

**REVISTA COLOMBIANA
DE PSICOLOGÍA**

Revista Colombiana de Psicología

ISSN: 0121-5469

revpsico_fchbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Castellanos Páez, Virgelina; Latorre Velásquez, Diana Carolina; Mateus Gómez, Sandra
Milena; Navarro Roldán, Claudia Patricia

Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de
Conducta

Revista Colombiana de Psicología, vol. 26, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 149-161

Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80454273010>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

doi: 10.15446/rcp.v26n1.56221

Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta*

VIRGELINA CASTELLANOS PÁEZ

DIANA CAROLINA LATORRE VELÁSQUEZ

SANDRA MILENA MATEUS GÓMEZ

CLAUDIA PATRICIA NAVARRO ROLDÁN

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons "reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas" Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., & Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161. doi: 10.15446/rcp.v26n1.56221

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a la Dra. Virgelina Castellanos Páez, e-mail: virgelina.castellanos@uptc.edu.co. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Programa de Psicología, Edificio SBA, Oficina 205, Calle 24 # 5-63 (Antiguo Hospital San Rafael), Tunja, Colombia.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 16 DE MARZO DEL 2016 - ACEPTADO: 11 DE OCTUBRE DEL 2016

* Los resultados aquí presentados hacen parte del proyecto de investigación en el marco de la convocatoria Joven Investigador UPTC, titulado *Relación entre motivación, problemas de conducta y rendimiento académico* con código SGI 1319, apoyado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia al grupo de investigación Desarrollo Humano Cognición y Educación.

Resumen

Se analizó un modelo explicativo del desempeño académico para conocer si los problemas de atención median la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico, y si la ansiedad y la depresión moderan dicha relación. Participaron 326 estudiantes (11-18 años), quienes diligenciaron el *Youth Self-Report* (Achenback & Rescorla, 2001) y la escala de autoeficacia de Aguilar, Valencia y Martínez (2001). El desempeño académico se obtuvo del promedio de calificaciones de dos bimestres académicos en lenguaje, ciencias y matemáticas. El análisis de regresión mostró que los problemas de atención median la relación entre la autoeficacia, explicando el 40% de la varianza. La variable ansiedad-depresión moderó esta misma relación evidenciando que, a mayores niveles de ansiedad y de depresión, menor autoeficacia académica y menor desempeño académico. En suma, la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico fue afectada por los problemas de conducta.

Palabras clave: desempeño académico, autoeficacia, atención, ansiedad, depresión.

Explanatory Model of Academic Performance from Self-Efficacy and Behavior Problems

Abstract

An explanatory model of academic performance was analyzed to see if attention problems mediate the relationship between academic self-efficacy and academic performance and if anxiety and depression moderate this relationship. 326 students participated (11-18 years), completing the *Youth Self-Report* (Achenback & Rescorla, 2001) and Self-Efficacy Scale of Aguilar, Valencia and Martinez (2001). Academic performance was obtained from grade averages for two bimesters in language, science and mathematics. Regression analysis showed that attention problems mediate the self-efficacy relationship, accounting for 40% of the variance. The anxiety-depression variable moderated this same relationship, showing that higher levels of anxiety and depression lower self-efficacy and lower academic performance. In short, the relationship between academic self-efficacy and academic performance was affected by behavior problems.

Keywords: academic achievement, self-efficacy, attention, anxiety, depression.

Modelo Explicativo do Desempenho Acadêmico a partir da Autoeficácia e dos Problemas de Comportamento

Resumo

Analisou-se um modelo explicativo do desempenho acadêmico para conhecer se os problemas de atenção mediam a relação entre a autoeficácia acadêmica e o desempenho acadêmico, e se a ansiedade e a depressão moderam essa relação. Participaram 326 estudantes (11-18 anos), os quais preencheram o *Youth Self-Report* (Achenback & Rescorla, 2001) e a escala de autoeficácia de Aguilar, Valencia e Martínez (2001). O desempenho acadêmico se obteve da média de qualificações de dois bimestres acadêmicos em linguagem, ciências e matemática. A análise de regressão mostrou que os problemas de atenção mediam a relação entre a autoeficácia e explicam 40% da variação. A variável ansiedade-depressão moderou essa mesma relação e evidenciou que, quanto maiores os níveis de ansiedade e de depressão, menor autoeficácia acadêmica e menor desempenho acadêmico. Em resumo, a ansiedade entre a autoeficácia acadêmica e o desempenho acadêmico foi afetada pelos problemas de comportamento.

Palavras-chave: ansiedade, atenção, autoeficácia, depressão, desempenho acadêmico.

Introducción

El desempeño académico ha sido definido como el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por los estudiantes en un área o materia determinada, expresada mediante un procedimiento de evaluación (Jiménez, 2000), que puede adoptar valores cuantitativos y cualitativos. A través de dicho procedimiento, existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Edel, 2003).

