

Capítulo IV

La Autoeficacia Percibida

Estado de la cuestión

“Dame un punto de apoyo y moveré la tierra”, este principio físico muy conocido, nos ayuda a comprender también el comportamiento humano y puede aplicarse al concepto que nos ocupa, como explicación del peso que tiene lo psicológico en los logros y metas que consiguen o dejan de conseguir personas de diferentes culturas, sobre todo en los contextos escolares.

Partimos de que los seres humanos necesitan un punto de referencia que le haga sentir que son capaces de lograr metas y tener posibilidades positivas y optimistas de éxito en las tareas de ejecución. Dentro de esta propuesta defendemos que la autoeficacia percibida es ese punto de apoyo necesario para el éxito.

¿QUÉ ES LA AUTOEFICACIA?

El concepto de autoeficacia está enmarcado dentro de la teoría social cognitiva, iniciada y representada principalmente por Albert Bandura en la década de los sesenta y que sigue evolucionando y aplicándose en la actualidad (1977, 1986). Bandura es considerado uno de los teóricos más importantes del cognoscitismo. En 1977 publicó su artículo sobre “autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual”, donde se identifica un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan autoconcepciones acerca de su propia capacidad y éstas se convierten en los medios por los cuales controlan lo que ellas mismas son capaces de hacer para influir en el medio en el que se desarrollan y conseguir las metas que se proponen.

Durante la década de los ochenta la autoeficacia recibió una gran atención en su aplicación a la investigación educativa, principalmente en el área de la motivación académica (Pintrich & Schunk, 1995). En general, estas investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes sobre sí mismos influyen en la instigación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro

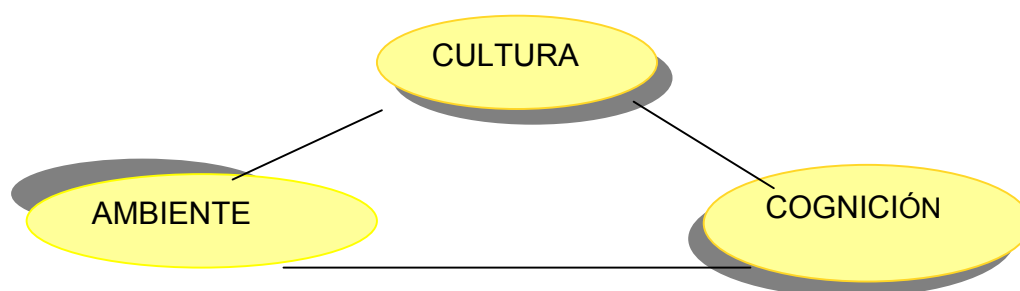
(Schunk, 1989 ; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990). También en los últimos años podemos comprobar un gran desarrollo empírico de las aplicaciones del concepto “autoeficacia” en distintos campos del ámbito educativo, especialmente en educación física y deportes (Harrison, Fellingham, Buck, Pellett, 1995, Zimmerman, 1995; Schunk ; 1995).

La teoría de la autoeficacia está ligada a la teoría social cognitiva de la causalidad triádica (Bandura, 1991, 1999) que presenta tres factores fundamentales en el desarrollo de la conducta humana:



Estos factores funcionan de forma conjunta e interrelacional. De este modelo se deriva que el ser humano es producto de su contexto sociocultural y de su construcción cognitiva de la realidad (Wertsch, 1985; Bandura, 1995).

Puntualizando este modelo podemos expresarlo en el siguiente gráfico en el que se entrelazan los elementos esenciales que definen la teoría del aprendizaje social cognitivo (Bandura 1982-1987).



Según este planteamiento, existe una elaboración de la realidad a partir de las experiencias culturales, que ya constituidas en la

persona han de servir de base para establecer las actitudes y comportamientos para con su grupo humano. Estas experiencias son básicas para la eficacia .

Así pues, el sentido de **eficacia personal** esta condicionado por este conjunto de factores y su desarrollo equilibrado provoca las creencias y expectativas ante los posibles resultados en una determinada acción.

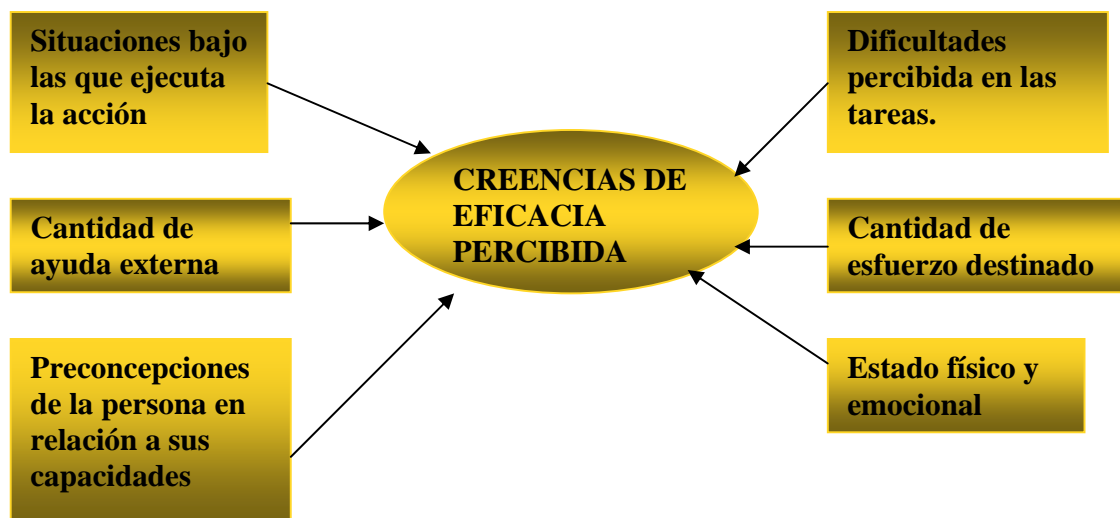
La **autoeficacia** es un juicio relativo al contexto de habilidad personal para organizar y ejecutar un curso de acción con el fin de alcanzar los niveles designados de ejecución (Bandura 1999).

AUTOEFICACIA PERCIBIDA

La autoeficacia percibida se refiere a las creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas y para manejar situaciones futuras. Y estas creencias de eficacia, de poder realizar la acción, influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar que tenemos los seres humanos.

Existen antecedentes y hallazgos en diversos experimentos, donde las creencias de eficacia se modifican sistemáticamente, que coinciden en presentar que tales creencias contribuyen significativamente a la motivación y a los logros humanos (Bandura, 1992). Las creencias de eficacia, como factores causales en el funcionamiento humano, tienen influencia en el desempeño de los logros y desarrollo del comportamiento de las personas.

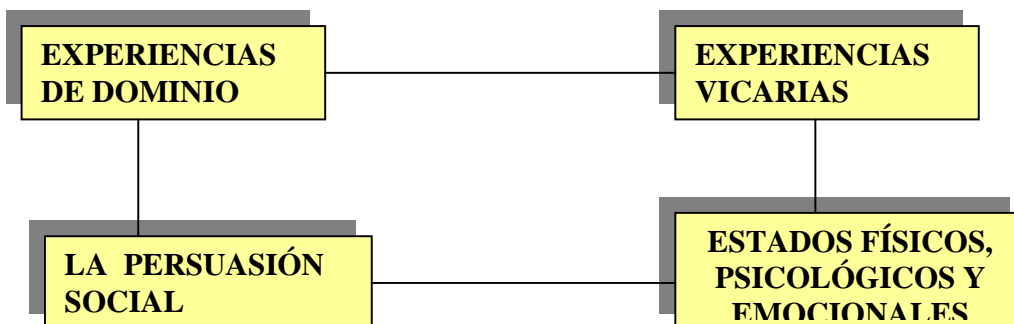
Las creencias son producto de factores concretos tales como: situaciones bajo las que ejecute la acción (contexto), cantidad de ayuda externa que se recibe (estímulos), preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades (autoconfianza), dificultad percibida en las tareas (conocimientos previos), cantidad de esfuerzo destinado o estado físico y emocional de las personas (disposición física).



La teoría de autoeficacia contempla todos estos subprocesos, tanto en el plano individual como en el colectivo. El sistema de creencias de autoeficacia se sitúa dentro de una teoría sociocognitiva más amplia, en la que se integran varias esferas del funcionamiento (Bandura, 1999).

Los efectos que producen la autoeficacia personal ante los retos se pueden agrupar en torno a las cuatro fuentes o dimensiones que describimos a continuación.

FUENTES DE FORMACIÓN DE LA AUTOEFICACIA



1.- Experiencias de dominio:

Las “experiencias de dominio” están constituidas, como su propio nombre indica, por las experiencias obtenidas a partir del aprendizaje y desarrollo de algún tipo de dominio. Los éxitos crean una fuerte creencia en la eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si los fracasos se producen antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia, hecho marcado en la infancia y la adolescencia.

Desarrollar un sentido de eficacia mediante las experiencias de dominio no es cuestión de adoptar hábitos preparados. Conlleva la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores para crear y ejecutar los cursos de acción apropiados y necesarios para manejar las circunstancias continuamente cambiantes de la vida. Es el producto de la evolución de cada persona a partir de sus experiencias de vida en determinados contextos y culturas.

Según la propuesta teórica de Bandura, si las personas sólo experimentan éxitos fáciles, llegan a esperar resultados inmediatos y se desmotivan rápidamente con los fracasos, por lo que tienden a no desarrollar su eficacia personal. Un sentido de eficacia resistente

requiere experiencia en la superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante. En este aspecto el esfuerzo es fundamental para el fortalecimiento de la autoeficacia personal. Los trabajos realizados por Schunck y Zimmerman (1994) nos confirman que, en general, a mayor esfuerzo mayor nivel de autoeficacia personal. Una vez que las personas se convencen de que cuentan con lo necesario para alcanzar el éxito, perseveran ante la adversidad y se recuperan rápidamente de los reveses.

En relación con la población que nos ocupa en este trabajo, la importancia de las experiencias de dominio es clara, puesto que un adolescente que permanentemente está en educación compensatoria, situación muy habitual para la nivelación de inmigrantes, puede estar recibiendo el metamensaje de que está fracasando, lo que puede llevar a la formación de una percepción o creencia de no-autoeficacia. No olvidemos que los fracasos que se producen en las edades escolares, o sea, antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia, son los que más contribuyen a debilitarla. En la etapa exploratoria de este estudio, cuando desarrollamos el diseño cualitativo, en los talleres emocionales, los chicos de mayor número de suspenso expresaban que “no eran buenos”, “que no servían para nada” y “que no tenían cultura”. (Márquez y Asensio , 2002).

Las experiencias de dominio también pueden ser clave a la hora de entender algunos de los problemas con los que nos encontramos en la actualidad. Por ejemplo, no es infrecuente oír a padres de adolescentes la queja de que sus hijos tienden a dejarse abrumar por las tareas que les suponen un gran esfuerzo o sacrificio. Posiblemente esto pueda tener relación con la tendencia que tenemos los padres de facilitar excesivamente el camino, sin darnos cuenta de que una actitud que hay que favorecer es precisamente la capacidad de superar obstáculos, para estimular la autorregulación del aprendizaje y por tanto la “resiliencia” o capacidad para resistir en un medio hostil (Fraser,1997; Rutter, 1997). La resiliencia se define como la capacidad de un individuo para reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de

transformación, a pesar de los riesgos y la adversidad (Bernard, 1996).

A continuación citamos un relato de Eduardo Galiano, tomado de “El libro de los abrazos”, en el que se perfilan, aunque poéticamente, las dos principales aristas de la teoría de la resiliencia, la primera es la luminosidad (la resiliencia se edifica desde la zona luminosa del ser humano) y la segunda consiste en la diversidad (Fraser, 1997).

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto del cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso -reveló. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento. Y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende”

Existe diversidad en el modo en que los diferentes individuos se enfrentan a los desafíos de la vida. Mientras que unos sucumben ante la adversidad y se terminan apagando, otros incluso se fortalecen a partir de ella y llegan a brillar más fuerte. Los factores de riesgo a los que se enfrenta el ser humano pueden ser la cerilla que enciendan el fuego y éstos pueden ser de naturaleza multicausal, donde inciden aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Garmezy, 1997). La inmigración en condiciones infraeconómicas puede estar entonces entre dichos factores.

Los procesos autorreguladores gobiernan el desarrollo y la adaptación humana y el funcionamiento intelectual efectivo exige mucho más que la simple comprensión o el conocimiento de los hechos, esto es, no se queda sólo a nivel cognitivo (Schunck, 1994), sino que va allá, al ámbito de lo metacognitivo y de lo afectivo.

Los teóricos metacognitivos han enfocado la práctica de la

autorregulación en términos de las estrategias apropiadas, de la comprobación de la propia comprensión y estado de conocimientos, de la corrección de las propias deficiencias y de reconocimiento de la utilidad de las estrategias cognitivas. El entrenamiento metacognitivo favorece el aprendizaje académico (Brown, 1984, Paris & Newman, 1990).

Por otra parte, la investigación neurocientífica pone de manifiesto la relativa independencia entre el cerebro cognitivo y el emocional y la importancia de este último en el desarrollo de las actitudes, el comportamiento y la toma de decisiones (Deboix, 2000). El contexto o la realidad socioeconómica puede llegar a condicionar fuertemente los resultados escolares, pero consideramos que no los determina, porque lo que verdaderamente influye en cada ser humano es su construcción personal de la realidad en la que vive, y en este proceso las experiencias de dominio pueden ser clave a la hora de configurar la actitud ante la vida y los logros conseguidos. Goleman, D.(1999).

Por tanto, las experiencias de dominio son el producto del número de intentos de poner a prueba su propia luz, el ser humano en general, y darse cuenta que sí brilla o que no logra brillar lo suficiente, creando así la sensación de fracaso o reafirmación de que tiene eficacia personal.

2.- Experiencias vicarias:

Otra fuente de formación de las creencias son las experiencias vicarias. Las “experiencias vicarias” están representadas por los modelos sociales. Según este planteamiento, la observación de personas similares a uno tiene influencia en la confianza o no para alcanzar determinados logros y para reforzar o inhibir actitudes perseverantes. El impacto del modelado sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente influida por la similitud percibida por los modelos: a mayor similitud asumida, más persuasivos pueden ser los éxitos y los fracasos.

El éxito de iguales por esfuerzo aumenta las creencias de quien observa en relación a que él también posee las capacidades

necesarias para dominar situaciones y alcanzar objetivos comparables (Bandura 1986, Schunk, 1987).

Esta experiencia también puede tener un efecto inverso si lo observado es el fracaso ajeno a pesar de los esfuerzos que la persona que sirve de modelo realice. El fracaso observado en personas similares a uno reduce los juicios de los observadores sobre su propia eficacia y mina su nivel de motivación (Brown & Inouye, 1978).

Como se ha indicado anteriormente, el impacto del modelo sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente mediatizado por la **similitud percibida** con los modelos que observamos. Con esto, se puede inferir que una familia donde los hijos no observan logros concretos por parte de sus padres, puede representar el desarrollo de sentido de fracaso anticipado en los hijos. Este planteamiento también puede aplicarse a las culturas o sociedades con patrones xenófobos o racistas: si los extranjeros o los negros siempre son los que hacen los trabajos duros, sucios o mal remunerados, la construcción cognitiva del modelo puede llevar a entender que la realidad es así y por tanto no valen los esfuerzos para cambiarla. Si siempre el negro o el inmigrante es el que realiza las tareas inferiores, esto de alguna manera influirá en el modelo de esfuerzo y motivación futura en el niño o niña en estos colectivos.

