educativo de las universidades ([de la Cruz Flores et al., 2011](#)); esta se ha ido institucionalizando ([Álvarez y Pons, 2013](#)), y hoy por hoy, la consideración e implantación de una acción tutorial de calidad universitaria en la cual se acentúe una formación integral del alumnado, toma cada vez mayor relevancia, habiéndose aportado evidencia sobre su importancia para el logro de la excelencia académica ([López Martín et al., 2014](#)). En México, se ha sugerido la implementación de acciones tutoriales basadas en problemáticas específicas e inherentes a cada institución educativa ([ANUIES, 2000, citado por Martínez Licona et al., 2005](#)), lo cual es un reconocimiento a la singularidad cultural del contexto educativo del estudiantado, por un lado, de la institución por otro, y de la interrelación existente entre ambos. En esa tesisura, el diagnóstico de la autoeficacia en la vida académica toma una relevancia fundamental.

La acción tutorial efectiva parte del diagnóstico de problemáticas específicas existentes; se ha destacado la necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables sobre los procesos de tutoría ([de la Cruz Flores et al., 2011](#)); entre estos procesos, el diagnóstico de la autoeficacia de la vida académica es especialmente relevante porque proporcionaría, en el caso de los instrumentos de medición, áreas en déficit específicas basadas en fuentes empíricas hacia las cuales dirigir los esfuerzos de tutoría.

El diagnóstico de la autoeficacia del alumnado constituye una aproximación a sus creencias acerca de su propia capacidad para lograr una adaptación eficiente al mundo académico hoy, y profesional, mañana; un acercamiento a su mundo afectivo. Existe evidencia reportada sobre la asociación entre rasgos psicopatológicos, distrés o malestar psicológico, personalidad y autoeficacia ([Caprara et al., 2010; Caprara et al., 2011; Fosse et al., 2015; Gómez et al., 2007; Tahmassian y Jalali-Moghadam, 2011](#)), que ha destacado el papel mediador de la autoeficacia entre los rasgos de personalidad y el comportamiento; las creencias de autoeficacia permiten que los rasgos de personalidad se expresen como un comportamiento regulado en la interacción con el medio ambiente; la autoeficacia conlleva pensamientos, motivaciones, sentimientos y comportamientos ([Tahmassian y Jalali-Moghadam, 2011](#)), manteniendo una asociación inversa y significativa con los rasgos psicopatológicos de personalidad y el malestar psicológico (v.gr. somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, fobias, pensamiento paranoide, y psicoticismo ([Alina Karouei et al., 2008; Burris et al., 2009; Muris, 2002](#)); a mayores niveles de autoeficacia, menores niveles de distrés psicológico y menores grados de psicopatología; a menores niveles de autoeficacia, mayor malestar psicológico y mayores grados de psicopatología.



Se ha destacado que evaluar la autoeficacia permite la identificación de estudiantes en riesgo académico (Alina Karouei et al., 2008; Gore, 2006; Davidson et al., 2012; Mercer et al., 2011, citados por Dominguez-Lara, 2016), para la consecución de estrategias de intervención tutorial dirigidas a la prevención de problemas adaptativos relacionados con la vida académica, entre los que se han identificado la incidencia de ansiedad significativa ante los exámenes, agotamiento emocional, bajas aspiraciones académicas (Domínguez-Lara, 2016), deserción escolar y otros. La autoeficacia académica ha sido investigada con respecto a la carrera elegida, la labor docente, la motivación y el rendimiento académico del estudiantado (Kohler Herrera, 2009) y, consecuentemente, se han desarrollado instrumentos de medición apropiados centrados en tres temáticas: 1. Autoeficacia generalizada, considerando el área académica. 2. Centrados en lo académico. 3. Centrados en la autoeficacia académica de una forma más específica (Barraza Macías, 2010). La presente investigación se centró en el desarrollo de una escala válida y confiable con valores normativos, que permitiese evaluar la autoeficacia en la vida académica de estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior, como una herramienta susceptible de ser empleada como paso previo al diseño de acción tutorial.

Método

La presente investigación se basó un diseño transversal, descriptivo-correlacional.

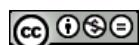
Muestras

Las muestras fueron elegidas por disponibilidad en acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

1. Para la primera etapa del proyecto el criterio de selección de sujetos fue que estuviesen cursando el primero o segundo semestre de licenciatura al momento de participar en la encuesta. Para la segunda etapa, el criterio demandó que los sujetos fuesen de nuevo ingreso a la universidad (no más allá del primer mes del semestre). 2. De ambos sexos. 3. Pertenezcan a cualquiera de las carreras en operación. 3. Que aceptaran participar en la investigación de manera voluntaria e informada. Único criterio de exclusión: estudiantes con signos o síntomas de enfermedad o cualquier otra causa que alterase su correcto desempeño durante la encuesta.

El proceso de elaboración de la EAVA se compuso de dos etapas:

1. Determinación de reactivos y estudio piloto. En esta etapa se consideró una muestra total de 693 estudiantes provenientes de dos submuestras elegidas por disponibilidad. La muestra 1a, de 254 sujetos de la Ciudad de México y la muestra 1b, empleada para el estudio piloto del instrumento compuesta de 439 sujetos del Estado de Morelos. La **Tabla 1** describe sus características sociodemográficas.



2. Evaluación psicométrica de la escala. La muestra se compuso de un total de 2926 sujetos pertenecientes a distintos ciclos escolares de dos campus ubicados en la Ciudad de México y dos en el Estado de Morelos, entre los años 2017 y 2019. Sus características sociodemográficas se presentan en la [Tabla 1](#).

