



RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Mario Cartagena Beteta

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2008) - Volumen 6, Número 3

<http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2008
Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2008



El constructo de la autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana ha suscitado el interés de investigadores de todos los ámbitos. La percepción de la autoeficacia ha mostrado su relevancia en el comportamiento humano, demostrando su influencia en distintas áreas tales como la elección vocacional; el desarrollo físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina; en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral; la consecución de metas académicas en niños y adolescentes tanto como en la adaptación humana y en su ajuste. (Prieto, 2005)

La autoeficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa y en relación con el rendimiento académico, el desarrollo intelectual y la creatividad entre otros. En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño.

Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y el rendimiento académico, disminuye las alteraciones emocionales, al mismo tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo y la mayor tolerancia al fracaso, así como también en el descenso de conductas antisociales. (Carrasco y del Barrio, 2002)

Se puede señalar por las razones indicadas que el maestro debe trabajar para que los alumnos adquieran competencia y confianza, a través de prácticas autorregulatorias y hábitos académicos que ayuden a generalizar sus creencias de eficacia. (Mejía, 2005).

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Canto (1999), sostiene que en la última década el concepto de autoeficacia elaborado por Bandura se ha convertido en uno de los más estudiados ya que involucra aspectos importantes en la fijación y logro de metas, así como permite entre otras cosas identificar los factores y circunstancias que influyen en la percepción que tiene la persona de sus propias capacidades (autoeficacia percibida).

En este sentido Prieto (2005), considera que la investigación educativa ha centrado múltiples estudios en las creencias de autoeficacia, especialmente en el área de la autorregulación y motivación académica, de allí que los investigadores han abordado tres aspectos relacionados con el constructo de la autoeficacia, a saber: la autoeficacia y la elección de la carrera, la autoeficacia del profesor y práctica docente y la autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico, es sobre este último enfoque que se trabajará la presente investigación.

Partiendo pues de la importancia de este término en el desarrollo de la propia conducta se buscará estudiar la autoeficacia en el contexto del rendimiento académico, puesto que como afirman Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez, et al. (1998), junto con Albarracín (1972) actualmente se dispone de gran cantidad de investigaciones que ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, por tanto valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Esta implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como también en la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles.

Por tanto la tarea del educador como establece Mejía (2005), citando a Pajares, es calibrar y medir no sólo los conocimientos y habilidades, sino también las creencias de autoeficacia para mejorarlas, lo cual se da a través de experiencias de logro, solicitando trabajos escolares desafiantes, pero a niveles ejecutables, manteniendo un rigor en los mismos, alentando el esfuerzo, la perseverancia y la persistencia como un camino para superar los obstáculos.

Las creencias de competencia personal llegan a ser finalmente hábitos de pensamiento que son desarrollados como cualquier hábito de conducta, y los maestros son influyentes para ayudar a sus alumnos a desarrollar los hábitos de las autocreencias que les servirán a lo largo de sus vidas.

Siguiendo a Prieto (2005), la consecución de determinadas metas constituye un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que lleva al ser humano a emprender conductas específicas en función de los logros que este pretende alcanzar. Pero no basta con conocer con claridad aquello que deseamos alcanzar, ni tampoco tener el medio para conseguirlo, en otras palabras, no basta con *ser capaz de*; es preciso *juzgarse capaz* de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas.

En efecto, para aprender es necesario: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas, en otras palabras que sepa que es capaz de realizar los desafíos de la escuela (Bong, 2004).

En efecto, los alumnos que se consideran autoeficaces muestran una curiosidad natural por instruirse y afrontar con entusiasmo cualquier nuevo reto que se les presente. En ambientes sociales estos niños evidencian seguridad en sí mismos y también al abordar cualquier tarea académica por muy difícil que sea. Por el contrario el alumno que se considera ineficaz pierde la pasión por aprender. Es mucho menos doloroso sufrir el enojo de un padre o un profesor que el bochorno y el castigo de un fracaso y es que se ha encontrado que las dificultades en la escuela afectan la salud mental, la autoestima, y las actividades sociales de los estudiantes. Los niños que han experimentado humillación, el rechazo, y el fracaso, generalmente tienen sentimientos de baja autoestima y vulnerabilidad. (Gans, Kenny, Ghany, 2003).

Sin embargo la realidad de muchas Instituciones Educativas tanto Públicas como Privadas en el Perú, demuestra que la mayoría de alumnos no posee dichas estrategias autorregulatorias, ni hábitos o técnicas de estudio adecuados para enfrentarse a las exigencias académicas, debido al alto número de desaprobados básicamente por no saber organizar su estudio personal y es que los estudiantes que tienen una orientación adecuada hacia las tareas muestran gran autoeficacia, usan estrategias y atribuyen su éxito al esfuerzo más que a la habilidad o causas externas y persisten ante las dificultades.

El rendimiento académico y la autonomía en el aprendizaje de los alumnos se puede mejorar aplicando una combinación de hábitos de estudio y de estrategias de autogestión puesto que como dice Bandura, citado por Carrasco y del Barrio (2002), las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación, que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen, aumentando así su compromiso con el proceso educativo.

También se debe añadir que un alumno gana fortaleza solo con sinceras y consistentes reconocimientos de ejecución real y no una "inflación artificial del yo", a partir de reconocimientos no reales, de allí que

en lugar de alabar la “habilidad”, debemos acostumbrarnos a enfatizar el “esfuerzo” y la “persistencia” que hacen que el alumno tenga éxito.

Sin embargo, es importante alabar solo lo “alabable”. Cuando un alumno logra fácilmente una meta es importante plantear nuevos estándares para que realmente haya esfuerzo y desafío en su trabajo.

Albarracín (1972), indica que los profesores de secundaria y aún los de educación superior frecuentemente constatan que la mayoría de los estudiantes de dichos niveles, carecen de hábitos indispensables para distribuir su tiempo libre, no tienen hábitos para tomar apuntes, adoptar decisiones por iniciativa propia, establecer criterios, emitir juicios personales, sintetizar, generalizar, relacionar e integrar conocimientos y no han tenido las experiencias necesarias para tomar conciencia del papel que el conocimiento científico representa en el avance del mundo actual. Además menciona que los alumnos carecen de interés por aquellas tareas, como la investigación y la tecnología que requieren tener hábitos de estudio, reduciendo su esfuerzo a las mínimas exigencias programadas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones la pregunta que se buscará responder con esta investigación fue:

¿Qué relación existe entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los aspectos de los Hábitos de Estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

1. Elaborar y validar una escala de autoeficacia en el rendimiento escolar, para alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria.
2. Estudiar la relación que existe entre los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.
3. Comparar tanto los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar como los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.

2.2. Objetivos específicos

- 1.1 Relacionar los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto rendimiento académico.
- 1.2. Relacionar los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con bajo rendimiento académico.

- 2.1 Comparar los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar de los alumnos de de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.

Comparar los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.

3. BASES TEÓRICAS

3.1. La autoeficacia

Canto (1999), dio a conocer una visión general de la teoría de la autoeficacia de Bandura y presentó, a su vez, algunos resultados de investigación que ha utilizado dicha teoría para explicar la motivación y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Durante la década pasada, la autoeficacia ha recibido una atención cada vez mayor en su aplicación a la investigación educativa, principalmente en el área de la motivación académica.

Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitismo. En 1977, con la publicación de su artículo "Self – efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, las mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro "Social Foundations of Thought and Action" (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), obra en la que propone una teoría social – cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) como el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente.

Considera, además que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacita para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno propio proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra conducta. De acuerdo con Bandura (1988), la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información sobre ellos mismos, y alteran, su desempeño posterior. Esta tríada, conducta, ambiente y pensamiento, es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia. En general, Bandura (1988), estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social. Por lo tanto, el hombre, visto desde esta perspectiva, no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

Zimmerman (1995), define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como los "juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar". En este sentido, la autoeficacia para la escuela

es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela.

Bandura (1986) y Pajares (2002b), describen como las personas poseen un autosistema que les permite ejercer un control sobre el medio ambiente, por encima de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Este autosistema según Pajares (2002b), incluye las habilidades de simbolizar, aprender de otros, planificar estrategias alternativas, regular la propia conducta y la autorreflexión.

Bandura (1999), afirma que la conducta humana es el resultado de la interacción entre este autosistema y las fuentes de influencia externas y medioambientales. Bandura (1988) presenta un cuadro de la conducta humana y de la motivación, en el que las creencias que las personas tienen sobre ellas mismas son los elementos importantes en el ejercicio de control y de la agencia personal.

Según la teoría cognitivo – social de Bandura, los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento. Los determinantes previos de la conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, predicen la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos.

Las autoevaluaciones de las personas sobre los resultados de sus conductas informan y alteran tanto el ambiente, como sus propias creencias que, a su vez, informan y alteran las conductas subsecuentes. Según Pajares (2002a; 2002b), esta es la fundación de la concepción de Bandura de determinismo recíproco; la visión de que los factores personales en la forma de cognición, afecto y factores biológicos, por un aparte, y conductas e influencias medioambientales, por otra parte, crean interacciones que producen una reciprocidad triádica. Porque la agencia personal está socialmente arraigada y opera dentro de las influencias socioculturales, los individuos son productos y productores de sus propios ambientes y de sus sistemas sociales.

Bandura (1988), considera que la capacidad humana para la autorreflexión es la capacidad más singularmente humana, esta forma de autorreferencia del pensamiento le permite evaluar y alterar su propio pensamiento y su conducta.

Estas evaluaciones incluyen percepciones de autoeficacia, que son las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acciones requeridas para manejar las posibles situaciones (Bandura, 1977).

Visto desde esta perspectiva, el autosistema que aloja tales estructuras cognoscitivas y afectivas, juega un papel prominente manteniendo los mecanismos de la referencia y sobre las subfunciones de la percepción, regulación y evaluación de la conducta.

