V.2. ÉXITO ACADÉMICO Y EXPECTATIVAS DE ÉXITO: EL ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

EDGAR BRESO*, MARISA SALANOVA*,
ISABEL M. MARTÍNEZ*, ROSA GRAU*
Y SONIA AGUT**
* Grupo de Investigación WONT. Universitat Jaume I.
** Universidad de Murcia

1. Introducción

Las definiciones más aceptadas de autoeficacia ponen de relieve la relación existente entre eficacia percibida y la conducta futura (Bandura, 1986, 1997, 1999, 2001; Garrido, 2000, Schwarzer, 1999). La investigación, por su parte, ha puesto de manifiesto la relación positiva entre autoeficacia y desempeño. Elevados niveles de autoeficacia se relacionan con el éxito, los buenos resultados y la proposición de altas metas y valiosos objetivos. En este sentido Bandura (2001) señala que la distinción entre «expectativas de eficacia personal» y «expectativas de resultado» está en que la expectativa de eficacia es la convicción o probabilidad subjetiva de que uno puede realizar con éxito la conducta requerida; la expectativa de resultado es la estimación de que una conducta dada le conducirá a ciertos resultados. Un resultado es la consecuencia de un acto, no el acto en sí mismo. Los objetivos pueden guiar y motivar la conducta, pero el establecimiento de los mismos está influido por la autoestimación de las capacidades personales. De este modo, a más altas percepciones de autoeficacia serán más altas las metas autoasignadas y mayor el compromiso y la implicación en ellas (Wood y Bandura, 1989). Por otro lado, el carácter específico de la autoeficacia ha sido señalado por Bandura repetidamente, advirtiendo que atiende a dominios específicos. Así, se entiende la autoeficacia académica referida a ejecuciones académicas.

En este contexto, se ha mostrado la relación entre autoeficacia académica y logro o éxito académico, por lo que se generan numerosos estudios en el ámbito educativo, principalmente en el área de la motivación académica (Pintrich y Schunk, 1995). Así, en un meta-análisis, Multon, Brown y Lent (1991) examinaron el efecto de las creencias de eficacia sobre el logro académico de los estudiantes apareciendo esta relación en diferentes muestras de diseños experimentales y medidas criterio. También otros trabajos posteriores muestran cómo la autoeficacia académica predice de forma positiva el éxito académico en diferentes muestras de estudiantes (Andrew, 1998; Bong, 1999; Elis y Loomis, 2002; Lane y Lane, 2001).

En cuanto al contexto académico, se puede señalar que los éxitos o logros personales en los estudios son una importante fuente de autoeficacia académica. Ésta aumentará cuando el estudiante sea consciente de que está logrando lo que se había propuesto, es decir, que obtiene éxito (Elliot y Dweck, 1988). Además, una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante (Schunk, 1995), con lo que se establecería la relación entre éxito pasado y el establecimiento de objetivos y expectativas de futuro. De hecho, Multon *et al.* (1991) examinaron en un meta-análisis el efecto de las creencias de eficacia sobre el logro académico de los estudiantes, dándose esta relación en diferentes muestras de diseños experimentales y medidas criterio.

En otra línea, la investigación sobre la autoeficacia también se ha dedicado al estudio de la influencia en este constructo de factores personales como el género. En el contexto educativo diferentes trabajos han mostrado diferencias notables entre chicos y chicas en sus creencias de eficacia académica. En un estudio realizado por Bong (1999) aparece que los estudiantes demostraron una autoeficacia más alta en distintas cuestiones académicas que sus compañeras.

Estas diferencias se constatan especialmente cuando hablamos de materias científicas o técnicas. Por ejemplo, los chicos y chicas muestran niveles de autoeficacia similares en relación con las matemáticas durante la enseñanza primaria, pero en la secundaria los chicos comienzan a percibirse más eficaces que las chicas (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996). Por el contrario, en las áreas relacionadas con el lenguaje o el arte, no aparecen diferencias en la autoeficacia en función del género, pese a que el éxito académico de las estudiantes es tradicionalmente mayor (Pajares, 2003). En esta línea, Durndell y Haag (2002) han encontrado que los estudiantes poseen una autoeficacia en el manejo de los ordenadores más elevada que la de sus compañeras, además de una menor ansiedad y unas actitudes más favorables hacia los ordenadores. En el meta-análisis anteriormente comentado, se muestran diferencias en función del género en las investigaciones sobre las matemáticas. Así, los resultados revelaban que los chicos sobrepasaban a las chicas en eficacia percibida para las matemáticas en la escuela primaria, la secundaria y también en los niveles universitarios.

