

RELACIÓN ENTRE EL PERFIL ACADÉMICO Y SOCIOECONÓMICO DEL INGRESANTE RESPECTO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO Y LAS CREENCIAS DE CONTROL Y AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE

Lupe García Ampudia

La presente investigación enfrentó el problema de acceso a los datos del historial académico y socioeconómico previo del ingresante, motivo por el cual se prescindió de las variables de perfil académico y socioeconómico y se concentró en las otras variables, es así que en el presente trabajo se estudia las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y para el rendimiento en su relación con el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pertenecientes a cinco áreas de estudio. La muestra estuvo constituida por 1010 estudiantes ingresantes el año 2001 a las áreas de salud, ciencias básicas, humanidades, ingeniería y económico-empresariales; los instrumentos utilizados fueron la escala de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje del «cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación» (CEAM).

Los resultados muestran puntuaciones medias más elevadas de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje que en autoeficacia para el rendimiento, se presentan relaciones significativas en autoeficacia para el rendimiento y rendimiento académico, así como con las áreas de estudio de los alumnos, en cuanto a las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje no se encontró relación con el rendimiento académico y en la comparación de ésta variable con grupos con diferente nivel de rendimiento académico tampoco se encontraron diferencias.; en la comparación por áreas de estudio si se encontraron diferencias significativas.

PALABRAS CLAVE:

creencias para el para el académico, autoeficacia autoeficacia motivación. rendimiento de control, aprendizaje, rendimiento.

The present investigation faced the access problem the data of the academic record and socioeconomic previous of the ingresante, reason by which it was done without the variables of academic profile and socioeconomic and it was concentrated in the other variables, is so in the present work it studies the beliefs of control and autoeficacia for the learning and the yield in his relation with the academic yield of the students of the Greater National University of San Marcos, pertaining to five areas of study. The sample was constituted by 1010 ingresantes students basic year 2001 to the health areas, sciences, economic-enterprise humanities, engineering and; the used instruments were the scale of control beliefs and autoeficacia for the learning of the «questionnaire of learning strategies and motivation» (CEAM). The results show to scores higher of beliefs of average control and autoeficacia for the learning that in autoeficacia for the yield, appear significant relations in autoeficacia for the yield and academic yield, as well as with the areas of study of the students, as far as the beliefs of control and autoeficacia for the learning was not relation with the academic yield and in the comparison of this one variable with groups with different level from academic yield were not either differences; in the comparison by study areas if were significant differences.

KEY WORDS: academic yield, beliefs of control, autoeficacia for the learning, autoeficacia for the yield, motivation

Miembros: Isaac Canales Quevedo, Oswaldo Orellana Manrique Colaborador: Zuli Yana Yahaira

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es uno de los temas importantes de la psicología educativa, en las últimas décadas se han incrementado las investigaciones referidas a las variables que podrían estar afectando y ejerciendo influencia en el mismo, destacando que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos. En el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% en la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje no explicado y por lo tanto atribuible a otros factores como la motivación que han merecido una especial atención (Weinner (1986) Pozo (1996) afirma que todos los aprendizajes explícitos suponen una cierta cantidad de esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación, factor sin el cual los aprendizajes más complejos no pueden lograrse.

En los modelos motivacionales contemporáneos se postula la intencionalidad y la orientación hacia metas de la conducta humana, destacando el papel de las creencias que tienen los sujetos acerca de sí mismos y de su rendimiento en la motivación.

Los nuevos enfoques de motivación han puesto el énfasis en las creencias de los sujetos acerca de sus propias capacidades y de su competencias y cómo éstas, estarían afectando el rendimiento académico, es así que Schunk (1989) sostiene que el esfuerzo, la persistencia y el propio rendimiento estarían mediadas por las expectativas que éstos tienen, siendo más decisiva la influencia cuando el alumno está implicado en nuevos aprendizajes que cuando realiza tareas rutinarias en la que solo tiene que poner en práctica habilidades ya aprendidas. Aun cuando los alumnos estén convencidos que el esfuerzo es importante para el estudio, si dudan de sus propias capacidades para aprender, se producirá la desmotivación y el consiguiente desarrollo de la motivación defensiva, que finalmente termina orientando la conducta a la evitación del fracaso antes que a la consecución de metas, como señala (Covington y cols.) la pérdida de confianza en las propias capacidades y el miedo a no parecer inteligentes lleva a los estudiantes a concentrar sus energías en evitar las implicaciones que el fracaso tiene para las percepciones de capacidad