Zimmerman (1995), llama la atención con respecto a algunas propiedades que están implícitas en la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades. En segundo lugar, las creencias que se tienen acerca de la propia eficacia están ligadas a diferentes campos de funcionamiento, por ejemplo, la autoeficacia para las matemáticas son diferentes a las que se refieren al aprendizaje de la filosofía. En tercer lugar, las medidas de la autoeficacia son dependientes del contexto en el que se da la tarea, por ejemplo, los estudiantes pueden expresar tener una menor autoeficacia para aprender en situaciones de competencia que cuando el aprendizaje es más cooperativo. Una cuarta propiedad de las medidas de autoeficacia es su dependencia con respecto a un criterio referido a uno mismo, por ejemplo, la evaluación de la autoeficacia de un estudiante trata de su confianza de poder

hacer algo con respecto a sí mismo, y no en comparación del desempeño de sus compañeros. Finalmente, la autoeficacia se mide antes de que el estudiante realice alguna actividad propuesta.

Bandura (1986), señala que 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. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante 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 tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

3.2. Los hábitos de estudio

Según Belaunde (1994), el concepto de hábitos de estudio está referido al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. Es decir es la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que el individuo se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar.

Cabe señalar que los hábitos se crean por repetición y acumulación de actos, pues mientras más estudiemos y lo hagamos de manera más regular en el mismo lugar y a la misma hora se podrá arraigar el hábito de estudiar.

Al utilizar el término de hábitos de estudio se expresa el método que acostumbra a emplear el estudiante para asimilar unidades de aprendizaje, su aptitud para evitar distracciones, su atención al material específico que está siendo estudiado y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el proceso por medio de la práctica en la realización de las tareas escolares.

García (1988) dice que los hábitos de estudio son el resultado de una ordenación previa de la actividad o planificación y un cumplimiento continuo del plan propuesto.

Finalmente Vicuña (1999), citando a Hull afirma que un hábito es un patrón conductual aprendido que se presenta mecánicamente ante situaciones específicas generalmente de tipo rutinarias, donde el individuo ya no tiene que pensar ni decidir sobre la forma de actuar. Los hábitos se organizan en jerarquía de familia de hábitos en función al número de refuerzos que las conductas hallan recibido, desarrollan diferentes niveles de potencial excitatorio, las de mayor intensidad serán las primeras en presentarse debido a que reciben menor tendencia inhibitoria. Desde este punto de vista el estudio es una situación específica en la cual el sujeto emitirá un conjunto de conductas, que en el campo específico de las conductas no dependen del ensayo, error y éxito accidental sino de las consecuencias que sus conductas producen en interacción fundamental con los profesores, quienes con la metodología de enseñanza y evaluación refuerzan selectivamente algunas conductas.

Vicuña plantea como aspectos esenciales de los hábitos de estudio, la técnica, la organización, el tiempo y la distractibilidad.

3.3. El rendimiento académico

Rodríguez (1995), sostiene que el rendimiento académico es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos. Estos cambios no sólo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir. Es decir, el rendimiento escolar no sólo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela, sino a todas las manifestaciones de su vida.

Kaczynka (1986) y Linarr (1995), citando a Mariátegui afirman que el rendimiento académico, resume la influencia de todos los factores alumno, profesor, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, infraestructura, mobiliario, hogar, sociedad, etc., que de una u otra manera influyen para lograr o no lograr los objetivos programados. Sin embargo los factores más importantes son el binomio humano: alumno – maestro. La función del maestro es estimular, planificar, dirigir y evaluar a los alumnos para que logren los objetivos programados, es decir, para formarlos o educarlos. No se debe olvidar que, “de todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, la responsabilidad”.

Entonces, se debe tener presente que el rendimiento escolar representa en todo momento el esfuerzo personal del alumno, orientado por el profesor e influenciado por otras variables, como son, las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales, etc.

En efecto, como afirma Novaes (1986), entre otros investigadores el rendimiento académico se concibe como un constructo en el que no sólo se contemplan las aptitudes y la motivación del alumno sino también otras variables intervinientes como los aspectos docentes, la relación profesor-alumno, el entorno familiar, etc. Desde este enfoque multidisciplinar, García, Alvarado y Jiménez (2000), citando a Forteza definen el rendimiento académico como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados. No obstante, a la hora de operativizar el rendimiento, tal como apunta se tiende al reduccionismo, así, en la bibliografía observamos que la mayor parte de las investigaciones toman de él dos tipos de medidas: las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado que son entre sí medidas complementarias ya que mientras que las notas recogen variables importantes referidas al individuo, a su contexto y a la interacción entre ambas, las pruebas objetivas miden el conocimiento adquirido sin considerar especialmente otras variables importantes, pero de una forma más objetiva.

4. HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis generales

- H₁. Existe relación significativa entre los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y del inventario de hábitos de estudio en los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria, con alto y bajo rendimiento académico.
- H₂. Existen diferencias significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico de primero, tercero y quinto de secundaria.

H₃. Existen diferencias significativas entre los puntajes totales del inventario de hábitos de estudio entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico de primero, tercero y quinto de secundaria.

4.1. Hipótesis específicas

H_{1.1}. Existe relación entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de primero de secundaria con alto rendimiento académico.

H_{1.2}. Existe relación entre los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de tercero de secundaria con alto rendimiento académico.

H_{1.3}. Existe relación entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de quinto de secundaria con alto rendimiento académico.

H_{1.4}. Existe relación entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de primero de secundaria con bajo rendimiento académico.

H_{1.5}. Existe relación entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de tercero de secundaria con bajo rendimiento académico.

H_{1.6}. Existe relación entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad de los alumnos de quinto de secundaria con bajo rendimiento académico.

H_{2.1}. Existen diferencias significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, en primero de secundaria.

H_{2.2}. Existen diferencias significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, en tercero de secundaria.

H_{2.3}. Existen diferencias significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, en quinto de secundaria.

H_{3.1}. Existen diferencias significativas en los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio, referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, en primero de secundaria.

H_{3.2}. Existen diferencias significativas en los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio, referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, en tercero de secundaria.

H_{3.3}. Existen diferencias significativas en los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio, referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico, en quinto de secundaria.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación, del presente estudio, según Sánchez y Reyes (2002), es de carácter básico, pues busca entender un problema y a la vez es sustantivo, ya que trata de responder a una cuestión teórica.

En cuanto al diseño, esta investigación es descriptiva, comparativa y correlacional, pues intenta señalar las características tanto de los hábitos de estudio como de los niveles de autoeficacia en el rendimiento académico para luego compararlas según el alto y bajo desempeño académico, y posteriormente buscar la interacción entre los niveles mencionados anteriormente, entre los hábitos de estudio y la autoeficacia de rendimiento académico. (Sánchez y Reyes, 2002).

El diagrama del diseño Descriptivo – Comparativo (Sánchez y Reyes, 2002), es el que se presenta a continuación:

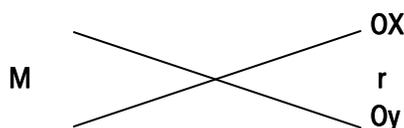


Donde:

M_1 y M_2 = Representan a cada una de las muestras, es decir, alumnos con alto y bajo rendimiento académico.

O_1 y O_2 = La información (Observaciones) recolectada en cada una de las muestras (Pueden ser iguales, diferentes o semejantes).

Asimismo, el diagrama del diseño correlacional (Sánchez y Reyes, 2002) es el siguiente:



Donde:

M = Muestra de investigación.

OX Oy = Observaciones de las variables Autoeficacia de Rendimiento Académico (x) y Hábitos de Estudio (y)

r = Relación entre variables.

6. POBLACIÓN Y MUESTRA

6.1. Población

Se consideró como participantes a los 210 alumnos de ambos sexos de primero, tercero y quinto de secundaria del Colegio Técnico Parroquial Peruano Chino "San Francisco de Asís", ubicado en el Distrito de Ate Vitarte – Huaycán de la UGEL 06 de Lima Metropolitana.

6.2. Diseño muestral

El muestreo es no probabilística y se realizó de manera intencional debido a que se escogieron alumnos de ambos sexos de primer, tercer y quinto año de secundaria del Colegio mencionado, puesto que en primer año empiezan a enfrentarse con la tarea académica, en tercero tienen mayor entrenamiento en las exigencias escolares y en quinto finaliza este proceso.

Dichos participantes se escogieron en coordinación con la Dirección, el Departamento Psicológico y la Coordinación de Secundaria. En total fueron evaluados 134 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 46 de primero de secundaria, 45 de tercero de secundaria y 43 de quinto de secundaria.

Posteriormente se dividieron teniendo en cuenta el alto rendimiento, cuyos promedios oscilaban entre 14 y 15, como notas máximas y el bajo rendimiento, cuyos promedios estaban comprendidos de 10 hasta 12 como máximo, quedando de esta manera 103 participantes, a saber: 37 de primero de secundaria, 35 de tercero de secundaria y 31 de quinto de secundaria. Con ellos se procedió a equiparar los grupos de alto y bajo rendimiento académico, teniendo la siguiente distribución final:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL

Rendimiento Académico	Grado Escolar		
	1° de Sec.	3° de Sec.	5° de Sec.
Alto	18	17	15
Bajo	18	17	15

Se utilizarán dos instrumentos: Una escala de Autoeficacia de Rendimiento Escolar y un Inventario de Hábitos de Estudio, los cuales se detallan a continuación:

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

7.1. Para la autoeficacia

Se elaboró una Escala de Autoeficacia de Rendimiento Escolar acorde con la realidad del Centro Educativo escogido para esta investigación (Ver Anexos 2 y 3). Las características de la misma son:

1. Nombre: Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.
2. Autor: Mario Armando Cartagena Beteta
3. Administración: Individual y Colectiva.
4. Duración: Entre 10 y 20 minutos
5. Población: Adolescentes de 12 a 17 años.
6. Objetivo: Medición y diagnóstico de las creencias de los alumnos de secundaria para realizar con éxito una actividad académica.