También se han hallado diferencias cuando se trata de preferencias ocupacionales. Los resultados de la investigación de Clement (1987) muestran que las estudiantes poseen una menor autoeficacia que sus compañeros para todas las ocupaciones consideradas tradicionalmente masculinas. Por su parte, los chicos se sienten eficaces en la mayoría de ocupaciones consideradas tradicionalmente femeninas. Sin embargo, en contra de lo esperado, esta mejor autoeficacia de las chicas no les impide considerar la posibilidad de entrar en las ocupaciones consideradas tradicionalmente femeninas. Por nuestra parte, considerando la variable género, hemos podido constatar diferencias en el nivel de

autoeficacia académica en estudiantes universitarios, que a su vez tiene efectos sobre el éxito, las expectativas de resultado y la tendencia a abandonar los estudios (Grau, Agut, Martínez y Salanova, en prensa).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es establecer relaciones causales entre el éxito académico y las expectativas de resultado, estudiando el papel mediador que la eficacia percibida tiene en esta relación. Además, se analizan las diferencias de género en estas variables.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra está compuesta por un total de 497 estudiantes (69.8% mujeres y 30.2% hombres) de la Universitat Jaume I de Castellón (pertenecientes a tres Facultades: el 47.4%, proceden de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, el 28.1% de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, y el 24.5%. de la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales. En cuanto al curso, el 38.8% de los estudiantes cursaban primero, el 38.2% segundo, el 14.3% tercero y el 8.7% cuarto. La media de edad es de 22.7 años oscilando la misma entre 20 y 41 años.

2.2. Variables

A los estudiantes se les administraron cuestionarios de autoinforme en mayo de 2002, previo permiso solicitado vía institucional a la Universidad. Las variables consideradas en este estudio son las siguientes:

Éxito académico: fue evaluado mediante dos ítems en los que se preguntaba acerca de los exámenes realizados en la última convocatoria a la que el estudiante se había presentado y los exámenes aprobados en esa misma convocatoria. El éxito académico se calculó mediante el porcentaje de exámenes aprobados sobre los realizados.

Eficacia académica percibida: fue medida mediante la escala de eficacia académica percibida del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002). Esta escala consta de 6 ítems con respuesta tipo Likert de siete anclajes, que oscilan entre (0) nunca/ninguna vez y (6) siempre/todos los días. Un ejemplo de ítem es: «En mi opinión, soy bueno en mis estudios». La fiabilidad de la escala adecuada es $\alpha = .70$ (Nunnaly y Bernstein, 1994).

Expectativas de resultado: fue medida utilizando un índice que tenía en cuenta el número de semestres óptimos de cada titulación para completar los estudios con respecto al número de semestres en los que los alumnos manifestaban que iban a terminar. «¿En cuántos semestres calculas que acabarás la carrera, contando el total desde que comenzaste en primero?»

3. Resultados

Los primeros análisis se dirigieron a analizar las diferencias en función del género en las variables consideradas. Para ello, utilizando la aplicación SPSS 11.0 para Windows, se realizaron diversos análisis de varianza (ANOVA) estableciendo la variable «género» como factor, y el resto como variables dependientes (tabla V.2.1). Los resultados muestran valores significativos en algunas variables como el éxito académico (F = 8.98; p = .003) y las expectativas de resultado (F = 21.28; p = .000). Sin embargo, no existen diferencias en función del género en eficacia académica percibida (F = 1.54; p = .214).

