

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



**EFFECTO DE LA DISCIPLINA ACADÉMICA SOBRE LA PERCEPCIÓN
DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN UNIVERSITARIOS
CHIHUAHUENSES**

Tesis Doctoral

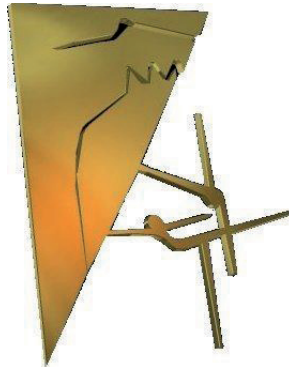
Jesús Enrique Peinado Pérez

2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez
D.L.: GR 2006-2011
ISBN: 978-84-694-1178-0

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



Tesis Doctoral Presentada por

Jesús Enrique Peinado Pérez

Director

Dr. Jesús Viciano Ramírez

2010

DEDICATORIAS

A Dios por permitirme tener a mi lado amigos, recursos y apoyos para lograr esta meta.

A ti Miriam, por tu gran capacidad de aceptarme tal y como soy, y por tu gran capacidad de siempre dar, sin esperar recibir nada a cambio.

A mis hijos: Ricardo Alberto y Jesús Rodolfo por su apoyo y comprensión durante estos años.

En memoria de mi padre, por su ejemplo de tenacidad.

A mi madre por darme la vida y su ejemplo de paciencia y amor.

A mis hermanos, que aunque no nos veamos, sabemos que estamos unidos y contamos unos con otros.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Jesús Viciano Ramírez por su gran apoyo en la dirección y realización de esta tesis.

A mi amigo el M.C. Francisco Javier Flores Rico por su gran apoyo como director de esta nuestra facultad de la cual me siento sumamente honrado de pertenecer a ella.

Al Dr. Alejandro Chávez Guerrero, Dr. Francisco Muñoz Beltrán y Dr. Francisco Aguirre Chacón, por su apoyo y amistad en la realización de esta meta.

A mi amigo y compañero Humberto Blanco Vega, por su apoyo y comprensión durante todo este tiempo.

A todos los que de alguna u otra manera contribuyeron para que esta tesis pudiera realizarse, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Propósitos del estudio	5
Estructura del trabajo	6
CAPÍTULO I: AUTOEFICACIA	9
1.1 El Constructo de la Autoeficacia	12
1.2 Teoría Social Cognitiva.....	20
1.3 Influencia de la Autoeficacia en el comportamiento	23
1.4 Procesos cognitivos y Autoeficacia	24
1.5 Procesos motivacionales y Autoeficacia	24
1.6 Creación y desarrollo de la Autoeficacia	26
1.7 Influencia de la Autoeficacia en el Ámbito Académico	28
1.8 Autoeficacia y Género.....	32
CAPÍTULO II: CURRÍCULUM.....	33
2.1 Actitud, habilidad y competencia.....	33
2.2 La educación por competencias	36
2.3 Cualidades de la educación por competencias	39
2.4 Currículum universitario por competencias	47
2.5 Definición de competencias básicas, profesionales y específicas.	48
2.5.1 Las competencias básicas.....	48
2.5.2 Las competencias profesionales.....	49
2.5.3 Las competencias específicas	49
CAPÍTULO III: MÉTODO	51
3.1 Preguntas de investigación.....	52
3.2 Muestra	52
3.3 Instrumento.....	53
3.4 Diseño	55
3.5 Variables	56
3.5.1 Variables explicativas:	56
3.5.2 Variables de respuesta:	56
3.6 Procedimiento.....	57
3.7 Análisis estadísticos	58

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	59
COMPARACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO A LA LICENCIATURA EN EF Y LOS DE LAS DEMÁS DISCIPLINAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA EN CUANTO A SU AUTOEFICACIA PERCIBIDA	59
EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Sociocultural.	59
EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Solución de Problemas.	61
EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Comunicación.	62
EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo.	64
EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Emprendedor.	65
COMPARACIONES ENTRE MUJERES Y HOMBRES DE PRIMER INGRESO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA EN CUANTO A SU AUTOEFICACIA PERCIBIDA.	67
Autoeficacia percibida actualmente.	67
Autoeficacia deseada.	68
Autoeficacia alcanzable en el futuro.	68
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida.	69
Autoeficacia Percibida Actualmente: SUBMUESTRAS HOMBRES Y MUJERES	70
Autoeficacia deseada: SUBMUESTRAS HOMBRES Y MUJERES	72
Autoeficacia alcanzable en el futuro: SUBMUESTRAS HOMBRES Y MUJERES	74
Capítulo V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	77
5.1 Discusión	77
5.2 Conclusiones	81
REFERENCIAS	85
Apéndice A: Desarrollo y validación del instrumento de medida de la percepción de competencias universitarias.....	93
Análisis de la consistencia interna del instrumento.	96
Apéndice B: Descripción del editor para la construcción de escalas de ejecución típica	99
Módulo I: EDITOR DEL INSTRUMENTO.	101
Pantalla contraseña de entrada.	101
Pantalla datos generales	102
Pantalla secciones y prefijos.....	103
Pantalla directorio.....	104
Pantalla salir o modificar.....	105
Menú principal del editor del instrumento	106
Editor para la creación y/o edición de instrucciones	107
Diseño de instrucciones a partir de archivos PDF	108
Pantalla tipos de reactivos.....	110
Botones y áreas comunes en la pantalla para el diseño de reactivos.....	111
Reactivo Contador Numérico.....	112
Reactivo Laguna Libre.....	113
Reactivo Lista.....	114

Reactivo Radio 2 opciones	115
Reactivo Capacidad- Interés.....	116
Vista previa (F9)	117
Copiar reactivo (F8).....	118
Pantalla ítems diseñados.....	118
Módulo II: ADMINISTRADOR DEL INSTRUMENTO.	120
Pantalla petición del número de sujeto	120
Pantalla ¿Qué deseas hacer?	121
Pantalla petición de la contraseña.	122
Pantalla petición de nombre y apellidos.....	123
Pantalla petición de género	124
Pantalla ¿sus datos son correctos?	125
Pantalla saludo	126
Menú principal del administrador del instrumento	127
Pantalla instrucciones	128
Pantalla aviso de finalización de la sección	129
Menú principal del administrador del instrumento, cuando ya se han contestado todas las secciones.....	130
Salida	131
Módulo III: GENERADOR DE RESULTADOS	132
Módulo IV: CONFIGURACIÓN DE LA INTERFAZ	133
Pantalla contraseña de entrada.	133
Pantalla configuración de la interfaz de usuario.....	134
Módulo V: AYUDA	135
Pantalla ayuda.....	135
Módulo VI: GENERADOR DE LA ESCALA	136
Pantalla selección de la carpeta destino.	136
Pantalla(s) aviso de estado del proceso de copia.	137
Apéndice C: Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares	139

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de los sujetos de acuerdo a las variables Disciplina y Género	53
Tabla 2 Análisis de varianza para la Competencia Básica Sociocultural.	59
Tabla 3 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Sociocultural.	59
Tabla 4 Análisis de varianza para la Competencia Básica Solución de Problemas.	61
Tabla 5 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Solución de Problemas.	61
Tabla 6 Análisis de varianza para la Competencia Básica Comunicación.	62
Tabla 7 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Comunicación.	63
Tabla 8 Análisis de varianza para la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo.	64
Tabla 9 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo.	64
Tabla 10 Análisis de varianza para la Competencia Básica Emprendedor.	65
Tabla 11 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Emprendedor.	66
Tabla 12 Puntuaciones medias en cada una de las competencias básicas, de acuerdo al género e índices definidos para Autoeficacia.....	69
Tabla 13 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia percibida actualmente en cada una de las competencias básicas, submuestra hombres.....	70
Tabla 14 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia percibida actualmente en cada una de las competencias básicas, submuestra mujeres.....	71
Tabla 15 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia deseada en cada una de las competencias básicas, submuestra hombres.....	72
Tabla 16 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia deseada en cada una de las competencias básicas, submuestra mujeres.....	73
Tabla 17 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia alcanzable en el futuro en cada una de las competencias básicas, submuestra hombres.....	74
Tabla 18 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia alcanzable en el futuro en cada una de las competencias básicas, submuestra mujeres.....	75
Tabla 19. Coeficientes de consistencia interna de cada una de las subescalas submuestras 1 y 2. Escala Autoeficacia Percibida en Competencias Básicas Curriculares.	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema general del marco teórico. Interrelaciones entre los temas que se abordan.	50
Figura 2 Promedio de Autoeficacia percibida actualmente en cada una de las competencias básicas, submuestras hombres y mujeres.	71
Figura 3 Promedio de Autoeficacia deseada en cada una de las competencias básicas, submuestras hombres y mujeres.	73
Figura 4 Promedio de Autoeficacia alcanzable en el futuro en cada una de las competencias básicas, submuestras hombres y mujeres.	75
Figura 5. Ejemplo de respuesta a uno de los 51 ítems de la escala.	93

2010

Introducción

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciano Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y actividades, en los cuales no se sienten hábiles ni listos para seleccionar los que creen capaces de manejar; por ello la percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales.

La idea básica que subyace al constructo de Autoeficacia explica la percepción de habilidad que tiene el individuo para realizar una tarea. De ahí que el término Autoeficacia sea la creencia que la persona tiene de ser capaz de ejecutar una tarea específica satisfactoriamente para obtener algún resultado específico. El concepto se refiere a la creencia o confianza que siente un individuo para realizar algo (Myers, 2005). Por lo que la Autoeficacia, juega un rol importante en las teorías cognitivas de la motivación. Siendo ésta, según algunos investigadores uno de los componentes más importantes del aprendizaje en todos los ambientes educativos.

Coll (1997), refiere que la meta principal de la enseñanza es ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción de los conocimientos académicos, de una manera más específica. A través de la transmisión de la percepción que el estudiante pueda ser capaz de tener, controlar y realizar en una diversidad de tareas complejas. Algunas otras consideraciones respecto a las características del desempeño académico se refieren a la persistencia en la ejecución de una tarea que puede ser también un factor importante para determinar la calidad de los resultados académicos.

Esta interpretación hace referencia a las teorías de la atribución y de la Autoeficacia desarrolladas por Palmer y Goetz (1988).

De acuerdo a De la Peza y García (2005), existe aún hoy en día la polémica acerca de si el rendimiento académico está relacionado con las habilidades intelectuales, con el rendimiento académico anterior y/o con factores emocionales. A pesar de que los dos primeros son los más utilizados, se ha demostrado que los factores emocionales son también importantes predictores del rendimiento académico.

Schiefelbein (1992) plantea que el rendimiento académico es una variable multidimensional influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto. Estos factores que destaca como atributos del estudiante son muy significativos en el sistema educativo, debido a que el alumno es responsable en parte de su propio aprendizaje, de ahí que una persona que se perciba autoeficaz tendrá un mejor desempeño académico.

Las creencias de Autoeficacia no son juicios acerca de las habilidades que las personas tienen, objetivamente hablando, sino que son juicios de lo que puede lograr o completar con dichas habilidades (Vallerand, Deci, y Ryan, 1987).

En otras palabras los juicios de Autoeficacia son acerca de lo que la persona piensa que puede hacer, no de lo que ha hecho. Estos juicios son producto de un proceso complejo de autoconvencimiento que recae en procesos cognitivos de diversas fuentes de información sobre la eficacia que tiene.

Así el hecho de que un estudiante se considere capaz y competente para realizar las tareas parece fundamental, pues diversas investigaciones señalan que la idea que

se tenga sobre las propias capacidades influye en las tareas que se eligen, las metas que se proponen, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. De una manera muy general se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, mas exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma se tendrá (Bong, 2001; Huertas, 1997, citados por Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004).

En estas circunstancias, si los alumnos cuentan con altos niveles de Autoeficacia personal, es decir, si tienen buena percepción de sus capacidades para desempeñar la tarea, lograrán más fácilmente superar esta dificultad aprendiendo las habilidades para el manejo de la información, por lo que podrán ponerse al corriente en el curso, académicamente hablando. Por el contrario, si tienen baja auto percepción de lograr el aprendizaje, los estudiantes experimentarán muy posiblemente una baja motivación que generará atrasos, mal desempeño en las actividades de aprendizaje, frustración y, en algunos casos, niveles de deserción escolar o reprobación.

Por tal motivo, para conseguir motivar a los estudiantes, es importante ayudarlos a verse de manera diferente, corrigiendo las ideas erróneas sobre sí mismo y sus posibilidades, desarrollando en ellos el sentido de Autoeficacia. La importancia de esto radica en que al incrementar la Autoeficacia percibida en los estudiantes, su motivación incrementaría, por lo que se esperaría que el rendimiento también sea mejor. Así el hecho de que un alumno se considere capaz y competente para realizar las tareas parece fundamental, pues diversas investigaciones señalan que la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta.

De ahí que el objetivo principal de este trabajo sea el de estudiar el efecto de la disciplina (licenciatura elegida), sobre la eficacia percibida en estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en cuanto a las habilidades que se desprenden del currículo que se encuentran estudiando; para luego estar en posibilidades de desarrollar estrategias que potencien la percepción de Autoeficacia en quien aprende.

Propósitos del estudio

El propósito general del presente trabajo consiste en determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en educación física (EF) y los estudiantes de las demás disciplinas de la Universidad Autónoma de Chihuahua en cuanto a su Autoeficacia percibida, en diferentes habilidades y contenidos curriculares básicos.

Este proyecto es fundamentalmente un estudio de tipo descriptivo que intenta caracterizar a los estudiantes que optan por la licenciatura en educación física, en cuanto a la eficacia percibida de su desempeño en habilidades curriculares, al comparar su perfil con el de los alumnos que eligen otro tipo de carrera; contribuyendo así a aportar evidencias y datos que propicien la intervención docente dentro de una perspectiva educativa de atención a la diversidad en el aula.

Estructura del trabajo.

El trabajo se ha estructurado en cinco capítulos:

Capítulo I: Se abordan una serie de nociones, basadas en la investigación científica sobre la Autoeficacia, tema central del estudio, y su relación con factores tales como el desempeño profesional y académico; tratando siempre de afianzar la idea de que darse a la tarea de mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico y la autoestima.

Capítulo II: Se presentan conceptos relacionados con el currículum, abordando de manera especial aquellos contenidos orientados al aprendizaje basado en competencias.

Capítulo III: Dedicado a la metodología empleada en el estudio.

Capítulo IV: Se describen los principales resultados de las comparaciones entre los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en educación física y los estudiantes

de las demás disciplinas de la Universidad Autónoma de Chihuahua en cuanto a su Autoeficacia percibida. Así como los principales resultados sobre las comparaciones entre mujeres y hombres.

Capítulo V: Discusión de los principales resultados y contribuciones del trabajo realizado.

El estudio se completa con la bibliografía y los anexos.

2010

Capítulo I: Autoeficacia

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciano Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

CAPÍTULO I:

AUTOEFICACIA

En el curso de la vida, los seres humanos se enfrentan a un número infinito de decisiones, problemas y desafíos. Una de las tareas más importantes para la psicología es comprender la manera en que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos. A este respecto, puede decirse que las creencias que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal frente a estos problemas, desafíos y decisiones.

Según Bandura (1977), entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las creencias de Autoeficacia (self-efficacy beliefs). El concepto de Autoeficacia es introducido por primera vez en “Autoeficacia: Hacia una Teoría Integradora del Cambio Conductual”, escrito por Bandura en el año 1977. Es definida como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras”. Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales como el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su ambiente; las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y toman sus decisiones.

En este sentido, existen sólo unas pocas decisiones que ejercen una influencia tan profunda sobre la vida de las personas, como la selección del área profesional, ya

que ésta influye significativamente sobre el estilo de vida de las personas (Hackett y Betz, en prensa, citado por Bandura, 1999).

La consecución de determinadas metas constituye un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que lleva al ser humano a emprender conductas específicas en función de los logros que éste pretende alcanzar. Más no basta con conocer con claridad aquello que se desea lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo. Es decir, no sólo es necesario ser capaz de, sino que también es preciso juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas. La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha autopercepción, denominada Autoeficacia, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles (Prieto, 2001).

La primera propuesta de la teoría de la Autoeficacia tiene lugar cuando el psicólogo Albert Bandura (1977) plantea la idea de que las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta, siendo imprescindible la intervención cognitiva del sujeto. En su origen, la definición de la Autoeficacia está muy próxima a la sensación de tener fe en uno mismo, es como un estado psicológico en el que el sujeto se juzga capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad.

Bandura (1986, 1997) plantea, a su vez, que las expectativas de eficacia personal son las que determinan si hay o no una conducta de afrontamiento, la cantidad de

esfuerzo que se tenderá a ejercer en relación con dicha tarea, así como el lapso de tiempo durante el que se mantendrá dicho esfuerzo, independiente de las evidencias desconfirmadoras. Las personas que se perciban a sí mismas como altamente eficaces, activarán suficiente esfuerzo, que si es bien desarrollado, logrará resultados exitosos. Sin embargo, las personas que se perciban como escasamente eficaces es probable que cesen prematuramente sus esfuerzos y fallen en la realización de la tarea.

Luego Garrido (2000) define la Autoeficacia como un juicio autorreferente por el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una tarea determinada en unas circunstancias determinadas con el propósito de conseguir algún fin. Es decir, un sujeto es autoeficaz cuando, encarando una tarea, se dice a sí mismo: me siento capaz de realizarla.

En la actualidad, existen suficientes pruebas sobre la función de los mecanismos cognitivos, particularmente la Autoeficacia percibida, en la elección y desarrollo profesional (Lent y Hackett, en prensa, citados por Bandura, 1999). Las conclusiones de los estudios realizados sugieren que las creencias de eficacia ejercen una influencia directa sobre la toma de decisiones relativas al futuro profesional (Bandura, 1986; Betz y Hackett, 1986, citados por Bandura, 1999).

La teoría de la Autoeficacia planteada por Bandura (1977), sostiene que las creencias de Autoeficacia son importantes predictores de los cursos de acción y toma de decisiones de las personas. En esta misma línea Betz y Hackett (1986, citados por Bandura, 1999), afirman que las creencias de eficacia influyen significativamente en el desarrollo de los factores predictores centrales en la elección profesional. Además, con relación a la elección profesional encuentran diferencias en la eficacia percibida entre

hombres y mujeres, lo que puede llevar a una diferenciación en las elecciones que ambos grupos realizan al momento de optar por una carrera profesional. Todo este proceso de desarrollo de las creencias de Autoeficacia diferenciadas, puede ser comprendido a partir del proceso de socialización de los seres humanos, a través del cual, desde edades muy tempranas, se establece una diferencia en varios aspectos entre ambos sexos (Betz y Hackett, 1998).

1.1 El Constructo de la Autoeficacia

Entre los tipos de pensamiento autorreferente que afectan la acción y el funcionamiento humano ninguno ocupa un lugar tan central como la Autoeficacia. La Autoeficacia se define como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (Bandura, 1986). Estas creencias de eficacia ocupan un rol mediacional en el funcionamiento humano actuando a modo de filtro entre las habilidades y logros anteriores del ser humano y su conducta subsiguiente (Zeldin, 2000). Para Bandura (1997) estas creencias de eficacia son mejores predictores de la conducta futura que las habilidades, los logros anteriores, o el conocimiento que el sujeto posea de la actividad a realizar, ya que la Autoeficacia va a determinar que hace el sujeto con el conocimiento o las habilidades que posee (Valiante, 2000).

Sin embargo, un funcionamiento competente requiere tanto precisión en las autopercepciones de eficacia como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar; requiere también de los juicios del sujeto acerca de los resultados más probables que una conducta determinada producirá (expectativas de

resultados). Todos estos componentes mantienen entre sí relaciones complejas que deben ser consideradas toda vez que se pretenda estudiar la utilidad predictiva de las creencias de Autoeficacia.

Las creencias de Autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes: a) logros de ejecución, b) experiencia vicaria, c) persuasión verbal, d) estado fisiológico.

Los logros de ejecución anterior constituyen la fuente de información de Autoeficacia más importante, ya que se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1997). 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.

La idea de que los seres humanos pueden seleccionar o eliminar actividades futuras por medio de sus propios mecanismos cognitivos, proporciona un modelo heurístico para comprender el comportamiento vocacional.

En esta perspectiva sociocognitiva los individuos son vistos como proactivos y autorreguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas (Valiante, 2000), brindando además una visión no reduccionista del ser humano y de la complejidad de influencias que afectan a su conducta.