Diferentes investigaciones han revelado la asociación entre variables personales como la autoeficacia, la ansiedad, la depresión y los problemas de atención con los cambios en el desempeño académico de los estudiantes (Contreras et al., 2005; Dominguez, Villegas, Cabezas, Aravena, & De la Cruz, 2013; Fernández-Castillo & Gutiérrez, 2009; Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco, & Robles-Ojeda, 2013; Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012). Estos estudios se centran en establecer relaciones directas, inversas o bivariadas entre dichas variables, sin embargo, estas relaciones no logran dar cuenta de cómo, ni en qué medida, estas variables interactúan para predecir el desempeño académico (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007).

La autoeficacia ha sido una de las variables personales fuertemente asociadas con el desempeño académico y relacionadas directamente con las calificaciones o la consecución de metas académicas (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Garbanzo, 2007; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Robbins et al., 2004; Turner, Chandler, & Heffer, 2009). La autoeficacia académica ha sido definida como la percepción que el estudiante tiene sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para desarrollar sus actividades escolares o tareas relacionadas con el ámbito académico (Zimmerman & Cleary, 2006), esta percepción influye en los recursos cognitivos, emocionales y comportamentales que el estudiante pone en juego ante una tarea académica.

Diferentes estudios revelan que un estudiante que se percibe autoeficaz realizará mayores esfuerzos por alcanzar un alto desempeño académico y que un estudiante que se percibe poco eficaz evaluará como difíciles las tareas académicas, por lo cual evitará su realización o las dejará inconclusas (Cartagena, 2008; Contreras et al., 2005; Kohler, 2009; Zimmerman & Cleary 2006). Multon, Brown y Lent (1991) realizaron un meta-análisis que incluyó 15 estudios empíricos sobre la relación entre las creencias de autoeficacia y el desempeño académico, en una muestra de 1194 sujetos, entre los 9.1 y 20 años de edad. Los autores concluyeron que las creencias de autoeficacia solo logran explicar el 14% de la varianza del desempeño académico y que la relación entre estas variables posee un tamaño del efecto medio ($d=.38$). En este sentido, si bien, se evidencia una relación entre la autoeficacia de los estudiantes y su desempeño académico, la autoeficacia por sí sola no logra explicar totalmente los altos o bajos niveles de desempeño académico de los estudiantes.

Por su parte, otras investigaciones evidencian una estrecha asociación entre variables personales como los problemas de conducta y el desempeño académico (Malecki & Elliott, 2002; McLeod, Uemura, & Rohrman, 2012; Moreno & Martínez, 2009). Los problemas de conducta, según el modelo de evaluación planteado por Achenbach y Rescorla (2001), son aquellos comportamientos y pensamientos que no se ajustan a lo esperado para la edad del sujeto y se convierten en una fuente de malestar para quien los presenta y para otros que se ven involucrados en sus interacciones. Los autores agrupan los problemas de conducta en tres dimensiones: (a) problemas de conducta internalizante, definidos como aquellos síntomas que generan tensión psicológica en el propio sujeto —e.g., ansiedad-depresión, aislamiento-depresión y quejas somáticas—; (b) problemas de conducta externalizantes relacionados con síntomas o manifestaciones que generan malestar o conflicto con otros —e.g., agresividad, conducta desorganizada—; y, por último, (c) problemas de

conducta mixtos que agrupa los problemas de pensamiento, sociales y de atención que no se encuentran asociados de manera específica con ninguna de las dimensiones anteriores.

Se ha encontrado que los problemas de conducta se asocian con el desempeño académico, en la medida en que el malestar generado por los síntomas relacionados con estos problemas —e.g., aislamiento social, ansiedad y depresión, problemas de atención— disminuye la capacidad del estudiante para enfocarse en la realización exitosa de sus actividades escolares (Barriga et al., 2002). Horn y Packard (1985) encontraron que los problemas de atención como las dificultades del estudiante para concentrarse y mantener la atención ($r = -.63$) y los problemas de conducta internalizante como los altos niveles de ansiedad y la depresión ($r = -.69$) predijeron negativamente el desempeño de los estudiantes en las actividades escolares que requieren de la lectura de textos escolares.

Aunque estos hallazgos evidencian la relación directa entre variables cognitivas como la autoeficacia y variables comportamentales como los problemas de conducta —i.e., ansiedad-depresión y los problemas de atención— con el desempeño académico, estas relaciones no permiten explicar o predecir el éxito o fracaso escolar. En este sentido, es necesario identificar un modelo explicativo que evidencie, por ejemplo, cómo las interacciones entre estas variables logran predecir las variaciones del desempeño académico. Al respecto, los teóricos sugieren que los sistemas de creencias se encuentran asociados con el funcionamiento afectivo y comportamental de un estudiante, de forma tal que, si los sistemas de creencias varían, sería esperable que el comportamiento frente a las tareas académicas también cambie (Bandura, 1997; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999). El reto para los investigadores está planteado en generar estrategias para identificar cómo y en qué medida varía el desempeño académico a partir de la interacción o asociación de diferentes variables de tipo cognitivo y comportamental.

