

Autoeficacia académica, desempeño y acceso a la educación superior en contexto de pandemia

Academic Self-efficacy, Performance and Access to Higher Education in a Pandemic Context

Montserrat Rodríguez Vera,
Marlen Figueroa-Varela y
Luisa Patricia Muñoz Salazar

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

Resumen

La psicología ha constatado que las creencias en las propias capacidades tienen relación con el desempeño, por lo que cobra relevancia estudiar la percepción de autoeficacia en educación superior. El objetivo de esta investigación es determinar la relación entre autoeficacia académica, desempeño (Notas de Enseñanza Media o NEM, Prueba de Transición Universitaria o PTU, expectativas de aprobación) en estudiantes universitarios considerando el tipo de acceso a la educación superior en contexto de pandemia. El estudio fue cuantitativo, transversal con un muestreo por conveniencia. La muestra fue de 780 estudiantes chilenos dividida en un grupo de acceso regular 82.7% y el grupo proinclusión 17.3%. Se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y medidas de desempeño académico. Los datos se analizaron mediante técnicas descriptivas, prueba t para muestra independiente, correlación de Pearson y análisis de varianza ANOVA de una vía. Los resultados indican que existen diferencias entre autoeficacia y medidas de desempeño según tipo de acceso a la universidad. El grupo de acceso proinclusión presentó mayor autoeficacia, mayor NEM y menor PTU. Ambos grupos presentan similares expectativas de aprobación. Se concluye que la autoeficacia difiere según vía de acceso a la universidad y según medidas de desempeño. Estudiantes con mayor autoeficacia presentan mayores expectativas de aprobación pese a las adversidades.

Palabras clave: autoeficacia, acceso a la educación, educación superior, desempeño académico, educación inclusiva, COVID-19.

Montserrat Rodríguez Vera, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Marlen Figueroa-Varela, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia de la Universidad de Playa Ancha (OPSE-UPLA). Luisa Patricia Muñoz Salazar, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Montserrat Rodríguez Vera, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: montserrat.rodriguez@upla.cl



Abstract

Psychology has verified that belief in one's own abilities is related to performance, and it is important to study this perception of self-efficacy in higher education. This research analyzes the relationship between academic self-efficacy, performance (NEM, PTU, approval expectations) according to type of university access. The study was quantitative, with a cross-sectional and non-probabilistic convenience sample. The sample was 780 Chilean students divided into a group of regular access (82.7%) and a pro-inclusion group (17.3%). The instruments applied were the Perceived Self-Efficacy Scale and academic performance measures. Data analysis was performed using descriptive statistics, Pearson's r correlation test, Student's t -test and one-way ANOVA. The results indicate that there are differences between self-efficacy and performance measures according to the type of university access. The pro-inclusion group presented higher self-efficacy, higher NEM and lower PTU. Both groups present similar approval expectations. We conclude that self-efficacy varies according to the type of access to the university and according to performance measures. Students with higher self-efficacy will have higher approval expectations despite adversity.

Keywords: Self-efficacy, Higher education, Access to education, Academic performance, Inclusive education, COVID-19.

Afrontar adecuadamente la educación superior implica una conjunción de variables a nivel político, institucional e individual (Tinto, 2006). En el plano académico, es fundamental la creencia de que las habilidades y competencias propias ayudarán a completar con éxito los estudios universitarios (Borzzone, 2017). En este sentido, se ha evidenciado que estudiantes con niveles más altos de autoeficacia académica enfrentan de mejor manera los desafíos en la transición a la educación superior (Bandura, 1995; Stajkovic et al., 2018; Wilson et al., 2019). Así mismo, Diniz et al. (2018) indican que estudiantes que presentan expectativas académicas más altas o con mayor ajuste entre el ingreso y la realidad, podrían tener más posibilidades y experiencias positivas en la inserción a la educación superior. Otras investigaciones sostienen que el desempeño anterior tiene relación con la autoeficacia y el desempeño posterior (Lee et al., 2015; Shea & Howell, 2000), afirmación coherente con aquellos que indican que el rendimiento académico en la secundaria y las pruebas de selectividad podrían ser un predictor de desempeño futuro (Tapasco-Alzate et al., 2021).

La heterogeneidad de las y los estudiantes que acceden a estudios terciarios se ha visto favorecida por las políticas de democratización de la educación superior, las cuales han permitido el acceso a minorías tradicionalmente desfavorecidas por discapacidad, nivel socioeconómico, etnia, género (de Silva et al., 2021). Estas nuevas vías proinclusión han dejado en evidencia problemáticas como la deserción universitaria, la cual es mayor en primer año (Casanova et al., 2021; Merhi et al., 2018) y afecta en mayor medida a estudiantes que presentan mayores índices de vulnerabilidad (Espinoza et al., 2018). Las cifras justifican la constante motivación por comprender los factores que favorecen o dificultan la tarea de mantenerse y culminar con éxito una carrera universitaria.