Sin embargo, la capacidad de las experiencias nuevas para modificar la Autoeficacia percibida va a depender de la naturaleza y firmeza de las creencias

preexistentes. Las personas con un fuerte sentido de eficacia personal recuperan su confianza más rápidamente después de fracasar en la realización de alguna actividad o en el cumplimiento de una meta y tienden a atribuir su fracaso a un esfuerzo insuficiente o a un conocimiento o habilidades insuficientes, pero pasibles de ser adquiridas. Por su parte, las personas con un débil sentido de eficacia personal tienden a atribuir sus fracasos a una falta de habilidades, las cuales a su vez tienden a percibirse como innatas, permanentes e inmodificables, considerándose a sí mismo incapaces de adquirirlas. Para estas personas, el fracaso es sólo otra demostración de su incapacidad.

La segunda fuente de Autoeficacia es la experiencia vicaria. Viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de Autoeficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar. La experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y las de los otros. Estas comparaciones pueden transformarse en poderosas influencias para el desarrollo de autopercepciones de eficacia.

Sin embargo, la influencia de estas comparaciones va a estar determinada por la similitud percibida de parte del sujeto, entre sus propias capacidades y las del modelo (Pajares, 1997). De esta forma, el fracaso del modelo en una actividad tendrá un efecto más negativo en la Autoeficacia de los observadores, si estos se perciben a sí mismos como teniendo un nivel de habilidad comparable al del modelo que si el observador se percibe a sí mismo más eficaz que al modelo (Pajares, 1997).

La persuasión verbal es otra importante fuente de Autoeficacia, especialmente en aquellas personas que ya poseen un nivel elevado de Autoeficacia y necesitan solamente de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito. Sin embargo, esta fuente de información tiene mayor influencia en la disminución de la eficacia percibida que en el fortalecimiento de esta. La persuasión verbal no debe confundirse con el simple elogio, sino que por el contrario, los persuasores deben asegurarse de cultivar las creencias de Autoeficacia de los persuadidos mientras al mismo tiempo les permiten asegurarse por sí mismos que pueden alcanzar el éxito prometido (Pajares, 1997).

La cuarta fuente es el estado fisiológico del individuo. Los múltiples indicadores de activación autonómica, así como los dolores y la fatiga pueden ser interpretados por el individuo como signos de su propia ineptitud. En general las personas tienden a interpretar los estados elevados de ansiedad como signos de vulnerabilidad y por ende como indicadores de un bajo rendimiento.

El proceso básico de creación y de utilización de las creencias de Autoeficacia es bastante intuitivo (Pajares, 1997): los individuos se comprometen en la realización de una conducta, interpretan los resultados de esta conducta y la información aportada por cada una de las fuentes de Autoeficacia; usan estas interpretaciones para crear y desarrollar creencias acerca de sus capacidades y se comprometen nuevamente en la realización de conductas en dominios similares, comportándose de acuerdo a las creencias creadas. La forma en que las personas interpreten la información aportada por las fuentes de Autoeficacia va a influir y afectar directamente sus creencias, lo cual afectará su conducta y, de esta forma, su medio ambiente. Vemos, de esta manera, representado el enfoque interactivo de la reciprocidad triádica, base de la teoría propuesta por Bandura.

La interpretación de la información aportada por las cuatro fuentes de Autoeficacia va a estar determinada por la manera en que sea procesada cognitivamente por el individuo. Es así como, por ejemplo, hay personas que pueden interpretar un estado de ansiedad como un factor motivador que puede contribuir a un rendimiento exitoso, mientras que otras pueden interpretar este estado como predictor de un bajo rendimiento. Para algunos autores (Lent, Brown y Hackett, 1994), la disposición afectiva de la persona es uno de los factores más importantes al influir directamente en la forma en la cual la información de eficacia es procesada. Por ejemplo, una persona con tendencia al autodesprecio y a los sentimientos negativos puede atender selectivamente a las experiencias de fracaso y no tener en cuenta las experiencias de éxito.

Para Schunk (1989) la evaluación de Autoeficacia es un proceso inferencial. Las personas obtienen y combinan la información aportada por diferentes factores situacionales y personales tales como la Autoeficacia percibida preexistente en el sujeto, la disposición afectiva, la dificultad de la tarea, el monto de esfuerzo puesto en la tarea, la cantidad de ayuda externa recibida, el resultado de las tareas, el patrón de éxitos y fracasos, la similitud percibida con los modelos y la credibilidad del persuasor.

Con frecuencia suele confundirse el concepto Autoeficacia con otros conceptos utilizados para dar cuenta de los fenómenos relacionados con el pensamiento autorreferente. Uno de estos conceptos es el autoconcepto. El autoconcepto es una visión global de uno mismo, una composición de autoimágenes que el sujeto tiene de sí mismo (Bandura, 1986). El autoconcepto difiere de la Autoeficacia de forma importante. El autoconcepto es una visión global y, en cambio, las creencias de Autoeficacia son juicios acerca de las propias capacidades para realizar exitosamente tareas o

actividades “específicas”, por lo que pueden variar en función de la actividad, del nivel de dificultad dentro de la misma actividad y de las circunstancias. El autoconcepto no se centra en el logro de una tarea particular, sino que incorpora todas las formas de autoconocimiento y sentimientos de autoevaluación. Como afirma Pajares (1996), el autoconcepto incluye además, juicios de autovalía, los cuales van a depender del valor que la cultura del individuo otorgue a las capacidades que éste posea y de la medida que la conducta coincida con los criterios personales de valía (Bandura, 1986).

Los juicios de autovalía y de Autoeficacia no guardan una relación uniforme. Un individuo puede considerarse eficaz para una actividad de la cual no deriva autoaprecio o juzgarse incapaz para una actividad y no ver disminuida su autoestima. Sin embargo, el individuo tiende a cultivar su Autoeficacia en aquellas actividades que le brindan la sensación de autovalía, por lo que puede decirse que tanto la autoestima como la Autoeficacia realizan una contribución independiente a la calidad de vida del hombre (Bandura, 1986).

En estudios de motivación académica, el autoconcepto es medido generalmente a un nivel de dominio (ser un buen escritor, por ejemplo) mientras que las creencias de Autoeficacia son medidas a un nivel de tareas específicas (Escribir un párrafo con oraciones claras y un buen uso de la gramática, por ejemplo). Además, las creencias de Autoeficacia son evaluadas por medio de preguntas del tipo “puedo”, mientras que el autoconcepto se evalúa por medio de preguntas del tipo “soy” y “siento”. Las respuestas a las preguntas de Autoeficacia revelan si la persona posee una alta o una baja confianza para realizar exitosamente la tarea en cuestión; las respuestas a las preguntas de autoconcepto revelan cuán positivamente o negativamente las personas se ven a sí mismos en un área determinada.

Si bien se ha señalado que tanto la Autoeficacia como el autoconcepto realizan una contribución independiente a la motivación y al logro académico (Bandura, 1986), los resultados de la investigación demuestran el mayor poder predictivo de la Autoeficacia para criterios relacionados al logro académico (Pajares y Valiante, 1997).

El importante rol mediacional de la Autoeficacia así como su capacidad predictiva ha recibido un extenso apoyo empírico desde diversos campos de investigación, demostrando la generalidad explicativa y predictiva de la teoría de la Autoeficacia. Las primeras investigaciones fueron conducidas por Bandura y sus colegas en contextos terapéuticos entrenando a individuos para afrontar situaciones temidas. En estas primeras investigaciones se descubrió como los diferentes tratamientos experimentales afectaban la Autoeficacia de los individuos para llevar a cabo diferentes comportamientos y examinaron la utilidad predictiva de la Autoeficacia de conductas de afrontamiento futuras. Estos estudios pioneros permitieron iniciar el estudio de la Autoeficacia tanto como un efecto de intervenciones particulares como un antecedente del cambio conductual.

Numerosas investigaciones realizadas posteriormente en contextos tanto clínicos como no clínicos han puesto de manifiesto la importancia de la Autoeficacia en la explicación de la conducta humana (Schunk, 1989).

Por todo ello la Autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de Autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). Un aspecto que resalta la importancia de la Autoeficacia es su valor predictivo de la conducta humana. El comportamiento de las personas, según Bandura, puede ser mejor predicho por las

creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que poseen (Pajares y Schunk 2001).

1.2 Teoría Social Cognitiva

De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, las creencias de Autoeficacia afectan el comportamiento humano de cuatro formas:

Primero, la Autoeficacia influye en la elección de actividades y conductas. Las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las cuales se consideran altamente eficaces y tienden a evitar aquellas en las cuales se consideran ineficaces.

Segundo, la Autoeficacia determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad, así como también cuán perseverantes serán éstas frente a los obstáculos que puedan presentárseles. Cuanto mayor sea la Autoeficacia, mayor será el grado de esfuerzo invertido y la persistencia de las personas en la actividad.

Se puede considerar que esta función de la Autoeficacia ayuda a crear un tipo de “profecía autocumplida”, ya que la mayor perseverancia asociada a unas creencias de eficacia fuertes conducen a un mejor rendimiento, el cual, a su vez, conduce a un sentido de eficacia personal incrementado, mientras que las creencias de Autoeficacia débiles limitan el potencial del sujeto.

La tercera forma mediante la cual la Autoeficacia afecta al comportamiento humano es influyendo sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales.

Las personas de baja Autoeficacia, por ejemplo, pueden considerar a las actividades que deben realizar mucho más difíciles de lo que realmente son, lo cual les ocasionará un alto grado de estrés y ansiedad, así como pensamientos negativos

acerca de su posible desempeño. Un alto nivel de Autoeficacia, por otra parte, brinda una mayor confianza y serenidad en el afrontamiento de tareas difíciles. La Autoeficacia influye a su vez en las atribuciones causales que el individuo realiza frente al éxito o al fracaso en las actividades.

La cuarta forma en la cual la Autoeficacia afecta el comportamiento es permitiendo al sujeto ser un productor de su propio futuro y no un simple predictor. Aquellos sujetos que se perciben a sí mismos eficaces se imponen retos, intensifican sus esfuerzos cuando el rendimiento no es suficiente de acuerdo a las metas que se habían propuesto, experimentan bajos grados de estrés ante tareas difíciles y presentan una gran cantidad de intereses por actividades nuevas.

Otro importante constructo de la teoría social cognitiva son las metas, las cuales han sido definidas como la determinación de involucrarse en determinada actividad o de conseguir un determinado resultado en el futuro (Bandura, 1986). El importante papel de las metas ha sido destacado en otras investigaciones (Lent et. al, 1994). Las metas ejercen su cualidad motivadora a través de la capacidad del sujeto de representar simbólicamente resultados deseados y de reaccionar autoevaluativamente basándose en criterios internos de rendimiento, haciendo depender la autosatisfacción al logro de éstos.

La teoría social cognitiva postula importantes relaciones de reciprocidad entre la Autoeficacia, las expectativas de resultados y el sistema de metas (Bandura, 1986). Con frecuencia los investigadores no tienen en cuenta las complejas interacciones entre estas variables, concentrándose exclusivamente en el papel desempeñado por la Autoeficacia, simplificando de esta forma los posibles interjuegos y la conducta consecuente, dejando muchas veces la impresión de que una Autoeficacia alta es

bueno y una baja Autoeficacia es mala. Esta sobre simplificación teórica no considera que la Autoeficacia puede ser beneficiosa en algunas situaciones pero contraproducente en otras, dependiendo sus efectos de la relación compleja que ésta mantiene con las expectativas de resultados, las aptitudes y conocimientos del sujeto, las metas y otras variables contextuales.

Con el libro “Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory”, Bandura (1986) plantea una visión del funcionamiento humano que les otorga un papel clave a los procesos autorreguladores, autorreflexivos, y vicarios en el cambio y adaptación de las personas. Los individuos son vistos como proactivos, autorganizados, autorreflexivos y autorregulados, en lugar de ser organismos conducidos por instintos internos escondidos o modulados por fuerzas ambientales. Bandura establece, en su determinismo recíproco, una interacción dinámica entre factores. Es así que: a) factores personales en la forma de afectos, cogniciones y eventos biológicos, b) el comportamiento y c) fuerzas ambientales crean interacciones que producen una reciprocidad triádica (Pajares y Schunk, 2001).

Bandura (1986) sostiene que, al analizar la influencia de los estímulos externos en el comportamiento humano, se debe entender la forma en la que el individuo, cognitivamente, procesa e interpreta esos estímulos.

La Teoría Social Cognitiva plantea dicha influencia en dos direcciones. Las presiones evolutivas alteran el comportamiento humano, de manera que el hombre es capaz de crear innovaciones ambientales cada vez más complejas. A su vez, este ambiente modificado produce nuevas presiones selectivas para la evolución de sistemas biológicos especializados en la conciencia funcional, el pensamiento, la comunicación simbólica y el lenguaje.

La Teoría Social Cognitiva establece una imagen del ser humano como un individuo en búsqueda del desarrollo personal. También, plantea como punto clave que los individuos tienen creencias personales que les permiten ejercer una medida de control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos. Es decir, el comportamiento de las personas se ve influido por lo que piensan, creen y sienten. Bandura (1986) sostuvo que lo que las personas piensan sobre ellas mismas es clave en el ejercicio del control humano.

Respecto de la influencia del ambiente y de los sistemas sociales sobre el comportamiento humano, ésta se da a través de mecanismos psicológicos del sistema del Self. Por ejemplo, en el caso de las condiciones económicas, estas no afectarían el comportamiento humano directamente sino por intermedio del Self, debido a que influyen en las creencias de Autoeficacia, los estados emocionales, las aspiraciones, los estándares de las personas y otras influencias regulatorias (Pajares, 2002).

1.3 Influencia de la Autoeficacia en el comportamiento

El funcionamiento humano, en general, es regulado por las creencias de eficacia. Esta regulación se produce mediante cuatro procesos: cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo. Dichos procesos, normalmente, actúan juntos regulando el funcionamiento humano y las creencias de Autoeficacia tienen efectos importantes sobre ellos.

1.4 Procesos cognitivos y Autoeficacia

Los efectos de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se pueden explicar de diversas formas, una de ellas sería la siguiente: mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales.

Por lo tanto, cuanto más alta sea percibida la Autoeficacia personal, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan.

Más específicamente, las personas piensan en los escenarios posibles que resultarán de sus acciones antes de actuar y plantean sus metas de acuerdo con ellos. Las creencias de Autoeficacia dan forma a esos escenarios mentales anticipados. Por ello, las personas con un alto sentido de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Por el contrario, las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso (Bandura, 1995).

1.5 Procesos motivacionales y Autoeficacia

Las creencias de Autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación. Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas.

Las creencias de Autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Contrariamente, las personas con alto sentido de Autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

Respecto de las expectativas de resultados, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado.

Sin embargo, a la vez que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de Autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados (Bandura, 1995).

La motivación basada en la autoimposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar el estándar, el cual le da dirección al comportamiento de la persona, mientras que esta crea incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta alcanzar su objetivo (Bandura, 1995). Las creencias de Autoeficacia influyen en este tipo de motivación, ya que, de acuerdo con lo que la persona se cree capaz de hacer, establece sus metas, determina el esfuerzo que emplea, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia a los fracasos. En ese sentido, dado que los fracasos son atribuidos al esfuerzo insuficiente o a la falta de habilidad y conocimiento que pueden ser adquiridos, individuos que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fallan en conseguir los resultados. Por el

contrario, aquellos que dudan de sí mismos tienden a rendirse rápidamente ante las dificultades (Pajares, 2002).

1.6 Creación y desarrollo de la Autoeficacia

Antes de centrarse en la influencia de la Autoeficacia en el ámbito académico, se debe ver cuáles son sus fuentes y cómo puede desarrollarse.

En general, la creación de la eficacia percibida empieza en los primeros años. En esta etapa, el niño no puede hacer adecuadas autoevaluaciones, por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía.

Durante este periodo, padres y profesores que ofrecen tareas desafiantes e interesantes, y que monitorean a los niños mientras las hacen, apoyando sus esfuerzos, ayudan a promover un robusto sentido de eficacia (Pajares y Schunk 2001).

Entre las formas de crear y desarrollar la Autoeficacia percibida, encontramos:

En primer lugar, la forma más efectiva de crear un fuerte sentido de Autoeficacia es el manejo exitoso de experiencias. Mientras que los éxitos crean una fuerte convicción en la eficacia personal, los fracasos generan lo opuesto, en especial, si los últimos acontecen antes que el sentido de Autoeficacia esté fuertemente establecido. Un sentido de Autoeficacia resiliente, es decir, capacidad para sobreponerse a la adversidad, no se forma con éxitos fáciles, ya que si la persona sólo experimenta estos, se acostumbra a rápidos resultados y se desanima fácilmente ante el fracaso. En

cambio, el sentido de Autoeficacia resiliente se formará con la experiencia de vencer obstáculos mediante esfuerzos perseverantes. Posteriormente, cuando las personas están convencidas de que tienen lo necesario para tener éxito, perseveran ante las adversidades y se recuperan rápidamente de sus traspis (Bandura, 1995).

En segundo lugar, se tienen las experiencias vicarias proporcionadas por modelos sociales. Si las personas observan a otras personas similares a ellas lograr el éxito mediante un esfuerzo constante, la creencia en que pueden lograr el éxito en actividades similares se verá aumentada. De la misma manera, si los observadores aprecian que personas parecidas a ellos, a pesar de arduos esfuerzos, fracasan, la evaluación del nivel de eficacia de los observadores y su motivación se ve afectada negativamente (Bandura, 1995).

La observación de modelos es importante, sobre todo, cuando se trata de desarrollar la Autoeficacia en tareas con las que los sujetos no están familiarizados (Pajares y Schunk, 2001). Los modelos cumplen roles importantes para las personas: por un lado, proporcionan estándares sociales en relación con los cuales los individuos juzgan sus propias capacidades; por otra parte, las personas buscan modelos que posean competencias deseadas. Estos modelos, a través de su manera de pensar y comportamiento, transmiten conocimiento y les enseñan a los observadores habilidades y estrategias para responder satisfactoriamente a las demandas del ambiente. La percepción de Autoeficacia aumenta con la obtención de mejores medios para lidiar con el ambiente (Bandura, 1995).

La persuasión social constituye otra fuente de Autoeficacia. Personas persuadidas verbalmente de que poseen las habilidades necesarias para dominar determinadas actividades son más propensas a realizar un esfuerzo considerable y constante en

comparación con aquellas que dudan de sus propias capacidades. De la misma manera, las personas que han sido convencidas de que carecen de capacidades se rinden fácilmente ante las dificultades y tienden a evitar actividades desafiantes que promuevan sus potencialidades. Se debe resaltar que es fácil desestimar creencias de eficacia personal establecidas sobre la base de la persuasión social, puesto que estas pueden ser rápidamente contradichas ante resultados decepcionantes en la práctica (Pajares, 2002).

1.7 Influencia de la Autoeficacia en el Ámbito Académico

La Autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico. De acuerdo con estudios, se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y habilidades de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad.

Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o Autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001). Se debe mencionar que las creencias de eficacia son importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995). En relación con la motivación académica, Bandura

plantea que las creencias de Autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades.

Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.

Como una muestra de la importancia de la Autoeficacia en el ámbito académico, podemos decir que ésta revela porque las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, o porque las personas actúan en disonancia con sus habilidades (Pajares, 2002). Lo anterior se explica porque el rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. Un ejemplo de esto es que un alto desenvolvimiento requiere la auto regulación de la motivación y un buen manejo de pensamientos perturbadores y de reacciones emocionales (Bandura, 1995).

Las creencias de eficacia pueden impulsar a las personas a predecir eventos que los afectan y a buscar la manera de controlarlos. Britton y Tesser (1991) comprobaron esto mediante una investigación con universitarios centrada en el control de su tiempo. Se identificó un factor de Autoeficacia que implicaba el sentimiento de creerse capaz de organizar el tiempo personal. La importancia de las creencias de eficacia en el desarrollo académico queda una vez más evidenciada, porque éstas predijeron el éxito académico cuatro años después y tuvieron más peso que los test de aptitudes estandarizados (Zimmerman, 1995).