En este estudio, se analizó el desempeño académico dentro de un modelo multicausal en el que se asociaron la autoeficacia académica —i.e., variable de tipo cognitivo—, la ansiedad-depresión y problemas de atención —i.e., variables de tipo comportamental—. Según el modelo dimensional desarrollado por Achenbach y Rescorla (2001), la ansiedad-depresión se relaciona con los problemas de conducta internalizante, definidos como el grado en que se manifiestan signos y síntomas ansioso-depresivos, que indican trastornos de la esfera afectiva. Por su parte, los problemas de atención corresponden a los problemas de conducta mixtos, definidos como el nivel de dificultad en la concentración necesaria para el desarrollo de actividades, que conlleva a un incremento de conductas diferentes a la deseada en un momento o tarea específica (Zambrano & Meneses, 2013).

Para este estudio se formularon dos hipótesis de trabajo, descritas a continuación.

Hipótesis 1. La Ansiedad y la Depresión Moderan la Relación entre la Autoeficacia Académica y el Desempeño Académico

La literatura evidencia que la autoeficacia opera en la aparición de problemas de conducta tales como la ansiedad y la depresión (Galicia-Moyeda et al., 2013). De forma tal que los individuos que realizan una evaluación negativa de sus propias competencias, sienten miedo al fracaso y perciben las situaciones difíciles como amenazantes y abrumadoras, por lo cual, no logran la consecución de sus metas con la calidad esperada (Bandura et al., 1996; Bandura et al., 1999; Carrasco & Del Barrio, 2002; Zimmerman & Cleary, 2006). Esto es, las creencias irracionales del estudiante —i.e., cognición— podrían predecir los bajos niveles de desempeño en las tareas escolares —i.e., comportamiento—; por el contrario, personas con una alta autoeficacia evalúan positivamente sus propias competencias logrando afrontar la adversidad con menores niveles de estrés o de vulnerabilidad a la depresión (Bandura et al., 1999).

De acuerdo con esta postura, se esperaría que los estudiantes con síntomas de ansiedad y depresión presentaran menores niveles de desempeño académico. Diversos estudios revelan resultados contradictorios con respecto a la relación entre estas variables; por ejemplo, Contreras y et al. (2005) encontraron que los estudiantes con bajo desempeño académico, además de presentar altos niveles de ansiedad, presentaban baja percepción de autoeficacia. Por el contrario, los estudiantes con desempeño académico más alto mostraron niveles más bajos de ansiedad y una percepción de alta autoeficacia. Similarmente, otros estudios revelaron que los estudiantes que presentan síntomas de ansiedad y depresión se perciben como incompetentes académicamente, por lo que obtienen bajo desempeño académico (Campo-Arias et al., 2005; Hinshaw, 1992; Verboom, Sijtsma, Verhulst, Penninx, & Ormel, 2014). No obstante, Serra (2010) en un estudio realizado con estudiantes universitarios encontró que la depresión no se asocia con el desempeño académico obtenido por el estudiante y, en su lugar, se relaciona con la autoeficacia percibida a nivel académico, evidenciando que los estudiantes que presentaron síntomas depresivos también presentaron percepción de autoeficacia negativa. El autor concluyó que los estudiantes con una percepción positiva de autoeficacia, y que no presentaron síntomas depresivos, obtuvieron mejor desempeño académico.

En esta línea, la evidencia empírica revela que la relación entre estas variables no necesariamente se comporta de forma lineal y directa; por tanto, estudiar la forma como el sistema de creencias de autoeficacia y los problemas de conducta interactúan podría tener un mayor poder explicativo frente a los cambios en el desempeño académico. En consecuencia, se pretende probar que una alta percepción de autoeficacia académica en interacción con bajos niveles de ansiedad-depresión incrementa el nivel del desempeño académico de los estudiantes; o, por el contrario, que una baja percepción de autoeficacia en interacción con altos niveles de ansiedad-depresión

disminuye los niveles de desempeño académico de los estudiantes.

Hipótesis 2. Los Problemas de Atención Median la Relación entre la Autoeficacia Académica y el Desempeño Académico

Según Bandura (1989) las personas que se perciben poco autoeficaces dirigen la atención a las preocupaciones sobre las deficiencias personales y posibles fracasos, en lugar de enfocarse en encontrar una estrategia para llevar a cabo sus actividades escolares y de la vida cotidiana. En este sentido, presentar creencias negativas sobre las propias capacidades para aprender —e.g., ‘no soy capaz’, ‘para qué prestar atención si finalmente no comprendo’— hace que las tareas sean evaluadas como difíciles y amenazantes, restando capacidad del individuo para prestar atención en los diferentes momentos importantes del aprendizaje, por ejemplo, a la instrucción dada por el docente (Warner, Rogers, Taylor, Taylor, & Sandberg, 2000).

