

Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes

Francoise Contreras,
Juan Carlos Espinosa,
Gustavo Esguerra,
Andrea Haikal,
Alejandra Polanía,
Adriana Rodríguez
Universidad Santo Tomás

Recibido: Mayo 2 de 2005
Revisado: Mayo 20 de 2005
Aceptado: Junio 3 de 2005

Resumen

Este estudio tuvo como propósito determinar si las variables psicológicas percepción de autoeficacia y ansiedad guardan relación con el rendimiento académico en un grupo de 120 estudiantes de secundaria de un colegio privado de Bogotá. Para ello, se aplicó la Escala de Autoeficacia Generalizada [EAG] y el Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo [STAI]. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad no. Al examinar por áreas de conocimiento, se encontró que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para la predicción del rendimiento académico. Se discute el papel contextual de la ansiedad así como de su posible mediación en la autoeficacia y el rendimiento académico.

Palabras clave: autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico.

Abstract

The purpose of the current study was to determine whether psychological variables such self-efficacy perception and anxiety maintain a relation with academic performance in a group of 120 secondary (high school) students attending a private school in

Bogotá. For this, the scale of generalized self - efficacy (GSS) and the state-trait anxiety inventory (STAI) was applied. The results demonstrated that self-efficacy is directly and significantly associated with general academic performance, meanwhile anxiety does not present a significant association. The examination by knowledge areas indicates that both self-efficacy and anxiety turns out to be significant for the prediction of academic performance. The anxiety contextual role, as well as its possible mediation in self-efficacy and academic achievement is discussed.

Key words: self- efficacy, anxiety, and academic performance.

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral. En el área de la psicología educativa específicamente, los constructos autoeficacia y ansiedad han recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza.

Desde los años 60, se ha estudiado el proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede producir deterioro en el rendimiento académico y se ha explicado que la dificultad proviene, en gran medida, por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma (Carbonero, 1999). Por lo general, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en las fallas que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997).

Desde este punto de vista, la ansiedad es considerada un estado emocional displacentero, vinculado a pensamientos negativos, que involucra la evaluación cognitiva que el individuo hace acerca de la situación que percibe como amenazadora (Lazarus y Folkman, 1986). Dicha valoración surge, por una parte, del proceso de ne-

gociación entre las demandas y recursos del medio ambiente y, por otra, de las creencias, prioridades y metas del estudiante, dando como resultado una reacción emocional, cuya intensidad depende de la percepción de amenaza a la seguridad, autoestima y estabilidad personal (Moscoso y Oblitas, 1994).

La ansiedad, además de ser una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser elicitada, tanto por situaciones o estímulos externos, como por estímulos internos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, entre otros, los cuales son percibidos por el sujeto como eventos amenazantes (Cano Vindel y Miguel-Tobal, 2001).

Spielberger (1979) sostiene la naturaleza anticipatoria de la ansiedad hace que ésta sea en determinados momentos adaptativa, pero en otros no y diferencia la ansiedad como respuesta normal y necesaria de la ansiedad desadaptativa o ansiedad clínica. En el primer caso, la ansiedad leve o moderada puede cumplir una función útil o favorecedora para el individuo (Sue, 1996), en cuanto genera un estado de alerta y de tensión que puede mejorar el rendimiento (Victor y Ropper, 2002).

Contrario a lo anterior, altos niveles de ansiedad pueden conducir a errores ya sean psicomotores o intelectuales, debido al compromiso en los procesos de memoria, a la dificultad en la concentración y, en general, a la alteración del funcionamiento psicológico del estudiante (Sue, 1996; Pintrich, Smith, García & Mc Keachie, 1991); en este caso, la ansiedad perturba en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004).

