

# Autoeficacia para presentar exámenes, hábitos de estudio y desempeño académico de alumnos de licenciatura de la Universidad del Mayab

Mónica Alicia Febles Álvarez Icaza \*  
Susana Guzmán Silva \*\*

## Sinopsis

Este trabajo relaciona la autoeficacia para presentar exámenes, los hábitos de estudio y el desempeño escolar de estudiantes de licenciatura de una universidad privada en México. Se administró el cuestionario de lápiz y papel a 334 estudiantes, para medir la autoeficacia en los exámenes; la planeación y sus actividades de estudio. Los resultados sugieren una relación débil entre las dimensiones evaluadas y el desempeño general de los estudiantes. Sin embargo, se encontró mejor desempeño académico en los alumnos que prefieren estudiar solos. Como en otros estudios, se establece que el mejor predictor de desempeño futuro es el desempeño pasado.

*Términos clave:* <Investigación educativa> <aptitud para los estudios>  
<actitud del alumno> <rendimiento del alumno> <universidades  
privadas> <México>

## Abstract

This paper relates self-effectiveness to take exams, study habits, and school performance in BA students at a private university in Mexico. A pencil and paper questionnaire was administered to 334 students to measure self-effectiveness in examinations, planning and study activities. The results suggest a weak relationship between the dimensions that were evaluated and the students' general performance. Nevertheless, a better academic performance was found in those students that prefer to study alone. As in other studies, it is established that the best predictor for future performance is past performance.

*Key terms:* <Educational research> <study skills> <student attitudes>  
<student achievement> <private universities> <Mexico>

Recepción: 2 de mayo de 2006  
Aprobación: 6 de junio de 2006

\* Profesora investigadora de la Universidad del Mayab, Yucatán  
mafebles@unimayab.edu.mx

\*\* Profesora investigadora de la Universidad del Mayab, Yucatán  
seguzman@unimayab.edu.mx

## Antecedentes

Desde hace varias décadas, los educadores han mostrado interés en identificar las habilidades académicas específicas que distinguen a estudiantes de alto y bajo rendimiento escolar. Gordon (1994), por ejemplo, sugiere que los hábitos de estudio, las actividades de procesamiento de información y las actividades que ayudan a mantener una actitud positiva y de concentración extendida, son importantes factores que considerar.

Por lo anterior, a estudiantes que han demostrado tener bajo rendimiento escolar se les coloca en cursos diseñados para enseñarles técnicas y hábitos de estudio eficientes. Sin embargo, autores como Mueller (1984) y Bliss y Mueller (1993) sugieren que además es necesario contar con un sentimiento de autoeficacia para llevar a la práctica estas estrategias.

Si bien, es cierto que gran parte de la predicción del éxito académico se basa en la determinación de la aptitud, es también cierto que algunos estudiantes inteligentes reprueban. De hecho, García et al. (1993), proponen que, además de la capacidad intelectual, existen otros factores implicados en desempeño escolar, entre ellos: (a) las actitudes hacia el estudio, (b) los hábitos de estudio, (c) las circunstancias, etc.

Por otro lado, los orientadores han prestado especial interés en cómo medir las habilidades o técnicas de estudio y

las diferencias de estas en alumnos de alto y bajo rendimiento. Realmente, la efectividad de estos programas de orientación se mide con el grado de éxito académico que tienen sus participantes (Gordon, 1994).

Hunter (1975, citado por Bliss y Mueller) afirma que entre las variables más importantes que influyen en el éxito académico de los estudiantes con aptitudes suficientes, se encuentran las de dimensión afectiva, la asistencia y la actitud hacia el estudio.

Es por esto que, tradicionalmente, los alumnos con bajo desempeño académico toman cursos para desarrollar hábitos de estudio, sin embargo, poseer el conocimiento de las técnicas de estudio no implica que éstos sean puestos en práctica.

Efectivamente, Bliss y Mueller (1993) sostienen que es el sentimiento de autoeficacia el que transforma los conocimientos teóricos en prácticas observables. Entre las actividades de estudio que se pueden observar, están por ejemplo, la forma de agendar actividades y planear las actividades extraclase.

## *Objetivo de investigación*

Determinar qué relación existe entre la autoeficacia para presentar exámenes, los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura de la Universidad del Mayab.

## Hábitos de estudio y autoeficacia

Una dificultad que se ha presentado en las investigaciones acerca de hábitos de estudio, es la falta de consenso en cuanto a una definición.