Adversidades como la pandemia por COVID-19, han propiciado otras formas de hacer universidad. Una de las transformaciones más evidentes ha sido incorporar la virtualidad y manejo de recursos tecnológicos a la rutina diaria. Por su parte, los estudiantes se han visto en la necesidad de adaptarse

y poner a prueba nuevas habilidades para enfrentar los desafíos universitarios, lo que resulta aún más complejo en contexto de mayor vulnerabilidad social (González et al., 2021; Guevara, 2021).

Considerando lo anterior, el propósito de esta investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y el tipo de acceso a la educación superior en contexto de pandemia, entendiendo que existen estudiantes que ingresan por las vías regulares y otros por accesos proinclusión. En cuanto a los objetivos específicos, se comparó en ambos grupos la relación de la autoeficacia académica con medidas de desempeño previas al ingreso a la universidad, tales como las Notas de Enseñanza Media (NEM) y la Prueba de Transición Universitaria (PTU); como una medida prospectiva, se consideró la relación de la autoeficacia académica con las expectativas de aprobación de créditos durante el primer semestre. La hipótesis de trabajo postula una asociación diferencial entre autoeficacia y tipo de acceso a la universidad (regular y proinclusión).

Autoeficacia y desempeño académico

La autoeficacia se define como las creencias en las propias habilidades para realizar determinadas actividades (Bandura, 1995). En entornos educativos, designa la convicción de poder hacer frente de forma exitosa a tareas relacionadas con el desempeño o con alcanzar metas académicas (Putwain et al., 2013). Según Bandura (1995), las creencias en las propias capacidades para abordar las demandas mediarán el estado de ansiedad en situaciones de desempeño. Si existen creencias de baja autoeficacia, evocarán ansiedad y disminuirán los logros (Roick & Ringeisen, 2017), mientras que, si una persona puede hacer frente a sus propios problemas, su autoeficacia aumentará, movilizándose para lograr el éxito académico (Sharifard et al., 2020).

A pesar de que la autoeficacia aumenta los esfuerzos y la persistencia en la tarea, se ha encontrado que altos niveles de autoeficacia no siempre son beneficiosos (Talsma et al., 2018). Esto ocurre cuando existe la creencia de que se está lo suficientemente preparado para aprobar los exámenes, implicando un exceso de confianza junto a un menor rendimiento académico (Vancouver et al., 2002). Contrariamente, el optimismo con el que se abordan las situaciones, entendido como las expectativas o creencias de que el futuro depara más éxitos que fracasos, favorece el enfrentamiento de las situaciones adversas (Serrano, 2021). Estas afirmaciones promueven la utilización de estrategias orientadas a los objetivos, de carácter focalizado, potenciando una atribución de controlabilidad y persistencia en la tarea (Carver & Scheier, 2001).

En la línea antes mencionada, la autoeficacia es el esfuerzo que realizan los individuos para alcanzar y mantener el control sobre lo que sucede en sus actividades diarias (Bandura, 1999). Se asocia al uso de estrategias cognitivas y la toma de decisiones (Honicke & Broadbent, 2016). Ello hace que se sientan con mayor capacidad para realizar lo que planean, fomentando expectativas de éxito que, en conjunto con la percepción de controlabilidad de los factores atribuidos al fracaso, estarían relacionadas de manera positiva con el bienestar emocional y con el mejor rendimiento de los estudiantes en contextos universitarios (Rodríguez et al., 2018).

La autoeficacia ha mostrado una relación positiva con el desempeño (Borzzone, 2017; Honicke & Broadbent, 2016). La dirección en la relación de “*creo, luego logro*” ha sido confirmada empíricamente, definiéndola como un constructo predictivo orientado al futuro (Talsma et al., 2018). En contraste,

algunas investigaciones sostienen que es el desempeño anterior el que influencia la autoeficacia (Shea & Howell, 2000) y no al revés; argumentan que la autoeficacia es un sustituto del desempeño pasado sin un poder predictivo único (Heggestad & Kanfer, 2005). La experiencia de “logro, luego creo” es uno de los predictores más fuerte de los principios que fortalecen las creencias de autoeficacia, junto a la experiencia vicaria, la persuasión social verbal y la excitación fisiológica emocional (Bandura, 1997). Ante estos antecedentes, Talsma et al. (2018) afirman que tanto la autoeficacia como el desempeño generan un efecto de espiral recíproco de retroalimentación consistente con el determinismo de la teoría cognitiva social (Bandura, 1995).