La evidencia empírica ha mostrado que los problemas de atención están fuertemente asociados con las dificultades en el desempeño académico (Barriga et al., 2002; Rabiner, Murray, Schmid, & Malone, 2004). La literatura sugiere que los estudiantes que presentan dificultades para mantener la atención por largos periodos de tiempo disminuyen su capacidad de procesamiento de la información y, como resultado, abandonan rápidamente las actividades escolares obteniendo bajos desempeños académicos (Bandura, 1989; León, 2009). Sin embargo, los estudiantes que mantienen la atención en sus actividades escolares por periodos de tiempo más largos mejoran el procesamiento de la información, incrementan su capacidad para memorizar y, a su vez, esto incide en el cumplimiento exitoso de sus tareas escolares (Boujon & Quaireau, 1999; Horn & Packard, 1985). En este sentido, la capacidad para prestar atención en las actividades escolares por largos periodos de tiempo, se relaciona con el desempeño cognitivo requerido para el proceso de aprendizaje en la escuela, lo que a su vez se relaciona con el éxito escolar.

En suma, el estudiante que presenta baja percepción de autoeficacia sobre su capacidad para aprender podría obtener bajos desempeños académicos porque él presta poca atención a la clase y desarrolla sus actividades escolares sin la calidad esperada y, en su lugar, presta atención a sus pensamientos sobre su baja capacidad percibida para realizar sus tareas. Es decir, bajos niveles de autoeficacia académica se asocian a bajos niveles de atención del estudiante ante las actividades escolares. En síntesis, si la autoeficacia influye en los problemas de atención y se relaciona con el desempeño académico, y los problemas de atención también afectan este último, esto podría sugerir que la relación entre la autoeficacia y el desempeño académico se encuentra mediada por la existencia de problemas de atención en los estudiantes.

Método

Participantes

Participaron 326 estudiantes pertenecientes a cinco instituciones educativas privadas de la ciudad de Tunja, cuyas edades oscilaron entre los 11 y 18 años ($M=13.48$; $DE=1.68$) se usó un muestreo probabilístico multietápico por conglomerados, con afijación proporcional por colegio y grado. Con una población de 1538 estudiantes, un nivel de confianza del 95% y de precisión del 2%, y una proporción del 5%, se determinó un tamaño muestral de 352 estudiantes; sin embargo, 26 estudiantes no consintieron la participación. Como resultado, la muestra fue conformada por 176 mujeres (53.68%) y 150 hombres (46.31%). El muestreo no incluyó instituciones educativas públicas debido a que no se lograron obtener los permisos oficiales para acceder a esta población.

Instrumentos

Autoeficacia académica. Esta variable se midió a través de la escala *Modelo de las interrelaciones entre disposiciones motivacionales generales*

y *específicas* (Aguilar et al., 2001) adaptado por Ardila et al. (2010) que incluye tres subescalas: morosidad ($\alpha=.81$), temor al fracaso ($\alpha=.81$) y autoeficacia ($\alpha=.76$), para la muestra de este estudio se obtuvo un índice de confiabilidad satisfactorio en cada una de las escalas —i.e., morosidad ($\alpha=.814$), temor al fracaso ($\alpha=.823$) y autoeficacia ($\alpha=.776$)—. La subescala de autoeficacia evaluó las creencias de los estudiantes con respecto a su capacidad para responder ante las demandas académicas. Esta subescala estuvo conformada por seis reactivos que se responden en escala tipo Likert, desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo, con puntuaciones continuas de 1 a 4 —e.g., ‘creo que me faltan algunas habilidades que se necesitan en el estudio’, ‘pienso que se me es difícil realizar algunas actividades del grado o curso que actualmente estudio’—. Altas puntuaciones indicaron una percepción de baja autoeficacia académica y bajas puntuaciones indican una percepción de alta autoeficacia académica.

Problemas de conducta. Esta variable se evaluó a través de las subescalas problemas de atención ($\alpha=.79$) y de la ansiedad-depresión ($\alpha=.84$) del *Autoinforme del comportamiento Youth Self-Report* (YSR; $\alpha=.80$) que evaluó las competencias y problemas de conducta de los sujetos (Achenbach & Rescorla, 2001). La subescala *problemas de atención* evaluó los síntomas relacionados con la dificultad para concentrarse —e.g., ‘no puedo concentrarme o prestar atención por mucho tiempo, dejo sin terminar lo que empiezo’— y la subescala *ansiedad-depresión* midió signos y síntomas asociados a la ansiedad y la depresión —e.g., ‘tengo miedo de ir a la escuela, soy nervioso(a) o tenso(a), me siento inferior o creo que no valgo nada’—. Estas subescalas estuvieron conformadas por 9 y 13 reactivos respectivamente, y su puntuación se obtuvo de una escala tipo Likert que va de cero a dos: 0=*no es cierto*; 1=*en cierta manera, algunas veces*; 2=*muy cierto, cierto a menudo*.