Respecto de la Autoeficacia en una organización educativa, Bandura (1999), indica que la tarea de crear ambientes conducentes al aprendizaje reside en gran

medida en el talento y auto-eficacia de los profesores. Las pruebas demuestran que la atmósfera de la clase está determinada en parte por las creencias del profesorado en relación a su eficacia instructiva. Los profesores que confían en su eficacia instructiva crean experiencias de dominio para sus estudiantes. Aquellos con escasa confianza en su eficacia instructiva generan ambientes negativos en la clase, que suelen ser tendientes a reducir el sentido de la eficacia y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En lo concerniente al planteamiento de metas y Autoeficacia, encontramos que la Autoeficacia y el desarrollo de habilidades son más intensos en estudiantes que se plantean metas próximas que en aquellos que se imponen metas más distantes, debido a que las metas próximas proporcionan evidencia de una creciente destreza. Además, los estudiantes que hayan sido motivados verbalmente para plantearse sus propias metas aumentarán su competencia, confianza y compromiso para cumplirlas. Se produce, también, una elevación de la Autoeficacia cuando se proporciona a los estudiantes constante e inmediata retroalimentación mientras trabajan en tareas académicas.

Por otro lado, si se instruye a los alumnos en que esta retroalimentación se debe a su esfuerzo, éstos trabajarán más intensamente, declararán más eficacia para próximos aprendizajes y tendrán una motivación más fuerte (Pajares y Schunk, 2001).

Así el hecho de que un estudiante se considere capaz y competente para realizar las tareas parece fundamental, pues diversas investigaciones señalan que la idea que se tenga sobre las propias capacidades influye en las tareas que se eligen, las metas que se proponen, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. De una manera muy general se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, mas exigencias, aspiraciones y

mayor dedicación a la misma se tendrá (Bong, 2001; Huertas, 1997, citados por Donolo et al. 2004).

En estas circunstancias, si los alumnos cuentan con altos niveles de Autoeficacia personal, es decir, si tienen buena percepción de sus capacidades para desempeñar la tarea, lograrán más fácilmente superar esta dificultad aprendiendo las habilidades para el manejo de la información, por lo que podrán ponerse al corriente en el curso, académicamente hablando.

Por el contrario, si tienen baja auto percepción de lograr el aprendizaje, los estudiantes experimentarán muy posiblemente una baja motivación que generará atrasos, mal desempeño en las actividades de aprendizaje, frustración y, en algunos casos, niveles de deserción escolar o reprobación.

Por tal motivo, para conseguir motivar a los estudiantes, es importante ayudarlos a verse de manera diferente, corrigiendo las ideas erróneas sobre sí mismos y sus posibilidades, desarrollando en él, el sentido de Autoeficacia. La importancia de esto radica en que al incrementar la Autoeficacia percibida en los estudiantes, su motivación incrementaría por lo que se esperaría que el rendimiento también sea mejor. Así el hecho de que un alumno se considere capaz y competente para realizar las tareas parece fundamental, pues diversas investigaciones señalan que la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta.

1.8 Autoeficacia y Género.

Desde una perspectiva de Género, se han llevado también algunas investigaciones que aportan información de la Autoeficacia. Resulta importante abordar las diferencias de género, ya que los maestros deben estar pendiente de las mayores incidencias de problemas por género. Por ejemplo Sánchez y Valdés (2003) reportan mayores problemas alimentarios y emocionales en mujeres y abuso de sustancia y violencia en varones. Desde una perspectiva cultural, resulta interesante indagar de manera preliminar cómo los hombres y mujeres de diferentes regiones del país sociales se desarrollan personal y escolarmente, y cuáles problemas reportan.

2010

Capítulo II: Currículum

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciano Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

CAPÍTULO II: CURRÍCULUM

2.1 Actitud, habilidad y competencia

En la vida cotidiana y aún dentro del ámbito escolar suelen utilizarse los términos de actitud, habilidad, competencia y estrategia como sinónimos, por lo que es importante establecer cuáles son sus diferencias.

Si se concibe a la aptitud o capacidad como una disposición innata, es decir como un potencial natural del individuo que puede ponerse en acción; se puede decir que ésta es la materia base a partir de la cual se pueden desarrollar habilidades.

También es importante aunque pueda resultar obvio, que esta materia base es diferente en cada individuo, y que por tanto puede haber individuos con potencial natural en determinadas áreas; así hablamos de que una persona tiene “facilidad” para la música, en especial para tocar la guitarra.

Partiendo de estas ideas se infiere que las diferencias individuales tienen su origen en las muy variadas acentuaciones de la aptitud en el ser humano.

Por otra parte, habría que aclarar que se parte de la idea de que todos los seres humanos tenemos alguna o varias aptitudes, aunque con diversos grados de manifestación.

Se puede decir que: la aptitud o capacidad es el potencial natural de cada persona en determinadas áreas y que puede o no desarrollarse, mientras que la

habilidad es la posibilidad o disposición para desarrollar esa aptitud, ésta a su vez se evidencia a través de una competencia, la cual hace referencia al dominio de una práctica sustentada en el desarrollo de ciertas habilidades.

Bajo esta perspectiva y en coincidencia con especialistas (Gardner, 1992, Paúl, 1989, De Sánchez, 1995, citados por Navarro 2004) se afirma que las habilidades son educables, que es posible contribuir a su desarrollo de varias formas y con diferentes recursos tales como: pensamiento dialógico, detección y puesta en práctica de habilidades básicas, comprensión del problema a resolver, entre otros.

No obstante, se debe tener cuidado de no establecer una relación directa entre el desarrollo de una habilidad con la ejercitación de ciertas tareas que lleven a lograr ciertos desempeños. Se afirma lo anterior no porque la ejercitación no beneficie el desarrollo de una competencia, sino porque en el logro de la misma se ven involucrados otros muchos factores como la motivación, la actitud y los valores de quien está desarrollando determinadas habilidades.

La habilidad se refiere a la disposición, lograda en base a diferentes interacciones formales e informales, que se tiene para llevar a la práctica (ejecutar) o evidenciar un conocimiento, aptitud o capacidad. Es decir, existe un movimiento de la potencia (que se tiene en la aptitud) al acto; este movimiento permite que el potencial natural evolucione, la consecuencia de tal evolución es que se van desarrollando habilidades en alguno de las áreas posibles; éstas se evidenciarán como desempeños, los cuales pueden ser designados como competencias.

Para Elliot y Harackiewicz (1996) se hace necesario establecer criterios amplios respecto al concepto de competencia y no limitarlo al desarrollo de ciertas acciones

rutinarias; es decir, al desarrollo de competencias en el ámbito educativo le anteceden, al tiempo que le acompañan el conocimiento y la comprensión. Y agrega que no se puede equiparar al conocimiento técnico con las competencias.

Pearson (1984 citado por Elliot y Harackiewicz, 1996) le llama conocimiento técnico inteligente, que supone el ejercicio de capacidades de discernimiento, discriminación y acción inteligente.

El uso reiterado de una habilidad permite su automatización, lo mismo puede decirse del uso de una técnica o de un procedimiento; en cambio utilizar una estrategia requiere de una intencionalidad; es decir, se usa de manera consciente y dirigida a lograr un determinado objetivo.

La meta principal de la enseñanza es ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción de los conocimientos académicos, de una manera más específica. A través de la transmisión de la percepción que el estudiante pueda ser capaz de tener, controlar y realizar en una diversidad de tareas complejas.

Algunas otras consideraciones respecto a las características del desempeño académico se refieren a la persistencia en la ejecución de una tarea que puede ser también un factor importante para determinar la calidad de los resultados académicos.

2.2 La educación por competencias

El propósito de la educación basada en normas de competencia es proporcionar educación técnica y capacitación a los estudiantes, así como combinar la educación y el trabajo. Este tipo de educación, además de reconocer el resultado de los procesos escolares formales, también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas. Sin embargo, este modelo educativo cuestiona la suficiencia de los títulos universitarios y plantea como más importante poseer competencias para la solución de problemas específicos que tener una preparación en lo abstracto sin la posibilidad de contar con expectativas para solucionarlos.

Sin embargo las reformas educativas, para que puedan considerarse como tales, requieren no sólo de cambios estructurales, sino también modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y tomen conciencia de las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el estudiante debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996 citado por Argüelles, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga de cierta manera a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un estudiante es competente o no lo es, deben tomarse

en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. Sin embargo, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de algunas de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Malpica (1996 citado por Argüelles, 1996), señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Desde esta perspectiva holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa, en nuestro caso la universidad, no sólo debe diseñarse en función de la incorporación de los estudiantes a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, "partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos como son habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores, considere la ocurrencia de varias tareas tales como acciones intencionales que sucedan simultáneamente dentro del contexto y la cultura del lugar de trabajo en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables" (Gonczy, 1996 citado por Argüelles, 1996).

Las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (iberfop-oei, 1998). La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las unidades de aprendizaje (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza y con ello, la propia práctica educativa, así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

2.3 Cualidades de la educación por competencias

Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La multirreferencialidad es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos

profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la multirreferencialidad se alcancen, ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos.

Otro punto álgido en la formación de futuros profesionistas tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante. El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina formación en alternancia e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este proceso de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios (Miklos, 1997). La vinculación de la educación con situaciones reales del trabajo y de la vida es otra de las características de la educación por competencias profesionales integradas.

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; es decir, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias. El supuesto de base es que los estudiantes formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos adquiridos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionistas.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación (Miklos, 1997).

Por tanto las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento analítico, flexible, creativo, imaginativo y sobre todo apertura a los cambios.

Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas. En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente la currícula sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

Dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

En nuestro país, el hablar de las competencias es reciente. En otros países, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado (iberfop-oei, 1998).

En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES) explica que se busca:

1. Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional.
2. Una educación vinculada en las metas nacionales y al sector productivo.
3. Unir, por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de la educación (básico, medio, medio superior) con la educación superior para que exista una coherencia y articulación.
4. Identificar las necesidades del sector productivo.

A partir de estos cuatro puntos, ANUIES define la educación basada en competencias de la siguiente manera:

La educación basada en competencias se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza

recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías.

Desde la visión de las Naciones Unidas para la Educación se señala que para alcanzar las metas educativas, la educación requiere que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar, estipular previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto, de líderes y de una comunidad para alcanzar las metas. En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada en la sede de la UNESCO, se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información. Así mismo, señaló que las principales tareas de la educación han estado y seguirán estando, por medio de las competencias, ligadas a cuatro de sus funciones principales:

Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación), la formación de personas altamente capacitadas (la función de la educación), proporcionar servicios a la sociedad (la función social) y la función ética, que implica la crítica social (Argudín, 2005).

El concepto de “Competencia” fue planteado inicialmente por David McClelland en 1973, como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo. Esto lo condujo a buscar otras variables, a las que llamó “Competencias”. Encontró que para predecir con mayor eficiencia, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos, con las características de quienes son solamente promedio. Por ello, las Competencias están ligadas a una forma

de evaluar aquello que “realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”, y no “a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo” (McClelland, 1993).

Además, el concepto de Competencia, responde muy bien a la situación actual del mundo, caracterizado por un alto nivel de fluidez y cambio, con exigencias cada vez mayores a las habilidades individuales; tendencia, que se incrementará a futuro. Y, en el marco específico de la psicología, el concepto responde a la concepción de la psicología cognoscitiva y del constructivismo, que concibe una mayor fluidez en la estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano, que lo que se concebía en el pasado.

Spencer y Spencer (1993) consideran que es: “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio”.

Ansorena (1996) plantea: “Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”.

Woodruffe (1993) las plantea como “Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente”.

Para la UNESCO (1999) son el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Del análisis de estas definiciones puede concluirse que las competencias:

1. Son características permanentes de la persona.
2. Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
3. Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
4. Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
5. Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Por lo tanto se puede concluir que una Competencia es lo que hace que la persona sea, “competente” para realizar un trabajo o una actividad y exitoso en la misma, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas específicas.

2.4 Currículum universitario por competencias.

En la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, el proceso de rediseño curricular de la licenciatura adiciona un nuevo significado que pretende abonar al concepto de cambio educativo.

Competencia se define como un conjunto de comportamientos basados en conocimientos, habilidades y actitudes, por las cuales se reconoce a un profesionista como capaz para desempeñarse con un alto nivel de autonomía y compromiso social para el logro de una mejor calidad de vida.

El término competencia es un concepto integrador, en donde no basta con considerar uno o más de los elementos por separado, sino la articulación y convergencia de ellos. Otro elemento importante es que la competencia se evalúa en el desempeño, en la acción, no sólo en la teoría.

La educación basada en competencias pretende rescatar las competencias adquiridas, independientemente de donde se hayan desarrollado, es decir, no se restringe a aquellas que se hayan generado en instituciones educativas y reconoce las

que se han adquirido en la práctica, además una educación basada en competencias justifica aprender a aprender para toda la vida.

El planteamiento académico por competencias trata de rescatar la formación integral y holística de los profesionistas, basada en competencias, donde se tiene como referente, que se requiere para desempeñarse en un campo de acción profesional y no cuál es el campo de la ciencia que debe dominarse.

La educación basada en competencias, hace énfasis en la evaluación conjunta de los procesos educativos y es corresponsabilidad de todos los participantes.

Igualmente se basa en los desempeños como evidencias de las competencias adquiridas, tomando en cuenta no sólo los conocimientos sino habilidades, actitudes y valores. El grado es otorgado en función de esos desempeños mostrados.

2.5 Definición de competencias básicas, profesionales y específicas.

2.5.1 Las competencias básicas

Hacen referencia a las cualidades que los egresados de la Universidad deberán tener independientemente del programa académico del que egresen. Su nivel puede variar dependiendo del nivel de profundidad en que la competencia esté contemplada en su perfil profesional.

2.5.2 Las competencias profesionales

Son aquellas cualidades que deben tener los egresados de un determinado campo de acción profesional, estas competencias las definen los diferentes cuerpos colegiados que participan en las áreas señaladas, así por ejemplo se pueden encontrar competencias comunes en el campo profesional de la salud, que pueden referirse a aprendizajes que se desarrollan en alumnos que cursan las carreras de educación física, enfermería, medicina, odontología.

2.5.3 Las competencias específicas

Son las exclusivas de los egresados de la carrera, son cualidades que permiten el desempeño específico inherente a un campo de aplicación, estas competencias deben ser definidas por los maestros que participan en el plan de estudios, se sugiere la participación de alumnos (últimos semestres), de egresados de la carrera y empleadores potenciales.

Las competencias constituyen el entramado curricular que debe ser logrado y demostrado en desempeños, estas representan el papel que en el diseño tradicional se contempló como perfil profesional.

Para finalizar, en la figura 1 a manera de resumen gráfico se muestran las interrelaciones entre los temas abordados en el marco teórico.

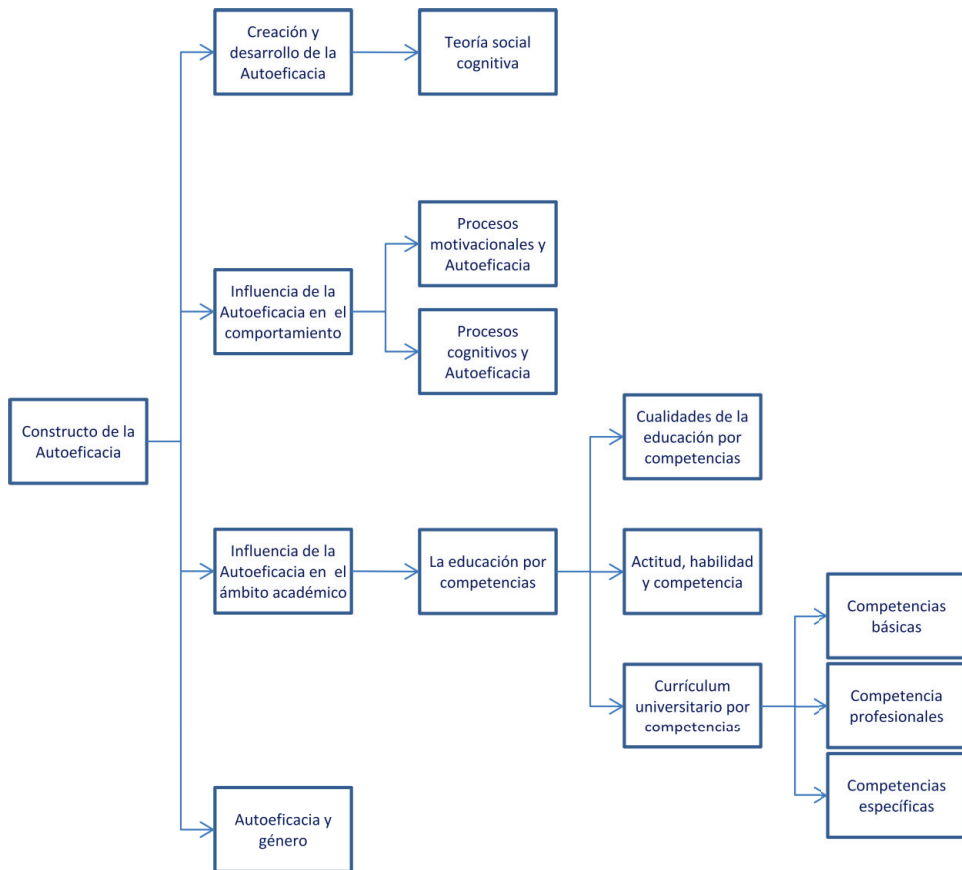


Figura 1 Esquema general del marco teórico. Interrelaciones entre los temas que se abordan.

2010

Capítulo III: Método

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciano Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

CAPÍTULO III: MÉTODO.

La intención general de este proyecto de investigación consistió en determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en educación física y los de las demás disciplinas de la Universidad Autónoma de Chihuahua en cuanto a los dominios incluidos en las competencias básicas de las currículas de las diferentes licenciaturas impartidas en esta universidad. Específicamente se intentó:

1. Elaborar un informe diagnóstico sobre el nivel de Autoeficacia percibido por los alumnos de nuevo ingreso de la licenciatura de educación física en cuanto a los dominios incluidos en las competencias básicas, de tal manera que sea de utilidad para los sistemas de tutoría y desarrollo personal que operan en nuestra facultad.

De ahí que el contenido y la estructura del presente capítulo giren en torno a la consecución o no de este objetivo.

3.1 Preguntas de investigación.

1. ¿En qué competencias los alumnos de primer ingreso a la licenciatura en educación física se perciben con mayor Autoeficacia que los alumnos de primer ingreso de otras disciplinas y viceversa?
2. ¿En qué competencias los alumnos de primer ingreso a la licenciatura en educación física quieren ser más autoeficaces que los alumnos de primer ingreso de otras disciplinas y viceversa?
3. ¿En qué competencias creen los alumnos de primer ingreso a la licenciatura en educación física que pudieran llegar a ser más autoeficaces que los alumnos de primer ingreso de otras disciplinas y viceversa?
4. ¿En qué competencias los alumnos de primer ingreso a la licenciatura en educación física se perciben con mayor posibilidad de mejorar su Autoeficacia que los alumnos de primer ingreso de otras disciplinas y viceversa?

3.2 Muestra

Participaron en el estudio 2089 sujetos, 902 mujeres y 1187 hombres, todos alumnos de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua; aproximadamente el 63% de la matrícula total de la Universidad Autónoma de Chihuahua de primer ingreso durante el semestre agosto-diciembre de 2007; con una proporción muestral de un 60% a 65% de los alumnos inscritos en cada una de las siete disciplinas estudiadas. La edad de los sujetos fluctuó entre los 16 y 40 años, con una media de 18.9 y una desviación estándar de 2.39 años; la encuesta tuvo un error muestral de .031.

La muestra se constituyó en base a los inscritos a primer semestre de las diferentes licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, que aceptaron participar y que a la hora de la invitación se encontraban presentes. La tabla 2 muestra la distribución de los sujetos de acuerdo a la variable disciplina y género.

Tabla 1 Distribución de los sujetos de acuerdo a las variables Disciplina y Género

Disciplina	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Educación Física	81	214	295
Ciencias de la Salud	121	108	229
Educación y Humanidades	96	72	168
Ciencias Sociales y Administrativas	176	124	300
Ciencias Políticas	200	89	289
Ingeniería y Tecnología	143	449	592
Ciencias Agropecuarias	85	131	216
Total	902	1187	2089

3.3 Instrumento

Encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 51 ítems que corresponden a cada uno de los dominios de las competencias básicas curriculares de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH); donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, que tan capaz se siente, que tanto interés tiene y si se esfuerza en cambiar que tan capaz sería en cada uno de los dominios. En el Apéndice A, se detalla el desarrollo y validación del instrumento denominado “Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares”.