Tabla V.2.1. Análisis de varianza (ANOVA) del éxito académico, eficacia percibida y expectativas de resultado en función del género (N = 497)

Variable	Genero	Media	D.S.	F
Éxito académico	H	72.20	27.94	
	M	78.97	22.76	8.98***
Efic. Acad. Percibida	H	3.75	1.11	
	M	3.85	0.96	1.54
Expectativas de resultado	H	7.52	1.54	
	M	8.19	1.29	21.81***

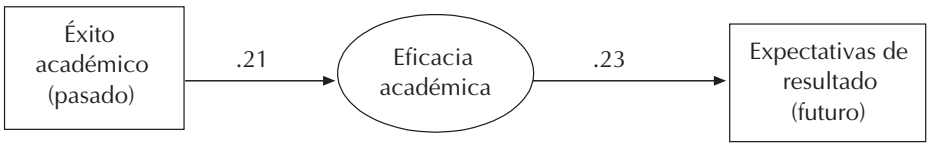
**** p < .01*

Los análisis comparativos de medias realizados de las variables éxito académico, expectativas de resultado y eficacia académica percibida, mostraron que son las mujeres las que, de forma significativa, obtienen valores más elevados en sus expectativas de resultado (pronóstico de menor tiempo para completar sus estudios) y mayor éxito académico en el pasado (mayor porcentaje de exámenes aprobados). Sin embargo, los niveles de eficacia académica percibida son similares en estudiantes de ambos sexos.

En segundo lugar, se han utilizado modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Modeling*-SEM) mediante el programa AMOS para probar el ajuste a los datos del modelo hipotetizado. Este modelo propuesto asume la mediación de la eficacia académica percibida en las relaciones entre el éxito académico (pasado) y las expectativas de resultado (futuro). Se han utilizado diversos índices de ajuste (Marsh, Balla y Hau, 1996) como la prueba χ^2, RMSEA (*Root*

Mean Square Error of Approximation), CFI (*Comparative Fit Index*), GFI (*Goodness of Fit Index*), AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), y NFI (*Normed Fit Index*). La χ^2 pone a prueba la diferencia entre la matriz de covarianza observada y la predicha por el modelo especificado. Los valores no significativos indican que el modelo hipotetizado ajusta a los datos. No obstante, este índice es sensible al tamaño de la muestra, así que la probabilidad de rechazar un modelo hipotetizado, incrementa cuando el tamaño de la muestra se reduce. Para resolver este problema, se recomienda utilizar otros índices. El error de aproximación se refiere a la ausencia de ajuste entre el modelo y la matriz de covarianza de la población, y el índice RMSEA es una medida de la discrepancia por los grados de libertad para el modelo. Los valores inferiores a .08 indican un ajuste aceptable, y valores mayores a 0.1 deberían conducir a rechazar el modelo. El índice CFI es una medida adecuada para muestras pequeñas. Los índices restantes (GEI, AGFI, TLI y NFI) son buenos indicadores del ajuste del modelo a los datos. Los valores mayores de .90 son considerados como indicadores de un buen ajuste.

Teniendo en cuenta los criterios mencionados, los análisis realizados evidencian un ajuste deficiente. Esto nos llevó a rechazar el modelo hipotetizado que propone una relación entre éxito académico y las expectativas de resultado, con la mediación de la eficacia académica percibida. A pesar de ser aceptable el valor del índice GFI = .93, tanto AGFI = .654; TLI: .036 CFI = .65; NFI = .655 como el RMSEA = ,28 resultan inaceptables y sugieren rechazar el modelo propuesto (figura V.2.1).

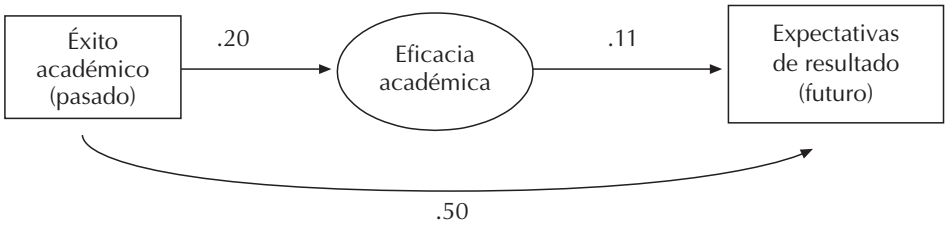


χ^2 = 81,38; Df = 2; p = 0.00 GFI = .93; AGFI = .654; RMSEA = ,28; TLI = .036; CFI = .65; NFI = .655

Figura V.2.1. Modelo de investigación hipotetizado (N = 497)