Por otro lado, si las personas consideran a los modelos muy diferentes de sí mismos, sus creencias de eficacia personal no se verán muy afectadas por la conducta del modelo y por los resultados que ésta produce. En este sentido, es interesante el estudio de los ambientes escolares multiculturales, donde los docentes son diferentes o ajenos, incluso en la apariencia física, de algunos de sus estudiantes procedentes de otros países y pertenecientes a diferentes etnias. Esta situación puede estimular cierta imagen distorsionada sobre la perfección a la que el joven no podrá acceder. En este sentido, parece que el profesor no es para estos chicos ningún modelo de lo que ellos pueden llegar a ser cuando sean mayores. O por lo menos, no estimula igual. Esta es una de las razones por lo que en aulas multiculturales en los Estados Unidos,

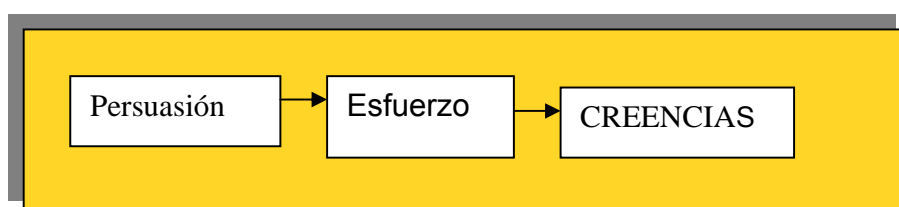
existen equipos docentes compuestos por profesores de todas las nacionalidades, existentes en el centro, con los que estudiantes puedan sentirse más identificados.

En resumen: a través de su conducta y modos de pensamiento expresados, los modelos hábiles transmiten conocimientos y enseñan a los observadores, destrezas y estrategias efectivas para manejar las demandas ambientales. La adquisición de mejores medios y modelos fomenta la auto-eficacia percibida. En general, esta fuente de autoeficacia percibida establece que a mayor similitud asumida, más persuasivos son los éxitos y los fracasos.

3.- La Persuasión social

La “persuasión social” es la tercera propuesta de Bandura sobre las fuentes de las creencias: las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a realizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo, que cuando dudan de sí mismas o cuando sólo piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Schunk 1989).

En la medida en que los empujes persuasivos influyen en las creencias de autoeficacia, conducen a que las personas se esfuercen todo lo necesario para alcanzar el éxito y lleguen a desarrollar destrezas, lo que a su vez refuerza la sensación de eficacia personal.



Realmente, es más difícil infundir creencias altas de eficacia personal que debilitarlas. Los empujes utópicos se desconfirman rápidamente mediante resultados decepcionantes ante los propios esfuerzos. Es decir si persuadimos en logros no posibles o carentes de dominios reales para ser alcanzados, la no consecución de las metas propuestas debilita la autoeficacia que se pretendía. (Bandura, 1995).

Sin embargo, las personas que han sido persuadidas de carecer de las capacidades tienden a evitar las actividades retadoras que pudieran cultivar sus potencialidades y abandonan rápidamente cualquier esfuerzo ante las dificultades. Este fenómeno se ha estudiado en relación a la crianza de los hijos, cuando los padres o las madres desestiman la posibilidad de confianza en que los hijos realicen las tareas por sí mismos y les transmiten este mensaje: ello puede crear la sensación de imposibilidad de logros a largo plazo, convirtiendo las actividades en constringentes y generando una motivación minada, un descrédito en las propias capacidades y creando así su propia validación conductual (Bandura, 2000). De la misma manera, si un profesor considera a un alumno como mal estudiante y su comportamiento hacia él está basado en estas consideraciones es muy probable que, por las señales y mensajes que el profesor envía y que el estudiante percibe éste configure un autoconcepto académico negativo y llegue a tener un comportamiento típico del mal estudiante. Estamos ante un efecto Pigmalión en Educación (Rosenthal y Jacobson, 1968) .

Por tanto, las personas que contribuyen a la construcción de una creencia satisfactoria de eficacia no pueden limitarse a transmitir una estimación positiva. Además de potenciar la confianza de las personas en sus capacidades, tienen que estructurar las situaciones de modo que favorezcan el éxito, para evitar colocar a la persona prematuramente en situaciones donde la probabilidad de fracaso sea grande. Un ejemplo de este tipo de disfunción puede darse en aulas multiculturales derivada de una rigidez excesiva de los sistemas graduados, cuando llega un adolescente con un nivel de dominio académico de uno o dos años por debajo de lo estipulado y se les escolariza tomando como único criterio de agrupamiento la edad.

Por otro lado, se trata de animar a los individuos a medir sus éxitos más en términos de automejora que de triunfo sobre los otros. La persuasión social no es competitividad.

El instrumento esencial y más influyente para lograr la persuasión social en el ámbito escolar y familiar, su base fundamental, es el feedback sincero. Una retroalimentación que fomenta la autoevolución para esa mejora de la persona. (Schunk , 1989).

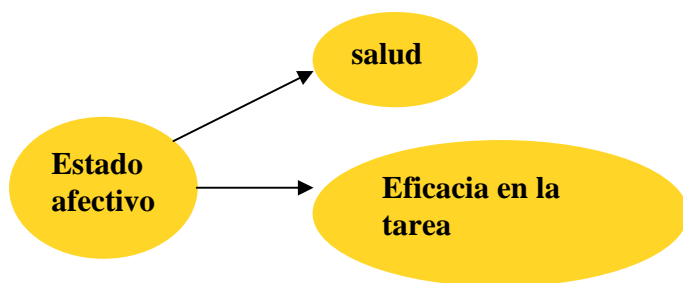
4.- Estados Físicos, Psicológicos y Emocionales

La cuarta fuente de formación de las creencias de eficacia personal, son los “estados físicos, psicológicos y emocionales”, que consiste en favorecer el estado físico, reducir el estrés y las proclividades emocionales negativas corrigiendo las falsas interpretaciones de los estados orgánicos.

Los indicadores psicológicos de eficacia desempeñan un rol influyente en el funcionamiento de la salud y en actividades que requieren esfuerzo físico y persistencia. Por otro lado, los estados afectivos pueden tener efectos muy generalizables sobre las creencias relativas a la eficacia personal en diversas esferas de funcionamiento. Soriano (2004), nos relata el hecho de una niña de Almería que fue remitida al centro médico, por dolores en el estómago, el médico descartó causas físicas: la razón era ansiedad, por sentirse rechazada por sus compañeros de clase.

El estado de ánimo también influye sobre los juicios que las personas hacen de su eficacia personal. El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce (Kavanagh & Bower, 1985), por tanto el modo de alterar las creencias de eficacia consiste en favorecer el estado físico positivo, reducir la ansiedad y las tendencias emocionales negativas y corregir las falsas interpretaciones que cada uno hace de sus estados orgánicos.

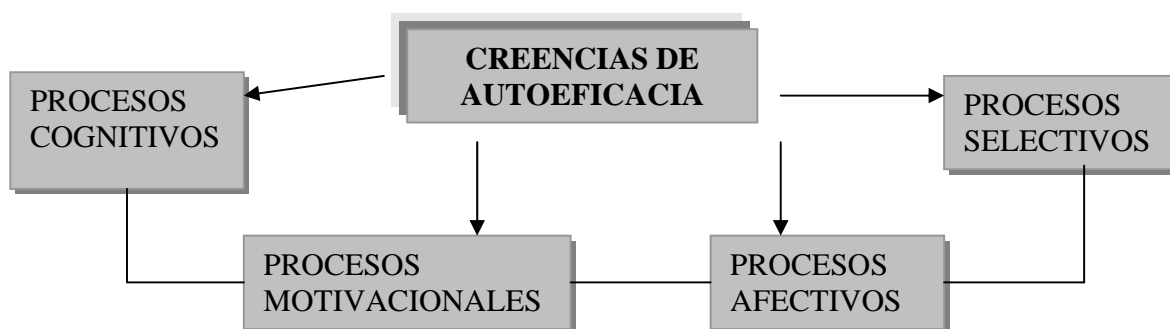
En este contexto, la intensidad absoluta de las reacciones emocionales o físicas no es tan importante como el modo en que son percibidas e interpretadas. Pero las personas que disponen de un alto sentido de eficacia tienden a considerar su estado de activación afectiva como facilitador energizante de la ejecución, mientras que aquéllas influidas por las dudas en relación a ellos mismos ven su activación como un elemento debilitador. Por tanto, se puede plantear que cuanto más alto sea el sentido de eficacia, mayor activación afectiva y energizante habrá en la ejecución. Bandura (1995).



Los estados fisiológicos tales como ansiedad, estrés y fatiga ejercen influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento de latido cardíaco, sudoraciones, etc. se asocian con un desempeño pobre o una sensación de incompetencia o de posible fracaso (Goleman, 1999).

PROCESOS REGULADORES DE LAS CREENCIAS

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos fundamentales: a) cognitivos, b) motivacionales, c) afectivos y d) selectivos (Bandura 1995).



A.- PROCESOS COGNITIVOS

Muchos cursos de acción se organizan inicialmente en el pensamiento y, considerando las propuestas teóricas socioculturales, el pensamiento es una función producto de la construcción social que se expresa por medio de signos y significados (Vigotsky, 1979,1987; Silvestre y Blanck; 1993; Bandura 1986). Para Vigotsky (Wertsch, 1988) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales, su tesis plantea que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores. Vigotsky consideraba que no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano. La presencia de estímulos creados junto con estímulos dados son la características diferenciales de la psicología humana. El control voluntario, la realización consciente, los orígenes sociales y la mediación mediante el empleo de herramientas psicológicas caracterizan el funcionamiento intelectual en la teoría de Vigotsky. Los trabajos realizados por Vigotsky y Luria demostraron que la conducta de los seres humanos inmersos en una cultura es el producto de las tres líneas de desarrollo desde las que toma forma el comportamiento humano: la evolutiva, la histórica y la ontogenética (Silvestre y Blanck, 1993). Recordemos unos de los planteamientos de Karl Marx “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino que, por el contrario es su ser social el que determina su conciencia”(Marx, 1976). A partir de la conformación de la conciencia por la construcción social intervienen los procesos

cognitivos los cuales determinan la creación de creencias (Bandura, 1999). Las culturas y grupos sociales son fundamentales en los procesos cognitivos que estructuran la persona.



Por tanto, las personas con un alto sentido de eficacia, que ha sido fomentados en su mediación social, visualizan los escenarios de éxito que aportan pautas y apoyos positivos para la ejecución, a partir de experiencias previas con logros de éxitos.

Las personas que dudan de su eficacia visualizan, a partir de su construcción social. los escenarios de fracaso y meditan sobre todas las cosas que podrían salirles mal. Lógicamente será más difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas en relación a uno mismo, si la escuela como un ámbito social referencial en el proceso de aculturación, no considera estos elementos, los procesos de regulación de la autoeficacia en los estudiantes serán muy bajos. y no sólo para los inmigrantes.(Schunk, (1986) ; Zimmerman, (1995)

Una función importante del pensamiento es capacitar a las personas para predecir sucesos y desarrollar las formas para controlar aquellos sucesos que influyen sobre sus vidas.

Tales destrezas de resolución de problemas requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información que contiene muchas complejidades y ambigüedades. Aprendiendo las reglas de predicción y regulación (Zimmerman, 1994) las personas deben recurrir a su conocimiento para construir opciones, para sopesar e integrar los factores predictivos, para probar y revisar sus juicios a merced de los resultados inmediatos y distantes de sus acciones y para recordar qué factores han probado y cómo han funcionado.



Los cursos de acción se organizan en el pensamiento. El mantenerse orientado en la tarea requiere una fuerte sensación de eficacia cuando se presentan demandas situacionales que presionan o fracasos y reveses que tienen importantes repercusiones personales y sociales.(Bandura,1995).

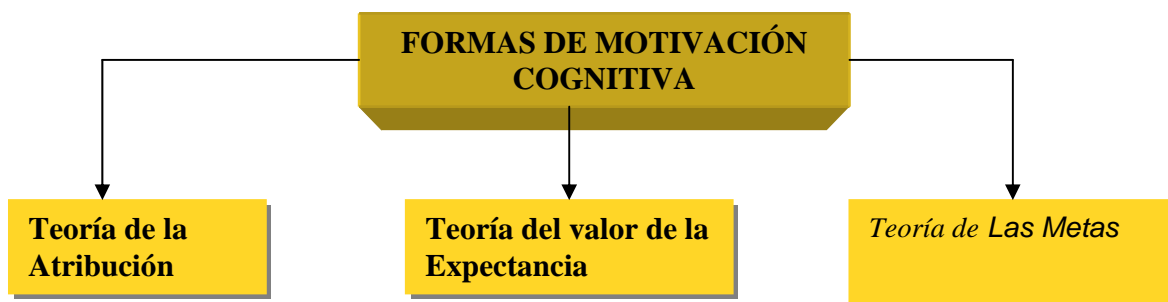
Los estudios realizados en este sentido (Schunk, 1986) evidencian que cuando las personas se enfrentan a la tarea de manejar demandas ambientales difíciles bajo circunstancias exigentes, aquellas personas que cuentan con un sentido de eficacia baja empiezan a comportarse de forma cada vez más errática en su pensamiento analítico, reducen sus aspiraciones y se deteriora la calidad de su ejecución (Wood & Bandura, 1989); por el contrario, aquellas personas que mantienen su sentido de eficacia firme se establecen metas retadoras y usan un buen pensamiento analítico, que se refleja en los logros de la ejecución.

B.- PROCESOS MOTIVACIONALES

La mayoría de las motivaciones humanas se generan cognitivamente. Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano también por procesos motivacionales y desempeñan un rol clave en la auto-regulación de la motivación.

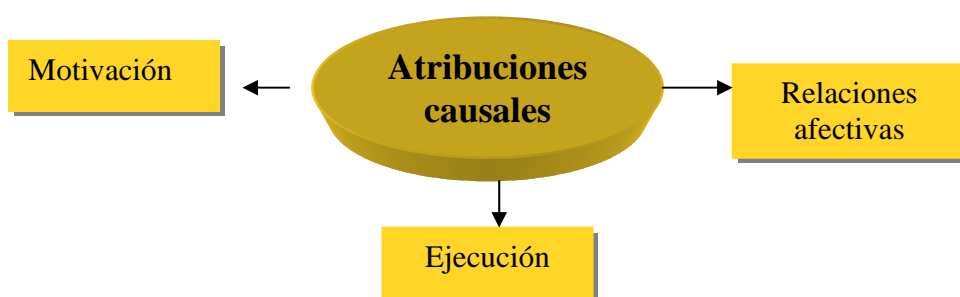
Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio del pensamiento anticipador. Este pensamiento está influido por las posibilidades generadas a partir de vivencias anteriores que crean a nivel cognitivo la confianza de poder entender a lo que se enfrentan y las variables que hay que controlar, llevando a establecer objetivos para sí mismas y planificar cursos de acción destinados a hacer realidad los futuros que predicen. Movilizan los recursos a voluntad y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar el éxito.

Existen diferentes formas de motivadores cognitivos alrededor de los que se han elaborado distintas teorías: las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas.



Las creencias de eficacia influyen sobre las *atribuciones causales* (Alden, 1986; Grove, 1993; McAuley, 1991), cuando las personas que se consideran a sí mismas como altamente eficaces atribuyen sus fracasos al esfuerzo insuficiente o a las condiciones adversas, mientras que aquellas que se consideran ineficaces tienden a atribuir sus fracasos a su escasa habilidad.

Las atribuciones causales influyen sobre la motivación, sobre la ejecución y sobre las reacciones afectivas fundamentalmente a través de las creencias de eficacia personal (Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992; Relich, Debus & Walker, 1986; Schunk & Gunn, 1986).



En relación a la *Teoría del valor de la Expectancia*, la motivación está regulada por la expectativa de que una determinada acción producirá ciertos resultados y esto tendrá un valor determinado para

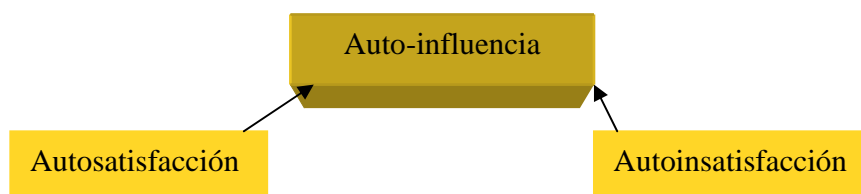
la persona.