En general, este concepto se refiere a las estrategias de estudio, al conjunto de actividades cognitivas, afectivas y de comportamiento que un individuo realiza para facilitar el aprendizaje (Gordon, 1994). Siguiendo a Warkentin (1994), los hábitos de estudio son las actividades cognitivas y de comportamiento en las que se involucra el estudiante al prepararse para completar los requerimientos de sus cursos.

Mueller (1984) y Bliss y Mueller (1986, 1987, 1993) se refieren a lo que el estudiante es capaz de hacer, como por ejemplo, tomar apuntes, administrar su tiempo, organizar la información, etc. En suma, las conductas que se llevan a cabo de manera rutinaria, se les conoce como hábitos.

Las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer. Este sistema interno propio proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual se percibe, regula y evalúa la conducta. De acuerdo con Canto (1998), la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata

de hacer.

## *Instrumentos para la Evaluación de Técnicas y Habilidades de Estudio en Español*

García et al. (1993), analizan instrumentos de evaluación similares, los cuales han sido publicados en España, a dos de ellos le dedican especial atención: el Inventario de Hábitos de Estudio (Pozar, 1983) y el Cuestionario de Estudio y Trabajo Intelectual (CETI) (Yuste, 1987).

El Inventario de Hábitos de Estudio es un instrumento que pretende evaluar 11 factores teóricos, mismos que no fueron identificados mediante análisis factorial, agrupados en 4 escalas con un total de 90 ítems. Las subescalas son: a. condiciones ambientales de estudio, b. planificación del estudio, c. utilización de Materiales y, d. asimilación de contenidos.

Por otro lado, el CETI evalúa cuatro grandes áreas denominadas, a. condicionamientos previos del estudio, b. previsión, c. trabajo personal y d. espontaneidad. Se aplica en dos niveles de estudio, medio y superior, ofreciendo estudios de confiabilidad y validez interna, estructural y predictiva con el rendimiento académico, sin embargo, García et al. (1993) no lo consideran pertinente al no estar basado en ningún modelo conceptual.

Los mismos autores presentan la Batería de Evaluación de Actitudes, Hábitos, Habilidades, Método y Ambiente de

Estudio, basado en un modelo ecológico, mismo que enuncia que el individuo no se puede considerar, a nivel de comportamiento, como un ente aislado. Este modelo pretende identificar cuál es el patrón de variables relacionadas e interconectadas mutuamente entre sí que nos explica entre otras cosas, porqué una persona estudia.

### *Inventario de comportamiento de Estudio*

El Inventario de Comportamiento de Estudio (ICE) fue derivado del 'Study Behavior Inventory, Form D', (SBI), es un instrumento de 46 ítems con una escala tipo Likert de frecuencias, en donde el sujeto debe responder qué tan a menudo una declaración particular aplica en él. Específicamente, las respuestas pueden ser a. nunca o rara vez es verdad en mi caso, b. a veces es verdad en mi caso, c. con frecuencia o generalmente es verdad en mi caso y, d. siempre o casi siempre es verdad en mi caso. Los ítems están redactados positiva y negativamente para evitar respuestas predeterminadas.

Bliss y Mueller (1986, 1987, 1993) y otros (Bliss et al., 1996), han demostrado niveles elevados de confiabilidad test-retest del ICE, así como niveles de moderados a altos de correlación entre el auto-reporte del uso adecuado de comportamientos de estudio de los alumnos y sus promedios generales.

Los tres factores que subyacen el constructo de comportamiento de estudio son: a. sentimientos de autoeficacia académica; b. uso apropiado del tiempo para tareas rutinarias y recurrentes, y c. uso apropiado de tiempo para tareas a largo plazo y no rutinarias. Un cuarto factor que surge de la versión en español tiene que ver con la actividad social de los estudiantes y su preferencia por estudiar solos, pero contiene sólo 2 ítems que explican una parte muy reducida de la varianza total del instrumento (Bliss y Sandiford, 2002).

La contribución más significativa que presenta el ICE con respecto a las investigaciones previas, radica en la definición precisa del constructo que pretende medir en dónde se hace la diferencia entre las 'técnicas de estudio' como un potencial para la acción (poseer las habilidades de estudio) y realmente ponerlas en práctica, ('comportamiento de estudio'). Un estudiante puede estar muy versado en cuestiones prácticas como tomar apuntes, y simplemente permanecer sentado escribiendo garabatos en su cuaderno. Se pueden enseñar las técnicas de estudio a los estudiantes, pero no se les puede obligar a ponerlo en práctica dentro de sus carreras académicas. Entre el saber cómo estudiar y poner en práctica estas habilidades en la preparación de las actividades académicas, existe un fenómeno de conexión que se basa en los sentimientos que tienen los

estudiantes acerca de la utilidad de éstas habilidades y su actitud hacia el quehacer académico. Este fenómeno se refiere a la percepción de autoeficacia (Bliss y Mueller, 1986, 1987, 1993).