7.1.1. Orientaciones para la construcción de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar

Se tomó como base las orientaciones de Bandura (2001), el cual afirma que la autoeficacia percibida hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Uno no puede hacer todas las cosas bien, eso requeriría poseer dominio de cada aspecto de la vida. Las personas difieren en las áreas de vida en las cuales desarrollan su sentido de eficacia y en los niveles para los cuales desarrollan el mismo en determinadas actividades.

Por consiguiente, el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado. Las medidas multidimensionales revelan el grado y patrón de generalidad del sentido de eficacia de las personas.

En tal sentido los ítems de eficacia deben reflejar con precisión el constructo. La autoeficacia sólo hace referencia a la capacidad percibida. Los ítems deben redactarse en términos de *puedo hacer* en lugar de *lo haré*. *Puedo hacer* es un juicio de capacidad y *lo haré* es una declaración de intención. La autoeficacia percibida es un importante determinante de la intención, pero los dos constructos están empírica y conceptualmente separados.

Según Bandura (2001), la eficacia percibida se debe medir empleando niveles de demandas de tarea que representen diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso. Las evaluaciones de autoeficacia dan cuenta del nivel de dificultades que los individuos creen que pueden superar. Si no hay obstáculos para superar, la actividad se realiza fácilmente y todos los sujetos poseen autoeficacia alta en dicha actividad.

Para la escala de respuestas Bandura (2001), sugiere utilizar una escala de 0 a 100 puntos dividida en intervalos de 10 puntos que varían desde 0 (no **puedo hacerlo**), a través de grados intermedios de seguridad, 50 (**relativamente seguro de poder hacerlo**); hasta una completa seguridad, 100 (**seguro de poder hacerlo**). Un formato de respuesta más sencillo conserva la misma estructura de escala y descriptores pero utilizando unidades simples de intervalo que van desde 0 a 10.

7.1.2. Descripción de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar

A partir de las consideraciones expuestas se construyó la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar que consta de 19 afirmaciones para los alumnos de primero de secundaria (Ver Anexo 2) y 20 para los de tercero y quinto de secundaria (Ver Anexo 3) y se utilizó una escala de respuestas por unidades simples de intervalo que van de 0 a 10 puntos según lo señalado anteriormente. Se requiere entre 10 y 20 minutos, aunque no existe un límite de tiempo ya que no es una prueba de tiempo. Esta escala es adecuada para adolescentes entre 12 y 17 años de edad de zonas urbanas y urbano marginales. La evaluación genera tres categorías de autoeficacia, a saber: alto, medio y bajo.

7.1.3. Validez de contenido

La validez de la Escala de Autoeficacia de Rendimiento Escolar, fue determinada por Criterio de Jueces. Inicialmente la Escala tenía 23 ítems (Ver Anexo 1), que fueron analizados por 8 especialistas de la Universidad Ricardo Palma. En efecto los 8 jueces fueron: Dra. Ana Delgado de Torres; Mg. Juan Pequeña Constantino; Dr. Luis Alberto Vicuña Peri; Mg. María Rodríguez Tigre; Dr. Mario Bulnes Bedón; Mg. Miguel Escurra Mayaute; Mg. Rosa Rodríguez Tarazona y Mg. Ursula Carpio.

Adicionalmente se procesaron las observaciones por medio del Coeficiente de Validez de Aiken, el cual arrojó los siguientes valores para mantener o eliminar un ítem:

TABLA 2. ANÁLISIS DE ÍTEMES POR CRITERIO DE JUECES

Ítems	Validez de Aiken
01	1*
02	0.625
03	0.875*
04	0.875*
05	1*
06	0.875*
07	1*
08	1*
09	0.75
10	0.875*
11	1*
12	0.875*
13	1*
14	0.875*
15	1*
16	0.875*
17	1*
18	1*
19	1*
20	1*
21	0.875*
22	0.5
23	1*
*p < .05	

Con estos resultados se mantuvieron los ítems que obtuvieron un valor de índice mayor a 0.80, posteriormente se realizaron algunos arreglos tanto en la redacción como en el orden de los ítems, quedando así la presentación definitiva de la escala en 20 ítems.

7.1.4. Confiabilidad

La Confiabilidad de la Escala se estableció por el Coeficiente de Alfa de Cronbach, tanto en primero, tercero y quinto de secundaria.

En primero de secundaria, el Coeficiente de Alfa de Cronbach que fue de 0.6842 (Ver Tabla 3). Sin embargo se hizo un nuevo procesamiento de datos (Ver Tabla 4) a partir de los cual se puede establecer que el Coeficiente de alfa de Cronbach fue superior al obtenido anteriormente, siendo igual a 0.6886.

Considerando que el Coeficiente de correlación Ítem – Test debe ser igual o mayor a 0.20, se deduce que en la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, el Ítem N° 02 debe ser eliminado al obtener un coeficiente de 0.0062, lo cual está por debajo de 0.20, manteniéndose todos los demás Ítemes ya que obtienen un coeficiente superior a 0.20.

TABLA 3. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA

Ítems	Correlación corregida Ítem – Total	Alfa al eliminar el Ítem.
R01	0.6095	0.6564
R02	0.0062	0.6886
R03	0.4153	0.6670
R04	0.2224	0.6784
R05	0.5945	0.6554
R06	0.4617	0.6648
R07	0.3103	0.6728
R08	0.3914	0.6707
R09	0.5904	0.6631
R10	0.3632	0.6702
R11	0.2183	0.8878
R12	0.6738	0.6471
R13	0.5911	0.6549
R14	0.4380	0.6662
R15	0.4696	0.6672
R16	0.6655	0.6581
R17	0.4910	0.6681
R18	0.4033	0.6687
R19	0.2896	0.6731
R20	0.5208	0.6600

N° de Casos = 35. N° de ítemes = 20. Alfa = 0.684

TABLA 4. SEGUNDO ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA

Ítems	Correlación Corregida Ítem – Total	Alfa al eliminar el Ítem.
R01	0.5865	0.6625
R03	0.4158	0.6718
R04	0.2068	0.6839
R05	0.5884	0.6606
R06	0.4499	0.6703
R07	0.3023	0.6780
R08	0.3959	0.6753
R09	0.5806	0.6683
R10	0.3725	0.6744
R11	0.2357	0.8937
R12	0.6765	0.6518
R13	0.5938	0.6595
R14	0.4432	0.6707
R15	0.4648	0.6722
R16	0.6709	0.6626
R17	0.4705	0.6737
R18	0.3870	0.6743
R19	0.2924	0.6777
R20	0.5279	0.6643

N° de Casos = 35. N° de ítemes = 19. Alfa = 0.6886

En tercero de secundaria, el Coeficiente de Alfa de Cronbach fue de 0.9118. Considerando que el Coeficiente de correlación Ítem – Test debe ser igual o mayor a 0.20, se deduce que en la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico, todos los Ítems son válidos (Ver Tabla 5) puesto que obtienen un coeficiente superior a 0.20.

TABLA 5. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA

Ítems	Correlación Corregida Ítem – Total	Alfa al eliminar el Ítem.
R01	0.6758	0.9055
R02	0.5978	0.9065
R03	0.5792	0.9070
R04	0.5447	0.9078
R05	0.4499	0.9100
R06	0.3586	0.9130
R07	0.6621	0.9051
R08	0.5908	0.9067
R09	0.4873	0.9092
R10	0.4959	0.9094
R11	0.5904	0.9067
R12	0.5830	0.9071
R13	0.5797	0.9072
R14	0.5693	0.9072
R15	0.6547	0.9054
R16	0.6559	0.9053
R17	0.6485	0.9054
R18	0.5163	0.9085
R19	0.5973	0.9069
R20	0.3947	0.9110

Nº de Casos = 35. Nº de ítems = 20. Alfa = 0.9118

En quinto de secundaria, el Coeficiente de Alfa de Cronbach que fue de 0.9495. Considerando que el Coeficiente de correlación Ítem – Test debe ser igual o mayor a 0.20, se deduce que en la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico, todos los Ítems son válidos (Ver Tabla 6) puesto que obtienen un coeficiente superior a 0.20.

TABLA 6. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA

Ítems	Correlación Corregida Ítem – Total	Alfa al eliminar el Ítem.
R01	0. 7586	0. 9460
R02	0.6983	0. 9467
R03	0. 6485	0. 9474
R04	0.7238	0. 9464
R05	0. 7339	0. 9461
R06	0. 6226	0. 9479
R07	0. 3972	0. 9526
R08	0. 5913	0. 9482
R09	0. 7039	0. 9466
R10	0. 7360	0. 9461
R11	0. 5618	0. 9486
R12	0. 6781	0. 9471
R13	0. 8228	0. 9448
R14	0. 6124	0. 9480
R15	0. 8387	0. 9452
R16	0. 8352	0. 9445
R17	0. 8034	0. 9454
R18	0. 7013	0. 9470
R19	0. 6837	0. 9469
R20	0. 6486	0. 9479

Nº de Casos = 35. Nº de ítemes = 20. Alfa = 0.9495

7.2. Para los hábitos de estudio

Se utilizó el Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85, Revisión 98 de Luis Vicuña (Ver Anexo 04), con criterios aplicables a nuestra realidad nacional, a continuación se presenta la ficha técnica que describe las características del mismo:

1. Nombre: Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85. Revisión – 98.
2. Autor: Luis Alberto Vicuña Peri.
3. Año: 1985, Revisado en 1998.
4. Administración: Individual y Colectiva
5. Duración: 15 a 20 minutos (aprox.)
6. Objetivo: Medición y diagnóstico de los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria y de los primeros años de la universidad y/o institutos superiores.
7. Tipo de Ítem: Cerrado Dicotómico.
8. Baremos: Baremo dispersigráfico de conversión de puntuaciones directas a categorías de hábitos obtenidos con una muestra de 160 estudiantes de Lima Metropolitana e ingresantes universitarios y revisada en 1998 con 760 estudiantes.
9. Aspectos a evaluar: El test está constituido por 53 ítems distribuidos en 5 áreas que a continuación se detallan:
 - I. ¿Cómo estudia Ud.?, constituido por 12 ítems.
 - II. ¿Cómo hace sus tareas?, constituido por 10 ítems.
 - III. ¿Cómo prepara sus exámenes?, constituido por 11 ítems.
 - IV. ¿Cómo escucha las clases?, cuenta con 12 ítems
 - V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?, incluye 6 ítems.
10. Campo de Aplicación: Estudiantes del nivel secundario y de los primeros años de educación superior.