Existen opciones insospechadamente atractivas que las personas no ejecutan porque juzgan su falta de capacidades para ellas. El carácter predictivo de la teoría del valor de la expectativa se fomenta incluyendo la influencia de la autoeficacia percibida. (Azjen & Madden, 1986; de Vries, Dijkstra & Kuhlman, 1988; Dzewaltowski, Noble & Shaw, 1990; Schwartz, 1992).

Por último, según *la Teoría de las Metas cognitivas*, las metas explícitas y desafiantes fomentan y sostienen la motivación (Locke & Latham, 1990). Es evidente, a partir de investigaciones en el campo de la psicología, que la capacidad de influir mediante desafíos que persiguen un fin y mediante la reacción evaluadora a la propia ejecución proporciona un importante mecanismo cognitivo de motivación.

Además, las metas operan sobre todo a través de los procesos de auto-influencia y no tanto mediante la regulación directa de la motivación o de la acción. Buscan la auto-satisfacción logrando metas valiosas y se sienten impulsadas a intensificar sus esfuerzos ante las insatisfacciones producidas por las ejecuciones inferiores al estándar (Bandura 1991, Bandura & Cervone 1986).



Ante la presencia de obstáculos y fracasos, las personas que

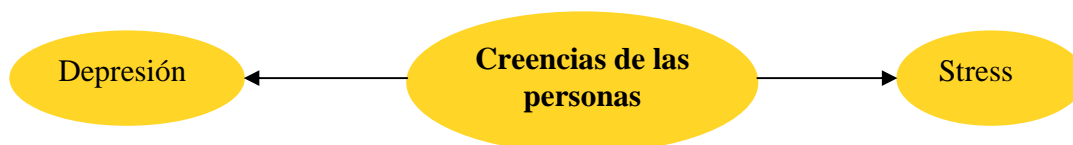
desconfían de sus capacidades reducen sus esfuerzos o los abandonan rápidamente. Las personas que creen en sus capacidades ejecutan ante el fracaso un mayor esfuerzo para dominar el desafío.

Considerando que la autoeficacia es un juicio relativo al contexto de habilidad personal para organizar y ejecutar un curso de acción con el fin de alcanzar los niveles designados de ejecución, comprendemos que, a partir de esto, el **autoconcepto** ha de representar una variable asociada a la autoeficacia. Aunque el autoconcepto no se centra en el logro de una tarea particular sino que incorpora todas las formas de auto-conocimiento y sentimientos de auto-evaluación.

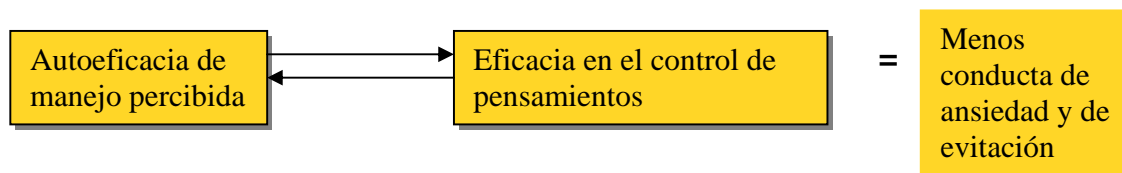
C.- PROCESOS AFECTIVOS

Las creencias de las personas en sus capacidades de manejo influyen sobre la cantidad de estrés y depresión que experimentan éstas en situaciones amenazadoras y difíciles (Bandura, 1991). La auto-eficacia percibida para ejercer control

sobre los estresores juega un papel nuclear en la activación de la ansiedad.



A mayor sensación de eficacia, más propensas son las personas a enfrentarse a situaciones problemáticas que generan estrés y mayor es su éxito logrando modelarlos a su gusto. Un sentido bajo de eficacia para ejercer control genera depresión y ansiedad (Ozer & Bandura 1990).



Rutas para la depresión a partir de las creencias de eficacia

Primera ruta

Los niveles de auto-mercimiento, que las personas se imponen y juzgan que no podrán alcanzar, los conducen a ataques de depresión (Bandura, 1991, Kanfer & Zeiss 1983).

Segunda Ruta

La baja sensación de eficacia social para desarrollar relaciones sociales que aportan satisfacción a la propia vida y que amortiguan los efectos adversos de los estresores crónicos. En los adultos inmigrantes este referente es importante ya que al tener pocos conocimientos de la cultura de acogida, y pocas redes sociales, se encierran a vivir en relaciones sociales endógenas.

El apoyo social reduce la vulnerabilidad al estrés, a la depresión y a la enfermedad física. La baja sensación de eficacia para desarrollar relaciones satisfactorias y colaboradoras contribuye a la depresión directamente y restringiendo el desarrollo de apoyos sociales (Holahan & Holahan, 1987).

Las relaciones de apoyo, a su vez, pueden fomentar la eficacia personal para reducir la vulnerabilidad a la depresión (Cutrona & Troutman, 1986, Mayor, Mueller & Hildabrandt 1985, Mayor et al. 1990).

Las relaciones ayudan modelando el modo de manejar situaciones difíciles demostrando el valor de la perseverancia y aportando incentivos y recursos positivos de manejo eficaz.

Tercera ruta

La eficacia para el control de pensamiento: Cuanto más débil es la eficacia percibida para eliminar los pensamientos rumiantes, mayor es la depresión.

Como plantea Enrique Rojas, psiquiatra, en su libro *el hombre light*; “no podemos evitar que los pájaros vuelen sobre nuestra cabeza, pero sí que hagan nidos” esta metáfora nos ayuda a comprender este planteo de ruptura para poder controlar los pensamientos. En el fenómeno migratorio la depresión es una constante,. Estudios como los realizados en The Center for Immigration Study, de la Universidad de Harvard, llevado a cabo por un equipo coordinado por Marcelo Orozco (2002), presenta relaciones entre población de jóvenes inmigrantes que han vivido por un promedio de 5 años fuera de sus padres y el 40% sufre de depresión.

Un bajo sentido de eficacia para alcanzar las cosas que aportan autosatisfacción y auto-mercedimiento a la vida da paso a la depresión y un estado de ánimo depresivo, reduce la creencia en la eficacia personal en un ciclo autodesmoralizante cada vez más profundo.

Posiblemente este panorama es percibido por los estudiantes en su propia familia, al observar a sus padres o a sus madres impotentes, al no poder responder a sus sueños materiales, justo los que impulsaron la migración. Recordemos que las personas actúan en concordancia con sus creencias de eficacia alteradas por el estado de ánimo.

D.- PROCESOS DE SELECCIÓN

Las personas son, en parte, producto de su entorno social, por lo que las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas en las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar (Bandura 1999).

Mediante las alternativas que las personas escogen cultivan diferentes competencias, intereses y redes sociales que determinan

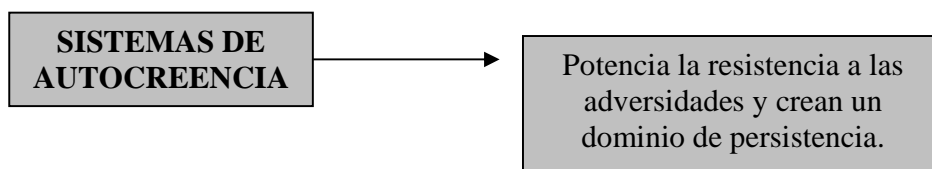
sus cursos vitales. Cualquier factor que influya sobre la selección de conductas puede influir profundamente sobre la dirección del desarrollo personal.

Esto se debe a que las influencias sociales que operan en entornos selectos siguen potenciando ciertas competencias, valores e intereses mucho después de que el determinante decisivo de eficacia haya tenido su efecto inaugural.

Las personas con un sentido bajo de eficacia en determinados dominios evitan las tareas difíciles, que consideran como amenazas personales. No se requiere mucho fracaso para que pierdan la fe en sus capacidades. Son víctimas fáciles de estrés y de la depresión. Opuesto a esto, una fuerte sensación de eficacia potencia los logros humanos y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas con mucha seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas que deben ser evitadas. Por tanto, se fomenta el interés intrínseco y la implicación profunda en las actividades. Una perspectiva tan eficiente produce logros personales, reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad a la depresión.

A partir de estos factores reguladores de las creencias es importante señalar que no es suficiente decir que uno es capaz, porque ello por sí solo no es necesariamente autoconvicente. Las creencias de auto-eficacia son el producto de un complejo proceso de auto-persuasión derivado del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información relativa a la eficacia transmitida, activa, vicaria, social y fisiológicamente (Bandura 1986).

Una vez ejecutadas las creencias de eficacia contribuyen considerablemente al nivel y calidad del funcionamiento humano.



Las personas que tienen éxito, los que aman las aventuras, los sociables, los no ansiosos, los no depresivos, los reformadores sociales y los innovadores tienen una perspectiva optimista de sus capacidades personales para ejercer influencia sobre los sucesos que influyen sobre sus vidas (Bandura, 1999).

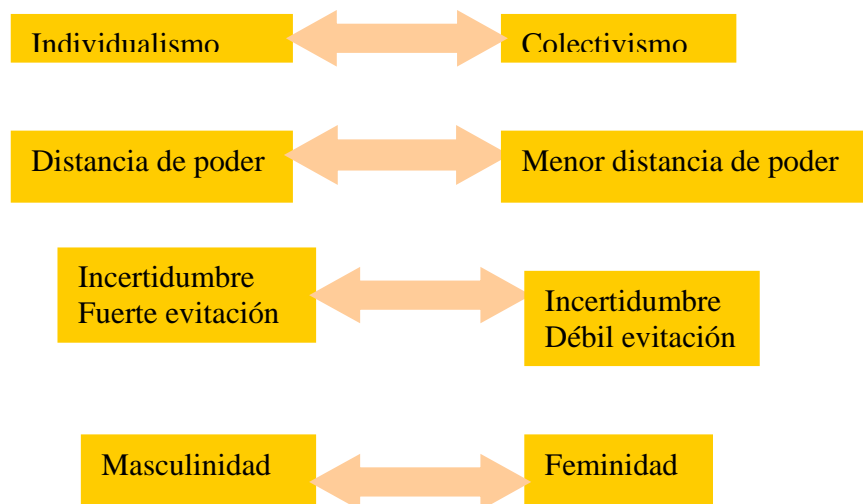
CULTURA Y AUTOEFICACIA

La formación de creencias personales es un complejo proceso de autovaloración que conlleva la selección, contrapesado e integración de la información obtenida a través de múltiples fuentes.

En este proceso la cultura puede desempeñar un papel muy influyente. La cultura puede influir no sólo sobre el tipo de información recibida de diversas fuentes, sino, también sobre el tipo de información que se selecciona y el modo en que se contrapesa e integra en los juicios de auto-eficacia de la persona. Hofstede (1980) señala que la cultura puede concebirse como “la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de los de otro”.

Esta definición nos sitúa ante la importancia de la participación del contexto en el desarrollo social del individuo.

Los sistemas de valores constituyen una de las más importantes fuentes de diferencias culturales. El modelo de Hofstede propone cuatro dimensiones para definir estas diferencias culturales que se manifiestan a partir de opuestos.



Individualismo

En una cultura fundamentalmente individualista, las personas buscan sobre todo el bienestar individual y defienden los intereses de su familia inmediata. Valoran más la definición autónoma del “SELF” y las metas individuales que las metas grupales o colectivas.

Colectivismo

En las culturas más tendentes a lo colectivo se fomentan la perspectivas de que las personas pertenecen a grupos que exigen una lealtad duradera de la que los miembros no pueden librarse fácilmente. Las personas reciben protección del grupo.

Mayor distancia del poder

Determinadas culturas se sitúan en el eje de relación con el poder de manera que se espera que sus miembros acepten las jerarquías existentes, las diferencias de poder.

Menor diferencia del poder

En otras culturas se valora una distribución más equitativa del poder.

Incertidumbre (fuerte evitación)

En una cultura caracterizada por una fuerte evitación de la incertidumbre, las personas se sienten fácilmente angustiadas por las situaciones nuevas, desestructurada, los confusos a los imprevisibles. Existen estrictos códigos de conductas y confianza en las verdades absolutas. Los miembros tienden a ser convulsivos, buscar la seguridad, a ser intolerantes, agresivos y emocionales.

Incertidumbre (débil evitación)

En las culturas con débil evitación de la incertidumbre, las personas tienden a ser relajadas tolerantes, a aceptar riesgos, a mostrarse contemplativas y no agresivas.

Masculinidad

En las culturas más inclinadas hacia la masculinidad se valora especialmente el éxito material. Los hombres son asertivos, ambiciosos y competitivos y no se espera que la mujeres acepten trabajos profesionales.

Feminidad

En las culturas más inclinadas hacia la feminidad, se espera que la mujer obtenga éxito sirviendo al apartado comunal de la vida, cuidado de los hijos y los débiles. Se valora al hombre que se preocupa por aspectos no materiales de la vida y a las mujeres que se responsabilizan de trabajos profesionales y técnicos. En la educación superior hombres y mujeres completan estudios en las mismas especialidades.

Diferencias culturales y valoración de la auto-eficacia (Hofstede, 1989, 1991)

Individualismo	Colectivismo
En las familias se priorizan las necesidades individuales.	Las familias enseñan a sus hijos a amar y a respetar las necesidades del grupo al que pertenecen
En la escuela:	
Se espera que los niños aprendan a aprender.	Persiguen metas de ejecución demostrando más las competencias requeridas que las metas de aprendizaje para aplicar las propias competencias.
Los resultados de ejecución son vistos como instrumentos para alcanzar la auto-actualización y la realización del potencial individual Existe un esfuerzo constante por realizar el potencial individual mediante el logro de metas personales En el momento de elegir ocupación, se otorga mucho valor a las ejecuciones basadas en los dominios académicos relevantes	La auto-valoración de eficacia se centra en la creencia del grupo de que la persona dispone de las capacidades.

Gran distancia de poder	Poca distancia de poder
--------------------------------	--------------------------------

Los niños aprenden a obedecer a sus progenitores y a tratarles como superiores	Se anima a que los niños expresen sus puntos de vista con entera libertad en la familia y que traten a sus progenitores como iguales
Educación centrada en los progenitores (Stipeck, 1988)	La educación escolar se centra en el alumno (Stipeck, 1988, 1991)
Los estudiantes esperan que los profesores controlen las actividades educativas.	Los maestros esperan que los estudiantes inicien la comunicación, hablen ,critiquen y que busquen su propia dirección y ritmo de aprendizaje.
El material de estudio se supone que refleja la sabiduría del personal educativo y, por tanto, no puede ser contradicho ni criticado.	El material de estudio puede ser obtenido de cualquier persona competente.
De los progenitores se espera que apoyen a los profesores.	Se espera que los progenitores se coloquen del lado de los estudiantes.
El maestro es un poderoso agente de influencia bajo condiciones de gran distancia del poder.	A los niños se le permite ejercer influencia sobre su dirección y los contenidos de su aprendizaje, se convierten en gran medida en creadores de su propio historial de ejecución.
Cuando los niños evalúan su auto-eficacia , en la escuela, sus valoraciones deberán ser el producto de las evaluaciones y acciones del maestro.	La evaluación de la ejecución implica extraer información comparativamente libre de las influencias de las autoridades.