Se eligió este tipo de encuesta por ser fácil de construir y de aplicar; además, de proporcionar una buena base para una primera ordenación de los individuos en la

característica que se mide. Una escala Likert es una escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consistente en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto y el estímulo (ítem o sentencia) que se presenta al sujeto, representa la propiedad que se mide.

Cada sujeto respondió a cada uno de los 51 reactivos del instrumento en tres escenarios distintos:

Escenario de capacidad percibida, respondiendo en el contexto: que tan capaz me siento para... desempeñarme en cada uno de los dominios de las competencias básicas.

Escenario de interés en ser capaz, respondiendo en el contexto: que tanto interés tengo en ser capaz de... desempeñarme en cada uno de los dominios de las competencias básicas.

Escenario de cambio en ser capaz de, respondiendo en el contexto: si me esfuerzo en cambiar, que tan capaz sería para... desempeñarme en cada uno de los dominios de las competencias básicas.

Para luego a partir de sus respuestas obtener 4 índices:

1. Autoeficacia percibida.- obtenida a partir de las respuestas al escenario de capacidad percibida.
2. Autoeficacia deseada.- obtenida a partir de las respuestas al escenario interés en ser capaz.
3. Autoeficacia alcanzable.- obtenida a partir de las respuestas al escenario de cambio en ser capaz de.
4. Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida.- obtenida a través de la diferencia entre el índice 3 y el 1.

3.4 Diseño

Descriptivo, no experimental y transversal, de corte sociológico. No existen ni manipulación intencional ni asignación al azar, y se investigan datos obtenidos en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2006).

3.5 Variables

3.5.1 Variables explicativas:

Disciplina. Con los siguientes valores: Educación y Humanidades; Ciencias de la Salud; Educación Física; Ciencias Agropecuarias; Ciencias políticas; Ciencias Sociales y Administrativas; Ingeniería y Tecnología.

Género. Con valores: Femenino y Masculino

Cabe aclarar que no hubo manipulación en ninguna de las variables explicativas.

3.5.2 Variables de respuesta:

- **Autoeficacia percibida actualmente.** Puntaje promedio, en cada una de las 5 competencias básicas curriculares de las licenciaturas de la UACH, obtenido a partir de las respuestas al escenario de capacidad percibida del instrumento “Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares” (ver Apéndice A).

- **Autoeficacia deseada.** Puntaje promedio, en cada una de las 5 competencias básicas curriculares de las licenciaturas de la UACH, obtenido a partir de las respuestas al escenario interés en ser capaz del instrumento “Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares” (ver Apéndice A).

- **Autoeficacia alcanzable en el futuro.** Puntaje promedio, en cada una de las 5 competencias básicas curriculares de las licenciaturas de la UACH, obtenido a partir de

las respuestas al escenario de cambio en ser capaz de... del instrumento “Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares” (ver Apéndice A).

- **Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida.** Puntaje promedio, en cada una de las 5 competencias básicas curriculares de las licenciaturas de la UACH, obtenido a partir de la diferencia entre las respuestas al escenario de cambio en ser capaz de... y las respuestas al escenario capacidad percibida del instrumento “Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares” (ver Apéndice A).

3.6 Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio a los alumnos de primer ingreso de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua; los que aceptaron participar firmaron la carta de aceptación correspondiente. Luego se aplicó el instrumento antes descrito por medio de una computadora personal (módulo administrador del instrumento del editor de escalas de ejecución típica), en una sesión de aproximadamente 35 minutos; laboratorios o centros de cómputo de las unidades académicas participantes. Al inicio de cada sesión se hizo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación y de cómo acceder al instrumento; las instrucciones de cómo responder se encontraban en las primeras pantallas; antes del primer reactivo del instrumento. Al término de la sesión se les agradeció su participación.

Una vez aplicado el instrumento se procedió a recopilar los resultados por medio del módulo generador de resultados del editor de escalas de ejecución típica (ver Apéndice B).

Por último los resultados obtenidos, se analizaron mediante el paquete SPSS 15.0

3.7 Análisis estadísticos

- Estadística descriptiva y análisis de varianza simples tomando como variables independientes a Disciplina y Género; y como variables dependientes al puntaje de las variables de respuesta.

Se utilizó un nivel alfa de .05 para todas las pruebas estadísticas.

2010

Capítulo IV: Resultados

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciano Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

CAPÍTULO IV: RESULTADOS.

Es importante aclarar que, de acuerdo al objetivo planteado, de las comparaciones posibles entre las diferentes disciplinas sólo interesan aquellas que comparan la percepción de los alumnos de EF con los alumnos de cada una de las demás disciplinas en cada una de las cinco competencias básicas; por ello, exclusivamente estas comparaciones se comentan con detalle.

COMPARACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO A LA LICENCIATURA EN EF Y LOS DE LAS DEMÁS DISCIPLINAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA EN CUANTO A SU AUTOEFICACIA PERCIBIDA

EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Sociocultural.

De acuerdo a los resultados obtenidos existen diferencias significativas en los cuatro índices estudiados (ver Tabla 2).

Tabla 2 Análisis de varianza para la Competencia Básica Sociocultural.

Fuente	SC	<i>gl</i>	MC	<i>F</i>
Autoeficacia percibida actualmente				
Disciplina	72.00	6	12.00	7.71***
Error	3241.82	2082	1.56	
Autoeficacia deseada				
Disciplina	74.40	6	12.40	8.83***
Error	2923.26	2082	1.40	
Autoeficacia alcanzable en el futuro				
Disciplina	54.79	6	9.13	9.69***
Error	1963.02	2082	0.94	
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida				
Disciplina	12.69	6	2.12	3.46***
Error	1272.11	2082	0.61	

* $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

Tabla 3 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Sociocultural.

Índice	Disciplina						
	EF	CS	EH	CSA	CP	IT	CA
Autoeficacia percibida actualmente	7.7	8.0	7.8	8.0 *	7.7	7.5	7.6
Autoeficacia deseada	8.5	8.7	8.7	8.8 **	8.6	8.3	8.4
Autoeficacia alcanzable en el futuro	9.0	9.1	9.0	9.2	9.1	8.7 ***	8.9
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida	1.3	1.1 *	1.2	1.1	1.3	1.2	1.3

Nota. EF = Educación Física; CS = Ciencias de la Salud; EH = Educación y Humanidades; CSA = Ciencias Sociales y Administrativas; CP = Ciencias Políticas; IT = Ingeniería y Tecnología; CA = Ciencias Agropecuarias. Las medias en la misma fila con superíndices *, ** y *** difieren con la disciplina EF a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

En cuanto a la Competencia Básica Sociocultural, los alumnos de EF se perciben con menos Autoeficacia, así como con un menor nivel de Autoeficacia deseada que los alumnos de Ciencias Sociales y Administrativas; con mayor percepción de Autoeficacia alcanzable en el futuro que los alumnos de Ingeniería y Tecnología y con mayor posibilidad de mejoría en su Autoeficacia que los alumnos de Ciencias de la Salud. Las demás diferencias encontradas no corresponden a comparaciones relacionadas con alumnos de EF (ver Tabla 3).

EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Solución de Problemas.

De acuerdo a los resultados obtenidos existen diferencias significativas en todos los índices estudiados (ver Tabla 4).

Tabla 4 Análisis de varianza para la Competencia Básica Solución de Problemas.

Fuente	SC	gl	MC	F
Autoeficacia percibida actualmente				
Disciplina	136.79	6	22.80	13.47***
Error	3522.62	2082	1.69	
Autoeficacia deseada				
Disciplina	138.59	6	23.10	16.88***
Error	2848.76	2082	1.37	
Autoeficacia alcanzable en el futuro				
Disciplina	43.05	6	7.17	7.36***
Error	2028.76	2082	0.97	
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida				
Disciplina	29.45	6	4.91	5.80***
Error	1762.71	2082	0.85	

* p <.05 ** p <.005 *** p <.001

Tabla 5 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Solución de Problemas.

Índice	Disciplina						
	EF	CS	EH	CSA	CP	IT	CA
Autoeficacia percibida actualmente	7.4	8.0***	7.2	7.7	7.2	7.7*	7.3
Autoeficacia deseada	8.5	9.1***	8.4	8.8**	8.3	8.8***	8.4
Autoeficacia alcanzable en el futuro	8.9	9.2*	8.8	9.1	8.8	9.0	8.8
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida	1.5	1.2**	1.5	1.4	1.6	1.3	1.4

Nota. EF = Educación Física; CS = Ciencias de la Salud; EH = Educación y Humanidades; CSA = Ciencias Sociales y Administrativas; CP = Ciencias Políticas; IT = Ingeniería y Tecnología; CA = Ciencias Agropecuarias. Las medias en la misma fila con superíndices *, ** y *** difieren con la disciplina EF a un nivel de p < .05, p < .005 y p < .001 respectivamente.

En la Competencia Básica Solución de Problemas, los alumnos de EF se perciben con menos Autoeficacia, así como con un menor nivel de Autoeficacia deseada que los alumnos de Ciencias de la Salud y de Ingeniería y Tecnología. Así como, con un menor nivel de Autoeficacia alcanzable en el futuro y mayor posibilidad de mejoría en su Autoeficacia que los alumnos de Ciencias de la Salud. Las demás diferencias encontradas no corresponden a comparaciones relacionadas con alumnos de EF (ver Tabla 5).

EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Comunicación.

De acuerdo a los resultados obtenidos existen diferencias significativas en todos los índices estudiados (ver Tabla 6).

Tabla 6 Análisis de varianza para la Competencia Básica Comunicación.

Fuente	SC	gl	MC	F
Autoeficacia percibida actualmente				
Disciplina	112.48	6	18.75	12.27***
Error	3179.77	2082	1.53	
Autoeficacia deseada				
Disciplina	105.68	6	17.61	14.97***
Error	2448.85	2082	1.18	
Autoeficacia alcanzable en el futuro				
Disciplina	48.44	6	8.07	9.75***
Error	1724.07	2082	0.83	
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida				
Disciplina	22.43	6	3.74	4.36***
Error	1783.47	2082	0.86	

* p <.05 ** p <.005 *** p <.001

Tabla 7 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Comunicación.

Índice	Disciplina						
	EF	CS	EH	CSA	CP	IT	CA
Autoeficacia percibida actualmente	7.4	8.1 ***	7.6	7.9 ***	7.5	7.7	7.3
Autoeficacia deseada	8.6	9.2 ***	8.7	9.1 ***	8.8	8.9 *	8.5
Autoeficacia alcanzable en el futuro	9.0	9.3 **	9.1	9.3 **	9.1	9.1	8.8
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida	1.6	1.3 **	1.5	1.4	1.6	1.4	1.5

Nota. EF = Educación Física; CS = Ciencias de la Salud; EH = Educación y Humanidades; CSA = Ciencias Sociales y Administrativas; CP = Ciencias Políticas; IT = Ingeniería y Tecnología; CA = Ciencias Agropecuarias. Las medias en la misma fila con superíndices *, ** y *** difieren con la disciplina EF a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

En la Competencia Básica Comunicación, los alumnos de EF se perciben con menos Autoeficacia, así como con un menor nivel de Autoeficacia alcanzable en el futuro que los alumnos de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Administrativas. Con un menor nivel de Autoeficacia deseada que los alumnos de Ciencias de la Salud; los de Ciencias Sociales y Administrativas y los de Ingeniería y Tecnología; y con mayor posibilidad de mejoría en su Autoeficacia que los alumnos de Ciencias de la Salud. Las demás diferencias encontradas no corresponden a comparaciones relacionadas con alumnos de EF (ver Tabla 7).

EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo.

De acuerdo a los resultados obtenidos existen diferencias significativas en todos los índices estudiados (ver Tabla 8).

Tabla 8 Análisis de varianza para la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo.

Fuente	SC	gl	MC	F
Autoeficacia percibida actualmente				
Disciplina	106.51	6	17.75	10.73***
Error	3444.94	2082	1.65	
Autoeficacia deseada				
Disciplina	97.33	6	16.22	11.26***
Error	2999.37	2082	1.44	
Autoeficacia alcanzable en el futuro				
Disciplina	49.46	6	8.24	7.41***
Error	2314.89	2082	1.11	
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida				
Disciplina	17.60	6	2.93	4.29***
Error	1422.74	2082	0.68	

* p < .05 ** p < .005 *** p < .001

Tabla 9 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo.

Índice	Disciplina						
	EF	CS	EH	CSA	CP	IT	CA
Autoeficacia percibida actualmente	7.8	8.2 **	7.7	8.3 ***	7.8	7.8	7.6
Autoeficacia deseada	8.5	9.0 ***	8.6	9.1 ***	8.7	8.6	8.4
Autoeficacia alcanzable en el futuro	8.9	9.1	8.9	9.2 **	9.0	8.9	8.7
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida	1.1	0.9	1.2	0.9	1.2	1.0	1.2

Nota. EF = Educación Física; CS = Ciencias de la Salud; EH = Educación y Humanidades; CSA = Ciencias Sociales y Administrativas; CP = Ciencias Políticas; IT = Ingeniería y Tecnología; CA = Ciencias Agropecuarias. Las medias en la misma fila con superíndices *, ** y *** difieren con la disciplina EF a un nivel de p < .05, p < .005 y p < .001 respectivamente.

En la Competencia Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo, los alumnos de EF se perciben con menos Autoeficacia y un menor nivel de Autoeficacia deseada que los alumnos de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Administrativas. Así como con un menor nivel de Autoeficacia alcanzable en el futuro que los alumnos de Ciencias Sociales y Administrativas. Las demás diferencias encontradas no corresponden a comparaciones relacionadas con alumnos de EF (ver Tabla 9).

EF respecto a las otras disciplinas en la Competencia Básica Emprendedor.

De acuerdo a los resultados obtenidos existen diferencias significativas en todos los índices estudiados (ver Tabla 10).

Tabla 10 Análisis de varianza para la Competencia Básica Emprendedor.

Fuente	SC	gl	MC	F
Autoeficacia percibida actualmente				
Disciplina	109.67	6	18.28	9.89***
Error	3847.32	2082	1.85	
Autoeficacia deseada				
Disciplina	109.57	6	18.26	12.77***
Error	2976.45	2082	1.43	
Autoeficacia alcanzable en el futuro				
Disciplina	42.85	6	7.14	6.38***
Error	2329.99	2082	1.12	
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida				
Disciplina	23.50	6	3.92	4.59***
Error	1776.31	2082	0.85	

* p <.05 ** p <.005 *** p <.001

Tabla 11 Puntuaciones medias en cada uno de los índices definidos para la Competencia Básica Emprendedor.

Índice	Disciplina						
	EF	CS	EH	CSA	CP	IT	CA
Autoeficacia percibida actualmente	7.6	8.1 ***	7.6	8.1 ***	7.7	7.8	7.4
Autoeficacia deseada	8.5	9.0 ***	8.6	9.1 ***	8.7	8.8 **	8.4
Autoeficacia alcanzable en el futuro	8.8	9.1	8.9	9.2 ***	9.0	8.9	8.7
Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida	1.3	1.0 *	1.3	1.1	1.3	1.1	1.3

Nota. EF = Educación Física; CS = Ciencias de la Salud; EH = Educación y Humanidades; CSA = Ciencias Sociales y Administrativas; CP = Ciencias Políticas; IT = Ingeniería y Tecnología; CA = Ciencias Agropecuarias. Las medias en la misma fila con superíndices *, ** y *** difieren con la disciplina EF a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

Con respecto a la Competencia Básica Emprendedor, los alumnos de EF se perciben con menos Autoeficacia y un menor nivel de Autoeficacia deseada que los alumnos de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales y Administrativas. Así como, con un menor nivel de Autoeficacia alcanzable en el futuro que los de Ciencias Sociales y Administrativas; y con mayor posibilidad de mejoría en su Autoeficacia que los alumnos de Ciencias de la Salud. Las demás diferencias encontradas no corresponden a comparaciones relacionadas con alumnos de EF (ver Tabla 11).

COMPARACIONES ENTRE MUJERES Y HOMBRES DE PRIMER INGRESO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA EN CUANTO A SU AUTOEFICACIA PERCIBIDA.

Autoeficacia percibida actualmente.

De acuerdo a los resultados obtenidos (ver Tabla 12):

- a) Los hombres se perciben significativamente más autoeficaces que la mujeres en la competencia básica de Solución de problemas $F(1,2087) = 12.105, p < .01$.
- b) Las mujeres se perciben con mayor Autoeficacia que los hombres en las competencias básicas Sociocultural $F(1,2087) = 29.203, p < .001$; y Trabajo en equipo y liderazgo $F(1,2087) = 13.711, p < .001$.
- c) No existen diferencias significativas, entre hombres y mujeres, en la percepción de Autoeficacia en las competencias básicas Comunicación y Emprendedor.

Autoeficacia deseada.

De acuerdo a los resultados obtenidos (ver Tabla 12):

- a) Las mujeres se perciben con mayor necesidad de ser más autoeficaces que los hombres en cuatro de las cinco competencias básicas estudiadas: Sociocultural $F(1,2087) = 49.694$, $p < .001$; Comunicación $F(1,2087) = 13.587$, $p < .001$; Trabajo en equipo y liderazgo $F(1,2087) = 25.186$, $p < .001$; y Emprendedor $F(1,2087) = 9.767$, $p < .01$.
- b) En la competencia básica Solución de problemas, no existen diferencias significativas, entre hombres y mujeres en cuanto a la necesidad de ser más autoeficaces.

Autoeficacia alcanzable en el futuro.

De acuerdo a los resultados obtenidos (ver Tabla 12):

- a) Las mujeres se perciben con mayor posibilidad de ser más autoeficaces en cuatro de las cinco competencias básicas estudiadas: Sociocultural $F(1,2087) = 45.648$, $p < .001$; Comunicación $F(1,2087) = 9.971$, $p < .01$; Trabajo en equipo y liderazgo $F(1,2087) = 23.676$, $p < .001$; y Emprendedor $F(1,2087) = 6.880$, $p < .01$.
- b) En la competencia básica Solución de problemas, no existen diferencias significativas, entre hombres y mujeres en cuanto a la posibilidad de ser más autoeficaces.

Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia percibida.

De acuerdo a los resultados obtenidos, las mujeres muestran una mayor posibilidad de mejoría en su percepción de Autoeficacia en Solución de problemas $F(1,2087) = 14.868, p<.001$; y sin diferencias significativas en las demás competencias básicas (ver Tabla 12).

Tabla 12 Puntuaciones medias en cada una de las competencias básicas, de acuerdo al género e índices definidos para Autoeficacia.

Competencias	Autoeficacia percibida actualmente		Autoeficacia deseada		Autoeficacia alcanzable en el futuro		Posibilidad de mejoría en la Autoeficacia	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Sociocultural	7.61	7.91	8.35	8.72	8.83	9.12	1.23	1.22
Solución de problemas	7.63	7.43	8.66	8.63	8.98	8.93	1.34	1.50
Comunicación	7.61	7.68	8.75	8.93	9.03	9.16	1.42	1.47
Trabajo en equipo y liderazgo	7.81	8.02	8.58	8.85	8.87	9.10	1.06	1.08
Emprendedor	7.75	7.82	8.66	8.83	8.91	9.03	1.16	1.21

Nota. M = Masculino y F = Femenino

Con la finalidad de contar con mayor cantidad de información para los sistemas de tutoría y desarrollo personal en nuestra facultad; se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas, en hombres y mujeres, para la Autoeficacia percibida, deseada y alcanzable.

Autoeficacia Percibida Actualmente: SUBMUESTRAS HOMBRES Y MUJERES

De acuerdo a los resultados obtenidos en los análisis de varianza de medidas repetidas para la Autoeficacia percibida actualmente, se destaca lo siguiente:

En la muestra de hombres, de las 10 comparaciones posibles, siete resultaron con diferencias significativas; siendo Comunicación y Sociocultural las competencias básicas en las que los hombres se perciben actualmente con menos Autoeficacia; y Trabajo en equipo y liderazgo la de mayor autoeficiencia (Tabla 13 y Figura 2).

Tabla 13 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia percibida actualmente en cada una de las competencias básicas, submuestra hombres.