11. Material de la Prueba:

- Manual de Aplicación; donde se incluye todo lo necesario para la administración, calificación, interpretación y diagnóstico de los hábitos de estudio del sujeto evaluado, así como el Baremo Dispersigráfico del Inventario, por áreas así como el puntaje total, así como el puntaje T.
- Hoja de Respuestas; que contiene el protocolo de las preguntas como los respectivos casilleros para las marcas del sujeto que serán con una "X" en cualesquiera de las dos columnas, la de SIEMPRE o la de NUNCA, hay una tercera columna en la cual el examinador colocará el puntaje correspondiente a cada respuesta según sea el caso.

12. Interpretación: Se establecen las siguientes categorías: de 44 -53 Muy Positivo; de 36 -43 Positivo; de 28 – 35 Tendencia (+); de 18 – 27 Tendencia (-); de 09 – 17 Negativo; de 0 – 08 Muy Negativo.

7.2.1. Análisis de Ítemes

Se realizó en dos etapas, la primera con el propósito de seleccionar de las 120 conductas que los estudiantes comunican poner en acción cuando estudian, sólo aquellas que significativamente polarizan, y la segunda etapa para decidir la dirección de la respuesta que será calificada como adecuada o inadecuada.

Para la primera etapa, una vez aplicado el inventario, la muestra intencionalmente fue categorizada en base al rendimiento académico en dos grupos: el primero estuvo conformado por los estudiantes con alto rendimiento académico y otro por estudiantes de bajo rendimiento académico: para lo cual se utilizó como criterio de clasificación los cuarteles de modo que los primeros estuvieron comprendidos dentro del cuartel 3 y el segundo grupo dentro del cuartel 1, luego se tabuló las respuestas "SI" para cada ítem, de esa manera obtendríamos las proporciones acordes con el criterio y siempre que la proporción fuese igual o menor de 0.42 ó también igual o mayor de 0.58. En estos casos, se retiene el ítem porque la diferencia de proporciones para 0.42 y 0.58 es igual a 0.16 con un error estándar de 0.08 que arroja una razón crítica de diferencia de proporciones igual a 2 que para 78 grados de libertad al 0.05 el valor teórico para pruebas de dos extremos es igual a 1.99 por tanto el margen de diferencia es significativo. Con este criterio de los 120 complejos conductuales quedaron eliminados 67 ítemes, debiendo retenerse sólo 53.

En la segunda etapa con estos 53 ítemes se pasó a darle la dirección de adecuado e inadecuado, para tal fin se utilizó el criterio de discriminación del ítem para lo cual la designación de la respuesta como adecuada o inadecuada debe partir del dominio de elección de los examinados, así, una respuesta a un ítem será considerada como positiva si corresponde significativamente al grupo de alto rendimiento académico, y será negativa si pertenece significativamente al grupo de bajo rendimiento académico. Para este fin se tabularon las respuestas en "SIEMPRE" dadas por los sujetos de alto y bajo rendimiento académico; luego mediante la razón crítica de proporciones se procedió a determinar la dirección, siendo mayor el porcentaje del modo siguiente, si la diferencia es significativa, siendo mayor el porcentaje para el grupo de alto rendimiento académico en la modalidad de "SIEMPRE" se considera como HÁBITO POSITIVO y se puntúa con 1; si por el contrario el porcentaje es significativamente mayor en el grupo de bajo rendimiento académico se considera como HÁBITO INADECUADO y se puntúa con 0; nótese que el hábito se considera como positivo si porcentualmente corresponde al grupo de alto rendimiento y a la inversa si corresponde al grupo de bajo rendimiento académico.

7.2.2. Validez de contenido

Fue mediante el análisis de ítemes que proceden de 120 complejos conductuales que los estudiantes comunican practicar cuando estudian, reconociendo que los limita y que les resulta difícil cambiar, este listado se puso a consideración de un grupo de estudiantes a razón de 20 por cada grado incluyendo a estudiantes universitarios de los primeros ciclos, con el propósito de verificar si era comprendido de la misma manera, una vez verificada la no existencia de dificultad semántica se elaboró el inventario con las alternativas "SIEMPRE", "NUNCA" y se aplicó a 160 estudiantes los cuales serían categorizados en base a su rendimiento académico en dos grupos, uno de alto y otro de bajo, con estos grupos se procedió a determinar que ítemes discriminaban significativamente quedando reducido a 53 ítemes, los que irían tomando su dirección como positiva si corresponde significativamente al grupo de baja producción académica; de este procedimiento se llega a la siguiente afirmación: si los contenidos no plantean dificultad semántica y las respuestas de los grupos diferenciados en su producción académica resultan discriminativas, entonces el contenido del inventario permite evaluar métodos y técnicas de estudio y del trabajo académico.

Adicionalmente se utilizó un sistema de hipótesis que permitieron verificar la validez de contenido del inventario.

7.2.3. Confiabilidad

Se obtuvo mediante el análisis de mitades, el análisis de consistencia interna de las varianzas de los ítemes con la varianza total de cada escala y de todo el inventario y la correlación intertest y test total.

Según el método de las mitades, se debe entender que si cada escala o área del inventario y éste en su totalidad contiene ítemes que identifican a patrones de conducta estables deben relacionarse entre sus partes; para tal fin se correlacionó los valores de los ítemes impares con los pares, mediante el coeficiente profético de Spearman Brown (R), obteniéndose que el inventario presenta alta confiabilidad y en todos los casos los valores de r son significativos al 0.01.

Luego, utilizando la ecuación de Kuder – Richardson se calculó la consistencia interna para establecer la relación entre cada ítem con el resultado total de cada área y también para todo el inventario de esta manera se estará en condiciones de establecer si los ítemes se aproximan a la varianza máxima discriminando así el comportamiento de cada ítem respecto a los subtotaes y total general, en efecto se encontró que los coeficientes indican excelente confiabilidad por consistencia interna.

En la revisión de 1998 con una muestra de 769 estudiantes de ambos géneros pertenecientes a centros de instrucción secundaria y el primer año de instrucción superior se ha determinado la confiabilidad del Inventario de Hábitos de Estudio por el método Test – Retest con un intervalo de tres meses entre la primera y segunda aplicación, correlacionando ambos resultados con el coeficiente de correlación de Pearson encontrando que todas las áreas y el inventario total cuenta con excelentes coeficientes de confiabilidad, lo que indica que el inventario puede continuar su uso para fines diagnósticos y a partir de ello la elaboración de programas correctivos.

Finalmente para analizar el grado de relación de cada área y por tanto verificar si todas ellas son o no parte de lo evaluado se efectuó la correlación intertest y test total, mediante el Coeficiente r de Pearson y se calculó el valor de t de significación de r al 0.01 para 158 grados de libertad cuyo límite de confianza para rechazar la ausencia de relación es de 2.58; los resultados indicaron que los subtest presentan correlaciones significativas por tanto todas las áreas son parte de la variable estudiada.

7.3. Para el rendimiento académico

Se realizó a través del promedio ponderado total al terminar el año académico a partir de lo cual se dividieron en dos grupos: el alto rendimiento que lo integraron los alumnos que poseían un promedio entre 14 y 15, debido a que estas constituían las notas máximas y el bajo rendimiento que lo integraron los alumnos que tenían de 12 para abajo.

8. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan teniendo en cuenta las hipótesis planteadas, para lo cual se acompañan las tablas conteniendo con los datos respectivos., cabe señalar que los datos obtenidos son variados reflejando la amplitud y riqueza de los temas de estudio.

8.1. Resultados de la correlación de los puntajes totales y de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico

En la tabla 07, se pueden observar los coeficientes de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, a partir de estos datos se puede indicar que existe relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y del inventario de hábitos de estudio en quinto de secundaria, con puntuaciones de 0.59 y 0.55, tanto en el alto como el bajo rendimiento académico respectivamente.

TABLA 7. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (r_s) PARA LOS PUNTAJES TOTALES DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE PRIMERO, TERCERO Y QUINTO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Variables	Grado	Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento Académico	
		N	r_s	N	r_s
AE - HE	1	18	0.37	18	0.10
AE - HE	3	17	0.41	17	-0.24
AE - HE	5	15	0.59*	15	0.55*

* $p < .05$

En la tabla 8 se presenta el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero de secundaria con alto rendimiento académico. En este sentido la relación es significativa sólo entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y del área de distractibilidad del inventario de hábitos de estudio con una puntuación de 0.52.

TABLA 8. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (r_s) PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA CON ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Variables	AE	TE	O	TI	TC	D	N
AE	1	-0.04	0.07	0.14	0.32	0.52*	18

* $p < .05$

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

En la tabla 9 se presenta el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero de secundaria con bajo rendimiento académico, observándose que existe una relación mínima entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas del inventario de hábitos de estudio.

TABLA 9. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (RS) PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Variables	AE	TE	O	TI	TC	D	N
AE	1	-0.03	-0.20	0.12	0.14	0.02	18

* $p < .05$

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

En la tabla 10 se presenta el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de tercero de secundaria con alto rendimiento académico, encontrándose relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes del área de técnica de estudio del inventario de hábitos de estudio, con una puntuación de 0.50.

TABLA 10. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (RS) PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA CON ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Variables	AE	TE	O	TI	TC	D	N
AE	1	0.50*	0.20	0.06	0.28	-0.01	17

* $p < .05$

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

En la tabla 11 se presenta el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de tercero de secundaria con bajo rendimiento académico, notándose que existe relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes del área de distractibilidad del inventario de hábitos de estudio, con una puntuación de -0.56 .