Los compañeros que sirven como modelos también se perciben a través de los ojos de los maestros.	Las experiencias vicarias de los niños en relación a las ejecuciones de sus compañeros y a la interpretación de los estados emocionales están comparativamente menos afectadas por la fuerza de las evaluaciones del maestro o de los progenitores a consecuencia de su menor influencia.
Como los maestros están en poder de muchos atributos de agentes influyentes, su feed-back evaluador debería pesar mucho sobre las auto-valoraciones que los niños hacen de sus propias capacidades.	El impacto de la autoridad se reduce además porque las evaluaciones verbalizadas de los maestros en tales culturas no reciben un valor indebido.
Los estados afectivos y la angustia emocional vivada de los resultados académicos pobres deberían tribuir al sentido de ineficacia. La incuestionable autoridad de los maestros puede aumentar la activación emocional negativa. Los estados emocionales de los niños deberían convertirse en una fuente de información prevalente para los juicios de auto-eficacia	Estos niños, parece ser, que reciben más oportunidades para operar como originales que como peores (De charms , 1978).

Fuerte evitación de la incertidumbre	Débil evitación de la incertidumbre
Las familias pertenecientes a esta cultura experimentan una fuente de amenaza y estrés ante las influencias extrañas. La familiaridad y la previsibilidad resultan tranquilizadora. Tanto en el ámbito escolar como familiar se aceptan las reacciones emocionales y prevalece la auto-justicia.	Los miembros de familias en esta cultura sienten curiosidad sobre las experiencias nuevas y extrañas. Responden reflexivamente y no emocionalmente ante las ambigüedades (Sorrentino, Raynor, Zubek & Short, 1990)
Se espera que los maestros dispongan de todas las respuestas correctas y que hablen de manera formal y el desacuerdo intelectual se interpreta como una ofensa personal (Stroebe 1976).	No se espera que los maestros sepan todas las respuestas. Los maestros emplean un lenguaje sencillo, aceptan los desacuerdos intelectuales como retos y buscan las opiniones e ideas de los progenitores.
Los estudiantes se adaptan a estrategias de enseñanza unidimensionales y muy estructuradas (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981; Rosenholtz Simpson, 1984)	Los estudiantes manejan con efectividad estrategias de enseñanza multidimensionales (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981; Rosenholtz Simpson, 1984)
Los estudiantes repasan un historial de ejecución plenamente diseñado, la enseñanza sin ambigüedad debido a la detallada estructuración.	Los materiales sólo parcialmente estructurados, instrucciones generales y un ritmo flexible e individualizado. Los niños se enfrentan a más ambigüedad cuando valoran su incertidumbre.
Feed-back regular y frecuente sobre la misma tarea para todos los estudiantes de una determinada clase.	El feed- back de ejecución no es colectivo debido a la instrucción individualizada.

<p>Los estudiantes saben exactamente dónde se encuentran en el juicio social comparativo de su propia eficacia. La estructura monolítica y la clasificación social sirven como poderosas influencias para facilitar una valoración precisa de la autoeficacia basada en la propia ejecución.</p>	<p>Las inferencias a partir de los logros de la ejecución y a partir de las experiencias vicarias añaden libertad de acción para la auto-valoración personal. Esto permite atribuciones y juicios de capacidad favorables para uno mismo. (Bandura, 1986; Abramson y Seligman Teasdale 1978; Taylor & Brown 1988).</p>
<p>Sobrepasar a los compañeros en la categorías sociales genera estados emocionales positivos que tienden a potenciar las auto-valoraciones de eficacia.</p>	<p>Los niños se enfrentan a más ambigüedad cuando valoran su incertidumbre.</p>

Los niños pertenecientes a culturas con una fuerte evitación de la incertidumbre luchan a favor de metas orientadas a la certeza de seguridad (por ejemplo, es una buena aspiración llegar a ser funcionario civil) y los niños pertenecientes a contextos con una débil evitación de la incertidumbre luchan por metas orientadas a la incertidumbre (por ejemplo, convertirse en científico). (Hofstede, 1991).

En el desarrollo de la formación del sistema de creencia, la cultura es fundamental para el fortalecimiento de la autoeficacia. Los fracasos repetidos a edades especialmente tempranas pueden producir un efecto muy adverso, sobre todo si no son percibidos como falta de esfuerzo personal o como consecuencia de unas condiciones desfavorables. Los éxitos alcanzados ante las adversidades son particularmente beneficiosos. Por tanto, el contexto cultural, su perfil, tendrá un peso importante para la formación de estas creencias.

Un fuerte sentido de eficacia, recreado a partir del contexto sociocultural, en un área de funcionamiento puede transferirse a otras áreas creando así un sentido general de eficacia (Bandura 1977, 1986).

AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Para el tema que nos ocupa, la autoeficacia académica representa un elemento fundamental en el desarrollo y aprovechamiento de los chicos y chicas en las escuelas. La auto-eficacia académica percibida

son los juicios personales acerca de las propias capacidades para organizar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecución educativas designadas (Bandura 1977; Schunk 1989). En nuestro trabajo hemos elaborado un instrumento que pretende medir este nivel de autoeficacia académica, a partir de las escalas de medida trabajadas por Bandura .

Los trabajos empíricos sobre la validez de las creencias de autoeficacia para predecir la motivación de los estudiantes (Bandura 1977) postulan que las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. Los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa participaran con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquéllos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Por ejemplo, la autoeficacia percibida para aprender se correlaciona positivamente con el índice de problemas aritméticos resueltos por los estudiantes (Schunk & Hanson , 1985 ; Schunk, Hanson & Cox, 1987). La autoeficacia se relaciona positivamente, también, con el esfuerzo mental auto-evaluado y con el logro mientras los estudiantes aprenden a partir de un material escrito que es percibido como difícil (Salomón, 1984). En general, se puede concluir que a mayor autoeficacia mayor rendimiento académico (Bandura., 1990)¹⁶.

Las creencias sobre las capacidades son las causas de la conducta psicosocial a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección de vida profesional. La autoeficacia percibida crea una actitud positiva hacia los resultados a través del esfuerzo y la perseverancia. Las creencias de autoeficacia afectan al curso de la vida personal a través de las elecciones profesionales. Cuanto más eficaces y competentes nos creamos, más posibles opciones profesionales, más interés mostraremos por adquirir conocimientos y habilidades, más nos prepararemos para alcanzar nuestras metas. Se han hallado múltiples pruebas en relación a los efectos de la autoeficacia percibida sobre la persistencia. Los trabajos de Schunk (1981) demostraron que el modelado y la didáctica en la instrucción de matemáticas aumentaban las creencias de autoeficacia de los estudiantes a partir del incremento de la persistencia por la

¹⁶ Revista Española de Pedagogía, Nº 187,1990.

adquisición de destrezas matemáticas a pesar de que estos estudiantes habitualmente no tenían buenos resultados en matemáticas. Los análisis de causalidad revelaban que los tratamientos instructivos influían directamente sobre las destrezas de los estudiantes e indirectamente a través de sus creencias de eficacia percibida. La autoeficacia percibida influía sobre la adquisición directa e indirectamente aumentando la persistencia. El aprendizaje de los estudiantes está influenciado por la autoeficacia a través de mecanismos cognitivos y motivacionales.

Los juicios sobre el propio conocimiento, destrezas, estrategias y manejo del estrés también participan en la formación de las creencias de eficacia. Los trabajos de Berry (1987) contribuyen a demostrar que la autoeficacia percibida contribuye directamente en la ejecución memorística y también potenciando la persistencia.

Son muchos los estudios empíricos sobre la influencia de la autoeficacia sobre el rendimiento en los estudios (Lent, Brown y Larkin, 1984; Bandura & Jourden, 1991; Brown y Intuye, 1978). Parte de las conclusiones son que los niños autoeficaces tienden a ser más persistentes que los ineficaces. Es importante resaltar que cuanto más minada está la autoeficacia por el fracaso vicario, más rápidamente abandonaban la tarea ante las dificultades.

La autoeficacia percibida fomenta la implicación en actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias educativas, tales creencias afectan el nivel de logro y de motivación (Schunk, 1989, 1991). El feedback de ejecución ha sido estudiado por Schunk como otro factor adjunto a las estrategias de instrucción. El feedback de éxitos de ejecución propicia mayor motivación y aumenta la creencia de autoeficacia personal. El feedback social y evaluador que acompaña a la instrucción formal influye sobre las creencias de autoeficacia, lo que a su vez fomenta el desarrollo de competencias académicas.

En los trabajos de Schunk y asociados se plantean tres índices de logros académicos en relación a las creencias de eficacia de los

estudiantes. Influyen en destrezas cognitivas básicas, la ejecución en el trabajo del curso académico y los tests estandarizados de logro. Otros trabajos de meta- análisis realizados por Multon, Brown y Lent (1991) examinaron el efecto de las creencias de eficacia sobre el logro académico de los estudiantes.

Según Bandura, el proceso de autorreflexión es tal que le permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. Para él la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. Una hipótesis fundamental de Bandura (1986), es que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. Un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. Sin embargo un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomienda y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar. En resumen el estudiante adquiere su autoeficacia de forma sencilla e intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas) interpreta los resultados de las mismas y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en las tareas semejantes en algún momento futuro y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico, ya que desarrollan al interior de la persona un sentido autorregulador, que le permite ser un ente activo en su aprendizaje.

Dimensiones de la Autoeficacia Percibida

En esta investigación se ha utilizado una escala “ad hoc” para la medida de la variable “auto-eficacia percibida”, basada en el planteamiento teórico expuesto más arriba. Se parte pues de que el constructo tiene cuatro dimensiones: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y una última dimensión

emocional-física. La definición conceptual y operativa de cada una de las dimensiones enunciadas se expone en el siguiente cuadro.

Dimensión	Definición	Factor	Definición del indicador
Experiencias de dominio	Prueba de poder reunir o no todo lo que se requiere para realizar una determinada tarea.	Dominio cognitivo	Grado de seguridad para lograr ejecutar las tareas.
		Dominio conductuales	Grado de participación y manifestación conductual.
		Auto-reguladores	Grado de los pensamientos internos que guían de alguna manera sus dominios.
Experiencia Vicaria	El éxito o el fracaso que puedan tener los modelos de referencias.	Modelos familiares	Grado en que se quiere imitar o ponderar a los familiares, más cercanos, como modelos para su futuro.
		Modelos entre iguales.	Grado en que la imitación y valoración de los compañeros influyen en mis creencias.
Persuasión verbal	Número de estímulo que reciben para mejorar su propias creencias de sí mismo.	Modelos sociales.	Grado en que los estereotipos influyen en las creencias.
		Relaciones	Grado en que los amigos apoyan las creencias de sí mismo.
		Estímulos externos.	Grado en que los adultos apoyan las creencias.

		Estímulos internos.	Grado de confianza en tus propios pensamientos.
Emocional-física	Estados de ánimo emocionales y la salud física.	Estados de ánimo	Grado en que se puede sentir motivado a la tarea.
		Estados Físicos	Grados en que mantiene buen estado físico.
		Actitud positiva	Grado de percibir la vida con una actitud alegre.

ESTATUS ACADÉMICO

Una de las cuestiones más preocupantes en educación es el nivel de aprovechamiento escolar conseguido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, es deseable que los estudiantes consigan unos buenos niveles de rendimiento. En el estudio particular de poblaciones inmigrantes, parece que la obtención de unos adecuados resultados académicos se convierte en una tarea especialmente difícil. No es infrecuente encontrar asociaciones del tipo: "inmigrante" entonces alta probabilidad de "bajo rendimiento", a veces apoyadas en la realidad y en la investigación empírica (Rodríguez , 2002).

Pasemos a analizar, aunque sea brevemente, algunas cuestiones teóricas en torno a este concepto de rendimiento académico para continuar con el estudio de lo que en esta investigación hemos llamado "estatus académico" y las características del mismo en el conjunto de adolescentes inmigrantes que constituyen la muestra de esta investigación.

El rendimiento académico

El rendimiento académico, es uno de los constructos más trabajados en la historia educativa, y a la vez uno de los más difíciles de definir, por lo complejo que resulta identificar sus dimensiones, ya que el proceso de aprendizaje del ser humano es muy diferente de uno a otro, y se da en contextos diferenciados.

Bloom plantea, a partir de varios estudios realizados durante las décadas de los '60 y '70, algunas conclusiones:

- Existen buenos estudiantes y malos estudiantes. Se trata de una realidad que aparece en todos los sistemas del mundo: la existencia de estudiantes con capacidad para aprender ideas abstractas y otros que apenas pueden solamente aprender ideas concretas.
- Existen aprendizajes rápidos y lentos. Se constata que el estudiante con bajo nivel podía alcanzar los niveles de aprendizaje que exigía la escuela con ayuda y apoyo, aunque con un ritmo más lento.
- Existen determinadas condiciones que favorecen el aprendizaje.

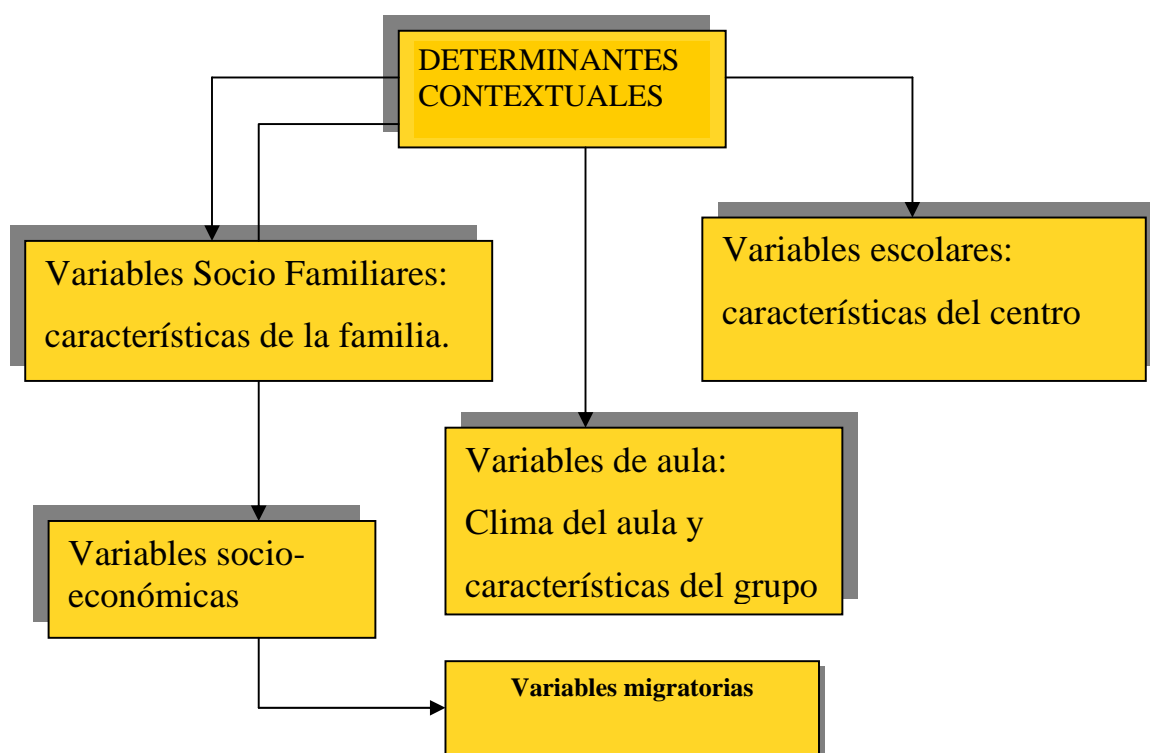
Si se constata esta última, las dos primeras quedan cuestionadas, ya que la obtención de un buen o pobre aprendizaje, con un ritmo más rápido o más lento, dependerá de una visión profunda acerca de las características de la naturaleza humana, de las características de la escuela, de la motivación para aprender y de las herramientas utilizadas por el maestro.

Los diferentes autores que han trabajado sobre el tema nos plantean diferentes definiciones de rendimiento. Tournon (1985) lo define como el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo el aprendizaje es producto de la acción docente.

Desde un planteamiento sistémico el rendimiento es claramente una variable de producto, que se puede explicar a partir de un conjunto de variables de contexto, de entrada y de proceso

Determinantes del rendimiento académico.

El rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución ¹⁷.