Desempeño Académico. Se tomó como medida el promedio de calificaciones escolares de las tres principales áreas de conocimiento —matemáticas, ciencias y lenguaje— obtenidas en el primer y segundo bimestre académico del año escolar. La escala de calificación fue establecida de forma homogénea por las instituciones educativas en un rango de 1 a 5, donde 1 es el rendimiento más bajo, 5 el más alto y, 3,5 el nivel mínimo de aprobación.

Diseño y Procedimiento

En este estudio analítico de tipo explicativo se tomaron medidas transversales de las variables objeto de estudio. Para la obtención y análisis de los datos se salvaguardaron las normas éticas y legales vigentes tales como la obtención de consentimientos informados de los padres y asentimiento de estudiantes, preservar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos, entre otros. La aplicación de los instrumentos a los estudiantes fue realizada en una sesión colectiva en el salón de clases, en la cual se leyeron las instrucciones para cada instrumento de evaluación según el orden de presentación, primero la escala YSR y posteriormente la escala de factores motivacionales. La sesión no tuvo restricción de tiempo; en promedio, los participantes emplearon 40 minutos en el diligenciamiento de los instrumentos. Por su parte, las

calificaciones obtenidas por el estudiante fueron suministradas por las instituciones educativas de acuerdo al reporte oficial de notas escolares. Los datos obtenidos fueron analizados a través de un modelo de regresión lineal múltiple, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.

Resultados

Para establecer si la ansiedad-depresión moderó la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico (Hipótesis 1), se calculó un modelo de regresión lineal jerárquico con un nivel de significancia menor que .05. El análisis exploratorio preliminar arrojó que los predictores y la variable dependiente se distribuyeron relativamente de forma normal, existió linealidad entre cada predictor y el desempeño académico, hubo ausencia de multicolinealidad y se asumió la independencia de las observaciones. Por su parte, la Prueba de Durbin y Watson igual a 1.756 indicó el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad y la prueba de ómnibus muestra la utilidad del uso del modelo, $F(2,325)=7.232$, $p=.001$. Los resultados arrojaron que la interacción entre la autoeficacia académica y la ansiedad-depresión fue significativa ($t=-2.155$; $p=.032$), lo que indica que se comprueba la hipótesis de moderación de la ansiedad-depresión en la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico (Tabla 1).

Tabla 1
Regresión lineal múltiple jerárquica del desempeño académico

Paso y variable	R^2	ΔR^2	B	DE	IC	β
Paso 1	.043**					
Autoeficacia académica			-.021	10.05	-.033, -.010	-.216**
Ansiedad-depresión			.011	7.64	-.004, .025	.082
Paso 2	.056**	.013				
Autoeficacia académica X Ansiedad-depresión			-.002	812.2	-.003, .000	-1.282*

Nota: $n=326$ ** $p<.01$, * $p<.05$.

La Figura 1 ilustra la interacción entre la autoeficacia y la ansiedad-depresión como predictores del desempeño académico. Los resultados indicaron que el desempeño académico decrece cuando los estudiantes evidencian una percepción de baja autoeficacia académica y mayores niveles de ansiedad-depresión. Por su parte, el desempeño académico se incrementa cuando los estudiantes evidencian una percepción de alta autoeficacia académica y niveles más bajos de ansiedad-depresión. Es decir, los pensamientos de ineficacia que presentan los estudiantes ante las actividades académicas y los síntomas relacionados con la ansiedad y la depresión hacen que ellos evalúen como difíciles las actividades escolares y realicen menos esfuerzos en la consecución de sus metas académicas.

Para establecer si los problemas de atención mediaron la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico (Hipótesis 2), se calculó un modelo de regresión lineal mediacional, siguiendo los pasos del modelo de Baron y Kenny (1986). El análisis exploratorio preliminar arrojó que los predictores y la variable dependiente se distribuyeron relativamente de forma normal, existió linealidad entre cada predictor y el desempeño académico, hubo ausencia de multicolinealidad y se asumió la independencia de las observaciones. Los resultados arrojaron que el efecto de la autoeficacia académica sobre el desempeño académico fue mediado parcialmente por los problemas de atención ($z=-2.79$, $p<.05$; Tabla 2).