Gairín (1990) afirma que el rendimiento académico está también en función de la interacción entre la ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Un alto grado de ansiedad facilita el aprendizaje mecánico, pero tiene efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que son menos familiares o que dependen más de habilidades de improvisación que de persistencia. Así, la ansiedad puede facilitar el aprendizaje de tareas complejas como las matemáticas, cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante, las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado. Polaino (1993) evidenció que la ansiedad moderada en las matemáticas facilita el aprendizaje, mientras que un nivel muy alto lo inhibe notablemente, en cuanto constituye un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas. En términos generales, ante tareas simples los sujetos ansiosos suelen lograr tasas de rendimiento más elevadas que los sujetos menos ansiosos y ante tareas complejas los sujetos más ansiosos suelen obtener peores resultados (Salas, 1996).

En el aula, las condiciones en torno a una evaluación es otro factor que puede también influir en el desempeño de los estudiantes. La ansiedad aumenta siempre que hay presiones sobre el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el grupo de pares. Los estudiantes ansiosos suelen

requerir especial atención, necesitan tiempo para trabajar a un ritmo más moderado, en especial cuando presentan evaluaciones, teniendo en cuenta que si trabajan de manera muy rápida pueden cometer errores por descuido y si lo hacen muy despacio probablemente no sean capaces de terminar (Woolfok, 1999).

La ansiedad puede conceptualizarse como rasgo, cuando se expresa como respuesta emocional crónica, relativa propensión ansiosa y tendencia marcada a percibir las situaciones como amenazadoras, manifestando efectos en cualquier tipo de situación, o como estado, es decir como la susceptibilidad transitoria a presentar reacciones emocionales sólo en determinadas situaciones específicas (Spielberger, 1979; Bermúdez, 1986). Estudiar la ansiedad y su relación con el rendimiento académico implica tener en consideración esta distinción, pues explica por qué la ansiedad afecta el rendimiento académico de unos estudiantes mientras que en otros no.

Se ha encontrado que las personas con una orientación hacia el aprendizaje manejan la ansiedad de una manera diferente de aquellos que están motivados por la búsqueda de juicios positivos o por el miedo al fracaso. Los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje -intrínsecamente- se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades; los errores son asumidos como instancias inherentes al aprendizaje y como oportunidades de aprendizaje, sin presentar estados de ansiedad que bloqueen el proceso. En cambio, los estudiantes motivados por la búsqueda de juicios positivos -extrínsecamente- ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redundará en estados de mayor ansiedad (Huertas, 1997).

En el contexto educativo, otra variable que también se ha relacionado con el rendimiento académico es la autoeficacia, la cual guarda una asociación compleja y bidireccional con la ansiedad, esto es, baja percepción de autoeficacia

se relaciona con la obtención de pobres resultados, y éstos a su vez producen ansiedad como una respuesta emocional debida a la incapacidad de enfrentar determinados eventos académicos. Así mismo, estados psicológicos asociados, como el temor o la inseguridad, se relacionan con un bajo concepto de autoeficacia aumentando estados emocionales como la ansiedad (Pervin, 1997).

La autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares 1997, 2001). Este constructo psicológico, propuesto por Bandura (1986), se definió como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados.

La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas (Bandura, 1982), también que logra predecir el éxito posterior (Bandura, 1997; Pajares et al., 2001) y que es un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento (Valiante, 2000) en cuanto favorece los procesos cognoscitivos (Pintrich y De Groot, 1990).

En el contexto educativo, Pajares (2002) indica que el papel mediacional de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de la *experiencia de dominio* (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades en dicha área) la *experiencia delegada* (efectos producidos por las acciones de otros), las *persuaciones sociales* (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de autoeficacia), y *estados fisiológicos* asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción).

De esta manera, las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempe-

ñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich & García, 1993; Bandura, 2000). La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr (Bandura, 1986). En líneas generales, se puede afirmar que a más alta sensación de competencia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Bong, 2001; Huertas, 1997).