¹⁷ Para la investigación que nos ocupa queremos hacer énfasis en las variables migratorias como influyente, en el rendimiento académico.

Variables Socio-familiares

Estructura Familiar

- Origen Social
- Medio Sociocultural
- Características del hábitat o población de residencia.
- Percepción del Clima Familiar...

Variables escolares

- Clima y características del Centro Educativo:
- Tipo de Centro
- Agrupamiento

Variables perceptivas.

Percepción sobre el centro

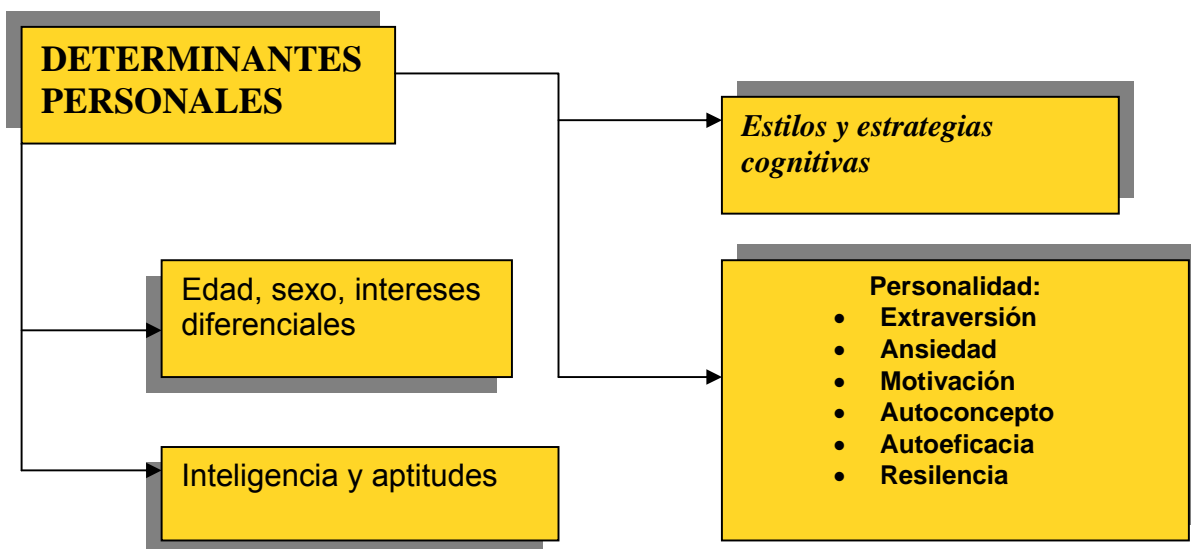
- Percepción de las características de los profesores
- Percepción de la metodología didáctica

Variables de grupo de clase:

- Clima de clase.
- Edad intra clase.
- Interacción entre iguales
- Competitividad. Percepción de las calificaciones y niveles de exigencia.

Variables socio-económicas

- Variables migratorias tipo y condiciones de la inmigración
- Antecedentes de arraigo o desarraigos de la familias antes de la inmigración.
- Expectativas del estudiante ante el país de acogida.



Determinar la importancia relativa de cada uno de estos aspectos es una cuestión que ha dado lugar a una prolongada tarea de investigación.

Castejón y Navas (1992), en un estudio llevado a cabo con adolescentes, intentaron con metodología causal determinar el peso relativo de diferentes variables personales y de centro en la explicación del rendimiento académico. Posteriormente Castejón y Pérez (1998), en una investigación empírica realizada con niños de 12 y 13 años utilizando la misma metodología, encuentran como principales variables que explican el rendimiento: el estatus socioeconómico, la valoración positiva del profesor por parte del alumno, el autoconcepto familiar, la percepción de apoyo familiar que tiene el niño y la inteligencia.

Desde otro planteamiento Barca et al. (2000) se preguntan no cuáles son los determinantes del rendimiento objetivamente considerados, sino a qué atribuyen los estudiantes su alto o bajo rendimiento. Encuentran que por lo general, los estudiantes de alto rendimiento

atribuyen su éxito a su buena capacidad y al esfuerzo realizado y su fracaso a la falta de esfuerzo (no de capacidad). Consideran que la dificultad o facilidad de la materia y la buena o mala suerte apenas tienen importancia sobre los resultados y atribuyen al profesor un papel moderador en la consecución de sus logros. Sin embargo, los estudiantes con bajo rendimiento atribuyen su fracaso a su baja capacidad, al escaso esfuerzo que realizan pero también en gran medida a la “mala suerte” y a la falta de atención y preparación por parte del profesor. También en la línea de las atribuciones causales han trabajado Valle et al. (1998) para llegar a determinar la influencia relativa de las atribuciones causales externas y las internas en el rendimiento.

VARIABLES especialmente importantes porque sobre ellas es más viable la intervención educativa que sobre variables de tipo aptitudinal son el clima escolar, la motivación o el autoconcepto. En una investigación realizada en Navarra (Reyes y Oyon, 1998) se pone de manifiesto las ventajas que puede llegar a tener sobre el rendimiento el hecho de trabajar la motivación, el autoconcepto, el desarrollo de habilidades socio-emocionales y el fortalecimiento de la autoestima y la tolerancia a la frustración. Pérez y Castejón (1996) incorporan en su modelo las percepciones de clima escolar, social y familiar, junto con aptitudes y autoconcepto.

El autoconcepto es uno de los constructos más trabajados para identificar su relación con el rendimiento académico. En trabajos realizados por Amezcua Membrilla (1999), evidencian que no se establece relación directa entre el autoconcepto general y el rendimiento académico. Mientras que en relación con el autoconcepto académico, como conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus posibilidades en el ámbito académico, es un buen predictor de los rendimientos académicos, tanto totales como específicos. En estudios (Brookover y Colab, 1967; Gimeno Sacristán, 1976 ; Rodríguez Espinar, 1982; Boersman y Chapman 1985; Marx y colab. 1986; Byrne y Shavelson, 1986). Establecen la existencia de una correlación significativa positiva entre autoconcepto académico y rendimiento académico. Como hemos expresado anteriormente el autoconcepto es una variable asociada a la

autoeficacia percibida, aunque se presenta como una dimensión de la autoestima de acuerdo al autor del constructo Carl Rogers. Hoy en día podemos considerar que a mayor autoconcepto, mayor autoeficacia.

La bidireccionalidad entre autoconcepto académico y rendimiento académico resulta más positiva en la integración del concepto. En estos trabajos identificamos una fuerte relación entre lo que se concibe como autoconcepto académico y el concepto ya expresado, anteriormente, de autoeficacia académica.

Desde una perspectiva psicológica cognitivo-constructivista es importante aportar, a este punto, la importancia del autoconcepto como agente de inicio y desarrollo de las conductas propias del aprendizaje autorregulado consciente de que la percepción personal de falta de eficacia inhibe la autorregulación (Corno, 1989; Bandura, 1990). Los estudiantes que se sienten incapaces difícilmente podrán regular su aprendizaje y activar su voluntad por lo tanto crear fuentes de autoeficacia. (Schunk, 1989).

Tipos de rendimiento académico.

Martín González (1986), apunta la existencia de diferentes tipos de rendimiento escolar, en función tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica o sintética de los elementos intervinientes en el proceso educativo. Desde este punto de vista, existirán tantos tipos de rendimiento escolar como ámbitos de la personalidad del alumno a enseñar, formar o educar se consideren. En la taxonomía de Bloom (1972) se proponen ya los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Existen propuestas que consideran las áreas instructivas-formativas del curriculum y los objetivos en función de criterios como conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes, etc. que el alumno debe llegar a “saber”, “dominar”, “aplicar”, “vivenciar”, etc.

Diferentes formas de medir el rendimiento académico.

Desde otro planteamiento, centrado en la forma de medida de la variable, podríamos señalar dos tipos más de rendimiento: el objetivo y el subjetivo (C.I.D.E. 1990).

El "rendimiento objetivo" se determina fundamentalmente a partir de instrumentos normalizados, que permiten cuantificar el grado de dominio o la valía del estudiante. La obtención de puntuaciones en rendimiento desde este planteamiento pretende ser, como es lógico, "lo más objetivo posible", para lo cual se utilizan instrumentos de medida suficientemente validados y debidamente tipificados. No obstante, a pesar de lo escrupuloso de los procesos técnicos de validación seguidos, no es infrecuente encontrar instrumentos de medida de rendimiento con ítems sesgados. En este sentido y en relación con la multiculturalidad, cada vez mayor, consideramos como una línea de investigación muy útil es el estudio del funcionamiento diferencial de los ítems según la procedencia étnica o cultural.

El "rendimiento subjetivo", consiste en la valoración, la apreciación o juicio del profesor, interviniendo en el mismo todo tipo de referencias personales del propio evaluador. Una de las formas más concretas de valorar la apreciación del rendimiento académico es a través de las calificaciones escolares.

Como parece obvio, en el rendimiento subjetivo tiene mayor peso la expectativa del docente y esto puede "contaminar" las calificaciones cuando se dan prejuicios hacia personas concretas o hacia una población determinada, en nuestro caso de minoría étnica. Reconocemos que una calificación no habla completamente de lo que sabe el estudiante, ya que los medios para esta valoración pueden estar viciados por muchos factores, sin embargo, en la práctica es la forma que más se utiliza para determinar el producto del trabajo docente y, a fin de cuentas, es el dato que retroalimenta el aprendizaje y puede llegar a determinar el nivel de aspiraciones del propio estudiante y los niveles de rendimiento en cursos

consecutivos.

Estatus Académico Percibido por el estudiante.

Vistas las diferentes concepciones sobre rendimiento, su carácter complejo y multidimensional, pasamos a perfilar nuestra aproximación al concepto. Entendemos el rendimiento como un producto educativo, pero agregando “hacia el desarrollo integral de la persona”. Es decir, el rendimiento académico es el resultado que evidencia el trabajo desarrollado en la escuela para acomodar y generar conocimientos y que se manifiesta en la práctica de competencias y desempeño del estudiante, lo que contribuye a la satisfacción de sus necesidades humanas, entre ellas la de identidad, especialmente importante en poblaciones inmigrantes. El trabajo de la escuela y la competencia de los maestros se plasma como evidencia en la suma de resultados conseguidos: lo que han llegado a aprender los estudiantes, en términos no sólo de contenidos, estrategias, actitudes o valores, sino también de desarrollo integral como ser humano, educado en la convivencia, el respeto y la responsabilidad con su medio.

Reconocemos que la escuela no es la única responsable de generar aprendizajes. Pero, dada la realidad de la sociedad actual, donde muchas veces el estudiante pasa más horas en el colegio o en el instituto que con sus padres, donde el aprendizaje mayor sucede entre iguales, nos parece, que la escuela es un espacio cultural privilegiado para el intercambio de conocimiento y la transmisión de códigos y significados en la vida de los jóvenes. Se da una triple convergencia de dimensiones en la institución escolar (social, educativa y económica), que genera una serie de objetivos de difícil logro y que ha llevado, en algunos momentos, a consideraciones pesimistas y negativas acerca de los efectos de la propia institución. (Coleman et. al., 1966; Bernstein, 1965; Jencks, 1973). En el informe de Coleman en 1982, plantea que el mayor rendimiento de la escuela privada y la mayor autoestima y aspiraciones que fomenta en el estudiante, parecen estrechamente relacionadas con las variables típicamente pedagógicas: demandas académicas y régimen disciplinario. La dimensión social se centra en la acción de la escuela

como facilitadora de la nivelación de las desigualdades sociales. La dimensión educativa- institucional enfatiza la coherencia entre los procesos (currículo, organización, métodos, profesorado, etc.) y los objetivos propuestos.

La obtención de unos niveles de rendimiento adecuados es la principal consideración para determinar el nivel de **calidad** de la educación que se imparte en nuestros centros, entendida ésta como una **educación funcional**, en la medida en que es capaz de cubrir unas determinadas necesidades, **eficaz**, en la medida en que es capaz de lograr unos objetivos, y **eficiente**, en la medida en que todo ello lo consigue racionalizando el gasto.

Para nuestra investigación hemos querido centrarnos en una medida indirecta del rendimiento subjetivo, al que denominamos “estatus académico autopercebido” por el estudiante.

El “estatus académico autopercebido” (Hernández, 2001) “es el resultado de la interiorización subjetiva de toda la información académica personal que se le proporciona al estudiante durante toda su historia escolar , tanto en el ámbito formal por medio de las calificaciones escolares como las valoraciones informales que recibe sobre su conducta en el medio escolar”. Esta interiorización está basada en hechos construidos por el estudiante a partir de su contexto escolar y su historia de experiencias de dominio, sobre las que ha ido formando sus creencias de autoeficacia.

Para nuestra medición del “estatus académico percibido” como predictor del rendimiento, nos hemos auxiliado del Cuestionario de Aptitudes Auto-evaluadoras (Hernández, 2001) del que hemos tomado cuatro de sus indicadores, aunque hemos agregado otros ocho que se adaptaban mejor a nuestra población de estudiantes. Para la medida de esta variable trabajamos entonces con un total de 12 ítems, que han alcanzando en nuestra muestra una fiabilidad de $\alpha = .88$. El formato de respuesta está en una escala ordinal de uno a seis, con matices que cambian según el ítem de que se trate.

A continuación presentamos el cuestionario de medida del “estatus

académico percibido” que se aplicó a los estudiantes que forman parte de nuestra muestra.

Marca en el recuadro con una X sólo una respuesta	1	2	3	4	5	6
(VAR).1 ¿Durante los cursos de primaria te encontrabas?	Los peores del grupo	Dentro de los 10 peores en el grupo	Por la mitad, pero más bien hacia abajo	Por la mitad, pero más hacia arriba	Entre los 10 mejores en el grupo	Entre los sobresalientes en el grupo.
(VAR).2 En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) ¿en que grupo te encuentras?	Los de mayor número de suspensiones	Muchos insuficientes	Casi todos insuficientes	Casi todas aprobadas	Muchos notables	Los que tienen todas en sobresalientes.
(VAR).3 Ves Posibles las notas sobresalientes.	No en ninguna	Quizás en una	Quizás en más de tres	Quizás en cuatro	Quizás en cinco	Quizás en todas.

(VAR).4 En la asignatura más fácil ¿qué nota crees que saques?	Menos de cinco	5	6	7	8	10
(VAR).5 En la asignatura más difícil. ¿Qué nota crees que saques?	Menos de cinco	5	6	7	8	10
(VAR).6 En tu grupo de clases y comparándote con los	Entre los tres últimos	Entre los peores	Por la mitad, pero más bien hacia abajo	Por la mitad, pero más hacia arriba	Entre los mejores	Entre los tres mejores
(VAR).7 En tu última evaluación ¿cuántos suspensos	Todas con suspensos	Entre cinco y siete suspensos	Entre cuatro a cinco Suspensos	Entre tres o dos suspensos	De uno a dos suspensos	Ningún suspenso
(VAR).8 ¿Te motivas para hacer las tareas escolares?.	Nunca	Pocas veces	Muy pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
(VAR).9 ¿Participas en las discusiones y trabajos en clases?	Nunca	Pocas veces	Muy pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
(VAR).10 ¿Cómo entiendes las clases de Matemáticas ?	No entiendo nada	Muy poco	Entiendo algo pero poco	Entiendo mucho	Entiendo casi todo	Entiendo todo
(VAR).11 ¿ Cómo entiendes las clases de Lengua?	No entiendo nada	Muy poco	Entiendo algo pero poco	Entiendo mucho	Entiendo casi todo	Entiendo todo
(VAR).12 Entre tus compañeros y profesores tienes fama de ser muy buen estudiante?	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre

Estudio empírico respeto a la autoeficacia académica y estatus académico.