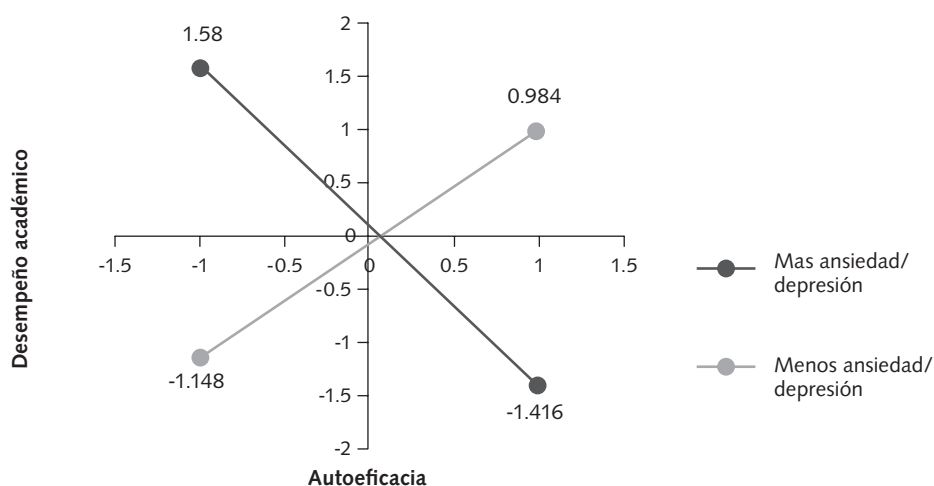


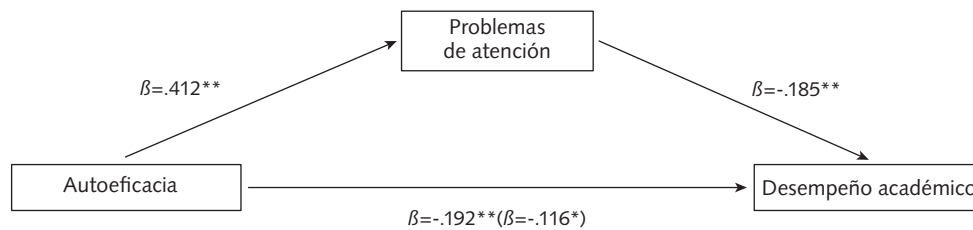
Figura 1. Modelo de moderación.

Tabla 2

Regresión lineal múltiple para desempeño académico: análisis mediacional

Paso y Variable	Paso y Variable			
	B	DE	IC	β
Paso 1 (c)				
Autoeficacia académica /Desempeño académico	-.019	10.054	-.030, -.008	-.192**
Paso 2 (a)				
Autoeficacia académica / Problemas de atención	.309	7.54	.234, .384	.412**
Paso 3(b y c')				
Desempeño académico / Problemas de atención	-.024	7.54	-.040, -.009	-.185**
Autoeficacia académica	-.011	10.054	-.023, .000	-.116*

Nota: * $p<.05$ ** $p<.01$.



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Figura 2. Modelo de mediación.

Los problemas de atención lograron explicar el 40% de la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico. Estos resultados indican que la percepción de autoeficacia incide sobre los comportamientos relacionados con prestar atención de forma eficaz y estos, a su vez, generan niveles de desempeño académico más bajos (Figura 2).

En síntesis, se comprobó la hipótesis de moderación de la ansiedad-depresión y la hipótesis de mediación de los problemas de atención. En este sentido, estos hallazgos permiten cuestionar la relación directa entre la autoeficacia académica y el desempeño académico, y proponer un modelo explicativo en el que interactúan variables de tipo cognitivo —i.e., autoeficacia académica— y variables de tipo comportamental —i.e., problemas de conducta— para explicar el desempeño académico a través de un camino moderado y mediado por los problemas de conducta.

Discusión

Las hipótesis de moderación y mediación planteadas en este estudio fueron corroboradas empíricamente. Los resultados evidenciaron que las conductas de ansiedad y depresión moderan la relación entre la autoeficacia académica y desempeño académico y, a su vez, los problemas de atención mediaron esta misma relación explicando el 40% de la varianza del desempeño académico. Estos hallazgos suponen que el desempeño académico es explicado en un mayor porcentaje por modelos de interacción, en este caso un modelo que integró variables personales de tipo cognitivo

—e.g., la autoeficacia académica— y de tipo comportamental —e.g., conductas de ansiedad y depresión, y problemas de atención—, a diferencia de los estudios que establecen relaciones directas entre estas variables personales y el desempeño académico (Contreras et al., 2005; Domínguez, et al., 2013; Fernández-Castillo & Gutiérrez, 2009; Galicia-Moyeda et al., 2013; Multon et al., 1991).

Los hallazgos evidencian que el funcionamiento del individuo en un contexto académico no está dado por la manifestación aislada de las evaluaciones sobre su propia capacidad para realizar las actividades y alcanzar las metas académicas —i.e., variable cognitiva—, sino también por la forma como este tipo de evaluación —positiva o negativa— del estudiante se relaciona o afecta el enfoque de su atención y la ejecución de tareas —i.e., variable comportamental—, lo cual repercute en los resultados que pueda alcanzar en los procesos de medición o evaluación de su desempeño. En este sentido, la interacción de variables de tipo cognitivo y de tipo comportamental lograron explicar un mayor porcentaje de la varianza del éxito o el fracaso escolar.