TABLA 11. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (RS) PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Variables	AE	TE	O	TI	TC	D	N
AE	1	0.27	0.01	0.04	-0.16	-0.56*	17

* $p < .05$

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

En la tabla 12 se presenta el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de quinto de secundaria con alto rendimiento académico, encontrándose una relación significativa entre los puntajes correspondientes a la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y las áreas de organización y tiempo del inventario de hábitos de estudio, con puntuaciones de 0.59 y 0.75 respectivamente.

TABLA 12. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (RS) PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA CON ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Variables	AE	TE	O	TI	TC	D	N
AE	1	0.30	0.59*	0.75*	0.43	0.09	17

* $p < .05$
 **Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase.
 D: Distractibilidad.

En la tabla 13 se presenta el coeficiente de correlación de Spearman (r_s) para los puntajes correspondientes a cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de quinto de secundaria con bajo rendimiento académico, encontrándose una relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento académico y del área de tiempo del inventario de los hábitos de estudio, con una puntuación de 0.70.

TABLA 13. CÁLCULO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE RANGOS DE SPEARMAN (RS) PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) Y LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR (AE) EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Variables	AE	TE	O	TI	TC	D	N
AE	1	0.32	0.46	0.70*	0.23	0.05	17

* $p < .05$
 **Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase.
 D: Distractibilidad.

8.2. Comparación de los puntajes de la escala de autoeficacia en rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo rendimiento académico, tanto de primero, tercero y quinto de secundaria

A continuación se presentan distintas tablas con los resultados correspondientes a la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.

En la tabla 14 se observa la comparación de los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, encontrándose diferencias significativas en primero y tercero, mas no en quinto de secundaria, tanto en el alto como en el bajo rendimiento académico.

TABLA 14. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMERO, TERCERO Y QUINTO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Grado	Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento Académico		U	z
	Media de Rango	N	Media de Rango	N		
1	25.36	18	11.64	18	38.,50	-3.91*
3	24.24	17	10.76	17	30.00	-3.94*
5	16.37	15	14.63	15	99.50	-0.54

*p < .05

En la tabla 15, se muestra la comparación de los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, encontrándose diferencias significativas entre el alto y bajo rendimiento académico.

TABLA 15. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Alto Rendimiento Académico Primero de Secundaria		Bajo Rendimiento Académico Primero de Secundaria		U	z
Media de Rango	N	Media de Rango	N		
25.36	18	11.64	18	38.50	- 3.91*

*p < .05

En la tabla 16, se presenta la comparación de los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de tercero de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, notándose que existen diferencias significativas entre el alto y bajo rendimiento académico.

TABLA 16. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Alto Rendimiento Académico Tercero de Secundaria		Bajo Rendimiento Académico Tercero de Secundaria		U	z
Media de Rango	N	Media de Rango	N		
24.24	17	10.76	17	30.00	- 3.94*

*p < .05

En la tabla 17, se encuentran los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, encontrándose que no existen diferencias significativas entre el alto y bajo rendimiento académico.

TABLA 17. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Alto Rendimiento Académico Quinto de Secundaria		Bajo Rendimiento Académico Quinto de Secundaria		U	z
Media de Rango	N	Media de Rango	N		
16.73	15	14.63	15	99.50	-0.54

*p < .05

8.3. Comparación de los Puntajes Totales y de cada una de las Áreas del Inventario de Hábitos de Estudio aplicado a los Alumnos de Alto y Bajo Rendimiento Académico, tanto en Primero, Tercero y Quinto de Secundaria

A continuación se presentan diferentes tablas con los resultados correspondientes de la aplicación del inventario de hábitos de estudio en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.

En tal sentido, las tablas 18a, 18b y 18c presentan la comparación entre los puntajes totales del inventario de hábitos de estudio, en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico. Se puede observar que existen diferencias significativas entre los puntajes totales del inventario de hábitos de estudio en primero y tercero, mas no en quinto de secundaria, tanto con alto y bajo rendimiento académico.

TABLA 18A. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES TOTALES DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Primero de Secundaria				U	z
N = 18					
Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento. Académico			
Media de Rango	Suma de Rangos	Media de Rango	Suma de Rangos		
22.03	396.50	14.97	269.50	98.50	-2.01*

*p < .05

TABLA 18B. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES TOTALES DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (HE) EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tercero de Secundaria				U	z
N = 17					
Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento. Académico			
Media de Rango	Suma de Rangos	Media de Rango	Suma de Rangos		
23.94	407.00	11.06	188.00	35.00	-3.78*

*p < .05

TABLA 18C. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES TOTALES DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO(HE) EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Quinto de Secundaria				U	z
N = 15					
Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento. Académico			
Media de Rango	Suma de Rangos	Media de Rango	Suma de Rangos		
17.03	255.50	13.97	209.50	89.50	-0.95

*p < .05

En la tabla 19, se presenta la comparación entre los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio, en alumnos de primero con alto y bajo rendimiento académico. Estos puntajes permiten afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes de organización, técnica en clase y distractibilidad, sin embargo en las áreas de técnica de estudio y tiempo no se encuentran diferencias significativas tanto en el alto y bajo rendimiento académico.

TABLA 19. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Áreas	Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento Académico		U	z
	N = 18		N = 18			
	Medias de Rango	Suma de Rangos	Medias de Rango	Suma de Rangos		
TE	19.53	351.50	17.47	314.50	143.50	- 0.59
O	22.56	406.00	14.44	260.00	89.00	-2.38*
TI	18.89	340.00	18.11	326.00	155.00	- 0.22
TC	22.17	399.00	14.83	267.00	96.00	- 2.12*
D	22.69	408.50	14.31	257.50	86.50	- 2.44*

*p < .05

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

En la tabla 20, se presenta la comparación entre los puntajes de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio, en alumnos de tercero con alto y bajo rendimiento académico, encontrándose diferencias significativas en las áreas de técnica de estudio, tiempo y técnica en clase, más no en organización y distractibilidad.

TABLA 20. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Áreas	Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento Académico		U	z
	N = 17		N = 17			
	Medias de Rango	Suma de Rangos	Medias de Rango	Suma de Rangos		
TE	20.94	356.00	14.06	239.00	86.00	- 2.07*
O	19.53	332.00	15.47	263.00	110.00	- 1.21
TI	22.09	375.50	12.91	219.50	66.50	- 2.73*
TC	22.21	377.50	12.79	217.50	64.50	- 2.79*
D	20.12	342.00	14.99	253.00	100.00	- 1.56

*p < .05

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

En la tabla 21, se presenta la comparación entre los puntajes de cada una de las áreas de los hábitos de estudio, en alumnos de quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, notándose que no existen diferencias significativas entre ninguna de las áreas del inventario de hábitos de estudio, tanto en el alto como en el bajo rendimiento académico.

TABLA 21. CÁLCULO DE LA U DE MANN WHITNEY PARA LOS PUNTAJES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Áreas	Alto Rendimiento Académico		Bajo Rendimiento Académico		U	z
	N = 15		N = 15			
	Medias de Rango	Suma de Rangos	Medias de Rango	Suma de Rangos		
TE	16.83	252.50	14.17	212.50	92.500	- 0.844
O	15.30	229.50	15.70	235.50	109.500	- 0.126
TI	16.77	251.50	14.23	213.50	93.500	- 0.795
TC	17.73	266.00	13.27	199.00	79.000	- 1.406
D	15.20	228.00	15.80	237.00	108.000	- 0.193

*p < .05

**Áreas: TE: Técnica de Estudio. O: Organización. TI: Tiempo. TC: Técnica en Clase. D: Distractibilidad.

8.4. Análisis y discusión de resultados

En primer lugar se analizarán las hipótesis que plantean la correlación entre los puntajes totales y de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio y los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo rendimiento académico. En este sentido, la hipótesis general (H_1) que plantea la existencia de relación entre los puntajes totales de autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, se halló que solamente existe relación significativa en el caso de quinto de secundaria, tal como se observa en la tabla 07.

Estos resultados llevan a tener en cuenta lo señalado por Pajares (2000), quien sostiene que la escuela es el lugar primario para el desarrollo de capacidades cognitivas y por tanto se debe promover efectivas

prácticas autorregulatorias y hábitos de estudio, ya que estas fortalecen la autoeficacia y el desempeño en la áreas académicas, además que se encuentran en el centro de la mejora de las autocreencias y el éxito en la escuela, en efecto el hecho de que no exista relación entre las variables de estudio en primero y tercero de secundaria puede estar planteando que la escuela no se está preocupando por formar en los alumnos hábitos de estudio y prácticas autorregulatorias.

Además como señala Bandura (1986), una de las fuentes de la autoeficacia la constituyen las experiencias anteriores, vale decir experiencias donde el individuo mide los efectos de sus acciones y las interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada, por tanto si un alumno no tiene conductas adecuadas para el estudio y sale desaprobado, debería tener en cuenta esas conductas para no repetirlas y en cambio debería repetir aquellas que le sirvieron para obtener buenas calificaciones en el momento de su estudio personal, pero para lograr esto la orientación y ayuda de los docentes es importante sobre todo en los primeros años de secundaria.

En el caso de quinto de secundaria la relación significativa puede ser explicada por el hecho de estar terminando la formación secundaria y se preparan para el mundo laboral o universitario, por tanto han recibido en el colegio, academias o institutos en los que participan información y entrenamiento en técnicas y hábitos de estudio adecuados para asegurar el éxito académico que les permita desempeñarse bien fuera de la escuela.