Tabla 1: Información sociodemográfica de las muestras

Sexo	Muestra 1a		Muestra 1b		2ª Muestra	
	f	%	f	%	f	%
Mujeres	148	58.3	262	59.7	1613	55.1
Hombres	106	41.7	177	40.3	1313	44.9
Edad	M	DS	M	DS	M	DS
Mujeres	21.7	2.1	21.4	3.2	20.9	4.7
Hombres	22.0	2.0	21.8	2.9	20.9	4.0
Carrera	F	%	F	%	F	%
Administración	71	27.9	72	16.4	545	18.6
Comunicación	69	27.1	75	17.0	385	13.2
Contaduría	29	11.4	32	7.4	220	7.5
Derecho	85	33.6	99	22.5	622	21.3
Gastronomía			22	5.1	180	6.2
Informática			11	2.5	83	2.8
Mercadotecnia			27	6.2	336	11.5
Pedagogía			26	5.9	162	5.5
Psicología			70	15.9	353	12.1
Turismo			5	1.1	40	1.4
Total	254	100	439	100	2926	100
Entidad federativa						
Ciudad de México	254	100			2000	68.4
Estado de Morelos			439	100	926	31.6
Total	254	100	439	100	2926	100

Nota: Datos propios.



Instrumentos empleados. Además de información sociodemográfica básica, se utilizaron dos instrumentos de medición:

Cuestionario de frases incompletas (CFI). A fin de conocer aquellos aspectos de la vida académica que resultaban importantes al momento de la encuesta para las personas entrevistadas, desde una perspectiva cualitativa se diseñó un cuestionario con ocho frases incompletas estímulo; cuatro iguales en sentido positivo (Me siento muy capaz de ...), y cuatro iguales en sentido negativo (Me siento poco capaz de). Esta técnica de investigación originalmente está basada en el mecanismo de proyección psíquica propuesto por la teoría psicoanalítica e introducida en tests ampliamente conocidos como el Test de frases incompletas de Sacks, el Test de apercepción temática, el Test del dibujo de la figura humana, entre otros. Esta técnica estimula la generación de respuestas, relacionadas con temas específicos determinados por un estímulo ambiguo dispuesto por el investigador (Sabogal, 2004); las respuestas así obtenidas pueden estar asociadas a creencias y temores personales, valores, etc., y constituyen así un medio importante de acceso a los intereses, conflictos y contradicciones, necesidades, actitudes y motivos del sujeto; Frankl (1939, citado por Sabogal, 2004) señaló que la interpretación de los estímulos externos se ve influída por “[las] necesidades, intereses y organización psicológica” (p. 135), de las personas; las percepciones así obtenidas suelen ser ricas en contenido, y genuinas, por no estar influidas por el investigador (Sabogal, 2004). Esta técnica es flexible y aplicable en el campo educativo (Maglio et al., 2010; Sneiderman, 2006). Así, en esta etapa de la investigación, el CFI se empleó como recurso de evocación de respuestas como paso previo de orden cualitativo a un proceso de construcción psicométrica. Los métodos proyectivos, permiten investigar la subjetividad de las personas y de ahí pasar a la “operacionalización de ciertos constructos teóricos que, de otra manera, serían intangibles” (Sneiderman, 2006, p. 299). En la sección *Procedimiento* se describen los resultados de esta aplicación, concerniente a la obtención de descriptores como paso previo a la determinación de factores (constructos) asociados a la autoeficacia en la vida académica.

2. *Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA)* de Blanco Vega et al. (2011). Fue evaluada en estudiantado universitario mexicano de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de Chihuahua. La escala consta de 13 ítems distribuidos en tres factores: *Excelencia, comunicación y atención* con un formato de respuesta ordinal de 10 puntos; la EACA es un instrumento robusto y con buenas propiedades psicométricas diseñado para evaluar autoeficacia en conductas académicas en tres escenarios: *Escenario actual, Escenario ideal y Escenario de cambio*; en esta investigación solo se tomó el primero de ellos, obteniéndose una confiabilidad alfa de .85, .85 y .90 para sus factores *excelencia, comunicación y atención*, respectivamente, y de .92 para el total de la escala. El factor *excelencia* se refiere al cumplimiento en tareas, la preparación para exámenes, entrega puntual de trabajos encargados, cumplimiento de asistencia a clases y puntualidad. El factor *comunicación* alude a la expresión clara de las ideas, la emisión de comentarios y aportaciones pertinentes, el dialogar desacuerdos con docentes y el sentirse bien con la propia exposición frente a la clase o un grupo numeroso de personas.

El factor *atención* repara en escuchar atentamente al profesorado cuando imparte clase, aclara dudas a compañeros o compañeras, o pregunta o comenta al grupo en sus preguntas y aportaciones (Blanco Vega et al. 2011).

Procedimiento

Para la primera fase del proyecto, y con el objetivo de reunir descriptores para la elaboración de un cuestionario de ítems adecuados para constituir la EAVA, se aplicó el CFI; como resultado se obtuvieron 1 379 frases provenientes de 254 estudiantes, algunas de las cuales fueron eliminadas por su valor espurio, mala redacción, por ser confusas o estar repetidas, eligiéndose solo las frases cuya redacción era clara, no ambigua y directamente ligada a la vida académica. Para la determinación de estos aspectos se implementó un proceso de triangulación a cargo de tres psicólogos familiarizados con el tema, cuyo consenso alcanzó un remanente total de 152 frases elegidas por unanimidad con base en los criterios descritos de claridad y pertinencia. Con estas frases se estructuró un cuestionario que finalmente constituyó el *Cuestionario de la vida académica* (CVA). Este CVA fue presentado a un grupo de estudiantes de manera individual hasta verificar que todos los indicadores fuesen adecuadamente comprendidos, a juicio de tres profesionales de psicología a cargo de esta función.

A continuación, se llevó a cabo un estudio piloto con el CVA dispuesto con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (Ver apéndice A) (1. Nunca o casi nunca; 2. Algunas veces; 3. Frecuentemente y 4. Siempre o Casi siempre), fue incorporado a la aplicación *Formularios* de Google junto con información sociodemográfica y la escala EACA. El formulario resultante fue aplicado al estudiantado mediante ordenadores dispuestos en el centro de cómputo del campus elegido para esta etapa de la investigación. Los resultados arrojaron una estructura multifactorial conceptualmente definida, con una confiabilidad alfa de Cronbach compuesta por valores entre .68 y .88 para los factores, y de .85 para la escala general. La validez concurrente contra la EACA reportó correlaciones entre .42 y .65. Con estos resultados iniciales finalizó la primera etapa.

