



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO DE AGUASCALIENTES: AUTOEFICACIA,
EXPECTATIVAS, METAS Y FACTORES CONTEXTUALES**

PRESENTA

Jessica Nájera Saucedo

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORES

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Martha Leticia Salazar Garza

Aguascalientes, Ags., a 11 de agosto de 2022

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 05/09/2022

NOMBRE: JESSICA NÁJERA SAUCEDO **ID** 118585

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores en educación media superior y superior

TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico

DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE AGUASCALIENTES: AUTOEFICACIA, EXPECTATIVAS, METAS Y FACTORES

TÍTULO: CONTEXTUALES

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Los conocimientos generados a partir del desarrollo del proyecto de tesis tienen la posibilidad de generar un impacto en varios aspectos asociados al desempeño académico de los estudiantes de nivel medio superior. Los resultados son especialmente relevantes por cuanto este nivel educativo ha sido menos estudiado que otros; se destaca la importancia de la autoeficacia, las expectativas de resultado y el establecimiento de metas como variables implicadas en el desempeño académico de los estudiantes; también se identifican variables contextuales como el apoyo de profesores, padre, madre, compañeros y tutor u orientador académico, la satisfacción con la institución donde se estudia, el nivel de estudios de la madre, y el sexo del alumno, como variables intervinientes en el nivel de autoeficacia, expectativas y metas que presentan los alumnos. En este sentido tomar acciones para impactar sobre las variables mencionadas poniendo atención en las variables contextuales, no solo favorecerá el desempeño académico actual, sino también, puede tener impacto en la permanencia y transición de los alumnos hacia el nivel de educación superior, así como en la calidad educativa de la educación media superior. Se elaboró un reporte para las instituciones que participaron en el estudio, por lo que se tiene la expectativa de que estas lleven a cabo acciones para hacer uso de los conocimientos obtenidos a favor de los alumnos inscritos en su institución.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
SI	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí
 No

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dr. Salvador Camacho Sandoval

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dr. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejada Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

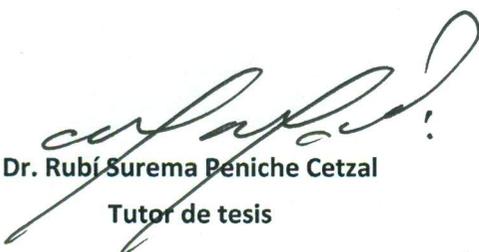
PRESENTE

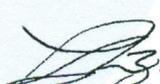
Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **JESSICA NAJERA SAUCEDO** con ID 118585 quien realizó *la tesis* titulada: **DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE AGUASCALIENTES: AUTOEFICACIA, EXPECTATIVAS, METAS Y FACTORES CONTEXTUALES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 11 de agosto de 2022.


Dr. Rubí Surema Beniche Cetzal
Tutor de tesis


Dr. Luis Horacio Pedroza Zuñiga
Co-Tutor de tesis


Dra. Martha Leticia Salazar Garza
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México

Academic self-efficacy in high school students in Aguascalientes, México

Jessica Nájera-Saucedo¹, Rubí Surema Peniche-Cetzal², Luis Horacio Pedroza-Zúñiga³ y Martha Leticia Salazar-Garza⁴

¹ Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (jessynasau8889@gmail.com), ² Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (rupeniche81@gmail.com), ³ Universidad Autónoma de Baja California, México (horaciopedroza@hotmail.com) y ⁴ Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (mlsalazar@correo.uaa.mx)

Cómo citar este artículo:

Nájera-Saucedo, J., Peniche-Cetzal, R., Pedroza-Zúñiga, L. H. y Salazar-Garza, M. L. (2022). Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México. *Educación y Ciencia*, 11(57), 37-50.

Recibido el 14 de enero de 2022; aceptado el 19 de marzo de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

La autoeficacia es una variable que de acuerdo con la literatura y algunos estudios está asociada al desempeño académico de estudiantes, el cuál impacta la calidad educativa, la permanencia y el tránsito a estudios superiores en el nivel medio superior. El objetivo del estudio es identificar el nivel de autoeficacia que presentan alumnos de bachillerato en Aguascalientes, México, así como saber si existen diferencias según el grado de estudios y sexo del alumno. Se realizó un estudio cuantitativo de corte transversal. Se aplicó una escala de autoeficacia académica a una muestra representativa de estudiantes de bachillerato de 5316 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre de instituciones públicas y privadas. Según los resultados obtenidos por grado de estudios, se presenta una diferencia significativa entre los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre, siendo mayor en sexto semestre, seguido por el segundo semestre y menor en cuarto semestre. Conforme con la modalidad pública y/o privada el nivel de autoeficacia fue mayor en las instituciones privadas comparado con las instituciones públicas. De acuerdo con el sexo de los alumnos, el nivel de autoeficacia fue mayor en mujeres que en hombres. Los resultados demuestran el dinamismo de la variable de autoeficacia y la posibilidad de que las diferencias se deban al nivel de experiencia de los alumnos y condiciones del egreso y tránsito a estudios superiores.

Palabras clave: Autoeficacia, desempeño académico, estudiantes de bachillerato

Abstract

Self-efficacy is a variable that according to the literature and some studies is associated with the academic performance of students, which impacts the quality, permanence, and transition to higher studies at the university level. The objective of the study is to identify the level of self-efficacy that high school students present in Aguascalientes, México, as well as to know if there are differences according to the studies degree and students' gender. The study is quantitative and cross-sectional. The academic self-efficacy scale was applied to a representative sample of high school students, there were 5316 students of second, fourth and sixth semester from public and private institutions.

Agradecimientos

Agradezco a Conacyt por los recursos económicos para poder dedicarme y desarrollar mi proyecto durante el doctorado en investigación educativa y a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por la formación que me brindó, mi máxima casa de estudios.

A mi tutora la Dra. Rubí por aportarme sus conocimientos, guía y libertad para desarrollar mi tema de tesis, por su confianza y escucha a mis inquietudes.

A mi cotutor el Dr. Horacio por su compromiso y aporte con mi proyecto, su tiempo incondicional para atender mis dudas, brindarme su conocimiento y motivación constante.

A mi lectora la Dra. Lety por su atención, confianza, conocimiento, tiempo, motivación y aportes valiosos para el desarrollo de mi tesis.

A la Dra. Wee por su confianza y aportaciones en el desarrollo de mi tesis, al Dr. Cristóbal por su conocimiento para el desarrollo de los instrumentos utilizados en mi proyecto y al Dr. Galo por sus comentarios en el examen predoctoral.

A la Dra. Guadalupe y a Elsa por estar siempre al pendiente y apoyarme en todos los procesos dentro del doctorado.

A mi familia, mamá por tu interés, motivación y amor en este proceso, a mi papá por su apoyo y amor, a mi hermana por sus palabras de ánimo y creer en mí siempre, los amo.

A mi compañero y cómplice de vida, Diego, por su amor, su apoyo, su interés, por involucrarse en todo el proceso, escucharme, levantarme y motivarme incondicionalmente, te amo.

A mi amigo más noble, Toby, por estar a mi lado siempre, viéndome frente al computador día y noche.

A mis amigos, Caro, Joce, Fory, Azu, Vale, Ivette, Ramón, Cristy y Mari que me acompañaron en esta etapa de mi vida e hicieron más liviano este caminar con su presencia, sus risas y su escucha.

Dedicatoria

A mi madre, Mónica Saucedo y mi padre Gustavo Nájera, los amo, esto es para ustedes,
mis ejemplos de perseverancia
y a mi ángel Tita por tu compañía aún en tu ausencia terrenal.



Índice general

Índice de tablas	4
Índice de figuras.....	5
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del Problema	11
Panorama de la educación media superior en México.....	11
Cifras, avances y retos de la EMS	13
El alumno como actor responsable en la consecución de sus logros y desempeño académico	19
El Desempeño académico en EMS, su impacto y factores asociados.....	20
Variables asociadas al desempeño académico centradas en el alumno.....	22
Antecedentes	24
Justificación	27
Pregunta de investigación	30
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos	31
Hipótesis	31
Capítulo II. Marco teórico	32
Entendimiento de la permanencia y desempeño académico.....	32
Desempeño y logro académico.....	36
Enfoques teóricos del desempeño, logro académico y factores asociados.....	38
Teoría cognitivo social aplicada a temáticas educativas	41
Agencia personal	41
Capacidades cognitivas	42
Teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos	46
Modelo de rendimiento académico	47
Apoyos y barreras contextuales en estudiantes	55
Capítulo III. Diseño de la investigación	58
Enfoque y diseño de investigación	60
Diseño de instrumentos.....	60

Justificación del estudio.	60
Delimitación conceptual del constructo a medir	60
Construcción y evaluación cualitativa de ítems	61
Análisis estadístico de los ítems	61
Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna)	61
Estimación de fiabilidad.	61
Validez y confiabilidad	62
Diseño de investigación tipo encuesta	63
Procedimiento de recolección de datos.....	64
Consideraciones éticas	65
Capítulo IV. Estudio I: Diseño, validez y confiabilidad de instrumentos	66
Objetivos:.....	66
Método	66
Participantes.....	66
Instrumentos.....	67
Procedimiento de construcción de escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución.....	67
Procedimiento de análisis de resultados	71
Resultados estudio I.....	73
Escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución	73
Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de apoyo percibido	73
Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de satisfacción con la institución.....	78
Escalas de autoeficacia, expectativas y metas	79
Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de autoeficacia.....	80
Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de la escala de expectativas de resultado	83
Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de establecimiento de metas	86
Discusión estudio I.....	88
Capítulo V. Estudio II: Asociación y efectos de variables	93

Objetivo general:.....93

Objetivos específicos:93

Método: estudio II.....94

Participantes y muestra94

 Diseño muestral94

 Marco muestral.....95

 Parámetros de interés.....95

 Procedimiento de muestreo95

 Determinación del número de escuelas a seleccionar97

Caracterización de la población98

Instrumentos y variables99

 Variable dependiente100

 Variables independientes.....100

Procedimiento y análisis de datos de estudio II.....101

Resultados.....105

Autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato.....105

Modelo de desempeño académico, relaciones y efectos de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas109

Factores explicativos de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas113

Discusión estudio II120

Capítulo VI. Conclusiones.....130

Conclusiones generales de la investigación.....130

Recomendaciones132

Futuros estudios134

Referencias.....135

Anexos152

Índice de tablas

Tabla 1. Edades normativas y porcentaje de alumnos por nivel educativo.....	12
Tabla 2. Porcentaje de personas que no estudian por edad a nivel nacional	12
Tabla 3. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje.....	15
Tabla 4. División de áreas para cuestionario de factores explicativos.....	69
Tabla 5. Cargas factoriales de la escala de apoyo percibido.....	75
Tabla 6. Cargas factoriales de la escala de satisfacción con la institución.....	78
Tabla 7. Cargas factoriales de la escala de establecimiento de autoeficacia.....	81
Tabla 8. Cargas factoriales de la escala de la escala de expectativas.....	84
Tabla 9. Cargas factoriales de la escala de establecimiento de metas	86
Tabla 10. Datos requeridos para procedimiento de muestreo por conglomerados.....	96
Tabla 11. Cantidad de alumnos por semestre y por sexo con muestra ponderada.....	98
Tabla 12. Valores de asimetría y curtosis para variables observadas para el modelo de desempeño académico	110
Tabla 13. Estimaciones del análisis de efectos directos en el modelo de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas.....	111
Tabla 14. Estimaciones del análisis de efectos indirectos en el modelo de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas.....	112
Tabla 15. Varianza explicada del modelo de desempeño académico.....	112
Tabla 16. Valores de asimetría y curtosis para variables observadas.....	114
Tabla 17. Estimaciones del análisis de efectos directos del modelo de factores explicativos de autoeficacia, expectativas y metas	117
Tabla 18. Estimaciones del análisis de efectos indirectos del modelo de factores explicativos de autoeficacia, expectativas y metas.....	118
Tabla 19. Varianza explicada del modelo de desempeño académico.....	119

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de rendimiento académico propuesto por la teoría cognitiva social de desarrollo de carrera..... 48

Figura 2. Procedimiento de investigación esquematizado..... 59

Figura 3. Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de apoyo percibido..... 77

Figura 4. Modelo de análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de satisfacción con la institución..... 79

Figura 5. Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de autoeficacia..... 82

Figura 6. Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de expectativas..... 85

Figura 7. Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de metas 87

Figura 8. Nivel de estudios de madre y padre de estudiantes de EMS..... 99

Figura 9. Porcentaje de autoeficacia, expectativas y metas total y por grado de estudio..... 108

Figura 10. Modelo de ajuste de análisis SEM para desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas..... 110

Figura 11. Modelo de ajuste de análisis SEM para factores contextuales de autoeficacia, expectativas y metas..... 115

Resumen

La presente investigación tiene un diseño cuantitativo, transversal, con una muestra representativa de 5316 estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes. El objetivo general fue determinar el efecto de factores contextuales sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes. Se obtuvieron evidencias de validez de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas en la población objetivo y se desarrollaron las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución, los instrumentos obtuvieron evidencias de validez y confiabilidad óptimos. A través de análisis de modelos de ecuaciones estructurales, los resultados permitieron constatar el modelo de desempeño académico con los efectos de las variables de autoeficacia, expectativas y metas por Lent, Brown y Hackett (1994), teoría en la cual se basa el presente estudio. A partir del mismo tipo de análisis se determinaron los factores contextuales; satisfacción con la institución con efectos directos sobre las variables de autoeficacia, expectativas y metas; Apoyo de profesores, amigos, madre y padre con efectos directos sobre autoeficacia y expectativas; apoyo de tutor con efecto directo sobre expectativas; nivel de estudios de la madre con efecto directo sobre autoeficacia y desempeño académico; y sexo del alumno con efecto directo sobre desempeño académico, metas y expectativas. Se concluye que la autoeficacia, expectativas y metas tienen un impacto sobre el desempeño académico de alumnos de bachillerato y que llevar a cabo acciones que impacten favorablemente sobre estas variables por medio de los diferentes tipos de apoyo expuestos, así como oportunidades que ofrece la institución para generar satisfacción en el alumno, impactará en el desempeño académico, favoreciendo así la calidad, permanencia, culminación y transición educativa.

Palabras clave: Desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado, metas, factores contextuales

Abstract

This research has a quantitative, cross-sectional design, with a representative sample of 5,316 high school students from the state of Aguascalientes. The general objective was to determine the effect of contextual factors on the variables of self-efficacy, result expectations and goal setting and their impact on the academic performance of high school students from Aguascalientes. Evidence of validity was obtained for the self-efficacy, expectations and goals scales in the target population, and the scales of perceived student support and satisfaction with the institution were developed; the instruments obtained evidence of optimal validity and reliability. Through structural equation modeling analysis, the results allowed us to verify the model of academic performance with the effects of the variables of self-efficacy, expectations and goals by Lent, Brown and Hackett (1994), the theory on which the present study is based. From the same type of analysis, the contextual factors were determined; satisfaction with the institution with direct effects on the variables of self-efficacy, expectations and goals; support from teachers, friends, mother and father with direct effects on self-efficacy and expectations; tutor support with direct effect on expectations; mother's level of studies with direct effect on self-efficacy and academic performance, and gender with direct effect on academic performance, goals and expectations. It is concluded that self-efficacy, expectations and goals have an impact on the academic performance of high school students and that carrying out actions that have a favorable impact on these variables through the different types of support presented, as well as opportunities offered by the institution to generate student satisfaction, will have an impact on academic performance, thus favoring quality, permanence, completion and educational transition.

Key words: Academic performance, self-efficacy, outcome expectations, goals, contextual factors

Introducción

La educación en México ha tenido cambios y avances a lo largo del tiempo, ha presentado distintos retos en los distintos niveles educativos. Particularmente el nivel medio superior es uno de los niveles que ha tenido grandes cambios a partir de su obligatoriedad, sin embargo, los retos y problemáticas continúan.

El presente proyecto se centró en la búsqueda de información sobre el desempeño académico en estudiantes de educación media superior, a fin de generar cambios positivos en la calidad educativa, permanencia, culminación y transición de estudios en alumnos de educación media superior. Lo que propicia posibles soluciones a algunas problemáticas de este nivel educativo.

En esta investigación se abordaron las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas asociadas al desempeño académico de acuerdo con el modelo de rendimiento académico que propone Lent, Brown Y Hackett (1994) en su teoría de aprendizaje social y desarrollo de carrera, y se determinaron los factores contextuales que impactan sobre las variables mencionadas, incluyendo así apoyo percibido del alumno por parte de su padre, madre, amigos/compañeros, profesores, tutores/orientadores académicos, satisfacción con la institución, nivel educativo de la madre y sexo del alumno.

Entre otros aspectos, también se analizaron las diferencias según el grado de estudios del alumno, el tipo de sostenimiento público o privado y el sexo del alumno conforme con las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas. Para obtener los datos se obtuvieron nuevos índices de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas (Nájera, Salazar, Vacio y Morales, 2020) y se construyeron las escalas de apoyo percibido y satisfacción de la institución. Los datos generados correspondieron a una muestra representativa de alumnos de bachillerato del estado de Aguascalientes, por lo que son generalizables a esta población.

De forma inicial se presenta el capítulo correspondiente al planteamiento del problema donde se presenta la construcción del objeto de estudio. Dentro del capítulo I, se plantea la problemática de estudio, destacando la importancia del desempeño académico, como factor de impacto en diversas problemáticas dentro de la educación media superior,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tales como la calidad educativa que reportan las pruebas estandarizadas como PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) y PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), la permanencia y abandono, la transición a estudios superiores entre otras, priorizando al alumno como el principal actor responsable de su desempeño académico, sin dejar de lado aspectos contextuales que intervienen sobre el desempeño académico. En este sentido y con el objetivo de centrarse en el estudiante, se propuso retomar la teoría cognitivo social de Bandura y la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos de Lent, Brown y Hackett, mediante la evaluación de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas, a fin de identificar los factores que impactan en estas.

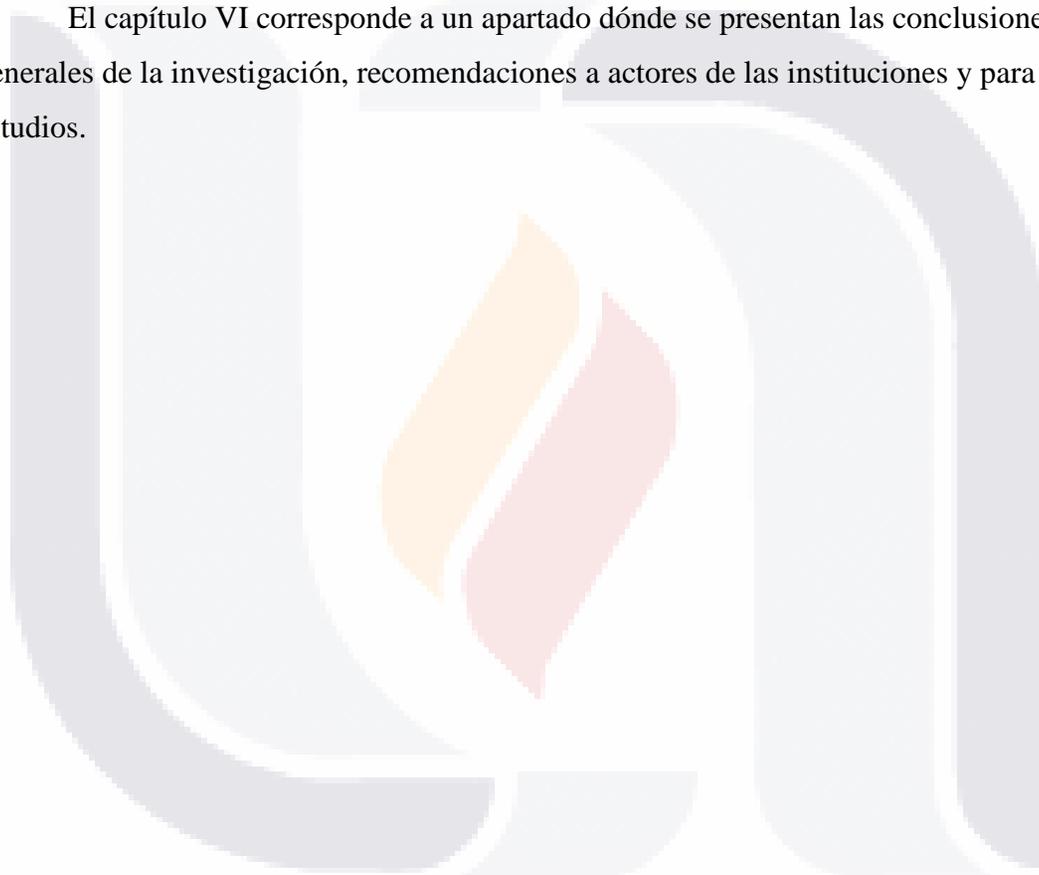
En el capítulo II, correspondiente al marco teórico, se desglosan temas específicos para comprender a profundidad el fenómeno y respaldar el objeto de estudio. Se profundiza sobre la teoría cognitivo social, respecto a términos como la agencia social, capacidades cognitivas y la importancia del ambiente en el desarrollo de las mismas. Se introduce la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos, explicando el modelo de rendimiento académico y resaltando la importancia de barreras y apoyos sociales y contextuales en el impacto a las variables de autoeficacia, expectativas y metas.

En el capítulo III se informa sobre el diseño de la investigación, se describen aspectos metodológicos que sustentan los procesos llevados a cabo. Se explica que la investigación se expone en dos momentos, constituyendo el estudio I, correspondiente al desarrollo y análisis de datos de los instrumentos y el estudio II, correspondiente al manejo de datos para responder a los objetivos generales, como lo es las diferencias, impacto y efecto entre variables y otros objetivos específicos.

El capítulo IV corresponde al estudio I, en el cual se desarrolla el método correspondiente a este apartado, el procedimiento de construcción de las escalas de apoyo percibido y satisfacción con la institución y la obtención de índices de confiabilidad de este instrumento y de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas, posteriormente se presentan los resultados referentes al análisis de obtención de índices de validez y confiabilidad de todas las escalas, presentando datos correspondientes a las pruebas de esfericidad de Barlett y Kaiser Meyer Olkin, así como los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Cerrando este apartado se presentan las discusiones del estudio I.

El capítulo V corresponde al estudio II, iniciando con el método y procedimiento que se llevó a cabo, seguido del reporte de resultados iniciando con los análisis ANOVA y t de student para establecer las diferencias encontradas en el nivel de autoeficacia, expectativas y metas según el tipo de sostenimiento de la institución, el semestre y sexo del alumno. Continuando con los análisis de ecuaciones estructurales para la obtención del modelo ajustado de desempeño académico y el efecto de los factores contextuales. Finalmente se desarrollan la discusión del estudio II.

El capítulo VI corresponde a un apartado dónde se presentan las conclusiones generales de la investigación, recomendaciones a actores de las instituciones y para futuros estudios.



Capítulo I. Planteamiento del Problema

La educación media superior (EMS) en México presenta grandes retos, los cuales se relacionan con problemáticas muy particulares que tienen que ver con las instituciones, los docentes, los directores y/o los alumnos; el bagaje es muy amplio y es por eso que vale la pena mostrar interés y poner atención en las particularidades de cada problemática, diseñar planes de acción e incrementar las investigaciones que se tienen en el área para comprometerse y continuar con la realización de mejoras y cambios en función de que los jóvenes completen sus estudios de forma accesible y con calidad.

Atendiendo la necesidad expuesta en el presente capítulo, se plantean los apartados correspondientes al planteamiento formal del problema acompañado de su justificación, preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.

Panorama de la educación media superior en México

La educación es un derecho básico de todos; proporciona habilidades, herramientas y conocimientos necesarios para el desarrollo hacia la adultez y propicia el conocimiento para ejercer otros derechos (United Nations Children's Fund, UNICEF por sus siglas en inglés, 2018). De acuerdo con esto, la educación de alguna manera es imprescindible para el desarrollo óptimo de la vida del ser humano y no estudiar puede traer consecuencias que impacten la vida social y personal de los individuos (UNICEF, 2018). Al respecto, el Artículo 3° de la Constitución Mexicana señala que todos los individuos tienen derecho a recibir educación, siendo el Estado el responsable de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior como obligatorias (Constitución Mexicana, art. 3). A pesar de esto, muchos niños y jóvenes no reciben educación debido a que no asisten a la escuela por diversas razones.

Según la UNICEF (2018), en México aproximadamente 4 millones de niños y adolescentes o más, no acuden a la escuela y, aproximadamente 600 mil, están por abandonarla. Dicha situación resulta preocupante y requiere de atención, para buscar medidas pertinentes para disminuir o frenar el abandono escolar. Al respecto se tienen varios datos y cifras que reportan diversas instituciones que dan muestra de la situación en los distintos niveles educativos.

Para ubicar mejor los niveles educativos, es importante mencionar las edades normativas que corresponden a cada nivel. De acuerdo con la SEP (Secretaría de Educación Pública) las edades típicas para cada nivel educativo son las que se presentan en la Tabla 1, dónde se puede observar que la mayor cantidad de población en edades normativas se concentra en el nivel medio superior.

Tabla 1

Edades normativas y porcentaje de alumnos por nivel educativo

Nivel educativo	Edad en años	Porcentaje
Preescolar	3 - 5	2.3
Primaria	6 – 11	5.9
Secundaria	12 – 14	17.4
Media superior	15 - 17	74.4

Nota. Elaboración propia con base en datos del INEGI (2018).

Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Módulo de Trabajo Infantil (MTI) se encargan de recabar datos cada dos años a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), con la finalidad de conocer la cantidad de personas que no estudian y sus razones. De acuerdo con datos procedentes de dichas encuestas se reporta el porcentaje por edad de las personas que no estudian en México en la Tabla 2.

Tabla 2

Porcentajes de personas que no estudian por edad a nivel nacional

Edad	Año	
	2007	2017
5 a 17 años	10.6%	7.24%
5 años	4.9%	2.3%
15 a 17 años	41.57%	29.8%

Nota. Elaboración propia con base en cifras de ENOE (2018)

Como se puede observar, los mayores porcentajes de jóvenes que no estudian se ubican en las edades de 15 a 17 años, edad que correspondería al nivel medio superior. Si

bien el porcentaje de jóvenes reportado en 2017 es menor que el reportado en 2007, el porcentaje aún es considerablemente alto en comparación con otras edades (INEGI, 2018).

De acuerdo con los datos obtenidos del MTI (INEGI, 2018), las razones por las cuales la población de entre 5 a 17 años de edad no estudia tienen que ver con: la falta de interés o aptitud para la escuela con un 38.8%, seguido por la falta de recursos económicos con un 13.7%, búsqueda de trabajo (población de 12 a 17 años de edad) con un 6.5%, enfermedad accidente y/o discapacidad con 5.78% y por último la realización de quehaceres o cuidado de personas en el hogar con 5.2%.

Particularmente, las razones que prevalecen en el nivel medio superior (15 a 17 años) son la falta de interés o aptitud para la escuela (40.2%) y la falta de recursos económicos (17.7%). El 47.1% de los hombres y el 33% de las mujeres, reportaron la falta de interés o aptitud para la escuela. En cambio, el 14.4% de las mujeres y el 11.2% de los hombres reportaron la falta de recursos económicos.

La EMS presenta los porcentajes más altos de jóvenes que no estudian en edades normativas y, aunque este fenómeno se caracteriza por su complejidad y multicausalidad, es importante enfocarse en aquellas razones que pudieran no ser tan evidentes como lo son la situación socioeconómica, la falta de interés o aptitud para la escuela (INEGI, 2018).

Los retos o problemáticas descritos anteriormente, no son los únicos que aquejan a la EMS, de modo que vale la pena mencionar y puntualizar los aspectos que representan un reto o un avance, para tener un mayor conocimiento y entendimiento general de este nivel educativo, mismos que se mencionan a continuación.

Cifras, avances y retos de la EMS

En México, la EMS se dictaminó como obligatoria en el año 2012. Ante ello, algunos de los propósitos han sido ampliar su cobertura e incrementar su calidad; por lo que se planteó el objetivo de alcanzar el 100% de cobertura para el ciclo escolar 2021-2022. Para lo que se propuso adecuar los materiales y métodos educativos, la organización e infraestructura, así como la idoneidad de los docentes y directivos (INEE, 2017). Así mismo, el gobierno se comprometió a garantizar una educación gratuita de calidad y con equidad, con acceso oportuno para lograr la permanencia, tránsito y conclusión de estudios

mediante el logro de conocimientos, habilidades y destrezas (INEE, 2018). A partir de entonces han ocurrido diversos cambios a través de los esfuerzos por lograr los objetivos.

En concordancia con lo anterior, es importante dar muestra de los resultados sobre la calidad, el logro de la permanencia, conclusión y tránsito de estudios a través del logro de conocimientos, habilidades y destrezas, en los jóvenes que estudian la EMS. Para tal fin existen pruebas que evalúan los aprendizajes que los alumnos adquieren al cursar el bachillerato.

La evaluación de los aprendizajes es uno de los aspectos que además de proporcionar información sobre los alumnos, refleja la calidad de un sistema educativo, como es el caso de las pruebas estandarizadas. En México, El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es una prueba administrada por la SEP, que evalúa los aprendizajes en lenguaje, comunicación y matemáticas. Dichos conocimientos son relevantes para la adquisición de nuevos aprendizajes en diferentes campos de conocimiento, fundamentales para el dominio del campo curricular y que tienen prevalencia en el tiempo con cierta dependencia en los cambios curriculares. Esta prueba permite identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos, siendo cuatro niveles, el primer nivel corresponde a los aprendizajes más básicos, el nivel II incluye los aprendizajes del nivel I incluyendo aprendizajes más avanzados, después el nivel III hasta llegar al nivel IV el cual constituye aprendizajes complejos. Según los resultados que obtengan los alumnos de acuerdo a sus aprendizajes, éstos se ubican en alguno de los cuatro niveles de logro.

Conforme con los resultados nacionales que se obtuvieron en el último reporte (2018), en el área de lenguaje y comunicación, una tercera parte de los estudiantes (34%) se ubica en el nivel I. En el área de matemáticas, la mayoría (66%) también se ubica en el nivel I. Estos resultados reflejan que los aprendizajes de la mayoría de los alumnos de EMS son básicos y quizás uno de los objetivos como el logro de la calidad educativa está lejos de alcanzarse, lo cual resulta preocupante (INEE, 2019). A continuación, se muestra en la Tabla 3 los resultados correspondientes al último reporte del 2018 en el nivel medio superior:

Tabla 3.

Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje

Niveles	Aprendizajes	
	Lenguaje y comunicación	Matemáticas
I	34%	66%
II	28%	23%
III	29%	8%
IV	9%	2.5%

Nota. Elaboración propia con base en Informe de resultados PLANEA EMS 2018.

Como se puede observar, el mayor porcentaje de alumnos en ambos tipos de aprendizajes se ubica en el nivel I, mientras que la minoría alcanza el nivel IV. Estos resultados demuestran que una tercera parte de los alumnos presentan logros insuficientes en los aprendizajes de las pruebas de lenguaje y comunicación y aproximadamente dos terceras partes en matemáticas (INEE, 2017).

Esta prueba también muestra en qué tipo de sostenimiento (público o privado) se encuentran los resultados más bajos y altos. En el control federal están se ubican los niveles más bajos seguido del estatal y los resultados más altos en el control autónomo, seguido por el privado, tanto en lenguaje y comunicación como en matemáticas (INEE, 2019). Con estos datos se puede hipotetizar una relación entre los resultados de los aprendizajes con el nivel de estudios de los padres, y de acuerdo con esto, los alumnos que tienen padres con mayores niveles de escolaridad, presentan puntajes más altos tanto en lenguaje y comunicación como en matemáticas, esto refleja la influencia que tiene la escolaridad de los padres, lo que a su vez se asocia con el desempeño académico y la permanencia de los jóvenes (INEE, 2017). Estos datos coinciden con otros estudios donde se reporta dicha relación entre el nivel de estudios de los padres y los resultados académicos y abandono de los estudios de los hijos (González et al., 2005; Porto y Gresia, 2005; Rodríguez, 2017).

Otra prueba estandarizada a nivel internacional es el Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), la cual es una encuesta que se lleva a cabo cada tres años en alumnos de 15 años de edad. La prueba evalúa competencias esenciales para la

participación en sociedad, se enfoca en las áreas escolares de lectura, matemáticas y ciencias. Con base en sus resultados, la población puede ser ubicada en 6 niveles de competencia de conocimientos, siendo el nivel VI el más alto y el nivel I el más bajo. La última aplicación realizada en el 2018, reportó que en México solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles más altos en al menos un área, mientras que el 35% de los estudiantes obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel II) en las tres áreas (OCDE, 2019).

De acuerdo con los resultados anteriores, se puede vislumbrar otra de las problemáticas que aqueja a la EMS, el bajo desempeño académico que presentan los alumnos, a través de pruebas estandarizadas como lo son PLANEA y PISA, manifestando así la necesidad de atención en este nivel educativo y en este tema de estudio.

Además de los resultados sobre el desempeño, la situación sobre la cobertura, matriculación y aprobación de la EMS, refleja las condiciones de un sistema educativo. El INEE reporta que la tasa de cobertura ha incrementado considerablemente (casi 50%), en el año 2001- 2002 fue del 36.6% y en 2016 -2017 del 62%; en Aguascalientes es del 64.5%. La tasa de matriculación a nivel nacional, también ha incrementado con los años, siendo del 47.8% en el 2001-2002 y del 68.8% en el 2016-2017. A nivel nacional, la tasa es de un 69.8% de los cuáles el 30.2% no está matriculados. Otra cifra interesante es la tasa de aprobación, la cual da cuenta de la calidad educativa. La tasa de aprobación en el periodo 2015- 2016 fue de 68.9% en el primer año, 71.9% en segundo año y de 81% en el tercer año. En Aguascalientes corresponde al 69% en el primer año, 70% en segundo año y 83% en el tercero (INEE, 2018).

Según las cifras que se han reportado respecto de la tasa de cobertura, matriculación y aprobación, en México el nivel medio superior ha permanecido por debajo de los otros niveles educativos que son considerados como obligatorios, como lo son la primaria y la secundaria. Aunque ha presentado avances, estos aún no constituyen el logro de los objetivos, por lo que se continúa en la planeación de acciones y recomendaciones entorno a los propósitos de la EMS. Es entonces que la EMS aún presenta retos como la consolidación de los avances logrados hasta ahora y conseguir que los jóvenes concluyan con éxito el último nivel de educación obligatoria a pesar de los contextos de donde

proviengan y de esta manera favorecer un proceso satisfactorio encaminado a la vida adulta (INEE, 2017).

De acuerdo con los reportes gubernamentales, las problemáticas que enfrenta la EMS giran en torno a desafíos específicos, como lo son la cobertura, la permanencia, la calidad, los aprendizajes y el tránsito a la educación superior. En este sentido, no se pueden lograr los aprendizajes ni el tránsito a la educación superior, si no se logra que los jóvenes permanezcan estudiando en su último nivel educativo obligatorio ¿de que serviría lograr la cobertura si los estudiantes no logran culminar sus estudios? Por tanto, la permanencia se vuelve un objetivo primordial para los esfuerzos e intereses gubernamentales, de las instituciones y sus actores. Se dice entonces que uno de los objetivos políticos prioritarios para los próximos años deberá ser la reducción del abandono escolar (SEP, 2018), a través de acciones en favor de la permanencia hasta la finalización de los estudios (INEE, 2018).

En la EMS la tasa nacional de abandono es del 15.5%, en Aguascalientes es del 14.2%, siendo los hombres quienes más abandonan los estudios (16.1%) en comparación con las mujeres (12.3%); en términos más específicos, a nivel nacional, alrededor de 700 mil alumnos abandonaron sus estudios entre los años 2016-2017. En el subsistema educativo profesional técnico, es en el que presenta un mayor abandono (25.5%), seguido por el bachillerato tecnológico (18.2%) y el bachillerato general con la menor tasa de abandono (13.7%) (INEE, 2018). Al respecto y de acuerdo con la temporalidad en dónde ocurre el mayor abandono, varios estudios coinciden en que es durante el primer año dónde se da el mayor porcentaje de abandono (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Cazorla, Franco, Torres y Archundia, 2013; González et al, 2005; Silva-Laya, 2011; Wilcoxon, 2010;).

Como es visto, las cifras que se han presentado en distintas áreas sobre la EMS son aún preocupantes considerando los objetivos planteados, los porcentajes obtenidos y las consecuencias que esto representa. Existen consecuencias, como son las financieras y/o psicosociales, ya que puede generar costos o limitantes actitudinales, de desarrollo cognitivo, socioeconómico, político y laboral (Padilla, 2019). Para los jóvenes, estas consecuencias pueden repercutir en la dificultad de obtener empleo, obtener menores ingresos, presentar tendencias de riesgo como conductas delictivas o violentas, uso de drogas, dificultades para dar sentido a la vida y de esta manera afectar también a la sociedad (Rumberger, 2011).

Abordar la EMS como fenómeno de estudio, es relevante, dado que constituye una etapa decisiva en la vida de los jóvenes, pues en ésta se lleva a cabo el aprendizaje de asignaturas y conocimientos básicos que los preparan para estudios superiores o para insertarse en el ámbito laboral, lo que impacta a nuestro país. Por lo que es importante que los jóvenes reciban una educación de calidad y que permanezcan en esta y culminen sus estudios de EMS con buen desempeño académico.