Otra línea de investigación desarrollada está referida a las creencia que los alumnos tienen respecto a sus posibilidades de aprendizaje, la confianza en poseer capacidades para aprender y el control de las mismas aún en circunstancias adversas, al respecto Roces, González y Tourón (1997) en un estudio realizado con estudiantes universitarios encontraron que las expectativas de aprendizaje y de rendimiento son dos realidades diferentes, los alumnos se creen capaces de aprender los contenidos de las distintas asignaturas y sin embargo no se creen capaces de rendir adecuadamente, también se pueden encontrar situaciones contrarias, los estudiantes se creen capaces de rendir; pero dudan de su capacidad para aprender.

Los trabajos de Pintrich y colaboradores (1991, 1993) destacan que del conjunto de factores motivacionales, son los referidos a expectativa los que muestran una correlación más alta con el rendimiento, de modo que altas expectativas revierten en la percepción de la competencia y producen una mayor implicación en el aprendizaje y en el rendimiento, Bandura (1987) sostiene que el rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída percibida.

En todo el sistema educativo las calificaciones obtenidas siguen siendo un criterio del nivel educativo adquirido y éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno debe mostrar sus conocimientos en las distintas áreas que el sistema considera necesarias, pese a todos los cuestionamientos las notas siguen siendo el criterio de rendimiento académico desde el que se valora el nivel alcanzado por un sistema educativo.

En la universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyo ingreso es el más competitivo

del sistema universitario, y la excelencia académica uno de sus ejes fundamentales, es motivo de preocupación el rendimiento obtenido por los estudiantes, más aún cuando las calificaciones promedio en carreras del área de ciencias básicas e ingeniería se ubican en más del 50% en el rango de 0-10.5. Consideramos necesario investigar el conjunto de variables que estarían afectando el rendimiento académico del alumno, en el presente trabajo nos interesa conocer el funcionamiento de una variable motivacional importante como es el de las creencias de control y autoeficacia, por lo cual nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las relaciones entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y los niveles de rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

¿Existen diferencias significativas entre las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y los niveles de rendimiento académico, en estudiantes procedentes de áreas de estudio diferentes?

OBJETIVOS

1. Establecer la relación entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y los niveles de rendimiento académico.
2. Establecer las diferencias entre las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento según los niveles de rendimiento.
3. Establecer la relación entre los niveles de autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y las áreas de estudio establecidas en la Universidad San Marcos.
4. Establecer las diferencias entre las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento según las áreas de estudio establecidas en la Universidad San Marcos.

Variables

Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

Autoeficacia para el rendimiento Rendimiento académico

Áreas de estudio (Salud, ingeniería, básica, humanidades y económicas)

HIPÓTESIS

- Existe relación significativa entre los niveles de control y autoeficacia para el aprendizaje (CCAA) y los niveles de rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre los niveles de autoeficacia para el rendimiento (AR) y los niveles de rendimiento académico.
- Existen diferencias significativas en las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y los niveles de rendimiento académico.
- Existen diferencias significativas en la autoeficacia para el rendimiento y los niveles de rendimiento académico. Existe relación significativa entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y las áreas de estudio.
- Existe relación significativa entre los niveles de autoeficacia para el rendimiento y las áreas de estudio
- Existen diferencias significativas en las creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje y las áreas de estudio

- Existen diferencias significativas en la autoeficacia para el rendimiento y las áreas de estudio.

Método

Población

En el año 2001 ingresaron a la Universidad de San Marcos 5542 estudiantes. La Tabla N° 1 presenta la distribución de los ingresantes según las áreas de estudio.

Tabla N° 1: Distribución de los ingresantes a la UNMSM en el año 2001 según el área de estudios

Áreas	Número
Básicas	655
Salud	1166
Ingeniería	1112
Económicas	1068
Humanidades	1541
Total	5542

La Tabla N° 2 muestra las carreras que corresponden a cada una de las áreas.