En la segunda etapa, se decidió el empleo de una muestra suficientemente amplia para la evaluación del CVA, estimando 20 sujetos por reactivo; es decir, 3000 sujetos en total que serían encuestados con el formulario citado a partir del año 2017 y hasta principios del 2019 (Ver apéndice A). Las muestras sucesivas están compuestas del estudiantado de nuevo ingreso de los cuatro campus de la universidad. Así, se reunieron 2926 cuestionarios satisfactoriamente resueltos. Las instrucciones fueron: *A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que completan la pregunta: ¿Con qué frecuencia te sientes capaz de ...? Responde cada una utilizando las opciones de respuesta que aparecen en el margen derecho. Recuerda que todas tus respuestas son consideradas confidenciales.*

Los datos así obtenidos fueron analizados en el programa IBM SPSS Statistics v.25, eliminándose de la base de datos inicial aquellos registros extremos o atípicos; no hubo datos ausentes o perdidos, en virtud de que el *Formulario* empleado fue programado para exigir el completo llenado del cuestionario (Tabla 1).



En todas las encuestas, se solicitó a cada estudiante el otorgamiento de su consentimiento informado asegurándose la privacidad de la información, así como la libertad de suspender la aplicación y retirarse en el momento en que lo considerara pertinente.

Resultados

En principio se exploró la validez estructural de la escala. Se estimó la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo y la prueba de esfericidad de Bartlett con resultados de .975 y .000 respectivamente, lo cual apoyó la pertinencia del análisis factorial de los datos.

Así, se practicó un análisis de componentes principales con rotación varimax, y valores *eigen* mayores a 1, el cual arrojó una estructura final compuesta de 14 factores que en conjunto explicaron el 59,5% de la varianza ([Tabla 2](#)), con un total de 102 ítems con cargas iguales o superiores a .40 ([Tabla 3](#)). La confiabilidad de la escala en acuerdo con el método Alfa de Cronbach fue de .77 a .90 para sus factores, y .89 para toda la estructura. Finalmente, cada factor fue nombrado en función del contenido de los ítems que lo conformaban, y a juicio consensuado entre el equipo investigador ([Tabla 2](#)). Los ítems que constituyen los factores obtenidos se muestran en el [Apéndice A](#) de este documento.

Tabla 2: Estructura factorial de la EAVA

Factor	S ² E	Alfa	Items y cargas
Logros profesionales			
Ser capaz de alcanzar los logros y metas propuestas en torno a la propia vida y el desarrollo profesional	29.6%	.90	1,15,29,91,42,99,100,84,93,101,92,102. Cargas entre 0.503 y 0.780.
Liderazgo			
Ser capaz de dirigir un grupo de personas, capacitarlas, tomar decisiones, planear e influir a las demás.	6.3%	.90	2,16,30,75,57,66,43,89,76. Cargas entre 0.478 y 0.712.
Habilidades de investigación			
Ser capaz de diseñar investigaciones, buscar información, redactar apropiadamente, actuar con meticulosidad y de forma analítica.	3.6%	.88	3,17,31,67,90,77,44,65,81,56,88. Cargas entre 0.416 y 0.659.
Responsabilidad académica			
Ser capaz de ser puntual, y acudir consisténtemente a clase, cumplir con las tareas académicas encomendadas.	3.4%	.90	4,18,32,78,68,55,82,45,64,83. Cargas entre 0.414 y 0.817

continúa



Factor	S ² E	Alfa	Items y cargas
Concentración y comprensión académicas			
Ser capaz de concentrarse en lecturas, temas, estudiar para exámenes, comprendiendo el material de lectura y a los(as) autores(as).	2.6%	.89	5,19,33,69,80,46,79, 63, 54. Cargas entre 0.471 y 0.726
Creatividad e innovación			
Ser capaz de ser creativo(a), innovador(ra), generando buenas ideas e improvisando soluciones.	2.2%	.90	6,20,47,94,41,96,85,97. Cargas entre 0.475 y 0.760
Socialización y compañerismo			
Ser capaz de ser sociable, convivir, interactuar, trabajar, comunicarse con las demás personas, conocidas o no.	1.9%	.88	7,21,86,58,74,95,40,49, 98,59. Cargas entre 0.421 y 0.727
Exposición frente a grupo			
Ser capaz de hablar frente a un grupo de compañeros(as) o maestros(as), controlando el nerviosismo, exponiendo las propias ideas.	1.8%	.90	8,22,48,39,60,73. Cargas entre 0.636 y 0.797
Organización académica			
Ser capaz de organizar las propias actividades, el tiempo, con orden.	1.7%	.90	9,23,71,87,50,72. Cargas entre 0.465 y 0.738
Control de impulsos			
Ser capaz de controlarse cuando se está bajo estrés, controlar la ira, ser tolerante con los demás, paciente y estable	1.6%	.80	10,24,38,61,51,70. Cargas entre 0.575 y 0.744
Planeación académica			
Ser capaz de planear actividades académicas, exposiciones en clase, trabajos.	1.3%	.84	11,25,37,52,62. Cargas entre 0.480 y 0.601
Aprendizaje fluido			
Ser capaz de aprender rápido y fácilmente.	1.3%	.82	12,26,36. Cargas entre 0.558 y 0.639
Trabajo bajo presión			
Ser capaz de trabajar bajo presión, incluso en varias actividades al mismo tiempo.	1.0%	.77	13,27,35. Cargas entre 0.450 y 0.834
Asimilación de información			
Ser capaz de aprender nuevos temas durante las actividades en clase, sosteniendo la atención en ella y en los ejemplos que se proporcionan.	1.1%	.82	14,28,34,53. Cargas entre 0.407 y 0.484
Total EAVA	59.5%	.89	

Nota: Elaboración con datos propios. **S²E** = Varianza explicada **Alfa** = Alfa de Cronbach.