### *Rendimiento académico*

El concepto de rendimiento académico ha sido definido como el producto que rinde el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares (Martínez-Otero, 2003).

Tradicionalmente se ha seleccionado la ponderación de las calificaciones obtenidas en los diversos cursos como indicador del rendimiento académico. Sin embargo, es necesario señalar que las calificaciones escolares tienen un valor relativo ya que no existe un criterio único para todas las asignaturas, para todos los cursos ni para todos los profesores.

Sin embargo, el rendimiento académico medido por las calificaciones escolares se ve afectado por numerosos factores. Martínez-Otero (2003) menciona que algunos de los factores propios del estudiante que más inciden en el rendimiento académico son: 1. aptitudes intelectuales, 2. personalidad, 3. hábitos de estudio, 4. intereses profesionales, 5. clima escolar, 6. clima familiar, y 7. género. De la misma manera, los profesores también afectan el proceso educativo siendo que los aspectos que debe abarcar son: 1. Actitud favorable hacia la educación y los alumnos, 2.

Aptitudes para la enseñanza, 3. Dominio de la asignatura que se ha de enseñar y 4. Preparación técnica docente.

### *Método*

El presente estudio es de tipo correlacional, cuantitativo y de campo.

### *Sujetos*

Se seleccionó una muestra por conveniencia de 342 alumnos de los cursos de verano de licenciatura en la Universidad del Mayab, en el periodo de junio a julio de 2005. De éstos, 157 fueron hombres y 177 mujeres.

### *Instrumento*

El Inventario de Hábitos de Estudio y Autoeficacia Académica (IHAA) se derivó del Inventario de Comportamiento de Estudio (ICE) (Bliss y Mueller, 1996). Se tomaron los ocho ítems con mayor carga en cada uno de las tres dimensiones propuestos por el ICE, el primero que hace referencia a la percepción que tienen los alumnos acerca de su autoeficacia académica; el segundo, refiriéndose a la preparación de las actividades académicas rutinarias; y la tercera dimensión, se refiere a la planeación y ejecución de actividades de estudio de largo plazo (exámenes, trabajos, etc.).

Se modificó la redacción de los ítems seleccionados con el fin de buscar una mayor coherencia con cada dimensión y se renombraron los mismos, que-

dando: Dimensión 1, autoeficacia académica en los exámenes; Dimensión 2, planeación - improvisación para las actividades académicas extraclase; y Dimensión 3, actividades de estudio. En el nuevo cuestionario de 24 ítems,

los sujetos responden a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos. La tabla 1, muestra las especificaciones de la prueba.

Tabla 1.  
Especificaciones de la prueba IHAA

Dimensión	Definición	Ítem	Escala
Autoeficacia académica para presentar exámenes	Percepción que tienen los alumnos acerca de su autoeficacia para presentar exámenes	Cuando comienza un examen...	1-4
		1. Se me facilita pensar las respuestas durante los exámenes.	1-4
		2. Puedo identificar claramente las preguntas importantes.	1-4
		3. Puedo recordar fechas, nombres y otras cosas.	1-4
		4. Puedo controlar mis nervios.	1-4
		5. La preocupación interfiere en mis resultados.	1-4
		6. Tengo dificultades para entender algunas palabras.	1-4
		7. Cometo errores por descuido.	1-4
Planeación - Improvisación para las actividades académicas extraclase	Planeación que realizan los estudiantes para las actividades académicas extraclase.	8. Termina antes del tiempo asignado.	1-4
		En cuanto a mis tareas...	1-4
		9. Dispongo y organizo mi tiempo para hacerlas.	1-4
		10. Las dejo para el último momento.	1-4
		11. Estudio de manera improvisada planeada por los exigidos inmediatos de las clases.	1-4
		12. Cumplí con todas las asignadas en clase.	1-4
		13. Dejo inconcluida mis tareas.	1-4
		14. Repaso mis apuntes después de clase.	1-4
		15. leo el material asignado.	1-4
		16. Dejo el estudio por un día antes del examen.	1-4

Tabla 1.  
Especificaciones de la prueba IHAA (continuación)