Tabla N° 2: Carreras por áreas en la UNMSM

Áreas	Carreras
Básicas	Estadística, Química, Investigación Operativa, Física, Matemática y Biología
Salud	Terapia física, Radiología, Terapia Ocupacional, Laboratorio Clínico, Nutrición, Veterinaria, Farmacia, Obstetricia, Enfermería, Odontología, Psicología y Medicina
Ingeniería	Geología, Minas, Geográfica, Metalúrgica, Eléctrica, Mecánica, Electrónica, Química, Sistemas y Industrial
Económicas	Turismo, Negocios Internacionales, Administración, Contabilidad y Economía
Humanidades	Literatura, Arte, Filosofía, Lingüística, Bibliotecología, Antropología, Arqueología, Historia, Sociología, Educación Básica, Comunicación Social, Geografía, Trabajo Social, Educación Básica II, Educación Física, Derecho

Muestra

La muestra total fue de 1010 distribuidos según las cinco áreas consideradas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tal como se presenta en la tabla N° 3.

Considerando que la investigación toma en cuenta la variable Rendimiento, éstos fueron evaluados el año 2002.

Tabla N° 3. Distribución de la muestra

Básica	120
Salud	212
Ingeniería	203
Económicas	194
Humanidades	281
Total	1010

Instrumentos de recolección de datos

Para la evaluación de las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento se utilizó las escalas 4 y 5 del «cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM) traducido y adaptado al castellano del MSLQ (Pintrich y cols. 1991) por Cristina Rocés, Tourón y González). Para la presente investigación se utilizó la adaptación realizada por García, L. (2002).

Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje: refleja hasta que punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar y hasta que punto se considera capaz de aprender lo requerido en las distintas materias.

Autoeficacia para el rendimiento: referida a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.

Confiabilidad: se realizó el análisis de confiabilidad encontrando que la escala de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje muestran una confiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.72 y la escala de autoeficacia para el rendimiento presenta una confiabilidad de 0.78.

El rendimiento académico fué evaluado a partir de los promedios ponderados de los alumnos durante el primer año de estudios en base a la información proporcionada por el sistema único de matrícula (SUM).

RESULTADOS**1. Niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y Niveles de Rendimiento académico**

Para establecer los niveles de rendimiento académico se procedió del siguiente modo: Los promedios ponderados de los estudiantes van de 5.7 a 17.4, con una media de 12.9 y una desviación estándar de 2.1. El percentil 33 es 12.13 y el percentil 66 es 14.05. Siguiendo a Rocés, Tourón y González (1995) se formó tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo, considerando dichos percentiles como puntos de corte.

Respecto a las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, se establecieron los baremos, los percentiles se usaron para generar los niveles en las variables creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento, estableciendo cuatro niveles: bajo, muy bajo, medio y alto.

En la tabla N°4 se presentan los resultados de las relaciones entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y los niveles de rendimiento, los que indican que existe asociación muy significativa entre los niveles de Autoeficacia para el rendimiento y el rendimiento académico y que no existe relación significativa entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el

aprendizaje y los niveles de rendimiento

En los niveles de Autoeficacia para el rendimiento, se observa que los que poseen un nivel Muy Bajo presentan en su mayor parte (41.7%) un nivel de Rendimiento Bajo. Los que presentan un Nivel Bajo tienen en su mayoría (35.5%) un nivel Medio de rendimiento. Los que tienen un nivel Medio tienen en su mayoría (39%) también un nivel Medio de Rendimiento. Por último los que poseen un nivel Alto de Autoeficacia para el rendimiento tienen en su mayoría (42.4%) un nivel Alto de Rendimiento.

La Tabla N° 5 ofrece las comparaciones entre las variables creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento según los niveles de rendimiento académico. Se ha encontrado diferencias significativas en Autoeficacia para el rendimiento.

El análisis de las comparaciones múltiples mediante la Prueba de Student Newman Keuls muestra el orden de los valores medios de las diferentes variables motivacionales por áreas niveles de rendimiento. En Autoeficacia para el rendimiento se distinguen dos grupos Nivel Bajo y Nivel Medio con menor valor medio, y luego Nivel Alto con el mayor valor medio.