Por otro lado, la comparación de factor contra factor de la EAVA arrojó, en general, correlaciones satisfactorias que permitieron evidenciar tanto la independencia de cada dimensión, como su correspondencia en torno a un mismo constructo. Los resultados aportaron correlaciones superiores a .40 y hasta .65 para la mayoría de las comparaciones, lo cual aporta evidencia acerca de su validez y pertinencia en torno al concepto de autoeficacia.

La validez concurrente se realizó mediante la comparación de cada factor contra los tres factores propuestos por la EACA (**Tabla 3**). Al estimar la relación entre las puntuaciones de los totales de la EACA y la EAVA se advierte que, en su mayoría, sus correlaciones son superiores, a .40; si bien ambas escalas parecen enfocarse a la autoeficacia académica, también parece ser que exploran diferentes facetas.

Tabla 3: Correlaciones entre la Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA) y la Escala de autoeficacia en vida académica (EAVA)

EACA	EAVA														
	LP	L	HI	RA	CA	C	SC	EG	OA	CI	PA	AF	TP	AI	ToV
C	.38	.55	.48	.33	.49	.46	.42	.59	.41		.46	.46	.37	.44	.61
A	.43	.33	.46	.47	.48	.36	.36		.46	.34	.43	.36		.51	.54
E	.44		.43	.56	.43	.31			.49		.43	.33		.47	.50
ToC	.47	.46	.52	.50	.54	.44	.42	.47	.50		.51	.44		.53	.64

C=Comunicación

A=Atención

E=Excelencia

LP = Logros profesionales

L = Liderazgo

HI = Habilidades de investigación

RA = Responsabilidad académica

CA= Concentración comprensión

C = Creatividad e innovación

SC=Socialización y compañerismo

EG= Exposición frente a grupo

OA = Organización académica

CI = Control de impulsos

PA = Planeación académica

AF = Aprendizaje fluido

TP=Trabajo bajo presión

AI = Asimilación de información

ToV = Total de EAVA

ToC = Total de EACA

Nota: Elaboración con datos propios. Correlaciones significativas con $p < .01$

Por otro lado, y a fin de contar con información adecuada para el desarrollo de datos normativos para la EAVA, se exploró la existencia de diferencias por sexo. Se detectaron diferencias estadísticamente significativas en prácticamente todos los factores, con excepción de las subescalas de creatividad e innovación, control de impulsos, aprendizaje fluido y trabajo bajo presión. Sin embargo, siguiendo las sugerencias de [Morales Vallejo \(2012\)](#), se estimó la magnitud del efecto, para lo cual se obtuvieron, mediante la d de Cohen, medidas iguales o inferiores a .07,

que permiten concluir que esta magnitud del efecto entre sexos era lo suficientemente débil como para no justificar datos normativos para mujeres y hombres. A partir de aquí, y dado que el objetivo de la EAVA debía ser la evaluación de la *autoeficacia en la vida académica* y servir de guía para la acción tutorial dirigida a su fortalecimiento, se determinaron las puntuaciones naturales en cada factor y sus percentiles correspondientes; se emplearon los percentiles 5, 10, 15, 20, 25 y sus consiguientes múltiplos hasta el 100; se estableció, como punto de corte, el percentil 25. Finalmente, se determinó la confiabilidad de los puntos de corte con las observaciones de [Gempp y Saiz \(2014\)](#), y se confirmaron medidas adecuadas para cada uno ([Tabla 4](#)).

Tabla 4: Confiabilidad de los puntos de corte de la EAVA

	Alfa de Cronbach	Media	Varianza	Punto de corte	K2
Logros profesionales	.90	43.9	21.3	42	.91
Liderazgo	.90	26.6	33.3	23	.93
Habilidades de investigación	.88	32.8	31.5	29	.92
Responsabilidad académica	.90	35.8	19.6	33	.93
Concentración y comprensión	.89	27.9	23.8	25	.92
Creatividad e innovación	.90	26.8	19.8	24	.93
Socialización y compañerismo	.88	33.0	25.4	30	.91
Exposición frente a grupo	.90	17.7	16.0	15	.93
Organización académica	.90	20.0	11.9	18	.93
Control de impulsos	.80	19.6	10.4	18	.84
Planeación académica	.84	15.9	8.4	14	.89
Asimilación de información	.82	13.8	4.0	12	.90
Trabajo bajo presión	.77	9.5	4.3	8	.85
Aprendizaje fluido	.82	9.0	3.2	8	.86
EAVA Total	.89	338.6	1547.8	311	.93

Nota: Elaboración con datos propios.

Así, es posible trazar un perfil individual que, de manera gráfica, permita una más sencilla y clara interpretación de los resultados en función del riesgo alto, medio o bajo, según el grupo normativo de 2 926 estudiantes de nuevo ingreso en cada una de las 14 áreas de autoeficacia consideradas ([Tabla 5](#)).