Otro elemento relevante para destacar en la predicción de la autoeficacia y desempeño académico es que este pronóstico puede variar en el tiempo (Honicke & Broadbent, 2016). En los grupos de rendimiento medio y bajo se ha verificado que la autoeficacia puede disminuir su relación, mostrando diferencias desde el primer año universitario hasta el último (Cassidy, 2012). En cambio, los grupos de alto rendimiento han mostrado estabilidad en la proyección en tres puntos temporales (semana 5, 10 y 15) del semestre universitario (Obrentz, 2012) y en proyecciones de hasta tres años (Caprara et al., 2011). Cabe señalar que los tamaños del efecto en la relación autoeficacia y desempeño académico son de medianos a pequeños (Cohen, 1992), dado que es un fenómeno complejo donde intervienen múltiples variables (Tinto, 2006).

Autoeficacia, acceso a la educación superior y desempeño académico

Es interesante considerar que la autoeficacia requiere de la experimentación de situaciones que impliquen un rendimiento efectivo (Bandura 1997). En el caso chileno, es posible señalar que, pese a los esfuerzos y los aumentos en la inversión educativa, se evidencian profundas falencias en el desarrollo de competencias cognitivas y procedimentales en lenguaje y matemática (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018), especialmente en población socioeconómicamente desfavorecida (Rodríguez & Jarpa, 2015). Tomando las palabras de Brunner y Elacqua (2004), Chile ha evidenciado una segmentación en la efectividad escolar según el perfil sociocultural y económico de los estudiantes, sesgada por los sistemas evaluativos internos que cada establecimiento educacional implementa. Si bien las notas de enseñanza media (NEM) han proporcionado evidencia de ser un complemento relevante del proceso de admisión en la educación superior (Gil-Llambías et al., 2019), su capacidad predictiva sigue en duda respecto de la trayectoria académica. Esto debido a la heterogeneidad en los niveles de exigencia de las evaluaciones realizadas en el contexto educativo (Rodríguez & Jarpa, 2015). Por ello, al igual que en diferentes países en el mundo, se opta por pruebas estandarizadas nacionales de acceso a la educación superior (Tapasco-Alzate et al., 2021). Las pruebas de selectividad tienen ventajas prácticas en su uso, como el conocimiento para las universidades del nivel académico alcanzado en determinadas áreas del conocimiento (Geiser, 2016). No obstante, también son herramientas que contribuyen al aumento de las desigualdades, principalmente socioeconómicas (Tapasco-Alzate et al., 2021). Al contrario, las notas de enseñanza media han evidenciado ser un buen predictor de la trayectoria académica en estudiantes de alto rendimiento, dando cuenta de buenas estrategias y métodos de estudio, así como de disciplina y responsabilidad individual (Soria & Zuñiga, 2014; Gil-Llambías et al., 2019).

Cuando ingresan al primer año de educación superior, los estudiantes carecen de experiencias en entornos universitarios, por lo que las notas en la enseñanza secundaria podrían constituirse en un

input de información de experiencia previa para su autoeficacia futura. Existe un grupo de estudiantes (minorías tradicionalmente desfavorecidas) que se encuentra en condiciones de mayor desigualdad educativa (OCDE, 2018), donde los resultados académicos están relacionados con su origen social y con circunstancias económicas.

Metodología

Diseño

Se utilizó una metodología cuantitativa, transeccional, descriptivo-correlacional, centrada en la cohorte de estudiantes de una universidad pública de la región de Valparaíso (Chile) que ingresó a primero el año 2021. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participantes

Los participantes fueron 780 estudiantes de los cuales 584 (70.3%) fueron mujeres y sus edades fluctuaron entre los 17 a los 49 años ($M = 19.42$ y $DT = 3.41$). Los estudiantes iniciaban sus estudios en las Facultades de Arte (7.3%), Ciencias de la Actividad Física (3.7%), Educación (9.5%), Salud (26.7%), Ciencias Naturales (1.9%), Ciencias Sociales (22.4%), Humanidades (16.3%), Ingeniería (5.6%) y sede San Felipe (6.5%). La muestra consideró dos grupos, los estudiantes que ingresaron por acceso regular de 645 (82.7%) y aquellos que ingresaron por un acceso diferenciado proinclusión 135 (17.3%).