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997), afirman que son tres las variables personales que determinan el rendimiento escolar: el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del "saber hacer" (utilizar habilidades, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio). Todo esto es confirmado por Vicuña y Orihuela (1975), quienes encontraron que la influencia de conductas habituales podían mejorar el rendimiento académico, más que el nivel intelectual, lo cual queda confirmado también por Vildoso (2003), quien sostiene que los alumnos que no tienen buenos hábitos de estudio no podrán aprovechar al máximo sus potencialidades intelectuales de allí que sus calificaciones serán bajas, por lo tanto el éxito en el estudio depende de la eficacia de los hábitos de estudio puesto que desarrollar habilidades académicas conllevan un verdadero aprendizaje.

En cuanto a la hipótesis específica ($H_{1.1}$) que plantea la relación significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de primero de secundaria con alto rendimiento académico, se encontró que solamente existe relación significativa entre los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y el puntaje del área de distractibilidad del inventario de hábitos de estudio, tal como se presenta en la tabla 08.

Estos resultados plantean una relación incoherente debido a que la autoeficacia según Garrido (2003), constituye un juicio de capacidad, y los ítemes de distractibilidad del inventario de hábitos de estudio hacen referencia a conductas inadecuadas con una actividad académica seria y disciplinada, de allí que los datos obtenidos plantean que a un mayor juicio de capacidad, mayor tendencia a distraerse, lo cual es contradictorio.

Por otro lado la hipótesis específica ($H_{1.2}$) que plantea la relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de tercero de secundaria con alto rendimiento académico, se encontró que solamente existe relación significativa entre el puntaje total de la escala de

autoeficacia en el rendimiento escolar y el puntaje del área de técnica de estudio del inventario de hábitos de estudio., tal como se puede ver en la tabla 10.

Esto es coherente con la teoría de la autoeficacia que sostiene que las creencias que tienen los alumnos en sus propias capacidades y la habilidad para enfrentar las demandas y presiones del medio ambiente están relacionadas al logro de un desempeño académico exitoso, en efecto Garrido (2003), citando a Bandura, menciona que una sensación fuerte de eficacia intensifica los logros y el bienestar personal de muchas maneras, las personas que tiene una gran seguridad en sus capacidades consideran las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas. Tal visión eficaz fomenta el interés intrínseco y una honda preocupación por las actividades realizadas por uno mismo, las personas de esta índole se fijan tareas difíciles y mantienen un fuerte compromiso para con ellas. Frente a la posibilidad de fracaso, aumentan y reafirman aún más sus esfuerzos. Recuperan rápidamente su sensación de eficacia después de fracasar o ante los contratiempos, atribuyen el fracaso a un esfuerzo insuficiente o a una falta de conocimiento o habilidades que pueden ser adquiridos. Se enfrentan a situaciones de amenaza con la seguridad de que realmente son capaces de ejercer un control sobre ellas.

Por el contrario las personas que dudan de sus capacidades huyen de las tareas difíciles entendidas como amenazas a su persona. Sus aspiraciones son bajas y no se comprometen. Al enfrentarse a tareas difíciles, se quedan pensando en sus deficiencias personales, los obstáculos que van a encontrar y los resultados negativos. Si sufren un contratiempo tardan en recuperar la sensación de eficacia, debido a que consideran una actuación insuficiente como una falta de capacidad.

Bandura (1988), afirma en esta línea que la persona anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento., en efecto con los resultados anteriores se puede ver que un alumno que tiene buenas técnicas de estudio y es conciente que esas técnicas le permiten tener un buen rendimiento, entonces las utilizará permanentemente y esto hará que aumente su motivación y sentido de eficacia.

En la hipótesis específica ($H_{1.3}$) que plantea la relación significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de quinto de secundaria con alto rendimiento académico, se encontró que solamente existe relación significativa entre los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los puntajes de las áreas de organización y tiempo del inventario de hábitos de estudio, tal como se ve en la tabla 12.

Estos datos son coherentes entre sí debido a que la organización implica entre otras cosas el tiempo ya que es importante realizar las tareas académicas teniendo en cuenta las orientaciones recibidas por el docentes y en el tiempo adecuado, Pajares (2000), considera que las principales prácticas autorregulatorias que ayudan a acrecentar el sentido de autoeficacia son terminar las tareas y asignaciones en el tiempo previsto, estudiar aún cuando hayan otras cosas interesantes por hacer, ser capaz de concentrarse en los temas de la escuela, planificar y organizar efectivamente las tareas y el trabajo escolar. También Prieto (2005) sostiene en esta línea que los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia son más capaces de autorregular su estudio, manifestando una mayor motivación intrínseca para aprender.

En cuanto a la hipótesis específica ($H_{1.5.}$) que plantea la relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de tercero de secundaria con bajo rendimiento académico, se encontró que solamente existe relación significativa inversa entre los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y el puntaje del área de distractibilidad del inventario de hábitos de estudio, tal como se observa en la tabla 11.

Los resultados mencionados, confirman una vez más lo señalado por Pajares (2000, 2002a y 2002b) y Mejía (2005), quienes sostienen que un alumno autoeficaz es capaz de estudiar aún cuando hayan otras cosas interesantes por hacer y por tanto puede concentrarse en los temas de la escuela, por otro lado manifiesta que una de las funciones de la autoeficacia es el esfuerzo que hace que las personas cuando eligen un objeto de su intención desarrollan una energía suficiente para llevarla a cabo dejando de lado entre otras cosas elementos distractores.

También Pajares (2002b), afirma que el fracaso es normal en la actividad académica sin embargo la reacción es diferente del que se juzga capaz frente al que se siente incapaz, la relación obtenida manifiesta que los alumnos de tercero de secundaria con bajo rendimiento académico a pesar de sus bajas calificaciones son perseverantes debido a que señalan como causa de su problema a la falta de esfuerzo y no a su falta de capacidad.

Finalmente en la hipótesis específica ($H_{1.6.}$) que plantea la relación significativas entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de quinto de secundaria con bajo rendimiento académico, se encontró que solamente existe relación significativa entre los puntajes totales de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y el puntaje del área de tiempo del inventario de hábitos de estudio, tal como se puede encontrar en la tabla 13.

Estos datos confirman lo señalado anteriormente por Pajares (2000), que señala que las prácticas autorregulatorias están en el centro de la mejora de las creencias de autoeficacia, entre las que se puede citar el terminar las tareas y asignaciones en el tiempo previsto, pero también esta relación en el bajo rendimiento académico indica que un alumno con expectativas de autoeficacia entiende que el éxito académico dependerá del esfuerzo que despliegue, más que a la habilidad o causas externas y persistirán largamente de cara a la dificultad, en este caso a la capacidad que tenga de prever lo necesario para enfrentarse adecuadamente a un examen, seleccionando las estrategias de estudio, los materiales y planificando el tiempo para evitar que se le acumulen materias difíciles o evaluaciones eventuales (Pajares, 1996).

A manera de conclusión, cabe señalar que según Pajares (2000, 2002a y 2002b), Mejía (2005) y Prieto (2005), la relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio está dada en la conciencia que los alumnos tienen de sus capacidades y habilidades, entre las que se encuentran los hábitos de estudio, esto permite que se desarrollen prácticas autorregulatorias y se sientan motivados a continuar con las exigencias académicas, así pues Rodríguez (2005) citando a Lens manifiesta que son muy importantes los logros en la escuela y sostiene que son actividades intencionales orientadas hacia determinadas metas. Los estudiantes motivados pueden tener varias y muy diferentes razones para estudiar; para desarrollar sus actividades cognitivas; para saber más y ser capaz de resolver problemas complejos y difíciles; porque disfrutan el trabajo con sus pares; porque quieren complacer a sus maestros o padres, de quienes esperan recibir alguna recompensa, o quieren ser exitosos y no fracasar.

Algunas veces están motivados para superarse a sí mismos, a sus hermanos o amigos. Muchos estudiantes en escuelas primarias y secundarias están positivamente motivados en sus estudios porque quieren entrar a la universidad o porque quieren tener una profesión o empleo específico cuando sean adultos.

Finalmente se debe decir que el rendimiento de un estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

Ahora se analizarán las hipótesis que plantean la existencia de diferencias entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, en efecto en la hipótesis general (H_2) que plantea la existencia de diferencias significativas entre los puntajes de la autoeficacia en el rendimiento escolar entre los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria, con alto y bajo rendimiento académico, se puede decir que solamente existen dichas diferencias en primero y tercero de secundaria, como se observa en la tabla 14.

En efecto las hipótesis específicas ($H_{2.1}$ y $H_{2.2}$) que plantean la existencia de diferencias significativas entre los puntajes de la autoeficacia en el rendimiento escolar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico tanto en primero y tercero de secundaria, son aceptadas debido a la existencia de dichas diferencias estadísticamente significativas, tal como se observa en las tablas 15 y 16.

Estos resultados confirman lo señalado por Bandura (1986), quien sostiene que una de las fuentes de la autoeficacia está constituida por las experiencias anteriores, particularmente las de éxito o fracaso, y es que el alumno mide los efectos de sus acciones y las interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada, de este modo los resultados de sus acciones interpretadas como exitosas aumentan su autoeficacia en tanto que las consideradas como fracaso la disminuyen, de allí se entiende porque existen diferencias entre los puntajes de los alumnos de primero y tercero con alto y bajo rendimiento académico.

En este sentido, Reátegui (2006), también afirma que la función por excelencia de la evaluación postmoderna es la *autoconciencia*, como proceso metacognitivo de "percatamiento", de "darse cuenta" de sus propios aprendizajes, de sus resultados y de los significados que ellos tienen para él como persona. Todo sistema de calidad, busca lograr esta autoconciencia por que ella nos conduce a generar nuestras propias condiciones de aprendizaje y el aprender a aprender pasan de ser meras palabras para convertirse en acciones y de esta manera se logra que el alumno se sienta eficaz en la tarea que realiza.