Tabla N° 4: Relación entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento y niveles de rendimiento

Variables	Niveles	Niveles de Rendimiento			Total	Chi ²	gl	sig						
		Bajo	Medio	Alto										
CCAP	Muy bajo	N	65	90	78	233	5.0	6	0.54					
		%	27.9	38.6	33.5									
	Bajo	N	98	92	100									
		%	33.8	31.7	34.5									
	Medio	N	98	90	95									
		%	34.6	31.8	33.6									
	Alto	N	71	64	69									
		%	34.8	31.4	33.8									
	Total	N	332	336	342									
		%	32.9	33.3	33.9									
	AR	Muy bajo	N	101	75					66	242	23.2	6	0.00**
			%	41.7	31.0					27.3				
Bajo		N	89	103	98									
		%	30.7	35.5	33.8									
Medio		N	76	106	90									
		%	27.9	39.0	33.1									
Alto		N	66	51	86									
		%	32.5	25.1	42.4									
Total		N	332	335	340									
		%	33.0	33.3	33.8									

** : Existe Asociación significativa al 1%

* : Existe Asociación significativa al 5%

CCAP: Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje

AR: Autoeficacia para el rendimiento

Tabla N° 5: Comparación de medias de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento de acuerdo a niveles de rendimiento a través de la prueba F. Formación de grupos en base a las Comparaciones múltiples a través de la prueba Student Newman Keuls

Variables	Rendimiento	Media	D.E	F	Sig	SNK
CCAP	Bajo	5,5	0,8	1,41	0,244	
	Medio	5,4	0,8			
	Alto	5,4	0,7			
	Total	5,4	0,8			
AR	Bajo	4,9	1,1	7,35	0,001**	B,M<A
	Medio	5,0	0,9			
	Alto	5,2	0,9			
	Total	5,0	1,0			

** : Existe diferencia significativa al 1%

* : Existe diferencia significativa al 5%

CCAP: Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje

AR: Autoeficacia para el rendimiento

2. Comparación de niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento por áreas de estudio

Se encuentra asociación muy significativa entre los niveles de Creencias de control y las áreas de estudio. Puede observarse que dentro del nivel Alto de creencias de control es en el área de Ingeniería la que presenta mayor porcentaje de estudiantes (25.1 %), que las demás áreas. En el nivel Medio de creencias de control es el área de Humanidades la que presenta el mayor porcentaje de estudiantes (31.1 %). En el Nivel Bajo hay mayor porcentaje de estudiantes en el área de Económicas (33.3%) y en el área de Salud mayor porcentaje de estudiantes (37.3%) con nivel creencias de control Muy baja. En la muestra total se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se distribuye dentro de los niveles Medio y Bajo.

Se encuentra asociación muy significativa entre los niveles de Autoeficacia para el rendimiento y las áreas de estudio. Puede observarse que dentro del nivel Alto de Autoeficacia para el rendimiento es en el área de Económicas la que presenta mayor porcentaje de estudiantes (21.4%), que las demás áreas. En el nivel Medio de Autoeficacia para el rendimiento es el área de Salud la que presenta el mayor porcentaje de estudiantes (42.9%). En el Nivel Bajo hay mayor porcentaje de estudiantes en el área de Ingeniería (36.1 %) y en el área de Básicas mayor porcentaje de estudiantes (34.5%) con nivel Autoeficacia para el rendimiento Muy baja. En la muestra total se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se distribuye dentro de los niveles Medio y Bajo.

La Tabla N°7 muestra comparación de medias entre las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento según las áreas de estudio. Se ha encontrado diferencias muy significativas en Creencias de control y Autoeficacia para el aprendizaje, Autoeficacia para el Rendimiento Además se aprecian los valores medios y las desviaciones estándar de cada variable de acuerdo a las áreas.

El análisis de las comparaciones múltiples mediante la Prueba de Student Newman Keuls muestra que el orden de los valores medios de las diferentes variables motivacionales

por áreas de estudio. En Creencias de control y autoeficacia para el aprendizajes e se distingue dos grupos. Salud con menor valor medio y luego Humanidades, Básicas, Económicas e Ingenierías, con mayor valor medio. En Autoeficacia para el rendimiento se distingue dos grupos. Básicas, Ingeniería, Humanidades y Económicas con menor valor medio y Salud, con mayor valor medio.