No obstante, es importante destacar que demasiada confianza puede resultar en una sobrestimación de las capacidades propias y tornarse, por lo tanto, disfuncional para el éxito académico (Pajares, 1996b), una valoración de la autoeficacia funcional sería aquella que supere ligeramente el desempeño real, lo cual serviría para afianzar el esfuerzo y la perseverancia (Bandura, 1996; Pajares, 1996a).

Para apreciar su autoeficacia, el estudiante sopesa y combina las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso (Schunk, 1995); estas últimas constituyen una fuente muy importante de autoeficacia y confirman las creencias que el individuo tiene al respecto.

Zeldin (2000) considera que estas creencias juegan un importante papel mediacional, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores y la conducta posterior, por ello se deben evitar de manera continua las actividades en las cuales los individuos se consideran incapaces, pues les impide la adquisición de habilidades relevantes para alcanzar el dominio, mientras que las experiencias en actividades en las cuales se juzgan competentes producen un creciente nivel de competencia. En este sentido, el éxito repetido

en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.

Dado que una fuerte seguridad en la propia habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada ante diferentes tipos de desafíos (Bandura, 2000), el ambiente educativo se constituye potencialmente en una fuente de satisfacción importante para el joven si le permite ejercitar y poner a prueba sus capacidades y habilidades, favoreciendo la percepción de control sobre las situaciones e incrementando las expectativas de autoeficacia y su autoestima (Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004).

Delors (1996) sostiene, en este sentido, que el fracaso escolar constituye un problema grave a nivel humano, moral y social, que a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida. Las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas (Pajares y Schunk, 2001). Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes (Hackett, 1995), de ahí la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en el estudiante y fomente habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades (Pajares, 2001).

Por otra parte, Bandura (1982) destaca el papel de las expectativas de eficacia, las cuales se refieren a la creencia que tiene una persona de ser capaz de realizar comportamientos, a los que les seguirán determinadas consecuencias. Éstas pueden diferir en magnitud (grado de dificultad de una tarea determinada), generalidad (grado

en que una experiencia dada crea expectativas generales), e intensidad (facilidad o dificultad con que una expectativa puede perderse ante una experiencia adversa) (Bandura, 1997).

Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden (González y Tourón, 1992). Dado que la mejora en las expectativas de autoeficacia puede incrementar la motivación y el rendimiento en tareas de aprendizaje, los esfuerzos educativos deben enfocarse hacia el aumento los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma particular de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten (Bandura, 1987; Roa, 1990).

En términos generales, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo. Los estudiantes seguros se acercan a las tareas difíciles percibiéndolas como desafíos para ser superados en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1997). Los estudiantes que tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea, aceptan el desafío que ésta les plantea y persisten en su esfuerzo para realizarla con éxito (Fabri dos Anjos, 1999).

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 120 adolescentes escolarizados, de género masculino, de estrato socioeconómico medio, con edades entre los 13 y los 16 años, matriculados en un colegio privado de Bogotá

Instrumentos

En esta investigación fueron utilizadas la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) elaborada por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en 1981 y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) elaborado por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1994), ambas en versión castellana.

La EAG evalúa la creencia de autoeficacia del examinado frente a determinadas situaciones de la vida; consta de 10 ítems tipo Liker de cuatro puntos. Ha sido traducida a más de 25 idiomas y utilizada en muchos estudios, alcanzando una buena consistencia interna (alfa de Cronbach entre 0.79 y 0.93) y alto grado de validez, evidenciando una alta correlación positiva con la autoestima, y una correlación negativa con ansiedad, depresión y síntomas físicos (Baessler & Schwarzer, 1996).

El STAI está constituido por dos escalas de 20 ítems cada una que miden dos dimensiones de la ansiedad: rasgo y estado. La ansiedad rasgo (A/R) permite que los sujetos describan cómo se sienten de manera global, mientras que la escala ansiedad estado (A/E) hace referencia a cómo se sienten en una situación más específica. Los ítems están expresados en una escala tipo Liker de 4 puntos.