En el reporte gubernamental sobre políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la EMS (2018), se reconoce que una de las prioridades y retos ante las problemáticas de la EMS es disminuir el abandono y lograr que los jóvenes concluyan sus estudios de manera exitosa (SEP, 2018). Para esto, el gobierno de México ha planteado diversas medidas, como las directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior (INEE, 2018), las cuales, se fundamentan en evaluaciones educativas como PLANEA y EVOE (Evaluación de la oferta educativa) (INEE, 2018). De tal manera que, para combatir el abandono, es importante realizar esfuerzos para lograr que los alumnos permanezcan estudiando, así como determinar los factores que hacen que el alumno transite y concluya en tiempo y forma el nivel medio superior.

La permanencia académica se define como el proceso por el que el alumno transcurre al ingresar, cursar y culminar sus estudios por tiempo determinado. Se caracteriza por un promedio, establecimiento de relaciones sociales, y a la vez, se ve afectado por la experiencia formativa anterior, la historia académica, la situación económica, capacidad de adaptación, resistencia y tolerancia a la frustración (Velázquez, Posada, Gómez, López, Vallejo y Ramírez 2011). El desempeño académico es un factor que podría ayudar a saber en qué medida un alumno podría culminar sus estudios y lograr sus metas académicas; además, de acuerdo con los compromisos gubernamentales, se sugiere que para el logro de la permanencia es importante apostar y propiciar el logro de conocimientos, habilidades y destrezas; lo cual de alguna forma se refleja a través de evaluaciones que proporcionan un número, calificación o promedio. Considerando además que los jóvenes de EMS se encuentran en los niveles básicos de aprendizaje que reportan pruebas como PLANEA y PISA, resulta entonces importante ahondar sobre la variable del desempeño académico.

Actores como docentes, tutores y directores tienen un papel fundamental para la optimización del desempeño académico en los alumnos. Sin embargo, los estudiantes son los principales actores, cuyas capacidades, intereses, metas y expectativas académicas los guían a obtener el logro académico y los llevan a responsabilizarse de su propio desempeño.

El alumno como actor responsable en la consecución de sus logros y desempeño académico

Considerando la importancia de centrarse en el alumno y los factores de su contexto, es conveniente en primera instancia tener conocimiento de las variables y factores involucrados en el alumno.

El gobierno de México ha elaborado recomendaciones en el reporte gubernamental sobre políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la EMS (SEP, 2018). Estas se refieren a impulsar acciones haciendo énfasis en la atención de las normas de la organización escolar, en el favorecimiento de las interacciones cercanas del alumno-docente, en acciones que provoquen el interés, pertenencia y adhesión escolar entre los alumnos que provienen de diferentes contextos socioeconómicos (SEP, 2018). Se ha reportado que existe una relación débil entre alumno-docente en las instituciones de educación media superior, debido a que los docentes no conocen a sus alumnos en cuanto a su situación social y económica, sus intereses, preocupaciones, entorno familiar, apetitos y temores (SEP, 2018). También se menciona que no es suficiente con que los docentes de EMS se centren solo en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas, es por tanto importante que los docentes trasciendan sus objetivos y brinden un apoyo de formación integral a sus alumnos (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Además de las acciones y responsabilidades de estos actores dentro de la EMS, es importante resaltar el papel que desempeña el alumno, ya que este es pieza fundamental debido a que es responsable de su propio desempeño y aprendizaje facilitado a través de las labores de dirección y docencia. También es generador de sus propias metas guiadas a través de sus intereses y expectativas.

Es relevante tomar en cuenta los propios intereses y problemáticas por las que atraviesan los jóvenes que se encuentran matriculados en la EMS. Además de considerar la etapa por la que están atravesando los adolescentes ya que se caracteriza por ser un proceso dinámico donde ocurren crisis de desarrollo. El joven puede experimentar transformaciones físicas y psicológicas que en consecuencia le producen desorganizaciones que pueden conllevar riesgos para su integridad. Aunque también oportunidades para llegar a un nuevo modo de organización (Urbano y Yuni, 2016).

Particularmente, la etapa que se vive en la edad idónea para estudiar el bachillerato está caracterizada por la elaboración de elecciones relacionadas con la realización social, la elección de carrera, ocupación y pareja amorosa. Es en esta etapa donde los factores sociales y culturales influyen en la identidad del joven, lo que a su vez le permitirá ingresar a la adultez con autonomía personal (Urbano y Yuni, 2016). Además, es importante considerar que los jóvenes son agentes sociales que no solo reaccionan a los estímulos del ambiente, sino que son personas que son proactivas y autorreflexivas, capaces de autorregularse y organizar su propia conducta dentro de diversos contextos (Bandura, 1999; Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xolocolotzin y Givaudan, 2007).

De esta manera, se considera la importancia de centrarse en el alumno, quien es el principal responsable de su propio desempeño, e indagar sobre las variables personales y contextuales del alumno asociadas al desempeño académico del alumno, proporcionará información que en consecuencia impacte en el logro y rendimiento académico, en la permanencia de los estudiantes, en la culminación de sus estudios y el logro de metas académicas.

El Desempeño académico en EMS, su impacto y factores asociados.

El desempeño académico es una variable que interviene en diversas áreas académicas que impactan no solo al alumno, sino que también se asocian con la calidad de la educación, viéndose reflejada en los resultados de pruebas estandarizadas como PISA y PLANEA, mencionadas anteriormente. El desempeño académico de los alumnos también predice en cierto punto la permanencia y el abandono, siendo éste un factor que impacta a nivel macro el funcionamiento de las instituciones educativas, mismo que se deriva de la

trayectoria académica, el nivel de satisfacción, compromiso, expectativas, aspiraciones, aspectos psicosociales y relacionales (Cárdenas, 2019).

Un bajo desempeño académico puede resultar en la reprobación causada por insuficiencia académica, ausentismo y falta de interés por parte de los alumnos principalmente; además de cuestiones familiares como desinterés de los padres, embarazos tempranos y problemas de salud, lo cual a su vez puede generar abandono escolar (Silva y Weiss, 2018). Otro aspecto desencadenante de un mal desempeño es la repitencia. La repitencia se refiere a la no aprobación de cursos, lo que implica no adquirir competencias necesarias para cursar otros y el alumno se ve en la necesidad de repetir cursos o abandonar los estudios (Torres et al., 2015).

Investigaciones afirman que el rendimiento académico es factor fundamental en el abandono (Torres et al., 2015; Cruz y Gómez, 2005; Rodríguez y Hernández, 2008). Uno de los factores clave, por el que los jóvenes abandonan los estudios, es el bajo desempeño académico, aunado con malos hábitos y costumbres académicas. Una de las causas por las que el rendimiento académico sea un factor para el abandono es que constituye una manera de identificar a la población vulnerable frente a la deserción, ya que es probable que un joven con bajo desempeño académico presente pocos elementos a los cuáles aferrarse si se presenta un obstáculo y decida abandonar los estudios (Tejada, Villabona y Ruiz, 2013; Eicher, Staerklé y Clémence, 2014).

Es importante destacar entonces que el desempeño académico es un indicador importante para lograr la permanencia, determinar la calidad educativa y el éxito del estudiante; así como para influir en el tránsito a niveles superiores de los jóvenes en los sistemas educativos. El desempeño académico incluye el logro académico, que a su vez se ve reflejado en las calificaciones y en la persistencia educativa, que se refiere particularmente a que el estudiante permanezca, asista y progrese hasta culminar sus estudios en el nivel medio superior (Rumberguer, 2011).

Se puede ver que el desempeño académico o variables que dan cuenta de esto como la repitencia, reprobación, etc. son variables fuertemente asociadas con el logro de la permanencia. En este sentido, indagar sobre el desempeño académico o aspectos relacionados, generará conocimiento que impacte no solo en la permanencia de los jóvenes de bachillerato, sino también en la calidad y transición educativa a niveles superiores. Cabe

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aclarar que los estudios mencionados (Cruz y Gómez, 2005; Rodríguez y Hernández, 2008; Silva y Weiss, 2018; Torres et al., 2015) se centraron en un solo momento de la trayectoria de los alumnos, por lo que sería interesante indagar los diferentes momentos, por ejemplo, alumnos de primero, segundo y tercer año, ya que las circunstancias, niveles de experiencia e intereses están en constante cambio y evolución.

Con base en lo anterior, se puede decir que es importante que los docentes y otros actores de las instituciones se centren en los jóvenes para propiciar un buen desempeño académico. De tal manera que, valdría la pena conocer las variables centradas en el alumno que se asocian con el desempeño académico, sin dejar de lado factores del ambiente o contextuales que pudieran estar interviniendo como el apoyo que se otorga por parte de los diferentes actores de las instituciones educativas, la familia y amigos.

Variables asociadas al desempeño académico centradas en el alumno.

De acuerdo con aspectos del alumno, siendo él nuestro principal actor objetivo en el presente estudio, es importante destacar las variables personales que están asociadas al desempeño académico. Así se podrá profundizar e indagar en el comportamiento de estas variables y los factores ambientales asociados de los jóvenes que estudian la EMS. De esta manera no solo se tendrá una visión de la importancia que tienen la optimización de estas variables en los jóvenes, sino que también se sabrá qué factores externos están implicados para que estas variables se desarrollen.

Lent et al. (1994) plantean que las variables o capacidades psicológicas que intervienen en el desempeño académico, de acuerdo con la teoría social cognitiva de desarrollo de carrera son la autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. Mientras que algunos de los factores involucrados como barreras y/o apoyos pudieran ser el nivel socioeconómico, el nivel de estudios de los padres y el apoyo de los docentes (INEE, 2018). Los factores mencionados constituyen un potencial de promover o restringir opciones de elección específicas para los alumnos a la vez que influyen en las capacidades psicológicas antes mencionadas (Autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas) (Lent et al., 2010).

De acuerdo con Rodríguez (2017) los padres y los docentes pudieran constituir un apoyo o una barrera para la autoeficacia, expectativas y/o metas de los estudiantes, ya que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por un lado las mujeres llegan a percibir mayor éxito y llevan a cabo estrategias de estudio para lograr sus metas académicas cuando son acompañadas afectivamente por su entorno familiar, mientras que los hombres perciben mayor éxito en opciones asociadas a la carrera o vocación de sus padres (Bong, 1999). Por otro lado, la motivación y apoyo que ejercen los docentes durante los procesos de aprendizaje de los alumnos, influye en el incremento del esfuerzo en tareas académicas, independientemente del nivel socioeconómico de los estudiantes. Ocurre lo contrario con los docentes que no apoyan ni motivan a sus alumnos, específicamente aquellos que cuentan con menores recursos socioeconómicos y culturales (Schunk y Cox, 1986; Schunk, 1984).

Es importante destacar en este punto que el contexto y otros factores como lo propone la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera constituye una fuerte influencia en el desenvolvimiento de los jóvenes y sus resultados académicos. Esta teoría busca comprender los mecanismos que regulan la elección de carrera, el desarrollo de intereses vocacionales y el rendimiento académico, a la vez que establece un modelo que postula que las personas aspiran a persistir en aquellas situaciones académicas en las cuales creen tener las capacidades requeridas para tener éxito, muestran interés y esperan lograr resultados favorables (Lent et al.,1994).

Considerando que el logro y/o desempeño académico es uno de los factores relacionados con la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas (Abril et al, 2008; Cárdenas, 2019; Cruz y Gómez, 2005; Eicher et al., 2014; Rodríguez y Hernández, 2008; Rinne y Järvinen, 2011; Torres et al., 2015; Tejada et al., 2013; Silva y Weiss, 2018; Tinto, 1992) y se observa que hace falta tener más enfoque y comprensión en los jóvenes que se encuentran estudiando, abordar las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas, considerando los factores asociados como apoyos y barreras contextuales nos brindará conocimientos pertinentes para tener mayor comprensión de los estudiantes de educación media superior de cada año educativo, y se podrán plantear acciones que incentiven a los docentes. Por ejemplo, para potenciar estas variables en los alumnos, impactando así en el desempeño y logro académico de los estudiantes, de su permanencia, culminación de sus estudios y transición a niveles superiores.

Antecedentes

Los estudios que se han realizado en los últimos años sobre las variables que propone por un lado Bandura y por el otro Lent, Brown y Hackett en instituciones educativas, se enfocan en el nivel superior, reportando hallazgos relacionados únicamente con las condiciones que se presentan en estudiantes universitarios. Tal es el caso del estudio que realizaron Navarro et al., (2017), quienes estudiaron la relación entre la variable de autoeficacia con las variables de permanencia y deserción en estudiantes universitarios, encontrando que las variables no correlacionaron. No obstante, los investigadores no indagaron sobre otras variables intervinientes en la permanencia o en la deserción, siendo que estos fenómenos abarcan otros factores como el desempeño académico, nivel socioeconómico, y considerando que son estudiantes universitarios, cuestiones como preferencia, interés y gusto por la carrera tampoco fueron evaluados. Además de que la manera de realizar las correlaciones era medir la autoeficacia de los alumnos que permanecieron como de los que habían desertado.

En cambio, Álvarez (2016) demostró en un estudio realizado con estudiantes universitarios en Chile, que las expectativas de autoeficacia constituían un factor importante para que los alumnos no desertaran. Es decir que, a pesar de otros factores, si los alumnos se consideraban capaces para llevar a cabo ciertas tareas académicas y concluir sus estudios superiores, éstos permanecerían estudiando.

Por su parte, Valle et al., (2015) encontraron en estudiantes universitarios que aquellos alumnos que presentaban altas creencias de autoeficacia, combinadas con altas metas de aprendizaje eran los que obtenían puntuaciones altas en variables que estaban relacionadas con la relevancia motivacional y académica. Estos estudiantes presentaban creencias sobre sus capacidades, en cuanto al aprendizaje y recursos suficientes para alcanzar éxito en sus exámenes.

Inda-Caro et al., (2017) verificaron el modelo cognitivo social de desarrollo de carrera en estudiantes españoles de bachillerato, determinando que las creencias de autoeficacia influyen en las expectativas de resultado, el interés y las metas académicas, y de esta manera las expectativas de resultado influyen en las metas y el interés. Se obtuvo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también que la percepción que tienen los estudiantes sobre los apoyos y barreras sociales influyen en sus creencias de autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y metas.

Otro estudio similar que se llevó a cabo por Lent et al. (2010) con estudiantes portugueses de bachillerato, tuvo como objetivo comprobar la utilidad y predicción del modelo de interés y elecciones de la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera. El estudio pudo determinar que la autoeficacia y las expectativas de resultado predicen el interés de los estudiantes y, a su vez, la relación entre la autoeficacia y expectativas de resultados esta mediada por los intereses. Lo que quiere decir que los estudiantes tienden a elegir y permanecer en aquellas actividades en las que tienen interés, se creen capaces de lograrlas y esperan obtener buenos resultados (Holland, 1997). Por otro lado, también encontraron que aspectos contextuales como los apoyos y las barreras sociales están relacionados de manera directa con la autoeficacia y de forma indirecta con las expectativas de resultado, teniendo como variable mediadora a los intereses.

Otros estudios reportan resultados similares al tener como propósito identificar la relación de apoyos y barreras contextuales con los intereses y elección de carrera, encontrando que estas variables ambientales se asocian a través de la variable de autoeficacia con los intereses académicos y la elección de carrera (Lent, et al., 2001; Lent, et al., 2003).

Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007, 2010) en estudios realizados en adolescentes de bachillerato de la ciudad de México, determinaron algunas variables que estaban relacionadas con el rendimiento académico. Entre las variables relacionadas se encontraban el consumo de sustancias, actividades de estudio, establecimiento de metas y percepción de competencia. Cabe destacar que los autores refieren a la motivación como un predictor del rendimiento académico, la cual se midió a partir del establecimiento de metas. Estos autores explicaron la variable de motivación en conjunto con la variable de percepción de competencia, la cual alude a las creencias de autoeficacia. Los autores destacan que las creencias de autoeficacia tienen una gran incidencia en el rendimiento académico.

Por su parte, Castellano et al., (2016) realizaron un estudio con estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 11 y 18 años de edad, en dónde demostraron que la ansiedad, depresión y problemas de conducta mediaban la relación de la variable de autoeficacia con

el desempeño académico. De tal manera que, los estudiantes que presentan baja autoeficacia y niveles altos de ansiedad, depresión y problemas de conducta, presentan bajo desempeño académico. Lo contrario ocurrió con los alumnos que presentaron alta autoeficacia. Cabe señalar que el desempeño académico se obtuvo a partir de las calificaciones de los estudiantes.

En otra investigación con estudiantes de edades entre 10 y 15 años, se encontró que las variables de autoeficacia, fracaso escolar y autorregulación en matemáticas eran explicadas por variables motivacionales como el establecimiento de metas y variables contextuales como la disrupción escolar, en conjunto, estas variables predecían el rendimiento académico en matemáticas (Rosário, et al., 2012). Resultados similares se encontraron en un estudio con población de Portugal y España, en alumnos de educación básica y secundaria, indicando que las metas académicas de aprendizaje y la autoeficacia son factores determinantes positivos del rendimiento académico; sin embargo, se menciona que pueden existir otras variables con respecto a la familia, la escuela y el currículo del profesor que pudieran agregar varianza explicativa a la determinación del rendimiento académico (Barca et al., 2012).

En un estudio en Aguascalientes, previo al que se está planteando, se construyó un instrumento que contenía escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas relacionadas al desempeño académico. Para determinar el nivel de varianza explicada de estas variables con el rendimiento académico, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple. El conjunto de las variables que mide la escala obtuvo una varianza explicada del 40%, siendo la variable de autoeficacia la que mayor porcentaje de varianza explicada aportó a los resultados. Se destacó el hecho de la ausencia de variables contextuales u otros factores que pudieran estar interviniendo para incrementar el porcentaje de varianza explicada con el desempeño académico (Nájera et al. (2018).

Como se puede ver, a diferencia del último estudio reportado, los estudios están enfocados en relacionar algunas de las variables del modelo con algún aspecto educativo o a comprobarlo en sí mismo. Sin embargo, no se encontró alguno que aborde las variables del modelo de rendimiento académico de Lent, Brown y Hackett, incluyendo a las variables contextuales o barreras y apoyos sociales. Se tienen datos de que algunas variables por separado se relacionan de alguna manera con el rendimiento o desempeño académico, sin

embargo, se considera pertinente indagar aún más al respecto, tomando en cuenta todas las variables e integrando aquellas que se consideran ambientales como los apoyos o barreras contextuales.

Además, los estudios que se tienen sobre estas variables no hacen comparaciones del comportamiento o desarrollo de estas variables en los alumnos que cursan el primero, segundo o tercer año de estudios. Por otro lado, algunos estudios nos indican algunos factores contextuales que pudieran estar asociados a las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y/o establecimiento de metas, sin embargo, se hace de manera aislada, tanto los factores asociados como de cada una de las variables cognitivas de estudio. Por lo que sería interesante y convendría reunir un grupo de factores asociados en conjunto con las variables que propone la teoría, contextualizando el estudio en estudiantes de la EMS de Aguascalientes, configurando una muestra representativa del estado.

Al respecto, cabe mencionar que se ha estudiado poco la implicación que tiene el contexto, representado por barreras y apoyos sociales, sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en asociación con el desempeño académico. Por tal motivo en el presente estudio se utilizan las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y metas (Nájera et al., 2018) para evaluar estas variables. Además, se elaboraron preguntas sociodemográficas, escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución para poder indagar sobre variables sociodemográficas, apoyos sociales y satisfacción con la institución para evaluar las variables contextuales implicadas.

Justificación

Es relevante realizar un estudio sobre los jóvenes que estudian en las instituciones de educación media superior, dada la importancia de enfocarse y reunir acciones hacia el alumno, conocer y comprender sus intereses, concepciones, capacidades cognitivas y factores asociados que impliquen un apoyo o barrera contextual durante su trayectoria educativa, en pro de un desempeño académico que propicie un éxito educativo y favorezca la culminación de estudios y la transición a otros niveles educativos (Abril et al., 2008; Tejada et al., 2013; Eicher et al., 2014). De modo que se puedan identificar y conocer

aspectos importantes intervinientes en el desempeño académico óptimo de los jóvenes de bachillerato.

La evaluación de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas asociadas al desempeño académico permitirá considerar aspectos y obtener conocimiento de índole personal y psicológico de los alumnos, que posteriormente podrán ser utilizados para que los docentes, tutores y en general las instituciones tengan un acercamiento con los adolescentes para llevar a cabo acciones que optimicen el desarrollo de dichas variables e impacten sobre el logro académico, la permanencia educativa y la transición de estudios al nivel superior.

Tener como base la teoría cognitivo social de Bandura (1999) y teoría cognitivo social de desarrollo de carrera de Lent et al., (1994) nos brinda una guía segura y fundamentada en el estudio de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. Además, el estudio dará información que enriquecerá y concretará el conocimiento que se tiene, esto debido a que se estudiará una población diferente de las que se han estudiado en relación con problemáticas un tanto divergentes. Así también se podrá reafirmar el conocimiento sobre la relación o influencia que tienen otros factores como los apoyos y barreras contextuales sobre las variables psicológicas en relación con el desempeño académico, ya que en su mayoría solo se han estudiado estos factores en relación a los intereses y elección de carrera (Lent et al., 2001; Lent et al., 2003; Lent et al., 2010).

Considerando que las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas pueden ser diferentes de acuerdo a la experiencia y habilidad del alumno en algún tema o campo específico, es importante indagar las características de los estudiantes de reciente ingreso, a la mitad de sus estudios y al final del nivel medio superior. Cabe mencionar que no se encontraron estudios que indagaran las variables que se pretenden evaluar en este estudio tomando en cuenta los tres años de bachillerato. De esta manera se podrían establecer diferencias entre grados, conocer cómo se comportan y evolucionan las variables en función del grado escolar que el alumno está cursando, así mismo determinar, de acuerdo a los resultados, sobre qué aspectos sería importante que los docentes o directivos enfatizaran en su intervención para optimizar y potencializar las

capacidades personales psicológicas de los jóvenes para obtener un mejor desempeño y que permanezcan estudiando.

En términos metodológicos, de acuerdo con la población y elección de la muestra para el presente estudio, los datos que se obtengan podrán ser generalizables y representativos del estado de Aguascalientes y posiblemente otros contextos dentro de la república mexicana.

Cabe resaltar también que, para obtener la información de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas que propone la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera, se hará uso de un instrumento que se construyó en una investigación que antecede a la presente. El instrumento original no se aplicó en conjunto con escalas que permitieran obtener factores contextuales asociados, de modo que se discutió el hecho de involucrarlos, ya que de acuerdo con la literatura guardan relación con las variables de autoeficacia, establecimiento de metas y expectativas de resultado. De este modo se contará con las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución y se indagaran relaciones e impactos de las variables. En este sentido esta investigación hará uso de material original y novedoso, que podrá tener otros usos para cuestiones similares a la de esta investigación, nuevas problemáticas o casos particulares en el futuro. Es decir que podrá ser utilizado de manera colectiva e individual, ya sea por profesionales en el área de la educación, investigadores, profesores, y psicólogos.

La conveniencia de llevar a cabo este estudio es que al identificar los factores contextuales asociados que supongan una barrera o un apoyo para el alumno, se podrán brindar recomendaciones para las instituciones o políticas educativas, docentes, tutores educativos, padres de familia, para que se tomen medidas para incentivar la autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en los alumnos de bachillerato. Si se piensa de forma aplicada, propiciará conocimientos pertinentes para que de esta manera las interacciones de los docentes, los tutores y el personal educativo, hacia con los alumnos, se encaminen y direccionen de forma más cercana y real con el interés, percepción, capacidades psicológicas de los jóvenes y su contexto, en pro del desarrollo y la optimización de las capacidades que el joven de bachillerato debe presentar para desempeñarse académicamente y permanecer estudiando.

Si se piensa en la conveniencia del campo de la investigación, podrá dar pie a nuevas investigaciones, centrando ciertas bases ahora en el nivel medio superior, además de lo que ya se sabe de las variables por su estudio en el nivel superior. Por otro lado, enriquecerá el número de investigaciones que se tienen sobre el nivel medio superior. Además, también podría ser útil en otras disciplinas para aquellos que se desenvuelven en el campo de la pedagogía, psicología y sociología.

El presente estudio se desarrolla dentro del programa educativo del Doctorado de investigación educativa y se inserta y contribuye a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento *Instituciones y actores de educación media y superior*, por tratarse de un estudio que tiene como objetivo enfocarse en el alumno como uno de los actores principales en la educación media superior; perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De acuerdo con los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), este trabajo podría insertarse en la línea de Aprendizaje y desarrollo.

Pregunta de investigación

Tomando en cuenta los temas descritos y considerando que las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas están implicadas en el desempeño académico se formulan las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los factores contextuales asociados a las variables de autoeficacia, expectativas y establecimiento de metas académicas relacionadas con el desempeño académico?

¿Existen diferencias entre los diferentes grados de estudio de bachillerato en cuanto a los niveles de autoeficacia, expectativas, metas y sus factores asociados?

Objetivo general

- Determinar el efecto de factores contextuales sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes.

Objetivos específicos

- Desarrollar y obtener las evidencias de confiabilidad y validez para escalas de apoyo percibido y satisfacción con la institución
- Obtener evidencias de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas académicas en la población de estudio.
- Describir y comparar las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas de alumnos de bachillerato según el tipo de sostenimiento de la institución, grado de estudio y sexo del alumno.
- Explicar el desempeño académico a partir de las variables de autoeficacia, expectativas y metas.
- Identificar el modelo que integre los factores contextuales y las variables cognitivas evaluadas y que mejor explique el desempeño académico.

Hipótesis

- Las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas presentarán un efecto con la variable de desempeño académico.
- La variable de autoeficacia presentará una relación directa sobre las variables de expectativas de resultado, metas y desempeño académico.
- La variable de establecimiento de metas tendrá una relación directa sobre la variable de desempeño académico
- La variable de expectativas tendrá una la relación directa sobre la variable de establecimiento de metas e indirecta sobre la variable de desempeño académico.
- El nivel educativo de los padres, el apoyo familiar, docente, de los tutores y de amigos y la satisfacción sobre la institución académica serán factores asociados y de apoyo para propiciar una alta autoeficacia, altas expectativas y un alto establecimiento de metas.
- El nivel de autoeficacia, expectativas y metas será mayor en alumnos correspondientes a semestres avanzados.

Capítulo II. Marco teórico

El presente capítulo nos permite ubicar y comprender a fondo, el tema y problemática del estudio, se profundiza sobre algunos conceptos o temas abordados en el capítulo I, inicialmente encontramos como se desarrolla el estudio de la permanencia y que tan implicado está el desempeño académico en este fenómeno, se aborda de forma más cercana al desempeño y logro académico, dando cuenta de algunas definiciones, factores asociados y algunas teorías o supuestos desde dónde se ha estudiado. Posteriormente se introducen las teorías desde las cuales se enmarcará el estudio, mostrando sus principales postulados para tener una comprensión general de estas, a la vez que se presentan estudios que apoyan sus fundamentos.

Entendimiento de la permanencia y desempeño académico

Considerar a la permanencia educativa fuera de la deserción académica es de cierta manera imposible, conceptualmente se podría estar hablando de cosas distintas u opuestas, sin embargo, son aspectos que corresponden a un mismo fenómeno. Aquellos estudios que indagan sobre permanencia, indiscutiblemente abordan el fenómeno de la deserción. Por lo que en el presente apartado es oportuno incluir a la deserción o abandono para explicar y mostrar lo que se sabe sobre permanencia.

En su mayoría, la información que se tiene está enfocada en los estudios de nivel superior. Sobre esto se sabe que se comenzó a hablar de retención educativa como un tema común en los años 70. Cabe mencionar que desde la perspectiva de los estudiantes podríamos llamarle permanencia, y desde la perspectiva de las instituciones, retención (Mortenson, 2005). A partir de entonces se buscó identificar causas y soluciones para lograr la permanencia de los estudiantes. Son múltiples las razones por las que los estudiantes desertan o deciden permanecer, algunos autores han intentado establecer modelos desde distintas perspectivas como la psicología y la sociología, que demuestran ciertos factores importantes para que ocurra dicho fenómeno.

Los primeros trabajos de deserción que se realizaron fueron desde la psicología, centrados en el individuo, sus rasgos de personalidad y el grado de intención que tenían para realizar una meta (Pineda y Pedraza, 2011). Fishbein y Ajzen (1975) y Ethington (1990) fueron algunos de los que centraron sus estudios en dicha perspectiva, los cuales

plantearon que las creencias y actitudes de las personas presentaban una influencia directa en la intencionalidad de ciertos comportamientos, impulsados por tres factores: conductas previas, actitudes y normas subjetivas. Ethington (1990) menciona que los valores y expectativas de éxito influyen en la permanencia de la educación superior. De forma general, fortalecer las intenciones iniciales de los estudiantes que ingresan a una institución favorecen la retención.

Desde un punto de vista sociológico, de acuerdo con Tinto (1989) la interacción entre los estudiantes y la institución constituye un factor importante para la trayectoria académica de los alumnos, en la cual aparecen periodos críticos como la integración académica y social una vez que el alumno ingresa a la institución. Por su parte, Spady (1971) también enfatiza en la interacción entre las características individuales de los estudiantes y los aspectos contextuales o ambientales de la institución. De esta manera Spady define a la deserción como el resultado de una mala integración del estudiante al contexto institucional y sus demandas. En este sentido tanto el contexto familiar, el desarrollo intelectual del individuo y el apoyo de los pares producen una integración social que tiene un impacto directo sobre la satisfacción y el compromiso institucional; por lo tanto, dependerá de estos factores si el alumno permanece o deserta de sus estudios (Spady, 1971)

Posteriormente Tinto (1993) desarrolla un modelo con gran influencia el cual parece integrar todos los factores mencionados, en donde se plantea que la permanencia implica tanto ciertas condiciones del ingreso del estudiante como antecedentes familiares, atributos personales, nivel de escolarización, entre otros, como las condiciones de integración que se desarrollan entre la institución y el alumno, incluyendo aspectos como actividades curriculares y extracurriculares e integración con pares. Por su parte Pinto, Durán, Pérez, Reverón y Rodríguez (2007) señalan la necesidad de considerar los modos de ajuste y adaptación que experimenta el estudiante, ya sean de índole institucional o personal.

Años después, Tinto (2012) trata de explicar y ahondar en las variables asociadas con la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas a partir de cuatro dimensiones que se desarrollan a continuación:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Expectativas. Se refiere tanto a las expectativas de la institución y los docentes como las de los estudiantes. Postula que las altas expectativas se asocian con el éxito, mientras que bajas expectativas con el fracaso.
 - Apoyo. Se refiere a brindar apoyo académico, docente, tutorial, socioemocional, dependiendo de las circunstancias, también apoyo económico, con la finalidad de favorecer el sentido de pertenencia del estudiante con la institución. Enuncia que este apoyo debe de ser brindado con especial importancia durante el primer año de estudios ya que es dónde ocurre la mayor deserción.
 - Evaluación y retroalimentación. Esta dimensión refiere que los estudiantes están más determinados al éxito si las instituciones a las que pertenecen, evalúan su desempeño y retroalimentan para permitir que tanto estudiantes, profesores y personal administrativo ajuste sus comportamientos para promover el éxito de los alumnos.
 - Compromiso. Refiere que, a mayor compromiso con los estudios, con el personal, pares, profesores e involucramiento con actividades académicas y de aprendizaje por parte del alumno, habrá mayor probabilidad de éxito.

Con lo que reporta Tinto, podemos resaltar la importancia de considerar al alumno de forma integral tomando en cuenta sus condiciones, como el ambiente y contexto en el que se desenvuelve, y a partir de esto hacer que las instituciones intervengan retomando ciertas acciones como las que reporta Tinto en las cuatro dimensiones que propone.

De acuerdo con lo anterior, en las instituciones de educación superior se han desarrollado e implementado algunos programas para lograr la retención de estudiantes, sin embargo, el interés y la necesidad de continuar con investigaciones para incrementar el conocimiento que se tiene sobre permanencia y deserción continúa, en seguida, se enlistan algunos estudios recientes que han abordado dicho fenómeno en distintos niveles educativos.

En educación superior con población colombiana, se identificaron algunos aspectos que se asociaban con la permanencia estudiantil como resultado de la conducta resiliente, de manera que se establecieron dos categorías denominadas impulsores y frenos de la permanencia, las cuales a su vez se subdividieron en otras categorías como institución educativa, persona, empresa y familia. De acuerdo con lo aspectos impulsores de la

permanencia en orden de mayor a menor frecuencia fueron persona, institución educativa y empresa. En relación a la persona, se encontraron que las habilidades de organización de tiempo, trabajo en equipo, estrategias de afrontamiento, afirmación de vocación, integración social, identificación efectiva de apoyo eran los más reconocidos, en cuanto a lo referente a la institución educativa, se encontró que los impulsores más reconocidos eran la existencia de programas de apoyo, acompañamiento y asesoría para los alumnos, calidad del servicio, infraestructura, estrategias motivacionales; para la permanencia, lo que fueron los incentivos y estímulos para estudiantes, finalmente, en cuanto a la empresa el aspecto impulsor fue la independencia económica. En lo referente a los frenos, para la dimensión persona se encontraron la falta de recursos económicos, problemas de aprendizaje, dudas vocacionales y desinterés personal. Los rubros de familia y empresa no representaron en gran medida ser impulsores o frenos (Osorio et al., 2017).

En relación con lo anterior, los autores resaltaron la importancia de que los programas de disminución de la deserción además de centrarse en aspectos institucionales, generaran estrategias enfocadas en los alumnos, de forma que ayuden a fortalecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento de situaciones críticas del alumno. Otro estudio que apoya esta idea es el realizado con estudiantes mayas de secundaria en el estado de Yucatán, dónde recalcan la necesidad de promover el apoyo centrado en el alumno en el fomento de valores, competencias centradas en la autoestima, convivencia positiva, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, autoeficacia, optimismo, iniciativa y moralidad (Aguilar y Acle, 2012).

Lo escrito previamente destaca la importancia de centrarse en el alumno para conseguir que las instituciones logren la retención y los alumnos permanezcan estudiando. Además de esto existen los estudios que indagan sobre los factores generales que intervienen en la deserción o permanencia educativa. Tal como se mencionó en el capítulo I, este fenómeno es multifactorial, por lo que pueden intervenir en aspectos económicos, reprobación, falta de interés, rendimiento y desempeño académico, entre otros. Retomando uno de los factores predominantes y de interés en el presente estudio, el desempeño académico (Torres et al., 2015; Eicher et al., 2014; Tejeda et al., 2013; Cruz y Gómez, 2005), en el siguiente apartado se dará muestra de cómo se ha estudiado dicha variable.

Desempeño y logro académico

Se dice que aquellos alumnos que no concluyeron sus estudios fueron porque desertaron de la escuela o abandonaron sus estudios (Becerra-González y Reidl, 2015). Según la ANUIES (2001) una de las mayores causas por las que los alumnos dejan de permanecer estudiando, es decir, desertan o abandonan sus estudios es el rezago, el cual se refiere al momento en el que los alumnos se atrasan en la obtención de créditos académicos por reprobado o por no inscribir materias, de acuerdo al sistema y plan que se maneje. En este caso, cuando los estudiantes presentan calificaciones reprobatorias y no adquieren los créditos que se esperan, entonces se ubica en rezago y se dice que su desempeño académico fue bajo. En cambio, cuando el alumno presenta calificaciones aprobatorias, no reprueba y obtiene los créditos requeridos, se dice que tiene un buen desempeño académico (Rumberger, 2011). De acuerdo con estas aseveraciones, podemos ya formar una idea sobre lo que se refiere el desempeño académico. Sin embargo, vale la pena determinar los conceptos y establecer los significados para comprender a que se está refiriendo cuando se habla de desempeño académico, el cual también se le conoce de múltiples maneras, una de ellas es el rendimiento académico.

La conceptualización de rendimiento académico es un asunto complejo, este puede ser denominado desempeño académico, aptitud escolar o rendimiento escolar, estos conceptos son utilizados como sinónimos (Lamas, 2015). En primera instancia el rendimiento académico puede ser referido como el grado o nivel de conocimientos que un estudiante de determinado nivel educativo posee por medio de la institución académica. La manera como las instituciones reflejan ese grado o nivel cognitivo es a través de las calificaciones que asignan los profesores a sus alumnos, estas calificaciones se expresan a partir de una escala generalmente numérica, cuyos extremos representan el rendimiento más alto o el más bajo (Gutiérrez y Montañez, 2012). El rendimiento académico involucra el establecimiento y cumplimiento de metas, objetivos y logros correspondientes al programa o asignaturas que curse el estudiante, el cuál como ya se mencionó se expresa por medio de las calificaciones, estas calificaciones resultan de evaluaciones por medio de exámenes, cursos o materias (Caballero et al., 2007).

Continuando con las definiciones, el desempeño de una manera general puede ser definido como el cumplimiento de obligaciones inherentes a una profesión, oficio o cargo, tener dedicación, ejercer, actuar y trabajar sobre una actividad de manera satisfactoria, siendo una demostración de una serie de habilidades adquiridas en el proceso de la realización de una actividad concreta (Escorza y Cannon, 2017). El desempeño académico refiere un constructo global de los resultados que obtiene el alumno en el contexto académico en el que se integran diversos indicadores como la reprobación, el atraso, la repitencia, la deserción, el promedio, entre otros (Macías y Quiñones, 2012). El propósito del desempeño o rendimiento académico o escolar es el logro de metas académicas o educativas, de aprendizajes, de tal manera que el logro de estas metas implica diversos componentes como elementos cognitivos y de estructura, aspectos institucionales y personales del alumno. En este sentido el rendimiento o desempeño varía según las circunstancias contextuales, condiciones orgánicas que determinan las experiencias y aptitudes de los alumnos (Lamas, 2015)

Como se mencionó en el capítulo I, según Rumberguer (2011), el logro académico está incluido en el desempeño académico, el cual se refleja en la persistencia y calificaciones del alumno. El logro académico también podría entenderse como una categoría que comprende los alcances del estudiante como resultados de su exposición a un sistema educativo, en este caso, atendiendo funciones asignadas de diverso orden, generando construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, formación de hábitos y actitudes, internalización de valores, entre otras (Moreno, 1998).