Variables	Niveles		BAS	SAL	ING	ECO	HUM	Total	Chi ²	gl	sig
CCAP	Muy bajo	N	25	79	32	28	68	232	44.1	12	0.000**
		%	21.0	37.3	15.8	14.4	24.3	23.0			
	Bajo	N	37	56	60	65	72	290			
		%	31.1	26.4	29.6	33.3	25.7	28.7			
	Medio	N	34	45	60	57	87	283			
		%	28.6	21.2	29.6	29.2	31.1	28.0			
	Alto	N	23	32	51	45	53	204			
		%	19.3	15.1	25.1	23.1	18.9	20.2			
AR	Muy bajo	N	41	32	49	48	73	243	49.2	12	0.000**
		%	34.5	15.1	24.3	24.5	26.1	24.1			
	Bajo	N	34	46	73	52	84	289			
		%	28.6	21.7	36.1	26.5	30.0	28.6			
	Medio	N	23	91	41	54	64	273			
		%	19.3	42.9	20.3	27.6	22.9	27.1			
	Alto	N	21	43	39	42	59	204			
		%	17.6	20.3	19.3	21.4	21.1	20.2			

** : Existe Asociación significativa al 1% entre los niveles de la variable y las áreas de estudio

* : Existe Asociación significativa al 5% entre los niveles de la variable y las áreas de estudio

CCAP: Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje

AR: Autoeficacia para el rendimiento

BAS: Básica

SAL: Salud

ING: Ingenierías

HUM: Humanidades

ECO: Económicas

Tabla N° 7: Prueba de Comparación de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento según las áreas de estudio a través de la Prueba F. Formación de grupos en base a las Comparaciones múltiples a través de la Prueba Student Newman Keuls

Áreas	VARIABLES	Media	D.E	F	Sig	SNK
Básicas	CCAP	5.44	0.8	6.37	0.000**	S<H,B,E,I
Salud		5.2	0.76			
Ingenierías		5.53	0.72			
Económicas		5.5	0.69			
Humanidades		5.39	0.79			
Total		5.41	0.76			
Básicas	AR	4.83	1.04	4.17	0.002**	B,I,H,E<S
Salud		5.25	0.85			
Ingenierías		4.98	1			
Económicas		5.06	0.99			
Humanidades		5.01	0.95			
Total		5.04	0.97			

* : Existen diferencias significativas en las medias al 5 %

** : Existen diferencias significativas en las medias al 1 %

MI: Metas Intrínsecas

ME: Metas Extrínsecas

VT: Valor de la Tarea

CCAP: Creencias de Control y Asistencia para el Aprendizaje

AR: Autoeficacia para el rendimiento

ANS: Ansiedad

Discusión

Los resultados acerca de la relación de creencias de control y autoeficacia muestran que existe asociación significativa entre la autoeficacia para el rendimiento y el rendimiento académico, es decir los alumnos se creen capaces de rendir también obtienen un mayor rendimiento, inversamente los que no se creen capaces de rendir obtienen un menor rendimiento académico, sin embargo en las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje no se encuentra relación con el rendimiento, es decir los alumnos con nivel alto no presentan un alto rendimiento, lo mismo con los alumnos de bajo nivel de control no presentan un bajo rendimiento, lo que estaría indicando que los alumnos diferencian entre aprender y rendir, independientemente de sus creencias respecto a su capacidad para aprender y el valor del esfuerzo en el mismo, éstos no se traducen en resultados concretos en términos de notas, lo que pondría en evidencia que las creencias en sus propias capacidades no son importantes para producir resultados, lo cual puede deberse al sistema de evaluación empleado a nivel universitario, en la que los criterios de evaluación no están definidos con claridad y el propio profesor universitario en su mayoría sin formación pedagógica en muchos casos no se plantea que es lo que evalúa cuando lo hace, asimismo las discusiones sobre evaluación no son parte del debate académico en el conjunto del sistema universitario. Situación que en conjunto conduce al estudiante al convencimiento que su capacidad para aprender es diferente a su capacidad para rendir; sabe que tiene

capacidad; pero las notas no reflejan lo que sabe. La interrogante que surge es si ¿éstas creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje se podrán mantener ante resultados permanentemente desfavorables? Los alumnos de la muestra han sido investigados la experiencia de sus resultados en el primer año, si éstos resultados persisten es probable que cambien las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, con el consiguiente deterioro de la confianza en sus propias posibilidades.