Particularmente, los hallazgos frente a la primera hipótesis evidenciaron que la ansiedad y depresión moderan la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico. Lo anterior quiere decir que, los estudiantes que presentan menores niveles de autoeficacia y mayores niveles de conductas de ansiedad y depresión, presentan menores niveles en su desempeño académico, en comparación con aquellos estudiantes que presentan mayores niveles de autoeficacia y menor

nivel de ansiedad y depresión. Este resultado, coincide con otras investigaciones, donde se ha encontrado que personas que tienen una baja percepción de autoeficacia presentan ansiedad y depresión (Bandura et al., 1999; Contreras et al., 2005; Galicia-Moyeda et al., 2013), es decir, las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son y presentar una visión limitada para resolver problemas, generando vulnerabilidad al estrés y a la depresión (Bandura et al., 1996; Pajares & Schunk, 2001).

A partir de los hallazgos se infiere que no es suficiente percibirse capaz de realizar una tarea para obtener altos desempeños; también, es necesario que el estudiante presente conductas que reflejan un estado de ánimo óptimo, ya que la presencia de estas dos condiciones favorecería la ejecución de las tareas y repercutiría en los resultados del desempeño total. Al respecto, las creencias de autoeficacia se convierten en un elemento auto-estimulante o autodesvalorizante que influye en el grado de optimismo o pesimismo, en las acciones que las personas eligen para alcanzar una meta y en su nivel de compromiso para alcanzarlas (Bandura, 2001; Bandura et al., 1999; Pajares & Schunk 2001). De acuerdo con esto, un estudiante que presenta creencias de alta autoeficacia, realiza evaluaciones positivas sobre sí mismo favoreciendo un estado de optimismo que se ve reflejado en conductas enfocadas en una mejor ejecución de las tareas. Este estado de optimismo facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura et al., 1996).

Por el contrario, un estudiante que presenta creencias de baja autoeficacia hace una evaluación negativa de sí mismo, llevándolo a un estado de pesimismo que se ve reflejado en conductas de ansiedad y depresión. Los estudiantes ansiosos y deprimidos suelen centrarse más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, en sus inhabilidades personales y emocionales, así como

en las fallas que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997). Ellos suelen tener pensamientos negativos y realizar una evaluación cognitiva desfavorable de las situaciones percibiéndolas como amenazantes, lo que conlleva a que los estudiantes eviten o disminuyan sus esfuerzos en la consecución de metas escolares (Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1986).

Los resultados de la Hipótesis 2, permitieron identificar la mediación de los problemas de atención en la relación entre la autoeficacia y el desempeño académico. Esto sugiere que la autoeficacia se asocia a los niveles de atención que presentan los estudiantes, de modo que ellos perciben que no cuentan con las capacidades suficientes para desarrollar una tarea o actividad escolar y, en consecuencia, prestan menos niveles de atención e invierten menos tiempo y esfuerzo en las actividades académicas. Esto podría ser explicado porque los estudiantes se enfocan más en sus pensamientos autoevaluativos, que son desfavorables con respecto a sus habilidades, y no en las exigencias y dominio requerido en la tarea (Bandura, 1989; Castillo, 2009; Fernández-Castillo & Guitérrez, 2009).

En contraste, los estudiantes que tienen altos niveles de autoeficacia, tienden a ser estudiantes persistentes, que dedican mayor esfuerzo, interés y atención al percibir que disponen de habilidades para desarrollar las actividades académicas y aprender en su entorno escolar (Contreras et al., 2005; Schunk, 1989). De manera que los estudiantes que tienen una alta percepción de autoeficacia presentan menos dificultades atencionales, y esto conduce a tener mejor desempeño académico. También es posible establecer que, estudiantes con dificultades atencionales presentan mayor nivel de fracaso escolar, el cual usualmente es atribuido a la falta de capacidades, afectando la percepción de autoeficacia del estudiante. Este hallazgo concuerda con lo reportado en el estudio de Tabassam y Grainger (2002), quienes encontraron que niños con dificultades atencionales obtienen menores puntuaciones en autoeficacia académica.

Los resultados apoyan los postulados teóricos que explican cómo la autoeficacia influye en la forma en que los individuos sienten, piensan y se comportan (Bandura, 1997, 2001). De esta manera, un estudiante que se percibe como competente académicamente tiene comportamientos eficaces en el entorno escolar que le conducen a tener éxito académico. Por ejemplo, prestar atención, esforzarse y desarrollar las actividades escolares en el tiempo programado y con la calidad esperada, asumir las actividades como un reto y no como una amenaza, y evaluar sus desempeños sin atribuir siempre sus fracasos académicos a su inhabilidad personal. En este sentido, la autoeficacia académica influye no directamente sobre el desempeño, sino sobre otras variables involucradas en la ejecución de las tareas académicas, las que, en últimas, dan cuenta del desempeño académico del estudiante.