Tabla 5: Percentiles para la calificación de puntajes naturales de la EAVA

		LP	L	HI	RA	CA	C	SC	EG	OA	CI	PA	AF	TP	AI	ToV
Riesgo	Pc	Puntuaciones naturales														
ALTO	5	35	17	24	28	20	19	24	12	14	14	11	11	6	6	274
	10	37	19	25	30	22	21	26	12	15	15	12	12	7	6	288
	15	38	20	27	30	23	22	28	13	17	16	13	12	7	7	297
	20	40	22	28	31	24	23	29	14	17	17	14	12	8	7	305
	25	42	23	29	33	25	24	30	15	18	18	14	12	8	8	311
MEDIO	30	43	24	30	34	25	24	30	15	18	18	15	12	9	8	317
	35	44	24	30	35	26	25	31	16	18	18	15	13	9	9	322
	40	45	25	31	36	27	25	32	17	19	19	15	13	9	9	328
	45	45	26	32	37	27	26	33	17	20	19	15	14	9	9	334
	50	46	27	33	37	28	27	33	18	20	20	16	14	10	9	340
	55	46	27	33	38	28	28	34	18	21	20	16	14	10	9	345
	60	47	28	34	38	29	29	35	19	22	21	17	15	10	9	351
	65	47	29	35	39	30	30	36	19	22	21	17	15	11	9	357
	70	47	30	36	39	31	30	37	20	23	22	18	15	11	10	363
	75	48	31	37	40	32	31	37	21	23	22	18	16	11	10	369
BAJO	80	48	32	38	40	33	32	38	22	24	23	19	16	12	11	376
	85	48	33	39	40	34	32	39	23	24	23	20	16	12	11	382
	90	48	35	41	40	35	32	39	23	24	24	20	16	12	12	391
	95	48	36	42	40	36	32	40	24	24	24	20	16	12	12	400
	100	48	36	44	40	36	32	40	24	24	24	20	16	12	12	420

Pc = Percentil

LP = Logros profesionales

OA = Organización académica

L = Liderazgo

CI = Control de impulsos

HI = Habilidades de investigación

PA = Planeación académica

RA = Responsabilidad académica

AF = Aprendizaje fluido

CA= Concentración comprensión

TP= Trabajo bajo presión

C = Creatividad e innovación

AI = Asimilación de información

SC=Socialización y compañerismo

ToV = Total de EAVA

EG= Exposición frente a grupo

ToC = Total de EACA

Nota: Elaboración con datos propios.

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito el desarrollo de un instrumento de medición que permitiese explorar el grado de autoeficacia en la vida académica de estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior, como punto de partida para la acción tutorial. Contar con una visión clara y objetiva de las limitaciones adaptativas del alumnado al nuevo contexto universitario, mediante el empleo de medidas útiles y pertinentes que den cuenta de ello, es un recurso que contribuye al éxito de la acción tutorial y a la correcta formulación de sus objetivos inmediatos y específicos.

Así, a diferencia de otros estudios que han partido de la teoría para la determinación de reactivos ([Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019](#)) o del juicio experto ([Blanco Vega, et al., 2011](#)), y a fin de contar con un instrumento derivado directamente del alumnado, la EAVA fue producto de la instrumentación de la técnica de frases incompletas a una muestra universitaria de estudiantes noveles; el resultado fue una escala multifactorial que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en cuanto a validez estructural, confiabilidad y validez concurrente, si bien algunos de sus factores han presentado porcentajes conservadores de varianza explicada a cambio de un amplio espectro de dominios que permiten la identificación de autopercepciones en el alumnado, en relación con sus diferentes capacidades, que pueden o no dar cuenta de problemas adaptativos susceptibles de ser tratados por la acción tutorial. Este último punto habría de ser valorado psicológicamente en una entrevista posterior a la evaluación con la EAVA.

Como se ha descrito arriba, la autoeficacia es una variable que media la relación entre la personalidad de un sujeto y su comportamiento; ¿qué relación tiene la EAVA con los rasgos psicopatológicos y el malestar psicológico? De acuerdo con la bibliografía sobre el tema ([Caprara et al., 2010; Caprara et al., 2011; Fosse et al., 2015; Gómez et al. 2007; Tahmassian y Jalali-Moghadam, 2011](#)), a partir de una muestra de 251 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, [García-Méndez y Rivera-Ledesma \(2020a\)](#) exploraron la relación entre la EAVA y rasgos psicopatológicos evaluados mediante el empleo del Inventory multifásico de la personalidad de Minnesota (MMPI-II) ([Lucio et al., 1994](#)). Encontraron que las áreas de introversión social, depresión, histeria, desviaciones psicopáticas, obsesivo-compulsivo (psicastenia) y esquizofrenia presentaban diferencias significativas entre sujetos normales y sujetos con psicopatología en diferentes factores de la EAVA. En otra investigación, [García-Méndez y Rivera-Ledesma \(2020b\)](#) indagaron el malestar psicológico en relación con la EAVA en dos grupos de sujetos, con malestar significativo y sin este, mediante el Listado de síntomas SCL90-R ([Derogatis, 1975, 1994](#)). La investigación aportó evidencia acerca de la relación entre medidas de desajuste psicológico centradas en el distrés y la autoeficacia en la vida académica. En ambas investigaciones fue evidente que, para algunas categorías correspondientes a niveles bajos de rasgos psicopatológicos, por un lado, o de distrés psicológico, por otro, correspondían mayores niveles de autoeficacia en la vida académica; y otras con alto distrés psicológico o mayores niveles de severidad en rasgos psicopatológicos,



ostentaban menores niveles de autoeficacia. Así, la EAVA, y en general la estimación de las creencias de autoeficacia académica, pueden dar indicios de la posible presencia de alteraciones emocionales de diverso grado de severidad que, en conjunto, podrían entorpecer la capacidad adaptativa o el adecuado desarrollo académico del estudiantado.

La [Tabla 6](#) muestra la relación entre las áreas que conforman la EAVA, su definición y las posibles alternativas de acción tutorial para cada una con base en un enfoque cognitivo-conductual, o mediante estrategias de intervención didáctico-instruccional. Como es sabido, el enfoque cognitivo-conductual es una alternativa importante de tratamiento psicológico en casos de personas con psicopatología significativa de diverso tipo, caracterizándose por operar en acuerdo con procedimientos constantemente evaluados en términos de su eficacia terapéutica. Es claro que los centros educativos no tienen por objetivo la atención psicoterapéutica de estudiantes con psicopatología significativa; sin embargo, se han realizado aproximaciones cognitivo conductuales exitosas ([Haro-Soler, 2017](#); [Villarroel Zuazua y González Ramírez, 2015](#)) en sujetos universitarios. En otro contexto, [Gil-Monte \(2014\)](#) sugirió que, en un medio como el laboral, se busca facilitar el rendimiento, el aprendizaje y el desarrollo, en una labor de acompañamiento en la que el entrenamiento mediante un enfoque cognitivo conductual puede optimizar las habilidades, competencias y destrezas de una persona, en teoría funcional y con bajo nivel de psicopatología; objetivos similares a los buscados por la acción tutorial en educación. [Haro-Soler \(2017\)](#) ha desarrollado y descrito una intervención de corte cognitivo-conductual para el desarrollo de la autoeficacia, cuyos resultados muestran la importante articulación de este enfoque con la acción tutorial.