En este sentido, el desempeño o rendimiento académico se resume en una cifra, calificaciones o promedio, el grado de conocimientos que fueron impartidos en determinada institución. Esta cifra representa de alguna manera el cumplimiento de obligaciones y responsabilidades académicas por parte del estudiante, de esta manera, dependiendo del resultado de esa cifra será el logro académico o las metas alcanzadas. De acuerdo con Willcox (2011), a pesar de lo discutible y las críticas de representar el desempeño académico a través de las calificaciones, es común que los estudios acudan a esta medida, debido a que es el principal indicador de resultados académicos de los alumnos, además de que es considerada para obtención de becas, ingreso a niveles educativos superiores,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aunado a que tanto en el estado de Aguascalientes como en países desarrollados y en vías de desarrollo, las calificaciones escolares han sido y probablemente continuarán siendo la referencia del rendimiento académico como indicador del nivel educativo. De esta manera las calificaciones reflejan las evaluaciones o exámenes dónde los alumnos deben demostrar sus conocimientos en distintas áreas que son consideradas por el sistema como suficientes y necesarias para el desarrollo como individuo activo perteneciente a una sociedad (Lamas, 2015).

Se considera que el desempeño académico es el producto de diversas variables, factores y circunstancias. Por lo que ha sido una variable estudiada en los distintos niveles educativos a partir de diversos enfoques y asociándolos a diversos factores. A lo largo de los años se han considerado como determinantes para el rendimiento académico el autoconcepto, las expectativas, la motivación, los factores emocionales, el sexo del alumno, entre otras variables (Lamas, 2015). A su vez se han realizado estudios a partir de teorías y se han establecido modelos que explican las variables que lo determinan, tal es el caso del modelo de rendimiento académico de Lent et al., (1994) bajo la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera, en dónde los autores suponen que las variables implicadas son la autoeficacia, expectativas de resultado y el establecimiento de metas.

Enfoques teóricos del desempeño, logro académico y factores asociados

Los estudios que han abordado el desempeño y el logro académico son variados y en su mayoría buscan identificar factores asociados. Los factores que se asocian conforman un sistema complejo, resultando de la interacción de diversas variables, estas variables pueden comprender aspectos individuales del estudiante como cuestiones afectivas, motivacionales, cognitivas y conductuales. Otros aspectos pueden relacionarse con orientaciones metodológicas que utilizan los docentes en sus clases o pueden asociarse con factores ambientales como el medio sociocultural y económico en el que se desenvuelve el estudiante (López et al., 2011).

En el caso del estudio de Reyes et al., (2014) reportan a través de un modelo que desarrollaron, que el desempeño académico está determinado principalmente por aspectos personales del alumno y características del proceso escolar. El factor personal se compone por características de los alumnos que se relacionan con sus hábitos de estudio, expectativas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre aspiraciones educativas, regularidad del alumno (si ha presentado exámenes extraordinarios), el género y habla indígena. El factor escolar incluye las características referentes al régimen de la escuela (público o privado), el porcentaje y cantidad de tareas, puntualidad y asistencia de profesores, realización de examen departamental y práctica de actividades deportivas. Cabe mencionar que los datos fueron obtenidos a través de la información de contexto incluida en el cuestionario del Centro Nacional De Evaluación para la Educación Superior de México y los resultados del examen CENEVAL y de trayectoria escolar de cierto bachillerato.

Algunos estudios se centran en el desempeño académico o aspectos del mismo a través de diversas variables correspondientes a teorías específicas. Tal es el caso de la teoría de la indefensión aprendida en conjunto con el estudio de atribuciones causales en donde se determina que estudiantes de educación media superior del estado de Durango presentan una percepción de indefensión con relación a sus profesores y a la institución, manifestándose en la creencia de que sus calificaciones no corresponden al esfuerzo que aportan, a sus capacidades y conocimientos, si no a condiciones o factores externos que ellos como estudiantes no pueden controlar, por lo que atribuyen el resultado de su desempeño a fuerzas externas incontrolables (Macías y Quiñones, 2012).

Otro estudio que retoma las atribuciones causales en conjunto con otras variables como la autoeficacia reporta que los alumnos que presentan un alto rendimiento escolar atribuyen que la reprobación, la obtención de buenas o malas calificaciones, el abandono de estudios y el cumplimiento con compromisos escolares se debe a causas internas y controlables, es decir que depende de ellos el esfuerzo, cumplimiento, estudio y preparación para obtener ciertos logros. Los alumnos también se atribuyeron a sí mismos otras situaciones negativas y positivas que pudieran ocurrirles en la escuela. Aunado a esto se encontró relación entre el rendimiento académico y variables motivacionales como el ya mencionado estilo atribucional, motivación de logro y las creencias de autoeficacia (Becerra-González y Reidl, 2015).

La autoeficacia es una variable constantemente relacionada con aspectos académicos, especialmente con aquellos que se asocian con el desempeño académico y sus indicadores. Esta variable representa un concepto postulado y abordado por Bandura en su teoría cognitivo social y posteriormente retomado por otros autores para formular y

contrastar otro modelo teórico, la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos (Lent et al., 1994; Zimmeeman y Shunk, 1989).

Con base en las variables que postulan las teorías cognitivo social y cognitivo social de desarrollo de carera e intereses académicos, en un estudio que tuvo el interés de integrar factores contextuales y determinar los efectos de los recursos escolares y familiares en el desarrollo positivo de los estudiantes en torno a su rendimiento académico, se determinó que el desarrollo positivo, tenía una relación y efecto directo en el promedio académico que obtenían los alumnos. Este desarrollo positivo contempla que mientras el alumno sea autodeterminado, autoeficaz y autorregulado, se involucre prosocialmente con compañeros y docentes, presente una identidad positiva y habilidades cognitivas, mayor será su promedio académico (Barrios y Frías, 2016).

Continuando con la variable de autoeficacia, Cervantes et al., (2018) encontraron que la autoeficacia académica y la motivación al logro presentan una asociación positiva con la permanencia de estudiantes del nivel superior cuyo desempeño era alto. De tal manera que estos autores refieren que el logro académico esta favorecido por la autoeficacia y la orientación al logro. Por el contrario, refirieron que el bienestar psicológico y las relaciones sociales no se asocian con el logro académico.

Otro factor importante que se relaciona con el logro académico es la autorregulación del alumno, la cual a su vez integra a la variable de autoeficacia. En el contexto académico, la autorregulación reside en la formulación de metas, tener un plan de acción para concretar las metas, dar seguimiento al desempeño durante la ejecución del plan, autoevaluación continua, en concordancia con las metas, y finalmente hacer una valoración del producto del proceso de aprendizaje (Zimmerman y Martínez, 1990). En este sentido los estudiantes que presentan estrategias para autorregularse, promueven activamente su propio proceso de aprendizaje y por lo tanto presentan un mejor desempeño y logro académico (Zimmerman, 1986; Bandura, 1986). Además, la autorregulación propicia que los alumnos presenten un conjunto de creencias motivacionales como alta autoeficacia académica, establecimiento de metas de aprendizaje y asocian un valor alto a las tareas de aprendizaje, lo que genera que haya un ajuste continuo de acuerdo a los requerimientos de las actividades o tareas (López et al., 2011).

De acuerdo con lo anterior Printrich y Zusho (2002) identificaron varios factores motivacionales que se asocian con estudiantes autorregulados, como la orientación a metas intrínsecas, lo que se refiere a la percepción del alumno sobre las razones por las que se involucra en el desarrollo de una tarea de aprendizaje, otro factor son las creencias de control y autoeficacia, refiriéndose a que el dominio o experiencia sobre una materia depende completamente del esfuerzo propio y su capacidad de aprender lo requerido.

Retomando la idea a partir de los modelos de permanencia, acerca de centrarnos en el alumno e indagar sobre el desempeño académico de los alumnos de educación media superior, se propone la teoría cognitivo social de Bandura y la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera para enmarcar el presente estudio, por lo que se consideró importante presentar una breve reseña del entendimiento que tienen estas teorías sobre el funcionamiento y desenvolvimiento que tiene el ser humano.

Teoría cognitivo social aplicada a temáticas educativas

La teoría cognitivo social de Bandura (TCS), es una teoría que se ha abordado tanto para estudios con fines psicológicos como para objetivos educativos o académicos. Esta teoría es una de las que ha explicado la conducta humana, ha sido comprobada por el mismo autor y a través de diversos estudios que han abonado a la constitución de esta. Desde esta perspectiva Bandura (1986) propone ciertos determinantes y mecanismos bajo los cuales el ser humano aprende y se desempeña. Esto es resultado de diversos factores y procesos personales los cuales se ven involucrados en la regulación de procesos de atención, procesamiento de experiencias, representación y reconstrucción de la memoria, motivación, funcionamiento físico y biológico, y la eficacia con la cual se ejecutan competencias cognitivas y conductuales en el transcurso de la vida.

Agencia personal

La teoría establece que los seres humanos son agentes personales, lo que quiere decir que son personas proactivas que se autorganizan, autoreflexionan, se autorregulan, y no solo son organismos que se forman y reaccionan mediante eventos externos. Como personas se tiene el poder y el control de influenciar en las propias acciones para producir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

determinados resultados. De esta manera la acción humana es el resultado de una dinámica entre aspectos o capacidades personales e influencias externas. La conceptualización de agencia personal establece a la persona como actor que opera dentro de su contexto social (Pick et al., 2007).

La forma en la que la agencia personal se ejerce, es a partir de herramientas, capacidades y habilidades que provienen en su mayoría de la experiencia del sujeto, sin embargo, no se puede negar que la acción humana también es producto de interacciones dinámicas entre lo personal y las influencias externas. De forma que la adaptación humana está dentro de sistemas sociales, por lo que los seres humanos operan tanto como productores y productos de un sistema social.

De acuerdo con Bandura (1982, 1999), la conducta del ser humano y la agencia personal se explica a través de una interacción recíproca triádica en donde intervienen determinantes personales internos (capacidades cognitivas), conductuales y ambientales. La interacción de estos determinantes se da de forma bidireccional, y su causalidad se entiende como una dependencia funcional entre los eventos. Lo que quiere decir que existe una influencia entre cada uno de los elementos que conforman esta interacción triádica.

En lo referente al ambiente, se distinguen tres tipos dentro de los cuales la persona se desenvuelve, el impuesto, seleccionado y construido. El ambiente impuesto se caracteriza por atribuirse a las personas de forma obligada, de manera que se tiene poco control sobre este, por lo que el margen de la acción de la persona se ciñe solo a la interpretación y la reacción. El ambiente seleccionado es aquel sobre el cuál la persona decide desenvolverse, se determina a través de la selección de actividades personales. De modo que a través del curso de acción de los individuos se activan situaciones gratificantes o de castigo. Por último, el ambiente construido se establece a través de los esfuerzos y participación de varias personas, como lo son instituciones y ambientes sociales. Las personas interactúan en estos ambientes por medio de su agencia personal a través de distintas capacidades cognitivas que van desarrollando a través de la experiencia.

Capacidades cognitivas

De acuerdo con la teoría, las personas se caracterizan por poseer capacidades cognitivas fundamentales para aprender y desempeñarse en su vida. Según Bandura estas capacidades

cognitivas son la simbolización, aprendizaje vicario, previsión, autorregulación y autorreflexión, las cuáles se describen a continuación:

Simbolización. Esta capacidad es una herramienta que facilita la comprensión, la creación y el manejo del ambiente. Se refiere a la capacidad para representar eventos y sus relaciones de manera simbólica. Las personas transforman sus experiencias en modelos cognitivos que les funcionan como guías para el razonamiento y la acción.

Capacidad vicaria. Existen dos tipos de aprendizaje, uno es a través de la experiencia del sujeto y el otro es a través de la observación mediante el modelamiento social, que es a lo que se refiere el aprendizaje vicario, que es la manera en que se transmite el lenguaje, las costumbres, etc. Desde el punto de vista educativo, entendemos que los alumnos necesitan del modelamiento del profesor para aprender, por ejemplo, ecuaciones matemáticas (Zimmerman y Schunk, 1989)

El aprendizaje por observación puede tomar forma de conducta, cognición, valoración o cambio afectivo. Se compone por procesos de atención, representación, producción de comportamiento, motivacionales y autoproducción.

Capacidad de previsión. Se refiere a la capacidad anticipatoria de resultados, se realizan planes de acción con el objetivo de evitar fracasos. Dentro de esta capacidad encontramos la subfunción de expectativas de resultado la cual funciona como regulador de la conducta, se construyen a partir relaciones condicionales observadas entre eventos ambientales y la experiencia, es decir el resultado de acciones previas.

Expectativas de resultado. Esta capacidad aparece como subfunción dentro de la capacidad de previsión, funciona como regulador de la conducta, se construyen a partir relaciones condicionales observadas entre eventos ambientales y la experiencia de situaciones previas. Aludiendo al ejemplo del alumno que aprende ecuaciones al observar a su maestro, el alumno construirá expectativas de resultado a partir de los resultados de su profesor, de modo que esperará que sus resultados sean exitosos tras seguir los pasos para solucionar una ecuación. Esto quiere decir que a través de la observación de comportamientos por modelaje y sus consecuencias, los alumnos formulan expectativas de resultado o creencias sobre los resultados o consecuencias de otros (Zimmerman y Schunk, 1989)

Capacidad autorreguladora. Las personas se autodirigen y autoreaccionan, guían su conducta no solo mediante expectativas de resultado, se autoregulan internamente mediante autosanciones, o demandas externas. En esta capacidad intervienen la motivación, la valoración y la autoevaluación, entre otros aspectos. Esta capacidad constituye una competencia para los alumnos ya que de esta manera activan estrategias de aprendizaje para alcanzar determinados objetivos o metas (Zimmerman, 2000; Panadero y Tapia, 2014). De acuerdo con diversos estudios, la autorregulación adecuada en todos los niveles educativos resulta crucial y determinante en el rendimiento académico de los alumnos (Dignath y Büttner, 2008, Zimmerman, 2011)

Capacidad autoreflexiva. Se refiere a la capacidad de reflexionar sobre sí mismo adecuando pensamientos y acciones propias. La autorreflexión le permite al sujeto generar ideas de acción, predicciones, juzgar los resultados según la funcionalidad de estos y razonar sobre la mejora de estos de ser necesario.

Autoeficacia. La autoeficacia, es una subfunción de la capacidad reflexiva, se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones, de esa manera se puede tener cierto control sobre las situaciones que acontecen en la vida del sujeto. La autoeficacia activa procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y de selección. Se profundizará sobre estas variables más adelante.

Motivación. La motivación es una “capacidad” implícita que se maneja dentro de la teoría de aprendizaje social, no se define tal cual, como una capacidad aparte, pero interviene en la mayoría de las capacidades cognitivas, dentro de la capacidad vicaria, se encuentran efectos emocionales, valorativos y motivacionales. Estos efectos surgen a partir de modelos, mediante la observación de otros sujetos, o de los resultados de las acciones ajenas o propias, es decir que las personas se motivan a través del éxito ajeno. (Bandura, 1999). Esto podría explicar el hecho de por qué los estudiantes cuyos padres lograron cierto nivel de estudios, permanezcan estudiando, culminen sus estudios y obtengan buenos resultados en su desempeño.

La motivación y la acción humanas son reguladas por la capacidad de previsión, este mecanismo anticipatorio de control implica tres tipos de expectativas; *de situación-resultado*: consecuencias que se producen por los sucesos ambientales independientemente de la acción personal, *Acción-resultado*: Es el resultado que sigue a la acción personal y

Autoeficacia percibida. explicada anteriormente, hace referencia a la confianza que presenta la persona en sus capacidades para ejecutar acciones requeridas para alcanzar el resultado deseado (Bandura, 1995).

Estas capacidades o factores cognitivos, determinan hacia cuáles aspectos o eventos del ambiente el ser humano dirigirá su atención, que significado le otorgará, la emoción que este le causará, que disposición motivacional desencadenará, y por último como toda esta información será organizada, decodificada y preservada para su uso en futuros eventos. De esta manera, las personas transforman y simbolizan sus experiencias en modelos cognitivos que les otorgan una guía para su acción y razonamiento, así los individuos les dan significado, estructura, orden y continuidad a sus experiencias.

La TCS resulta un tanto compleja para su abordaje como tal en estudios empíricos, por tal motivo existen diversos estudios que abordan determinadas variables para explicar distintos fenómenos, cabe aclarar que el comportamiento de estas variables varía dependiendo el desenvolvimiento de las personas dentro del contexto en dónde se estudien. Es necesario conocer dicha teoría en términos generales para su entendimiento y comprensión en el estudio de variables específicas.

La mayoría de los estudios e información que se tiene en relación a esta teoría y al tema educativo, giran en torno a la variable de autoeficacia, cabe mencionar que la mayoría de los estudios se encuentran fuera de Hispanoamérica, por lo que la mayoría están en el idioma inglés (Casas y Blanco, 2016), al tener esto en cuenta, los hallazgos de estos estudios refieren otros contextos y población a los intereses en el presente estudio. Lo cual destaca la importancia y pertinencia de abordar supuestos de esta teoría abordando contextos de población mexicana, en el nivel de la EMS y particularmente en Aguascalientes.

Otra teoría que se fundamenta en los supuestos de la teoría cognitivo social de Bandura es la que se presenta a continuación en dónde se ahondará sobre las variables específicas que acontecen en el presente estudio.

Teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos

Lent et al., (1994) dentro del marco de la TCS, proponen la Teoría cognitiva social de desarrollo de carrera e intereses académicos (SCCT por sus siglas en inglés), su objetivo es comprender los mecanismos que intervienen y regulan la formación de intereses académicos y vocacionales, búsqueda de opciones relevantes para la selección de carrera, y el desempeño y persistencia en los esfuerzos académicos y ocupacionales.

La SCCT coincide con la TCS en el supuesto de la interacción recíproca trídica entre determinantes personales internos (capacidades cognitivas), conductuales y ambientales. En el sentido de que el desarrollo o desempeño profesional y vocacional está determinado por las personas y el entorno en donde se desenvuelve. En comparación con la TCS que enfatiza en diversas capacidades cognitivas como la capacidad vicaria, autorreguladora y autorreflexiva, la SCCT hace énfasis en tres mecanismos cognitivos sociales relevantes para el “desarrollo de carrera” como lo son las creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y el establecimiento de metas.

Una de las variables que más destaca por tener mayor atención en la literatura y estudios realizados a lo largo del tiempo es la *autoeficacia*, la cual como ya se mencionó, se refiere a las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar determinadas acciones que se requieren para obtener determinados resultados (Bandura, 1986). Esta capacidad no es estática, es dinámica ya que depende de aspectos contextuales y áreas de dominio de la persona. Es decir, es posible que una persona presente altos niveles de autoeficacia en cierta área, por ejemplo, en deportes ya que ha tenido experiencias positivas, en cambio su nivel de autoeficacia sea baja para resolver problemas matemáticos. Cabe mencionar que la autoeficacia constituye uno de los mecanismos centrales de la agencia personal. Además, es uno de los determinantes para la selección de actividades y ambientes en los que la persona decide involucrarse, y con qué nivel de esfuerzo y persistencia lo hará. Incluso puede determinar las reacciones emocionales que se desencadenaran al momento de llevarlas a cabo y de acuerdo con los obstáculos que se presenten. Según la Teoría de la SCCT la autoeficacia está estrechamente relacionada con el desempeño académico y la predicción de la elección de carrera (Lent et al., 1994).

Por otro lado, las expectativas de resultados involucran las consecuencias imaginarias de determinadas conductas, como un ¿Qué pasaría si...?, constituyen las estimaciones que realiza una persona respecto a sus conductas que producirán o conducirán a determinados resultados (López et al., 2002). De alguna manera, estas expectativas regulan la conducta y son construidas a partir de eventos ambientales y la experiencia (Bandura, 1995). De acuerdo con Bandura (1986) existen diferentes tipos de expectativas de resultados como la anticipación física, es decir posibilidades físicas o económicas, aprobación social, autoevaluativa en cuanto a la propia satisfacción, lo cual termina impactando en el desempeño y elecciones de carrera.

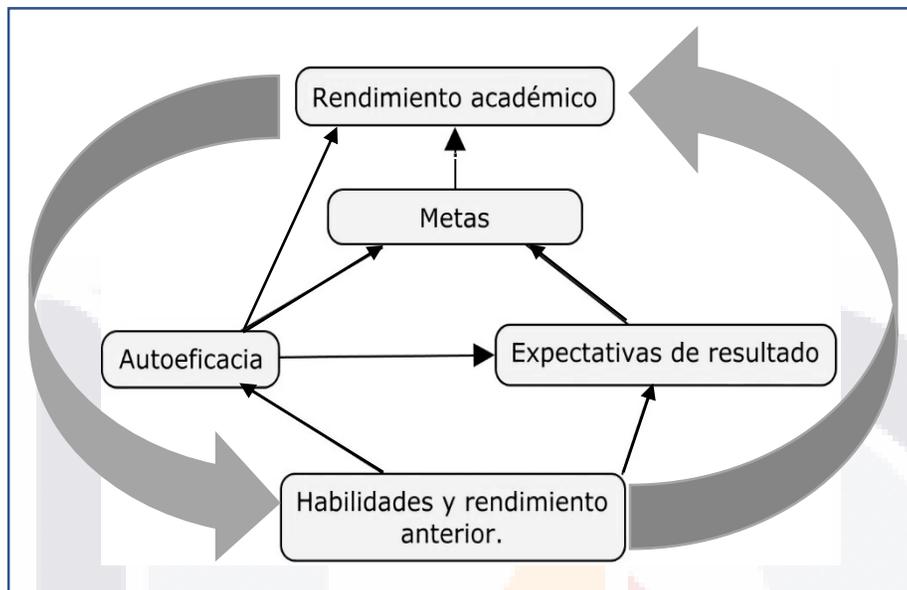
De acuerdo con la SCCT, el establecimiento de metas constituye un aspecto importante en la autorregulación de la conducta, refieren una guía de su conducta para mantenerse por ciertos periodos de tiempo, incluso en ausencia de reforzamientos. Las metas son definidas como la determinación que presenta una persona para comprometerse en cierta actividad o para obtener ciertos resultados (Bandura, 1986).

Modelo de rendimiento académico

Para comprender el comportamiento de estas variables, la SCCT establece un modelo bidireccional en donde las variables se influyen entre sí, el cual se presenta a continuación:

Figura 1

Modelo de rendimiento académico propuesto por la Teoría Cognitiva Social de desarrollo de carrera



Nota. Esta figura muestra las variables que predicen y se relacionan con el rendimiento académico. Tomada de Nájera, J. (2018). Autoeficacia, expectativas y metas asociadas al rendimiento académico y su relación con el consumo de sustancias en adolescentes (Tesis de maestría).

De acuerdo con el modelo anterior se puede observar la dirección que tiene la influencia de cada variable sobre otra, se destaca la variable de autoeficacia la cuál incide en la mayoría de las variables de forma directa. Cupani y Lorenzo (2014), llevaron a cabo un estudio en dónde comprobaron el modelo anterior en estudiantes de secundaria argentinos en la asignatura de matemáticas. Sin embargo, en este estudio no se observó una contribución directa de las metas con el rendimiento académico, argumentando que esta variable al tener propiedades motivacionales, quizás resulta en información redundante con la información que brinda la variable de autoeficacia.

Las variables presentes en este modelo, involucran variables ambientales que constituyen apoyos y barreras sociales, las cuales refieren un potencial o una restricción en las opciones que tiene el individuo. Las variables sociodemográficas también representan una influencia en el desempeño y la elección de vocación, ya que figuran en las oportunidades que la persona, en este caso el alumno, pueda tener. En conjunto estos son factores que pueden suponer el desarrollo de las variables de autoeficacia, expectativas y

metas. En este sentido los apoyos y las barreras de diversos tipos pueden influir en los objetivos de las personas.

En términos generales esta teoría indica que los individuos desarrollan sus intereses en función de las creencias que tienen sobre sus capacidades de desempeño, autoeficacia, y basándose también en los resultados que sus esfuerzos podrían conducir (expectativas de resultado). La SCCT surge a partir de la necesidad de comprender los procesos involucrados en la formación de intereses, toma de decisiones y el logro en diferentes niveles en actividades educativas, académicas y ocupacionales. Se han desarrollado estudios entorno a la contrastación de la SCCT y en torno a fenómenos educativos que integran diversas variables de la teoría.

Existen varios estudios enfocados en el nivel superior en dónde se retoman las propuestas e hipótesis de la presente teoría, pocos son lo que retoman el nivel bachillerato o edades inferiores a la normativa del nivel superior (Lent et al., 2002). A continuación, se presentan algunos de los estudios importantes que han sido desarrollado por autores de la teoría y que han contrastado sus propias hipótesis.

Con la finalidad de hacer una contrastación de hipótesis, Lent et al., (2002) realizaron un estudio con alumnos de secundaria y bachillerato (High school) italianos, las hipótesis postuladas en la SCCT que se comprobaron a través del estudio fueron la fuerte relación entre la predicción de las expectativas de resultado por parte de la autoeficacia y la predicción de la autoeficacia y las expectativas de resultado con los intereses. Otras de las hipótesis que propone la teoría son que tanto la autoeficacia, expectativas de resultado e intereses están directamente relacionados con las elecciones, a la vez los intereses median la relación de la autoeficacia y expectativas de resultado para la elección. Los hallazgos sugieren que efectivamente el interés presento una mediación en torno a la autoeficacia y expectativas de resultado solo en algunas instancias. Por su parte se sugiere que los apoyos y las barreras sociales se relacionen con las consideraciones de elección directamente, sin embargo, los resultados no reportaron relaciones significativas, únicamente el soporte social fue el que mostró cierta relación. Mientras que tanto apoyos y barreras si presentaron una relación indirecta a través de la variable de autoeficacia.

A partir de este estudio Lent et al., (2010) lo replicaron con alumnos portugueses, en dónde contrastaron sus resultados anteriores encontrando que las variables de autoeficacia y

expectativas de resultado influían en los intereses y elección de carrera de los alumnos, así mismo establecieron que los apoyos y barreras sociales tenían una influencia indirecta a través de la variable de autoeficacia sobre el establecimiento de metas u objetivos al igual que en el estudio anterior.

Estos estudios han podido demostrar la influencia que ejercen las variables de la SCCT sobre el interés y la elección de carrera o vocación de estudiantes, es importante mencionar que este interés y el establecimiento de metas reflejados en la elección de una vocación, supone una permanencia y una continuación de los estudios. Así mismo se puede observar un peso importante de la variable de autoeficacia, de la cual se hablará a continuación.

Autoeficacia escolar. La variable de autoeficacia, puede ser estudiada en distintos contextos, una persona puede presentar un alto nivel de autoeficacia para algunos dominios o actividades y baja autoeficacia para otros. Como se ha mencionado, la mayoría de los estudios bajo los supuestos de las teorías abordadas, se centran en la variable de autoeficacia, otros sin embargo la retoman como una variable independiente interviniente en algún fenómeno de estudio.

La autoeficacia está implicada en diversos procesos y capacidades como se mencionó anteriormente. Retomando la reciprocidad triádica que propone Bandura y Schunk (1989) ejemplifica dicha reciprocidad en un solo concepto, autoeficacia, o creencias sobre las capacidades propias para implementar y/u organizar acciones oportunas para lograr ciertos niveles de rendimiento, asumiendo que a través de ese concepto se pueden entender las tres funciones o intervenciones de la reciprocidad triádica: la conducta, factores personales y el ambiente. La autoeficacia es un factor que se asocia con aptitudes cognitivas, responsabilidad hacia tareas académicas y aspiraciones educacionales tanto de la familia como del estudiante (Blanco et al., 2011).

Académicamente, la autoeficacia se define como las creencias de los estudiantes sobre las propias capacidades para aprender y desempeñar conductas en niveles definidos previamente, en el contexto educativo. En otras palabras y en referencia al estudiante, son los juicios que hace el estudiante respecto de sus capacidades para llevar a cabo actividades académicas a partir de tres aspectos: la atención, la comunicación y la excelencia (Blanco et al., 2011)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las investigaciones en torno a este constructo y el rendimiento, obtienen que la autoeficacia presenta una gran influencia o asociación con el comportamiento de logro, elección de tareas, persistencia, esfuerzo y adquisición de habilidades (Schunk, 1989). La autoeficacia es una variable que influye en las estrategias y la motivación implicadas en el logro de objetivos (Blanco et al 2011). Además, se concibe como un factor implicado en el bienestar psicológico, ya que favorece la permanencia de los alumnos (Komarraju y Nadler, 2013). Aunado a esto, también se relaciona a la autoeficacia con la satisfacción de vida y los apoyos sociales percibidos en adolescentes, categorizando al apoyo social en tres tipos, instrumental, informativo o de consejo y emocional (Chavarría y Barra, 2014).

De acuerdo con estudios en el área educativa, las altas creencias de autoeficacia se asocian con un alto desempeño académico ya que favorecen tanto la tolerancia a la frustración ante el fracaso como la persistencia en tareas académicas (Kaplan et al., 2013). De esta manera la autoeficacia y la motivación al logro presenta una relación positiva con el rendimiento académico, esto según un estudio realizado con estudiantes universitarios (Cervantes et al., 2018)

En una investigación con estudiantes chilenos universitarios, encontraron que la autoeficacia está asociada de forma positiva a diferentes conductas y vivencias académicas, y de forma negativa o inversa con dificultades personales. La relación positiva de la autoeficacia con vivencias personales se dio en las dimensiones de relaciones interpersonales, valoración de la carrera, estrategias de estudio y valoración de la institución. En este sentido es probable que los estudiantes responsables en sus tareas, aspiraciones y éxito académico, esfuerzo y perseverancia, puedan alcanzar un óptimo rendimiento académico y sus estrategias de estudio sean efectivas. También es probable que los alumnos que constantemente están al pendiente de su contexto y las oportunidades que ofrece la institución sean capaces de otorgar un valor a los apoyos identificados (Borzone, 2017).

Otro hallazgo con estudiantes universitarios dio muestra de una asociación indirecta de la autoeficacia con el rendimiento académico a través del compromiso académico, emociones positivas experimentadas en el aula y el apoyo a la autonomía resultaron ser predictores directos del rendimiento académico (Granado et al., 2017). Particularmente en estudiantes adolescentes cuyas edades estaban entre los 12 y 15 años de edad, se determinó

que la autoeficacia académica se relacionaba positivamente con el rendimiento académico (Galicia et al., 2013). Cervantes et al., (2016) hicieron una comparación entre la variable de autoeficacia y dos grupos de estudiantes universitarios de desempeño académico alto y bajo, encontrando que efectivamente la autoeficacia se asociaba de forma positiva con el desempeño académico.

Como se puede ver en diversos estudios la variable de autoeficacia es retomada para asociarla con el desempeño académico y otras variables escolares, sin embargo, no se debe dejar de lado que esta variable tiene más peso en conjunto con otras, como lo son el establecimiento de metas y las expectativas de resultado.

Expectativas de resultado académicas. Las expectativas en estudiantes ha sido una variable que se ha estudiado en su mayoría en estudiantes universitarios y se ha concebido desde varias perspectivas teóricas. Las expectativas académicas resultan relevantes ya que al ser elevadas o positivas suponen un bajo riesgo de abandono escolar (Jacob y Wilder, 2010). Las expectativas de resultado constituyen las consecuencias de las acciones, es decir, son las estimaciones de que cierta conducta conducirá a ciertos resultados, siendo estos resultados las consecuencias y no el acto en sí mismo (Bandura, 2001).

Las expectativas educativas de los estudiantes, al estar vinculadas con la autopercepción, motivación y desempeño, representan un determinante importante del rendimiento académico (Goyette, 2008; Jacob y Wilder, 2010). Cabe mencionar que estas no son constantes ni permanentes, si no que tienden a cambiar con base en diversos factores como el rendimiento académico (Stinebrickner y Stinebrickner, 2009). Los cambios de las expectativas académicas que tienden ir a la baja, estos cambios parecieran estar asociados con factores personales y familiares más que escolares y tienen que ver con bajo nivel socioeconómico de los alumnos (Messersmith y Schulenberg, 2008; Jacob y Wilder, 2010). De modo que aquellos alumnos que presentan expectativas académicas consistentes a lo largo de su trayectoria educativa suelen tener mejor rendimiento académico, además de que es más frecuente en aquellos estudiantes con alto nivel socioeconómico (Kirkpatrick-johnson y Reynolds, 2013).

Los factores que se asocian a las expectativas académicas y ocupacionales de acuerdo con el aspecto individual son el rendimiento académico (Choi, 2018) y el género, siendo las mujeres las que presentan mayores expectativas que los hombres, sin embargo,

ambos presentan expectativas similares entorno a la continuación y termino de estudios superiores (Mello, 2008; McDaniel, 2009; Jacobs y Wilder, 2010). En general las expectativas se van transformando conforme avanzan los ciclos escolares, esta modificación está vinculada tanto al rendimiento académico como a la toma de conciencia y el incremento de información, sin embargo, son los factores familiares y sociales son los que tienen mayor relevancia para la determinación de las expectativas académicas (Schneider y Stevenson, 1999).

En este sentido los padres que se involucran en las actividades educativas y académicas y presentan mayores expectativas de sus hijos, propician cambios en las expectativas de los alumnos (Schneider y Stevenson, 1999). Se destaca también que las expectativas educativas que presentan las madres afectan con mayor intensidad las expectativas de las hijas, y las de los padres a los hijos varones (Wells, 2011; Kleinjans, 2010). Por otro lado, retomando la determinación de los factores educativos hacia las expectativas de los alumnos, se dice que las expectativas de los profesores y de los compañeros son los factores de mayor peso.

El estudio de las expectativas se ha retomado también desde el marco de las atribuciones causales, dónde el control del alumno resulta determinante para la direccionalidad que tendrán las expectativas. De tal manera que, si el alumno atribuye un evento de éxito a factores controlables, esto generará expectativas positivas en el futuro, sin embargo, si el éxito es asociado a factores incontrolables las expectativas a futuro podrían ser diferentes (Weiner et al., 1979). Con respecto al rendimiento académico, se ha encontrado que las atribuciones del alumno a la capacidad y esfuerzo (controlables) se asocia con altas expectativas sobre el rendimiento académico, sin embargo, las atribuciones a la suerte (incontrolables) se relaciona con bajas expectativas sobre el rendimiento (Navas et al., 1992).

Metas académicas en adolescentes. En conjunto con la autoeficacia académica y las expectativas de resultado académicas, el establecimiento de metas es otra de las variables que da peso en la determinación del desempeño académico de los estudiantes. El estudio de las metas ha sido retomado tanto para estudiantes de educación superior como para el nivel medio superior. Han sido relacionadas con el tema de la motivación, abordando esta variable a través del estudio de las metas (Lozano et al., 2011).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las metas presentan una cualidad motivadora, ya que representa de forma simbólica los resultados deseados a través de las capacidades de la persona, de esta forma los individuos se autoevalúan basándose en criterios de rendimiento. En este sentido las metas de rendimiento regulan el esfuerzo y energía, promueven la persistencia en diversas actividades y dirigen la atención hacia resultados y la propia conducta (Bandura, 1987).

Las metas son representaciones cognitivas de los individuos, acerca de lo que quieren conseguir, les gustaría que pasara o no en el futuro, por lo tanto, son un desencadenante de conductas motivadas, de esta manera las metas académicas refieren los motivos académicos de los alumnos para guiar su comportamiento (Corral de Zurita y Leite, 2003; Valle et al., 2009). Desde la teoría cognitiva social, las metas son definidas como la determinación que tiene un individuo de involucrarse en cierta actividad o conseguir cierto resultado, su función es regular la conducta y se van construyendo a partir de relaciones condicionales entre eventos ambientales y la experiencia (Bandura, 1995)

El establecimiento de metas académicas representa para los estudiantes una aproximación y compromiso en tareas y actividades de aprendizaje, y figuran interés por la obtención y desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades (González et al., 2006). Diversos estudios han reportado que el establecimiento de metas se asocia con un buen desempeño académico, prediciendo así un alto rendimiento académico al tener una relación directa con este (Gaxiola et al., 2012; Lozano et al., 2011; Valle et al., 2009). De esta manera el establecimiento de metas claras ayuda a no posponer la elaboración y entrega de tareas o actividades escolares y aumenta el nivel de autoeficacia (Correa et al., 2016).

Estudios sobre resiliencia en el campo educativo han reportado que los alumnos que son resilientes suelen plantearse metas que dirigen su conducta hacia proyectos de vida que ejercen motivación para lograr un buen rendimiento académico (Gaxiola et al., 2012). Por lo que aquellas personas que establecen metas, presentan mejores estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles y negativas, de tal manera que pueden desenvolverse sin que el medio los afecte de forma negativa (Quintana et al., 2009).

Como se ha podido observar, la autoeficacia, las expectativas de resultado y el establecimiento de metas son variables que en conjunto constituyen el modelo de rendimiento académico propuesto por la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos (Lent et al., 1996). Sin embargo, el estudio individual de estas

variables a través de varias investigaciones sugiere que efectivamente se asocian con el desempeño académico u otros aspectos educativos centrados en el alumno. Estos estudios no solo dan cuenta de esta asociación, sino que también involucran factores contextuales que se asocian y que a través de los cuales estas variables se ven afectadas. La teoría en la cual se enmarca el presente estudio también argumenta sobre la relevancia que tienen estos factores externos, llamándolos apoyos y barreras contextuales.