EL STAI presenta evidencia de ser altamente consistente (alpha de Cronbach entre 0.83 y 0.92) y válido, pues sus elementos y escalas están estrechamente relacionadas con los constructos previamente definidos en la construcción del instrumento.

Finalmente, el rendimiento académico fue valorado en una escala de 0 a 100 puntos con base en el promedio acumulado, tanto general como por áreas, que obtuvo el estudiante en el grado académico inmediatamente anterior.

Procedimiento

Una vez se informó a los estudiantes sobre los objetivos de la investigación se procedió a la aplicación de las pruebas EAG y STAI de manera colectiva en tres días consecutivos en los salones de clase habitual. La aplicación de los instrumentos se realizó en horas de la mañana y tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Previa autorización de las directivas, se revisaron las planillas de notas, las cuales fueron transformadas en una escala de 0 a 100 puntos, dado que se encontraban en una escala ordinal que no permitía el manejo adecuado de los datos en los procedimientos estadísticos previstos.

Resultados

A continuación se presenta el comportamiento de la muestra en las evaluaciones realizadas y los resultados de los modelos predictivos para el desempeño académico tanto global como específico a las áreas académicas.

Tal como se ha indicado, el rendimiento académico se valoró en una escala de 0 a 100 puntos y se establecieron tres niveles: insuficiente (0 - 74), bueno (75 - 89) y excelente (90 - 100). En la tabla 1 se presentan: media, desviación típica, puntajes mínimos y máximos, para el ren-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del rendimiento académico general y de las áreas académicas estudiadas.

dimiento académico global y particular cinco áreas: artística, ciencias, idiomas, sociales y matemáticas.

En la tabla anterior se puede apreciar que el mayor rendimiento promedio de la muestra se presenta en las áreas artísticas y matemáticas, mientras que el menor rendimiento fue en el área de sociales, donde el rendimiento promedio de la muestra se ubica en el nivel insuficiente (73,9 puntos). El área de idiomas, a pesar de tener el promedio en un nivel aceptable, presenta el valor mínimo más bajo de todas las áreas, mientras que el área de sociales presenta el valor máximo más alto con respecto a las demás áreas. En cuanto al rendimiento académico global, se puede observar que el promedio fue de 78,7, lo cual indica que el nivel de rendimiento académico en la muestra está dentro del nivel bueno de acuerdo con el rango establecido.

En la tabla 2 se presentan el porcentaje de la muestra que se encuentra en cada nivel de rendimiento (insuficiente, bueno y excelente) tanto para el rendimiento global como para el rendimiento específico en cada área examinada. Se puede observar que en general el porcentaje de estudiantes con rendimiento académico excelente es inferior al 10%, presentándose áreas

en que ninguno alcanza este nivel. Es importante anotar que el porcentaje de personas clasificadas con rendimiento académico insuficiente es considerablemente alto en todas las áreas, inclusive en el rendimiento global donde este nivel congrega el 22,5% de la muestra.

Con respecto a los resultados obtenidos en cada instrumento utilizado (EAG y STAI) se establecieron tres niveles (bajo, medio y alto), con base en los percentiles 33 y 66 de los puntajes estandarizados de las pruebas.

En la tabla 3 se presenta el porcentaje de la muestra clasificado en cada categoría, evidenciándose que los resultados de autoeficacia generalizada se distribuyen de forma muy similar, siendo el nivel alto el que tiene mayor porcentaje, lo cual es coherente con la idea existente sobre los altos niveles de autoeficacia en la adolescencia.

En cuanto a los niveles de ansiedad, se evidencia que el nivel medio contiene el mayor porcentaje tanto en AE como en AR; no obstante, existen diferencias en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel superior, 16,7% y 28,3%, respectivamente.