El acceso regular es la vía ordinaria por la que ingresan los estudiantes mediante los mecanismos oficiales que establece el Sistema Nacional de Universidades Chilenas adscritas al Consejo de Rectores, entre ellos, rendir y obtener en la Prueba de Transición Universitaria (PTU) un puntaje superior a 475 puntos para poder postular. Cada carrera puede presentar otras exigencias ([Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo \[DEMRE\], 2020](#)). Los estudiantes que ingresaron por acceso proinclusión ([Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcós, 2021](#)), se encuentran en alguna de las siguientes situaciones: estudios de educación media en el extranjero, titulados o graduados universitarios, talentos de las artes visuales o de las artes musicales, deportistas destacados, indígenas, provisionales, funcionarios públicos, personas en situación de discapacidad, hijos de funcionarios públicos y estudiantes que pertenecen al Programa de Acceso Inclusivo a la Educación Superior (PACE). Este tipo de admisión establece requisitos específicos a las situaciones descritas.

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Constituida por 10 ítems ([García-Fernández et al., 2016](#)). La autoeficacia es definida como juicios y creencias del estudiante frente a sus capacidades en situaciones académicas ([Palenzuela, 1983](#)). Este instrumento posee una estructura unidimensional que evalúa las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo. Se operacionaliza mediante escala Likert de 4 puntos que va desde 1 (nunca) a 4 (siempre) indicando que, a mayor puntuación en la escala, mayor percepción de autoeficacia académica. En su aplicación, presentó una fiabilidad adecuada con un Alfa ordinal (.87) que está sobre el límite recomendado ($\alpha \geq .70$) ([Del Valle et al., 2018](#)).

Por su parte, el desempeño académico fue definido como el nivel de desarrollo de estructuras cognitivas y comportamentales del estudiante dentro de un proceso educativo determinado ([Salazar & Heredia, 2019](#)). Se operacionalizó mediante el desempeño previo al ingreso a la universidad utilizando las *Notas de Enseñanza Media* (NEM). Es un puntaje estándar transformado a un puntaje ponderado que

promedia las notas finales de los últimos cuatro años del ciclo de enseñanza media. Por último, la *Prueba de Transición Universitaria* (PTU) evalúa conocimientos y habilidades definidos por el Ministerio de Educación. Consta de 4 pruebas, 2 de ellas obligatorias (Lenguaje y Matemáticas) y 2 optativas (Historia y Ciencias Sociales y Ciencias) para el ingreso a la educación superior. Los puntajes de ambas pruebas transitan en una escala que va de 150 a 850 puntos, donde 850 implica un mayor desempeño académico.

La medida de *expectativas de créditos a aprobar*, es entendida como la proyección de la creencia de los estudiantes de los posibles créditos a aprobar (De Feyter et al., 2012). Para ello, se pidió a los estudiantes que señalaran el porcentaje de créditos que esperaban aprobar al finalizar el periodo de exámenes del primer semestre, utilizando una escala de seis puntos de 1: $\leq 50\%$, 2: 50 - 60%, 3: 60 - 70%, 4: 70 - 80%, 5: 80 - 90% 6: 90 - 100% (De Feyter et al., 2012). El fundamento de esta medida, propuesta inicialmente por Lane et al. (2004) y replicada por De Feyter et al. (2012), es lograr una medida comparable con el rendimiento académico, como un prerrequisito para encontrar los efectos de la autoeficacia (Bandura, 1997).

Procedimiento

Para la realización del estudio se estableció contacto con responsables institucionales a fin de lograr su autorización. Se aplicó el cuestionario de manera online al iniciar el año académico en marzo de 2021 durante la semana de inducción universitaria. La participación fue voluntaria, garantizando la confidencialidad en el estudio, el cual era explicitado en el consentimiento informado aprobado por la Comisión de Ética de la misma universidad.

Análisis de datos

Se dividió a la muestra en dos grupos (acceso regular y proinclusión). Se analizó la confiabilidad de la escala de autoeficacia mediante el alfa de Cronbach y omega de McDonald en ambas muestras.

Se analizaron los estadísticos descriptivos, se obtuvo la media, desviación típica, asimetría y curtosis, verificando los valores atípicos de las cuatro variables principales: autoeficacia, NEM, PTU, expectativas créditos a aprobar. Se consideraron valores inferiores a ± 1.96 en los indicadores de asimetría y curtosis para asumir una distribución normal (Mardia, 1970). Para identificar las diferencias entre los grupos se realizó una prueba t para muestras independientes. Para evaluar la relación entre las variables se realizó un análisis de correlación de Pearson considerando las dos muestras.