Fuente	SC	gl	MC	F	P
Autoeficacia percibida actualmente	38.701	4	9.675	21.008	<.001
Error	2184.790	4744	.461		

ACTUAL HOMBRES	Sociocultural	Solución de problemas	Comunicación	Trabajo en equipo y liderazgo	Emprendedor
Sociocultural				***	***
Solución de problemas				***	***
Comunicación				***	***
Trabajo en equipo y liderazgo					*
Emprendedor					

Cuadros negros = comparaciones con diferencias no significativa; Cuadros con superíndices *, ** y *** diferencias significativas a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

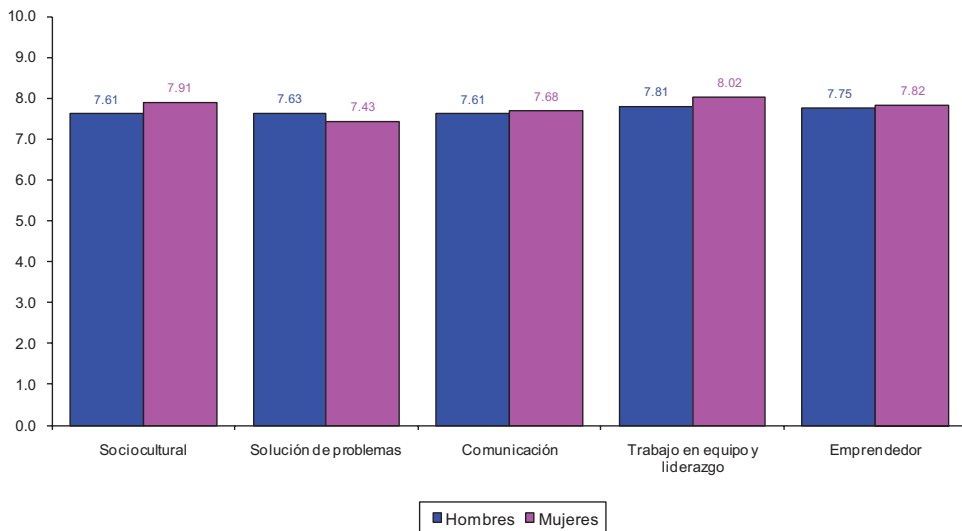


Figura 2 Promedio de Autoeficacia percibida actualmente en cada una de las competencias básicas, submuestras hombres y mujeres.

Tabla 14 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia percibida actualmente en cada una de las competencias básicas, submuestra mujeres.

Fuente	SC	gl	MC	F	P
Autoeficacia percibida actualmente	186.126	4	46.531	104.795	<.001
Error	1600.254	3604	.444		

ACTUAL MUJERES	Sociocultural	Solución de problemas	Comunicación	Trabajo en equipo y liderazgo	Emprendedor
Sociocultural		***	***	***	**
Solución de problemas			***	***	***
Comunicación				***	***
Trabajo en equipo y liderazgo					***
Emprendedor					

Cuadros negros = comparaciones con diferencias no significativa; Cuadros con superíndices *, ** y *** diferencias significativas a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

En la muestra de mujeres, las 10 comparaciones posibles resultaron con diferencias significativas; siendo Comunicación y Solución de problemas las

competencias básicas en las que las mujeres se perciben actualmente con menos Autoeficacia y Trabajo en equipo y liderazgo la de mayor autoeficiacia (Tabla 14 y Figura 2).

Autoeficacia deseada: SUBMUESTRAS HOMBRES Y MUJERES

De acuerdo a los resultados obtenidos en los análisis de varianza de medidas repetidas para la Autoeficacia deseada, se destaca lo siguiente:

En la muestra de hombres, de las 10 comparaciones posibles, nueve resultaron con diferencias significativas; siendo Sociocultural la competencia básica en la que los hombres se perciben con menos deseos de ser autoeficaces y Comunicación en la que más (Tabla 15 y Figura 3).

Tabla 15 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia deseada en cada una de las competencias básicas, submuestra hombres.

Fuente	SC	gl	MC	F	P
Autoeficacia deseada	107.477	4	26.869	68.403	<.001
Error	1863.467	4744	.393		

DESEABLE HOMBRES	Sociocultural	Solución de problemas	Comunicación	Trabajo en equipo y liderazgo	Emprendedor
Sociocultural		***	***	***	***
Solución de problemas			***	**	■
Comunicación				***	***
Trabajo en equipo y liderazgo					***
Emprendedor					

Cuadros negros = comparaciones con diferencias no significativa; Cuadros con superíndices *, ** y *** diferencias significativas a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

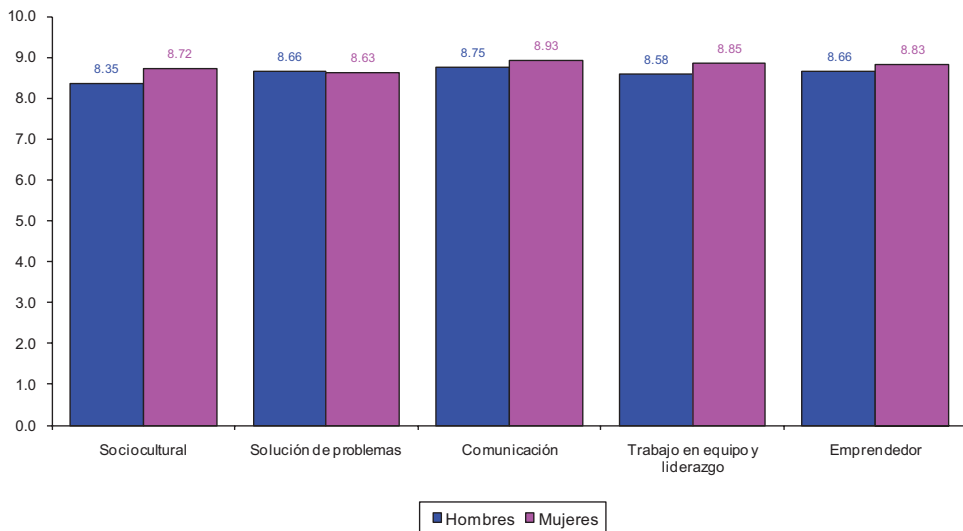


Figura 3 Promedio de Autoeficacia deseada en cada una de las competencias básicas, submuestras hombres y mujeres.

Tabla 16 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia deseada en cada una de las competencias básicas, submuestra mujeres.

Fuente	SC	gl	MC	F	P
Autoeficacia deseada	49.614	4	12.404	38.248	<.001
Error	1168.738	3604	.324		

DESEABLE MUJERES	Sociocultural	Solución de problemas	Comunicación	Trabajo en equipo y liderazgo	Emprendedor
Sociocultural		**	***	***	***
Solución de problemas			***	***	***
Comunicación				**	***
Trabajo en equipo y liderazgo					■
Emprendedor					

Cuadros negros = comparaciones con diferencias no significativa; Cuadros con superíndices *, ** y *** diferencias significativas a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

En la muestra de mujeres, de las 10 comparaciones posibles, nueve resultaron con diferencias significativas; siendo Solución de problemas la competencia básica en

la que las mujeres se perciben con menos deseos de ser autoeficaces y Comunicación en la que más (Tabla 16 y Figura 3).

Autoeficacia alcanzable en el futuro: SUBMUESTRAS HOMBRES Y MUJERES

De acuerdo a los resultados obtenidos en los análisis de varianza de medidas repetidas para la Autoeficacia alcanzable en el futuro, se destaca lo siguiente:

En la muestra de hombres, de las 10 comparaciones posibles, ocho resultaron con diferencias significativas; siendo Sociocultural la competencia básica en la que los hombres se perciben con menos posibilidades de ser autoeficaces y Comunicación en la que más (Tabla 17 y Figura 4).

Tabla 17 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia alcanzable en el futuro en cada una de las competencias básicas, submuestra hombres.

Fuente	SC	gl	MC	F	P
Autoeficacia alcanzable en el futuro	29.630	4	7.407	27.060	<.001
Error	1298.617	4744	.274		

CAMBIO HOMBRES	Sociocultural	Solución de problemas	Comunicación	Trabajo en equipo y liderazgo	Emprendedor
Sociocultural		***	***	■	*
Solución de problemas			*	***	**
Comunicación				***	***
Trabajo en equipo y liderazgo					■
Emprendedor					

Cuadros negros = comparaciones con diferencias no significativa; Cuadros con superíndices *, ** y *** diferencias significativas a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

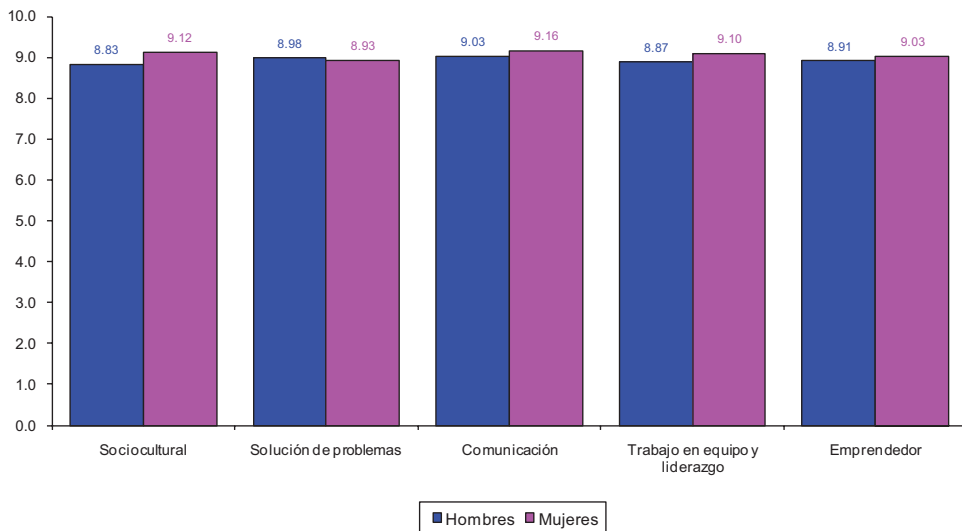


Figura 4 Promedio de Autoeficacia alcanzable en el futuro en cada una de las competencias básicas, submuestras hombres y mujeres.

Tabla 18 Resultados del análisis de varianza medidas repetidas para el promedio de Autoeficacia alcanzable en el futuro en cada una de las competencias básicas, submuestra mujeres.

Fuente	SC	gl	MC	F	P
Autoeficacia alcanzable en el futuro	28.867	4	7.217	31.836	<.001
Error	816.977	3604	.227		

CAMBIO MUJERES					
	Sociocultural	Solución de problemas	Comunicación	Trabajo en equipo y liderazgo	Emprendedor
Sociocultural		***			***
Solución de problemas			***	***	***
Comunicación				**	***
Trabajo en equipo y liderazgo					***
Emprendedor					

Cuadros negros = comparaciones con diferencias no significativa; Cuadros con superíndices *, ** y *** diferencias significativas a un nivel de $p < .05$, $p < .005$ y $p < .001$ respectivamente.

En la muestra de mujeres, de las 10 comparaciones posibles, ocho resultaron con diferencias significativas; siendo Solución de problemas la competencia básica en la que las mujeres se perciben con menos posibilidades de ser autoeficaces y Comunicación en la que más (Tabla 18 y Figura 4).

2010

Capítulo V: Discusión y Conclusiones

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciana Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

Capítulo V:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

Es importante recordar que, los alumnos de Educación Física se compararon con alumnos de seis disciplinas diferentes (Educación y Humanidades; Ciencias de la Salud; Ciencias Agropecuarias; Ciencias políticas; Ciencias Sociales y Administrativas; Ingeniería y Tecnología) y que de acuerdo al objetivo planteado, de las comparaciones posibles entre las diferentes disciplinas sólo nos interesaron aquellas que comparan la percepción de los alumnos de Educación Física con los alumnos de cada una de las demás disciplinas.

Durante la década de los años noventa se ha desarrollado el constructo de Autoeficacia dentro de modelos que integran los principales aspectos teóricos y empíricos de la investigación que, desde diferentes enfoques, han incluido los factores relevantes que intervienen en el monitoreo, control y regulación del aprendizaje. Estas líneas de investigación han ofrecido un marco teórico y metodológico para analizar y medir la Autoeficacia percibida, en el cual se enmarca el estudio realizado.

Así, el propósito central de la presente investigación fue el llevar a cabo un estudio de tipo descriptivo que intentó caracterizar a los estudiantes que optan por la licenciatura en educación física, en cuanto a la eficacia percibida de su desempeño en habilidades curriculares, al comparar su perfil con el de los alumnos que eligen otro tipo de carrera.

Considerando que el objetivo principal de este estudio se ha conseguido. Ya que se obtuvieron evidencias empíricas que contribuyen a aportar datos que propician la intervención docente dentro de una perspectiva educativa de atención a la diversidad en el aula; conscientes de la gran complejidad del tema tratado y aceptando que no podemos abarcar todas las dimensiones del problema de investigación, a partir de los enunciados teóricos expuestos y los principales hallazgos empíricos, nos atrevemos a presentar las siguientes reflexiones; haciendo un compendio de los principales hallazgos en nuestro estudio con respecto a las preguntas de investigación planteadas; tratando siempre de determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en educación física y los de las demás disciplinas de la Universidad Autónoma de Chihuahua en cuanto a su Autoeficacia percibida, en diferentes conductas académicas.

En cuanto a los dominios estudiados, incluidos en las competencias básicas de los currículos de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se puede afirmar que la Autoeficacia percibida y deseada por los alumnos de EF es similar a la de los alumnos de las demás disciplinas. Además la Autoeficacia percibida, deseada y alcanzable en los dominios de la Competencia Básica Comunicación, en general, es menor que la Autoeficacia percibida, deseada y alcanzable en los dominios de las demás competencias básicas. Esto concuerda con Woolfolk (1999) que afirma que el sistema educativo mexicano vive una crisis latente, reflejándose en una falta de habilidades en cuanto a la comunicación verbal.

En relación a la Competencia Básica Solución de Problemas, que incluye dominios tales como: analizar los diferentes componentes de un problema y sus interrelaciones, emplear diferentes métodos para establecer alternativas de solución de problemas, desarrollar el interés y espíritu científicos; los hombres se perciben como

más autoeficaces, al mismo tiempo que con menor posibilidad de mejoría en su Autoeficacia que las mujeres. En un informe Hyde (2005) reunió meta-análisis relacionados con diferencias entre géneros no sólo en cuanto a aspectos cognitivos sino también en cuanto a aspectos relacionados con el estilo comunicativo, sociales o de personalidad, conducta motora y razonamiento moral. La mitad de los estudios, mostraban que las diferencias de género eran pequeñas; un tercio que eran prácticamente inexistentes; es decir, el 78% de las diferencias de género eran pequeñas o se aproximaban a cero; por otro lado Spelke (2005) revisó 111 estudios, la mayoría de los estudios de esta revisión, sugerían que las habilidades de hombres y mujeres para las matemáticas y las ciencias tiene una base genética localizada en los sistemas cognitivos que emergen en la infancia temprana, pero en líneas generales da a hombres y mujeres una aptitud igual para las matemáticas y las ciencias, contradiciendo la idea de que exista un factor biológico diferenciador. Por lo que el que los hombres de nuestro estudio se perciban más autoeficaces en los dominios de la Competencia Básica Solución de Problemas puede ser mejor explicado como producto de factores sociales y culturales que influyen en las diferencias en la ejecución percibida; como las creencias internalizadas sobre las matemáticas y la discriminación sexual en educación (Hyde, Fennema y Lamon, 1990).

En la Competencias Básica Sociocultural y la Competencias Básica Trabajo en Equipo y Liderazgo las mujeres se perciben como más autoeficaces, al mismo tiempo que con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces que los hombres. Este hallazgo concuerda con lo encontrado por Helgesen (1990) en cuanto a un estilo de liderazgo “femenino”, en oposición al “masculino”, que se caracteriza, por enfatizar la cooperación frente a la competición y la igualdad frente a la jerarquía.

En cuanto a la Competencia Básica Comunicación y la Competencia Básica Emprendedor, aún cuando en la Autoeficacia percibida actualmente entre hombres y mujeres no hay diferencias, si las hay en cuanto que las mujeres se perciben con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces que los hombres; una posible explicación de este hallazgo consistiría en hipotetizar y tratar de contrastar de acuerdo con Schein (2001) que son los estereotipos de género los que explican dichas diferencias y nos referimos con ello, no a las diferencias de sexo o diferencias biológicas, sino precisamente a la construcción social sobre el sexo, que es efectivamente lo que entendemos por género.

5.2 Conclusiones

1. Para fines de análisis y medida, se diseñó un cuestionario para medir no sólo la Autoeficacia percibida actualmente, sino también la deseada y alcanzable en el futuro; tomando como ítems a cada uno de los dominios incluidos en las competencias básicas del modelo por competencias de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Lo cual constituye en sí mismo una aportación valiosa al campo de la instrumentación en ciencias sociales; ya que los resultados de su aplicación pueden ser aprovechados por el docente o tutor académico del estudiante para que éste establezca metas de logro para aumentar su eficacia, aproximándola a la deseada o alcanzable. Así se podrá potenciar la percepción de Autoeficacia en quienes aprenden, lo cual es de suma importancia; ya que como afirma Zeldin (2000), las personas tienden a desarrollar intereses sólidos y duraderos en aquellas áreas en las cuales se sienten más eficaces y han experimentado resultados positivos.
2. Los resultados obtenidos al comparar a los alumnos de educación física de nuevo ingreso, con los alumnos de nuevo ingreso de las demás disciplinas; muestran que la Autoeficacia percibida es muy similar entre unos y otros; lo cual es un resultado muy alentador ya que hace ver que la idea de que a las licenciaturas de educación física llegan alumnos de “menor calidad” que a las demás licenciaturas, es sólo un prejuicio; al menos en lo que Autoeficacia percibida se refiere.
3. La Autoeficacia percibida, deseada y alcanzable en los dominios de la Competencia Básica Comunicación es menor que la Autoeficacia percibida, deseada y alcanzable en los dominios de las demás competencias básicas. Por lo que aspectos tales como: comunicación verbal y escrita en forma efectiva,

habilidades de lectura e interpretación de textos, dominio básico en el manejo de recursos documentales y electrónicos que apoyan a la comunicación y búsqueda de información, emplear la estadística en la interpretación de resultados, desarrollar escritos a partir de procesos de investigación, entre otros, representan un área de mayor oportunidad para ser promovidos a través de los sistemas de tutoría y desarrollo personal en nuestra facultad y las demás facultades de nuestra universidad.

4. De acuerdo a la teoría de Bandura (1997), los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. A mayor Autoeficacia mayor rendimiento académico (Contreras et al. 2005). Por lo que consideramos que nuestros sistemas de tutoría y desarrollo personal deben enfocarse hacia el aumento de los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo su autoestima y autoconcepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma de desenvolverse frente a las tareas y desafíos que se les presenten.

5. Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de Autoeficacia, que de acuerdo con Schein (2001) son los estereotipos de género los que explican dichas diferencias, sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la Autoeficacia percibida habrá que tomar en cuenta a la variable género.

Prospectivas de investigación

Los resultados de esta Tesis proponen varios temas en los que parece conveniente seguir profundizando y que de alguna u otra manera se refieren a las limitaciones de nuestro estudio. Entre ellos, enumeramos los siguientes:

- Replicar la investigación con alumnos de los diferentes grados; no sólo con los de nuevo ingreso.
- Realizar estudios correlacionales entre indicadores de Autoeficacia y de rendimiento académico, con el fin de cuantificar el impacto de unos sobre otros.
- Retomar la validación del instrumento diseñado, para estudiar en profundidad su confiabilidad y validez.

2010

Referencias

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciana Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

REFERENCIAS

- Ansorena, A. (1996). 15 casos para la selección de personal con éxito. Barcelona: Paidós Empresa.
- Argudín, Y. (2005). Educación Basada en Competencias; nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Argüelles, A. (1996). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. Limusa-sepcnccl-conalep: México.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The exercise of control. Nueva Jersey: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual. Madrid: Desclée de Brouwer, S. A.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de Autoeficacia. En: <http://www.revistaevaluar.com.ar/effguideSpanish.htm>

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- Betz, N. y Hackett, G. (1998). *Manual for the Occupational Self-Efficacy Scale*. Ohio State University.
- Britton, B. y Tesser, A. (1991). Effects Of Time-Management Practices On College Grades. *J. Educ. Psychol.*, 83 (3), 405-410.
- Coll, C. (1997). *Psicología y currículo*. México: Paidós.
- Contreras, F.; Espinosa, J. C.; Esguerra, G.; Haikal, A.; Polanía, A. y Rodríguez , A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, Bogotá, v. 1, n. 2. Recuperado 22 de septiembre, 2010, de [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982005000200007&lng=pt&nrm=.](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982005000200007&lng=pt&nrm=)
- De La Peza, R. y García, E. (2005). Relación entre variables cognitivo emocionales y rendimiento académico: un estudio con universitarios. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*. Recuperado 10 de marzo, 2009 de http://www.fedap.es/lberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/peza/peza.htm
- Donolo, D., Chiecher, A. y Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 10. Recuperado 12 de enero, 2009 de www.um.es/ead/red/10chiecher.pdf

- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Garrido, M. E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18,1, 9-38.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Womens' ways of leadership*. Nueva York: Personal Research Board.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592.
- Hyde, J. S., Fennema, E., y Lamon, S. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155
- Iberfop-oei (1998). Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Metodología para definir competencias". Cinter/oit: Madrid.

- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14
- McClelland, D. C. (1993). Introduction en Spencer L. M. y S. M. *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Miklos, T. (1997). Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto. México.
- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Navarro, R. E. (2004). La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas. *RED científica*. Recuperado 12 de enero, 2009 de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200411134401.html>
- Pajares, F. (1996). Current Directions in Self Research: Self-efficacy. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April.
- Pajares, F. (1997). Currents directions in self-efficacy research. En M. Maehr y P. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement*. 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.

- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. EEUU: Emory University. En: <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> (Septiembre de 2008)
- Pajares, F. y Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Palmer, D. J. y Gotees, E. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier’s beliefs about self and strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. New York, Academic Press.
- Prieto, L (2001). La Autoeficacia en el contexto académico. Recuperado 12 de enero, 2009 de www.des.emory.edu/mfp/prieto.PDF
- Sánchez, P. y Valdez, A. (2003). *Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional. El Manual Moderno: México.*
- Schiefelbein, E. (1992). Los determinantes del rendimiento escolar. *Investigaciones Educativas venezolanas*. Año 2, (2) 71-73.
- Schein, V. (2001). A Global Look at Psychological Barriers to Women’s Progress in Management. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 675-688

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust (2002). Assessing health status and quality-of-life instruments: Attributes and review criteria. *Qual Life Res* 2002; 11:193-205.
- Spelke, E. S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: A critical review. *American Psychologist*, 60 (9), 950-958.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York, John Wiley and Sons.
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-Efficacy and Gender Orientation: A developmental Perspective*. A Dissertation Proposal. Emory University: Atlanta, USA.
- Vallerand, R. J, Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In Pandolf (Ed.) *Excercise and sport science reviews* (Vol. 15) New York, Macmillan.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México:Prentice Hall.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a Competency?. *Leadership and Organization Development Journal* Vol 14 (1) 29-36.
- Zeldin, A. (2000). *Review of Career Self-Efficacy Literature*. Doctoral Dissertation. Emory University: Atlanta, USA.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

2010

Apéndices

Autor: Jesús Enrique Peinado Pérez

Director de Tesis: Dr. Jesús Viciano Ramírez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

Universidad de Granada

Apéndice A: Desarrollo y validación del instrumento de medida de la percepción de competencias universitarias.

Previo a la elaboración de los instrumentos, cada uno de los dominios incluidos en las competencias básicas de los currículos de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chihuahua se redactó en forma tal que los sujetos pudieran valorar la propia capacidad e interés en los mismos en una escala tipo Likert. Como resultado se redactaron 51 ítems.

Cada uno de los ítems, obtenidos tuvieron que ser corregidos de tal manera que los sujetos pudieran contestarlos en tres escenarios distintos: capacidad percibida, interés en ser capaz y de cambio en ser capaz de (ver figura 5).

The image shows a digital interface for a Likert scale questionnaire. At the top, it says "Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta." Below this, there are three items, each with a horizontal scale from 0 to 10. The scales are labeled "nada", "totalmente", "nada o apenas", "bastante", and "absolutamente".

- Item 1: "Que tan capaz me siento para: Interpretar eventos históricos y sociales de carácter universal." The scale shows a '5' selected under the "totalmente" label.
- Item 2: "Que tanto interés tengo en ser capaz de: Interpretar eventos históricos y sociales de carácter universal." The scale shows a '5' selected under the "totalmente" label.
- Item 3: "Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Interpretar eventos históricos y sociales de carácter universal." The scale shows a '7' selected under the "bastante" label.

At the bottom of the interface, there is a button labeled "ACEPTAR" and a page number "1/13".

Figura 5. Ejemplo de respuesta a uno de los 51 ítems de la escala.

Los ítems diseñados se miden mediante escala de tipo Likert con valores de 0 a 10 (desde nada hasta absolutamente); donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, que tan capaz se siente, que tanto interés tiene y si se esfuerza en cambiar que tan capaz sería en cada uno de los dominios de las competencias básicas antes mencionadas. Pese a que las escalas Likert son escalas ordinales y no cumplen la característica de proporcionalidad entre las distancias, fueron consideradas, como es frecuente en el área de ciencias sociales, escalas de intervalos a la hora de analizar los resultados. Ello permite aplicarles el tratamiento estadístico propio de las variables cuantitativas; Bentler y Chou (1987) indican que se pueden utilizar métodos continuos cuando una variable tiene cuatro o más niveles.

Los 51 reactivos se agruparon en cinco secciones: sociocultural, solución de problemas, comunicación, trabajo en equipo y liderazgo, y emprendedor, y que como ya se dijo, corresponden a las competencias básicas de los planes de estudios de las Licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

A continuación se describen cada una de las cinco secciones del instrumento:

Sección 1 Competencia Básica SOCIOCULTURAL (13 reactivos). Evidencia respecto hacia valores, costumbres, pensamientos y opiniones de los demás, apreciando y conservando el entorno.

Sección 2 Competencia Básica: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (8 reactivos). Emplea las diferentes formas de pensamiento, (observación, análisis, síntesis, reflexión, inducción, inferir, deducción, intuición, inteligencias múltiples), para la solución de problemas, aplicando un enfoque sistémico.

Sección 3 Competencia Básica: COMUNICACIÓN (9 reactivos). Utiliza diversos lenguajes y fuentes de información para comunicarse efectivamente.

Sección 4 Competencia Básica: TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO (10 reactivos). Demuestra comportamientos efectivos al interactuar en equipos y compartir conocimientos, experiencias y aprendizajes para la toma de decisiones y el desarrollo grupal.

Sección 5 Competencia Básica: EMPRENDEDOR (11 reactivos). Expresa una actitud emprendedora desarrollando su capacidad creativa e innovadora para interpretar y generar proyectos productivos de bienes y servicios.

Una vez construido y aplicado el instrumento, antes de realizar las comparaciones necesarias para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas; se obtuvieron índices de consistencia interna de cada una de las secciones del instrumento.

Análisis de la consistencia interna del instrumento.

En este apartado se reportan los resultados del análisis de consistencia interna realizado a cada una de las secciones del instrumento Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares. Con el siguiente método:

Se empleó una muestra de 2089 sujetos, 902 mujeres y 1187 hombres, todos alumnos de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua; aproximadamente el 63% de la matrícula de la Universidad Autónoma de Chihuahua de primer ingreso durante el semestre agosto-diciembre de 2007, fue aleatoriamente dividida en dos partes utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 15.0; con el fin de realizar estudios paralelos que permitieran corroborar y verificar los resultados obtenidos (validación cruzada).

La primera mitad (submuestra 1) quedó constituida por 1065 sujetos; 474 mujeres y 591 hombres. Las edades fluctúan entre los 16 y 40 años, con una media de 18.92 y una desviación estándar de 2.31 años.

La segunda mitad (submuestra 2) quedó compuesta por 1024 sujetos; 428 mujeres y 596 hombres. Las edades fluctúan entre los 16 y 40 años, con una media de 18.92 y una desviación estándar de 2.48 años.

Para evaluar la fiabilidad de una escala, se consideran dos formas paralelas de un mismo test o bien su subdivisión en dos mitades equivalentes (splithalves), y se correlacionan ambas a continuación. Dada la arbitrariedad del splithalving (la escala se puede partir de muchas maneras), los psicómetras han desarrollado coeficientes de fiabilidad que la evitan (aunque comparten sus supuestos) conocidos como coeficientes

de consistencia interna o equivalencia. Entre ellos el más popular es el coeficiente α (alfa de Cronbach), para el que, de manera un tanto simplista, se proponen umbrales mínimos como .7 para comparar grupos y .9 para comparaciones individuales (Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust, 2002). La diferencia entre estos umbrales está relacionada con la necesidad de disminuir la incertidumbre en el caso del diagnóstico de un sólo caso, mientras que la posibilidad de aumentar la precisión con un mayor tamaño muestral permite relajar el umbral en los estudios de grupos. Las subescalas en ambas submuestras, poseen alfas superiores a .8, evidenciando una consistencia interna adecuada para este tipo de subescalas (ver Tabla 19).

Tabla 19. Coeficientes de consistencia interna de cada una de las subescalas submuestras 1 y 2.
Escala Autoeficacia Percibida en Competencias Básicas Curriculares.

Subescala	α Submuestra 1	α Submuestra 2
Sociocultural (13 ítems)	.909	.913
Solución de problemas (8 ítems)	.918	.917
Comunicación (9 ítems)	.882	.889
Trabajo en equipo y liderazgo (10 ítems)	.930	.923
Emprendedor (11 ítems)	.945	.943

Apéndice B: Descripción del editor para la construcción de escalas de ejecución típica

Las actividades y acciones relacionadas con el diseño del instrumento empleado en este trabajo, su aplicación y la recolección de los datos obtenidos, se efectuaron de manera informatizada utilizando el software denominado “Editor para la construcción de escalas de ejecución típica” en su versión 2.0; desarrollado por los integrantes del Cuerpo Académico 101 “Innovación Educativa” adscrito a la Universidad Autónoma de Chihuahua.

El editor para la construcción de escalas de ejecución típica versión 2.0 es un software que permite a los investigadores construir y aplicar encuestas e instrumentos de los llamados de papel y lápiz.

Las encuestas e instrumentos son contruidos y administrados por medio de una computadora.

Consta de seis módulos: Editor del instrumento, Administrador del instrumento, Generador de resultados, Configuración de la interfaz, Ayuda y Generador de la escala.

El **módulo editor del instrumento**, además de permitir el diseño de los reactivos, genera de manera automática los nombres de las variables donde se almacenarán los resultados; así como las etiquetas para cada una de ellas.

El **módulo administrador del instrumento**, además de ser la interfaz de usuario para el encuestado almacena las respuestas, el tiempo de respuesta y las dudas o intentos en cada reactivo.

El **módulo generador de resultados**, extrae las respuestas, tiempos y dudas de cada sujeto y los almacena en archivos de texto que luego pueden ser importados por cualquier paquete de estadística.

El **módulo de configuración de la interfaz**, permite predeterminar algunas características relevantes de la interfaz del usuario como colores, tamaño de fuente, coordenadas, por mencionar algunos.

El **módulo ayuda** corresponde al manual del usuario.

El **módulo generador de la escala**, permite copiar, al destino que se elija, los archivos necesarios para la aplicación del instrumento.

Módulo I: EDITOR DEL INSTRUMENTO.

Pantalla contraseña de entrada.

En la primer pantalla que aparece al abrir el módulo editor del instrumento, se le pide al diseñador de la escala introduzca una contraseña personal; de tal manera que sólo las personas que la conozcan puedan realizar modificaciones al instrumento que se está diseñando.



Para lanzar el módulo editor del instrumento hay que seleccionar el acceso directo denominado: **“MÓDULO 1 EDITOR DEL INSTRUMENTO”** o mediante el ejecutable **edencues.exe**.

Pantalla datos generales

Esta pantalla permite escribir el nombre de la escala, el nombre del director del proyecto, los nombres de los integrantes del equipo de diseño, así como los de los revisores; siguiendo las instrucciones que aparecen en la parte superior de la pantalla.

ESCALA, DIRECTOR, GRUPO DE DISEÑO Y REVISORES

Por favor, escriba el nombre de la encuesta o batería para la cual va diseñar las secciones o escalas.
Para finalizar oprima la tecla TAB.

Escala: Detección de Necesidades de Tutoría

Director del proyecto: Francisco Muñoz Beltrán

Planeación y Diseño:

- Francisco Muñoz Beltrán
- Ma. del Carmen Zueck Enriquez
- Jesus Enrique Peinado Pérez

Revisores:

- Francisco Muñoz Beltrán
- Ma. del Carmen Zueck Enriquez
- Jesus Enrique Peinado Pérez

SIGUIENTE FINALIZAR

El nombre de la escala aparecerá en el menú principal del módulo administrador del instrumento. Los nombres del director, equipo de diseño y revisores aparecerán al salir del sistema; junto con los demás créditos.

Una vez que se han introducido todos los datos requeridos en esta pantalla, se oprime el botón **SIGUIENTE**. El botón **FINALIZAR** aparece sólo cuando ya se han introducido los datos en la pantalla secciones y prefijos y la pantalla directorio.

Pantalla secciones y prefijos

En **Secciones**, se anota el nombre de cada uno de los apartados del instrumento que se desea construir; uno en cada renglón. En **Prefijos** se escriben, para cada sección, los primeros caracteres con los que el editor confeccionará los nombres de las variables que se generen en función de los ítems que constituyan la sección correspondiente. Se recomienda que cada prefijo conste como máximo de cuatro caracteres (sin espacios) de tal manera que cuando el archivo de texto que contiene los resultados de la aplicación del instrumento sea importado por cualquier paquete estadístico, no haya ningún conflicto con la longitud en los nombres de las variables.

NOMBRES Y PREFIJOS DE LAS SECCIONES

Escriba un prefijo (máximo 4 caracteres) para cada una de las Secciones.
Después de cada prefijo oprima la tecla ENTER y para finalizar TAB.

Secciones:	Prefijos:
DATOS PERSONALES	DP
DATOS FAMILIARES	DF
DATOS SOCIOECONÓMICOS	DS
SALUD	S
ANTECEDENTES ESCOLARES	AE
DESARROLLO PERSONAL	DP
DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIOCULTURAL	CS
DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	CSP
DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: EMPRENDEDOR	CE
DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: COMUNICACIÓN	CC
DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO	CTEL

ANTERIOR SIGUIENTE FINALIZAR

Se pueden definir hasta 16 secciones y la cantidad de ítems por sección prácticamente no tiene restricción. Con **ANTERIOR** y **SIGUIENTE** se puede ir a datos generales y al directorio respectivamente. **FINALIZAR** aparece sólo cuando ya se han introducido los datos de todas las pantallas.

Pantalla directorio

En esta pantalla se escriben los nombres y puestos de las autoridades que conforman el directorio de la institución o instancia para la cual se construye el instrumento; siguiendo la instrucción de que en el primer renglón se escribe el nombre y en el siguiente el puesto.



The screenshot displays a software interface with a yellow header and a white main area. The header contains the title "NOMBRE Y PUESTO DE CADA INTEGRANTE DEL DIRECTORIO". Below the header, there is a red instruction: "Escriba un nombre [utilice mayúsculas y minúsculas] y oprima la tecla ENTER. En seguida el puesto [utilice puras mayúsculas] y oprima la tecla ENTER; y así sucesivamente." The main area is a text box containing the following text:

```
C. P. Raúl Arturo Chávez Espinoza
RECTOR DE LA UACH
Ing. Heriberto Altes Medina
SECRETARIO GENERAL DE LA UACH
Dr. Alejandro Chávez Guerrero
DIRECTOR DE LA FEFCO
Dr. Francisco Muñoz Beltrán
SECRETARIO ACADÉMICO DE LA FEFCO
```

At the bottom of the screen, there are two buttons: "ANTERIOR" on the left and "FINALIZAR" on the right.

Los nombres y puestos incluidos en el directorio aparecerán al salir del sistema; junto con los demás créditos.

Una vez que se han introducido todos los datos requeridos en esta pantalla, se oprime el botón **FINALIZAR**; o **ANTERIOR** si se quiere ir a la pantalla secciones y prefijos.

Pantalla salir o modificar

En esta pantalla, a manera de resumen, aparecen los datos correspondientes al instrumento que se está diseñando.



The screenshot displays a software interface titled "EDITOR DE ESCALAS". The main content area contains the following information:

- NOMBRE DE LA ENCUESTA O ESCALA:** Detección de Necesidades de Tutoría
- PREFIJO:** E1
- DIRECTOR DEL PROYECTO:** Francisco Muñoz Beltrán
- PLANEACIÓN Y DISEÑO:** Francisco Muñoz Beltrán, Ma. del Carmen Zueck Enriquez, Jesús Enrique Peinado Pérez
- REVISORES:** Francisco Muñoz Beltrán, Ma. del Carmen Zueck Enriquez, Jesús Enrique Peinado Pérez
- SECCIONES:** DATOS PERSONALES, DATOS FAMILIARES, DATOS SOCIOECONÓMICOS, SALUD
- ANTECEDENTES ESCOLARES**
- DESARROLLO PERSONAL**
- DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: SOCIOCULTURAL**

At the bottom of the interface, there are two buttons: "SALIR" and "MODIFICAR".

Con el botón **SALIR** se salta al menú principal, donde aparecen las diferentes secciones que se definieron para el instrumento en cuestión. Desde el menú principal se puede entrar en cada una de las secciones y luego diseñar los ítems que le corresponden. Con el botón **MODIFICAR** se va a la pantalla datos generales y de allí a las demás pantallas; esto si se desea realizar cualquier cambio a la información previamente definida. Posteriormente, cada vez que se vuelva a acceder el módulo editor del instrumento y se proporcione la contraseña correspondiente se llegará a esta misma pantalla y mediante alguno de sus dos botones al lugar deseado, según lo ya explicado.

Menú principal del editor del instrumento

En esta pantalla aparece en la parte superior al centro, el nombre del instrumento; así como un botón para cada sección que se haya definido. Desde aquí se puede entrar a cada sección y luego diseñar los ítems que le corresponden.

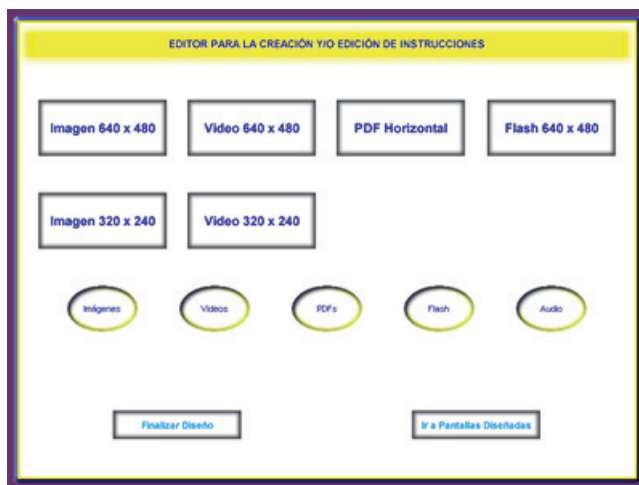


Los logos que aparecen en la parte superior pueden cambiarse por los logos de la institución o instancia para la cual se diseña el instrumento; también el color del fondo puede canjearse por otro (ver apartado sobre el módulo de configuración de la interfaz).

En la parte inferior al centro, aparecen dos mensajes: sobre como editar las instrucciones generales y como abandonar el editor del instrumento. Al colocar el puntero sobre cada uno de los botones aparece el nombre de la sección a la que corresponde dicho botón. Para entrar a una sección basta con hacer clic justo encima del botón que la representa.

Editor para la creación y/o edición de instrucciones

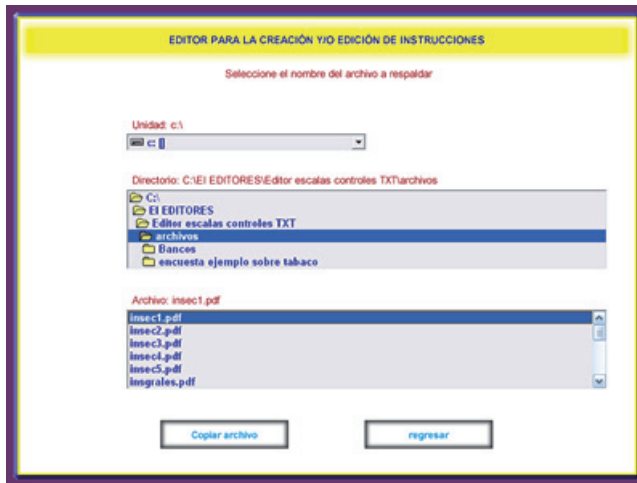
El editor para la creación y/o edición de instrucciones es la primera pantalla que aparece al entrar, por primera vez a alguna de las secciones del instrumento que se está diseñando.