Tabla 2. Porcentaje de personas en cada nivel del rendimiento académico general y de cinco áreas académicas

Nivel de Rendimiento	Rendimiento Global	Área				
		Artística	Ciencias	Idiomas	Sociales	Matemáticas
Insuficiente	22,5	13,3	26,7	25,0	54,2	19,2
Bueno	74,2	80,8	73,3	68,3	38,3	71,7
Excelente	3,3	5,8	0,0	6,7	7,5	9,2

Tabla 3. Porcentaje de personas examinadas incluidas en cada nivel (bajo, medio, alto) de las variables examinadas

Nivel	EAG	AE	AR
Bajo	32,5	37,5	34,2
Medio	32,5	45,8	37,5
Alto	35,0	16,7	28,3

Tabla 4. Asociación del rendimiento académico general con la autoeficacia generalizada, y las dos dimensiones de la ansiedad estudiadas

	Rendimiento Global	Ansiedad Rasgo	Ansiedad Estado	Autoeficacia Generalizada
Rendimiento Global		-,117 (,102)	-,124 (,088)	,271 (,001)
Ansiedad Rasgo	-,117 (,102)		,530 (,000)	-,239 (,004)
Ansiedad Estado	-,124 (,088)	,530 (,000)		-,369 (,000)
Auto-eficacia Generalizada	,271 (,001)	-,239 (,004)	-,369 (,000)	

De otra parte, al asociar el rendimiento académico con autoeficacia y ansiedad se utilizaron los puntajes numéricos y no las categorías antes descritas. Los resultados permiten apreciar que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma baja pero significativa con la autoeficacia, mientras que la ansiedad no (ver tabla 4). También se encontró que la autoeficacia se encuentra asociada de forma inversa y significativa tanto con la AR como la AE.

Una vez observada la asociación entre variables, se procedió a estimar modelos de predicción para rendimiento académico con base en los niveles de autoeficacia y ansiedad (rasgo y estado). Los resultados indican que un modelo conformado por

autoeficacia y ansiedad sólo explicaría el 7% del rendimiento académico general, lo cual es obviamente poco importante, pues el 93% restante del rendimiento académico sería explicado por otras variables que no fueron evaluadas. Lo único que se pudo establecer con este modelo es que las personas con alta y baja autoeficacia difieren en su rendimiento académico (ver tabla 5).

Debido a la dificultad del modelo para predecir el rendimiento académico global, se estimó un modelo para cada área con base en las mismas variables predictivas: autoeficacia, ansiedad rasgo y ansiedad estado. En la tabla 5 se presentan los resultados de la significancia estadística de cada variable que componía el modelo, así como la interacción entre ellas.

Tabla 5. Significancia estadística del anova de los modelos de predicción para el rendimiento académico con base en la autoeficacia generalizada y la Ansiedad

Fuente de Varianza	Rendimiento Global	Área Artística	Área Ciencias	Área Idiomas	Área Sociales	Áreas Matemáticas
Modelo corregido	,066	,121	,055	,054	,000	,000
Intersección	,000	,000	,000	,000	,000	,000
AE	,574	,316	,618	,164	,022	,446
AR	,164	,905	,055	,701	,509	,032
EAG	,086	,026	,534	,240	,040	,093
AE * AR	,243	,877	,195	,142	,082	,002
AE * EAG	,140	,550	,059	,558	,017	,554
AR * EAG	,472	,537	,425	,239	,328	,057
AE * AR * EAG	,104	,621	,239	,247	,030	,573

Al revisar las variables de forma individual o en interacción con otras se encontró lo siguiente: la ansiedad estado sólo resultó significativa para predecir el rendimiento académico en sociales, lo cual resulta importante, pues justamente en esta área las personas estaban teniendo más bajo rendimiento académico, por lo que se puede inferir que la ansiedad estado sólo se pone de manifiesto en el rendimiento académico cuando hay experiencias previas que indican una pobre ejecución. En cuanto a la ansiedad rasgo, se encontró que era significativa para predecir el rendimiento académico en las áreas de ciencias y matemáticas, áreas que tradicionalmente se han asociado con mayor dificultad y exigencia. Respecto a la autoeficacia, se encontró que resulta ser el mejor predictor, y es significativo para predecir el rendimiento académico en las áreas artísticas, sociales y matemáticas y poco significativo para las áreas de ciencias e idiomas.