Finalmente, con toda la muestra se aplicó análisis de varianza ANOVA para evaluar si el tipo de acceso y las medidas de desempeño se asocian con la percepción de autoeficacia.

Los análisis se realizaron con el programa estadístico JASP 2022.

Resultados

Los análisis se realizaron con una muestra de 780 estudiantes universitarios, de los cuales 645 correspondían al grupo de acceso regular y 135 al grupo proinclusión. Se analizó la fiabilidad de la escala de autoeficacia en ambas muestras. Para el grupo de acceso regular, el alfa de Cronbach fue de .87 y el omega de McDonald de .88; para el grupo de acceso proinclusión, la fiabilidad fue de .87 y .86 respectivamente.

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

En la Tabla 1 se observan los estadísticos descriptivos según acceso a la universidad. Las puntuaciones medias de los estudiantes de acceso regular presentan menor puntuación en autoeficacia y NEM que los de acceso proinclusión. La media de la PTU del grupo proinclusión (451.45) es menor que el grupo de acceso regular (513.06) y menor que el puntaje de cohorte mínimo para postular a la universidad > 475 puntos (DEMRE, 2020). Esto indica que estudiantes del grupo proinclusión no podrían haber ingresado a la universidad por vía regular por no contar con el puntaje mínimo, entre ellos 74 (65%) estudiantes. En cuanto a las expectativas de créditos a aprobar, ambos grupos presentan similar puntuación con una media de 5.11 y 5.15 para estudiantes de acceso regular y proinclusión respectivamente. Los indicadores de asimetría y curtosis fueron menores a ± 1.96 en ambas muestras, por lo que se asume una distribución normal (Mardia, 1979).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

	Regular				Proinclusión			
	Media	DT	A	C	Media	DT	A	C
Autoeficacia	30.57	4.93	-0.54	0.13	31.44	4.77	-0.78	0.27
NEM	578.98	42.23	0.04	-0.19	600.53	39.06	-0.42	-0.09
PTU	513.06	46.67	0.43	1.82	451.45	73.26	0.05	-0.23
ECA	5.11	1.18	-1.33	1.25	5.15	1.14	-1.63	1.82

Nota. ECA: expectativa de créditos a aprobar; DT: desviación típica; A: asimetría y C: curtosis.

Con el fin de identificar si estas diferencias eran significativas, se realizó una prueba t para muestras independientes. El grupo de acceso proinclusión presentó mayor percepción de autoeficacia académica ($t = -1.891$, $gl = 778$, $p < .05$); mayor NEM ($t = -5.460$, $gl = 778$, $p < .01$) y menor puntaje PTU ($t = 9.349$, $gl = 156.151$, $p < .01$) que el grupo de acceso regular. En ambos grupos las expectativas de aprobación no presentaron diferencias significativas entre ellos.

Se calculó en ambos grupos el coeficiente de correlación de Pearson entre autoeficacia, NEM, PTU y expectativas de créditos a aprobar (Tabla 2). El grupo de acceso regular se ubicó bajo la diagonal de la matriz, donde se observa que autoeficacia correlacionó con las expectativas de créditos a aprobar (0.29) y con NEM (0.11), mientras que en el grupo de acceso proinclusión, ubicada en el eje sobre la diagonal se observó una correlación significativa con expectativas de créditos a aprobar (0.28).

M. RODRÍGUEZ, M. FIGUEROA-VARELA Y L. MUÑOZ

Tabla 2
Matriz de correlación de Pearson para las dos muestras según tipo de acceso

Correlación	A	NEM	PTU	ECA
A	100	-0.03	0.09	0.28**
NEM	0.11**	1.00	0.17*	-0.09
PTU	-0.01	0.047	1.00	-0.08
ECA	0.29**	-0.029	0.08	1.00

Nota. A: autoeficacia; ECA: expectativa de créditos a aprobar. Grupo de acceso regular se encuentra bajo la diagonal y grupo de acceso proinclusión sobre la diagonal.

** $p < .01$. * $p < .05$.

En la Tabla 3 se observa una serie de pruebas ANOVA de una vía para evaluar la relación de autoeficacia según el grupo de acceso; NEM según puntuación baja, media y alta; PTU según puntuación baja, media y alta; y las expectativas de créditos a aprobar que incluyó 6 grupos 1: $\leq 50\%$, 2: 50 - 60 %, 3: 60 - 70%, 4: 70 - 80%, 5: 80 - 90% y 6: 90 - 100%.