Apoyos y barreras contextuales en estudiantes

Como ya se ha mencionado, el ambiente o contexto son variables que intervienen en diversos procesos y resultados de las personas. De acuerdo con Bandura, estas variables ambientales están asociadas con la elección de metas u objetivos a través del incremento o decremento de las creencias de autoeficacia. Posteriormente Lent et al., (1994) retomando los supuestos de la teoría cognitivo social para formular su propio modelo, denominan a estas variables ambientales como apoyos y barreras sociales o contextuales, refiriéndose así a aspectos sociales, materiales y factores financieros que las personas reciben del ambiente. Cabe mencionar que mientras que para algunos un factor puede constituir un apoyo o un facilitador, para otros el mismo factor puede implicar una barrera o impedimento (Lent et al. 2000). En este sentido los recursos, oportunidades, barreras o posibilidades que propicia el ambiente están sujetos a la interpretación que le da el individuo, a lo que le llaman oferta contextual o estructura de oportunidades (Vondracek et al., 1986).

Los apoyos y las barreras constituyen variables que potencializan o restringen, intervienen en procesos de elección de carrera, persistencia, objetivos, entre otras variables. La SCCT supone que los apoyos y barreras se asocian y afectan el establecimiento y desarrollo de las metas u objetivos de las personas. De esta manera las elecciones de ciertos objetivos de los alumnos, por ejemplo, elegir estudiar el nivel superior o elegir la carrera profesional, responderá a los apoyos y barreras que se le presenten (Lent et al., 2010).

De acuerdo con Bandura (1999), sugiere que la asociación de las variables ambientales con la ejecución de ciertas acciones está mediada por objetivos o metas personales y la variable de autoeficacia. Por otro lado, según los supuestos de la SCCT (Lent, et al., 1994), sugieren que las barreras y apoyos ambientales, la autoeficacia y otros

factores personales se asocian directamente con el establecimiento de metas u objetivos y su implementación.

Estudios que han abordado el tema de los apoyos y barreras contextuales en estudiantes universitarios de carreras como ingeniería y ciencias han encontrado que estas se asocian con la variable de autoeficacia, y que a través de esta existe una mediación con las expectativas de resultado, intereses y elección de carrera (Lent et al., 2001; Lent et al., 2003). En este sentido la influencia contextual y los apoyos y barreras ambientales que perciben los alumnos, tienen el potencial de influir en la elección de carrera siendo moderados por el proceso que se lleva a cabo entre los intereses y el establecimiento de metas u objetivos y la transformación de estos en acciones. Es decir, la relación entre intereses y establecer una meta puede ser más fuerte cuando las barreras son bajas o menores que cuando estas son altas o mayores (Lent et al, 2003).

Por otro lado, también se ha determinado que el apoyo, familiar y de pares, así como la situación financiera, en estudiantes universitarios se asocian con la autoeficacia, y con mayor especificidad el apoyo que surge de pares y hermanos que se asocia con la autoeficacia de estudiantes con bajos ingresos (Dahling y Thomson, 2010). Otro estudio también con alumnos universitarios señaló que las barreras y apoyo percibidos se asociaba tanto con la variable de autoeficacia académica como con la autoeficacia de elegir carrera (Wright y Boo, 2012).

De acuerdo con lo anterior, el estudio de factores asociados o apoyos y barreras contextuales en relación a las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas se ha realizado en asociación con la temática de los intereses o elección de carrera de los estudiantes y con población de educación superior, sin embargo, no parece haber suficientes estudios que den cuenta de factores externos en asociación con las variables de interés y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato.

Centrándonos únicamente en los apoyos sociales, Zimet et al. (1988) proponen un modelo de los distintos apoyos sociales percibidos, compuesto por el apoyo familiar, de amigos y otros, bajo este modelo construyen la escala multidimensional del apoyo social percibido (MSPSS, por sus siglas en inglés), posterior a esto se han realizado adaptaciones de estas escalas y estudios para conocer el apoyo social percibido en distintas poblaciones, como en pacientes hospitalarios, personas de la tercera edad, con enfermedades mentales,

entre otros. En referencia al apoyo social percibido, esta es definida como las provisiones instrumentales o expresivas, funcionales, reales o percibidas que proporciona una comunidad, redes sociales, personas de confianza que se producen en situaciones cotidianas o de crisis (Lin, 1986).

Particularmente en adolescentes y retomando la autoeficacia, se localizó un estudio en Rumanía, que retoma el modelo de apoyo social percibido y a través de correlaciones se determinó que las tres dimensiones, apoyo de familia, amigos y otros, se relacionaba con la variable de autoeficacia. Destacando a través de análisis de regresión que los jóvenes que se encontraban al inicio de la etapa de adolescencia (bachillerato) correlacionaba en mayor medida con el apoyo social percibido de la familia y de otros, mientras aquellos que se encontraban al final de la adolescencia (universitarios) correlacionaban más con el apoyo social percibido de amigos y otros (Adler-Constantinescu et al., 2013).

A lo largo de estos estudios, se refieren de forma constante los términos apoyos y barreras sociales y/o contextuales, sin embargo, no se especifica sobre que apoyos o que barreras se toman en cuenta. En este sentido convendría indagar sobre la población de interés, aquellos factores que los estudiantes de bachillerato perciben respecto a la familia, profesores, figuras institucionales como tutores u orientadores, y compañeros.

Capítulo III. Diseño de la investigación

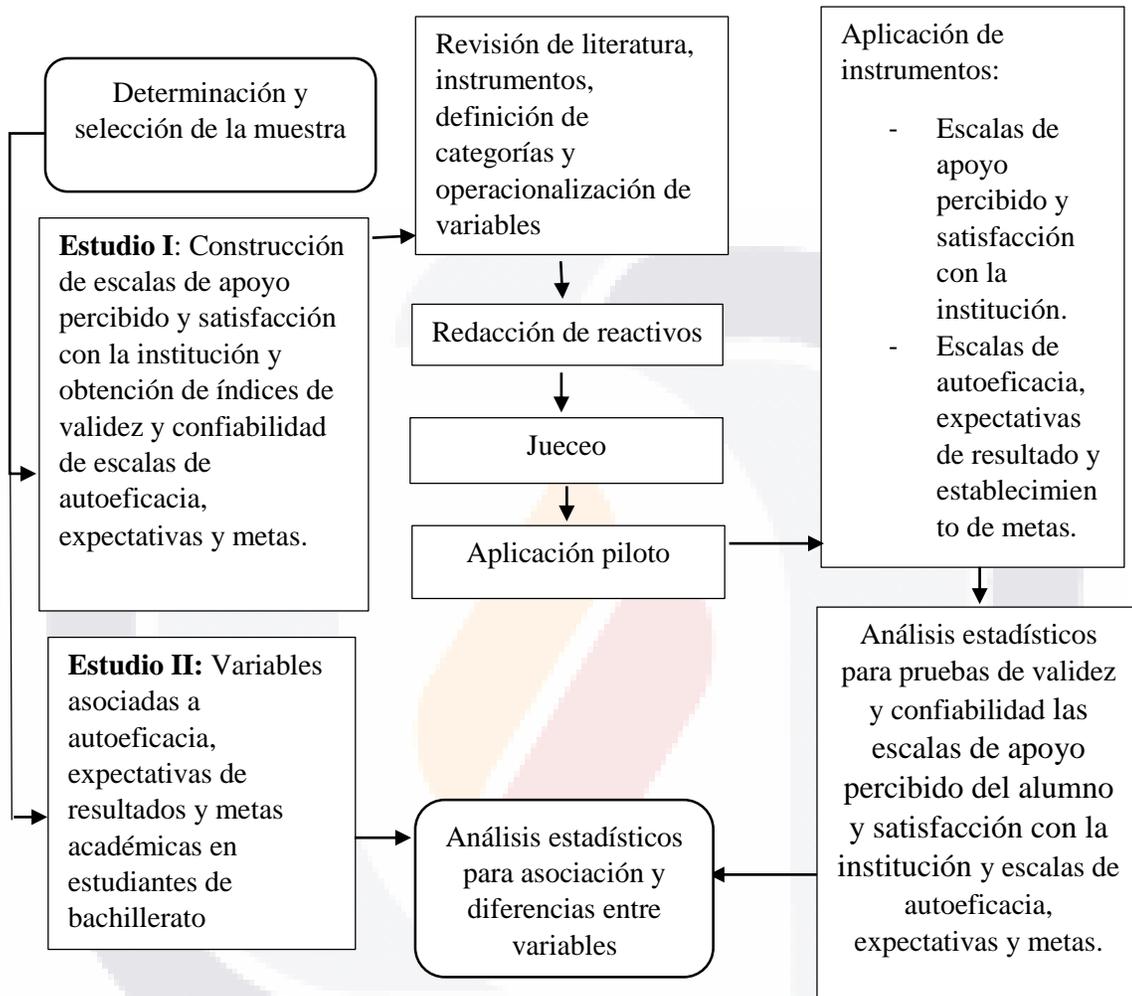
El propósito de este capítulo es describir el diseño de esta investigación además de describir aspectos metodológicos que sustentan las acciones realizadas para llevar a cabo los procesos del presente estudio.

La presente investigación se divide en dos estudios, cada estudio configura un capítulo de la tesis, el estudio I aborda los aspectos teóricos y prácticos de la construcción de las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución y la obtención de índices de validez y confiabilidad tanto de estas escalas como de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas con la población participante en el presente proyecto. El estudio II se centra en la resolución de los objetivos generales a través de la determinación de efectos de variables de autoeficacia, expectativas y metas y factores que interactúan con estas variables. En este sentido cada estudio incluirá diferentes apartados específicos correspondientes a su método, procedimiento, resultados y discusión.

El acomodo que se le da a la presente tesis responde a la necesidad de especificar y ahondar sobre los procedimientos y resultados obtenidos para dar respuesta a los objetivos planteados y de esta forma lograr mayor claridad en los hallazgos expuestos y mayor entendimiento al lector. A continuación, en la figura 2, se presenta un esquema que describe gráficamente el procedimiento seguido para el desarrollo de la investigación, los estudios que lo conforman (estudio I y II) y acciones desglosadas correspondientes.

Figura 2

Procedimiento de investigación esquemático



Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura mostrada, se puede observar de forma inicial el espacio respectivo a la determinación y selección de la muestra, apartado que se describe en el capítulo V correspondiente al estudio II. A continuación, se presenta el enfoque y diseño que se le dio a la investigación además de aspectos teóricos importantes de la metodología que se tomaron en cuenta para centrar este estudio.

Enfoque y diseño de investigación

Con base en los objetivos del estudio, se utiliza un enfoque cuantitativo. Se realizó un estudio de cortes transversales con población de bachillerato de cada año escolar (primer, segundo y tercer año). Se decidió que fuera un diseño de cortes transversales por cuestiones de tiempo y pertinencia del estudio, con un alcance de tipo descriptivo y explicativo a través de asociación causal de variables por medio de análisis de ecuaciones estructurales.

Diseño de instrumentos

Una decisión importante para el presente estudio fue el desarrollo de las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción para la institución. El diseño de instrumentos resulta relevante para su aplicación en el contexto cultural para el que fue creado, garantizando así los resultados obtenidos. En la presente descripción se toman en cuenta los criterios para el desarrollo de instrumentos propuestos por Carretero-Dios y Pérez (2005). Para el desarrollo de un instrumento es importante llevar a cabo una serie de pasos que consisten en justificar el estudio, delimitar conceptualmente el constructo a medir a través de la revisión de la literatura, construir y evaluar de forma cualitativa los reactivos a partir de jueces expertos, analizar estadísticamente los reactivos, estudiar la estructura interna del instrumento, estimar la confiabilidad y obtener evidencias de validez (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Soriano, 2015). A continuación, se describen cada uno de los pasos.

Justificación del estudio. Es importante delimitar y justificar el estudio con sus implicaciones contextuales y establecer objetivos sobre los constructos que se van a evaluar, así como a la población a la que va dirigido el instrumento. En función de esta justificación son las posturas que van a adoptarse dentro de las fases para el desarrollo o adaptación de una prueba.

Delimitación conceptual del constructo a medir. Este paso implica una revisión rigurosa de literatura con la finalidad de definir semántica y operacionalmente el constructo que se planea evaluar o medir. También se pueden establecer relaciones esperadas entorno al constructo, lo que permitirá posteriormente obtener evidencias externas de validez, esto se realiza en función de la revisión de la literatura y modelos teóricos de referencia.

Construcción y evaluación cualitativa de ítems. A partir del paso anterior se procede a la construcción de los ítems considerando el tipo de población al que va dirigido el instrumento para redactar los ítems tomando en cuenta el nivel cultural, edad, idioma, etc. de la población objetivo. También se toman decisiones sobre el número de ítems y las opciones de respuesta de cada ítem en función de los modelos teóricos empleados, las características del constructo a evaluar, el objetivo del instrumento, la población de interés y su contexto.

El objetivo de esta fase es conseguir un número determinado de ítems que represente cada componente del constructo y obtener evidencias cualitativas de validez de contenido. La validez de contenido integra la validez de constructo, y se refiere a la evidencia de que los ítems formulados corresponden a la definición semántica. Esto se obtiene a partir de una evaluación por parte de jueces expertos en el tema, y se sugiere una cantidad mínima de 3 jueces. El acuerdo entre los jueces sobre la claridad, pertinencia y evidencia de los ítems con el constructo a medir determinará la cantidad de ítems que conformará la prueba en esta fase.

Análisis estadístico de los ítems. Posterior al análisis cualitativo de los ítems es necesario analizar métricamente las propiedades de los reactivos. Inicialmente se propone llevar a cabo una prueba piloto con una muestra de participantes con características similares a la población objetivo, con esta actividad se pueden detectar ítems problemáticos, dificultades en la comprensión de instrucciones, errores en el formato, etc.

Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna). El objetivo de esta fase es determinar si los ítems se agrupan empíricamente como se había predicho a nivel teórico. Para tal propósito se utiliza el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio, se sugiere hacer uso de una validación cruzada en la que se realizan los análisis estadísticos factoriales exploratorios a la mitad de la población y el análisis confirmatorio a la segunda mitad.

Estimación de fiabilidad. Es posible que, a partir de los análisis anteriores, el número de ítems se vea disminuido, es por eso que considerando el agrupamiento de ítems “definitivo” este es el momento idóneo para estimar la confiabilidad del instrumento.

Validez y confiabilidad

La validez y la confiabilidad son las principales propiedades de un instrumento de medición. Se denomina confiabilidad a la consistencia y estabilidad de las medidas (Prieto y Delgado, 2010), al hecho de que el constructo medido repetidamente con un mismo instrumento obtenga los mismos resultados (Soriano, 2015). Una definición de validez es grado en el cual la evidencia teórica apoya las interpretaciones de las medidas de un instrumento de evaluación de acuerdo con los usos previstos, sin embargo esta definición es extendida más no mantiene un acuerdo unánime (AERA, APA, NCME, 2014).

La validación es un proceso que implica una acumulación de datos relevantes que conforman una evidencia científica para las interpretaciones de las puntuaciones propuestas, de hecho, son las interpretaciones de las puntuaciones del instrumento para los usos propuestos los que son evaluados, no el instrumento en sí. La validación puede verse como un proceso de construcción y evaluación de argumentos a favor y en contra de la interpretación de los puntajes pretendidos de la prueba para el uso propuesto (AERA, APA, NCME, 2014). La validación de un instrumento es un proceso constante, como tal no se puede tener una afirmación de que un instrumento es válido, se puede afirmar que presenta rasgos de validez para usos concretos y poblaciones determinadas (Alfaro y Montero, 2013).

De acuerdo con los estándares de la AERA, APA, NCME, (2014) existen diferentes tipos de evidencias de validez, sin embargo, no todos los tipos son necesarios en todos los escenarios. Los cinco tipos de evidencias de validez son, evidencia de validez basada en el contenido, evidencia de validez basada en los procesos de respuesta, evidencia de validez basada en la estructura interna, evidencia basada en la relación con otras variables y evidencia basada en las consecuencias de los instrumentos.

La evidencia de contenido se refiere al hecho de que los reactivos que componen una prueba son una muestra representativa del contenido a evaluar, se puede obtener a partir de un análisis de la relación entre el contenido del instrumento y el constructo que se mide. El contenido del instrumento hace referencia a los temas, redacción, formato de los elementos, tareas o preguntas del instrumento. La evidencia de contenido puede llevarse a cabo a partir de la evaluación de jueces expertos.

La evidencia basada en los procesos de respuesta proviene del análisis de las respuestas individuales, esto se obtiene por medio de preguntar a los examinados de grupos de la población objetivo sobre sus estrategias de desempeño o respuestas a ítems particulares. A partir de esto se puede obtener evidencia que se suma a la definición de constructo.

La evidencia de estructura interna, conlleva análisis específicos para verificar empíricamente que los reactivos se ajusten a la dimensionalidad prevista, es decir, identificar el grado de relación entre los reactivos y los componentes que conforman el constructo sobre el cual se fundamenta la interpretación del instrumento. Este análisis se suele llevar a cabo a través de modelos de análisis factorial como fue el caso del presente estudio incluyendo los análisis factoriales confirmatorios.

La evidencia basada en la relación con otras variables se refiere a relacionar el constructo que mide el instrumento con otro constructo similar o con variables externas y analizar dicha relación, esto proporciona evidencia de que estas relaciones son coherentes con el constructo que subyace a las interpretaciones propuestas de puntajes del instrumento.

La evidencia basada en las consecuencias del uso de los instrumentos se refiere a los usos que se le da al instrumento y si la interpretación de las puntuaciones del instrumento está relacionada con el uso previsto. El proceso consiste en la recopilación de pruebas para evaluar la solidez de las interpretaciones previas para los usos previstos.

Una vez teniendo los instrumentos se llevó a cabo la aplicación de estos para proceder a obtener su confiabilidad y validez de estructura interna además análisis multinivel para responder al objetivo general, para esta actividad de recolección de datos se decidió retomar el diseño tipo encuesta que se describe a continuación.

Diseño de investigación tipo encuesta

La técnica de encuesta es un procedimiento de investigación para la obtención y elaboración de datos de modo rápido y eficaz, esta técnica hace uso de procedimientos estandarizados de investigación por medio de los cuales se recogen y analizan los datos de una muestra representativa de una población para explorar, predecir, describir y/o explicar aspectos característicos de dicha población. La encuesta permite aplicaciones amplias a través de técnicas de muestreo adecuadas, de esta forma los resultados pueden ser

extensivos a una comunidad o población entera, en este caso el interés no está en el individuo que contesta el instrumento o cuestionario, sino en la población a la que pertenece, es por eso que es importante utilizar técnicas de muestreo que sean apropiadas para el interés del investigador. Los datos se recolectan de una forma estandarizada, es decir a partir de un cuestionario cuyas instrucciones y formulación de preguntas son iguales e idénticas para todos los sujetos y esto permite hacer comparaciones intergrupales dentro de la población (Casas et al., 2003).

En la presente investigación se realizó un muestreo por conglomerados, en el cual las unidades muestrales son grupos de elementos llamadas conglomerados o unidades primarias, un ejemplo de esto pueden ser instituciones, escuelas o familias. Este tipo de muestreo consiste en seleccionar de forma aleatoria uno o varios conglomerados donde la muestra será el conjunto de elementos que constituyen el conglomerado (Casas et al., 2003).

Procedimiento de recolección de datos

Tomando en consideración la situación de la Pandemia por Covid-19, presente al momento del estudio, y el hecho de que los alumnos de las instituciones educativas, asistían a sus clases en línea, se llevó a cabo la recolección de datos de forma digital. Los instrumentos se transcribieron a “formularios de Google” para tener su versión digital, (ver Anexo B).

Para el trabajo de campo se contactaron alrededor de 30 escuelas que se seleccionaron por medio del proceso aleatorio, de las cuales se obtuvo respuesta de 28. El contacto se realizó por medio de correo electrónico, whatsapp, llamadas telefónicas y visitas presenciales a algunos planteles. Se les proporcionó un oficio con la petición del permiso para llevar a cabo la recolección de datos, se expusieron los objetivos del proyecto y de la recolección de datos, se les notificó que el uso de los datos sería confidencial y exclusivo para los propósitos de la investigación. Una vez que se nos permitió la recolección de datos se compartió la liga de acceso al formulario de Google de los instrumentos de evaluación, también se solicitó un intermediario que compartiera la liga de los instrumentos a utilizar para que los alumnos los respondieran en línea.

Las respuestas de los alumnos fueron recopiladas por la plataforma de Google. Esta información se exportó a hojas de Excel y posteriormente se realizó la exportación de los datos de Excel al programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), dónde se realizaron los análisis de datos correspondientes.

Consideraciones éticas

De acuerdo con el apartado 4 de los principios éticos y código de conducta de la American Psychological Association (APA), se elaboraron oficios para hacer el contacto con los directores o responsables de los bachilleratos participantes, y se solicitó el permiso para acceder a los espacios pertinentes y a la población estudiantil. Se incluyó un consentimiento informado al inicio del cuestionario para solicitar la participación de los alumnos a los padres o tutores de familia, asegurando por escrito la confidencialidad de los datos y objetivo del trabajo de campo. La información recolectada fue asegurada y su uso fue exclusivo para los fines de la presente investigación, lo cual se explicó a las autoridades de las instituciones y a los participantes previo a la aplicación del cuestionario. Se elaboraron informes individuales para cada institución que participó en el estudio con los resultados obtenidos, conservando el anonimato de los alumnos que participaron, constituyendo así la devolución de la información. El permiso para recabar la información fue otorgado por las autoridades de las instituciones.

Capítulo IV. Estudio I: Diseño, validez y confiabilidad de instrumentos

A continuación, se presenta el apartado correspondiente al estudio I. Para cubrir con los objetivos de la presente investigación, surgió la necesidad de construir un cuestionario que permitiera conocer factores específicos que pudieran estar asociados en un nivel explicativo con las variables de autoeficacia, expectativas y metas. También se consideró oportuno el uso de un instrumento previamente desarrollado, Escalas de autoeficacia, expectativas y metas (Nájera et al., 2020), que cubre con los estándares de validez y confiabilidad en una población específica de educación media superior en del estado de Aguascalientes, sin embargo, se optó por obtener nuevamente los índices de validez y confiabilidad en la población objetivo del presente estudio por tratarse de una muestra representativa, y de esta forma los índices obtenidos resultarían generalizables para el estado de Aguascalientes. En seguida, se exponen los objetivos correspondientes a los intereses mencionados que conforman el estudio I.

Objetivos:

Desarrollar y obtener las evidencias de confiabilidad y validez para escalas de apoyo percibido y satisfacción con la institución

Obtener evidencias de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas académicas en la población de estudio.

Método

Para responder a los objetivos previamente planteados se hizo uso de un diseño cuantitativo y descriptivo ya que se buscaba obtener y describir las características psicométricas de diferentes escalas de medición.

Participantes

Los participantes fueron 5316 alumnos de EMS, la cual, para fines de la validación de los instrumentos, se dividió en dos submuestras de forma aleatoria quedando dos grupos de 2658. La configuración de la población y el procedimiento de muestreo se presenta en el capítulo V correspondiente al estudio II.

Instrumentos

Escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas (Nájera et al., 2020), cuyas características se presentan a continuación.

Escala de autoeficacia constituida por 15 reactivos con escala de respuesta de tipo Likert con cuatro opciones, cuyo propósito es medir el nivel de autoeficacia de estudiantes de bachillerato en relación con su desempeño académico. Esta conformada por cuatro dimensiones (estrategias de aprendizaje cumplimiento de normas, enfrentamiento de situaciones adversas y estrategias de organización), con un índice de confiabilidad de $\alpha=0.878$

Escala de expectativas de resultado conformada por 10 reactivos con escala de respuesta de tipo Likert, cuyo objetivo es evaluar las expectativas de resultado de estudiantes de EMS en relación con su desempeño académico. Esta compuesta por tres dimensiones (continuación de los estudios, reconocimiento académico y reconocimiento familiar), con un índice de confiabilidad de $\alpha=0.844$.

Escala de establecimiento de metas integrada por nueve reactivos con escala de respuesta de tipo Likert, su propósito es evaluar el establecimiento de metas en estudiantes de EMS en relación con actividades académicas. Está conformada por dos dimensiones (establecimiento de metas a corto y largo plazo). Su índice de confiabilidad es de $\alpha= 0.840$

A continuación, se desarrolla de forma inicial el procedimiento que se llevó a cabo para la construcción de las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución y los análisis utilizados para obtener índices de validez de estructura interna y confiabilidad tanto del cuestionario de factores explicativos como de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas.

Procedimiento de construcción de escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución.

Se llevó a cabo la construcción de las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución para la medición de factores contextuales intervinientes en las variables cognitivas de autoeficacia, expectativas y metas en estudiantes de EMS.

Para la elaboración de *las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución* se optó por considerar variables que la literatura ha reportado como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pertinentes. Se retomó el cuestionario de contexto incluido en el EXANI II (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2009), para seleccionar y adaptar algunas preguntas para los propósitos del presente estudio. También se adaptaron preguntas correspondientes al apartado de contexto del Cuestionario de estudiantes 2012, el cuál es utilizado para encuestas sobre consumo de sustancias en estudiantes (Villatoro et al., 2013).

Considerando las variables reportadas por la literatura, se realizó una búsqueda y depuración de artículos que reportaban variables asociadas a la autoeficacia, expectativas y establecimiento de metas, se elaboraron tablas de Word dónde se incorporó la información pertinente y se delimitaron variables para integrarlas en el cuestionario, se consideró la forma en que se midieron las variables y la operacionalización de las mismas en dichos estudios para la elaboración de reactivos.

Al tener información aportada por la literatura, el EXANI II y el Cuestionario de estudiantes 2012, se destacaron dos áreas donde convergían diferentes variables y reactivos específicos las cuales se conceptualizaron como académicos y familiares y se desglosaron otras divisiones, para constituir la operacionalización de las variables que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

División de áreas para cuestionario de factores explicativos

Escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución				
Académica	Internos o personales		Desempeño Calificaciones frecuentes Becas Tiempo dedicado al estudio fuera de clases Reprobación	
	Externos	Institución	Satisfacción	
		Director Profesores Tutores o consejeros Compañeros	Apoyo percibido	Expectativas Retroalimentación Exigencia
Familiares	Nivel socioeconómico Nivel de estudios de los padres Apoyo percibido Retroalimentación Involucramiento			

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, se redactaron 25 reactivos agrupados en cinco áreas: apoyo percibido de los padres, apoyo percibido de los profesores, apoyo percibido de consejeros y/o tutores, apoyo percibido de compañeros/amigos de bachillerato y satisfacción con la institución. De acuerdo con reactivos del área de contexto del EXANI II y del cuestionario de estudiantes 2012, se adaptaron 12 preguntas con la finalidad de obtener datos sociodemográficos como el nivel socioeconómico, nivel de estudios de los padres, desempeño del alumno, calificaciones frecuentes, tiempo dedicado al estudio fuera de clases y nivel de reprobación, estos reactivos conformaron preguntas de carácter sociodemográfico. Los reactivos se organizaron a conveniencia de las áreas mencionadas anteriormente (ver Anexo C).

Validez de contenido. Para obtener la validez de contenido se llevó a cabo una revisión de los reactivos creados a partir de la literatura por jueces expertos en el tema. Se consideró la

participación de tres jueces, todos tenían estudios de nivel doctorado y laboraban como profesores-investigadores en universidad pública.

Para lo anterior, se redactó una versión de las escalas para validación de jueces expertos dónde se incluyeron instrucciones para los jueces, y espacios para sus comentarios (ver Anexo D), dentro de esta versión de las escalas se agregó información pertinente para que los jueces evaluaran la claridad, congruencia, pertinencia y suficiencia de los reactivos creados, de acuerdo con las definiciones de las variables y de lo que se pretende evaluar.

Conforme a la evaluación realizada por los jueces se determinó conservar y eliminar reactivos según el acuerdo en cada casilla de evaluación. A petición de los jueces, algunos reactivos se modificaron según las observaciones, tres reactivos se dividieron en dos para mayor claridad de los mismos, se eliminaron tres y se agregaron 10 reactivos.

Como resultado de la evaluación de los jueces, se obtuvieron 47 preguntas en total, referentes a aspectos sociodemográficos, de apoyo percibido del alumno por parte de padres, profesores y compañeros y satisfacción con la institución. Enseguida, se prosiguió a la transcripción de los reactivos a la aplicación “formularios” de la plataforma Google (ver Anexo E).

Con la finalidad de establecer un aviso de confidencialidad de datos y el consentimiento informado del alumno, se incluyó al inicio del formulario la siguiente leyenda. “Al responder el presente formulario hago constar que las autoridades de la institución y mis padres o tutores legales autorizan mi participación anónima, y reconozco que la información que proporcione será de uso confidencial y exclusivo a los fines del proyecto de investigación que lleva por nombre “Autoeficacia, expectativas, metas y factores asociados en estudiantes de educación media superior”. También se mencionó el objetivo del formulario y se incluyó un espacio para manifestar dudas, comentarios y/o sugerencias en formato de respuesta libre.

Posteriormente, se realizaron revisiones del formulario para identificar errores y se llevó a cabo una aplicación del instrumento a tres estudiantes de bachillerato para verificar la claridad de los reactivos, instrucciones y bondades o dificultades de contestarlo a través de la aplicación de la plataforma.

Los tres estudiantes de bachillerato que contestaron el formulario que incluía las preguntas de carácter sociodemográfico, escalas de apoyo percibido del alumno y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

satisfacción con la institución en conjunto con las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas demoraron un tiempo aproximado de 20 minutos en contestarlo. Estos fueron cuestionados sobre la claridad de las preguntas, y se les pidió que valoraran el hecho de contestarlos a través de un medio digital. Los estudiantes refirieron que en general las preguntas fueron claras, no presentaron dificultades para comprender y contestar el formulario, así mismo refirieron que les fue fácil y sencillo el contestarlo en línea a través de un aparato digital (celular o computadora). El instrumento no tuvo cambios a partir de esta actividad por lo que se prosiguió a llevar a cabo la prueba piloto.

Para realizar el piloteo, se gestionó la participación de una institución de educación media superior a conveniencia. Una vez identificado el bachillerato y habiendo obtenido el permiso de las autoridades de la institución para llevar a cabo la aplicación, se prosiguió con la aplicación de los instrumentos. Para este fin, los tutores de la institución fungieron como intermediarios, utilizando su espacio de clase y siendo ellos quienes compartieron la liga digital para que los alumnos contestaran las preguntas. En total, la prueba piloto consistió en la participación de 71 alumnos de un bachillerato público del estado de Aguascalientes. Los estudiantes no presentaron dificultades para responder los instrumentos y tampoco se generaron dudas ni sugerencias. Posterior a esta actividad se realizó la aplicación final de los instrumentos a la muestra seleccionada incluyendo las escalas de autoeficacia, expectativas y metas.

Procedimiento de análisis de resultados

Posterior a la aplicación final del instrumento, se construyó una base de datos empleando el programa estadístico SPSS. Se realizó una depuración de la base de datos tomando en cuenta que no existieran valores perdidos y aspectos que pudieran afectar los análisis para la obtención de resultados, como repetición de casos, varianzas iguales a 0, entre otras.

Los análisis de validez basada en la estructura interna y confiabilidad que a continuación se describen se realizaron por medio de IBM SPSS 20 y la aplicación AMOS 20 y se llevaron a cabo para las escalas de apoyo percibido y satisfacción con la institución y las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas.

Validez de estructura interna y confiabilidad. Los índices de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de las escalas aplicadas a una muestra representativa del estado de Aguascalientes, se obtuvieron mediante el método de validación cruzada, tal como lo sugieren Carretero-Dios y Pérez (2005). De acuerdo con la recomendación de Ferreres et al., (2014) la muestra total (5,316) se dividió en dos submuestras de forma aleatoria, la mitad (2,658) fue sometida a análisis de medias a través de la prueba *t* de Student para muestras independientes, para determinar si los reactivos discriminan entre los grupos (el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas). Además, se obtuvo la correlación ítem -calificación total, para seleccionar los reactivos con puntuación mayor a 0.20. Los reactivos seleccionados se sometieron a pruebas de esfericidad de Barlett y coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin para considerar y justificar la realización del análisis factorial exploratorio (AFE) de máxima verosimilitud a través de rotación ortogonal mediante el método Varimax. En seguida se consideraron los reactivos que no cargaron en dos o más factores y que sus valores fueron mayores a .40. La otra mitad de la muestra (2,658) se sometió a análisis factoriales confirmatorios (AFC) por medio de ecuaciones estructurales a través de método de máxima verosimilitud haciendo uso de la aplicación AMOS para SPSS, esto con la intención de obtener una mayor garantía sobre los resultados obtenidos y confirmar la estructura interna del instrumento.

En los análisis confirmatorios es importante obtener un modelo ajustado en concordancia con los índices de ajuste; RMSEA, el cuál debe ser menor a .08, NFI, RFI, IFI, TLI y CFI, los cuales deben ser mayores a .90. Para lograr un buen ajuste del modelo, es necesario llevar a cabo una serie de acciones pertinentes, después de cada acción realizada es necesario realizar nuevamente el análisis en AMOS para revisar los valores de los índices de ajuste necesarios. Las acciones que se realizan las sugiere el mismo programa (AMOS) en el apartado “modificación de índices”, una forma es covariar errores asociados a los reactivos propuestos, esta acción debe ir acompañada de un análisis teórico y que a partir de esto tenga un sentido lógico covariar dichos errores. En el caso de que estas acciones no sean suficientes para obtener un ajuste adecuado del modelo, otra acción pertinente, es eliminar reactivos. Este proceso fue el que se llevó a cabo para realizar los

análisis confirmatorios de las escalas utilizadas en el presente proyecto y obtener modelos ajustados.

Es importante mencionar que el mismo proceso de validación cruzada y análisis estadísticos fueron utilizados, para las pruebas de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas.

Resultados estudio I

En este subapartado, se presentarán de forma inicial los resultados de las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución seguidos de los resultados correspondientes a la obtención de índices de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas académicas.

Escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución

A continuación, se presentan resultados obtenidos a partir de análisis estadísticos específicos, correspondientes a la construcción de las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución y respondiendo al objetivo específico de “Desarrollar y obtener las evidencias de confiabilidad y validez para escalas de apoyo percibido y satisfacción con la institución”.

Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de apoyo percibido

Inicialmente, se llevó a cabo la prueba *t* de Student para muestras independientes, revelando que los 27 reactivos de la escala de apoyo percibido discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas. Se demostraron diferencias significativas entre las medias de los grupos, todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (Para revisar valores de la prueba *t* y correlación ítem-total ver Anexo F).

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de apoyo percibido. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica

(61419.993; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.919), lo que permitió considerar todos los reactivos para análisis posteriores.

El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de cinco factores, conservando los 27 reactivos (ver Tabla 5). El criterio para conservar todos los reactivos fue que estos presentaran valores mayores a .40 y que su carga fuera en un solo factor. El índice de confiabilidad general fue de $\alpha = 0.92$.

De acuerdo con el acomodo de los factores, cabe resaltar el orden de estos según el porcentaje de varianza explicada obtenido, colocándose en primer lugar el *apoyo de compañeros* (31.95%), seguido del *apoyo de profesores* (13.28%), después el *apoyo del padre* (7.6%), luego el *apoyo de la madre* (8.81%) y finalmente el *apoyo de tutores* (4.71%) (ver Tabla 5).

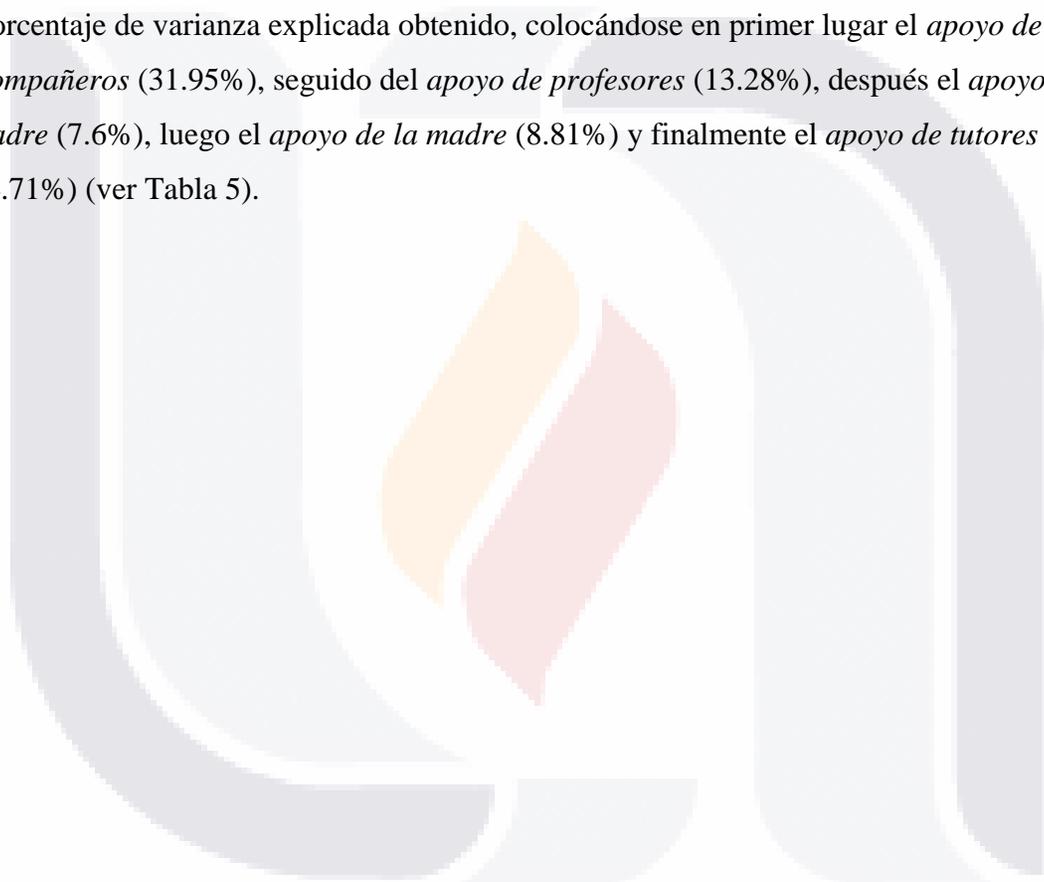


Tabla 5

Cargas factoriales de la escala de apoyo percibido.