Tabla 6: Áreas de la EAVA y acción tutorial

Logros profesionales. Creencias de incapacidad para alcanzar logros y metas personales.

- Enfoque cognitivo-conductual para la superación de la baja autoestima, basado en las aportaciones de [Fennell \(1998\)](#), [Kolubinski \(2018\)](#).
- Terapia cognitiva ([Ibáñez-Tarín y Manzanera-Escartí, 2014](#)).

Liderazgo. Creencias de incapacidad para influir, dirigir, decidir, capacitar y planear en grupos. Liderazgo es una variable compuesta de otras como habilidades sociales, asertividad, manejo de estrés, solución de problemas y empatía.

- Entrenamiento en habilidades sociales ([Caballo, 2007](#)).
- Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales ([García Grau et al., 2019](#)).
- Inoculación de estrés ([Ibáñez-Tarín y Manzanera-Escartí, 2012](#)).
- Entrenamiento en solución de problemas ([Bados y García, 2014](#)).
- Concientización en características del liderazgo mediante restructuración cognitiva ([United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization \[UNESCO\], 2012](#)).

continúa

Habilidades de investigación. Creencias de incapacidad para aplicar el sentido común en la identificación básica de procedimientos apropiados para resolver problemas que requieren investigación. Desconocimiento de fuentes de información válidas y confiables y su manejo. Capacidad de redacción con ortografía adecuada.

- Generación de actitudes investigativas favorables ([Acosta Muñoz, 2013](#)).
- Describir cómo es; comparar entre un antes de y un después de; entre ser así, y no ser así; entre ayer, hoy; predecir cómo será.
- ¿Dónde está la información y qué hacer con ella?

Responsabilidad académica. Creencias de incapacidad para identificarse con los objetivos y metas académicas y asumirlos como objetivos y metas propios.

- Educar la responsabilidad profesional ([González Maura et al., 2007](#)).
- Determinación del sentido: Por qué, para qué y para quién estoy yo aquí?
- Responsabilidad: Mi respuesta a algo que siento que me concierne.

Concentración y comprensión académicas. Creencias de incapacidad para concentrarse en lecturas y el estudio.

- Desarrollo del hábito de la lectura/Biblioterapia ([Ibáñez-Tarín y Manzanera-Escartí, 2012](#)).
- Estrategias para comprensión lectora ([Guerra Morales y Forero Baena, 2015](#)).
- Potenciar la atención / Concentración ([Caamaño Silva, 2018](#)).
- Determinación del sentido: Por qué, para qué y para quién, estoy yo aquí?

Creatividad e innovación. Creencias de incapacidad para reaccionar con ideas y soluciones creativas e innovadoras ante problemas dados.

- Entrenamiento en creatividad e innovación ([Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial \[ONUDI\], 2020](#).)

Socialización y compañerismo. Creencias de incapacidad para interactuar con las demás personas de manera espontánea, participativa, colaborativa y empática, sin experimentar ansiedad, sentimientos de inadecuación o rechazo social.

- Entrenamiento en habilidades sociales ([Caballo, 2007](#)).
- Entrenamiento en solución de problemas ([Bados y García, 2014](#)).
- Terapia cognitiva ([Ibañez-Tarin y Manzanera-Escartí, 2014](#)).

Exposición frente a grupo. Creencias de incapacidad para afrontar o dirigirse a un grupo durante la exposición de argumentos propios de manera sostenida.

- Enfoque cognitivo-conductual utilizando los métodos de exposición, entrenamiento en relajación, entrenamiento en habilidades sociales y reestructuración cognitiva mediante terapia racional emotiva ([Caballo et al., 2007](#)).

Organización y planeación académicas. Creencias de incapacidad para organizar y planear sus propias actividades académicas (tiempo, tareas, exposiciones, etc.).

- Hábitos de estudio: planificación y organización del tiempo ([Universidad de Granada \(s.f.\)](#).

continúa



Control de impulsos. Creencias de incapacidad para controlar impulsos agresivos bajo situaciones estresantes; baja tolerancia a la demanda de demora.

- Entrenamiento en estrategias de afrontamiento y manejo del estrés. *El afrontamiento del estrés: Estrategias cognitivo-conductuales* (Rice, 1998).
 - Habilidades de afrontamiento cognitivas / de relajación (HACR) para el control de la ira. *Intervención cognitivo-conductual para el control de la ira* (Deffenbacher y Lynch, 1998).
-

Aprendizaje fluido. Creencias de incapacidad para aprender información de manera inmediata.

- Aprender a aprender (Guido Williamson, 2012).
-

Trabajo bajo presión. Baja capacidad para trabajar eficientemente en condiciones de estrés.

- Entrenamiento en estrategias de afrontamiento y manejo del estrés. *El afrontamiento del estrés: Estrategias cognitivo-conductuales* (Rice, 1998).
 - Inoculación de estrés (Ibáñez-Tarín y Manzanera-Escartí, 2012).
-

Asimilación de información. Creencias de incapacidad para aprender de manera dinámica en trabajo grupal.

- ¿Qué es el aprendizaje? (Fairstein y Gyssels, 2003).
-

Nota: Elaboración propia.