Sin embargo en el caso de quinto de secundaria no existen diferencias entre el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar tanto en el alto como en el bajo rendimiento académico ya que estos alumnos están a punto de salir de la escuela y por tanto existen factores como la elección vocacional que deben ser tomados en cuenta puesto que las creencias de auto-eficacia influyen fuertemente en las opciones vocacionales de los estudiantes y dado que el presente estudio se realizó con alumnos de quinto de secundaria próximos a decidir a su vocación en la vida es importante señalar que Rodríguez (2005) y Lucas (2006), consideran que la investigación acerca de las fuentes de autoeficacia han demostrado que las experiencias de dominio son factores importantes para el desarrollo de un sentido fuerte de autoeficacia vocacional, por lo que sería recomendable que los educadores, principalmente aquellos que trabajan en los últimos años cercanos a la toma de decisiones vocacionales (escuela secundaria) permitan a los alumnos la práctica de las habilidades necesarias para un desempeño académico exitoso y un

rendimiento laboral adecuado y que enfrenten a estos con actividades relacionadas a las que se verá enfrentado en su carrera y en su ocupación.

Según Carbonero y Merino (2004), la autoeficacia afecta directamente la elección de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran menos hábiles o incapaces. Las creencias de autoeficacia afectan también la conducta del individuo influyendo en el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta. La autoeficacia ha sido frecuentemente asociada con el rendimiento académico como así también con otros constructos motivacionales.

Finalmente se tienen las hipótesis que plantean la existencia de diferencias entre los puntajes totales y de cada una de las áreas del inventario de hábitos de estudio en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico.

Así en la hipótesis general (H_3) que plantea la existencia de diferencias significativas entre los niveles de los hábitos de estudio entre los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria, con alto y bajo rendimiento académico, se puede decir que solamente existen diferencias significativas en primero y tercero de secundaria, tal como se observa en las tablas 18a, 18b y 18c.

Estos resultados confirman lo señalado por Vicuña y Orihuela (1975), quienes sostienen que los alumnos de bajo rendimiento académico, tienen conductas habituales específicas diferentes a los estudiantes que poseen un buen rendimiento, de allí que los hábitos de estudio constituyen un factor importante en el rendimiento académico, en tal sentido estos autores encontraron que los hábitos inadecuados de estudio y el rendimiento escolar describen un asociación curvilínea, siendo mayor el grado de esta, cuando el rendimiento escolar es la variable independiente que cuando se considera como independiente el número de hábitos inadecuados.

También concuerda con estas afirmaciones Grajales (2002), quien sostiene que la formación adecuada en hábitos de estudio influye significativamente en el rendimiento académico y que el conocimiento de los hábitos de estudio de los alumnos entre otras variables como la inteligencia, el locus de control, etc, permite a los docentes determinar los objetivos y planes de trabajo que respondan a las necesidades de los estudiantes, creando condiciones físicas y psicológicas favorables para el mejoramiento de los mismos.

Sin embargo en el caso de quinto de secundaria no existen diferencias significativas debido a que en general como señala Vicuña y Orihuela (1975), los alumnos del último año presentan serias dificultades en las conductas hacia el estudio teniendo como principal limitación la falta de control de tiempo, debido a que están en preparativos de su promoción así como están preparándose para el mundo laboral o universitario, buscando formas de tener éxito en la vida.

Ahora bien en cuanto a la hipótesis específica ($H_{3.1.}$) que plantean la existencia de diferencias significativas entre los niveles de los hábitos de estudio en las áreas de técnica, organización, tiempo y distractibilidad entre los alumnos de primero de secundaria con alto y bajo rendimiento académico se puede afirmar que existen diferencias significativas entre las áreas de organización, técnica en clase y distractibilidad, mas no en las áreas de técnica de estudio y tiempo, tal como se observa en la tabla 19.

En efecto, como señala Vicuña y Orihuela (1975) y Albarracín (1972), los alumnos de primero de secundaria presentan deficiencias en la concentración, es decir tienden a imaginarse "cosas" cuando

estudian o esperan encontrarse en un estado de ánimo especial para empezar a trabajar, lo cual afecta el rendimiento académico. Por otro lado Livia (2001), encontró que los hábitos de estudio están íntimamente relacionados con el rendimiento académico, sin embargo muchos alumnos manifiestan una actitud inadecuada hacia el estudio, es decir que el estudio no es su principal interés, de allí se puede entender porque la diferencia entre el alto y bajo rendimiento en el caso de la distractibilidad, lo cual es coherente con la organización y técnica en clase, puesto que un alumno organizado sabe que debe tomar apuntes, estar atento a las explicaciones, dejar de lado fantasías o imaginaciones, etc, todo lo cual se refleja en altas o bajas calificaciones según sea el caso.

En cuanto a la hipótesis específica (H_{3.2}) que plantean la existencia de diferencias significativas entre los niveles de los hábitos de estudio en las áreas de técnica, organización, tiempo y distractibilidad entre los alumnos de tercero de secundaria con alto y bajo rendimiento académico se puede afirmar que existen diferencias significativas entre las áreas de técnica de estudio, técnica en clase y tiempo, mas no en organización y distractibilidad.

Siguiendo a Vicuña y Orihuela (1975) y Albarracín (1972), una de las principales dificultades de los alumnos de tercero de secundaria está en la falta de control del tiempo, a lo cual se añade la carencia de técnicas para leer y tomar apuntes así como para organizar los materiales y temas de estudio, lo cual confirma los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias entre el alto y bajo rendimiento académico.

Por tanto según Vildoso (2003), Hattie y Purdie (1996), y Aduna y Márquez (1996), para que los alumnos puedan desarrollara adecuados hábitos de estudio deben conjugar el desarrollo de habilidades, tomando conciencia de las estrategias adecuadas a la materia en cuestión así como el sentido de responsabilidad ante el trabajo académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, C. (1972). *Investigación sobre la correlación entre en rendimiento académico y los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria diurna de planteles nacionales de Lima metropolitana*, Tesis inédita para optar el Grado Académico de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual. *Revista de Psicología*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Los fundamentos sociales del pensamiento y acción*. Nueva York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Autorregulación de la Motivación y acción a través de la meta como sistema. *Periódico de Personalidad y Psicología Social*, 54, pp. 5-12.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Ed. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy*. Stanford: Stanford University. Obtenido el 27 de febrero del 2006, en www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Stanford: Universidad de Stanford, Consultado el 30 de junio del 2005, en <http://www.revistaevaluar.com.ar/edgardo/bandura.htm>.
- Belaunde, I. (1994). Hábitos de estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 2(2), pp.15-18.
- Carbonero, M. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional, *Psicothema*, 16(2), pp. 229-234, obtenido el 13 de abril del 2006, en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=1187>
- Carrasco M. y Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), pp. 323-332, Obtenido el 14 de mayo del 2005, en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>
- Canto, C. (1999). *Autoeficacia y educación*. México: Prentice Hall.
- Crespo, A. (1995). Estudio sobre el clima afectivo del aula y la atracción interpersonal y su relación con el rendimiento académico del estudiante y la evaluación al profesor moderado por el control percibido. *Revista Resúmenes*, 1(1), pp. 25-37.
- Chávez, C. (1998). *Hábitos de estudio y rendimiento académico de los estudiantes del programa de profesionalización para técnicos de laboratorio de la Escuela Tecnológica Médica de la Facultad de Medicina*. Tesis inédita para optar el Título de Licenciado en Educación en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima –Perú.
- Fasko, S. y Fasko, D. (1998). Systems approach to self-efficacy and achievement in rural school. *Education*, obtenido el 23 de febrero del 2006, en [surp?did=39251869&sid=1&Fmt=3&clientId=46202&RQT=309&VName=PQD](http://www.scribd.com/doc/39251869/Sid=1&Fmt=3&ClientId=46202&RQT=309&VName=PQD).
- Gans, A., Kenny, M., Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 36(3), pp. 287-295, obtenido el 4 de junio del 2005, en [urp?did=343839111&Fmt=4&clientId=46202&RQT=309&VName=PQD](http://www.scribd.com/doc/343839111&Fmt=4&clientId=46202&RQT=309&VName=PQD)
- García, V. (1988). *Práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, O. y Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis inédita para optar el Grado de Magíster en la Universidad San Martín de Porres, Lima, obtenido el 28 de febrero del 2006, en http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm
- García, M., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), pp. 248 -252, obtenido el 27 de agosto del 2005, en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=173>
- Garrido, E. (2003). *Autoeficacia en el mundo laboral*. Salamanca: Universidad de Salamanca, obtenido el 27 de febrero del 2006, en <http://www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/organ03.pdf>
- González-Pienda, J., Núñez, J., Gonzalez.-Pumariiega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), pp. 271-289, obtenido el 14 de mayo del 2005, en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=97>
- Grajales, T. (2002). *Hábitos de estudio en estudiantes universitarios*, obtenido el 31 de mayo del 2006, en www.tagnet.org/autores/monografias/Pdf/Castellano/0017mocast.pdf

- Hattie, B. y Purdie, J. (1996). *Effects of learning skill interventions on students learning. A meta análisis. Review of educational*, New York: W. H. Freeman.
- Jackson, J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*. Washington: Spring, obtenido el 23 de febrero del 2006, en [urp?did=122356951&sid=1&Fmt=4&clientId=46202&RQT=309&VName=PQD, 70, 3, 243 – 255.](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/MejiaImp.ppt)
- Kaczynka, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lane, J. y Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behaviour and Personality*, Palmerston North, 29(7), pp. 687-694, obtenido el 17 de Agosto del 2005, en [urp?did=87079101&sid=1&Fmt=4&clientId=46202&RQT=309&VName=PD](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/MejiaImp.ppt)
- Lucas, S. (2006). *Estereotipos por razón de género en el autoconocimiento y autoeficacia profesional*, Valladolid: Universidad de Valladolid, obtenido el 22 de febrero del 2006, en <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/art5.html>
- Linarr, P. (1995). *Evaluación del aprendizaje e interpretación de resultados*. México: Prentice Hall.
- Mejía, E. (2005). *Implicancias de las investigaciones sobre autoeficacia en la escuela*, obtenido el 16 de junio del 2005, en www.emory.edu/EDUCATION/mfp/MejiaImp.ppt
- Mejía, E. (2005). *Desarrollo afectivo del alumno*, obtenido el 27 de agosto del 2005, en www.emory.edu/EDUCATION/mfp/MejiaImp.ppt.
- Maddox, H. (1979). *Como estudiar*, Barcelona: TAU.
- Maddux, E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*, EE.UU: Ed. Plenum Press.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, obtenido el 21 de mayo del 2005, en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=14>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 543-578, obtenido el 27 de febrero del 2006, en <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html>
- Pajares, F. (2002a). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Atlanta: Emory University, obtenido el 27 de febrero del 2006, en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>.
- Pajares, F. (2002b). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*, Atlanta: Emory University, obtenido el 27 de febrero del 2006, en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2002c). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning, *Theory into Practice*. 41(2), pp. 116-128, obtenido el 03 de marzo del 2006, en [urp?did=133733561&sid=1&Fmt=3&clientId=46202&RQT=309&VName=PQD](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/Prieto.PDF)
- Prieto, L. (2005). *La autoeficacia en el contexto académico*, obtenido el 16 de junio del 2005, en www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.PDF.
- Quintero, L. (1993). *Hábitos de estudio. Guía práctica de aprendizaje*, México: Trillas.
- Rodriguez, R. (2005). *Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico*. Tesis inédita para optar el Grado de Maestra en

Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje, en la Universidad Ricardo Palma, Lima – Perú.