A partir de los resultados expuestos se concluye que la autoeficacia académica se asocia a los problemas de conducta y explica de manera sustancial el logro académico de los estudiantes, lo que permite entender por qué estudiantes que tienen habilidades similares, pero percepciones distintas sobre sus capacidades personales, obtienen desempeños académicos diferentes. Si bien, en este estudio se muestra que la autoeficacia en relación con otras variables logra explicar los cambios en la varianza del desempeño académico, se podría pensar que esta puede ser estudiada en relación con otras variables de tipo personal que ayudarían a explicar la varianza restante del desempeño académico —e.g., regulación del esfuerzo en las actividades académicas—.

Lograr identificar un modelo de interacción en el que las conductas de ansiedad-depresión en los estudiantes moderan la relación entre la percepción que tienen de su autoeficacia académica y el desempeño, y que los problemas de atención median esta misma relación, permite orientar la formulación de intervenciones que se dirijan a la modificación o disminución de estas

conductas, lo cual se esperaría que incidiera en mejores resultados en su desempeño académico.

Teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio derivadas de la selección de una población de estudiantes de colegios privados, se sugiere realizar nuevos estudios que incluyan colegios públicos, así como población clínica. Esto con el fin de evaluar si la presencia de problemas de conducta en niveles clínicos mostraría un cambio en el porcentaje de varianza explicada del desempeño académico y si el tipo de colegio mostraría diferencia en el comportamiento de las variables. Otra de las limitaciones de estudio se relaciona con el uso de autoinformes que, a pesar de tener altos niveles de confiabilidad y validez en la población estudiada, emiten una medición parcial de las variables. Esto podría ser controlado en otros estudios, por ejemplo, con la evaluación de los constructos a través de otras fuentes como padres y docentes. Finalmente, siguiendo a Bandura (2001), en futuros estudios podrían incluirse escalas de autoeficacia que empleen un formato de respuesta de 0 a 100 o uno simplificado de 0 a 10, para mejorar el proceso de evaluación de esta variable.

Referencias

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Aguilar, J., Valencia, A., & Martínez, M. (2001). Un modelo de las interrelaciones entre disposiciones motivacionales generales y específicas. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10, 119-127.
- Ardila, Y. S., Sanabria, L. P., & Cárdenas, L. (2010). *Estandarización de un modelo de motivación intrínseca con estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* (Tesis de pregrado inédita). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. doi: 10.1037/0012-1649.25.5.729

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushez/Pajares/effguideSpanish.html>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.2307/1131888
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.258
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Barriga, A., Doran, J. Newell, S., Morrison, E. Barbetti, V., & Dean, B. (2002). Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 233-240. doi: 10.1177/10634266020100040501
- Boujon, C. & Quaireau, C. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología Cognitiva y Experimental*. Madrid: Narcea, s. A. de ediciones Madrid.
- Campo-Arias, A., González, S. J., Sánchez, Z. M., Rodríguez, D. C., Dallos, C. M., & Díaz-Martínez, L. A. (2005). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional de Bucaramanga, Colombia. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 76(19), 21-26.
- Carrasco, M. A. & Del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castillo, M. (2009). *La atención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A. Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Dominguez, S., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S., & De la Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología Universidad Católica San Pablo-Arequipa*, 3(3), 13-23.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Fernández-Castillo A. & Gutiérrez, M. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 49-76.
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500.
- Garbanzo, M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic under achievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127.
- Horn, W. F. & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 597-607.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Revista Cultura*, 23, 101-119.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León, B. (2009). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the Necessary and Sufficient Number of Risk Factors for Predicting Academic Failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422-428. doi: 10.1037/a0025939
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. doi: 10.1521/scpq.17.1.1.19902
- McLeod, J., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 53(4), 482-497. doi: 10.1177/0022146512462888
- Moreno, J. H. & Martinez, N. C. (2009). Conductas externalizantes, rendimiento académico y atención selectiva en niños con y sin hiperactividad. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 4(1), 39-53.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An exploration of the relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement. *School Psychology Review*, 33(4), 498-509.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. doi: 10.1007/BF01320134
- Serra, J. A. (2010). *Autoeficacia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11105/1/T32194.pdf>
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346. doi: 10.1353/csd.0.0073
- Verboom, C. E., Sijtsma, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W., & Ormel, J. (2014) Longitudinal associations between depressive problems, academic performance and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology*, 50(1), 247-257. doi: 10.1037/a0032547
- Warner-Rogers, J., Taylor, A., Taylor, E., & Sandberg, S. (2000). Inattentive behavior in childhood: Epidemiology and implications for development. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 520-536. doi: 10.1177/002221940003300602
- Zambrano, S. & Meneses, A. (2013) Evaluación psicométrica de la lista de comportamiento de Achenbach y Edelbrock en pre-escolares de 4.0-5.5 años de nivel socioeconómico bajo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13(2), 5-24.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). United State of America: Copyright.