Dimensión	Definición	Ítem	Escala
Actividades de Estudio	Qué actividades de estudio realizan los estudiantes	Cuando estudio...	
		17. Uso materiales de otros cursos.	1-4
		18. Irón de clase significados a lo que aprendo.	1-4
		19. Irón de memorizar el material asignado.	1-4
		20. Organizo el material siguiendo un orden lógico.	1-4
		21. Utilizo esquemas para organizar y sintetizar el material (resúmenes, mapas, cuadros, etc.).	1-4
		22. Uso tarjetas de otros como ejemplo.	1-4
		23. Me aseguro de entender lo que el profesor espera de mí.	1-4
		24. Reviso el material cuidadoso.	1-4
		25. Prefiero estudiar...	1-4
Solitario-gregario	Preferencia del estudiante por estudiar solo o acompañado		1-4
			1-4
			1-4
			Solo o en equipo

### Proceso de recolección de la información

Para recolectar la información, se administró el instrumento a los alumnos que conforman los cursos seleccionados en la muestra, previo pilotaje con 30 estudiantes para afinar claridad de ítems e instrucciones. El cuestionario tuvo un tiempo promedio de aplicación de 15 minutos. Una vez recolectados los cuestionarios, se procesó la información para obtener diversas

conclusiones.

### Resultados

El alpha de Cronbach para las tres dimensiones y para la prueba general son de .69, .80, .57 y .78 respectivamente. Excepto por la dimensión 3 acerca de las actividades de estudio, se considera que los resultados muestran un nivel de confiabilidad aceptable.

La tabla 2 muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre tres dimensiones.

Tabla 2.  
Intercorrelación de las dimensiones de la prueba

Dimensión	Autoeficacia	Planeación	Estudio
Autoeficacia		0.177  .001  <sup>**</sup>	0.210  .001  <sup>**</sup>
Planeación			0.460  .001  <sup>**</sup>

La correlación entre las dimensiones de planeación y estudio es elevada, no se puede afirmar que exista independencia de las dimensiones.

La correlación de Pearson entre el resultado de la prueba con los promedios generales de los estudiantes se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3.  
Correlación cada dimensión con el promedio general de los

Dimensión	r	q
Autoeficacia	0.308	.001
Planeación	0.170	.001
Estudio	0.142	.007
General del Instrumento	0.273	.001



De las tres dimensiones, se puede ver que la que tiene mayor correlación es la de autoeficacia académica, sin embargo la correlación, aunque lineal, es bastante débil. Las otras dos dimensiones presentan una correlación también significativa,

pero aun más débil con respecto al promedio general.

En cuanto a la preferencia de estudiar solo o en equipos. La tabla 4 muestra los resultados la comparación de promedios de autoeficacia y planeación.

Tabla 4.

Comparación de medias de la prueba y promedio general por preferencia de estudio solitario o gregario

Dimensión	Categoría	No. de alumnos	Puntuación promedio	D.E.	r	η
Autoeficacia	Solo	208	2.97	0.406	2.71	0.007**
	En equipo	112	2.86	0.415		
Planeación	Solo	208	2.62	0.517	2.11	0.008**
	En equipo	112	2.51	0.406		
Estudio	Solo	208	2.72	0.417	1.15	0.251
	En equipo	112	2.66	0.368		
Medio general del Instrumento	Solo	208	2.78	0.327	2.70	0.007**
	En equipo	112	2.68	0.277		
Promedio general	Solo	208	7.97	0.720	2.64	0.007**
	En equipo	112	7.76	0.638		

\*\* p < 0.01

Es posible observar que los estudiantes que tienen preferencia por estudiar de manera solitaria, presentan mejores puntuaciones y promedio general.

Se realizó una correlación de Pearson entre los promedios de preparatoria de los sujetos con el promedio general, obteniendo un resultado de  $r = 0.495$ . Por lo anterior, el promedio general de la preparatoria muestra una correlación positiva y significativa

con el desempeño actual de los estudiantes.

### Conclusión

A la pregunta central de la investigación acerca de qué relación existe entre la de autoeficacia para presentar exámenes, los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los alumnos, los resultados de la investigación sugieren una relación significativa y débil entre las dimensiones eva-

luadas y el desempeño general de los alumnos.

Evaluar la autopercepción del estudiante en estas dimensiones no parece ser un buen predictor del desempeño en la Universidad.