Para la presentación de los resultados empíricos obtenidos en relación con las variables “autoeficacia” y “estatus académico” nos servirán de pauta las cuestiones que se plantean a continuación:

1. Datos descriptivos de los instrumentos.
2. ¿Cuáles son las similitudes o diferencias autoeficacia entre los tipos de estudiantes?
3. ¿Hay diferencias significativas de acuerdo a los tipos de centros?
4. ¿Influye la interacción tipo de estudiantes, tipo de centro en la autoeficacia?
5. La autoeficacia varía de acuerdo al tiempo de estancia en España?
6. ¿Qué relación establecemos entre autoeficacia y estatus académico?
7. De acuerdo al tipo de estudiante ¿qué diferencias se establecen en el estatus?
8. ¿Qué relación existe entre autoeficacia y identidad?
9. Qué relación establecemos entre Estatus y sentimiento de pertenencia a la cultura Española.
10. ¿Qué relación establecemos entre tiempo en España y estatus académico?

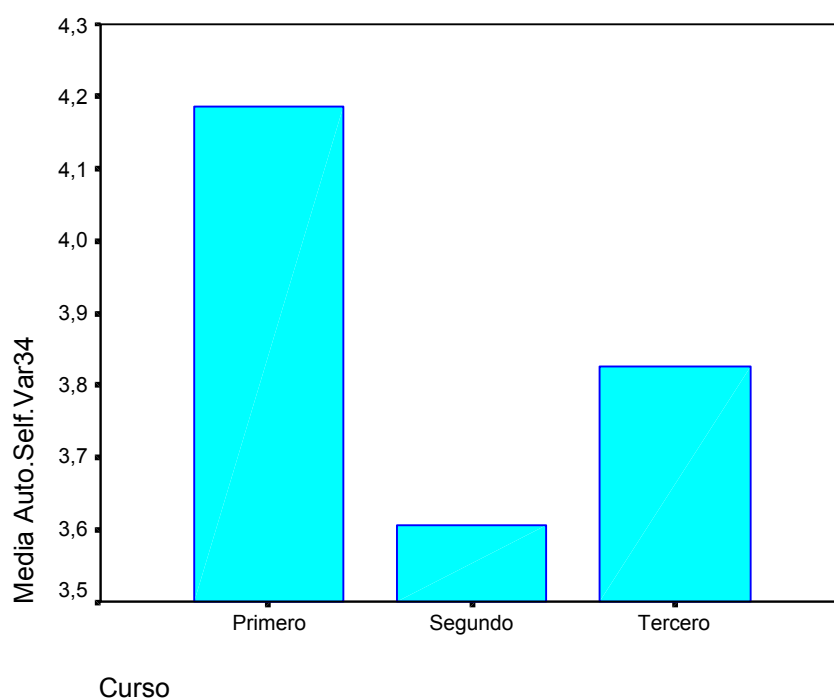
Análisis descriptivo a partir de la muestra obtenida

A continuación se describen los principales resultados surgidos de la corrección de los ítems del cuestionario referidos a autoeficacia percibida y estatus académico. Estos resultados se presentan ítem por ítem para la muestra total y para cada uno de los grupos estudiados empíricamente.

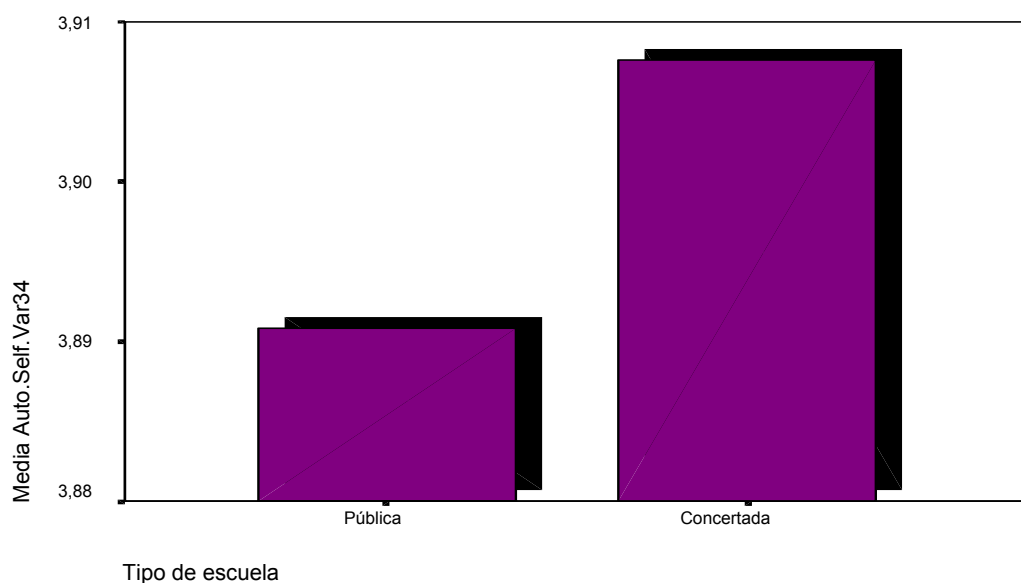
	N	Media
Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas de este curso (Auto.Self.Var26)	943	4,50
Tengo confianza de poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase. (Auto.Self.Var27)	943	4,42
Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso (Auto.Self.Var28)	943	4,79
Me siento muy preparado para resolver mis problema (Auto.Self.Var29)	943	4,55
Cuando me piden que haga trabajos o tareas en la casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien Auto.Self.Var30	943	4,46
En mi rendimiento escolar me siento muy capaz de tener buenas notas. (Auto.Self.Var31)	942	4,27
Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes (Auto.Self.Var32)	943	4,20
Siempre logro lo que me propongo (Auto.Self.Var33)	943	4,16
Estoy seguro(a) de que iré a la Universidad (Auto.Self.Var34)	943	3,90
Confío en mí mismo a pesar de que traten con discriminación o indiferencia. (Auto.Self.Var35)	943	4,54
Mi familia confía en mi inteligencia (Auto.Self.Var36)	943	4,85
Auto.Self.Var37	943	5,55
N válido (según lista)	942	

En los datos descriptivos evidenciamos que el valor medio mínimo se da en el ítem (AUTOSELF Var.34) “Estoy seguro que iré a la Universidad” presentando un valor de la escala entre “en

desacuerdo” y “de acuerdo”. Profundizando en la comparación de submuestras, identificamos que la diferencia entre los grupos de estudiantes según curso y tiempo en España establece la explicación a estas tendencias, cuanto más tiempo en España y cuanto mayor es el curso, más baja la media en este ítem. Parece pues que la tendencia encontrada indica que a medida que el estudiante inmigrante lleva más tiempo en España, más difícil percibe su acceso a la Universidad. Es también interesante observar que cuanto más se acerca el estudiante al final de la ESO, menos posibilidades de entrar en la Universidad percibe.



En las gráficas se observa claramente la tendencia por cursos y por tipo de centro. Los estudiantes del primer curso de la E.S.O. expresan mayores expectativas para ir a la Universidad y éstas bajan drásticamente en segundo. En tercero vuelven a subir, pero no alcanzan los valores iniciales. Por otra parte, los centros concertados superan en el nivel medio de expectativas de ir a la Universidad a los centros públicos



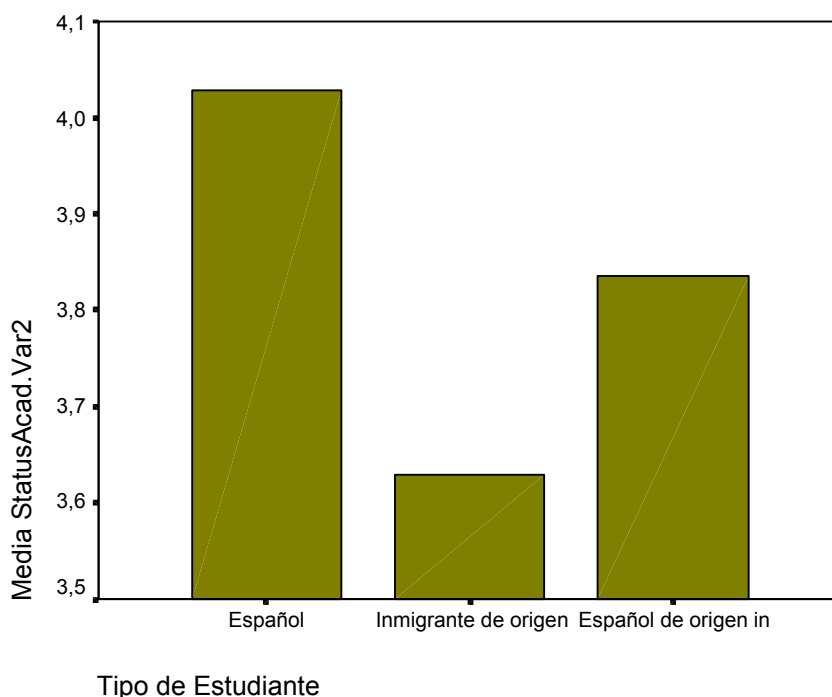
En relación a los datos descriptivos del estatus académico percibido por el estudiante identificamos los siguientes resultados.

	N	Media
StatusAcad.Var1	943	4,32
StatusAcad.Var2	943	3,88
StatusAcad.Var3	943	2,92
StatusAcad.Var4	943	4,78
StatusAcad.Var5	943	2,27
StatusAcad.Var6	943	3,97
StatusAcad.Var7	943	4,01
StatusAcad.Var8	943	4,12
StatusAcad.Var9	943	4,13
StatusAcad.Var10	943	3,83
StatusAcad.Var11	943	4,24
StatusAcad.Var12	943	3,36

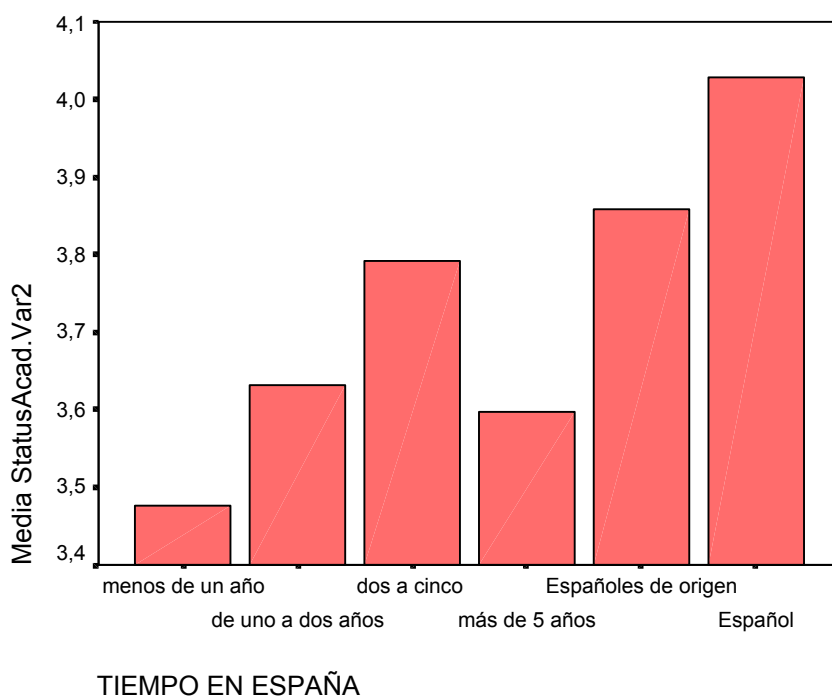
N válido (según lista)	943
-------------------------------	-----

Vamos a centrar el análisis en los cinco ítems señalados, cuyas medias se encuentran en torno 3 ó menos en una escala de 1 a 6.

En el ítem “ En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) ¿en qué grupo te encuentras?”(Var.2) las diferencias de medias según tipo de estudiante nos evidencian lo siguiente :

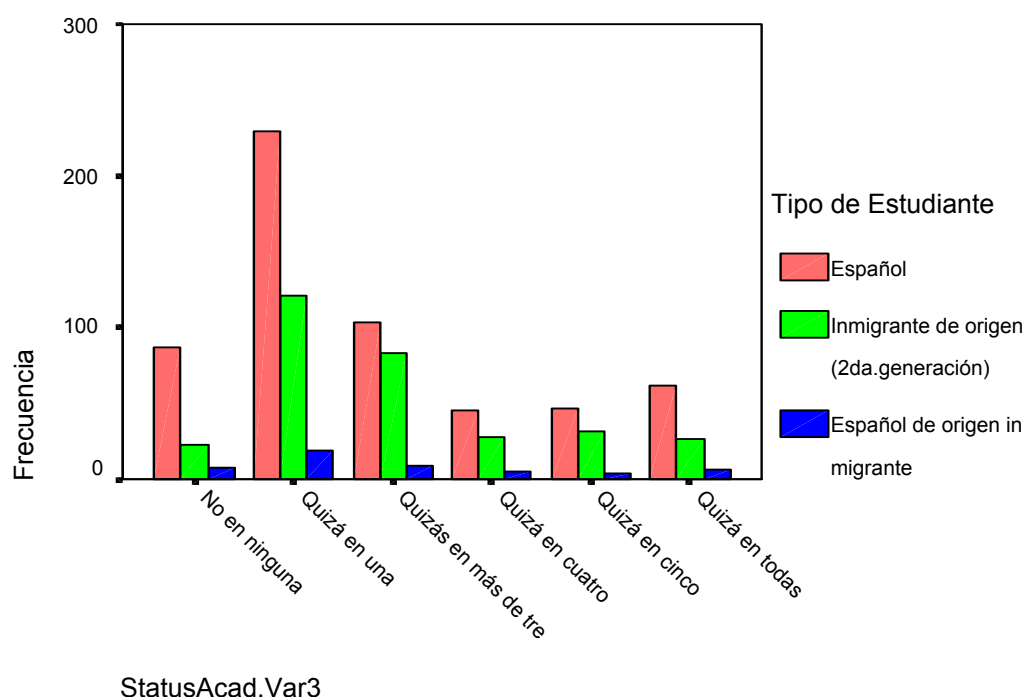


Según el tipo de estudiante, observamos que los estudiantes inmigrantes tienen menor media en este ítem y tienden a responder que se encuentran en el grupo de los que tienen en casi todas las asignaturas insuficiente.



De acuerdo con este gráfico, a menor tiempo de permanencia en el sistema educativo español más tendencia a encuadrarse en el grupo que tiene casi todas o la mayoría de las asignaturas insuficientes.

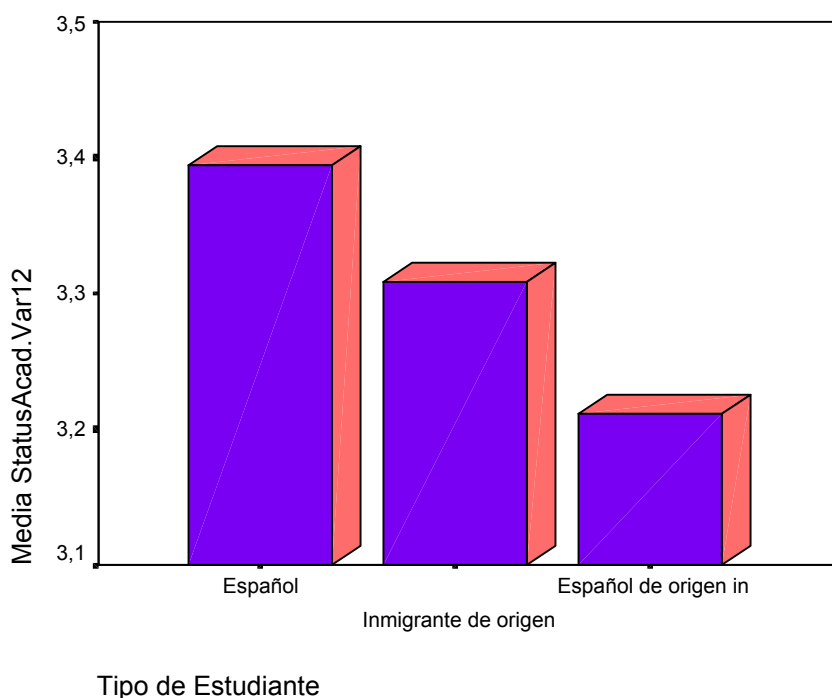
En el ítem en el que se les pregunta si ven posibles las notas sobresalientes (VAR 3), identificamos que las expectativas están más altas para los estudiantes españoles que para los demás grupos.