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1 Mi padre se involucra en mi educación académica mostrando interés y brindando consejos u opiniones.			.777		
2 Mi padre me motiva y alienta a continuar mis estudios			.833		
3 Mi padre me motiva y alienta a incrementar mis calificaciones			.869		
4 Mi padre me motiva y alienta a mantener mis calificaciones			.847		
5 Mi padre me hace saber que confía en mis capacidades para obtener buen promedio			.808		
6 Mi madre se involucra en mi educación académica mostrando interés y brindando consejos u opiniones.				.746	
7 Mi madre me motiva y alienta a continuar mis estudios				.856	
8 Mi madre me motiva y alienta a incrementar mis calificaciones				.853	
9 Mi madre me motiva y alienta a mantener mis calificaciones				.820	
10 Mi madre me hace saber que confía en mis capacidades para obtener buen promedio				.779	
11 La mayoría de mis profesores retroalimenta mi aprendizaje		.655			
12 La mayoría de mis profesores resuelve mis dudas e inquietudes académicas		.631			
13 La mayoría de mis profesores me alienta o motiva a incrementar mis calificaciones		.791			
14 La mayoría de mis profesores me alienta o motiva a mantener mis calificaciones		.791			
15 La mayoría de mis profesores se involucra en apoyar a los alumnos (brindando consejos, material, información extra a lo proporcionado en clase)		.712			
16 La mayoría de mis profesores está interesada en lo que me ocurre		.654			
17 La mayoría de mis profesores son buenos para enseñar		.650			
18 ¿El tutor escolar o consejero académico de mi institución orienta y atiende mis inquietudes académicas?					0.761
19 ¿El tutor escolar o consejero académico de mi institución me alienta o motiva a incrementar/mejorar mis calificaciones?					0.776
20 ¿El tutor escolar, consejero académico u orientador da seguimiento a mis dificultades académicas?					0.780
21 Mis amigos o compañeros del bachillerato son un apoyo emocional para mi formación académica	.744				

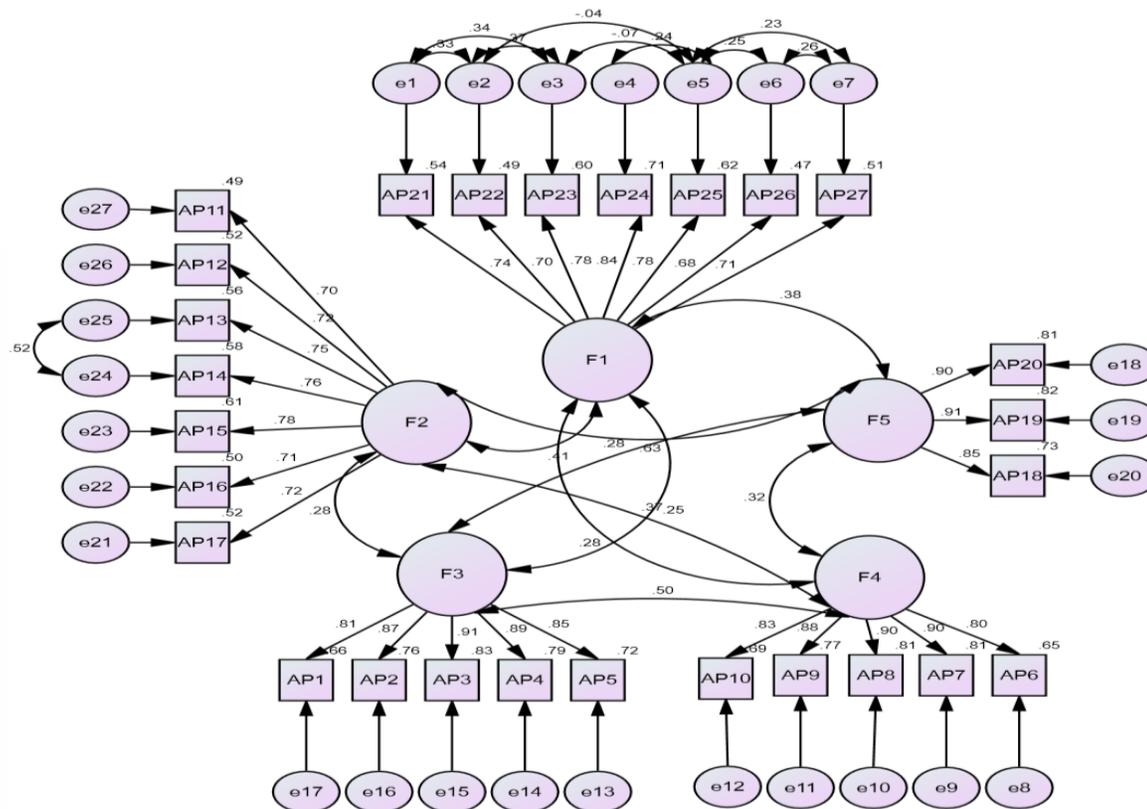
22	Mis amigos o compañeros del bachillerato tienen objetivos o metas académicas similares a los míos y eso me motiva a alcanzar mis objetivos	.696				
23	Mis amigos o compañeros me alientan o animan al cumplimiento de mis metas u objetivos académicos	.765				
24	Mis amigos o compañeros me explican los temas que no comprendo en clases	.813				
25	Mis amigos o compañeros me ayudan a realizar las tareas escolares que se me dificultan.	.811				
26	Mis amigos o compañeros me prestan materiales para cumplir con mis actividades académicas	.698				
27	Mis amigos o compañeros me prestan sus apuntes cuando falto a la escuela	.719				
<hr/>						
N° de Reactivos: 27						
Eigenvalues:		8.629	3.587	2.052	2.380	1.272
Varianza explicada		31.959%	13.284%	7.600%	8.816%	4.710%

Nota. Elaboración propia

Posteriormente se prosiguió a realizar el análisis confirmatorio a través de la aplicación externa AMOS para SPSS, se retomó la información obtenida en el análisis factorial exploratorio para configurar el modelo de cinco factores de la escala de apoyo percibido. Los resultados mostraron que el modelo propuesto tuvo un buen ajuste a partir de los siguientes índices; RMSEA= .050, NFI= .958, RFI= .952, IFI = .963, TLI= .957, CFI= .963. A continuación, se muestra en la figura 3 el diagrama de la estructura factorial del instrumento

Figura 3

Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de apoyo percibido



Nota. F1= Apoyo de amigos/compañeros, F2= Apoyo profesores, F3= Apoyo de padre, F4= Apoyo de madre, F5= Apoyo de tutor. Todas las correlaciones y coeficientes de dirección son significativos ($p < .05$). Elaboración propia.

Es importante mencionar que para lograr un modelo ajustado tal como se presenta en la figura 3, fue necesario covariar algunos errores asociados a las variables observables (reactivos del instrumento). Estas decisiones se realizaron tomando en cuenta la información otorgada por la aplicación AMOS en su apartado de modificación de índices y la estructura teórica de los reactivos.

La confiabilidad general y por factores se obtuvo a partir del Alpha de Cronbach, la escala de apoyo percibido conformada por cinco factores y 27 reactivos tuvo un $\alpha = .92$, el factor de apoyo de amigos/compañeros presentó un $\alpha = .90$, el factor de apoyo de profesores tuvo un $\alpha = .88$, el factor de apoyo del padre mostró un $\alpha = .93$, el factor de apoyo de la madre arrojó un $\alpha = .92$ y el factor de apoyo del tutor un $\alpha = .91$.

Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de satisfacción con la institución

La escala de satisfacción del alumno con la institución está conformada por 4 reactivos, de acuerdo con la prueba *t* de Student para muestras independientes, se obtuvo que los 4 reactivos discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas y todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (Para revisar valores de la prueba *t* y correlación ítem-total ver Anexo G).

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de satisfacción con la institución. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (5076.527; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.802), lo que permitió considerar todos los reactivos para llevar a cabo el análisis factorial.

De acuerdo con el análisis factorial exploratorio, este evidenció la presencia de un solo factor, conservando los 4 reactivos según el criterio de presentar valores superiores a .40. (ver Tabla 6). El índice de confiabilidad fue de $\alpha = 0.849$.

Tabla 6

Cargas factoriales de la escala de satisfacción con la institución.

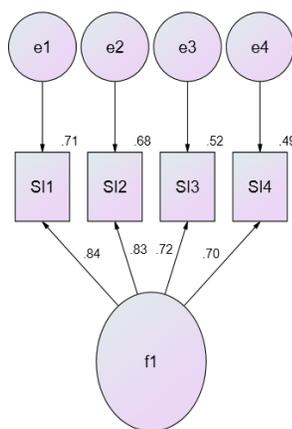
Reactivos	Factor 1
1 Estoy satisfecho/contento con los servicios básicos que ofrece la institución en donde estudio.	.819
2 Estoy satisfecho/contento con las instalaciones de la institución en donde estudio	.810
3 Estoy satisfecho/contento con las actividades extraescolares (deportivas o culturales) que ofrece la institución en donde estudio	.738
4 Estoy satisfecho/contento con las alternativas que la institución en donde estudio, implementó ante la contingencia para continuar mis estudios de bachillerato	.694
<hr/>	
N° de reactivos: 4	
Eigenvalues:	2.352
Varianza explicada	58.788

Nota. Elaboración propia

Con los datos anteriores se prosiguió a llevar a cabo los análisis confirmatorios por medio de la aplicación externa AMOS para SPSS. Los resultados obtenidos dieron cuenta que el modelo no obtuvo un buen ajuste de acuerdo con los siguientes índices; RMSEA= .129, NFI= .981, RFI= .944, IFI = .982, TLI= .945, CFI= .982. En la Figura 4 se puede observar el modelo de la estructura factorial de la escala de satisfacción con la institución

Figura 4

Modelo de análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de satisfacción con la institución



Nota. Todas las correlaciones y coeficientes de dirección son significativos ($p < .05$). Elaboración propia

No fue posible realizar cambios para lograr un mejor ajuste del modelo ya que al realizarlos y llevar a cabo el análisis en un segundo intento, el modelo presentaba un ajuste más desfavorable.

Escalas de autoeficacia, expectativas y metas

Correspondiendo con el objetivo específico: “Obtener evidencias de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas académicas en la población de estudio.”, las escalas se sometieron a pruebas de validez factorial y confirmatoria cuyos resultados se describen a continuación.

Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de autoeficacia

Inicialmente se llevó a cabo la prueba *t* de Student para muestras independientes, mostrando que los 15 reactivos discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas, estableciendo diferencias significativas entre las medias de ambos grupos, todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (Para revisar valores de la prueba *t* y correlación ítem-total ver Anexo H).

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de autoeficacia. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (36674.955; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.974), lo que permitió considerar todos los reactivos para análisis posteriores.

El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de un factor, conservando los 15 reactivos (ver Tabla 7). El criterio para conservar todos los reactivos fue que estos presentaran valores mayores a .40 y que su carga fuera en un solo factor. De manera que todos los reactivos eran mayores a .40. El índice de confiabilidad general fue de $\alpha = 0.961$.

Tabla 7

Cargas factoriales de la escala de autoeficacia.

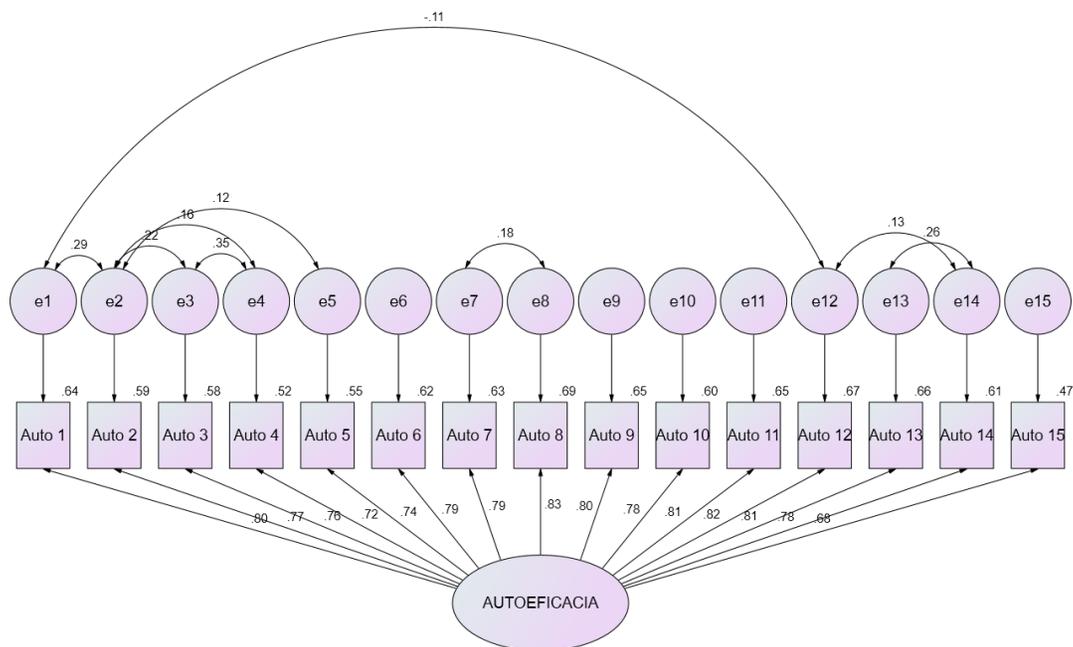
	Reactivos	Factor 1
1	Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.	.820
2	Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.	.789
3	Incluso si las actividades son estresantes	.779
4	Incluso si me siento con poca energía.	.734
5	Incluso si mis compañeros me critican por tener un buen rendimiento académico.	.756
6	Incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases.	.784
7	Incluso si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.	.817
8	Incluso si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.	.829
9	Incluso si tengo que estudiar para mis exámenes	.813
10	Incluso si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.	.768
11	Incluso si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.	.805
12	Incluso si tengo que repasar los temas vistos en clase.	.810
13	Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.	.816
14	Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.	.813
15	Incluso si tengo que trabajar en equipo.	.685
N° de Reactivos: 15		
Eigenvalues:		9.332
Varianza explicada		62.213%

Nota. Elaboración propia

Posteriormente se realizó el análisis confirmatorio, se retomó la información obtenida en el análisis factorial exploratorio para configurar el modelo de un factor de la escala de autoeficacia. Los resultados mostraron que el modelo propuesto tuvo un buen ajuste a partir de los siguientes índices; RMSEA= .050, NFI= .980, RFI= .974, IFI = .982, TLI= .977, CFI= .982. A continuación, se muestra en la Figura 5 el diagrama de la estructura factorial del instrumento.

Figura 5

Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de autoeficacia



Nota. Todas las correlaciones y coeficientes de dirección son significativos ($p < .05$). Elaboración propia.

A partir de la configuración del modelo en AMOS, este no tuvo un ajuste óptimo de forma inicial, por lo que de acuerdo con el apartado de *modificación de índices* que muestra AMOS al realizar el análisis, se valoraron los posibles cambios necesarios para que el modelo presentara el mejor ajuste. De forma que se decidió covariar algunos errores asociados a las variables observables (reactivos del instrumento), tal como se presenta en la Figura 5, estas decisiones se llevaron a cabo considerando la estructura teórica del reactivo, de esta forma al correr el análisis, se obtuvo un ajuste óptimo del modelo según los valores obtenidos en los índices de ajuste. Cabe mencionar que se conservaron todos los reactivos.

De este modo se configuró la escala de autoeficacia capaz de medir las creencias de autoeficacia sobre aspectos académicos relacionados al desempeño académico, configurada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a partir de 15 reactivos que conformaron una sola dimensión con una confiabilidad de $\alpha=.96$, válida para alumnos de educación media superior del estado de Aguascalientes.

Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de la escala de expectativas de resultado

Inicialmente se llevó a cabo la prueba t de Student para muestras independientes, mostrando que los 10 reactivos discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas, todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (Para revisar valores de la prueba t y correlación ítem-total ver Anexo I).

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de autoeficacia. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (15468.724; $p=<.000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.915), lo que permitió considerar todos los reactivos para análisis posteriores.

El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de un factor (ver Tabla 8). El criterio para conservar reactivos fue que estos presentaran valores mayores a .40 y que su carga fuera en un solo factor. Se conservaron los 10 reactivos cuya carga factorial fue mayor a 0.40. El índice de confiabilidad general fue de $\alpha=0.905$.

Tabla 8

Cargas factoriales de la escala de expectativas.

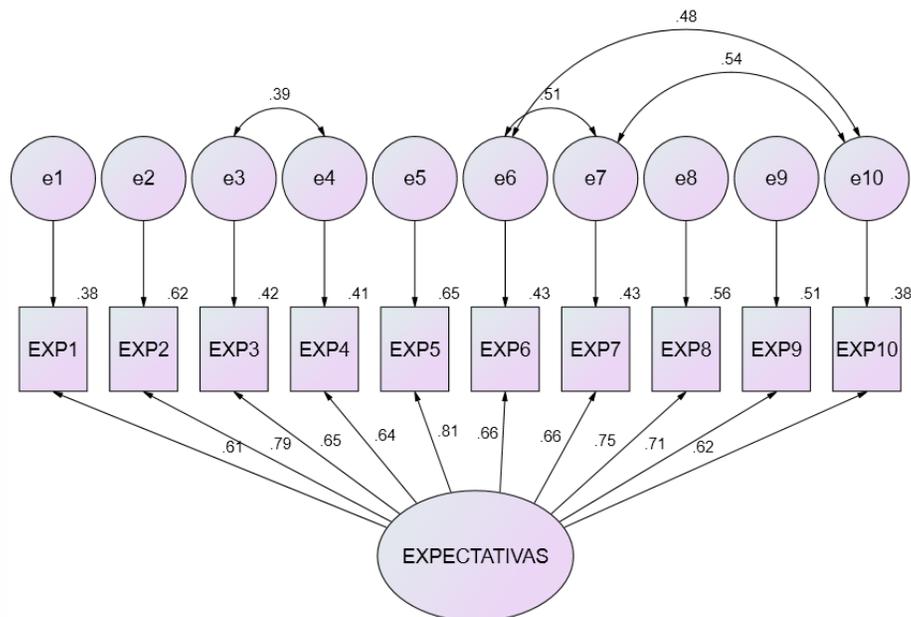
	Reactivos	Factor 1
1	Exentaré exámenes	.575
2	Los profesores tendrán expectativas positivas de mi	.746
3	Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo	.677
4	Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mi	.693
5	Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado	.726
6	Podré entrar a la universidad de mi preferencia	.731
7	Podré estudiar una maestría y/o doctorado	.752
8	Podré obtener puntos extras en mis materias	.715
9	Tendré más comunicación con mis profesores	.646
10	Terminaré una carrera universitaria	.715
N° de Reactivos: 10		
Eigenvalues:		4.892
Varianza explicada		48.918%

Nota. Elaboración propia

El análisis confirmatorio de la escala de expectativas mostró un modelo de un factor con buen ajuste a partir de los siguientes índices; RMSEA= .065, NFI= .976, RFI= .963, IFI = .978, TLI= .966, CFI= .978. A continuación, se muestra el diagrama de la estructura factorial del instrumento en la Figura 6.

Figura 6

Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de expectativas



Nota. Todas las correlaciones y coeficientes de dirección son significativos ($p < .05$). Elaboración propia

De acuerdo con el modelo expuesto (ver Figura 6), este no tuvo un ajuste óptimo inicialmente, por lo que a partir del apartado de *modificación de índices* que muestra AMOS al realizar el análisis, se valoraron los posibles cambios necesarios para que el modelo presentara el mejor ajuste. Por lo que se decidió covariar algunos errores asociados a las variables observables (reactivos del instrumento), tal como se presenta en la Figura 6, estas decisiones se llevaron a cabo considerando la estructura teórica del reactivo. Al realizar estos cambios se logró que el modelo tuviera un ajuste óptimo, considerando los valores obtenidos en los índices de ajuste mostrados previamente.

Con los datos mostrados se obtuvo la escala de expectativas de resultado académicas conformada por 10 reactivos acomodados en una dimensión, con una confiabilidad de $\alpha = .90$ con una estructura interna válida para estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes.

Evidencia de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de escala de establecimiento de metas

Inicialmente se llevó a cabo la prueba *t* de Student para muestras independientes, mostrando que los 9 reactivos discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas, todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (Para revisar valores de la prueba *t* y correlación ítem-total ver Anexo J).

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de autoeficacia. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (14537.019; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.859), lo que permitió considerar todos los reactivos para análisis posteriores.

El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de un factor (ver Tabla 9). El criterio para conservar reactivos fue que estos presentaran valores mayores a .40 y que su carga fuera en un solo factor. Se conservaron todos los reactivos al cargar en un solo factor y presentar cargas mayores a .40. El índice de confiabilidad general fue de $\alpha = 0.876$.

Tabla 9

Cargas factoriales de la escala de establecimiento de metas.

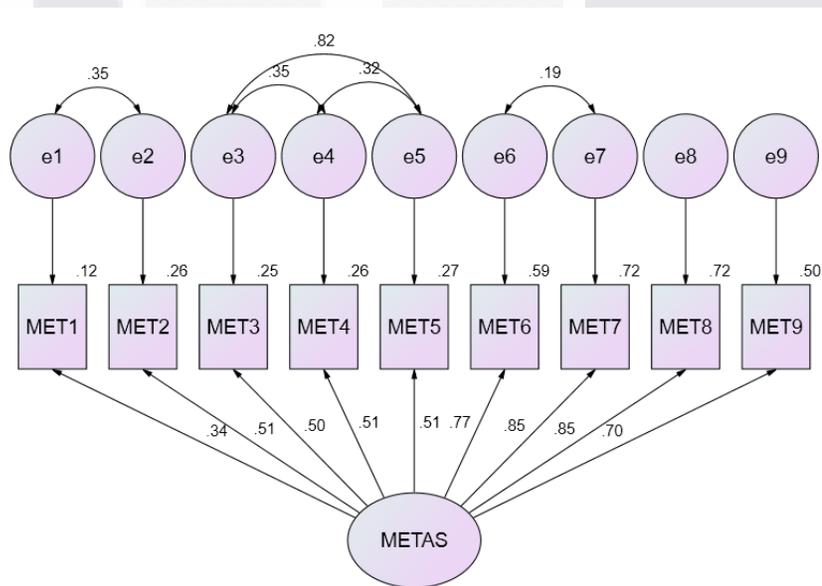
Reactivos	Factor 1
1 Aprender temas académicos por mi propia cuenta.	.414
2 Entender los temas que se imparten en mis materias.	.538
3 Entrar a la universidad.	.615
4 Terminar la preparatoria/Bachillerato.	.574
5 Graduarme de la universidad.	.625
6 Subir mi promedio o calificaciones actuales.	.819
7 Tener un promedio alto.	.846
8 Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.	.800
9 Exentar algún examen en mis estudios actuales.	.676
N° de Reactivos: 9	
Eigenvalues:	4.043
Varianza explicada	44.918%

Nota. Autoría propia

De acuerdo con el análisis confirmatorio, se retomó la información obtenida en el análisis factorial exploratorio para configurar el modelo de un factor de la escala de metas. Los resultados mostraron que el modelo propuesto tuvo un buen ajuste a partir de los siguientes índices RMSEA= .048, NFI= .988, RFI= .980, IFI = .989, TLI= .982, CFI= .989. A continuación, se muestra en la figura 7 el diagrama de la estructura factorial del instrumento.

Figura 7

Modelo de ajuste del análisis factorial confirmatorio correspondiente a la escala de metas



Nota: Todas las correlaciones y coeficientes de dirección son significativos ($p < .05$). Elaboración propia

Conforme a la Figura 7, al momento de establecer el modelo en AMOS, este no tuvo un ajuste óptimo de forma inicial, por lo que a partir del apartado de *modificación de índices* que muestra AMOS al realizar el análisis, se valoraron los posibles cambios necesarios para que el modelo presentara el mejor ajuste. De forma que se decidió covariar algunos errores asociados a las variables observables (reactivos del instrumento), tal como se presenta en la Figura 7, estas decisiones se llevaron a cabo considerando la estructura teórica del reactivo.

Con los resultados presentados se obtuvo una escala de establecimiento de metas académicas con una estructura interna válida para medir dicho constructo en estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes, conformada por nueve reactivos de una sola dimensión y con una confiabilidad de $\alpha = .87$.

Discusión estudio I

En este estudio, para poder dar respuesta a los objetivos generales, fue necesario obtener nuevos índices de validez y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas, así como construir las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución que permitiera conocer variables que tienen un efecto o impacto sobre las variables de autoeficacia, expectativas y metas.

Con esta idea se perfeccionan las escalas de autoeficacia, expectativas y metas, obteniendo su validez interna y confiabilidad, y se construyeron las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución que permitieron evaluar el apoyo que el estudiante de bachillerato percibe de sus profesores, amigos, padres, madres y tutores, así como la satisfacción que presenta el alumno con la institución en la que está inscrito. Se obtienen estas escalas y el cuestionario a partir de una muestra representativa de un nivel educativo de un estado de la república mexicana, lo que permite generalizar su aplicabilidad a un gran número de personas y posibilita que su uso no solo sea expreso para este estudio si no que tenga utilidad para otros propósitos que le convengan al usuario, enfocándose en aspectos académicos, psicológicos o sociales a nivel individual o grupal.

La metodología empleada para responder a los objetivos del estudio I, fue de utilidad y suficiencia. Partiendo del procedimiento para construir las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución, retomando conocimiento aportado por la literatura para elaborar los reactivos que conformarían las escalas, seguido de una evaluación por jueces, pasos propuestos dentro de las normas para la construcción de instrumentos de Carretero-Dios y Pérez (2005), se hace una valoración adecuada y positiva de dicho procedimiento para la construcción de las escalas.

El uso de una validación cruzada para obtener los índices de validez y confiabilidad, por medio de AFE y AFC, proceso propuesto por Lloret et al. (2014), permitió utilizar dos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muestras con las mismas características, sin repetir a los integrantes que las conformaban para cada tipo de análisis. Esta acción se consideró óptima y útil para garantizar los resultados obtenidos, confirmando los datos del AFE con el AFC, no sólo por las características que tiene un AFC, sino por el valor que le agrega la validación cruzada con el uso de dos submuestras. De esta forma, el AFE permitió tener una validez de constructo; convergente y discriminante y el AFC nos permitió confirmar estos resultados evaluando la validez de las escalas de cada reactivo en lugar de tener únicamente valoraciones generales (Batista-Foguet et al. 2004).

De acuerdo con los resultados obtenidos para la obtención de validez basada en la estructura interna y confiabilidad de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas (Nájera et al., 2020), con la intención de que este instrumento presentara índices de validez y confiabilidad para la población de educación media superior del estado de Aguascalientes, tratándose de una muestra representativa de este estado, se obtiene que en general las escalas no presentaron cambios en la redacción y número de reactivos a partir de los análisis estadísticos. En comparación con el proceso de validación y obtención de confiabilidad que se llevó a cabo en una investigación previa con una muestra menor, el acomodo de los reactivos de acuerdo con los factores obtenidos, fue diferente. Esta vez los reactivos de cada escala se acomodaron en un solo factor mostrando una mayor integración de los reactivos para la variable a evaluar, a diferencia de la vez anterior, donde la escala de autoeficacia tuvo la presencia de cinco factores, la escala de expectativas y de establecimiento de metas, dos factores.

De esta forma, se obtuvieron tres escalas con índices de validez y confiabilidad óptimas, capaces de evaluar las creencias de autoeficacia académica, expectativas de resultado educativas y establecimiento de metas académicas adecuadas para el nivel medio superior.

Por otro lado, según los análisis realizados para las escalas de apoyo percibido y satisfacción con la institución. Se obtuvieron evidencias de validez de constructo a partir de la valoración de la relevancia y suficiencia de los contenidos y marco de referencia, evaluados por jueces expertos. También se consiguieron evidencias de validez de la estructura interna de las escalas por medio de AFE y AFC, estos análisis nos permitieron determinar que los reactivos establecidos se “agrupaban” como se había predicho

teóricamente, así como conocer en qué medida los componentes de las escalas conformaron el constructo que se quería medir. En el caso de la escala de apoyo percibido, de acuerdo con el AFE, los reactivos se agruparon en cinco dimensiones; apoyo de los profesores, tutores, madre, padre y compañeros/amigos. Estas agrupaciones y dimensiones obtenidas eran lo esperado de acuerdo al orden y sentido que se les dieron a las preguntas que conformaron los reactivos de la escala de apoyo percibido.

Según el AFE, aparte de agrupar los reactivos en dimensiones, también aporta coeficientes de varianza explicada, en este caso el apoyo que el alumno percibe de los compañeros, se ubicó en el primer lugar con el mayor porcentaje de varianza explicada (31.95%), posteriormente se ubica el apoyo de profesores, seguido del padre, madre y finalmente el apoyo de tutores.

Esta información nos permite saber que en la etapa en la que el joven se encuentra estudiando el nivel medio superior, representa un mayor impacto el apoyo por parte de sus amigos y/o compañeros en primer lugar, en segundo lugar, el apoyo de sus profesores, dejando en tercer lugar el apoyo del padre y de la madre. Esta información difiere con la obtenida en un estudio de Adler-Constantinescu, Beșu y Negovan (2013) en donde refieren que jóvenes a inicios de la adolescencia, en etapa de bachillerato, perciben un mayor apoyo social de la familia mientras que hacia el final de la adolescencia, en etapa universitaria el mayor apoyo percibido es el de los amigos.

El menor aporte resultó ser el apoyo de los tutores u orientadores académicos, posiblemente esto se deba a que el orientador académico es una figura que tiene un menor contacto con el alumno en comparación con las otras, como los profesores, por ejemplo. Por lo que se ha revisado, existen diferentes lineamientos de orientación educativa según el sistema educativo, como es el caso del Programa institucional de orientación educativa CONALEP (2017) y Lineamientos del servicio de orientación educativa para bachillerato general (2019), en este sentido se puede observar como la situación de los orientadores, tutores o consejeros académicos es heterogénea dependiendo el tipo de bachillerato. De acuerdo a los principales propósitos que se mencionan dentro de estos manuscritos, refieren el atender necesidades de los alumnos de diferentes contextos para brindar soluciones a problemas dentro de los centros escolares, buscan combatir el abandono escolar y posibilitar la transición educativa a través de la orientación vocacional. Se mencionan el

acompañamiento del alumno, apoyo en el área socioemocional, fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otras, como principales acciones para el logro de objetivos.

Debido a que el apoyo de orientadores académicos aparece como uno de los apoyos percibidos por el alumno que tiene un efecto sobre su autoeficacia y expectativas de resultado, sería importante establecer de forma explícita objetivos asociados a acciones que impacten sobre la autoeficacia, expectativas y metas del alumno, ya que como tal no se mencionan dentro de los programas elaborados. Esto podría favorecer consecuentemente los propósitos planteados por los lineamientos de la orientación educativa y ejercer un mayor impacto sobre las variables de autoeficacia, expectativas y sobre el desempeño académico.

Continuando con los resultados obtenidos, para determinar la validez y confiabilidad de la escala de apoyo percibido, posterior al AFE, se realizó el AFC con el propósito de confirmar si la estructura empírica de la escala corresponde y concuerda con lo planteado teóricamente, los valores obtenidos a partir de los índices de bondad de ajuste fueron adecuados para considerar un modelo con buen ajuste y confirmar que la escala de apoyo percibido evalúa lo que pretende medir y su estructura interna es válida.

Con los análisis realizados, se obtuvo una escala que evalúa el apoyo que percibe el alumno por parte de sus compañeros y/o amigos, profesores, padre, madre y tutor, en total la escala tiene 27 reactivos, los cuales se dividen en siete reactivos para la dimensión de apoyo de compañeros/amigos, siete reactivos para la dimensión de apoyo de los profesores, cinco reactivos para la dimensión de apoyo del padre, cinco reactivos para la dimensión del apoyo de la madre y tres reactivos para la dimensión de apoyo del tutor o consejero académico, cuya confiabilidad general fue evaluada por el Alpha de Cronbach obteniendo un valor óptimo de .92, considerando que este valor no debe de ser inferior a .80 (Kerlinger y Lee, 2002) y destacando que mientras sea más cercano a 1, mayor será la fiabilidad del instrumento (Soler, Faustino y Soler-Pons, 2012)

En referencia a la escala de satisfacción con la institución, el AFE permitió considerar una validez de estructura interna adecuada de la escala, como era de esperarse se obtuvo una sola dimensión conformada por 4 reactivos con un adecuado porcentaje de varianza explicada (58.78%). Sin embargo, al realizar el AFC, no se obtuvo un ajuste adecuado del modelo, dentro del apartado de modificación de índices que proporciona el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

programa se proponían algunos cambios que no fueron posibles realizar debido a que el análisis no podía llevarse a cabo. Los valores obtenidos para los índices de ajuste fueron óptimos para el NFI, IFI, y CFI al ser mayores de .95, y adecuados para el RFI, y TLI al ser mayores que .90, de acuerdo con los rangos establecidos por Hu y Bentler (1999), sin embargo, el valor obtenido en el RMSEA excedió el valor considerado como adecuado, siendo de .12, cuando se espera obtener un valor menor o igual a .08 para considerarse aceptable. De forma que esta situación podría ser una limitante, por lo que, en circunstancias futuras, sería factible tener una mayor cantidad de reactivos que permitan evaluar la variable de satisfacción con la institución, tomando esta consideración es posible que haya más opciones para tener un modelo ajustado que posibilite un AFC.

Se concluye entonces que los objetivos; determinar índices de validez factorial y confirmatoria de las escalas de autoeficacia, expectativas y metas en la muestra obtenida y determinar las características psicométricas de un cuestionario que mida los factores explicativos asociados a las variables de autoeficacia, expectativas y metas de los estudiantes de EMS se cumplieron al obtener las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas así como la escala de apoyo percibido con índices de validez basada en la estructura interna de los datos y confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach.

Al haber logrado los objetivos del estudio I, se puede proseguir con el estudio II, retomando la información obtenida en este apartado, para configurar las variables a partir de sus índices factoriales de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas, apoyo percibido de padre, madre, profesores, compañeros/amigos y tutores, así como el de satisfacción para llevar a cabo los siguientes análisis.

Capítulo V. Estudio II: Asociación y efectos de variables

A continuación, siguiendo la estructura planteada, se presenta el estudio II, especificando los objetivos que se responden en este apartado, el método, el procedimiento que se siguió, posteriormente los resultados y finalmente las discusiones.

Considerando los instrumentos utilizados con índices de evidencia de validez interna y confiabilidad óptima que se obtuvieron en el estudio I. Se hace uso de los datos obtenidos a partir de las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas, apoyo, satisfacción con la institución y datos sociodemográficos para responder al objetivo general de la presente investigación, así como otros objetivos específicos que se presentan a continuación.

Objetivo general:

Determinar el efecto de factores contextuales sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes.

Objetivos específicos:

- Describir y comparar las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas de alumnos de bachillerato según el tipo de sostenimiento de la institución, grado de estudio y sexo del alumno.
- Explicar el desempeño académico a partir de las variables de autoeficacia, expectativas y metas.
- Identificar el modelo que integre los factores contextuales y las variables cognitivas evaluadas y que mejor explique el desempeño académico.

Método: estudio II

El diseño del estudio II fue cuantitativo con un enfoque descriptivo y explicativo debido a que se determinaron qué variables, a través del análisis de modelado de ecuaciones estructurales, tienen un efecto sobre otras variables como autoeficacia, expectativas, metas y desempeño académico; contrastando estos datos con lo reportado por la teoría. Además, este análisis permite describir el estado de las variables de autoeficacia, expectativas y metas del nivel medio superior del estado de Aguascalientes.

Participantes y muestra

El tamaño de la muestra general fue de 5316 alumnos, 3261 mujeres y 2054 hombres, inscritos en escuelas de educación media superior del estado de Aguascalientes, pertenecientes a escuelas públicas y privadas, se consideraron 28 escuelas, la selección se llevó a cabo proporcionalmente al tamaño de la institución. Al interior de las escuelas se tomaron grupos de semestres correspondientes a cada año escolar, primero, segundo y tercero, los cuales coincidieron con segundo, cuarto y sexto semestre.

En el siguiente apartado se describe el procedimiento que se llevó a cabo para la obtención de la muestra.

Diseño muestral

Se determinó que la selección de la muestra debía ser representativa del estado de Aguascalientes para obtener resultados representativos y generalizables para este. Por tal motivo, para elegir el tamaño de la muestra general, se consideró el total de las escuelas de educación media superior en el estado incluyendo públicas y privadas (260), la cantidad total de alumnos inscritos en los bachilleratos del estado (59,160) del ciclo 2019-2020 y el promedio de alumnos por escuela (197) (IEA, 2020).

Marco muestral

El marco de muestreo fue el listado de las escuelas de educación media superior del estado de Aguascalientes, el cual se obtuvo del catálogo de escuelas del Instituto de Educación de Aguascalientes dentro de su dominio web. En el listado están incluidos 260 planteles de acuerdo con el ciclo escolar 2019 – 2020, que considera el turno de clases y el control público o privado.

Parámetros de interés

Los parámetros de interés son el número poblacional que sirve para responder a las preguntas de investigación, en este caso los parámetros de interés que se propone estimar son:

El porcentaje de alumnos de primer, segundo y tercer año que presentan un nivel de autoeficacia alto de acuerdo con actividades académicas y su desempeño académico.