En cuanto a la interacción entre estas variables, resultaron significativas las de *ansiedad rasgo-estado* para las áreas sociales y matemáticas; *ansiedad estado-autoeficacia* para predecir el rendimiento en ciencias y sociales; *ansiedad rasgo-autoeficacia* para predecir el rendimiento en matemáticas. Finalmente, la interacción entre las tres variables examinadas sólo es significativa para predecir el rendimiento en sociales.

Los resultados presentados en la tabla 5 también se pueden analizar teniendo en cuenta las distintas áreas, aspecto en el cual se puede apreciar que en cada caso (exceptuando idiomas) es posible predecir de forma significativa el rendimiento académico, ya sea con alguna de las tres variables examinadas o con alguna interacción entre ellas. Estos resultados reafirman la idea de que el comportamiento está sujeto al ambiente o contexto en el que tienen lugar; en este caso, a las áreas académicas.

Discusión

En esta investigación se pudo observar que el rendimiento académico promedio del grupo se

encuentra en un nivel aceptable (78,7 / 100), siendo algo mayor en las áreas artísticas y matemáticas, y menor en sociales. No obstante, también se evidenció que el 22,5% presentó insuficiencias en el rendimiento académico general, aspecto que fue recurrente en las distintas áreas examinadas.

En cuanto a las otras dos variables evaluadas se encontró que los puntajes de ansiedad están principalmente agrupados en el nivel medio, siendo inferior en los extremos bajos y altos; mientras que los de autoeficacia se agrupan en el nivel alto. Este último aspecto coincide con lo encontrado en otros estudios en los que la autoeficacia en jóvenes suele puntuar alto.

A nivel puramente descriptivo, se trata de una población con un nivel medio de ansiedad y con buen desempeño académico en el área de matemáticas. Varios estudios coinciden en afirmar que una ansiedad moderada en esta área facilita este tipo de aprendizaje (Polaino, 1993; Salas, 1996).

En esta investigación se pudo evidenciar que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia, y no con la ansiedad. También se observó relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad rasgo y estado. Estos resultados podrían estar indicando que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia, quien lo ejerce de manera directa.

Estos resultados confirman el efecto de la autoeficacia mediado por la ansiedad que producen las creencias de inadecuación e inhabilidad del individuo para hacer frente a determinadas tareas (Carbonero, 1999), creencias en las que suelen centrarse más las personas ansiosas (Rivas, 1997). La relación, entonces, entre ansiedad y rendimiento académico podría darse de forma indirecta a través de la autoeficacia, en una relación compleja; las personas que tienen una percepción de baja autoeficacia generan mayores niveles de ansiedad y esta interacción entre baja autoeficacia y alta ansiedad se relacionaría directamente con

un bajo rendimiento académico.

De igual forma, las personas que presentan percepción de alta autoeficacia muestran bajos niveles de ansiedad y esta interacción se asociaría de forma directa con alto rendimiento académico. No obstante se encontró que esta interacción entre autoeficacia y ansiedad sólo sería aplicable de forma diferencial a distintas áreas de rendimiento, pues en el rendimiento general no parecen tener ningún impacto considerable (sólo del 7%). Estos hallazgos coinciden con lo propuesto por Gairín (1990), en cuanto el rendimiento académico involucra también la dificultad propia de la tarea, de ahí la diferencia en esta interacción, dependiendo de las áreas.