Podemos decir que la tendencia en las expectativas es casi igual para todos los grupos: la mayoría espera solo un sobresaliente, pero se observa que el grupo de chicos españoles siempre supera a los otros dos.

En la cuestión: “en la asignatura más fácil ¿qué nota crees que sacarás? (VAR 5), la media es 2,27, lo que significa que aspiran a sacar un cinco, o sea, a aprobar, lo que indica que a pesar de la dificultad percibida tienen expectativas de pasar la asignatura.

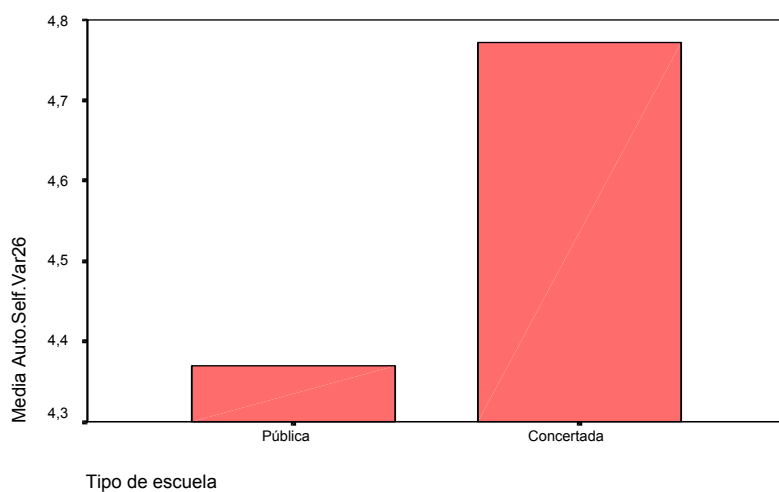
En relación al ítem “Entre tus compañeros y profesores tienes fama de ser buen estudiante?” (VAR12), la media obtenida, 3,36, indica la tendencia en el grupo general a no sentirse muy bueno, aunque, como se aprecia en el gráfico siguiente, la media cambia según el tipo de estudiante, siendo los españoles de origen inmigrante (los que se han formado en el sistema educativo español porque nacieron y se han criado aquí) siempre los que están por debajo, incluso en relación al grupo de inmigrantes llegados a nuestros país.



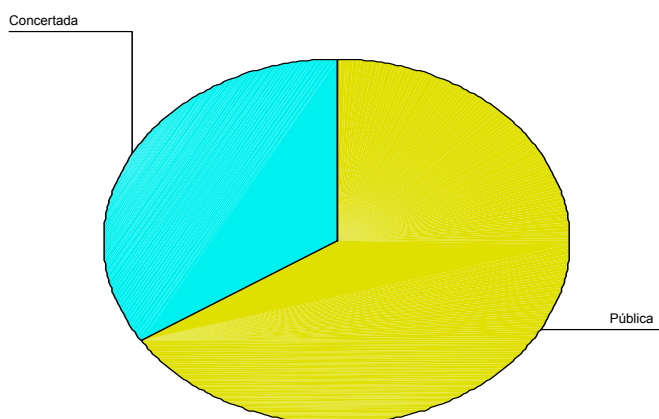
Diferencias en autoeficacia según el tipo de Centro.

De acuerdo al tipo de centro, mediante la “U” de Mann-Whitney encontramos diferencias significativas ($p=0,04$), en los siguientes ítems de autoeficacia:

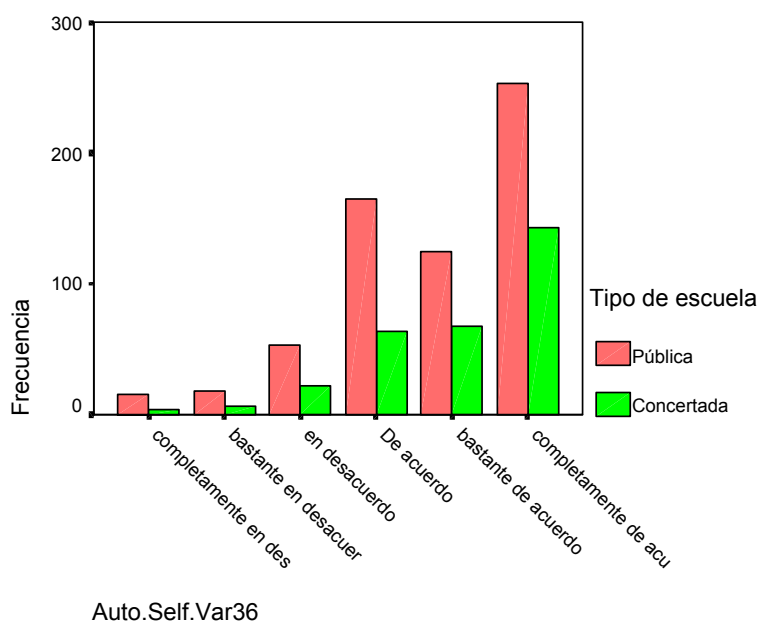
- “ Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas de este curso” (VAR26).
- “ Tengo confianza de poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase” (VAR 27).
- “ Cuando me piden que haga trabajos y tareas en la casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien” (VAR30).
- “Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes de este curso” (VAR 32).
- “ Mi familia confía en mi inteligencia” (VAR36).



El gráfico nos presenta una tendencia positiva más alta en los estudiantes de centros concertados que en los públicos en relación a la autoeficacia para superar dificultades (VAR 26).

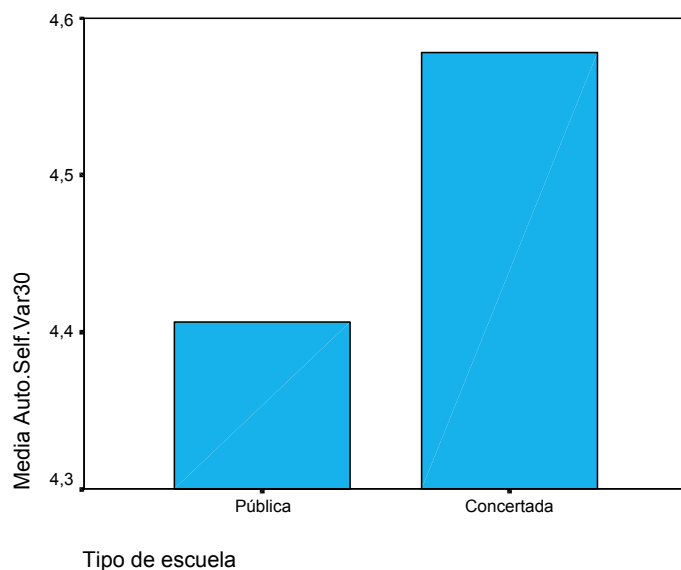


En relación al ítems VAR27, sobre la confianza para comprender todo lo que explicará el profesor, podemos ver que la autoconfianza es mayor en las escuelas pública.



Auto.Self.Var36

En el ítem VAR 36 sobre la confianza de las familias de los chicos en su inteligencia los niveles en las escalas también son más altos en los centros públicos.



En el ítem relacionado con la creencia de poder hacer las tareas en casa por sí mismos los chicos en las escuelas concertadas presentan mayor autoeficacia que en los centros públicos.

La interacción entre el tipo de Estudiante y tipo de centro en la

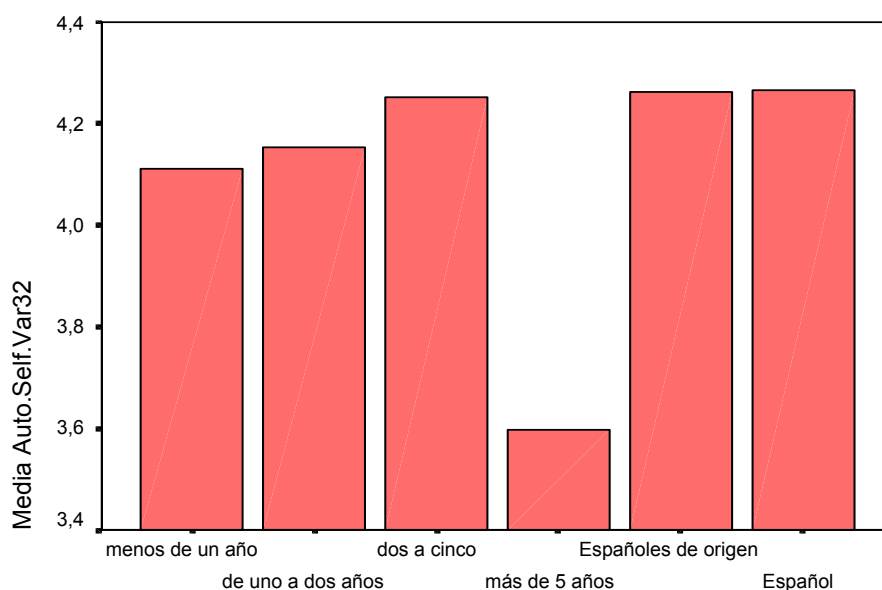
Autoeficacia.

En relación a la interacción entre tipo de estudiante y centro evidenciamos que no se presentan interacciones significativas en ningún ítem de autoeficacia. Por lo tanto, tenemos que concluir que la interacción entre ambas variables no se influye en la autoeficacia.

Variación en Autoeficacia según el tiempo en España

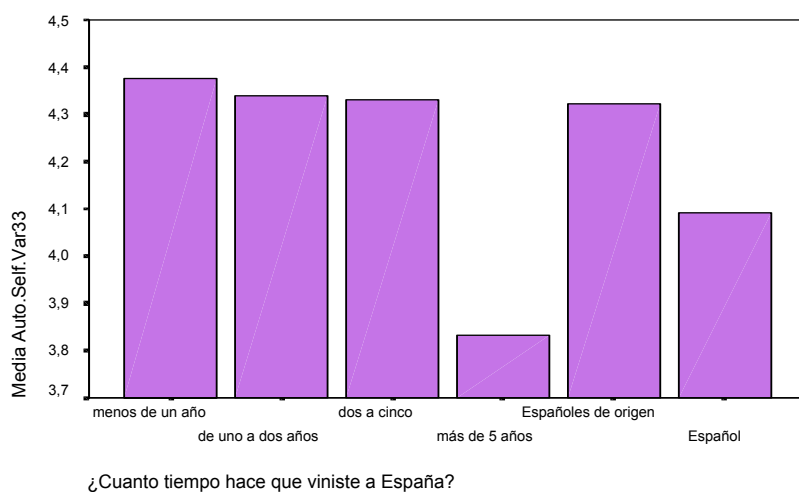
Identificamos diferencias entre los grupos según tiempo en España en los siguientes ítems.

- VAR28 “ Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas” ($p=,017$).
- VAR 32 “ Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes de este curso” ($p= ,019$).
- VAR33 “ Siempre logro lo que me propongo” ($p= ,040$)
- VAR34 “Estoy seguro(a) que iré a la Universidad” ($p=,000$).

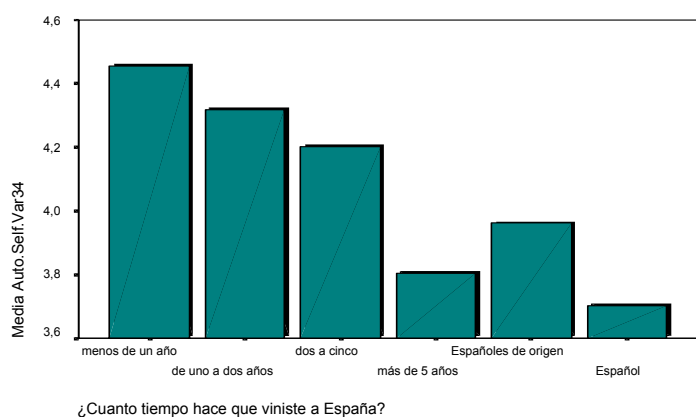


¿Cuanto tiempo hace que viniste a España?

Esta gráfica nos muestra que de acuerdo al tiempo, los chicos inmigrantes con más de cinco años en España, presentan menor nivel de confianza en poder hacer bien los exámenes.



También los chicos inmigrantes con mayor tiempo en España expresan menor creencia de lograr lo que se proponen.



Con relación a estar convencido de ir a la Universidad en unos años, vemos que son los inmigrantes que menos tiempo llevan en España los que mantienen mayores expectativas, y son otra vez los que llevan más de cinco años en el país junto con el grupo de nativos los que presentan la frecuencia más baja en este sentido.

Parece pues que los inmigrantes que llevan más de cinco años en España demuestran un nivel más bajo de autoeficacia, de modo que

mayor tiempo de permanencia en el país bajan las expectativas académicas para estos chavales.

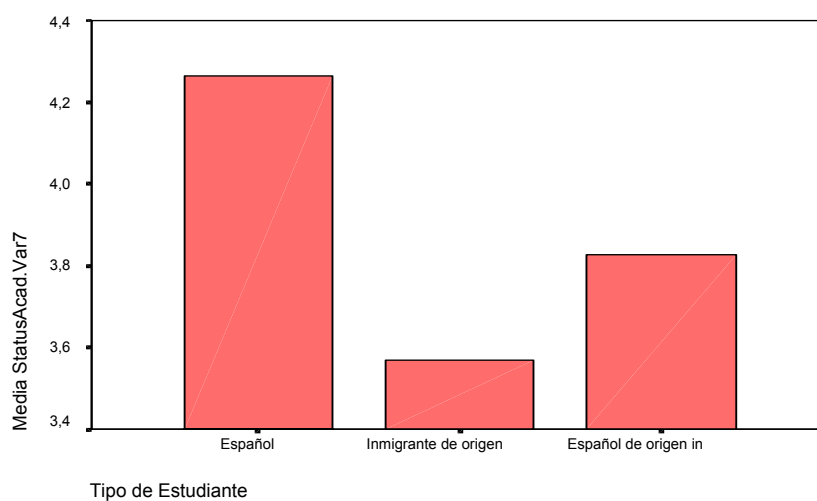
Tipo de Estudiante y su Estatus Académico

En esta parte del estudio encontramos bastantes diferencias en la percepción de estatus académico entre los diferentes tipos de estudiante.

- VAR2, “En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) en qué grupo te encuentras?” ($p=,000$).
- VAR3 “ Ves posibles las notas sobresalientes” ($p=,05$).
- VAR5 “En la asignatura más fácil qué nota crees que saques?” ($p= ,05$).
- VAR6 “ En tu grupo de clases y comparándote con los demás dónde te sitúas?” ($p=,03$).
- VAR7 “ En tu última Evaluación ¿cuántos suspensos tuviste?” ($p=,000$).
- VAR8 “ Te motivas para hacer las tareas escolares” ($p=, 004$).
- VAR9 ¿Participas en las discusiones y trabajos en clases?” ($p=, 003$).

Estas probabilidades nos resultan tanto de aplicar ANOVAs (prueba paramétrica), como con la prueba de Kruskal-Wallis (no paramétrica), posiblemente debido al tamaño de la muestra y a que la escala utilizada es de 6 puntos.

El tipo de estudiante es una variable fundamental en la percepción de estatus académico, de modo que los estudiantes inmigrantes presentan unas medias más bajas que los demás grupos en todos los items en los que se han encontrado diferencias significativas.