El porcentaje de alumnos de primer, segundo y tercer año que presentan un alto establecimiento de metas de acuerdo con actividades académicas y su desempeño académico.

El porcentaje de alumnos de primer, segundo y tercer año que presentan expectativas de resultado positivas de acuerdo con actividades académicas y su desempeño académico.

Procedimiento de muestreo

De acuerdo con el diseño e interés del presente proyecto se consideró realizar un procedimiento muestral bietápico por conglomerados, en este sentido los conglomerados fueron las escuelas, y se determinó el tamaño general de la muestra de alumnos, de escuelas y de alumnos por escuela. Para tales propósitos se llevaron a cabo dos pasos. Cabe mencionar que algunos datos requeridos como la desviación estándar ($DE= 5.04$), nivel de precisión (0.75) y correlación intraclase (0.16) se determinó con base en los resultados obtenidos a partir del desarrollo de las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. Esto se decidió debido a que en este estudio se emplearon los mismos instrumentos y al tratarse de una población con las mismas características.

A continuación, en la tabla 10 se presentan los datos que se requirieron para el proceso de muestreo.

Tabla 10

Datos requeridos para procedimiento de muestreo por conglomerados

Datos requeridos	Datos reales
Población total	N= 59160
Desviación estándar	DE= 5.04
Nivel de precisión	B= 0.75
Nivel de confianza	Z= 1.96
Media armónica del conglomerado (media de alumnos por grupo)	K= 197
Correlación intraclase	P= 0.16

Nota: elaboración propia con base en Las cifras de la educación (2020) y datos recogidos de la Tesis Autoeficacia, expectativas y metas asociadas al rendimiento académico y su relación con el consumo de sustancias en adolescentes (Nájera, 2018).

El primer paso consistió en determinar el tamaño de una muestra (Media por conglomerados), para lo cual se utilizó la siguiente formula.

$$n = \frac{N * S^2}{\frac{N * B^2}{Z^2} + S^2}$$

Dónde N fue la cantidad de población total de alumnos inscritos en escuelas de educación media superior. Al sustituir los datos se obtuvo el valor de n=173, posteriormente se llevó al cabo el segundo paso en donde el efecto del procedimiento de muestreo sobre las estimaciones fue el ajuste por el efecto de diseño (*deff*) debido al muestreo de conglomerados:

$$deff = 1 + p (k - 1)$$

Dónde k fue la media de alumnos por grupo y p es una medida de la homogeneidad de los conglomerados. El *Deff* se interpreta como el número de estudiantes seleccionados mediante el muestreo descrito que son equivalentes, para propósitos de estimación, a un estudiante que se selecciona a través de un muestreo aleatorio simple.

Posterior a sustituir los valores se obtuvo el valor $d_{eff}=32.36$, después se obtuvo el producto de $n*d_{eff}$ para obtener el tamaño total de la muestra (5597.42), con la finalidad de obtener el tamaño total neto de la muestra se llevó a cabo la siguiente operación, designando 1 como el porcentaje de valores perdidos:

$$\text{Tamaño de la muestra} = 5597.42 * (1/100) + 5597.2 = 5653$$

Determinación del número de escuelas a seleccionar

Para determinar la cantidad de escuelas (tamaño de conglomerado), y tras haber elegido k , como 28.20, se obtuvo el producto del tamaño neto de la muestra por la media armónica de conglomerado (K), ($5653*197=28.20$). En seguida se calculó la cantidad de alumnos por conglomerado, es decir la cantidad de alumnos necesarios por cada escuela, por medio del producto de dividir el total de la muestra (5597.42) entre el tamaño de conglomerado (28.70), dando como resultado 195 alumnos por escuela.

De acuerdo con lo anterior, se determinó una muestra aproximada de 30 escuelas, y de acuerdo con la cantidad promedio de alumnos por escuela (195), se estableció una muestra total de 5850 estudiantes de bachillerato.

Para llevar a cabo la selección de las 30 instituciones de educación media superior, se obtuvieron los datos de las instituciones públicas y privadas de educación media superior del estado de Aguascalientes y la cantidad de alumnos inscritos en cada bachillerato. Posteriormente se llevó a cabo un procedimiento de selección probabilística proporcional al tamaño a través del software SPSS. Esto con la finalidad de seleccionar las 30 instituciones cuya matrícula tuviera coherencia con el número requerido para tener una representatividad del estado. En este sentido se buscó que por cada escuela seleccionada se obtuvieran datos de alumnos de al menos un grupo de cada grado, cubriendo la cantidad de alumnos estimada por escuela (195), mientras que en escuelas cuya matrícula era menor a la cantidad estimada, se procedió a realizar un censo de la institución.

Caracterización de la población

Es importante mencionar que la muestra fue ponderada de acuerdo a la cantidad total de alumnos inscritos en el nivel medio superior del estado de Aguascalientes al periodo en el que se recolectaron los datos (2020-2021) obtenida de las cifras de la población del IEA, cantidad que difirió de la considerada para el diseño muestral correspondiente al periodo 2019-2020. Por tal motivo la información y gráficas que se presentan a continuación cuentan con la cantidad correspondiente a esa ponderación.

La cantidad de la muestra ponderada fue de 58944, de los cuales el 59.3% (34933) eran mujeres y 40.7% (24011) hombres, la edad promedio fue de 16.5 años. La cantidad de alumnos por semestre, así como la cantidad de mujeres y hombres se puede observar en la Tabla 11. Como se puede apreciar, el mayor porcentaje de la muestra total y por semestre fueron mujeres.

Tabla 11

Cantidad de alumnos por semestre y por sexo con muestra ponderada

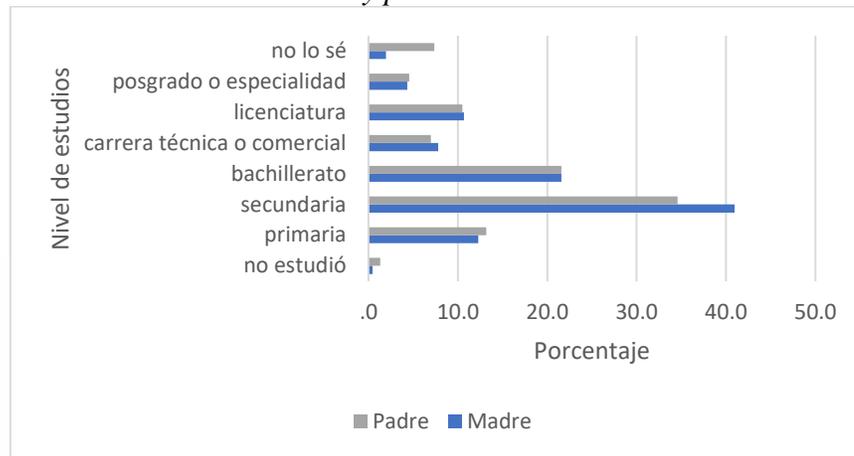
Semestre	Alumnos por semestre		Mujeres		Hombres	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
2	20978	35.6	12962	61.8	8016	38.2
4	18896	32.1	11693	61.9	7203	38.1
6	19070	32.4	10278	53.9	8792	46.1
Total	58944		34933		24011	

Nota. Elaboración propia

Según el nivel de estudios de la madre y del padre del alumno se obtuvo que el mayor porcentaje se ubica en el nivel de estudios de secundaria tanto de la madre como del padre (ver Figura 8).

Figura 8

Nivel de estudios de madre y padre de estudiantes de EMS



Nota. Elaboración propia

Instrumentos y variables

Escalas de autoeficacia, expectativas y metas (Nájera et al., 2020), que cubre con los estándares de validez y confiabilidad en una población específica de educación media superior en del estado de Aguascalientes, sin embargo, se optó por obtener nuevamente los índices de validez y confiabilidad en la población objetivo del presente estudio por tratarse de una muestra representativa, y de esta forma los índices obtenidos resultarían generalizables para el estado de Aguascalientes.

Las escalas con índices de validez conforme con una muestra representativa fueron la escala de autoeficacia con 15 reactivos y una confiabilidad de $\alpha=0.96$, escala de expectativas de resultado de 10 reactivos con una confiabilidad de $\alpha=0.90$ y la escala de establecimiento de metas académicas con nueve reactivos y una confiabilidad de $\alpha=0.87$

Escala de apoyo percibido conformada por 5 dimensiones y 27 reactivos y una confiabilidad general de $\alpha=0.92$. Las cinco dimensiones fueron: apoyo percibido del profesor, apoyo percibido de la madre, apoyo percibido del padre, apoyo percibido de amigos/compañeros y apoyo percibido del tutor/orientador académico, con una confiabilidad general de un $\alpha=0.92$ y la escala de satisfacción con la institución conformada por cuatro reactivos y una confiabilidad general de $\alpha=0.849$

Los análisis estadísticos y resultados de los instrumentos pueden revisarse en el apartado del estudio I.

Las variables empleadas en este estudio se obtuvieron a partir de sus índices factoriales correspondientes a las mediciones de las escalas utilizadas en este estudio.

Variable dependiente

Desempeño académico: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de las variables de promedio del semestre anterior, calificaciones frecuentes, materias reprobadas durante los estudios de bachillerato y consideración de desempeño académico.

Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Variables independientes

Autoeficacia: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 15 reactivos.

Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Expectativas de resultado: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 10 reactivos. Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Establecimiento de metas: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 9 reactivos. Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Apoyo de profesores: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 7 reactivos.

Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Apoyo de amigos/compañeros: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 7 reactivos. Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Apoyo del padre: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 5 reactivos.

Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Apoyo de la madre: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 5 reactivos.

Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Apoyo de tutor u orientador académico: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 3 reactivos. Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Satisfacción con la institución: índice de puntuaciones factoriales conformado a partir de 4 reactivos. Estandarizado con $M=0$ y $DE=1$

Sexo del alumno: asume valores de 1 y 0, dónde 1 es mujer y 0 hombre.

Nivel de estudios de la madre: asume valores del 2 al 8, donde 2 es “no estudió”, 3 es “primaria”, 4 es “secundaria”, 5 es “bachillerato”, 6 es “carrera técnica o comercial”, 7 es “licenciatura” y 8 es “posgrado o especialidad”

Es importante mencionar que las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas al momento de realizar el análisis SEM para el modelo de desempeño académico, figuran como variables independientes, sin embargo, al momento configurar el modelo ingresando las variables de apoyo percibido y satisfacción con la institución, figuran también como variables dependientes.

Procedimiento y análisis de datos de estudio II.

Para llevar a cabo los análisis de datos correspondientes al estudio II, donde se buscó responder a objetivos referentes a la asociación y diferencias entre variables, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 20 y la aplicación AMOS para SPSS.

Cabe mencionar que se buscó elaborar un índice factorial que conformara la variable de nivel socioeconómico a partir de la variable de consideración de los ingresos económicos en el hogar y nivel de estudios de la madre y el padre, sin embargo los resultados obtenidos en el AFE, según la carga factorial, los factores obtenidos y los porcentajes de varianza explicada no configuraban el índice factorial de la variable deseada, por lo que se optó únicamente por considerar la variable de nivel de estudios de la madre, la cual al tener una opción de respuesta de “no sé”, considerada como un valor perdido ya que no arroja la información buscada, era la que menor valores perdidos presentaba en comparación con la variable de nivel de estudios del padre.

Inicialmente se llevaron a cabo análisis ANOVA con prueba post hoc tukey b, para establecer diferencias de las variables de autoeficacia, expectativas y metas según el semestre cursado por el alumno (segundo, cuarto y sexto semestre), se utilizó el análisis ANOVA por tratarse de diferencias de medias entre tres grupos y la prueba post hoc tukey b para determinar entre que grupos había diferencias significativas. Se realizaron pruebas *t* de student para identificar diferencias según el tipo de sostenimiento de la institución (público o privado) y sexo del alumno (hombre, mujer), se utilizó este tipo de prueba para determinar diferencias de medias de variables entre dos grupos independientes.

Para los análisis posteriores que ayudaron a responder los objetivos de “Determinar el efecto de factores contextuales sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes”, “Explicar el desempeño académico a partir de las variables de autoeficacia, expectativas y metas” e “Identificar el modelo que integre los factores contextuales y las variables cognitivas evaluadas y que mejor explique el desempeño académico”, se hizo uso de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM por sus siglas en inglés). Los SEM son una herramienta para el estudio de relaciones causales en datos no experimentales, combinando el análisis factorial y la regresión múltiple (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Permite evaluar las interrelaciones de dependencia, así como incorporar los efectos del error de medida sobre los coeficientes estructurales al mismo tiempo (Cupani, 2012). Este análisis se llevó a cabo con la aplicación AMOS para SPSS.

Para realizar el SEM es importante realizar la especificación del modelo, integrando las variables deseadas y estableciendo los efectos entre las variables mediante flechas de dirección, posteriormente es fundamental realizar una identificación del modelo, una vez establecido el modelo gráfico en el software AMOS, se calculan por medio de la aplicación los grados de libertad (gl), según los valores de gl obtenidos el modelo se puede clasificar de tres formas; como subidentificado ($gl < 0$), identificado ($gl = 0$) o sobreidentificado ($gl > 0$) (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). El objetivo es obtener un modelo sobreidentificado lo que garantiza que el modelo sea tan generalizable como sea posible (Cupani, 2012).

Un aspecto a tomar en cuenta es que los estadísticos empleados para el análisis SEM asumen una distribución multivariada de los datos normal, sin embargo, evaluar este tipo de distribución resulta poco práctico debido a que se requiere un examen de un número infinito de combinaciones lineales. Por lo que se sugiere examinar la distribución de cada variable observada dentro del modelo, indagando la asimetría y curtosis (Cupani, 2012). De modo que estos datos fueron los que se consideraron para evaluar el supuesto de normalidad.

Es importante mencionar que para determinar el ajuste del modelo se deben considerar varios índices de ajuste, uno de ellos es el valor de X^2 (Chi cuadrada), sin embargo, este índice presenta ciertas dificultades ya que resulta ser sensible al número de parámetros del modelo así como al tamaño muestral, cuando mayor sea el tamaño de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muestra, peor será el ajuste, de tal manera que se sugiere que este índice sea tomado en cuenta como una característica del modelo y no como un índice de ajuste (Hooper et al., 2008; Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Teniendo en cuenta que la muestra del presente proyecto se trata de una muestra representativa con un número considerable de casos, se presentará el valor de X^2 como una característica y no se considerará para evaluar el ajuste de los modelos.

Los índices considerados para determinar el ajuste del modelo SEM son el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) cuyos valores críticos a determinar son que estos sean inferiores a .06 para que se consideren óptimos e inferiores a .08 para considerarse aceptables. De acuerdo con otros índices como el GFI, NFI, RFI, IFI, TLI y CFI se estima que estos deben ser lo más cercanos a 1, en este sentido se considera que valores superiores a .95 se consideran un ajuste óptimo y superiores a .90 un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999).

Una vez teniendo un modelo ajustado tomando en cuenta los índices de ajuste mencionados anteriormente, se verificaron los valores de los efectos directos e indirectos significativos que se presentaron entre las variables. De acuerdo con Cohen (1992), para dimensionar el efecto entre dos variables, se toma en cuenta como un efecto pequeño si los valores de regresión se encuentran en un rango de .02 a .15, mientras que un efecto mediano resulta en un rango entre .15 a .35 y un efecto grande en valores mayores a .35. Fue en relación a estos supuestos que se interpretaron los datos obtenidos.

Tomando en cuenta las premisas anteriores para realizar un análisis SEM, mediante el método de máxima verosimilitud, se identificaron las asociaciones y efectos entre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y desempeño académico, obteniendo un modelo de ajuste óptimo que integró las variables mencionadas.

Con base en modelo anterior, haciendo uso del mismo tipo de análisis y programa estadístico, se prosiguió a identificar los factores contextuales asociados a las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas. Para tal fin se incluyeron las variables de apoyo de amigos/compañeros, apoyo de profesores, apoyo de padre, apoyo de madre, apoyo de tutor, satisfacción con la institución, nivel de estudios de la madre y el sexo del alumno. Se realizaron diversas pruebas direccionando los efectos directos e indirectos entre distintas variables buscando que los efectos fueran significativos

y el ajuste del modelo fuera adecuado. De tal modo que fue necesario prescindir de la variable de satisfacción con la institución y establecer direcciones específicas de los efectos directos e indirectos entre variables para determinar el mejor modelo ajustado e identificar las asociaciones y efectos entre variables.



Resultados

En este apartado se muestran los resultados del estudio II, obtenidos a partir de análisis estadísticos específicos por medio del paquete estadístico SPSS y AMOS, en donde se presentan, análisis bivariados y multivariados que responden a los objetivos generales del proyecto, respecto a las diferencias, asociaciones y relaciones de efecto entre variables. El reporte de resultados dará respuesta a cada uno de los objetivos de investigación, los cuales se especificarán a lo largo del desarrollo del capítulo.

Autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato

Conforme con el objetivo general de “Determinar el efecto de factores contextuales sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes” y sus objetivos específicos asociados “Describir y comparar las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas de alumnos de bachillerato según el tipo de sostenimiento de la institución, grado de estudio y sexo del alumno”, “Explicar el desempeño académico a partir de las variables de autoeficacia, expectativas y metas” e “Identificar el modelo que integre los factores contextuales y las variables cognitivas evaluadas y que mejor explique el desempeño académico”, se obtienen los siguientes resultados.

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos, de comparación de medias, análisis ANOVA de un solo factor con prueba post hoc tukey b y *t* de student para conocer el desempeño académico, la autoeficacia, expectativas de resultados y el establecimiento de metas que presentaban los alumnos de educación media superior del estado de Aguascalientes de forma general, según el semestre que se encontraban cursando, según el tipo de sostenimiento del bachillerato (público o privado) y según su sexo (hombre o mujer)

Es importante mencionar que, para llevar a cabo estos análisis, previamente se consideraron las índices factoriales de las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado y metas, y para su fácil manejo y comprensión, los valores factoriales se convirtieron a porcentajes en una escala de 0 a 100%. De acuerdo con esto se

obtuvo que según la base ponderada, la población estudiantil del nivel medio superior ($N=58944$) presentó una $M=64.97$ en la variable de desempeño académico con una $DE=16.98$, una $M=72.32$ en la variable de autoeficacia con una $DE=20.06$, de acuerdo con la variable de expectativas de resultado presentó una $M=75.34$ con una $DE=18.43$, mientras que para la variable de establecimiento de metas tuvo una $M=80.24$ con una $DE=17.44$, siendo esta última variable la que representa el porcentaje promedio más alto comparado con la variable de autoeficacia, con el porcentaje más bajo, y la variable de expectativas de resultado.

Como se mencionó, los datos recolectados, correspondieron a los tres años cursados del nivel medio superior, de acuerdo al periodo y ciclo escolar en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, estos años correspondieron al segundo, cuarto y sexto semestre. Para conocer si existían diferencias entre los semestres cursados para las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas, se realizaron análisis de comparación de medias y pruebas ANOVA para un factor, con prueba post hoc tukey b.

De acuerdo con los análisis realizados, se tomó como variable dependiente el desempeño académico y como variable independiente el semestre que el alumno se encontraba cursando (segundo, cuarto y sexto semestre). El valor para el modelo fue de $F=227.64$, $p<.001$. Por medio de la prueba tukey como prueba post hoc, se obtuvo que existieron diferencias significativas ($p<.05$) entre los tres semestres, es decir, entre el promedio de desempeño académico reportado de *segundo* ($M=65.85$, $DE=17.65$, $n=20978$), *cuarto* ($M=62.81$, $DE=17.37$, $n=18896$) y *sexto* semestre ($M=66.13$, $DE=15.59$, $n=19069$). Como se puede constatar, los alumnos de sexto semestre mostraron tener el promedio de desempeño académico más alto, seguido del segundo semestre, siendo cuarto semestre el grado con el promedio de desempeño académico más bajo.

Conforme con la variable de autoeficacia y el semestre que cursa el alumno, se obtuvo una $F=257.404$, $p<.001$. Por medio de la prueba tukey como prueba post hoc, existieron diferencias significativas ($p<.05$) entre los tres semestres, es decir, entre el promedio de autoeficacia reportado de *segundo* ($M=72.72$, $DE=20.05$, $n=20978$), *cuarto* ($M=69.79$, $DE=21.23$, $n=18896$) y *sexto* semestre ($M=74.38$, $DE=18.55$, $n=19069$). Como se puede constatar, los alumnos de 6° semestre obtuvieron el promedio de porcentaje

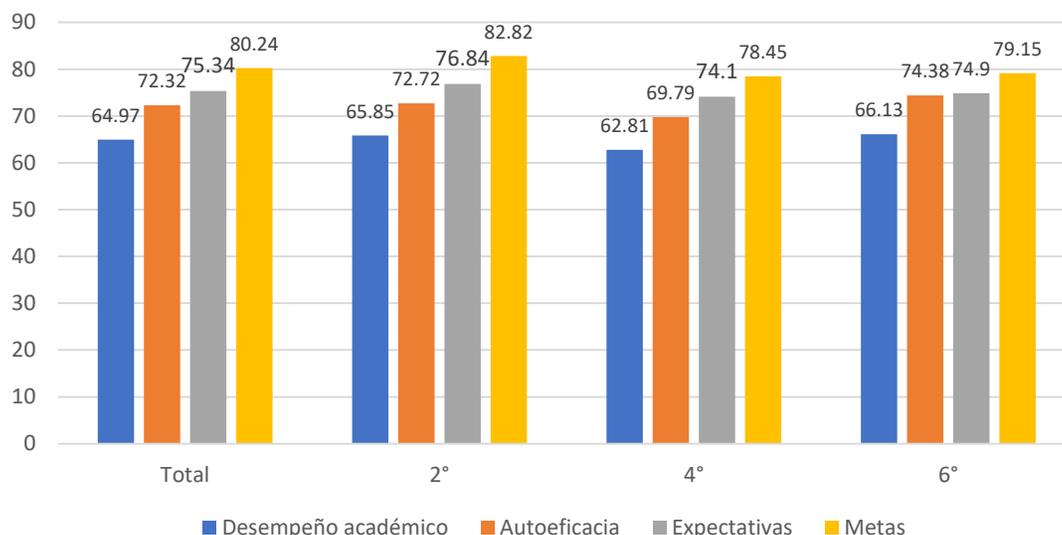
más alto, seguido por segundo semestre, siendo el cuarto semestre el grado con el promedio de porcentaje más bajo.

Según los análisis realizados para la variable de *expectativas de resultado* como variable dependiente, se obtuvo una $F=118.309$, $p<.001$. La prueba post hoc tukey mostró que existieron diferencias significativas ($p <.05$) entre los tres semestres, entre el promedio de autoeficacia reportado de *segundo* ($M= 76.84$, $DE= 18.65$, $n= 20978$), *cuarto* ($M= 74.10$, $DE=18.54$, $n= 18896$) y *sexto* semestre ($M= 74.90$, $DE= 17.96$, $n= 19069$). De acuerdo con el porcentaje promedio de expectativas de resultado reportado, puede observarse que los alumnos de segundo semestre presentan un promedio de porcentaje mayor en comparación de sexto y cuarto semestre, siendo este último el que presenta un menor promedio de porcentaje.

Conforme con los análisis realizados para la variable dependiente de *establecimiento de metas*, se obtuvo una $F= 371.010$, $p<.001$. La prueba post hoc tukey mostró diferencias significativas ($p < 0.005$) entre los tres semestres, entre el promedio de autoeficacia reportado de *segundo* ($M= 82.82$, $DE= 16.59$, $n= 20978$), *cuarto* ($M= 78.45$, $DE= 17.53$, $n= 18896$) y *sexto* semestre ($M= 79.15$, $DE= 17.91$, $n=19069$). Como puede observarse, los alumnos de segundo semestre presentan un promedio de porcentaje mayor, seguido de los alumnos del sexto semestre, siendo los alumnos de 4 semestre los que presentan el menor promedio de porcentaje. A continuación, se puede observar de forma gráfica en la figura 9 las diferencias obtenidas de forma general y por semestre de los niveles de desempeño académico, autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas.

Figura 9

Porcentaje de autoeficacia, expectativas y metas total y por grado de estudio



Nota. Elaboración propia

Conforme con la comparación de medias y prueba *t* de student para muestras independientes del tipo de sostenimiento (público y privado) de las instituciones evaluadas, se obtuvo que, para la variable de desempeño académico, existen diferencias significativas ($p < .005$) entre el promedio de desempeño académico del sostenimiento público ($M = 64.48$, $DE = 17.09$) y el promedio de desempeño académico del sostenimiento privado ($M = 71.26$, $DE = 14.15$).

Para la variable de autoeficacia, existe una diferencia significativa ($p < .005$) entre el promedio de porcentaje del sostenimiento público ($M = 72.25$, $DE = 19.96$) con el promedio de porcentaje del sostenimiento privado ($M = 73.19$, $DE = 21.28$). Mientras que para la variable de expectativas de resultado no se encontraron diferencias significativas ($p = .41$) entre el sostenimiento público ($M = 75.32$, $DE = 18.38$) y privado ($M = 75.56$, $DE = 19.03$), lo mismo ocurrió para la variable de establecimiento de metas ($p = .671$) para el nivel de sostenimiento público ($M = 80.23$, $DE = 17.47$) y privado ($M = 80.34$, $DE = 16.96$).

En correspondencia a las diferencias encontradas a partir de la comparación de medias y prueba *t* de student según el sexo del alumno (hombre y mujer), se encontraron diferencias significativas ($p < .001$) para la variable de desempeño académico según el sexo

del alumno, siendo mayor en mujeres ($M= 66.05$, $DE= 17.17$) en comparación con los hombres ($M= 63.38$, $DE= 16.58$). También se encontraron diferencias significativas ($p<.001$) para la variable de autoeficacia en torno al promedio de las mujeres ($M= 73.29$, $DE= 19.64$) en comparación con los hombres ($M= 70.90$, $DE= 20.57$). Para la variable de expectativas de resultado también se encontraron diferencias significativas ($p=.001$) entre mujeres ($M= 77.67$, $DE= 17.03$) y hombres ($M= 71.93$, $DE= 19.81$). Lo mismo ocurrió para la variable de establecimiento de metas, las diferencias fueron significativas ($p<.001$) entre mujeres ($M= 83.18$, $DE= 15.56$) y hombres ($M= 75.95$, $DE= 19.05$). Como puede observarse el nivel de autoeficacia, expectativas y metas, de acuerdo con el promedio de porcentaje presentado fue mayor en el sexo femenino que en el sexo masculino.

Modelo de desempeño académico, relaciones y efectos de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas

De acuerdo con los objetivos “Determinar el tipo de asociación y causalidad de las variables de autoeficacia, expectativas y establecimiento de metas con el desempeño académico” e “Identificar el modelo de asociación y causalidad de variables que mejor explique el desempeño académico” se obtienen los siguientes resultados.

Es importante mencionar que, para llevar a cabo la especificación del modelo en la aplicación AMOS, integrando las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas, se utilizó como base la SCCT y su modelo propuesto de desempeño académico de Lent, Brown y Hackett (1994). Para la identificación del modelo se calcularon los grados de libertad y se obtuvo un modelo sobreidentificado con $gl=19$. Para la prueba de normalidad, se examinó la asimetría y curtosis de las variables observadas utilizadas en el modelo, los valores se consideraron excelentes y adecuados (ver Tabla 12).

Tabla 12

Valores de asimetría y curtosis para variables observadas para el modelo de desempeño académico

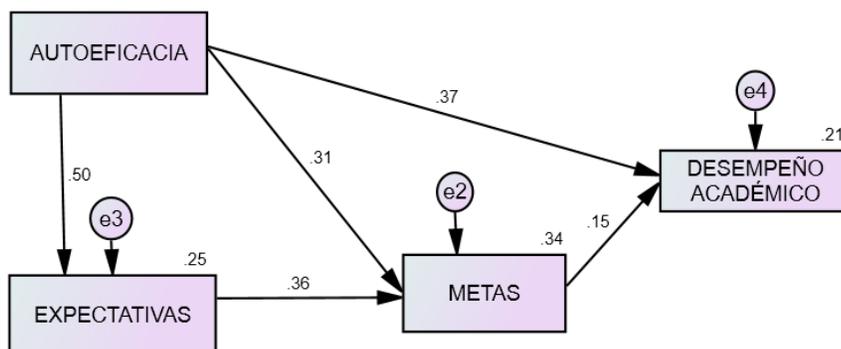
	Min	Max	Asimetría	Curtosis
Autoeficacia	-3.516	1.351	-.529	-.002
Expectativas de resultado	-3.875	1.270	-.852	1.021
Establecimiento de metas	-4.359	1.076	-1.001	.709
Desempeño académico	-3.650	1.709	-.510	.085

Nota. Elaboración propia.

Una vez establecido el modelo de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas y su identificación, se llevó a cabo el análisis SEM a través del método de estimación de máxima verosimilitud. El modelo evaluado y que mejor explicó la variable de desempeño académico (ver Figura 10) presentó una $X^2 = .199$, $gl=1$ $p=.656$, tuvo un ajuste óptimo de acuerdo a los valores obtenidos en los índices de ajuste $RMSEA < .001$, $GFI = .99$, $NFI = .99$, $RFI = .99$, $IFI = .99$, $TLI = .99$, $CFI = .99$.

Figura 10

Modelo de ajuste de análisis SEM para desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas



Nota. El gráfico presenta las direcciones de los efectos directos e indirectos entre las variables observadas, así como los coeficientes de regresión lineal estandarizados significativos ($p < 0.001$)

Como puede observarse en la Figura 10, la variable de autoeficacia presenta un efecto directo con las variables de expectativas de resultado y establecimiento de metas, así como un efecto indirecto a través de la variable de establecimiento de metas. La variable de metas presenta de igual forma un efecto directo con el desempeño académico, mientras que la variable de expectativas presenta un efecto directo con la variable de metas y un efecto indirecto con la variable de desempeño académico a través de la variable de metas. De esta forma se puede determinar que, a partir de los índices de ajuste, las variables de autoeficacia, expectativas y metas explican la variable de desempeño académico cuyos coeficientes de regresión estandarizados de efecto directo pueden observarse en la Tabla 13.

Tabla 13

Estimaciones del análisis de efectos directos en el modelo de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas

Efectos directos estandarizados			β	p
Autoeficacia	→	Desempeño académico	.369	***
Autoeficacia	→	Metas	.313	***
Autoeficacia	→	Expectativas de resultado	.500	***
Metas	→	Desempeño académico	.150	***
Expectativas	→	Metas	.358	***

Nota. β = estimación estandarizada; p = significación estadística, *** $p < .001$ Elaboración propia.

Conforme con los efectos indirectos, en la Tabla 14 pueden observarse los coeficientes de regresión estandarizados.

Tabla 14

Estimaciones del análisis de efectos indirectos en el modelo de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas

Efectos indirectos estandarizados			β	p
Autoeficacia	→	Desempeño académico	.074	***
Autoeficacia	→	Metas	.179	***
Expectativas	→	Desempeño académico	.054	***

Nota. β = estimación estandarizada; p = significación estadística, *** $p < .001$. Elaboración propia.

En aquellas variables que recibieron efectos de otras se reporta el cuadrado de la correlación múltiple (R^2), que indica el porcentaje de varianza explicada por sus predictores. Las varianzas explicadas se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15

Varianza explicada del modelo de desempeño académico

	R^2	%
Desempeño académico	.213	21.3
Expectativas	.250	25
Metas	.338	33.8

Nota. Elaboración propia

Tal como se puede verificar en la Tabla 19, el desempeño académico es explicado en un 21.3 % por las variables predictoras del modelo; autoeficacia, metas y expectativas, la variable de expectativas de resultado es explicada con un porcentaje de varianza del 25 % por la variable de autoeficacia y la variable de establecimiento de metas es explicada con un 33.8 % de la varianza por las variables de autoeficacia y expectativas de resultado.

Factores explicativos de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas

Conforme al objetivo general: “Identificar los efectos causales de factores explicativos de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas asociadas al desempeño académico en estudiantes de nivel medio superior en el estado de Aguascalientes.” se obtiene lo siguiente.

Para responder a los objetivos mencionados anteriormente, se llevaron a cabo análisis SEM, se especificó el modelo de acuerdo a lo que se dice en la literatura y conforme a los objetivos establecidos. Una vez establecido el modelo gráfico en AMOS (ver Figura 10), se procedió a realizar la identificación del modelo obteniendo $gl=61$, consiguiendo así un modelo sobreidentificado, siendo esto lo esperado (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017).

De acuerdo a los valores de asimetría y curtosis para las variables observadas incluidas en el modelo SEM, se obtuvieron valores considerados excelentes y adecuados (ver Tabla 16).

Tabla 16

Valores de asimetría y curtosis para variables observadas

	Asimetría	Curtosis
Autoeficacia	-.529	-.002
Expectativas de resultado	-.852	1.021
Establecimiento de metas	-1.001	.709
Apoyo profesores	-.224	-.016
Apoyo Amigos	-.494	-.278
Apoyo madre	-1.315	2.006
Apoyo padre	-1.012	.284
Apoyo tutor	-.560	.490
Satisfacción con la institución	-.629	.406
Nivel de estudios de la madre	.468	-.824
Sexo	.467	-1.783

Nota: Elaboración propia

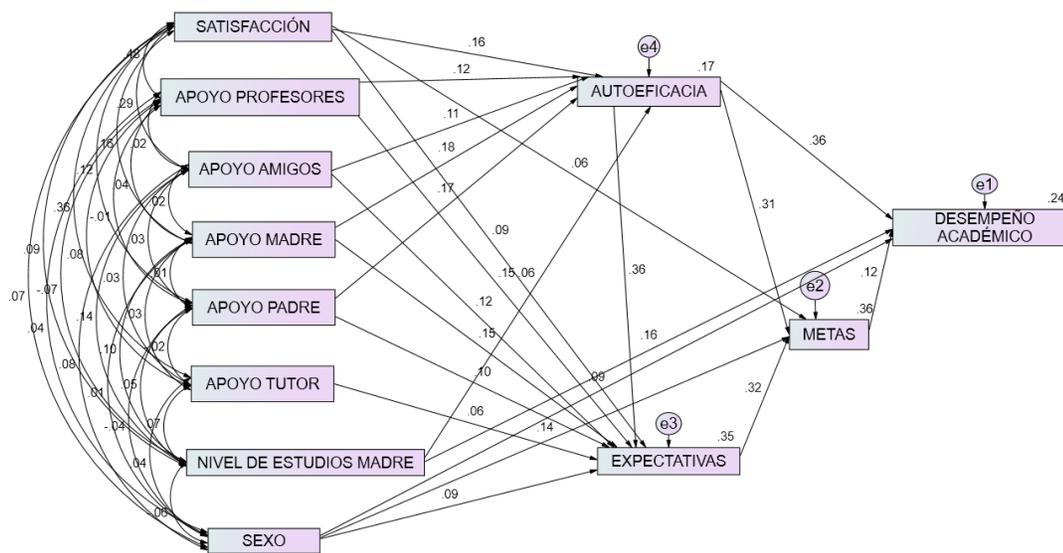
Es importante recordar, que para especificar el modelo que se presenta a continuación, se consideraron los índices factoriales de las variables de apoyo percibido de profesores, apoyo percibido de amigos, apoyo percibido de la madre, apoyo percibido del padre, apoyo percibido del tutor académico y satisfacción con la institución obtenidas a partir de los análisis factoriales y confirmatorios reportados en el estudio I, y la variable del nivel de estudios de la madre, todas las variables se asociaron por medio de las flechas de efecto con las variables de autoeficacia, expectativas y metas. Sin embargo, al momento de realizar el análisis, el modelo no presentaba un buen ajuste de acuerdo a los valores que presentaban los índices de ajuste. Además, los coeficientes de regresión de algunas relaciones no eran significativas, como en el caso de las variables de “apoyo profesores”, “apoyo madre”, “apoyo padre”, “apoyo tutor” y “nivel de estudios madre” con la variable de “establecimiento de metas metas”, por tal motivo se eliminó la flecha de efecto que unía

estas variables. También se decidió eliminar la variable de satisfacción con la institución debido a que esta no representaba un aporte significativo en asociación con las demás variables. Estas decisiones se llevaron a cabo tomando en cuenta las premisas encontradas en la literatura.

El modelo (ver Figura 11) presentó una $X^2 = 142.54$, $gl=16$ $p<.001$, tuvo un ajuste óptimo de acuerdo a los valores obtenidos en los índices de ajuste $RMSEA= .039$, $NFI= .987$, $RFI= .935$, $IFI = .988$, $TLI= .942$, $CFI= .988$.

Figura 11

Modelo de ajuste de análisis SEM para factores contextuales de autoeficacia, expectativas y metas



Nota. El gráfico presenta las direcciones de los efectos directos e indirectos entre las variables observadas, así como los coeficientes de regresión lineal estandarizados significativos ($p<.001$).

En este sentido, como se puede observar en la Figura 11, las variables de satisfacción con la institución, el apoyo percibido de profesores, apoyo percibido de amigos, apoyo percibido de madre, apoyo percibido de padre y nivel de estudios de la madre presentan un efecto directo sobre la variable de autoeficacia. Las variables de satisfacción con la institución, apoyo de profesores, apoyo de amigos, apoyo de madre, apoyo de padre, apoyo de tutor y sexo tienen un efecto directo con la variable de expectativas de resultado. Las variables de satisfacción con la institución y sexo tienen un efecto directo sobre la variable de establecimiento de metas. Es importante destacar que la variable de satisfacción con la institución es la única que presenta un efecto directo con las

tres variables de autoeficacia, metas y expectativas, mientras que el apoyo del tutor únicamente presenta un efecto sobre la variable de expectativas, y la variable de sexo tiene un efecto directo sobre el desempeño académico, establecimiento de metas y expectativas de resultado.