Así pues, se propone un modelo alternativo que establece, además del efecto del «éxito académico» sobre las «expectativas de resultado» mediado por la «eficacia académica percibida», un efecto directo del«éxito académico» sobre las «expectativas de resultado». Esto es, se añade al modelo original un *path* que establece una relación directa entre las dos variables mencionadas. El modelo que mejor ajusta supone una mediación «parcial» de la autoeficacia entre el éxito y las expectativas de éxito. Considerando este modelo, se obtienen

índices de ajuste aceptables (χ^2 = 2,55; Df = 1; p = 0.11; GFI = .99; AGFI = .97; RMSEA = ,05; TLI = .95; CFI = .99; NFI = .98) (figura V.2.2).



χ^2 = 2,55; Df = 1; p = 0.11; GFI = .99; AGFI = .97; RMSEA = ,05; TLI = .95; CFI = .99; NFI = .98

Figura V.2.2. Moldelo alternativo propuesto (N = 497)

4. Discusión

En este trabajo hemos comprobado la existencia de relaciones entre las experiencias de éxito pasado y las expectativas de éxito futuro, y el papel mediador de la autoeficacia en esa relación. Concretamente, se ha establecido la relación causal entre los éxitos académicos y las expectativas de resultado en los estudios, y esta relación está mediada parcialmente por la eficacia académica percibida. Nuestra hipótesis de partida proponía la relación entre el éxito académico (pasado) y las expectativas de resultado (futuro) considerando que esta relación está mediada por el nivel de eficacia percibida por el estudiante para afrontar con éxito sus tareas y obligaciones académicas. Sin embargo, el modelo que mejor ajusta a los datos es un modelo donde esa mediación no es total sino parcial. Por tanto, el éxito pasado influye directamente sobre las expectativas de éxito pasado, pero también a través de las expectativas de eficacia.

Por otra parte, dada la importancia que la variable género tiene en la investigación sobre autoeficacia académica, en el presente trabajo hemos considerado también este aspecto como factor determinante de diferencias en ciertas variables relacionadas con la autoeficacia. Esto es, en las experiencias de éxito académico y en las expectativas de resultado, además de considerar las diferencias en función del género en la propia variable de autoeficacia académica. Los resultados muestran que existen diferencias en función del género tanto en éxito académico como en cuanto a las expectativas de resultado. Las estudiantes obtienen mejores ejecuciones, aprueban más exámenes que sus compañeros varones. Al mismo tiempo, las mujeres también tienen mejores expectativas de terminar sus estudios con éxito. Sin embargo, el nivel de eficacia académica percibida es similar en hombres y mujeres, por lo que esto pone de manifiesto

que en ambos casos se perciben igualmente capaces de afrontar con éxito las tareas y obligaciones académicas que los estudios les proponen. Este dato es de sumo interés teniendo en cuenta que la muestra está formada tanto por estudiantes de titulaciones técnicas como humanas y sociales. La investigación ha propuesto que los niveles de autoeficacia de las mujeres son sensiblemente más bajos que los de los hombres a la hora de afrontar tareas propias de hombres, como sería el caso de las titulaciones consideradas técnicas (ingenierías, ciencias experimentales, etc.), sin embargo, en nuestro caso estas diferencias no aparecen. En cuanto al éxito obtenido, sí se puede confirmar que las mujeres obtienen mejores resultados, lo cual, posiblemente les motiva para conseguir nuevas metas.

En suma, y tomados en su conjunto, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la importancia de las experiencias de éxito en la formación de la autoeficacia y de las expectativas de resultados futuros relacionados con el éxito. El éxito es, por un lado, una fuente de autoeficacia afectando al nivel de eficacia percibido por el estudiante y por otro, tienen un efecto directo sobre las expectativas de resultado. En este sentido, las acciones que vayan encaminadas a favorecer las ejecuciones positivas y el éxito en los estudios redundarán de forma positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los logros incidirán en la proposición de nuevas metas y objetivos y a su vez favorecerán la ejecución de las acciones necesarias para alcanzarlos al percibirse el estudiante capaz de afrontar las tareas precisas. Y todo ello, teniendo en cuenta el efecto del género en estos procesos.