A partir de lo revisado arriba, es importante considerar, en futuras investigaciones, la realización de estudios tendientes a evaluar la sensibilidad y especificidad de la EAVA (Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2003), en la identificación de casos y no casos de alumnado en riesgo; alumnado novel con problemas adaptativos, ansiosos o depresivos, producto de la transición académica a la que está sometido, o con carencias de autoestima, habilidades sociales, etc., que le haga vulnerable al fracaso o la deserción universitaria. Adicionalmente, es importante considerar que el empleo de la EAVA debería ser llevado a cabo en conjunción con instrumentos clínicos como el Listado de síntomas SCL90-R que permitan obtener una visión multifactorial válida y confiable acerca del estado emocional del estudiantado, a fin de complementar los resultados en autoeficacia en la vida académica.

Debe tenerse presente que las creencias de autoeficacia académica pueden verse notoriamente influidas por aspectos sociales y culturales de la zona, región o institución educativa en que estas sean evaluadas. La EAVA fue desarrollada con base en muestras de la Ciudad de México y el Estado de Morelos y en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, lo cual debe alertar a futuras investigaciones con respecto a evaluar su pertinencia en distintas zonas y niveles educativos.

Por otro lado, la extensión de la EAVA (102 reactivos), puede ser un inconveniente en la realización de investigaciones enfocadas a un amplio número de variables; instrumentos como la Escala de autoeficacia en conductas académicas (Blanco Vega et al., 2011) y la Escala de autoeficacia académica (Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019) podrían ser mejor opción por sus características robustas y un menor número de reactivos.



La presente investigación ha propuesto el empleo de instrumentos de medición (EAVA, SCL90-R), que permitirían arribar a un diagnóstico fundamentado acerca de la condición adaptativa del alumnado, de tal suerte que tales resultados sean, metodológicamente, congruentes con métodos y técnicas de intervención psicológica y educativa con efectos en el corto plazo y resultados medibles. El resultado de esta postura centrada en el entrenamiento de competencias para el fortalecimiento de la capacidad adaptativa del estudiantado permite enriquecer, en alguna medida, el objetivo fundamental de todo centro educativo: *Educar para la vida*.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.3661265>

Referencias

- Acosta Muñoz, J. F. (2013). Las actitudes investigativas en la formación escolar. *Praxis & Saber*, 4(8), 109-133. <https://doi.org/10.19053/22160159.2654>
- Alina Karouei, R., Borjali, A., Jomehri, F. y Sohrabi, F. (2008). Relationship between general self-efficacy and psychopathological symptoms in high school students, *Journal of Psychology*, 12(2), 122-135 <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=152445>
- Álvarez, D.A. y Pons, F.E. (2013). *Educar para transformar*. Universidad Europea Madrid.
- Babío Galán, M. (2011). Orientación y transición entre etapas. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 151-167). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=466791>
- Bados, A. y García Grau, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universidad de Barcelona. Facultat de Psicologia Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics. <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). 1. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

- Barraza Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30. https://www.uv.mx/cpue/num10/inves/completos/barraza_validacion.pdf
- Bereziartua, J., Zubiri, A., Intxausti, N.y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-210. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.008>
- Blanco Vega, H., Martínez Marín, M., Zueck Enríquez, M. del C. y Gastélum Cuadras, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala Autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214>
- Borzone Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J. y Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health*, 57(5), 536-544. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.5.536-544>
- Caamaño Silva, C. (2018). *Claves para potenciar la atención/concentración. Guía de orientación para universitarios*. Universidad de Chile.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7.^a ed.). Siglo XXI. <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Caballo, V. E., Andrés, V. y Bas, F. (2007). 2. *Fobia social*. En V. E. Caballo (Dir), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vol. 1. *Trastornos por ansiedad, sexuales, afectivos y psicóticos*, pp. 25-87). Siglo XXI. https://www.academia.edu/20393082/Caballo_2007_manual_para_el_tratamiento_cognitivo_conductual_de_los_trastornos
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L. y Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality*, 24(1), 36-55. <https://doi.org/10.1002/per.739>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. y Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>

de la Cruz Flores, G., Chehaybar Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Deffenbacher, J. L. y Lynch, R. S. (1998). 20. *Intervención cognitivo-conductual para el control de la ira*. En V. E. Caballo (Dir), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vol. 2. *Formulación clínica, medicina conductual y trastornos de relación*, pp. 639-674). Siglo XXI. <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/CaballoV.-Manual-para-el-tratamiento-cognitivo-conductual-de-los-trastornos-psicol%C3%B3gicos-Vol.2-ebook.pdf>

Derogatis, L. R. (1975). *The SCL-90-R*. Clinical Psychometric Research.

Derogatis, L. R. (1994). *SCL-90-R. Administration, scoring and procedures manual* (3.ª ed.). National Computer Systems.

Dominguez-Lara, S. A. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>

Fairstein, G. A. y Gyssels, S. (2003). *¿Cómo se aprende?* Federación Internacional de Fe y Alegría. https://www.redec.es/sites/default/files/como_se_aprende.pdf

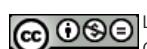
Fennell, M. J. V. (1998). Cognitive therapy in the treatment of low self-esteem. *Advances in Psychiatric Treatment*, 4, 296-304. https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/2E1AD8A59C47DE34887432D53D4C6B2A/S1355514600015893a.pdf/cognitive_therapy_in_the_treatment_of_low_selfesteem.pdf

Fosse, T. H., Buch, R., Säfvenbom, R. y Martinussen, M. (2015). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>

Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/329/199>

García Grau, E., Fusté Escolano, A., Ruiz Rodríguez, J., Arcos Pros, M., Balaguer Fort, G., Guzmán Pérez, D. y Bados López, A. (2019). *Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales*. Universidad de Barcelona. <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/136063/1/ENTRENAMIENTO%20EN%20ASERTIVIDAD%20Y%20HABILIDADES%20SOCIALES.pdf>

García-Méndez, R. M. y Rivera-Ledesma, A. (2020a). Autoeficacia en la vida académica y rasgos psicopatológicos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(3), 41-58. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n3>



<http://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
<http://www.una.ac.cr/educare>
educare@una.ac.cr

García-Méndez, R. M. y Rivera-Ledesma, A. (2020b). Escala de autoeficacia en la vida académica y distrés psicológico [En revisión].