De acuerdo con la variable de nivel de estudios de la madre, se observa que presenta un efecto directo con la variable de autoeficacia, así como un efecto directo e indirecto con la variable de desempeño académico a través de la variable de autoeficacia. Siendo la variable de nivel de estudios de la madre el único factor explicativo que presenta un efecto directo con el desempeño académico. Todas las relaciones denominadas como efectos directos y/o indirectos fueron significativos ($p < .001$) tal como puede observarse en la Tabla 17, dónde se presentan los coeficientes estandarizados de efectos directos y en la Tabla 18 dónde se presentan los coeficientes estandarizados de efectos indirectos.

Tabla 17

Estimaciones del análisis de efectos directos del modelo de factores explicativos de autoeficacia, expectativas y metas

Efectos directos estandarizados			β	p
Apoyo profesores	→	Autoeficacia	.122	***
Apoyo amigos	→	Autoeficacia	.115	***
Apoyo madre	→	Autoeficacia	.183	***
Apoyo padre	→	Autoeficacia	.166	***
Nivel de estudios madre	→	Autoeficacia	.055	***
Satisfacción con la institución	→	Autoeficacia	.160	***
Autoeficacia	→	Expectativas	.359	***
Apoyo madre	→	Expectativas	.147	***
Apoyo padre	→	Expectativas	.098	***
Apoyo tutor	→	Expectativas	.064	***
Apoyo profesores	→	Expectativas	.150	***
Apoyo amigos	→	Expectativas	.124	***
Sexo	→	Expectativas	.087	***
Satisfacción con la institución	→	Expectativas	.088	***
Autoeficacia	→	Metas	.307	***
Expectativas	→	Metas	.323	***
Satisfacción con la institución	→	Metas	.057	***
Sexo	→	Metas	.142	***
Autoeficacia	→	Desempeño académico	.364	***
Metas	→	Desempeño académico	.122	***
Nivel de estudios madre	→	Desempeño académico	.157	***
Sexo	→	Desempeño académico	.088	***

Nota. β = estimación estandarizada; p = significación estadística, *** $p < .001$. Elaboración propia.

Tabla 18

Estimaciones del análisis de efectos indirectos del modelo de factores explicativos de autoeficacia, expectativas y metas

Efectos indirectos estandarizados		β	p
Nivel de estudios madre	→ Expectativas	.020	***
Apoyo padre	→ Expectativas	.060	***
Apoyo madre	→ Expectativas	.020	***
Apoyo amigos	→ Expectativas	.041	***
Apoyo profesores	→ Expectativas	.044	***
Satisfacción con la institución	→ Expectativas	.058	***
Nivel de estudios madre	→ Metas	.023	***
Apoyo tutor	→ Metas	.021	***
Apoyo padre	→ Metas	.102	***
Apoyo madre	→ Metas	.125	***
Apoyo amigos	→ Metas	.088	***
Apoyo profesores	→ Metas	.100	***
Autoeficacia	→ Metas	.116	***
Satisfacción con la institución	→ Metas	.096	***
Nivel de estudios madre	→ Desempeño académico	.023	***
Apoyo tutor	→ Desempeño académico	.003	***
Apoyo padre	→ Desempeño académico	.073	***
Apoyo madre	→ Desempeño académico	.082	***
Apoyo amigos	→ Desempeño académico	.052	***
Apoyo profesores	→ Desempeño académico	.057	***
Autoeficacia	→ Desempeño académico	.052	***
Expectativas	→ Desempeño académico	.039	***
Satisfacción con la institución	→ Desempeño académico	.077	***

Nota. β = estimación estandarizada; p = significación estadística, *** $p < .001$. Elaboración propia.

En aquellas variables que recibieron efectos de otras se reporta el coeficiente de determinación (R^2), que indica el porcentaje de varianza explicada por sus predictores. Las varianzas explicadas se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19

Varianza explicada del modelo de desempeño académico

	R^2	%
Autoeficacia	.172	17.2
Expectativas	.355	35.5
Metas	.358	35.8
Desempeño académico	.240	24.0

Nota. Elaboración propia

Tal como se muestra en la Tabla 19, la variable de autoeficacia es explicada por una varianza del 17.2 % por las variables predecesoras que se muestran en el modelo de la Figura 11, la variable de expectativas presenta un porcentaje de varianza explicada del 35.5 %, la variable de metas 35.8% de varianza explicada y la variable de desempeño académico un 24%.

Discusión estudio II

Los objetivos de la presente investigación, se plantearon en torno a la variable de desempeño académico de los alumnos de nivel medio superior, destacando las variables de autoeficacia, expectativas, metas y factores asociados. Los hallazgos obtenidos resultan trascendentales para el logro de objetivos y retos dentro del nivel medio superior, dando pautas importantes hacia acciones pertinentes para propiciar un mejoramiento, mantenimiento y logro en el desempeño académico de los alumnos, involucrando a actores importantes dentro de la vida personal y académica del alumno de bachillerato, como lo son los profesores, los compañeros o amigos, padres, madres y tutores u orientadores académicos del estudiante.

Con este estudio, se abona conocimiento importante y novedoso a un nivel académico poco estudiado, con retos aún por cumplir y dificultades por superar. También se genera conocimiento a nivel teórico, confirmando y sumando información referente a las creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas, determinando factores involucrados en el desarrollo de estas variables.

Conforme con los resultados obtenidos para conocer el nivel de las variables de autoeficacia, expectativas y metas y conocer las diferencias según el semestre, el tipo de sostenimiento y el sexo del alumno. Los análisis ANOVA junto con la prueba post hoc, permitieron conocer las diferencias significativas presentadas entre los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre. En este caso, las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas, presentaron un porcentaje relativamente alto en el segundo semestre, el cual se diferencia del cuarto semestre, el cual es menor. El porcentaje presentado en el sexto semestre es mayor que en el cuarto semestre, pero menor que el segundo semestre para las variables de expectativas de resultado y establecimiento de metas. Las variables de desempeño académico y autoeficacia resultaron ser mayores en el sexto semestre en comparación con el segundo y cuarto semestre.

La expectativa era que las variables de autoeficacia, expectativas y metas presentaran una diferencia con una tendencia a ser mayor según el semestre que cursa el alumno. Es decir, ser menor en el segundo semestre, mayor en cuarto y más alto para sexto semestre. Destaca el hecho de que, a la mitad de los estudios de bachillerato, el porcentaje

de autoeficacia, expectativas y metas sea menor. Posiblemente estos resultados tengan relación con el hecho del ingreso a un nuevo nivel educativo dónde se presenten altas expectativas, metas claras y altas creencias de autoeficacia, con la experiencia es posible que estas variables cambien y disminuyan, e incrementen nuevamente cuando el alumno se encuentra próximo a graduarse y previo a ingresar a un nivel educativo superior, donde es necesario reunir acciones específicas para culminar un nivel educativo y posiblemente ingresar a uno superior.

Por otro lado, según el tipo de sostenimiento público o privado, se encontraron diferencias significativas, de acuerdo con la prueba t de student, solo para las variables de desempeño académico y autoeficacia, aunque la diferencia fue mínima en la variable de autoeficacia, se reconoce que el porcentaje de autoeficacia en las instituciones privadas es mayor en comparación con las instituciones públicas. De acuerdo con esto pudiera ser que las prácticas realizadas por profesores, directores u orientadores académicos dentro de las instituciones privadas tengan un impacto en la variable de autoeficacia. Al respecto, es importante señalar que este dato surge a partir de la realización de este estudio ya que no se encontraron investigaciones previas que establecieran diferencias en la variable de autoeficacia en instituciones de bachillerato públicas y privadas.

De acuerdo con las diferencias según el sexo del estudiante, el porcentaje de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas es mayor en las mujeres que los hombres. Estos resultados coinciden con lo reportado por un estudio realizado con una muestra menor de universitarios mexicanos, en dónde las mujeres presentaron un nivel mayor de autoeficacia que los hombres (Aguirre et al., 2015). Al tratarse de variables relacionadas entre sí, es razonable que el porcentaje de expectativas y de metas también resulte mayor en mujeres que en hombres. Estos datos destacan la importancia de considerar el sexo del alumno al momento de proponer acciones o intervenciones destinadas a la mejora de la autoeficacia, expectativas o metas de los estudiantes (Bandura, 1999; Blanco et al., 2012).

Otro de los objetivos planteados fue el identificar el modelo de asociación de las variables que mejor explique el desempeño académico. En este sentido, el modelo de desempeño académico con las variables de autoeficacia, expectativas y metas incorporadas y de acuerdo al acomodo y efectos de variables establecido, concuerda con el modelo

propuesto en la literatura por Lent et al. (1994), demostrando ser adecuado para explicar el desempeño académico de los estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes. Los índices de bondad de ajuste se ubicaron dentro de los rangos considerados óptimos para este tipo de análisis.

Haciendo una comparación en un modelo obtenido por Cupani y Lorenzo (2010), utilizando el mismo método de análisis en una población menor de adolescentes argentinos con un rango de edad de 13 a 15 años, enfocado en el rendimiento académico en matemáticas, se encontró que los índices de ajuste obtenidos eran muy similares a los obtenidos en este estudio, lo que implica una consistencia en las relaciones y efectos de las variables dentro del modelo de rendimiento académico que propone la teoría.

Sin embargo, los tamaños de los efectos establecidos dentro del modelo de desempeño académico en este estudio fueron mayores en comparación con los efectos obtenidos en el modelo de desempeño de Cupani y Lorenzo (2010), además de que, en el modelo de estos autores, el efecto de la variable de establecimiento de metas con el desempeño académico, no fue significativo. De esta forma se destaca la importancia de la utilidad de instrumentos y escalas de evaluación diseñadas en el contexto de la población objetivo, como lo fue en el caso de este estudio además de considerar una población representativa.

El ajuste del modelo, referido por los indicadores establecidos, da sustento para considerar que los efectos directos e indirectos propuestos, así como la configuración de los predictores fueron adecuados. Esto contribuye a validar y corroborar el modelo propuesto por la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera (Lent et al., 1994) en una población representativa de alumnos de educación media superior del estado de Aguascalientes.

Conforme con los valores de los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos e indirectos obtenidos a partir del análisis SEM, se puede determinar a la variable de autoeficacia como la variable que mayor aporte tiene sobre el desempeño académico, presentando un efecto directo sobre éste, e indirecto a través de la variable de establecimiento de metas. Se confirma el hecho de que la variable de establecimiento de metas tiene un efecto directo sobre el desempeño académico tal como lo postulaban Lent et al. (1994) en su modelo, y contrario a lo que encontraron Cupani y Lorenzo (2010) en estudiantes de secundaria argentinos, donde la variable de metas no figuraba con aportes

significativos. También se confirma la relación de efecto, únicamente indirecto, de la variable de expectativas de resultado con la variable de desempeño académico, a través de la variable de establecimiento de metas.

Se evidencia que el efecto más fuerte es el que presenta la variable de autoeficacia con la variable de expectativas, teniendo sentido con lo que propone la teoría, por lo que si un estudiante presenta creencias de autoeficacia positivas sobre sus acciones para lograr un buen desempeño académico, entonces sus expectativas de resultado serán positivas en referencia a obtener un buen desempeño, por consecuencia también logrará plantear metas específicas encaminadas al logro de un alto desempeño académico, continuación y culminación de estudios (Lent et al., 1994).

Es decir que a mayores creencias de autoeficacia es posible que exista un mayor desempeño académico, de acuerdo con los efectos del modelo, también mayor establecimiento de metas y mayores expectativas de resultado. Consecuentemente al presentar expectativas de resultado positivas entonces los estudiantes se plantearán metas académicas, lo que en conjunto impactará en obtener un mejor desempeño académico. Como se puede observar, estas tres variables, guardan una estrecha relación e impacto sobre si mismas y sobre el desempeño académico. Por lo tanto, es fundamental brindarles la importancia y atención necesaria para incentivar estas variables en los alumnos de educación media superior, ya que constituyen un camino hacia la optimización del desempeño académico, lo que impactaría en la calidad educativa de este nivel.

Respondiendo al objetivo general de determinar el efecto de factores contextuales sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes. Por medio del análisis SEM se identificaron las variables del apoyo que el estudiante percibe de sus compañeros y/o amigos, profesores, padre, madre y tutores u orientadores académicos, el nivel educativo de la madre, la satisfacción con la institución y el sexo del alumno como los factores contextuales intervinientes. De acuerdo con los apoyos percibidos, el apoyo de profesores, amigos, madre y padre, presentaron efectos directos con un impacto sobre las variables de autoeficacia y expectativas de resultado, mientras que el apoyo del tutor únicamente presentó un efecto directo sobre la variable de expectativas, en este caso la variable de establecimiento de metas no recibió un efecto directo por ninguno

de los tipos de apoyo, sin embargo indirectamente recibe el impacto a través de las variables de autoeficacia y expectativas.

La variable de satisfacción con la institución presentó efectos directos, teniendo un impacto sobre las tres variables: autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. En términos generales, se ha hablado de que la satisfacción de vida se relaciona con la autoeficacia (Chavarría y Barra, 2014), de forma académica con la valoración y satisfacción que el alumno tiene de su institución y las oportunidades que esta le brinda, esto en estudiantes universitarios (Borzzone, 2017). En este estudio se corrobora y se determina que existe un impacto de la satisfacción del alumno con la institución, no solo sobre la variable de autoeficacia, sino también con las variables de expectativas de resultado y establecimiento de metas.

Estos resultados determinan la importancia de que el alumno tenga una valoración alta de la institución dónde estudia de acuerdo con la satisfacción que le produce estudiar en ella y conforme con las oportunidades que le brinda. Lo que resalta que las instituciones de educación media superior deben propiciar acciones que se traduzcan en oportunidades para los alumnos respecto al logro y buen desempeño académico a partir del tipo y calidad de los servicios, instalaciones y actividades extra escolares que la institución ofrece, así como las alternativas que se implementaron ante la contingencia por covid-19 para que los alumnos continuaran con sus estudios. De tal manera que evaluar la satisfacción del alumno sería una acción que pudiera otorgar conocimiento a la institución sobre las acciones específicas que deben de continuar, cambiar o implementar.

Cabe mencionar que la variable de satisfacción con la institución se está considerando a partir de los índices de validez factorial y el índice de confiabilidad del Alpha de Cronbach que se obtuvieron a partir de los análisis factoriales exploratorios. Sin embargo, la escala que ayuda a medir esta variable, aún puede tener mejoras para considerar la validez que aporta el análisis factorial confirmatorio a partir del método de ecuaciones estructurales, ya que como se mencionó en el estudio I, el modelo que surge a partir de los análisis factoriales confirmatorios no presentó un ajusté adecuado considerando los valores obtenidos del índice RMSEA.

Otra de las variables considerada como un factor contextual fue el nivel de estudios de la madre, la que presentó un efecto directo con la variable de autoeficacia y el

desempeño académico. Se ha destacado que el nivel de estudios que tienen madres y padres, son una fuente de apoyo para los alumnos en situaciones académicas (INEE, 2018). Esto se ha podido constatar a partir de los resultados obtenidos en pruebas de evaluación de aprendizajes como PLANEA, donde aquellos alumnos cuyos padres y madres tienen un nivel de escolaridad mayor, presentan puntajes más altos en áreas de lenguaje, comunicación y matemáticas. Se ha identificado también en estudiantes mexicanos de secundaria, que, a mayor nivel educativo de los padres, en especial de la madre, la probabilidad de fracaso escolar en los hijos disminuye ya que en aquellos estudiantes que presentaban un alto rendimiento académico, sus madres tenían niveles de educación mayores en comparación con aquellos que tenían bajo rendimiento académico (Chaparro et al., 2016).

Según un estudio con estudiantes de diferentes niveles educativos, encontró que el nivel educativo de las madres, cuando es superior al de licenciatura, presenta una influencia positiva en el desempeño académico de sus hijos, mientras que el nivel educativo del padre no resultó significativo (Espejel y Jiménez, 2020). Con estos resultados se afirma entonces que el nivel educativo de la madre es importante y tiene una asociación y un efecto sobre las creencias de autoeficacia asociadas con el desempeño académico, y sobre el desempeño académico directamente.

Es importante mencionar que se decidió integrar la variable de nivel de estudios de la madre al modelo, a partir de una limitante del estudio, al no poder considerar específicamente una variable que determinara el nivel socioeconómico. Como tal la variable del nivel educativo de los padres refiere un capital cultural que está asociado al nivel socioeconómico (Chaparro et al. 2016). Se determinó también integrar únicamente el nivel de estudios de la madre al considerarse que tiene un mayor peso que el del padre, conforme con los estudios encontrados, además de que la variable de estudios del padre presentaba mayor desconocimiento por parte de los alumnos sobre el nivel de estudios, por lo que se consideraron como valores perdidos.

De acuerdo con el nivel de estudios de la madre, y según el tamaño de los efectos que Cohen (1992) propone, el efecto que esta variable tuvo sobre la variable de autoeficacia fue pequeño, mientras que el efecto que tuvo sobre la variable de desempeño académico fue mediano, lo cual resulta esperado de acuerdo a lo que propone la literatura, ya que incluso

existen pruebas empíricas donde se expone la asociación entre el nivel de estudios de los padres y las madres con el rendimiento o desempeño académico. Este dato implica que las madres que presentan un nivel educativo superior, tendrán la capacidad de estimular intelectualmente a sus hijos para que estos presenten un mejor desempeño y logro académico, dotándolos de un mayor capital cultural e impactando a su vez en las creencias de autoeficacia, lo que coincide con lo mencionado con Grayson (2011) que refiere que un contexto o ambiente dotado de recursos y estimulación intelectual propicia una incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia el logro académico.

En cuanto a la variable de sexo, esta presentó un efecto directo sobre la variable de desempeño académico, establecimiento de metas y expectativas de resultado. Ya se ha mencionado que el sexo resulta ser un factor importante para el desempeño académico (Lamas, 2015), además, de acuerdo con la literatura, el sexo resulta ser un factor asociado a las expectativas que presentan hombres y mujeres, siendo las mujeres las que de forma recurrente presentan niveles más altos, como se mencionó anteriormente (Mello, 2008; McDaniel, 2009; Jacobs y Wilder, 2010). En este caso, en futuros estudios, sería interesante ahondar sobre los aspectos qué hacen que una mujer presente niveles más altos en variables como autoeficacia, expectativas y/o establecimiento de metas en comparación con los hombres.

Otro estudio encontró que las diferencias en el sexo se relacionan con el hecho de que mujeres y hombres aprenden y asumen creencias asociadas al sexo desde la infancia, sin embargo, en esta cuestión se habla de intereses en áreas específicas como matemáticas, ciencias y tecnología, como áreas asociadas a los hombres, y lectura, escritura, danza y relaciones interpersonales, asociadas a mujeres (Navarro et al., 2019). Sin embargo, en la presente investigación se habla de situaciones académicas en general, del desempeño académico global y en este caso cabe preguntarse ¿en qué podría radicar esta diferencia y cómo impacta el sexo en las variables de expectativas y metas, y por qué no en la variable de autoeficacia? Se plantea que las instituciones académicas reproducen estereotipos de género y pautas sociales tradicionales a partir de diferentes actores académicos como los docentes, implicando modelos de conductas propias de hombres y/o mujeres en el contexto escolar (Moreno et al., 2017), de este modo es importante que se contribuya a la igualdad

de género mediante el fortalecimiento equitativo e igualitario de las habilidades asociadas a los diversas áreas de conocimiento (Navarro et al., 2019).

Como se mencionó anteriormente, el apoyo de profesores, amigos, madre y padre tuvieron un efecto directo sobre las variables de autoeficacia y expectativas de resultado, mientras que la variable de apoyo del tutor u orientador presentó un efecto directo únicamente con la variable de expectativas de resultado. En este caso la variable de establecimiento de metas no recibió ningún efecto directo de los diferentes tipos de apoyo. Cada efecto presenta un coeficiente de regresión estandarizado y de esta manera se puede determinar el tamaño de este efecto sobre las otras variables. De acuerdo con los tamaños de los efectos, para la variable de autoeficacia, el mayor efecto es el del apoyo de la madre, seguido por el apoyo del padre, considerándose efectos medianos, después le continúa el apoyo de profesores y por último el apoyo de amigos, considerándose efectos de tamaño pequeño.

Lo descrito en el párrafo anterior coincide con lo reportado por Rodríguez (2017), quién menciona que los padres y docentes pueden constituir un apoyo para los estudiantes en relación no solo a la variable de autoeficacia, sino que también en las expectativas y metas de los estudiantes, aunque en el presente estudio, el efecto de estos apoyos fue de forma indirecta para la variable de establecimiento de metas. Los hallazgos, coinciden de cierta manera con lo encontrado en un estudio con universitarios que determinó que el apoyo familiar y de pares, estaba asociado con la autoeficacia (Dahling y Thomson, 2010), por lo que se puede afirmar que ocurre algo similar con estudiantes de bachillerato, estableciendo que el apoyo del padre y de la madre tienen un efecto importante en las creencias de autoeficacia de los hijos, siendo el apoyo de la madre el que en este caso tiene un efecto mayor, y resaltando también el impacto que tiene el papel del profesor.

Estos hallazgos indican que entre más sea el apoyo brindado tanto por padres y madres, como por los docentes, el nivel de autoeficacia, expectativas de resultados e indirectamente el establecimiento de metas incrementará, favoreciendo a su vez el desempeño académico. Por lo contrario, si los tipos de apoyo mencionados presentaran un nivel bajo o nulo, se podrían considerar como barreras ante las variables de autoeficacia, expectativas y metas, así como para el desempeño académico.

La variable de expectativas de resultado recibe los efectos directos de las variables de apoyo de profesores en primer lugar, considerándose en un tamaño mediano, posteriormente con un tamaño de efecto pequeño, el apoyo de madre, después el apoyo de amigos o compañeros, luego el apoyo del padre y finalmente el apoyo del tutor. Schneider y Stevenson (1999), refirieron que las expectativas se transforman conforme avanzan los ciclos escolares, sin embargo, los factores familiares y sociales tienen una mayor relevancia para determinar las expectativas académicas. De acuerdo con los datos obtenidos el apoyo familiar (apoyo de padre y madre) y el de amigos/compañeros representan un efecto importante, sin embargo, es mayor el apoyo de los docentes, de forma que las expectativas académicas que los alumnos generan se deben en mayor medida a las acciones del profesor, tales como retroalimentar el aprendizaje, motivación a incrementar o mantener calificaciones, brindar consejos, información o material académico, así como mostrar interés en los alumnos.

Como se mencionó, la variable de establecimiento de metas, de acuerdo con el análisis SEM, no recibe un impacto o efecto directo de las variables de apoyo, únicamente de la satisfacción con la institución y el sexo del alumno. Sin embargo, si recibe efectos indirectos pequeños de las variables de apoyo de la madre, del padre, los profesores, amigos o compañeros y del tutor a través de las variables de autoeficacia y expectativas de resultado. Quizás este hecho tenga implicaciones de que establecer metas académicas es un tema dónde convergen ideales personales y que se ven facilitados en mayor medida por las oportunidades o medios que la institución brinda al alumno, traduciéndose en la satisfacción que el alumno experimenta dentro de la institución académica. Lógicamente, establecer metas se ve influenciado por las creencias de autoeficacia y expectativas de resultado que se favorecen de los distintos tipos de apoyo que ejercen las personas que conviven con el alumno, como su familia, sus amigos, sus profesores y los tutores u orientadores educativos, sin embargo, resultan con más trascendencia otros factores internos y/o personales del alumno que valdría la pena indagar en futuras investigaciones.

Es importante mencionar que entre las limitantes del presente estudio se encuentran la falta de una variable o índice que específicamente permitiera evaluar el nivel socioeconómico de los alumnos, ya que este se considera un factor importante que puede impactar en la autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y

desempeño académico del alumno, tal como lo refieren algunos autores (Dahling y Thomson, 2010; INEE, 2018; Jacob y Wilder, 2010; Kirkpatrick-johnson y Reynolds, 2013; Messersmith y Schulenberg, 2008). En este caso se considera el nivel de estudios de la madre, el cual representa un efecto directo sobre la autoeficacia de los alumnos y el desempeño académico. Lo que permite realizar interpretaciones referentes a que una madre con determinado nivel de estudios puede ejercer cierto apoyo en sus hijos para que estos desarrollen cierto nivel de autoeficacia y a su vez logren determinado desempeño académico.

Otra limitante puede ser el factor de la deseabilidad social con la que los alumnos hayan podido responder a las preguntas que se les hicieron, sin embargo, para reducir este posible inconveniente se revisó la base de datos y se obtuvieron aquellas varianzas iguales a cero de variables como autoeficacia, expectativas y establecimiento de metas y se prosiguió a eliminar estos casos. Por otro lado, al encontrar coincidencias con otros estudios similares, podemos también asumir y garantizar los resultados obtenidos.

Como se puede ver en el presente estudio se buscaron factores del contexto o ambiente del alumno, es decir factores externos al alumno, sin embargo, sería importante en futuras investigaciones, identificar aquellos factores internos o personales del alumno como el nivel de experiencia en ciertas actividades, el interés, otras capacidades como el autocontrol entre otras que también pudieran tener un impacto directo para las variables de autoeficacia y expectativas y en específico para la variable de establecimiento de metas.

A partir del análisis SEM anterior, se estableció el modelo de desempeño académico comprendido a través de las variables de autoeficacia, expectativas de resultados y metas en conjunto con los factores contextuales de satisfacción con la institución, apoyo percibido del profesor, tutor, padre, madre y compañeros y el nivel de estudios de la madre, se demostró que de acuerdo con los índices de bondad de ajuste ubicados dentro de los rangos considerados como óptimos, fue un modelo ajustado adecuadamente.

Capítulo VI. Conclusiones

En este capítulo se presentan de forma puntual las conclusiones generales obtenidas de los objetivos planteados, análisis y datos obtenidos, así mismo se proponen recomendaciones para los actores educativos o personas involucradas en políticas de carácter educativo, generadas a partir de los hallazgos de este estudio y finalmente se mencionan algunos aspectos importantes a tomar en cuenta para futuros estudios que busquen seguir una línea similar a la del presente proyecto.

Conclusiones generales de la investigación

La metodología empleada, fue de utilidad y suficiencia para responder tanto a los objetivos generales como los objetivos específicos. El diseño de la muestra permitió tener una población representativa de los estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes, permitiendo así una generalización de los resultados aplicables a esta población. El diseño muestral de la población que conformó este estudio nos permite garantizar los hallazgos obtenidos como generalizables para la población de estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes, tanto para instituciones públicas y privadas, por tratarse de una muestra representativa.

Los análisis ANOVA con pruebas tukey post hoc y análisis *t* de student, fueron útiles para determinar niveles y diferencias significativas importantes de las variables de desempeño académico, autoeficacia, expectativas y metas según el semestre que cursaba el alumno, el tipo de sostenimiento de la institución y el sexo del alumno. Lo que permitió obtener conocimiento de la situación actual entorno a estas variables y realizar contrastes con lo esperado y lo obtenido. También el uso de SEM para determinar el mejor modelo de ajuste de desempeño académico y asociar variables, identificando los efectos de unas variables sobre otras, resultó pertinente para los intereses y propósitos de la investigación, al tratarse de una herramienta poderosa que combina la regresión múltiple con el análisis factorial, permitiendo examinar de forma simultánea las relaciones de dependencia entre variables, pudiendo interpretar una misma variable como dependiente e independiente en ulteriores relaciones de dependencia (Cupani, 2012).

Las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas son consistentes, dotadas de una validez basada en la estructura interna de los datos y son

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

confiables para evaluar y medir las creencias de autoeficacia académicas, las expectativas de resultado académicas y el establecimiento de metas académicas de estudiantes de EMS del estado de Aguascalientes. Se construyeron las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución que logran identificar y evaluar el apoyo académico percibido del alumno por parte de su padre, madre, compañeros/amigos, profesores, tutores u orientadores académicos con características psicométricas confiables y de validez interna aplicables a estudiantes de EMS del estado de Aguascalientes.

Los resultados de esta investigación permiten tener un panorama específico acerca de variables centradas en el alumno, que intervienen en el desempeño académico de estudiantes del nivel medio superior del estado de Aguascalientes. Considerando las variables de autoeficacia, expectativas y metas como variables involucradas en el desempeño académico. Se pueden considerar algunas variables que impactan sobre la autoeficacia, expectativas, metas y desempeño académico, como lo es el apoyo que percibe el alumno procedente de su familia: padre y madre, amigos y/o compañeros, profesores y tutores, satisfacción con la institución, nivel de estudios de la madre y sexo del alumno. Por otro lado, se puede ubicar al nivel de autoeficacia, expectativas y metas en el nivel medio superior como medio-alto, el cual es dinámico y resulta ser diferente entre los diferentes grados de estudio.

Los resultados generales permiten afirmar lo referido por Lamas (2015) sobre el desempeño académico, ya que este además de expresarse a través de un valor numérico, tiene el propósito de lograr metas académicas, implicando aspectos cognitivos, institucionales y personales del alumno, variando a través de las circunstancias ambientales o contextuales del estudiante, sus experiencias y aptitudes. Es de este modo que se identifican la autoeficacia, expectativas y establecimiento de metas como algunos de los aspectos cognitivos, los diferentes tipos de apoyo, satisfacción con la institución, nivel de estudios de la madre y sexo del alumno como algunas de las circunstancias contextuales que convergen para obtener como resultado un alto o bajo desempeño académico.

Al tener estas premisas presentes, se puede dar lugar a la toma de consideraciones respecto a la importancia que debe otorgarse a acciones pertinentes para el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los alumnos, encaminadas al logro académico, expectativas de resultado positivas sobre situaciones académicas y el establecimiento de metas específicas

dirigidas al mejoramiento y mantenimiento del desempeño académico, y la culminación y transición de estudios, además de tener cierta claridad sobre el apoyo que determinadas figuras deben ejercer sobre el estudiante para el desarrollo de estas variables.

Al atender y llevar a cabo estas acciones, se podría impactar en el logro de la permanencia de los alumnos, la disminución del abandono escolar y el incremento en la calidad educativa con el logro del desempeño académico, la culminación y transición a otros grados y niveles de estudio, además de facilitar circunstancias como en el caso de los cambios ocurridos por la pandemia por covid-19.

Recomendaciones

Se recomienda a las instituciones de EMS públicas y privadas llevar a cabo acciones con la intención de satisfacer al alumno en áreas como mantener instalaciones y servicios básicos que cubran las necesidades académicas de los alumnos, brindar actividades extraescolares tanto deportivas como culturales, ser un lugar de oportunidad para el desarrollo académico del alumno en su estancia educativa, así como para el logro de sus metas referentes a mantener o incrementar el promedio y transitar a estudios superiores. De este modo sería importante que las mismas instituciones evalúen la satisfacción que tiene el alumno sobre su institución y tomar estas valoraciones como un referente para implementar cambios. Tener un canal de comunicación recíproco entre las autoridades y los alumnos ayudaría a conocer las áreas de oportunidad para brindar los servicios y oportunidades académicas idóneas para mantener la satisfacción del alumno con su institución.

Considerando que las variables de autoeficacia, expectativas y metas tienen un impacto sobre el desempeño académico, es deseable que se implementen acciones dentro de las instituciones, que favorezcan el desarrollo y optimización de las mismas, a través del apoyo del profesor, direccionándolo mediante la resolución de dudas e inquietudes académicas del alumno, motivar al alumno a incrementar y/o mantener calificaciones, brindar consejos, material, e información extra a la proporcionada en clase, mostrar interés en la experiencia del alumno, así como capacitarse para brindar una buena práctica de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se podrían implementar acciones a través de tutorías de pares, donde se fortalecería el impacto de compañeros y/o amigos sobre las variables cognitivas y el desempeño académico.

También es importante favorecer el desarrollo de las variables de autoeficacia, expectativas y metas mediante el apoyo del tutor u orientador académico, sería factible replantear los modelos o métodos de acción que se tienen del tutor u orientador académico, o evaluar las acciones que estos actores están llevando a cabo, ya que es importante un acercamiento de ellos hacia los alumnos de EMS, atendiendo y orientando las inquietudes académicas de los alumnos de una forma activa, alentando a los alumnos a mantener y/o incrementar sus calificaciones, así como dando un seguimiento oportuno a las dificultades académicas de los alumnos. Otra acción favorable es generar un ambiente de cooperación y trabajo en equipo para fomentar el apoyo entre el alumnado.

No se localizaron acciones o planes específicos que las instituciones, actores académicos o políticas educativas ya estén implementando para impactar directamente sobre la autoeficacia, por tal motivo se sugiere que además de las acciones mencionadas en los párrafos anteriores, podría ser factible hablar directamente de las creencias de autoeficacia, brindar orientaciones a los alumnos sobre la importancia de identificar y creer en sus capacidades, aterrizándolas en acciones específicas que lo llevaran a obtener resultados favorables impactando nuevamente en su autoeficacia y en sus expectativas. De igual forma la importancia de identificar y establecer metas u objetivos, elaborando planes de acción para el logro de dichas metas. Estas acciones e información puede ser compartida tanto por los profesores y tutores u orientadores académicos para los alumnos.

Otra recomendación sería incentivar a las familias de los alumnos a involucrarse en situaciones académicas de sus hijos, mostrando interés, brindando consejos y/u opiniones, motivándolos a continuar los estudios, incrementar y/o mantener las calificaciones y desarrollar confianza en las capacidades de sus hijos.

Una recomendación para el gobierno sería el diseño de políticas educativas, las cuáles también podrían tener una iniciativa en establecer obligaciones y/o responsabilidades en las instituciones educativas para asegurar que las acciones antes mencionadas se lleven a cabo, además de valorar otras formas de desarrollar la autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas en los alumnos de EMS.

Futuros estudios

Para retomar este estudio o considerar aspectos puntuales para futuros estudios se sugiere retomar la escala de satisfacción con la institución e incrementar el número de reactivos para su revalidación. Los nuevos reactivos pueden ser basados en la propia opinión de los alumnos, por ejemplo, a través de grupos focales que permitan recopilar ideas que resulten en la redacción de nuevos ítems por parte del investigador.

Por otro lado, también es importante que sea considerada la variable de nivel socioeconómico para una futura asociación o análisis de efecto con las variables de autoeficacia, expectativas, metas y desempeño académico en estudiantes de EMS. Se recomienda construir un índice válido a través de un análisis factorial exploratorio que permita evaluar el nivel socioeconómico más allá de la pregunta que implica la respuesta simple de nivel alto, medio y/o bajo.

Sería interesante replicar este estudio con estudiantes de EMS en modalidad presencial, y conocer si existe un cambio o diferencia en los resultados, sobre todo en el nivel de autoeficacia, expectativas y metas que reportan los alumnos, ya que en el presente estudio no existió la oportunidad de llevarlo a cabo de forma presencial debido a las restricciones generadas a partir de la pandemia por COVID y los alumnos se vieron obligados a tomar clases de forma virtual desde sus hogares.

El presente estudio se limitó a un diseño cuantitativo, por lo que sería interesante implementar un diseño mixto o cualitativo que por medio de otro tipo de metodología se responda a los objetivos planteados, enriqueciendo así el conocimiento sobre la teoría utilizada y los hallazgos encontrados.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1): <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Adler-Constantinescu, C., Beșu, E. C., y Negovan, V. (2013). Perceived social support and perceived self-efficacy during adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 275-279.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA-APA-NCME] (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, D. C.: AERA-APA-NCME.
- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102.
- Aguilar, A. E., Acle, T. G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200006
- Alfaro, K. y Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet* 13(1). Recuperado de http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/revistamatematica/ARTICULOS_V13_N1_2012/RevistaDigital_Montero_V13_n1_2012/index.html

- Álvarez, J. R. (2016) *Expectativas de autoeficacia como estrategias de prevención de la deserción y movilidad en estudiantes de una universidad privada de concepción en Educación y Contextos Sociales* (pp. 127-160). Universidad Simón Bolívar: Chile
- Arreola, D., Sierra, M., y Cuervo, Á. (2016). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 573-578.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina clínica*, 122(1), 21-27.
- Bandura, A (1982). *Teoría del aprendizaje social*. España: España-Calpe.
- Bandura. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NY: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. España: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Theory of Personality*. New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Barrios, I. y Frías, A. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi:10.15446/rcp.v25n1.46921

- Barca, A., Almeida, S., Porto, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. D. C., y Gastélum, G. (2011). Psychometric Analysis of Academic Self-Efficacy Scale Behaviors in College Freshmen. *Investigative News in Education*, 11, 1-27.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *Journal of Experimental Education*, 67(4), 315–331. <https://doi.org/10.1080/00220979909598486>
- Borzone Valdebenito M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Cárdenas, O. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres*, 5(1), 21-40.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el Desarrollo y revision de estudios instrumentals. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Casas, Y., y Blanco, Á. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(4), 27-47.

- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Castellano, V., Latorre, D., Mateus, S., y Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de psicología*, 26(1), 149-161. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Cazorla, L. M., Franco, V. J., Torres, L. O., y Archundia, M. C. (2013). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. *In Congresos CLABES*.
- Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., y Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46.

Choi, A. (2018). De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en España.

Presupuesto y gasto público, 90, 13-32.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917)

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155

159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Corral de Zurita, N., y Leite, A. (2003). El estudiante universitario en perspectiva cognitivo-motivacional, *Revista Nordeste*, 18, 53-71.

Correa Reyes, A., Cuevas Martínez, M., y Villaseñor Ponce, M. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34.

Cruz, L. E. G., y Gómez, D. E. G. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Econ. Gest. Desarro.* Cali (Colombia), (3), 173-201.

Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista tesis*, 1(1), 186-199.