Schunk, D. (1982). Effects of effort-attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 548-556.

Schunk, D. (1983). Developing children's self-efficacy skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 76-86.

Schunk, D. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, pp. 307-317.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, pp. 173-208.

Trisk. (1992). *Teoría práctica de la enseñanza*, Madrid: Rialp.

Urzaiz M. (2005). *Motivación de logro y autoeficacia: su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de bachillerato*, consultado el 11 de junio del 2005, en www.uaslp.mx/PDF/2228_280.pdf.

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA PRIMERO DE SECUNDARIA

Apellidos y Nombres: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Grado de Escolaridad: _____ Fecha de Evaluación: _____

Centro de Estudios: _____ UGEL: _____

Examinador: _____

INSTRUCCIONES:

Esta es una Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, que te permitirá evaluar si es que te sientes capaz o no de realizar una actividad académica lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado.

Para ello sólo debes poner una (X) en el número que describa mejor tu capacidad. La Escala establece una puntuación que va desde el 0 que significa que no se puede realizar una actividad hasta el 10 que indica la total seguridad de poder realizarla.

CONTESTA SEGÚN COMO CREES QUE PUEDES REALIZAR LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES.

Ejemplo:

1. En el siguiente ítem el alumno evaluado marcó el número 5, puesto que duda de su capacidad para obtener notas altas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.						X					

2. En este ítem el alumno evaluado marcó 8 puesto que cree que puede realizar bastante bien todas sus tareas sin problemas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo realizar todas mis tareas sin dificultades.									X		

3. En este ejemplo, el alumno evaluado marcó el 2, debido a que cree que le cuesta mucho aprobar un curso aún si se esfuerza lo suficiente, pero no es que no lo pueda aprobar.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo aprobar fácilmente un curso.			X								

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No puedo hacerlo					Puedo hacerlo más o menos bien					Si puedo hacerlo

Yo creo que:

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.											
2. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.											
3. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.											
4. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.											
5. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.											
6. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.											
7. Tengo buenos hábitos para estudiar.											
8. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.											
9. Soy capaz de estudiar adecuadamente.											
10. Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejan en el colegio.											
11. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.											
12. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.											
13. Puedo aprobar el año académico.											
14. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.											
15. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.											
16. Puedo tener un buen rendimiento académico.											
17. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.											
18. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.											
19. Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de clase.											

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA TERCERO Y QUINTO DE SECUNDARIA

Apellidos y Nombres: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Grado de Escolaridad: _____ Fecha de Evaluación: _____

Centro de Estudios: _____ UGEL: _____

Examinador: _____

INSTRUCCIONES

Esta es una Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, que te permitirá evaluar si es que te sientes capaz o no de realizar una actividad académica lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado.

Para ello sólo debes poner una (X) en el número que describa mejor tu capacidad. La Escala establece una puntuación que va desde el 0 que significa que no se puede realizar una actividad hasta el 10 que indica la total seguridad de poder realizarla.

CONTESTA SEGÚN COMO CREEES QUE PUEDES REALIZAR LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES.

1. En el siguiente ítem el alumno evaluado marcó el número 5, puesto que duda de su capacidad para obtener notas altas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.						X					

2. En este ítem el alumno evaluado marcó 8 puesto que cree que puede realizar bastante bien todas sus tareas sin problemas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo realizar todas mis tareas sin dificultades.									X		

3. En este ejemplo, el alumno evaluado marcó el 2, debido a que cree que le cuesta mucho aprobar un curso aún si se esfuerza lo suficiente, pero no es que no lo pueda aprobar.

- 4.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo aprobar fácilmente un curso.			X								

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR
ESCALA DE RESPUESTAS

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No puedo hacerlo					Puedo hacerlo más o menos bien					Si puedo hacerlo

Yo creo que:

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.											
2. Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente.											
3. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.											
4. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.											
5. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.											
6. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.											
7. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.											
8. Tengo buenos hábitos para estudiar.											
9. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.											
10. Soy capaz de estudiar adecuadamente.											
11. Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejan en el colegio.											
12. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.											
13. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.											
14. Puedo aprobar el año académico.											
15. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.											
16. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.											
17. Puedo tener un buen rendimiento académico.											
18. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.											
19. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.											
20. Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de clase.											

**INVENTARIO DE HABITOS DE ESTUDIO
CASM – 85
REVISIÓN – 98**

AUTOR: LUÍS ALBERTO VICUÑA PERI

HOJA DE RESPUESTAS

APELLIDOS Y NOMBRES:.....
 FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO:.....
 SEXO:..... EDAD ACTUAL:..... FECHA DE HOY:.....
 GRADO DE INSTRUCCIÓN:.....
 CENTRO DE ESTUDIOS:.....
 DOMICILIO:.....
 EXAMINADOR:.....

INSTRUCCIONES

Este es un inventario de hábitos de Estudio, que le permitirá a usted conocer las formas dominantes de trabajo en su vida académica y de esa manera aislar aquellas conductas que pueden estar perjudicándole su mayor éxito en el estudio. Para ello. Solo tiene que poner una "X" en el cuadro que mejor describa su caso particular; ***PROCURE CONTESTAR NO SEGÚN LO QUE DEBERÍA HACER O HACEN SUS COMPAÑEROS SINO DE LA FORMA COMO USTED ESTUDIA AHORA.***

OBSERVACIONES:.....

RECOMENDACIONES:.....

OBSERVACIONES:.....

RECOMENDACIONES:.....

I. ¿Cómo estudia usted?

	Siempre	Nunca	PD
1. Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes			
2. Subrayo las palabras cuyos significados no se			
3. Regreso a los puntos subrayados con el propósitos de aclararlo			
4. Busco de inmediato en el diccionario el Significado de las palabras que no se			
5. Me hago preguntas y me respondo en mi propio Lenguaje lo que he comprendido			
6. Luego, escribo EN MI PROPIO LENGUAJE LO QUE HE COMPRENDIDO			
7. Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitarlo de memoria			
8. Trato de memorizar todo lo que estudio			
9. Repaso lo que he estudiado después de 4 a 8 horas			
10. Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar			
11. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados			
12. Estudio solo para mis exámenes			

II. ¿Cómo hace usted sus tareas?

	Siempre	Nunca	PD
13. Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro			
14. Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contesto según como he comprendido			
15. Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado			
16. Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema			
17. En mi casa, me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en el colegio preguntando a mis amigos			
18. Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea			
19. Dejo para último momento la ejecución de mis tareas por eso no las concluyo dentro del tiempo fijado			
20. Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra			
21. Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucha cólera y ya no la hago			
22. Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles			

III. ¿Cómo prepara usted sus tareas?

	Siempre	Nunca	PD
23. Estudio por lo menos dos horas todos los días			
24. Espero que se fije la fecha de un examen o paso para ponerme a estudiar			
25. Cuando hay paso oral, recién en el salón de clase me pongo a revisar mis apuntes			
26. Me pongo a estudiar el mismo día del examen			
27. Repaso momentos antes del examen			
28. Preparo un plagio por si acaso me olvido un tema			
29. Confío que mi compañero me "sople" alguna respuesta en el momento del examen			
30. Confío en mi buena suerte por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntara			
31. Cuando tengo dos o mas exámenes el mismo día empiezo a estudiar por el tema mas difícil y luego el mas fácil			
32. Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el tema			
33. Durante el examen se me confunde los temas, se me olvida lo que he estudiado			

IV. ¿Cómo prepara usted sus tareas?

	Siempre	Nunca	PD
34. Trato de tomar apuntes de lo que dice el profesor			
35. Solo tomo apuntes DE LAS COSAS MÁS IMPORTANTES			
36. Inmediatamente después de una clase ordeno mis apuntes			
37. Cuando el profesor utiliza alguna palabra que no se, levanto la mano y pido su significado			
38. Estoy mas atento a las bromas de mis compañeros que a la clase			
39. Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas			
40. Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo			
41. Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo			
42. Cuando no entiendo UN TEMA MI MENTE SE pone a pensar, soñando despierto			
43. Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases			
44. Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida			
45. Durante las clases me gustaría dormir o tal vez irme de clase			

V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?

	Siempre	Nunca	PD
46. Requiere de música sea del radio o del tocadiscos			
47. Requiere la compañía de la TV			
48. Requiere de tranquilidad y silencio			
49. Requiere de algún alimento que como mientras estudio			
50. Su familia, que conversan, ven TV o escuchan música			
51. Interrupciones POR PARTE DE SUS PADRES pidiéndole algún favor			
52. Interrupciones de visitas, amigos, que le quitan tiempo			
53. Interrupciones sociales; fiestas, paseos, citas,etc			