Los resultados indican que el grupo proinclusión presenta mayor percepción de autoeficacia. En cuanto al NEM, se observa que mayor percepción de autoeficacia presenta una relación significativa con el grupo con mayor puntuación de NEM, en contraste con el grupo de menor NEM. La puntuación en la prueba PTU no presentó relación significativa con la percepción de autoeficacia. Finalmente, las expectativas de créditos a aprobar el próximo semestre presentaron una relación significativa con las percepciones de autoeficacia. Se observa que la media de la autoeficacia aumenta progresivamente junto a las expectativas de aprobación.

Tabla 3
ANOVA autoeficacia, tipo de acceso a la universidad y medidas de rendimiento

Variable	M	DT	gl	F	p	η^2
Acceso						
Regular	30.56	4.92	1	6.002	.015	0.008
proinclusión	31.44	4.92				
NEM			2	5.438	.005	0.014
bajo	30.28	5.07				
medio	30.35	4.76				
alto	31.54	4.76				
PTU			2	0.124	.0884	3.192

Continúa...

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

Variable	M	DT	gl	F	p	η^2
bajo	30.63	4.46				
medio	30.84	5.14				
alto	30.67	5.08				
Créditos a aprobar			5	16.132	<.001	0.094
1: ≤ 50 %	29.70	4.05				
2: 50-60 %	25.92	5.30				
3: 60-70%	27.56	5.61				
4: 70-80%	29.20	4.59				
5: 80-90%	30.69	4.16				
6: 90-100%	31.82	4.79				

Discusión

El propósito de esta investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y el desempeño académico (NEM y PTU y expectativas de aprobación futura) en estudiantes universitarios, considerando el tipo de acceso a la educación superior en contexto de pandemia por COVID-19. Además, determinar la relación entre autoeficacia, medidas de desempeño y la relación con la vía de acceso a la universidad.

En primera instancia, se observó que la autoeficacia académica fue significativamente mayor para el grupo proinclusión que para el de acceso regular. Lo mismo ocurrió en las medidas de desempeño previas al ingreso a la universidad, donde el NEM fue significativamente mayor en el grupo proinclusión que en el grupo de acceso regular. Al contrario, en la prueba de selección universitaria, el puntaje PTU resultó significativamente mayor para el grupo de acceso regular. Las expectativas de aprobación presentaron un comportamiento similar en ambos grupos, ya que no se observaron diferencias significativas.

Estos antecedentes comprueban la hipótesis de que existe una asociación diferencial entre autoeficacia y tipo de acceso a la universidad. Presentar estos hallazgos resulta relevante principalmente para las políticas de democratización de la educación superior, dado que evidencian que otorgar posibilidades de acceso diferenciadas permite que un grupo imposibilitado por las desigualdades del contexto acceda a la universidad (De Silva et al., 2021; Gil-Llambías et al., 2019).

El grupo proinclusión corresponde a estudiantes con mayor percepción de autoeficacia, mayor puntaje NEM y un puntaje PTU que impediría postular a la universidad, sin embargo, con altas expectativas de aprobar los créditos del primer semestre universitario. Estas características son coherentes con lo que proponen Shariffard et al. (2020) en el sentido de que, cuando una persona es capaz de hacer frente a distintas barreras, su autoeficacia aumenta, movilizándose para lograr el éxito académico.

Igualmente lo reafirman Soria y Zuñiga (2014), quienes señalan que las notas de enseñanza media tienen especial relevancia en el desempeño posterior, porque responden a buenas estrategias y métodos de estudio, así como a su disciplina y responsabilidad individual, elementos valorados en el sistema universitario chileno. Pese a lo anterior, sigue en cuestionamiento la real capacidad predictiva de las notas de enseñanza media, por la heterogeneidad en las escuelas/liceos respecto de los niveles de exigencia (Rodríguez & Jarpa, 2015).

Al evaluar la relación de la autoeficacia académica con el NEM, se observó que los estudiantes que ingresaron por acceso regular presentaron una correlación positiva entre estas variables ($r = .29$). Al incorporar la información del análisis de varianza, se observa que el grupo que presentó mayor puntaje NEM también presentó mayor autoeficacia. Estos antecedentes podrían estar en relación con lo que plantean Shea y Howell (2000) en cuanto a que el desempeño anterior predice la autoeficacia futura, “logro, luego creo”, predictores que fortalecen las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

En contraposición, el grupo proinclusión no presentó correlación entre autoeficacia-NEM. Una explicación posible a estos hallazgos es que los estudiantes proinclusión presentan mayor autoeficacia académica, ya que evalúan sus capacidades considerando el talento o la distinción por la cual pudieron ingresar a la universidad y que no es posible de apreciar en la medida NEM. Cabe señalar que el ingreso proinclusión considera un atributo específico, como ser destacado en deporte, pertenecer a minorías étnicas, poseer talento musical, vivir con discapacidad, tener talento académico de su generación de egreso, entre otras. En este sentido, tal como señala Bandura (2006), la percepción de autoeficacia puede variar dependiendo del dominio específico o general.