Un aspecto interesante es la confirmación sobre el papel contextual de la ansiedad estado y del papel relativamente consistente de la ansiedad rasgo. Tal como se indicó, parece ser que la ansiedad estado sólo se pone de manifiesto como buen predictor del rendimiento académico cuando hay experiencias previas que indican una pobre ejecución (v.g. área de sociales donde hubo alto porcentaje de insuficiencia), probablemente porque los estudiantes ansiosos se concentran más en las fallas que han tenido en su desempeño previo que en el dominio de la tarea misma (Rivas, 1997).

La ansiedad rasgo se asoció con las áreas en las que tradicionalmente existe mayor grado de complejidad (v.g. ciencias y matemáticas), pero que no presenta elevados porcentajes de insuficiencia en el rendimiento académico, por lo que los niveles de ansiedad relacionados con estas áreas podrían ser más por características individuales de relativa consistencia que por aspectos relacionados con la ejecución en sí misma. En este sentido, la ansiedad leve o moderada, no centrada sobre la tarea (estado), puede favorecer el rendimiento académico (Sue, 1996; Victor y Ropper, 2002).

Finalmente, la percepción de autoeficacia resultó ser el mejor predictor tanto para el rendimiento

académico general como para el de las distintas áreas. Lo cual ha sido confirmado ampliamente en varios estudios (Bandura, 1982; Bandura, 1986; Pajares, 1997; Pajares, 2000, Valiante, 2000, entre otros); sin embargo, no queda claro si su potencia predictiva está asociada con la ansiedad, pero la evidencia encontrada permite afirmar que ésta podría ser una adecuada explicación de los resultados hallados en este estudio.

Así pues, es necesario realizar estudios que examinen de forma más precisa esta posible mediación de la ansiedad en la percepción de autoeficacia y rendimiento académico.

Referencias

- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia. Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1, 1 - 8.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000) Self-efficacy: the foundation of agency. En W.J. Perrig (Ed.): *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). N.J: Erlbaum.
- Bermúdez, J. (1986). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.

- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Cano - Vindel, A. & Miguel - Tobal, J. (2001). Emoción y salud. *Ansiedad y estrés*, 7, 2-3, 111-121.
- Carbonero, I. (1999) Ansiedad y rendimiento académico. *Punto y aparte*. <http://centros6.cnice.mecd.es/cea.plus.ultra/revista/pya/pya22/ansied.htm> (2005, 10 de mayo)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO.
- Fabri dos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. *REB*, 59, 235,530-550.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Haquin, C., Larraguibel, M. & Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista chilena de pediatría*, 75, 5, 425-433.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Moscoso, M. & Oblitas, L. (1994). Hacia una psicología de la salud en el año 2000: Retos y promesas. *Psicología contemporánea*, 1, 7 -15.
- Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of educational research*, 66, 4, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Currents directions in self-efficacy research. En Maehr, M. & Pintrich, P. (eds.) *Advances in motivation and achievement*. 10, pp. 1-49. Greenwich CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4 , 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academia context: an outline*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html> (2005, 4 de junio).
- Pajares, F. Hartley & Valiante, G. (2001). Response format in Writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 33 (4), 214-221.
- Pajares, F. & Schunk, D.(2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (eds.) *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pervin, L. (1997). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 1, 33-40.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7,3, 99-107.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mc Keachie, W. (1991) *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán y cols. (eds.) *Intervención psicopedagógica* (pp. 108-142). Madrid: Pirámide.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Roa, M. (1990). *La valoración del sí mismo*. Santiago de Chile: Patris.
- Salas, M. (1996). *¿Cómo preparar exámenes con eficacia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application*. (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). *Generalized self-efficacy scale*. http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/procop_engl.htm (2005, 2 de abril).
- Spielberger, C. (1979). *Tensión y ansiedad*. México: Harla S.A.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. & Lushene, R. (1994). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Valiante, G. (2000) *Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation proposal*. Atlanta: Emory University.
- Victor, M. & Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Woolfok, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Zeldin, A. (2000). *Review of career self-efficacy Literature*. Atlanta: Emory University.