Mediante los botones con forma de elipse, se hace acopio de los archivos insumo para la creación de las instrucciones que el encuestado deberá tomar en cuenta al contestar los ítems que conforman la sección; a continuación y a manera de ejemplo supongamos que las instrucciones se encuentran en un archivo PDF.

Diseño de instrucciones a partir de archivos PDF

Para diseñar las instrucciones a partir de un archivo PDF, se selecciona el botón PDFs. Luego mediante las opciones de la pantalla que aparece, se selecciona el o los archivos PDF necesarios y enseguida se copian mediante el botón **COPIAR ARCHIVO**; esta secuencia se repite tantas veces como sea necesario.

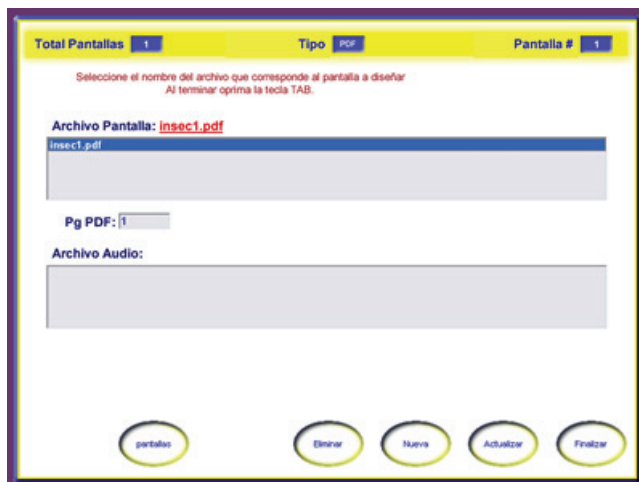


Una vez copiados todos los archivos insumo, se oprime el botón **REGRESAR**.

Después de oprimir el botón **REGRESAR**; en la pantalla que aparece y mediante los botones rectangulares de la parte superior de ella (en nuestro caso mediante el botón **PDF HORIZONTAL**) se van diseñando una a una las pantallas que conforman las instrucciones; según se muestra a continuación.

Una vez seleccionado el botón **PDF HORIZONTAL** (de acuerdo a nuestro ejemplo), aparece la pantalla que se muestra; en ella se elige el archivo y la página del mismo donde se encuentran las instrucciones que se desean mostrar; de ser necesario

mediante el botón **NUEVA** se pueden diseñar más pantallas de instrucciones. Mediante la sección Archivo Audio: se puede seleccionar, si así se desea un archivo para narrar el contenido de la pantalla de instrucciones que se está diseñando.



Botones: **Anterior** y **Siguiente**, sirven para navegar entre los ítems diseñados (aparecen cuando hay más de una pantalla diseñada). **Pantallas**, para ir a la sección de pantallas diseñadas. **Eliminar**, borrar la pantalla actual. **Actualizar**, guardar las pantallas diseñadas. **Nueva** ir a la sección tipos de pantallas a diseñar. **Finalizar**, guarda las pantallas diseñadas y muestra la pantalla tipo de reactivos, si no se han diseñado reactivos, o la sección de pantallas diseñadas, si ya existen ítems para la sección en cuestión.

Para diseñar las instrucciones también se pueden emplear imágenes, videos o archivos flash.

Pantalla tipos de reactivos

En esta pantalla se escoge, de entre 15 diferentes, el tipo de reactivo a diseñar de acuerdo al tipo de información que se vaya a solicitar al encuestado. Al colocar el puntero sobre cada uno de los botones aparece una descripción breve del reactivo en cuestión.

En la sección derecha de esta pantalla aparecen los mismos tipos de ítems que en la sección izquierda, sólo que con el término salto. Los ítems con salto se emplean en aquellas ocasiones donde con cierta respuesta o respuestas del encuestado se debe omitir seguir pidiéndole información y por lo tanto saltar a un reactivo que no es subsiguiente del reactivo que acaba de responder.

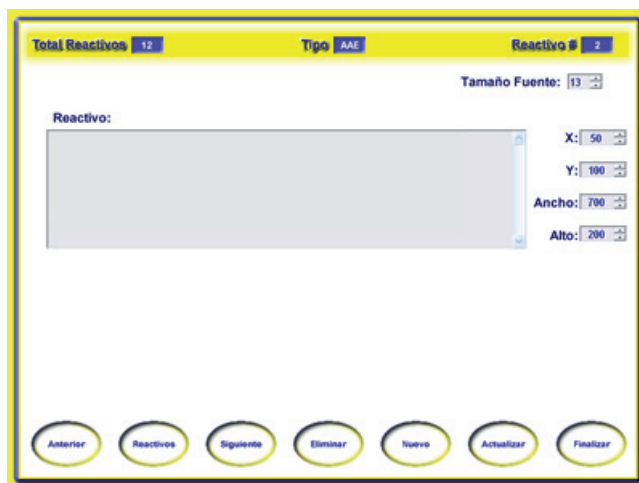
DATOS PERSONALES

Barra desplazamiento	Radio 2 opciones	Barra desplazamiento salto	Radio 2 opciones salto
Contador numérico	Actual-Deseable-Cambio	Contador numérico salto	Actual-Deseable-Cambio S
Jerarquizar	Capacidad-Interés	Jerarquizar salto	Capacidad-Interés salto
Laguna Libre	Contador numérico Doble	Laguna Libre salto	Contador numérico Doble S
Laguna Máscara	Lista Doble	Laguna Máscara salto	Lista Doble Salto
Lista		Lista salto	
Lista Chequeo Fija		Lista Chequeo Fija salto	
Lista Chequeo Libre		Lista Chequeo Libre salto	
Memo		Memo salto	
Proporcionalidad		Proporcionalidad salto	

Editar instrucciones Finalizar

Botones y áreas comunes en la pantalla para el diseño de reactivos

Total Reactivos, **Tipo** y **Reactivo #** indican el total de ítems diseñados, el tipo y número de reactivo que en ese momento se está diseñando. **Tamaño Fuente**, se especifica el tamaño de la fuente, en puntos, para el contenido del reactivo. **Reactivo**, aquí se escribe el enunciado del reactivo. **X**, se especifica el de la coordenada X, en pantalla, para el enunciado del reactivo. **Y**, se especifica el de la coordenada Y, en pantalla, para el enunciado del reactivo.



Ancho, se especifica el valor, en pixeles, que define el ancho para la zona del enunciado del reactivo. **Alto**, se especifica el valor, en pixeles, que define el alto en la pantalla para la zona del enunciado del reactivo.

Botones: **Anterior** y **Siguiente**, sirven para navegar entre los ítems diseñados. **Reactivos**, para ir a la pantalla de ítems diseñados. **Eliminar**, borrar el reactivo. **Actualizar**, guardar los ítems diseñados. **Nuevo** ir a la pantalla tipos de reactivos. **Finalizar**, guardar los ítems diseñados y regresar al menú principal.

A continuación se describen sólo los tipos de reactivos que se emplearon en la construcción del instrumento utilizado en la presente investigación, así como para la obtención de información general de cada sujeto como su edad, facultad, disciplina, entre otros. En la descripción de cada reactivo empleado se muestra la información que debe proporcionarse al construirlo, y ejemplificando mediante una pantalla como aparece ante los ojos del encuestado.

Reactivo Contador Numérico

Reactivo donde el encuestado cuenta con un control de número que le permite aumentar o reducir un valor de unidad en unidad. Además de poder introducir el valor directamente en el cuadro de texto.

The image shows two screenshots of a software interface. The left screenshot is a configuration window for a question. It has a yellow header with 'Total Reactivos: 12', 'Tipo: AM', and 'Reactivo #: 2'. Below the header, there are instructions: 'Escriba el enunciado del reactivo. Al terminar oprima la tecla TAB.' and 'Tamaño Fuente: 11'. The main area is titled 'Reactivo:' and contains a text box with the question: 'Indique el semestre que cursa actualmente. Si su carrera está organizada en anualidades, convierta los años a semestres multiplicando por dos. Si es cuatrimestral, tome en cuenta que cada tres cuatrimestres equivalen a dos semestres y así sucesivamente.' To the right of the text box are input fields for 'X: 50', 'Y: 100', 'Ancho: 700', and 'Alto: 200'. Below these are 'Valor Mínimo: 1' and 'Valor Máximo: 15'. At the bottom are buttons: 'Anterior', 'Reactivos', 'Siguiente', 'Eliminar', 'Nuevo', 'Actualizar', and 'Finalizar'. The right screenshot shows the question as it appears to the user on a purple background. It says 'Escriba su respuesta en el cuadro de texto o abra los botones.' followed by the question text. Below the question is a numeric input field with the value '2' and an 'ACEPTAR' button. A small '2/12' is visible in the bottom right corner of the screenshot.

Valor Mínimo, se especifica el valor numérico más pequeño que el encuestado podrá introducir como respuesta.

Valor Máximo, se especifica el valor numérico más alto que el encuestado podrá introducir como respuesta.

Reactivo Laguna Libre

Reactivo donde el encuestado cuenta con una sola línea para escribir su respuesta; sin ningún tipo de formato especificado de antemano.

The image displays two screenshots from a survey application. The left screenshot shows the configuration interface for a 'Reactivo Laguna Libre'. It includes a header with 'Total Reactivos 12', 'Tipo Laguna', and 'Reactivo # 11'. Below this, there are instructions: 'Escriba el enunciado del reactivo. Al terminar oprima la tecla TAB.' and 'Tamaño Fuente: 13'. The main area is labeled 'Reactivo:' and contains a text input field with the placeholder 'Escriba el nombre completo de su padre:'. To the right of the input field are controls for 'X: 200', 'Y: 100', 'Ancho: 400', and 'Alto: 40'. Below the input field is a control for 'Ancho Laguna: 500'. At the bottom of the configuration screen are seven circular buttons: 'Anterior', 'Reactivos', 'Siguiente', 'Eliminar', 'Nuevo', 'Actualizar', and 'Finalizar'. The right screenshot shows the response screen with a purple background. It has the instruction 'Escriba su respuesta en el cuadro de texto.' at the top. Below it is the question 'Escriba el nombre completo de su padre:' followed by a text input field containing the response 'Rodolfo Blanco Dominguez'. A white button labeled 'ACEPTAR' is positioned below the input field. The bottom right corner of the response screen shows '11/12'.

Ancho Laguna, se especifica el ancho, en pixeles, de la línea donde el encuestado escribirá su respuesta.

Reactivo Lista

Reactivo donde el encuestado selecciona o elige una sola opción de varias que se le presentan.

Lista de opciones, se escriben las opciones que el encuestado podrá elegir. Una en cada renglón.

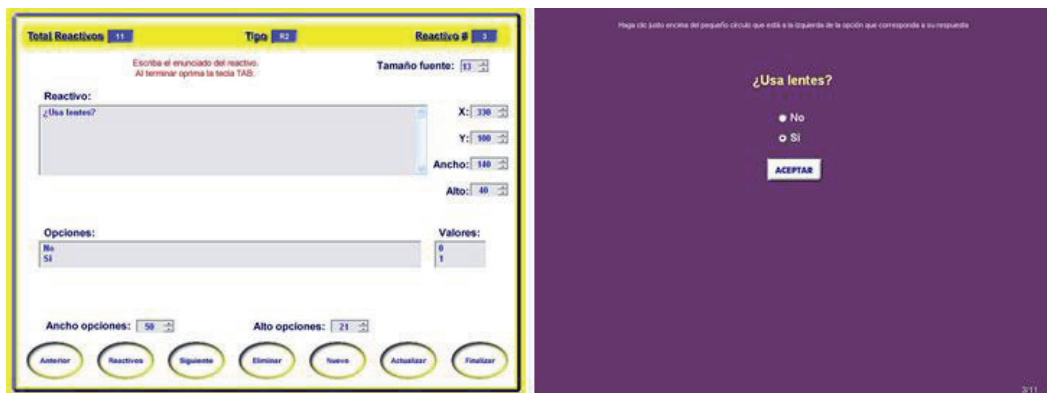
Valores, se escriben los valores numéricos, que corresponden a cada una de las opciones.

Ancho opciones, se especifica el valor, en pixeles, que define el ancho en la pantalla para la zona de las opciones.

Alto opciones, se especifica el valor, en pixeles, que define el alto en la pantalla para la zona de las opciones.

Reactivo Radio 2 opciones

Reactivo donde el encuestado cuenta con dos botones de opción mediante los cuales selecciona o elige su respuesta.



Lista de opciones, se escriben las dos opciones que el encuestado podrá elegir. Una en cada renglón.

Valores, se escriben los valores numéricos, que corresponden a cada una de las opciones.

Ancho opciones, se especifica el valor, en pixeles, que define el ancho en la pantalla para la zona de las opciones.

Alto opciones, se especifica el valor, en pixeles, que define el alto en la pantalla para la zona de las opciones.

Reactivo Capacidad- Interés

Reactivo donde el encuestado responde que tan capaz se percibe, que tanto interés tiene y si se esfuerza en cambiar que tan capaz sería, al realizar una acción o manifestar una característica.

Total Reactivos 2 **Tipo PER** **Reactivo 9 2**
 Escriba el enunciado del reactivo para la percepción de la capacidad.
 Al terminar optima la tecla TAB.
(H) Que tan capaz me siento para:
 Expresar mis ideas con claridad
(I) Que tanto interés tengo en ser capaz de:
 Expresar mis ideas con claridad
(C) Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para:
 Expresar mis ideas con claridad
 predeterminar I y C
 Anterior Reactivos Eliminar Nuevo Actualizar Finalizar

Haga clic justo encima de la opción que corresponde a su respuesta.
Que tan capaz me siento para: Expresar mis ideas con claridad
 nada casi nada poco o nada bastante absolutamente
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Que tanto interés tengo en ser capaz de: Expresar mis ideas con claridad
 nada casi nada poco o nada bastante absolutamente
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Expresar mis ideas con claridad
 nada casi nada poco o nada bastante absolutamente
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 ACEPTAR

(H) Que tan capaz me siento para, aquí se escribe el enunciado del reactivo para la percepción de la capacidad.

(I) Que tanto interés tengo en ser capaz de, aquí se escribe el enunciado del reactivo para la percepción del interés.

(C) Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para, aquí se escribe el enunciado del reactivo para la percepción del cambio.

El botón **predeterminar I y C**, copia el contenido de (H) a (I) y (C)

Vista previa (F9)

Una vez introducidos los datos del reactivo que se está diseñando, se puede oprimir la tecla **F9** para visualizar las zonas y posiciones de los elementos del reactivo, con el fin de observar como lo verá el encuestado; y de ser necesario hacer los ajustes pertinentes.

Las guías o coordenadas que aparecen en la parte superior izquierda y derecha, se pueden desplazar para ubicar posiciones, anchos y altos de los diferentes elementos del reactivo.



En la parte inferior izquierda aparecen indicadores de: los valores, dudas, tiempos, respuestas y salto, los cuales al oprimir el botón aceptar muestran los resultados que se obtendrían con la respuesta; esto con el fin de monitorear la adecuada construcción del reactivo. En la parte inferior, al centro, aparece el ancho y alto obtenido con el movimiento de las guías o coordenadas.

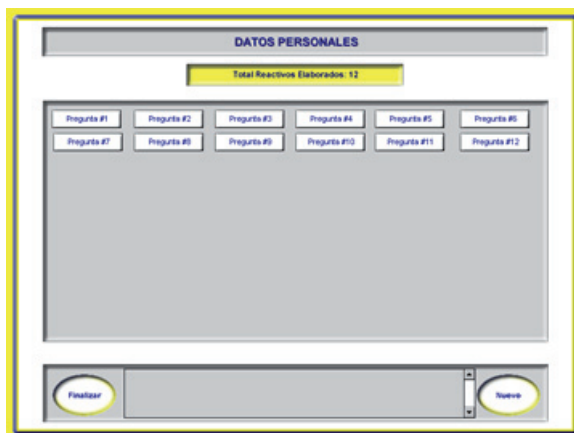
Para salir de la vista previa basta con oprimir la tecla **F10** o la combinación **Ctrl-F9**.

Copiar reactivo (F8)

La tecla **F8 (copiar reactivo)** permite copiar todos los elementos del reactivo actual en uno nuevo, de tal manera que se pueden reutilizar parte de ellos, sin necesidad de volverlos a introducir. Como por ejemplo cuando se está diseñando una escala tipo likert al emplear la tecla **F8** se puede utilizar de nuevo las opciones de respuesta, así como las posiciones ancho y alto de las mismas.

Pantalla ítems diseñados.

Esta pantalla aparece cada vez que se oprime el botón **REACTIVOS**, el botón **ACTUALIZAR** o el botón **MODIFICAR** y cada vez que se entra a una sección de la escala que ya tiene ítems diseñados.



Desde esta pantalla se puede ir a cualquier reactivo diseñado, ir a diseñar uno nuevo o finalizar el diseño de ítems para la sección. Cuando se pasa el cursor sobre alguno de los botones **pregunta #** en la parte inferior aparece el contenido del reactivo.

Después de oprimir el botón **FINALIZAR** se salta al menú principal, donde aparecen las diferentes secciones que se definieron para el instrumento en cuestión.

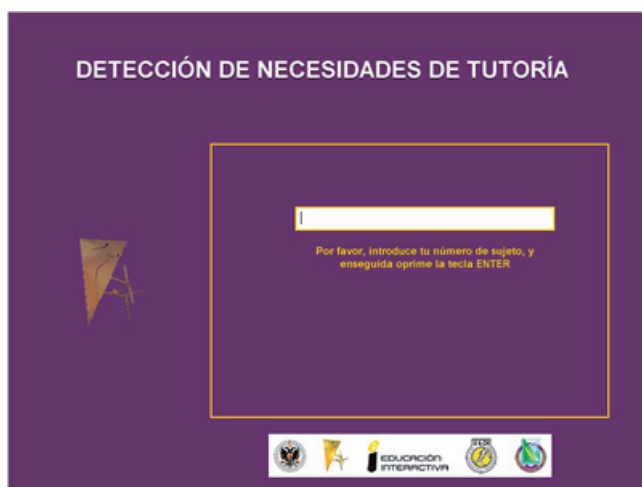
Desde el menú principal se puede entrar en cada una de las secciones y luego seguir diseñando los ítems que les corresponden.

Además, se genera tres archivos de texto. En el primero se guardan los elementos de todos y cada uno de los ítems y diseñados; en el segundo los nombres de las variables generadas a partir de los ítems diseñados; estos nombres serán utilizados posteriormente por el **Módulo Generador de Resultados** y en el tercero las etiquetas de cada una de dichas variables.

Módulo II: ADMINISTRADOR DEL INSTRUMENTO.

Pantalla petición del número de sujeto

Esta es la primer pantalla que aparece cuando se lanza el “**MÓDULO 2 ADMINISTRADOR DEL INSTRUMENTO**” mediante el ejecutable **escala.exe**.



Aquí aparece el nombre de la escala y los logos predeterminados que se encuentran en la carpeta o directorio denominado media.

El encuestado, luego de introducir su número de sujeto, oprime la tecla **ENTER** para pasar a la siguiente pantalla.

Pantalla ¿Qué deseas hacer?

Una vez que el encuestado ha introducido su número de sujeto y oprimido la tecla **ENTER**, llega a esta pantalla donde para continuar deberá seleccionar el botón **Darme de alta**. En caso de que el número de sujeto no sea el correcto deberá seleccionar **Reintroducir mi número**; y si entró al administrador del instrumento por error o accidente deberá seleccionar **Cancelar y Salir**.

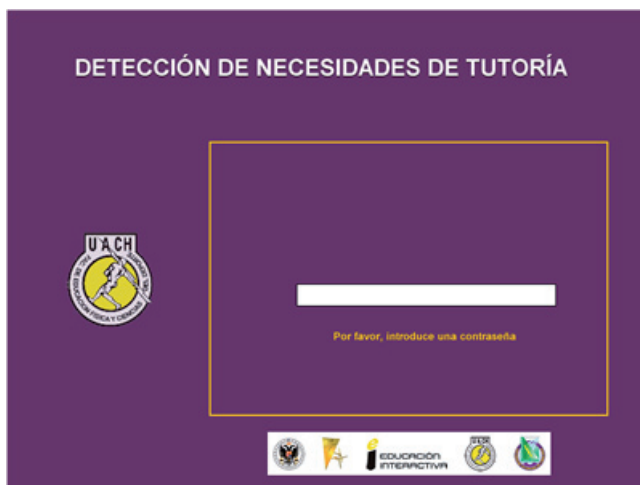


Cuando el número de sujeto ya ha sido registrado con anterioridad y/o en el módulo de configuración se ha indicado una generación automática del número de sujeto, el administrador del instrumento no muestra esta pantalla.