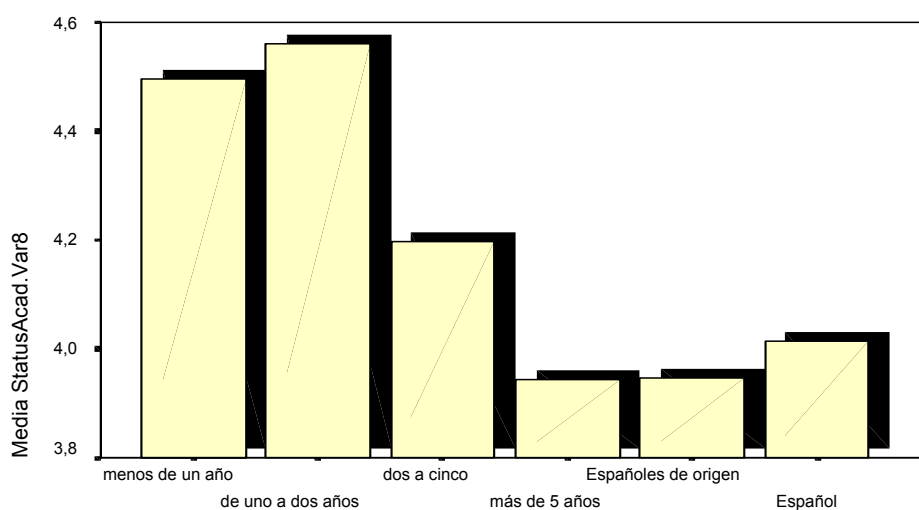
En esta gráfica para el ítem en el que se pregunta por la cantidad de suspensos en la última evaluación, se observa que los chicos inmigrantes presentan una media muy baja, puesto que tienen entre cuatro a cinco suspensos, seguidos de los españoles de origen inmigrante, con una media de cuatro, mientras que los españoles nativos tienen por encima de cuatro.

Tiempo en España y Estatus Académico.

Cuando consideramos la variable “tiempo”, notamos que existe una relación entre el tiempo en España el aprovechamiento escolar o rendimiento medido como percepción de estatus académico.

Concretamente, de acuerdo con el tiempo encontramos diferencias significativas en:

- La variable 2, ítem en el que se cuestiona sobre el grupo en el que se sitúa el estudiante de acuerdo con sus notas ($p=0,000$).
- La variable 6, en cuanto a la comparación con los demás estudiantes ($p = 0,043$).
- La variable 7: número de suspensos en la última evaluación ($p= ,000$).



¿Cuanto tiempo hace que viniste a España?

- En relación a la VAR8 ($p = 0,002$), “te motiva para hacer las tareas escolares”, los estudiantes con menor tiempo expresan un mayor interés por estudiar que los demás grupos incluso que los españoles nativos. Esto contrasta con los logros alcanzados por los recién llegados, que son los más bajos en relación a los demás grupos. Pero sí adquiere significado con el sentimiento de ir a la Universidad, ítem evaluado en el cuestionario de autoeficacia.
- VAR9: participar en clases ($p = , 001$). Es lógico pensar que los recién llegados tengan un sentimiento de extrañeza y timidez, normal por otra parte en cualquier humano ante nuevas personas y sobre todo de culturas diferentes. El factor integración del maestro es clave en este proceso.

Relación entre autoeficacia e identidad

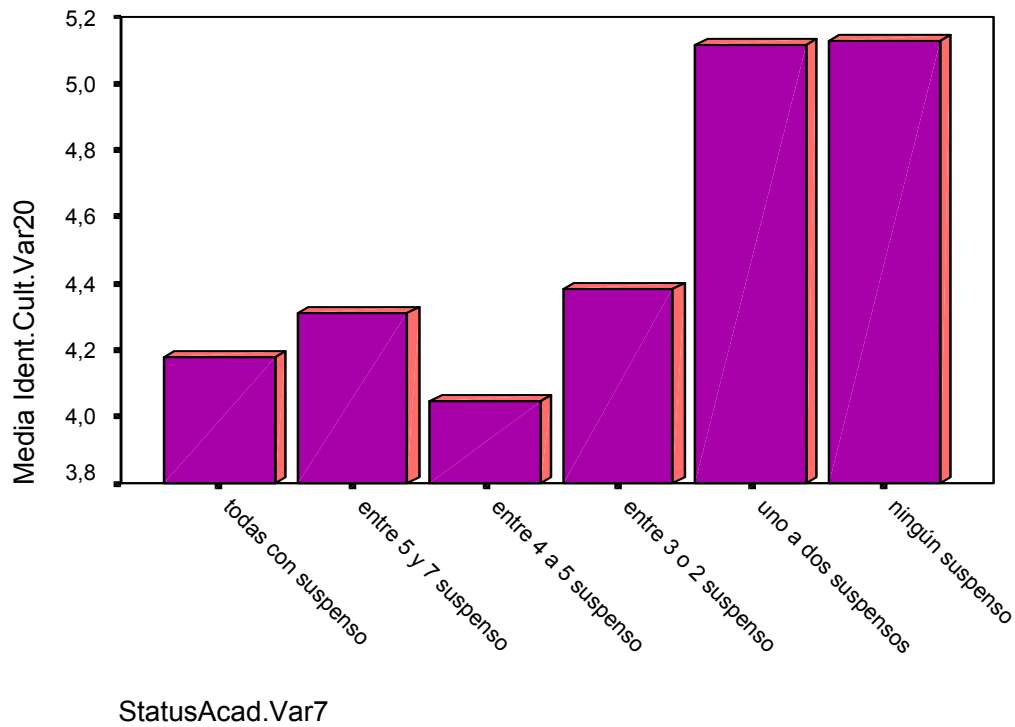
El ítem “soy feliz de vivir en España” (VAR 21 del instrumento de identidad) donde se pretende medir el sentimiento de pertenencia a la cultura de acogida encontramos que correlaciona significativamente con las siguientes variables de “autoeficacia”:

- VAR26 (r = ,155)
- VAR 27 (r =,140)
- VAR 28 (r =,122)
- VAR 31 (r =,164)
- VAR 36 (r = ,169)
- VAR 37 (r =,209)

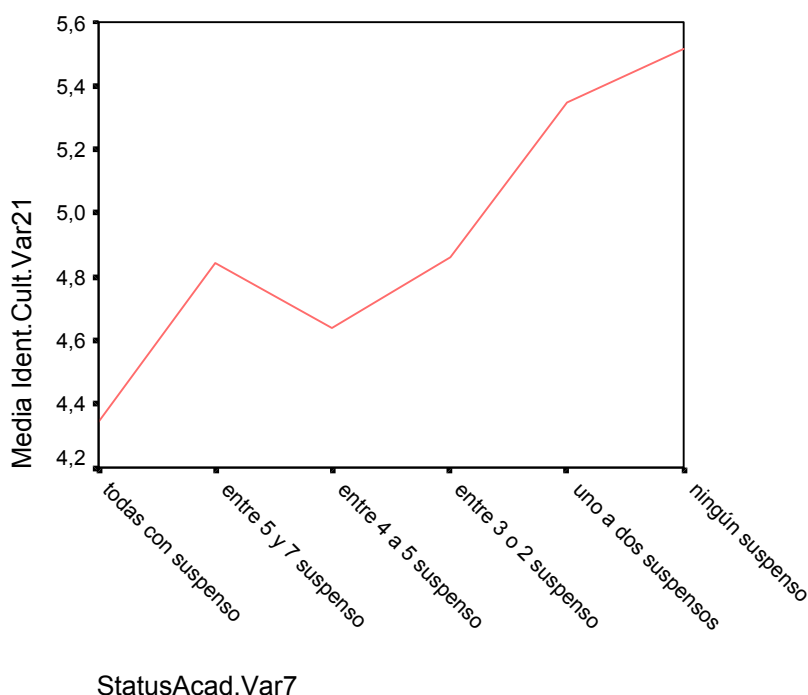
Relación entre estatus y sentimiento de pertenencia

Se encuentran también unas correlaciones un poco bajas pero significativas:

- VAR7 (tiene que ver con los resultados de la última evaluación) correlaciona con VAR19 “Sentirse Español” (r = ,215), VAR20 “ Me encanta ser de este país” (r = ,210), VAR21 “ Soy muy feliz al vivir en España” (r = 229), VAR 24 “ me siento querido en este país” (r = , 209).
- VAR6 (En tu grupo de clases y comparándote con los demás dónde te sitúas), correlaciona con VAR19 (r = 109); VAR 20 (r = 119) ; VAR 21 (r = 180);
- VAR 24 (r = 155) A mayor sentimiento de pertenencia a la cultura de acogida mayor percepción de estatus académico positivo.



Ante la pregunta “Me encanta ser de este país” (VAR 20), relacionada con el número de suspensos notamos que mientras más satisfecho de estar en este país los estudiantes tienen menos suspensos según su última evaluación.

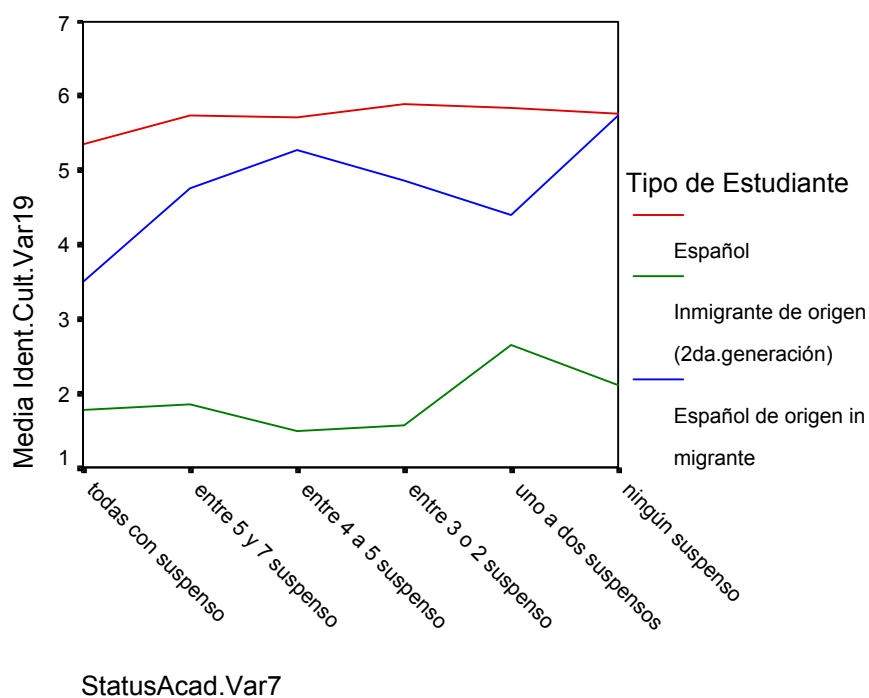


Comparando la VAR 21 “ Soy feliz al vivir en España” y el número de suspensiones en la última evaluación (VAR 7) los chicos y chicas con mayor satisfacción presentan menos suspenso.

En relación con este resultado tanto de la gráfica anterior como en esta podríamos decir que los chicos que se sienten pertenecer afectivamente a la cultura española tienen mayor rendimiento o aprovechamiento. Podríamos inferir que a menor sentimientos de identificación su aprovechamiento, entonces, son más bajos. Estas dos respuestas nos llevan a planteos diferentes con relación al tema de relación identidad y rendimiento o estatus académico.

Según el tipo de estudiante y su relación con la VAR19, “Me siento Español ”.

Los estudiantes con mayor sentimiento de sentirse español tienen mayor puntaje en la escala y menor número de suspensiones. Según los grupos de estudiantes.



A Modo de conclusión

Autoeficacia y estatus académico y su relación con las variables anteriores:

En nuestros análisis estadísticos no se establecen diferencias significativas en el sentido de autoeficacia entre Españoles e Inmigrantes. Aunque las medias entre los españoles se mantienen, en algunos ítems, un punto por encima de los inmigrantes.

En el grupo de los estudiantes inmigrantes se encuentran diferencias significativas según el tipo de inmigrante de que se trate en los ítems; “en mi rendimiento escolar me siento muy capaz de tener buenas notas” ($p=.000$), “confío en mis propias fuerzas para sacar el curso” ($p= .000$), “me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas” ($p =.004$). En la población de inmigrantes las creencias de autoeficacia tienden a disminuir con los cursos más altos, y con el mayor tiempo de estancia en España, más en los chicos que en las chicas, con una diferencia de un punto en la

escala. Esto se percibe con mayor frecuencia en los ítems que se relacionan con “comprender las explicaciones del profesor, “esfuerzos para sacar el curso “, y “ sentirse capaz de obtener buenas notas”.

Con relación al curso en los estudiantes de los primeros las creencias de autoeficacia presentan un punto mayor que en los niveles más altos. A partir del segundo año baja en mayor medida en los inmigrantes y en medida de un punto de Tercero en el grupo los españoles de origen inmigrante. Esto se percibe sobre todo en el ítem “sentirse capaz de tener buenas notas”.

Identificamos tanto en inmigrantes como en los de origen inmigrante, el “sentirse más o menos orgulloso de sus familias” en las creencias de “poder sacar el curso con buenas notas ni los exámenes”.

En los estudiantes tanto españoles como inmigrantes, se evidencian diferencias significativas según la edad en relación a sus creencias de autoeficacia concretamente en los ítems; “ me considero que puedo superar sin dificultades las asignaturas” ($p=,000$). “confío en sacar el curso” ($p= .000$). ”sacar buenas notas” ($p= ,000$) partir de nuestra teoría estas diferencias son explicadas si recordamos que la autoeficacia esta en proceso de formación, por lo tanto es la etapa clave para que las experiencias de dominio y vicarias, sobre todo, alcancen su mejor cognición, de manera que disminuya según el curso.

Quisimos establecer relación entre la percepción física del estudiante y su creencia de autoeficacia, identificamos que existen significativas de creencias de autoeficacia según la percepción del color de la piel del estudiante y el sentirse más o menos atractivo físicamente. Por ejemplo, en los ítems de autoeficacia que tienen que ver con “ superar las dificultades de las asignaturas” ($p=.000$). “confío en mis propias fuerzas para sacar el curso” ($p=.000$), el color de la piel establece diferencia de modo que los chicos y chicas que se describen como negros son los de menor media ubicándose “ en desacuerdo” (alrededor de tres). Para estas pruebas aplicamos una ANOVA Y la prueba de Kruskall-Wallis.

Según su autoimagen física, los chicos y chicas presentan diferencias significativas en sus creencias de autoeficacia “ me considero con la capacidad de superar las dificultades de las asignaturas” ($p=.009$), confío en mis fuerzas para sacar el curso”(p=.001). “sentirse preparado para resolver sus problemas” ($p=.000$), en mi rendimiento me siento capaz de sacar buenas notas” ($p=.000$), estoy orgulloso de mí familia”(p=0.006). Las medias indican que a peor autoimagen más baja es la autoeficacia. Es importante señalar que hablamos de poblaciones de adolescentes donde la identidad personal tiene mucho que ver con su imagen física, su sentido de autoseguridad está en formación por lo que este aspecto de lo físico tiene que ser considerado como un tema a trabajarse en las jornadas de orientación. En relación a nuestra población de inmigrantes, si se estimula la categoría social de belleza hacia lo feo por ser negro , mulato, ser mestizo, o moreno, se irá conformando un autoconcepto negativo de la persona y por tanto afecta su estatus académico.

Quisimos ver el comportamiento de los datos con estos aspectos en relación a tres items de estatus académico; número de suspensos, posición ante el grupo, y expectativas de calificaciones, los resultados están relacionados con los de autoeficacia en relación al color tienen medias de mayor suspensos los que se han identificados como; negros, mulatos y mestizos que los de blancos, en la muestra general.

Con relación al sentimiento de identidad y autoeficacia existe relación entre sentirse feliz de vivir en España, y los items de autoeficacia con creencias de sacar su curso a delante y el rendimiento en sus notas.

A nivel de estatus identificamos que a mayor sentimiento de pertenencia a la cultura mayor percepción de estatus académico. Pero no podemos olvidar que esta mejoría en las calificaciones esta relaciona con el tiempo en la cultura, o sea, que los chicos que presentan mayor tiempo alcanzan mejor calificaciones. Aunque disminuyen sus creencias en sus posibilidades es decir percepción de autoeficacia.