Gempp, R. y Saíz, J. L. (2014). El coeficiente K^2 de Livingston y la fiabilidad de una decisión dicotómica en un test psicológico. *Universitas Psychologica*, 13(1), 217-226. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.eckl>

Gil-Monte, P. R. (2014). Coaching cognitivo conductual: Una herramienta para los psicólogos. *Información Psicológica*, 107, 34-46. <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/204>

Gómez, V., Villegas de Posada, C., Barrera, F., Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539208.pdf>

González Cabanach, R., Valle Arias, A., Freire Rodríguez, C. y Ferradás Canedo, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48. https://www.academia.edu/5828344/Relaciones_entre_la_autoeficacia_percibida_y_el_bienestar_psicol%C3%B3gico_en_estudiantes_universitarios

González Maura, V., Blández Ángel, J., Sierra Zamorano, M. Á. y López Rodríguez, A. (2007). Educar la responsabilidad profesional a través de la investigación-acción. Una experiencia en la formación del profesorado en Educación Física. *Tiempo de Educar*, 8(15), 113-138. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31181505.pdf>

Guerra Morales, E. y Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, 22, 33-55. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf>

Guido Williamson, L. (2012). *Aprender a aprender*. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Aprender_a_aprender.pdf

Haro Soler, M. del M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>

Ibáñez-Tarín, C. y Manzanera-Escartí, R. (2012). Técnicas cognitivo-conductuales de fácil aplicación en atención primaria (I). *Semergen*, 38(6), 377-387. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-familia-semergen-40-pdf-S113835931200069X>

Ibáñez-Tarín, C. y Manzanera-Escartí, R. (2014). Técnicas cognitivo-conductuales de fácil aplicación en atención primaria (Parte 2). *Semergen*, 40(1), 34-41. <https://pdfslide.net/documents/tecnicas-cognitivo-conductuales-de-facil-aplicacion-en-asistencia-primaria.html>



Kohler Herrera, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119. http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/23_18.pdf

Kolubinski, D. C., Frings, D., Nikčević, A. V., Lawrencea, J. A. y Spada, M. M. (2018). A systematic review and meta-analysis of CBT interventions based on the Fennell model of low self-esteem. *Psychiatry Research*, 267, 296-305. https://www.researchgate.net/publication/325681747_A_Systematic_Review_and_Meta-Analysis_of_CBT_Interventions_Based_on_the_Fennell_Model_of_Low_Self-Esteem

López Martín, I., Blanco Fernández, A., Pagán Marín, R. M., Gazapo Andrade, B., de Arana del Valle, J. M., Pizarro Juanas, E. A. y Martínez Pascual, B. (2014). Estudio cualitativo sobre tutoría universitaria a través del método de panel de expertos. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v4i1.197>

Lucio, E., Reyes-Lagunes, I. y Scott, R. L. (1994). MMPI-2 for México: Translation and adaptation. *Journal of Personality Assessment*, 63(1), 105-116. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6301_9

Maglio, N., Fatelevich, M., Luque, A. E., Biasella, R. y Melillo, O. (2010). Frases incompletas de J. Sacks y S. Levy: Relación materna. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. <https://www.aacademica.org/000-031/935.pdf>

Martínez Licona, J. F., Torres Padilla, M. Á. y Huerta Mata, R. M. (2005). Los planes de acción tutorial en la UASLP. La trayectoria académica como eje de construcción. *REMO. Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(5), 34-37. <http://remo.ws/remo-5/>

Morales Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): Análisis complementarios al contraste de medias*. Universidad Pontificia Comillas. <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%C3%B1oDelEfecto.pdf>

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886901000277>

Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial. (2020). *Innovación y creatividad en la búsqueda de opciones, análisis de viabilidad, fuentes de información*. Autor. https://www.unido.org/sites/default/files/2008-06/5-Textbook_0.pdf

Pita Fernández, S. y Pérez Díaz, S. (2003). Pruebas diagnósticas: Sensibilidad y especificidad. *Cadernos de Atención Primaria*, 10, 120-124. https://www.fisterra.com/mbe/investiga/pruebas_diagnosticas/pruebas_diagnosticas.asp

- Rice, P. L. (1998). 9. El afrontamiento del estrés: Estrategias cognitivo-conductuales. En V. E. Caballo (Dir), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos. Vol. 2. Formulación clínica, medicina conductual y trastornos de relación* (pp. 323-358). Siglo XXI. <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/CaballoV.-Manual-para-el-tratamiento-cognitivo-conductual-de-los-trastornos-psicol%C3%B3gicos-Vol.2-ebook.pdf>
- Sabogal, L. F. (2004). Pruebas proyectivas: Acerca de su validez y confiabilidad. *Duazary*, 1(2), 134-137. doi.org/10.21167/2389783X.595
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M. y Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513. <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. Actualización en técnicas verbales: El cuestionario desiderativo. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 296-331. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247014.pdf>
- Tahmassian, K. y Jalali-Moghadam, N. J. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 91-98. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939966/>
- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4800697.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *Fácil guía 2. Liderazgo y organización*. UNESDOC Biblioteca digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228344>
- Universidad de Granada (s.f.). *Hábitos de estudio: Planificación y organización del tiempo*. Universidad de Granada. Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad. https://ve.ugr.es/sites/vicerrectorados_files/vic_ve/public/ficheros/extendidas/2018-12/Ha%CC%81bitos%20de%20Estudio.pdf
- Villarroel Zuazua, A. L. y González Ramírez, M. T. (2015). Intervención cognitivo-conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(4), 1363-1387. <https://www.mediographic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi154d.pdf>