Otro aspecto podría ser el desfase entre el nivel secundario y universitario, a nivel secundario la educación ha sido menos reflexiva, más reproductiva, cuando ingresan a la universidad les exigen utilizar habilidades cognitivas que no han sido desarrolladas y que a su vez la Universidad no les ofrece un entorno para el desarrollo de las mismas aún cuando tengan un historial académico bueno

En relación a la autoeficacia para el rendimiento se encuentran diferencias en los grupos de alto y bajo rendimiento, los alumnos con nivel alto de rendimiento tienen valores medios más altos e inversamente los alumnos con niveles bajo y medio de rendimiento tienen valores medios más bajos, lo que estaría señalando que los alumnos que se creen capaces de alcanzar un buen rendimiento lo logran y los que no se creen capaces obtienen un rendimiento menor. A diferencia de las creencias de control, la autoeficacia para el rendimiento está mediada más directamente por los resultados.

En lo que corresponde a las creencias de control y autoeficacia y su relación con las áreas de estudio, se encuentran relaciones significativas, los estudiantes del área de ingeniería presentan más altos niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y bajo nivel de autoeficacia para el rendimiento, es decir se creen capaces de aprender y valoran el esfuerzo para dominar las materias, pero no se creen capaces de rendir adecuadamente, resultados similares fueron encontrados por Roces, C y cols. (1997) y desde el punto de vista teórico estaría indicando que las creencias de control y autoeficacia para el rendimiento son dos realidades diferentes, porque además el rendimiento estaría relacionado con otras variables que escapan a su control, como por ejemplo las exigencias del profesor o el propio sistema de evaluación, sabido es que en el área de ingeniería a nivel universitario los profesores otorgan calificaciones muy bajas a los estudiantes y en la práctica no se aplica el sistema vigesimal, como puede deducirse del informativo N° 2 del sistema único de matrícula (SUM) los alumnos de las diferentes carreras del área de ingenierías en el rango de calificaciones promedio de 15-20 no llegan ni al 0.5%, ahí se presentan tradiciones equívocas respecto a la calificación, vinculadas a las teorías implícitas erróneas.

En el área de Ciencias básicas, obtiene valores medios en creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje bajo y autoeficacia para el rendimiento muy bajo, lo que indica que sus creencias acerca de su capacidad para aprender y alcanzar un buen rendimiento son similares, y a nivel de la universidad es otra de las áreas conjuntamente con ingeniería donde los promedios de notas son más bajos. Una intervención tutorial en éste grupo implicaría trabajar tanto en la confianza sobre sus capacidades y la valoración del esfuerzo, como en la confianza en su capacidad para rendir en niveles óptimos.

Los estudiantes del área de salud presentan los niveles más bajos de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, comparados con los demás grupos, pero en autoeficacia para el rendimiento presentan niveles medios, éstos datos estarían demostrando que pese a que para ingresar la exigencia es alta, sus bajos puntajes en creencias de control estarían vinculados a una mayor conciencia de la competitividad y una autoexigencia muy alta.

El grupo de humanidades tiene valores medios similares en autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento, es decir se creen capaces de aprender y valoran el esfuerzo; pero igualmente se creen capaces de rendir, a nivel de toda la Universidad según el informe del SUM el área de humanidades fue el que presentó mayor ren-

dimiento y un mayor porcentaje de alumnos en el rango de 15-20

En el área de económica los estudiantes presentan valores medios de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje bajas y autoeficacia para el rendimiento medio, es decir comparados con las otras áreas, tienen más confianza en su capacidad para rendir que en sus propias habilidades y a nivel de la Universidad también presentan un rendimiento académico medio. Estos datos podrían estar indicando que estos alumnos consideran más fácil sacar buenas notas que aprender y dominar lo requerido en sus respectivas carreras.

A nivel global, las medias de las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje son superiores a las de autoeficacia para el rendimiento, similares resultados fueron encontrados por Roces, C. y cols. (1997) que podría estar dando cuenta del valor social que a nivel universitario se le asigna a las habilidades para aprender y el esfuerzo para dominar las asignaturas y que tienen más posibilidades de controlarse en el plano personal y que en el caso de la autoeficacia para el rendimiento dependen de otros factores que escapan del control personal que incluso pueden ser arbitrarios, de manera que las calificaciones bajas que se obtengan no afecta su propia percepción de control, son usuales los comentarios de los alumnos respecto a sus habilidades y su divorcio con las calificaciones a las que consideran que no reflejan lo que realmente saben.