En cuanto a la relación entre la autoeficacia académica y la PTU, no se encontró correlación en ninguno de los dos grupos, a pesar de que la media de ambos presentaba diferencias significativas entre sí. Este resultado podría explicarse por el hecho que esta medida de desempeño (PTU) solo evalúa un momento determinado (Tapasco-Alzate et al., 2021) a diferencia del NEM, que sería una medida que recoge cuatro años de rendimiento (Soria & Zuñiga, 2014). Cabe destacar que la PTU es un instrumento oficial que el sistema educativo chileno utiliza para evaluar competencias en el acceso a la educación superior (Geiser, 2016).

Por su parte, la relación entre autoeficacia académica y las expectativas de aprobación fue significativa en ambos grupos, presentando una correlación de Pearson de un $r = .29$ y $.28$ para el grupo de acceso regular y el acceso proinclusión respectivamente. Se encontró una relación aún más fuerte que la encontrada por De Feyter et al. (2012) que fue $r = .16$. También, en el análisis de varianza se observa un incremento progresivo en la percepción de autoeficacia y las expectativas de aprobar asignaturas. Estos hallazgos resultan relevantes, ya que cuando la autoeficacia se asoció con medidas de rendimiento previo (NEM y PTU), la relación solo se presentó para el grupo de acceso regular con el NEM. Sin embargo, al asociar la autoeficacia académica con una medida prospectiva se observaron relaciones en ambos grupos y con mayor fuerza. Esta información se podría ajustar al modelo “creo, luego logro” que señalan Talsma et al. (2018). Es decir, en ambos grupos, pese a las diferencias ya destacadas (vía de acceso, NEM y PTU), los estudiantes que mayor creencia tienen sobre sus capacidades presentan mayores expectativas de aprobación de créditos.

Un elemento contextual presente en este estudio fue el ingreso no presencial a la universidad por segundo año consecutivo producto de la pandemia por COVID-19. Este factor, que podría haber afectado a minorías y sectores de mayor vulnerabilidad, como el grupo proinclusión (OCDE, 2018), no se vio reflejado en la medida de autoeficacia académica. Tal vez el haber experimentado y superado diversas dificultades en su vida académica anterior, ha fortalecido las creencias en sus capacidades pese a las adversidades (Shariffard et al., 2020).

A partir de los hallazgos se concluye que la autoeficacia académica es diferente para ambos grupos según tipo de acceso a la educación superior y NEM, pero no difiere respecto de la PTU. Destaca que estudiantes que presenten mayor percepción de autoeficacia académica también presentarán mayores expectativas de aprobación, sin importar las adversidades tanto del ingreso a la universidad como del contexto.

Una de las limitaciones de la investigación es que se consideró a estudiantes de solo una universidad chilena y que la muestra tenía, en su mayoría, mujeres, por lo que resulta necesario ampliar la muestra para poder generalizar los resultados. Otra limitación para considerar, fue que no se realizaron distinciones según la política de admisión proinclusión, dado que era un número reducido. Para futuras investigaciones, se sugiere continuar estudiando la autoeficacia utilizando un diseño longitudinal para observar el comportamiento de las medidas de desempeño de forma general y específica, por asignaturas. En la medida que los resultados sigan respaldando estas relaciones retrospectivas y prospectivas de la autoeficacia académica, se hace indispensable aportar conocimiento que permita fomentar y fortalecer estas creencias tanto en la enseñanza media como en la educación superior.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

La primera autora agradece a ANID (Chile) por la beca (N° 72200457) concedida para estudios de doctorado.