Cupani, M. y Lorenzo, J. (2010) Evaluación de un modelo social-cognitivo del rendimiento en matemática en una población de preadolescentes argentinos, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 33(1), 63-74, DOI: 10.1174/021037010790317216

Dahling, J. J., y Thompson, M. N. (2010). Contextual supports and barriers to academic choices: A policy-capturing analysis. *Journal of vocational behavior*, 77(3), 374-382.

Dignath, C. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning, among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. doi: 10.1007/s11409-008-9029-x

- Eicher, V., C. Staerklé, C., y Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention, *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021–1030. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.007
- Escorza, Y., y Cannon, B. (2017). *Estudios sobre el desempeño académico*. México: Nómada.
- Espejel García, M. V., y Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in higher education*, 31(3), 279-293.
- Fishbein, M. y Ajzen, I (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Galicia Moyeda, I. X., Sánchez Velasco, A., y Robles Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Gaxiola, J. C., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181.
- González, L. E., Uribe, D., y González, S. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Estudio IESALC, Chile*.
- Goyette, K.A. (2008). College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. *Social Science Research*, 357, 461-484.
- Granado, X., Mendoza, M., Covarrubias., y Molina, V. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The

mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 22(1), 45-53.

Gutiérrez, S., y Montañez, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9, 1-21.

Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>

Inda-Caro, M., Rodríguez-Menendez, M., y Torío-López, S. (2017). Evaluación del modelo cognitivo social de desarrollo de la carrera para la predicción de las metas en las materias tecnológicas de estudiantes de bachillerato. *Estudio sobre Educación*, Vol 32, pp. 49-71

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. México: autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: documento metodológico, recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/mti/2017/doc/mti17_metodologico.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. México: autor
- Jacob, B.A., y Wilder, T. (2010). Educational expectations and attainment. *NBER Working Paper Series*, 15683.
- Kaplan, A., Öztürk, M. y Durk, M. (2013). Examining the Computer self-efficacy perceptions of gifted students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(4), 26-36. Recuperado de <http://www.tojce.com/articles/pdf/v02i04/Kaplanetal3.pdf>
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill. México.
- Komarraju, M., y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and individual differences*, 25, 67-72.
- Kleinjans, K.J. (2010). Family background and gender differences in educational expectations. *Economics Letters*, 107, 125–127.
- Kirkpatrick-Johnson, M., y Reynolds, J.R. (2013). Educational expectation trajectories and attainment in the transition to adulthood. *Social Science Research*, 42, 818–835.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.

- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., y Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474–483. doi:10.1037/0022-0167.48.4.474
- Lent, R.W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. Doi:org/10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 458.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., y Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101-118.
- Lent, R. W., Paixao, M. P., Da Silva, J. T., y Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 244-251.
- Lin, N., Dean, A. y Ensel, W.M. (Eds.) (1986). Social support, life events and depression. Londres: Academic Press.
- López-Torrecillas, F., Salvador, M., Verdejo García, A., y Cobo, P. (2002). Autoeficacia y consumo de drogas: una revisión. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 2(1), 33-51.
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., y Camargo-Urbe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y educadores*, 14(1).

- Lozano, A. B., Uzquiano, M. P., Riobo, A. P., Malmierca, J. L. M., y Blanco, J. C. B. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Nájera, S., Salazar, M., Vacio, M., y Chainé, M. (2018). *Autoeficacia, expectativas y metas asociadas al rendimiento académico y su relación con el consumo de sustancias en adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- Navarro, G., Flores, G., y González, M. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/389>
- Navarro-Charris, N. E., Redondo-Bilbao, O. E., Contreras-Salinas, J. A., Romero-Díaz, C. H., y Andreis-Zapata, A. C. D. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: *un desafío de la calidad educativa*. *Revista Lasallista de investigación*, 14(1), 198-206.
- Navas, L., Sampascual, G., y Castejón, J. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(1), 55-62.
- Noriega, J., Reynoso, L., y Álvarez, J. (2011). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. *Perfiles Educativos*, 33(132), 48-66.
- Macias, A., y Quiñones, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15(28).

- Medrano, L. A., y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 219-239.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4). 1069-1080.
- Messersmith, E.E., y Schulenberg, J.E. (2008). When Can We Expect the Unexpected? Predicting Educational Attainment When it Differs from Previous Expectations. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 195-211.
- Mortenson, T. G. (2005). Measurements of persistence. College student retention: Formula for student success, 31-60.
- Moreno, G. (1998) El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Educación*. Nueva Era.
- Moreno, K., Soto, R., González, M. y Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174. doi: 10.21703/rexe.20173216517411.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Osorio, J., Ramos, J., y Walteros, D. (2017). Resiliencia educativa: identificación de aspectos asociados a la permanencia estudiantil. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 17(1), 5-18.
- Padilla, L. (2019). El reto de la permanencia de los estudiantes en la educación media superior. *DOCERE*, (20), 14-17.

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30, 450-462. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). The Effectiveness of College Retention Strategies: The Teacher's Role. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Pintrich, P. R., y Zusho, A. (2002). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 55-128. doi:10.1007/978-94-010-0245-5_2
- Pinto, M., Durán, R., Pérez, C. Reverón y Rodríguez (2007), Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. *Dirección Nacional de Bienestar Universitario*.
- Prieto, G., y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Porto, A., y Gresia, L. Di. (2005). *Performance of University students and their determinants*. Retrieved from http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54674/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W., y Malaver, C. S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Reyes, R., Godinez, F., Ariza, F. J., Sánchez, F., & Torreblanca, O. F. (2014). An empirical model to explain the academic performance of high school students. *Per Edu*, 36(146).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Rodríguez, E. (2017). Romper la trampa de la reproducción. *Perfiles Educativos*, XXXIV(155), 123–140. Retrieved from <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2017/n155a2017/mx.peredu.2017.n155.p123-140.pdf>

Rodríguez, J. y M. Hernández, (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la universidad autónoma metropolitana, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 11-31.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Tuero Herrero, E., y Valle Arias, A. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 2 (24), 289-295

Rumberger, R. (2011). *Dropping out. why students drop out of high school*. EUA: Harvard University Press

Soriano Rodríguez, A. M. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 8 (13), 19-40

Navarro, G., Flores, G., y González, M. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224.

Schneider, B., y Stevenson, D. (1999). *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*. Yale University Press. New Haven.

Schunk, Dale y Paula Cox (1986), Strategy Training and Attributional Feedback with Learning Disabled Students, *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 3, pp. 201-209.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Schunk, Dale (1984), Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors, *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 6, pp. 1159-1169.

Secretaría de Educación Pública (2018). Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la educación media superior: una nota de política. Obtenido de http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/BRIEF_Corregido_Final.pdf

Silva-Laya, M., (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico, *Perfiles educativos*, 33, 102-114.

Silva, H., y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 48(1), 73-99.

Soler Cárdenas, Silvio Faustino, & Soler Pons, Lisbet. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Médica Electrónica*, 34(1), 01-06.

Stinebrickner, T., & Stinebrickner, R. (2012). Learning about academic ability and the college dropout decision. *Journal of Labor Economics*, 30(4), 707-748.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.

Tejada, C., A. Villabona y E. Ruiz, (2013). Deserción y Repetición del Programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena Periodo 2006-2011, *Revista ciencia e Ingeniería al Día*: 8 (1) 55-66.

Tinto, V. (1989). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of educational research*, 45(1), 89-195.

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 62, 56-63.

Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago-London: The University of Chicago Press

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores. *ANUIES. Universidad Nacional Autónoma de México*.

Torres, J., Acevedo, D., y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura educación y sociedad*, 6(2).

United Nations Children's Fund. (2018). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Urbano, C. y Yuni, J. (2016). Psicología y cultura de los adolescentes. Córdoba: Encuentro grupo editor.

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.

Velázquez, M., Posada, M., Gomez, D., Lopez, N., Vallejo, F., y Ramirez, P. (2011). *Acciones para favorecer la permanencia*. Medellin, Colombia: Universidad de Antioquia.

Villatodo, J., Moreno, M., Oliva, N., Gregoso, D., Bustos, M., Fleiz, C., Mujica, R., Mendoza, MA., López, MA y Medina-Mora, ME. (2013). Consumo de Alcohol, Tabaco y otras Drogas en la Ciudad de México. Medición 2012. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. Instituto para la Atención y la Prevención

de las Adicciones, Administración Federal de los Servicios Educativos para el Distrito Federal, México, D.F.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., y Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weiner, B., Russell, D., y Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social psychology*, 37(7), 1211.

Wells, R.S., Seifert, T.A., Padgett, R.D., Park, S., y Umbach, P.D. (2011). Why Do More Women than Men Want to Earn a Four-Year Degree? Exploring the Effects of Gender, Social Origin, and Social Capital on Educational Expectations. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 1-32.

Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. *En Desafíos de la Educación Media Superior* (Primera ed, pp. 81–160). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez

Wilcoxon, L. (2010), Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29: 623-639

Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46.

Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.

En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-40).

Zimmerman, B. J . (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), Handbook of selfregulation of learning and performance (pp. 49-64). New York: Routledge.



ANEXOS



Anexo A

Escalas de autoeficacia (Parte I), expectativas de resultados (Parte II),
establecimiento de metas (Parte III)

CUESTIONARIO ACADÉMICO

Fecha: _____ Nombre: _____ ID _____

Edad: _____ Grado y grupo: _____ Sexo: _____ N.L. _____

Promedio con el que finalizaste el semestre anterior: _____

Cuántas materias tienes reprobadas y debes actualmente: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación, se enlistan algunas situaciones académicas. Señala con una X la opción que describe el nivel de confianza que tienes de ti mismo en cada situación.

Por ejemplo:

Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si tengo que leer un libro.

Opciones:

1. Nada 2. Poco 3. Mucho 4. Totalmente

Si confío poco en que leería un libro con el objetivo tener un buen rendimiento académico. Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la columna de "poco", como se muestra en el ejemplo:

Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
Incluso si tengo que leer un libro.		X		

PARTE I

Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
1. Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.	1	2	3	4
2. Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.	1	2	3	4
3. Incluso si las actividades son estresantes.	1	2	3	4
4. Incluso si me siento con poca energía.	1	2	3	4
5. Incluso si mis compañeros me critican por tener un buen rendimiento académico.	1	2	3	4
6. Incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases.	1	2	3	4
7. Incluso si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.	1	2	3	4
8. Incluso si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.	1	2	3	4
9. Incluso si tengo que estudiar para mis exámenes.	1	2	3	4
10. Incluso si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.	1	2	3	4
11. Incluso si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.	1	2	3	4
12. Incluso si tengo que repasar los temas vistos en clase.	1	2	3	4
13. Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.	1	2	3	4
14. Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.	1	2	3	4
15. Incluso si tengo que trabajar en equipo.	1	2	3	4

PARTE II

INSTRUCCIONES

A continuación, se te presentan algunas situaciones académicas, marca con una **X** la opción que señale qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las situaciones que resultan de mantener un buen rendimiento académico

Por ejemplo:

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...las personas me admirarán

Opciones:

- 1.Totalmente en desacuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Muy de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Si creo que por tener un buen rendimiento académico las personas me admirarán, pero no estoy totalmente de acuerdo con la frase. Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la fila “Muy de acuerdo”, como se muestra a continuación:

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las personas me admirarán			X	

PARTE II

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Exentaré exámenes.	1	2	3	4
2. Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.	1	2	3	4
3. Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo.	1	2	3	4
4. Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mí.	1	2	3	4
5. Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado.	1	2	3	4
6. Podré entrar a la universidad de mi preferencia.	1	2	3	4
7. Podré estudiar una maestría y/o doctorado.	1	2	3	4
8. Podré obtener puntos extras en mis materias.	1	2	3	4
9. Tendré más comunicación con mis profesores.	1	2	3	4
10. Terminaré una carrera universitaria.	1	2	3	4

PARTE III

INSTRUCCIONES: A continuación, se te presentan una serie de metas, señala con una **X** que tan seriamente estás pensando en proponértelas.

Por ejemplo:

Que tan seriamente estás pensando en... aprobar el examen más difícil.

Opciones:

1. Nada 2. Poco 3. Mucho 4. Totalmente

Si estás pensando en que intentarás pasar el examen más difícil sin embargo estas poco convencido de aprobarlo. Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la fila "Poco", como se muestra a continuación

Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
Aprobar el examen más difícil.		X		

Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
1. Aprender temas académicos por mi propia cuenta.	1	2	3	4
2. Entender los temas que se imparten en mis materias.	1	2	3	4
3. Entrar a la universidad.	1	2	3	4
4. Terminar la preparatoria.	1	2	3	4
5. Graduarme de la universidad.	1	2	3	4
6. Subir mi promedio o calificaciones actuales.	1	2	3	4
7. Tener un promedio alto.	1	2	3	4
8. Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.	1	2	3	4
9. Exentar algún examen en mis estudios actuales.				



ANEXO B

Ejemplos de instrumento de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en versión digital (formularios de google)

Preguntas Respuestas

A continuación, se enlistan algunas situaciones académicas. Señala tu respuesta con la opción que describe el nivel de confianza que tienes de ti mismo en cada situación.

1. Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.

Nada

Poco

Mucho

Totalmente

2. Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.

Nada

Poco

Mucho

Totalmente

3. Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si las actividades son estresantes.

Preguntas Respuestas

Totalmente

...

13. Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.

Nada

Poco

Mucho

Totalmente

14. Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.

Nada

Poco

Mucho

Totalmente

15. Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si tengo que trabajar en equipo.

+

📄

Tr

🖼️

▶️

☰

Sección 3 de 4

Expectativas de resultados

A continuación, se te presentan algunas situaciones académicas, indica la opción que señale qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las situaciones que resultan de mantener un buen rendimiento académico

...

1. Creo que si mantengo un buen rendimiento académico... Exentaré exámenes.

- Totalmente en desacuerdo
- Poco de acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2. Creo que si mantengo un buen rendimiento académico... Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.

- Totalmente en desacuerdo
- Poco de acuerdo
- Muy de acuerdo



Sección 4 de 4

Metas

A continuación, se te presentan una serie de metas, indica que tan seriamente estás pensando en proponértelas.

1. Que tan seriamente estás pensando en... Aprender temas académicos por mi propia cuenta.

- Nada
- Poco
- Mucho
- Totalmente

2. Que tan seriamente estás pensando en...Entender los temas que se imparten en mis materias.

- nada
- Poco
- Mucho
- Totalmente

ANEXO C

REACTIVOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y ESCALAS DE APOYO PERCIBIDO DEL ALUMNO Y SATISFACCIÓN CON LA INSTITUCIÓN PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

<p>¿Qué calificaciones sacas con más frecuencia en exámenes parciales?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9-10 - 8 - 6-7 - 5 o menos
<p>En general ¿Cómo consideras tu desempeño en la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy bueno - Bueno - Regular - Malo
<p>En un día ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar fuera de clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meno de una hora - Entre 1 y 2 horas - Más de 2 horas
<p>¿Cuántas materias has reprobado durante tus estudios de bachillerato?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0 - 1 - 2 - 3 - 4 o más
<p>¿cuántos exámenes extraordinarios has presentado durante tus estudios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0 - 1 - 2 - 3 - 4 o más
<p>¿Recibes actualmente alguna beca?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No - Si, por alto desempeño académico - Si, por necesidad económica - Si, por habilidad deportiva
<p>¿Cuántas horas a la semana dedicas a trabajar durante el nivel medio superior? (considere que su trabajo puede ser asalariado o sin pago, por ejemplo, trabajar en un negocio familiar).</p> <ul style="list-style-type: none"> - No trabajaba - Menos de 5 horas a la semana - De 5 a 10 horas a la semana - De 11 a 15 horas a la semana - De 16 a 20 horas a la semana

<ul style="list-style-type: none"> - Más de 20 horas a la semana
<p>¿Cómo es que el ingreso económico mensual de tu familia? (incluyéndote si recibes un pago)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente para cubrir necesidades - Suficiente para cubrir necesidades - Más que suficiente, alcanza para gastos de diversión y ocio
<p>De las opciones que se presentan, elige con cuáles personas vives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con mamá y papá - Solo con madre - Solo con padre - Con familiares - Vivo solo
<p>¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tu madre (aunque haya fallecido)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No estudió - Primaria - Secundaria - Bachillerato - Carrera técnica - Licenciatura - Posgrado (especialidad, maestría, doctorado) - No lo sé
<p>¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tu padre (aunque haya fallecido)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No estudió - Primaria - Secundaria - Bachillerato - Carrera técnica - Licenciatura - Posgrado (especialidad, maestría, doctorado) - No lo sé
<p>¿Quién o quiénes te ayudan a realizar tus tareas y trabajos escolares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi(s) hermano(a)/hermanos (as) - Mi papá o quien lo sustituye - Mi mamá o quien la sustituye - Algún otro familiar - Un/a compañero/a - Un/a Profesor/a - Otra persona - Nadie

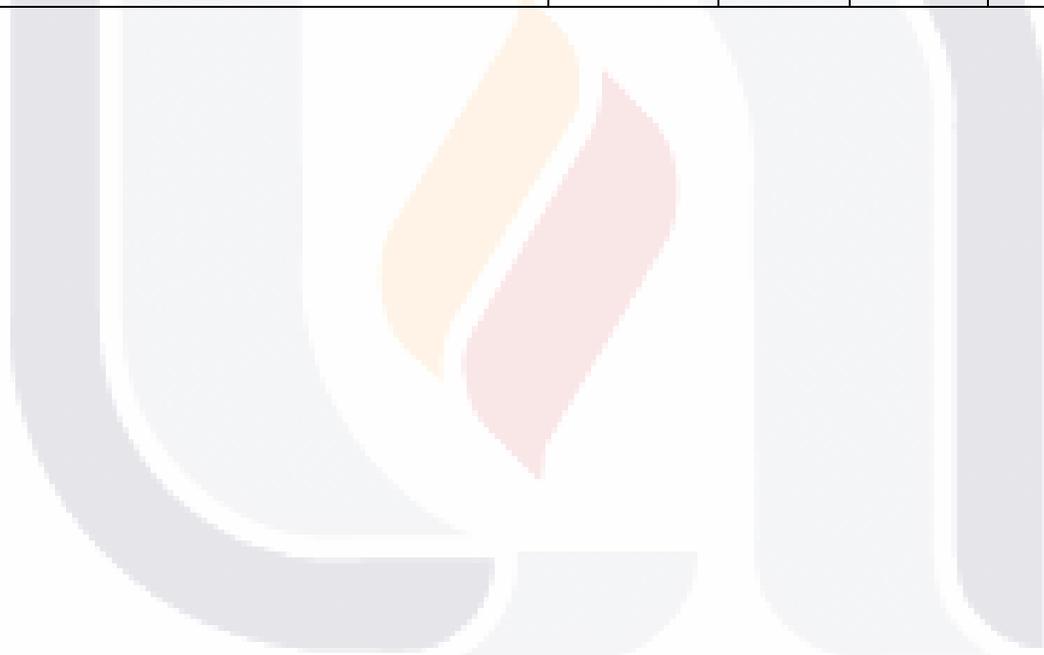
A continuación, elige la opción que indique que tan de acuerdo o en desacuerdo estas con cada una de las situaciones que se enlistan (si la mayor parte de tu vida otras personas han desempeñado el rol de tutor (a) o de padre o madre, contesta de acuerdo con las personas que se han desempeñado como padre o madre.

1. Considero que mi padre se involucra en mi educación académica	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
2. Mi padre me motiva y alienta a continuar mis estudios	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3. Mi padre me motiva y alienta a incrementar o mantener mis calificaciones	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
4. Mi padre confía en mis capacidades para obtener buen promedio	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
5. Considero que mi madre se involucra en mi educación académica	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. Mi madre me motiva y alienta a continuar mis estudios	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. Mi madre me motiva y alienta a incrementar o mantener mis calificaciones	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
8. Mi madre confía en mis capacidades para obtener buen promedio	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
9. Persona o personas que aportan económicamente para la realización de tus estudios (colegiaturas, útiles escolares, etc.)	Padre y Madre	Padre	Madre	Otro Especifica quién: _____

A continuación, elige la opción que indique que tan de acuerdo o en desacuerdo estas con cada una de las situaciones que se enlistan.

10. La mayoría de mis profesores retroalimentan mi aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
11. La mayoría de mis profesores son exigentes y eso me agrada	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. La mayoría de mis profesores resuelven mis dudas e inquietudes académicas	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. La mayoría de mis profesores me alientan o motivan para mantener o incrementar mis calificaciones	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
14. ¿En tu institución hay tutor o consejero académico?	SI		NO	
15. ¿El tutor escolar o consejero académico de mi institución orienta y atiende mis inquietudes académicas?	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

16. ¿El tutor escolar o consejero académico de mi institución me alienta o motiva a incrementar mis calificaciones?	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
17. Estoy satisfecho /contento con la institución en dónde estudio	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
18. Las instalaciones y servicios de mi institución cubren mis necesidades académicas	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. Considero que mis amigos o compañeros del bachillerato son un apoyo para mi formación académica	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
20. Considero que mis amigos o compañeros me distraen de mis metas u objetivos académicos	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
21. Mis amigos o compañeros del bachillerato tienen objetivos o metas académicas similares a los míos.	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo



ANEXO D

Formato de reactivos sociodemográficos y las escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución para jueces

Evaluación de reactivos

Nombre: _____ Edad: _____

Profesión: _____ Años laborando: ____ Grado máximo de estudios: _____

INSTRUCCIONES PARA JUECES

La construcción del presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación de tesis de doctorado que tiene por objetivos:

- Identificar los factores asociados a las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas en estudiantes de nivel medio superior del estado de Aguascalientes.
- Determinar diferencias de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en estudiantes de diferentes grados de estudio de nivel medio superior.

Las bases teóricas del presente proyecto son la teoría cognitivo social de Bandura y la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos, a través de estas teorías se plantea que son las variables de apoyos y barreras contextuales las que presentan una mayor relación o influencia sobre las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. Un solo factor puede constituir una barrera o un apoyo, dependiendo de la interpretación de la persona.

Particularmente la variable de apoyo social percibido es aquella que posiblemente tenga una mayor influencia de acuerdo a diversos estudios, en el desarrollo de variables involucradas con el desempeño académico de los estudiantes.

Por lo tanto, el interés del presente cuestionario es evaluar el apoyo social que perciben los alumnos de bachillerato por parte de sus padres, profesores, tutores y/o consejeros, amigos y/o compañeros. También se evaluará la satisfacción de factores físicos como lo sería la escuela dónde estudian los alumnos.

Como apoyo social percibido se retomará la definición proporcionada por Lin (1986) el cual lo refiere como aquellas provisiones instrumentales o expresivas, funcionales, reales o percibidas que proporciona una comunidad, redes sociales, personas de confianza que se producen en situaciones cotidianas o de crisis.

El objetivo del presente cuestionario es medir y evaluar variables que pudieran intervenir en las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en estudiantes de educación media superior, a través de apoyos contextuales percibidos por los alumnos.

Para la obtención de los reactivos se hizo una revisión de la literatura por medio de libros, artículos teóricos y de investigación dónde se destacó la importancia de la influencia de actores involucrados en el aprendizaje y logro de alumnos de bachillerato como lo son, los profesores, tutores o consejeros académicos, padres de familia y amigos.

A continuación, le pedimos que revise los reactivos que se presentan a continuación, y que están dirigidos a estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes, acerca de la percepción que tienen del apoyo que brindan los actores de la institución educativa, padres, amigos y/o compañeros, así como la satisfacción

de la institución dónde estudian. En cada reactivo le solicitamos que emita su opinión respecto a la claridad, la pertinencia, la congruencia que guarda el reactivo con el dominio en el que está incluido, también se le pide si los reactivos propuestos son suficientes para evaluarlo.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

- LAS INSTRUCCIONES SON CLARAS, no se genera confusión sobre cómo se debe contestar
- LAS OPCIONES DE RESPUESTA SON ADECUADAS
- EL REACTIVO ES CLARO, si no genera confusión, ambigüedad, no sugiere otra interpretación
- EL REACTIVO ES CONGRUENTE, congruencia de la escala de respuestas con los reactivos y lo que se pretende evaluar.
- EL REACTIVO ES PERTINENTE, si es factible aplicarlo en el contexto de bachillerato en Aguascalientes.
- LOS REACTIVOS SON SUFICIENTES, si a través de ellos se puede evaluar el dominio.

Para evaluar los reactivos ponemos a su disposición el siguiente formato:

Al inicio del primer y segundo apartado podrá localizar las instrucciones del cuestionario y un espacio para sus comentarios, posteriormente cada apartado del cuestionario está encabezada por el dominio a revisar, posteriormente se incluyen los reactivos, escala de respuesta y espacios para hacer las valoraciones sobre claridad, congruencia, pertinencia y escala de respuestas adecuada, así mismo se agrega un apartado para sus comentarios en el caso de que el reactivo NO sea claro, NO sea congruente o No sea pertinente, para poder mejorarlo. Al finalizar cada dominio usted deberá hacer una valoración sobre la suficiencia de los reactivos para evaluarlo.

Para la fácil identificación de cada aspecto del cuestionario, en color blanco esta toda la información que corresponde al cuestionario, en verde claro las indicaciones o señalamientos para usted, en verde fuerte los espacios que podrá llenar con sus evaluaciones o comentarios y en amarillo los títulos de los dominios.

Instrucciones del cuestionario	A continuación, elige la opción que indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada una de las situaciones que se enlistan (si la mayor parte de tu vida otras personas han desempeñado el rol de tutor (a) o de padre o madre, contesta de acuerdo con las personas que se han desempeñado como padre o madre.				
¿Las instrucciones son claras y acordes a los que se desea?					
Dominio 1. Apoyo percibido de los padres. Involucra provisiones instrumentales y/o expresivas por parte del padre y/o madre que fomentan acciones en el estudiante encaminadas a actividades académicas y el logro de un alto desempeño académico.					
	El reactivo es claro (si/no)	El reactivo es congruente (si/no)	El reactivo es pertinente (si/no)	La escala de respuestas es adecuada (Si/no)	En caso de contesta No en alguna casilla, ¿Por qué?

1. Considero que mi padre se involucra en mi educación académica	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
2. Mi padre me motiva y alienta a continuar mis estudios	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
3. Mi padre me motiva y alienta a incrementar o mantener mis calificaciones	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
4. Mi padre confía en mis capacidades para obtener buen promedio	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
5. Considero que mi madre se involucra en mi educación académica	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
6. Mi madre me motiva y alienta a continuar mis estudios	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
7. Mi madre me motiva y alienta a incrementar o	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					

mantener mis calificaciones									
8. Mi madre confía en mis capacidades para obtener buen promedio	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
9. Persona o personas que aportan económicamente para la realización de tus estudios (colegiaturas, útiles escolares, etc.)	Padre y Madre	Padre	Madre	Otro Especifica quién: _____					
Los reactivos incluidos, son suficientes para evaluar el dominio?	Si	En caso de que los reactivos nos sean suficientes, indique qué reactivo debe incluirse							
	No								

Instrucciones del cuestionario	A continuación, elige la opción que indique que tan de acuerdo o en desacuerdo estas con cada una de las situaciones que se enlistan.								
¿Las instrucciones son claras y acordes a los que se desea?									
Dominio 2. Apoyo percibido de profesores. Involucra provisiones instrumentales y/o expresivas por parte de profesores que fomentan acciones en el estudiante encaminadas a actividades académicas y el logro de un alto desempeño académico.									

10. La mayoría de mis profesores retroalimentan mi aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
11. La mayoría de mis profesores son exigentes y eso me agrada	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
12. La mayoría de mis profesores resuelven mis dudas e inquietudes académicas	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
13. La mayoría de mis profesores me alientan o motivan para mantener o incrementar mis calificaciones	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
Los reactivos incluidos, son suficientes para evaluar el dominio de apoyo percibido de profesores?	Si	En caso de que los reactivos nos sean suficientes, indique qué reactivo debe incluirse							
	No								

Dominio 3. Apoyo percibido de consejeros o tutores. Involucra provisiones instrumentales y/o expresivas por parte de consejeros y/o tutores que fomentan acciones en el estudiante encaminadas a actividades académicas y el logro de un alto desempeño académico.									
14. ¿En tu institución hay tutor o consejero académico?	si	no							
15. ¿El tutor escolar o consejero académico de mi institución orienta y atiende mis inquietudes académicas?	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
16. ¿El tutor escolar o consejero académico de mi institución me alienta o motiva a incrementar mis calificaciones?	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
Los reactivos incluidos, son suficientes para evaluar el dominio de apoyo percibido de consejeros y/o tutores?	Si	En caso de que los reactivos nos sean suficientes, indique qué reactivo debe incluirse							
	No								

Dominio 4. Satisfacción con la institución. Involucra la satisfacción del estudiante con el espacio físico y/o oportunidades que brinda la institución.

17. Estoy satisfecho /contento con la institución en dónde estudio	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
18. Las instalaciones y servicios de mi institución cubren mis necesidades académicas	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
Los reactivos incluidos, son suficientes para evaluar el dominio de satisfacción con la institución?	Si	En caso de que los reactivos nos sean suficientes, indique qué reactivo debe incluirse							
	No								

Dominio 5. Apoyo percibido de compañeros/amigos de bachillerato. Involucra provisiones instrumentales y/o expresivas por parte de amigos y/o compañeros que fomentan acciones en el estudiante encaminadas a actividades académicas y el logro de un alto desempeño académico.

19. Considero que mis amigos o compañeros del bachillerato son un apoyo para	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
--	--------------------------	-----------------	----------------	-----------------------	--	--	--	--	--

mi formación académica									
20. Considero que mis amigos o compañeros me distraen de mis metas u objetivos académicos	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
21. Mis amigos o compañeros del bachillerato tienen objetivos o metas académicas similares a los míos.	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
Los reactivos incluidos, son suficientes para evaluar el dominio de apoyo percibido de compañeros /amigos de bachillerato?	Si	En caso de que los reactivos nos sean suficientes, indique qué reactivo debe incluirse							
	No								

ANEXO E

Ejemplo de transcripción de escalas de apoyo percibido del alumno y satisfacción con la institución a formularios de Google.

The image shows a screenshot of a Google Forms survey. The browser address bar at the top indicates the form ID: `cs.google.com/forms/d/1exLNUVpP9TQOZDI38hzweb5-4k1KtsnNtrF55WkrQM/edit`. The form is titled "Instrucciones" and contains the following text: "A continuación, elige la opción que indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las situaciones que se enlistan (responde de acuerdo con las personas que han desempeñado el rol de padre o madre en tu vida)." Below this, there are two questions:

1. Mi padre se involucra en mi educación académica mostrando interés y brindando consejos u opiniones. *

- Totalmente en desacuerdo
- Poco de acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2. Mi padre me motiva y alienta a continuar mis estudios *

- Totalmente en desacuerdo
- Poco de acuerdo

The second section of the form is titled "Sección 1 (Contexto)" and contains the following text: "Responde las siguientes preguntas eligiendo la respuesta que se acerque a tu situación". Below this, there is one question:

1. ¿Qué calificaciones obtienes con más frecuencia en exámenes parciales durante tus estudios de bachillerato? *

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5 o menos

The form interface includes a sidebar on the right with icons for adding, deleting, and editing questions, and a top navigation bar with a search icon, a star icon, and a refresh icon.

ANEXO F

Puntuaciones t y correlación ítem-total de la escala de apoyo percibido

	Reactivos	t	Sig. (bilateral)	Correlación Ítem-total
1	Mi padre se involucra en mi educación académica mostrando interés y brindando consejos u opiniones.	-36.580	.000	.521
2	Mi padre me motiva y alienta a continuar mis estudios	-36.991	.000	.541
3	Mi padre me motiva y alienta a incrementar mis calificaciones	-39.231	.000	.565
4	Mi padre me motiva y alienta a mantener mis calificaciones	-39.544	.000	.569
5	Mi padre me hace saber que confía en mis capacidades para obtener buen promedio	-36.041	.000	.540
6	Mi madre se involucra en mi educación académica mostrando interés y brindando consejos u opiniones.	-30.456	.000	.545
7	Mi madre me motiva y alienta a continuar mis estudios	-30.155	.000	.577
8	Mi madre me motiva y alienta a incrementar mis calificaciones	-30.293	.000	.567
9	Mi madre me motiva y alienta a mantener mis calificaciones	-31.858	.000	.578
10	Mi madre me hace saber que confía en mis capacidades para obtener buen promedio	-28.714	.000	.546
11	La mayoría de mis profesores retroalimenta mi aprendizaje	-27.175	.000	.475

12	La mayoría de mis profesores resuelve mis dudas e inquietudes académicas	-30.582	.000	.512
13	La mayoría de mis profesores me alienta o motiva a incrementar mis calificaciones	-35.751	.000	.576
14	La mayoría de mis profesores me alienta o motiva a mantener mis calificaciones	-36.826	.000	.596
15	La mayoría de mis profesores se involucra en apoyar a los alumnos (brindando consejos, material, información extra a lo proporcionado en clase)	-30.612	.000	.527
16	La mayoría de mis profesores está interesada en lo que me ocurre	-31.341	.000	.508
17	La mayoría de mis profesores son buenos para enseñar	-27.416	.000	.478
18	El tutor escolar o consejero académico de mi institución orienta y atiende mis inquietudes académicas	-33.104	.000	.525
19	El tutor escolar o consejero académico de mi institución me alienta o motiva a incrementar/mejorar mis calificaciones	-36.400	.000	.572
20	El tutor escolar, consejero académico u orientador da seguimiento a mis dificultades académicas	-35.599	.000	.568
21	Mis amigos o compañeros del bachillerato son un apoyo emocional para mi formación académica	-31.281	.000	.527
22	Mis amigos o compañeros del bachillerato tienen objetivos o metas académicas similares a los míos y eso me motiva a alcanzar mis objetivos	-32.674	.000	.539
23	Mis amigos o compañeros me alientan o animan al cumplimiento de mis metas u objetivos académicos	-34.466	.000	.565
24	Mis amigos o compañeros me explican los temas que no comprendo en clases	-32.487	.000	.544

25	Mis amigos o compañeros me ayudan a realizar las tareas escolares que se me dificultan.	-30.563	.000	.495
26	Mis amigos o compañeros me prestan materiales para cumplir con mis actividades académicas	-27.070	.000	.451
27	Mis amigos o compañeros me prestan sus apuntes cuando falto a la escuela	-27.532	.000	.477

Nota. Elaboración propia



ANEXO G

Puntuaciones t y correlación ítem-total de la escala de satisfacción con la institución

	Reactivos	t	Sig. (bilateral)	Correlación Item-total
1	Estoy satisfecho/contento con los servicios básicos que ofrece la institución en donde estudio	-56.816	.000	.723
2	Estoy satisfecho/contento con las instalaciones de la institución en donde estudio	-55.166	.000	.712
3	Estoy satisfecho/contento con las actividades extraescolares (deportivas o culturales) que ofrece la institución en donde estudio	-67.741	.000	.676
4	Estoy satisfecho/contento con las alternativas que la institución en donde estudio, implementó ante la contingencia para continuar mis estudios de bachillerato	-54.510	.000	.637

Nota. Elaboración propia

ANEXO H

Puntuaciones t y correlación ítem-total de la escala de autoeficacia.

	Reactivos	t	Sig. (bilateral)	Correlación Ítem-total
1	Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.	-60.743	.000	.804
2	Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.	-60.769	.000	.775
3	Incluso si las actividades son estresantes	-72.562	.000	.769
4	Incluso si me siento con poca energía.	-70.027	.000	.723
5	Incluso si mis compañeros me critican por tener un buen rendimiento académico.	-53.027	.000	.741
6	Incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases.	-56.447	.000	.766
7	Incluso si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.	-60.688	.000	.798
8	Incluso si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.	-66.384	.000	.812
9	Incluso si tengo que estudiar para mis exámenes	-65.362	.000	.796
10	Incluso si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.	-57.408	.000	.748
11	Incluso si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.	-60.163	.000	.785
12	Incluso si tengo que repasar los temas vistos en clase.	-64.840	.000	.792
13	Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.	-63.549	.000	.794
14	Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.	-59.701	.000	.793

15	Incluso si tengo que trabajar en equipo.	-47.453	.000	.670
----	--	---------	------	------

Nota. Elaboración propia



ANEXO I

Puntuaciones t y correlación ítem-total de la escala de expectativas.

	Reactivos	t	Sig. (bilateral)	Correlación Ítem-total
1	Exentaré exámenes.	-42.406	.000	.548
2	Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.	-53.857	.000	.719
3	Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo.	-50.643	.000	.645
4	Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mí.	-48.020	.000	.656
5	Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado.	-54.584	.000	.697
6	Podré entrar a la universidad de mi preferencia.	-45.010	.000	.670
7	Podré estudiar una maestría y/o doctorado.	-47.084	.000	.694
8	Podré obtener puntos extras en mis materias.	-52.599	.000	.686
9	Tendré más comunicación con mis profesores.	-50.087	.000	.618
10	Terminaré una carrera universitaria.	-42.963	.000	.659

Nota. Elaboración propia

ANEXO J

Puntuaciones t y correlación ítem-total de la escala de establecimiento de metas.

Reactivos	t	Sig. (bilateral)	Correlación Ítem-total
1 Aprender temas académicos por mi propia cuenta.	-13.961	.000	.421
2 Entender los temas que se imparten en mis materias.	-20.485	.000	.550
3 Entrar a la universidad.	-36.861	.000	.646
4 Terminar la preparatoria/Bachillerato.	-33.320	.000	.558
5 Graduarme de la universidad.	-38.347	.000	.650
6 Subir mi promedio o calificaciones actuales.	-37.411	.000	.706
7 Tener un promedio alto.	-39.556	.000	.728
8 Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.	-34.486	.000	.703
9 Exentar algún examen en mis estudios actuales.	-26.943	.000	.583

Nota. Elaboración propia