Los valores medios más bajos en autoeficacia para el rendimiento se observa en el área de ingenierías y de básica, que además son los que a nivel de toda la universidad presentan los promedios más bajos de rendimiento y la calificación de 15-20 en algunas de ellas es de 0%. La experiencia de calificaciones desaprobatorias sucesivas finalmente conduce a la desconfianza en su capacidad para rendir adecuadamente.

Este conjunto de resultados nos debe orientar a la reflexión respecto a la enseñanza y evaluación a nivel universitario, es necesario que el profesor universitario sea más metacognitivo respecto a su trabajo docente, lo que implica una reflexión sobre su práctica educativa, y su disponibilidad a cambiar y realizar los ajustes que sean necesarios para optimizar el rendimiento académico del alumno.

Finalmente consideramos importante que a nivel de la Universidad y en cada una de las facultades se institucionalice el trabajo en equipo para analizar las prácticas educativas que incluyen los sistemas de evaluación; el número más elevado de desaprobados en una asignatura o el conjunto de ellas en una carrera no expresa mayor «calidad» o «exigencia» como cotidianamente se piensa, también está poniendo en evidencia responsabilidades que el propio sistema educativo no asume o transfiere exclusivamente al alumno.

CONCLUSIONES

1. No existe asociación entre los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento académico.
2. Existe asociación entre los niveles de autoeficacia para el rendimiento y el rendimiento académico.
3. No existen diferencias significativas entre las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y los niveles de rendimiento.
4. Existen diferencias significativas entre la autoeficacia para el rendimiento y los niveles de rendimiento académico.
5. Existe relación significativa entre las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y las áreas de estudio.
6. Existe relación entre la autoeficacia para el rendimiento y las áreas de estudio.
7. Existen diferencias significativas en los niveles de creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y las áreas de estudio.
8. Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia para el rendimiento y

las áreas de estudio.

9. Los puntajes medios más altos en creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje corresponden al área de ingeniería y los puntajes medios más bajos corresponden al área de salud
10. Los puntajes medios más altos en autoeficacia para el rendimiento corresponden al área de salud y los puntajes medios más bajos corresponden a al área de ingeniería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1990) *Perceived Self-Efficacy in the exercise of the personal agency*. Revista Española de Pedagogía, 187,397-428
- Covington, M, Omelich, C. (1979) *Are causal attributions causal?* Journal of personality and social psychology, 37(9) 1487-1504
- García,L. y Orellana, O. (2002) *Factores asociados al rendimiento académico*. En Revista de Investigación en Psicología. Vol. 5 N° 1
- Gonzales, M. (1994) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: EUNSA
- Manassero, M. A.; Vázquez Alonso, A. (1995a). *La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patronos causales, dimensionales y emocionales*. Estudios de Psicología, 54, 322.
- Pintrich,P. Y Garcia, T. (1991) *Individual differences in student motivational orientation, self regulation in the college classroom*. En Pintrich y Maher (Eds) advances in motivation and achievement. Vol.7. Greenwich, CT: Jai Press.
- Navas, L.; Sampascual, G. y Castejón, J. (1991): *las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico*. Revista de psicología general y aplicada. vol. 44 (2), pp 231-239.
- Page, A. (1990) *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y Maestros*.Madrid: Alianza.
- Roces, C. Et al. *Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. En *Mente y conducta en situación educativa*. Revista electrónica del Departamento de psicología de la U. de Valladolid. Volúmen 1 Número 1 :41-50
- Roces, C. (1996) *Estrategias de aprendizaje y motivación en la Universidad*. Tesis doctoral inédita Universidad de Navarra
- Roces, C., González, M.C. y Tourón, J. (1997). *Expectativas de Aprendizaje y de Rendimiento de los Alumnos Universitarios*. Revista de Psicología de la Educación, 22, 99-123.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento Escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Schunk, D. (1990) *Goal Setting and Self Efficacy durin Self-regulated learning*. Educational Psychologist, 25 (1), 71-86.
- SUM (2001) Informativo del sistema único de Matrícula. Año 1-1. UNMSM de Matrícula. Año 1-1. UNMSM