Referencias

- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154-196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Borzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-283. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *La educ@ción*, año XLIII-XLIX, (139-140).
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>

-
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31-51). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.545948>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>
- de Silva, T., Gothama, S., & Premakumara, P. (2021). Admissions quotas in university education: Targeting and mismatch under Sri Lanka's affirmative action policy. *International Journal of Educational Development*, 84, 102440. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102440>
- Del Valle, M., Díaz, A., Victoria, M., & Vergara, J. (2018). Análisis Factorial Confirmatorio Escala Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) en Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 49(4), 97-106. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.08>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2020). *Normas y Aspectos importantes del proceso de Admisión a las Universidades adscritas al Sistema de acceso 2021*. <https://demre.cl/publicaciones/pdf/2021-20-07-20-normas-proceso-2021.pdf>
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D., & Neut, S. (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de "segunda oportunidad". La experiencia chilena. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1171-1193. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1171.pdf>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez, A. M., & Lagos, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 41(1), 118-131. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459646901011.pdf>
- Geiser, S. (2016). Medición y evaluación para los procesos de admisión de la educación superior: Hallazgos desde California. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1) 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.7>

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

- Gil-Llambías, F. J., del Valle, R., Villarroel, M., & Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- González, M. L., González, L. G., & Guardado, M. D. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- Guevara, P. A. (2021). De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 1-23. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1887>
- Heggstad, E. D., & Kanfer, R. (2005). The predictive validity of self-efficacy in training performance: Little more than past performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(2), 84-97. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.2.84>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- JASP Team. (2022). *JASP (Version 0.16.2)* [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcós, C. (2021). First Generation in Chilean Higher Education: Tension between Access and Inclusion in a Segmented University System. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 549-564. <https://doi.org/10.1111/blar.13237>
- Lane, J., Lane, A., & Kyprianou, A. (2004). Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 32. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Lee, H.-S., Flores, L. Y., Navarro, R. R., & Kanagui-Muñoz, M. (2015). A longitudinal test of social cognitive career theory's academic persistence model among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.003>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Merhi, R., Paniagua, Á. S., & Descals, F. J. (2018). The Role of Psychological Strengths, Coping Strategies and Well-Being in the Prediction of Academic Engagement and Burnout in First-Year University Students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51-68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Obrentz, S. B. (2012). *Predictors of science success: The impact of motivation and learning strategies on college chemistry performance* [Ph.D., Georgia State University]. En ProQuest Dissertations and Theses. <https://doi.org/10.57709/2227906>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Educación en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de educación*. OECD Publishing Paris/Fundación SM. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y modificación de conducta*, 9(21), 185-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>

- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Rodríguez, C., & Jarpa, C. G. (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: El caso chileno. *Aula Abierta*, 43(2), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.002>
- Rodríguez, S., Piñero, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A., & Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173-181. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7324>
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006>
- Salazar, I., & Heredia, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación médica*, 20(4), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>
- Serrano, C. (2021). *Estudio sobre las relaciones entre los Cinco Grandes, optimismo, inteligencia emocional y afrontamiento y el ajuste emocional y éxito académico del adolescente*. [Tesis de Doctorado]. Universitat de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/79388>
- Shariffard, F., Asayesh, H., Haji, M., & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7, 88-93. https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS_30_19
- Shea, C. M., & Howell, J. M. (2000). Efficacy-performance spirals: An empirical test. *Journal of Management*, 26(4), 791-812. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00056-8](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00056-8)
- Soria, K., & Zúñiga, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 7(5), 41-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tapasco-Alzate, O. A., Ruiz-Ortega, F. J., Osorio-García, D., & Ramírez-Ramírez, D. (2021). El historial académico de secundaria como factor predictor del rendimiento universitario. Caso de estudio. *Revista Colombiana de Educación*, (81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-7530>
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., Tischner, E. C., & Putka, D. J. (2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 506-516. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.506>

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

Wilson, C. A., Babcock, S. E., & Saklofske, D. H. (2019). Sinking or Swimming in an Academic Pool: A Study of Resiliency and Student Success in First-Year Undergraduates. *Canadian Journal of Higher Education / Revue Canadienne d'enseignement Supérieur*, 49(1), 60-84. <https://doi.org/10.7202/1060824ar>


Recibido: 29 de agosto de 2022


Revisión recibida: 20 de marzo de 2023

Aceptado: 28 de marzo de 2023

M. RODRÍGUEZ, M. FIGUEROA-VARELA Y L. MUÑOZ

Sobre las autoras

Montserrat Rodríguez Vera  es Máster Neuropsicología, Coordinadora Acompañamiento de la Educación Superior del programa PACE de la Universidad de Playa Ancha. Cursa el programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Marlen Figueroa-Varela  es Doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Académica de la Universidad de Playa Ancha de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Mediaciones y Subjetividades. Docente de la Carrera de Psicología y miembro del Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencias de la Universidad de Playa Ancha (OPSE-UPLA).

Luisa Patricia Muñoz Salazar PhD  es Sociología Rural y Demografía (Pennsylvania State University, USA). Docente titular, jornada completa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha.

Publicado en línea: 30 de junio de 2023