### Discusión

Los resultados, aparentemente decepcionantes, tienen varias explicaciones posibles. Primero, el cuestionario demostró una pobre consistencia interna además de una ausencia de validez de constructo, ya que las correlaciones de las dimensiones no sostienen independencia. Además, es evidente que la autopercepción del alumno no es fiable por los resultados observados, ya que los alumnos tienen una visión más positiva de sí mismos y sus actividades de estudio, que su condición real. Existe una brecha entre lo reportado y los resultados reales.

La mayor relación con el desempeño general fue con respecto al promedio de preparatoria ( $r = .495$ ), por lo que podemos

concluir que los resultados de este estudio demuestran que efectivamente, el mejor predictor de desempeño futuro es el desempeño pasado, tal como lo mencionan autores como Syder et al. (2002), Micceri, (2001) y Corner (1993).

### Recomendaciones

En cuanto a los hábitos de estudio, es necesario continuar investigando acerca de su papel y peso en el desempeño escolar.

Dado el énfasis actual en el trabajo colaborativo, es importante notar que los resultados del estudio muestran un mejor rendimiento entre los alumnos que tienen preferencia por estudiar solos, por lo cual valdría la pena revalorar el trabajo individual y fomentar la responsabilidad personal como estrategias de estudio eficientes.

Finalmente, podemos concluir que el promedio obtenido en la preparatoria es el mejor indicador del desempeño futuro que pudieran tener los estudiantes en licenciatura.

## Referencias

- Bliss, L.B., y Mueller, R.J. (1986). *An instrument of the assessment of study behaviors of college students*. Documento presentado en la reunion annual de la American Educational Reaserch Association, San Francisco, CA, EE.UU. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 268 180)
- Bliss, L.B., y Mueller, R.J. (1987). Assessing study behaviors of college students: Findings from new instrument. *Journal of Developmental Education*, 11(2), 14-18.
- Bliss, L.B., y Mueller R.J. (1993). An instrument for the assessment of study behaviors of college students. *Reading Research and Instruction*, 32 (4), 46-52.
- Bliss, L.B. y Sandiford, J.R. (2002) *The effects of institutional culture on study strategies of hispanic students as measured by the "Inventario de Comportamiento de Estudio": the spanish version of the "Study Behavior Inventory."* Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA, EE.UU. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 464 941)
- Bliss, L.B., Vinay, D.M., y Koeninger, F. (1996) *First Steps in the Development of the Inventario de Comportamiento de Estudio: The Spanish Version of the Study Behavior Inventory*. Documento presentado en la reunion annual del American Educational Research Association, N.Y., EE.UU. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 399 279)
- Canto, J.E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, Vol. 2, No. 4(18), 45-53.
- Corner, S.C. (1993). *Relationship between Academia Achievement and Preadmission Testing Criteria for Teacher Education Students at the University of Akron*. Ganador del American Association of University Administrators Foundation Donald A. Gatzke Award for Excellence in Research on the Administration of Higher Education. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 366 551)
- García, E. M., Galve, J.L., Prieto, C., y Magaz, A. (1993). *Batería de Evaluación de Actitudes, Hábitos, Habilidades, Método y Ambiente de Estudio: Manual Técnico*. España: Ciencias de la

## Educación Preescolar y Especial.

- Gordon, W.I. (1994, octubre) *An analysis of the measurement of study strategy*. Documento presentado en la reunión anual de la Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL, EE.UU. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 388 677)
- Martínez-Otero, V. (2003). Determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicología Educativa*. Madrid, 2003. Recuperado el 5 de Julio de 2005 en el sitio <http://site.ebrary.com/lib/mayab/Doc?id=10040653>.
- Micceri, T. (2001). *Facts and Fantasies Regarding Admisión Standards*. Documento presentado en la reunion annual para la Association for Institutional research, Long Beach, CA, E.E.U.U., Junio 3-6. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 453 757)
- Mueller, R.J. (1984). Building an instrument to measure study behaviors and attitudes: A factor analysis of 46 items. *Assessment and Evaluation*. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 254 535)
- Snyder, V.; Hackett, R.K.; Stewart, M.; y Smith, D. (2002). *Predicting Academic Performance and Retention of Private University Freshmen in Need of Developmental Education*. Documento presentado en la reunion annual del American Educational Research Association, New Orleans, LA, EEUU. Abril 1-5. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 465 333)
- Warkentin, R.W. et al. (1994, Abril). *The relationship between college students' study activities, content knowledge structure, academic self-efficacy and classroom achievement*. Documento presentado en la reunion annual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA, EE.UU. 4-8.. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 374 152)