Nota: para sustituir los logos predeterminado por los de su institución, sustituya el archivo **logos.swf** o **logos.jpg** según corresponda a la opción seleccionada en el módulo configuración. Estos archivos se encuentran en la carpeta denominada: **media**.

Pantalla petición de la contraseña.

Aparece después de que el sujeto se ha dado de alta, o inmediatamente al acceder el módulo administrador del instrumento si se especificó una generación automática del número de sujeto en el módulo configuración.

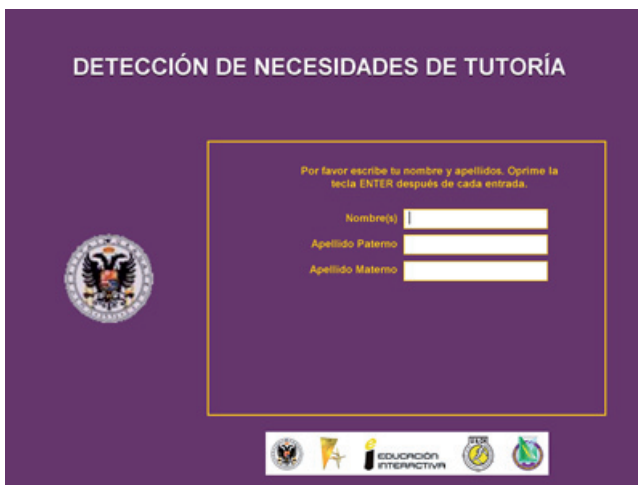


Se le pide al encuestado introduzca una contraseña personal; de tal manera que sólo las personas que la conozcan puedan contestar el instrumento con el número de sujeto al cual corresponde dicha contraseña.

Además con la contraseña se da una mayor sensación de privacidad a quién la contesta.

Pantalla petición de nombre y apellidos

Aparece después de la pantalla petición de la contraseña siempre y cuando en el módulo configuración se haya especificado una aplicación no anónima.



The image shows a purple-themed web form titled "DETECCIÓN DE NECESIDADES DE TUTORÍA". On the left side, there is a circular seal of the University of Chihuahua. The main content area contains the following text and fields:

Por favor escribe tu nombre y apellidos. Oprime la tecla ENTER después de cada entrada.

Nombre(s)

Apellido Paterno

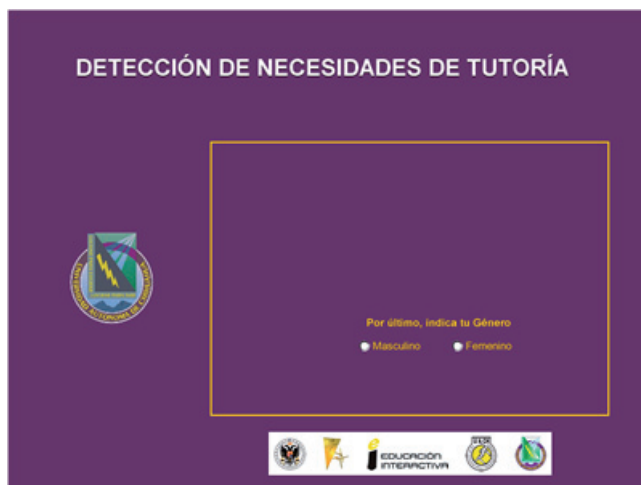
Apellido Materno

At the bottom of the form, there is a row of five small logos: the University of Chihuahua seal, a yellow flag, a lightbulb, the text "EDUCACIÓN INTERACTIVA", and another circular logo.

En esta pantalla se le solicita al sujeto su nombre y apellidos; después de cada entrada debe oprimir la tecla **ENTER**. Los datos se guardan en el archivo **alumno.dat**, en la carpeta o directorio de cada sujeto. La carpeta o directorio de cada sujeto se genera a partir de su número de sujeto.

Pantalla petición de género

Aparece después de la pantalla petición de la contraseña siempre y cuando en el módulo configuración se haya especificado una aplicación anónima; o en caso contrario, después de la de petición de nombre y apellidos.



Con el dato de esta pantalla se genera en forma automática la variable género, que se adiciona a los resultados de todas las secciones mediante el uso del módulo colector de resultados; por lo que es conveniente no preguntar este dato en ninguna de las secciones del instrumento.

Para los hombres se genera como valor el número “1” y para las mujeres el “0”.

Pantalla ¿sus datos son correctos?

Aparece inmediatamente después de que el sujeto ha proporcionado la información sobre su género.



¿Están correctos tus datos?

No. de Sujeto: 1

Género: Masculino

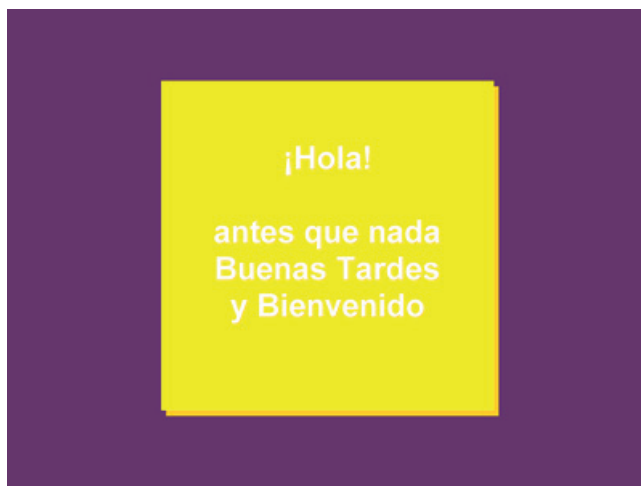
Si No

Si responde que **No** son correctos sus datos y la administración es anónima lo lleva a la pantalla de petición del género; en caso de no ser anónima lo lleva a la pantalla petición del nombre y apellidos.

Si su respuesta es **Si** pasa a la pantalla saludo.

Pantalla saludo

Una vez que el sujeto indica que sus datos son correctos, aparece esta pantalla donde el sistema da la bienvenida y saluda al sujeto.



El saludo se construye en función de la hora registrada en la PC por medio de la cual se está administrando el instrumento y del género proporcionado por el sujeto.

Para saltar el saludo, basta con oprimir el botón principal del ratón o la tecla **ESC**.

Menú principal del administrador del instrumento

En esta pantalla aparece en la parte superior al centro, el nombre del instrumento; así como un botón para cada sección que se haya definido y que cuente con ítems diseñados. Desde aquí se puede entrar a cada sección y luego contestar los ítems que le corresponden.



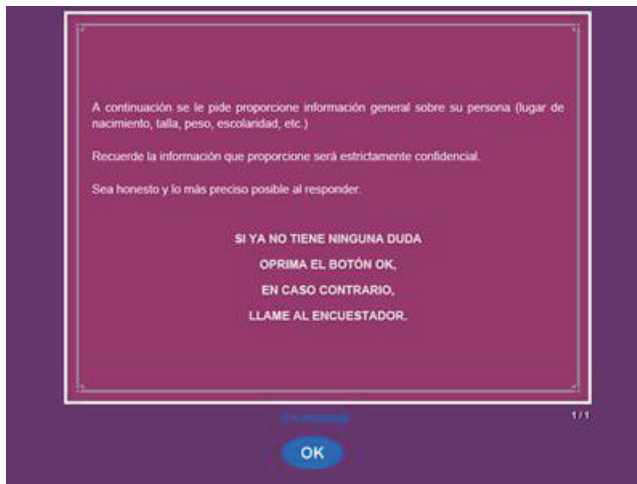
Al colocar el puntero sobre cada uno de los botones aparece el nombre de la sección a la que corresponde dicho botón.

Para entrar a una sección basta con hacer clic justo encima del botón que la representa. Todo esto siempre y cuando en el módulo configuración de la interfaz se haya seleccionado administración manual; ya que en el modo de administración automática esta pantalla no se muestra; y la aplicación de cada sección se hace de manera secuencial.

Pantalla instrucciones

La pantalla instrucciones es la primera pantalla que aparece al entrar a alguna de las secciones del instrumento que se está contestando y al inicio de la aplicación del instrumento o escala (instrucciones generales).

En esta pantalla se encuentran las instrucciones que el encuestado deberá tomar en cuenta al contestar los ítems que conforman la sección.



Para su diseño se pueden emplear: videos, imágenes, archivos pdf y flash; y puede estar constituida por más de una pantalla.

Una vez leídas las instrucciones, se selecciona el botón **OK** y aparece en pantalla el primer reactivo de la sección; si la máquina se inhibió o el programa se abortó mientras contestaba la sección, aparecerá el reactivo que se estaba contestando.

Pantalla aviso de finalización de la sección

Esta pantalla aparece una vez que el sujeto ha respondido a todos los ítems que conforman la sección.



Al oprimir el botón **Aceptar** se regresa al menú principal del administrador del instrumento.

Una vez que el sujeto ha respondido a todos los ítems de una sección el botón que le corresponde desaparece en el menú principal; esto cuando se ha elegido el modo de administración manual.

Menú principal del administrador del instrumento, cuando ya se han contestado todas las secciones



Una vez que el sujeto ha respondido a todos los ítems de todas las secciones, el menú principal se muestra sin ningún botón; y para poder salir hay que oprimir la combinación de teclas **Alt-F10**. Todo esto siempre y cuando se haya elegido la administración manual del instrumento en el módulo configuración de la interfaz.

Salida

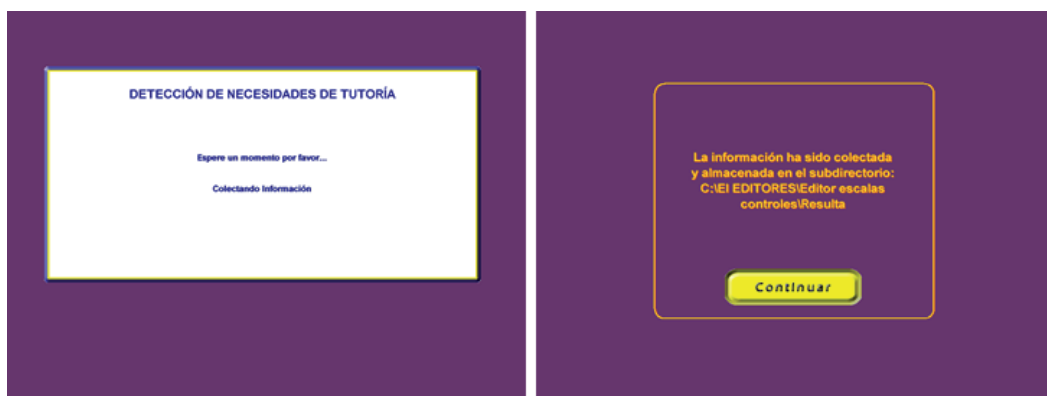
Cuando desde el menú principal del administrador del instrumento se presiona las teclas **Alt-F10** el sistema agradece la participación al sujeto y en seguida muestra el directorio y los créditos.



Para terminar y omitir el resto de las pantallas que conforman la salida, basta con oprimir el botón principal del ratón o la tecla **ESC**.

Módulo III: GENERADOR DE RESULTADOS

El **GENERADOR DE RESULTADOS**, extrae las respuestas, tiempos y dudas de cada sujeto y los almacena en archivos de texto que luego pueden ser importados por cualquier paquete de estadística.



Para lanzar el módulo colector de resultados hay que seleccionar el acceso directo denominado: “**MÓDULO 3 GENERADOR DE RESULTADOS**” o mediante el ejecutable **resulta.exe**.

Por cada sección se generan 4 archivos: .cal, .res, .tie y .dud donde se almacenan los valores numéricos, las respuestas, los tiempos y las dudas de los sujetos en cada uno de los reactivos.

Módulo IV: CONFIGURACIÓN DE LA INTERFAZ

Pantalla contraseña de entrada.

En la primer pantalla que aparece al abrir el módulo configuración, se le pide al diseñador de la escala introduzca una contraseña personal; de tal manera que sólo las personas que la conozcan puedan realizar modificaciones a la configuración de la interfaz de usuario del instrumento que se está diseñando.



Para lanzar este módulo hay que seleccionar el acceso directo denominado: **“MÓDULO 4 CONFIGURACIÓN DE LA INTERFAZ”** o mediante el ejecutable **config.exe**.

Pantalla configuración de la interfaz de usuario

Para modificar los colores se hace clic en ellos y luego se elige otro. El tamaño de la fuente, las coordenadas, y el ancho del reactivo se escriben directamente o se seleccionan mediante los botones. Estos valores son los que aparecerán por omisión a la hora de construir los reactivos.

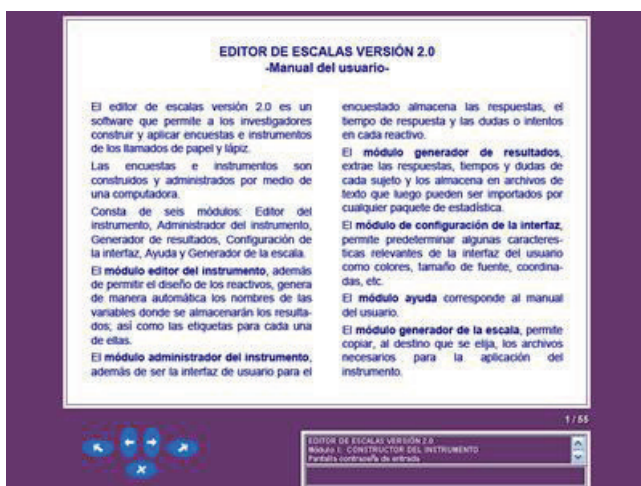
Si se selecciona **SI** en Administración anónima el administrador del instrumento sólo pide el género de cada sujeto, en el caso contrario además del género solicita el nombre y apellidos. Si se selecciona **SI** en Aplicación en CDs, es necesario escribir el path donde se almacenarán los resultados de las aplicaciones: por omisión el path es A:.

Si se selecciona **SI** en Número Automático es necesario indicar el número de sujeto a partir del cuál se inicia la generación automática de números de sujeto; si se selecciona **NO**, el sujeto queda en libertad de introducir cualquier número o clave de identificación. En **Path Alterno** se puede indicar, si así se desea, la trayectoria de un destino para un segundo respaldo de los resultados de las aplicaciones. En Formato de los logos se indica el tipo de archivo de los logos que aparecen en la interfaz del usuario. En **Administración automática**, las secciones del instrumento se aplican en forma secuencial; en la **manual** el sujeto elige que sección quiere contestar.

Módulo V: AYUDA

Pantalla ayuda.

El módulo ayuda corresponde al manual del usuario en formato electrónico. En la parte inferior izquierda se encuentra el panel de navegación:



 Primera pantalla.

 Anterior.

 Siguiente

 Última pantalla

 Salir.

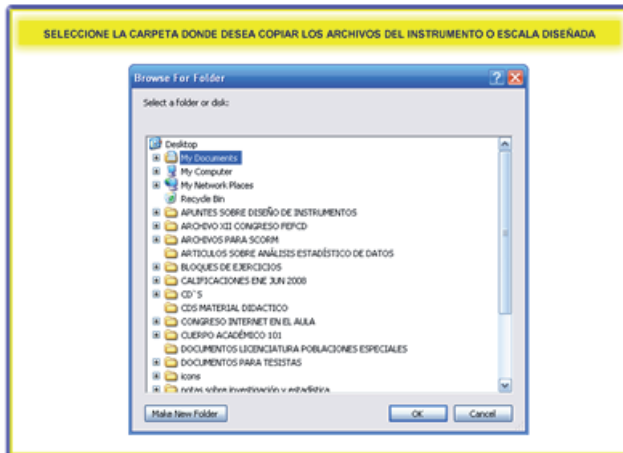
En la parte inferior derecha se encuentra el índice.

Para lanzar este módulo hay que seleccionar el acceso directo denominado: **“MÓDULO 5 AYUDA”** o mediante el ejecutable **ayuda.exe**.

Módulo VI: GENERADOR DE LA ESCALA

Pantalla selección de la carpeta destino.

En la primer pantalla, que aparece al abrir el módulo generador de la escala, se le pide al diseñador del instrumento seleccione y/o cree la trayectoria donde desea guardar los archivos necesarios para la aplicación del instrumento diseñado.



Para lanzar este módulo hay que seleccionar el acceso directo denominado: **“MÓDULO 6 GENERADOR DE LA ESCALA”** o mediante el ejecutable **genescala.exe**.

Pantalla(s) aviso de estado del proceso de copia.

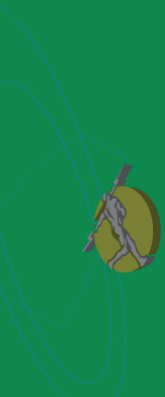
El proceso de copiado de los archivos necesarios para la aplicación del instrumento o escala diseñada, se realiza en dos etapas: copia de los archivos de la carpeta principal (figura izquierda) y copia del resto de los archivos (figura derecha).



En caso de que durante el proceso de copiado ocurra un error, éste se reporta al diseñador mediante un sólo aviso (figura de la izquierda, pero con la descripción del error).

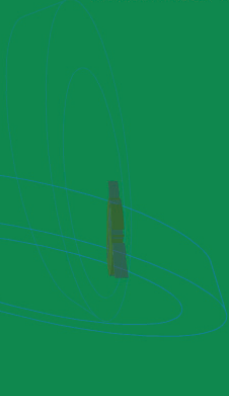
Apéndice C: Escala de Autoeficacia percibida en competencias básicas curriculares.

Competencias Curriculares y Extracurriculares de los alumnos de nivel medio superior y superior



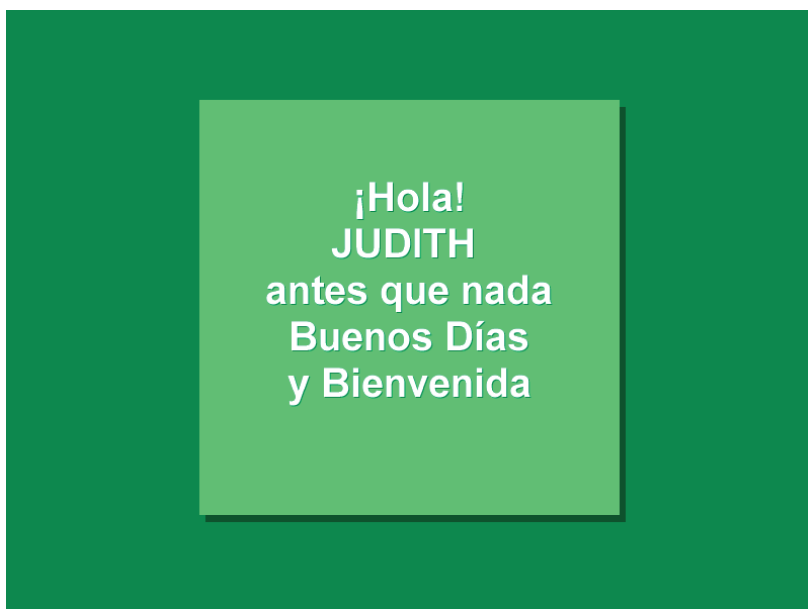
Por favor introduce tu contraseña de nuevo

Competencias Curriculares y Extracurriculares de los alumnos de nivel medio superior y superior



Ahora, indica tu Género

Masculino Femenino



INSTRUCCIONES GENERALES

El presente cuestionario tiene como objetivo consultar la percepción de un estudiante, respecto a su capacidad e interés para desempeñarse en diferentes habilidades curriculares.

En cada pantalla, hay tres afirmaciones:

En la primera de ellas se le pide su opinión con respecto que tan capaz se percibe actualmente con respecto a cada una de las habilidades o características que se ponen a su consideración.

La segunda afirmación se le pide su opinión con respecto que tanto interés tiene en ser capaz en la habilidad o característica que se pone a su consideración.

La tercera permite que exprese su opinión, respecto a que tan capaz sería en la habilidad o característica en cuestión; si se esforzara en mejorar dicha habilidad o característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

ACEPTAR

INSTRUCCIONES GENERALES

característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

Cada afirmación se evalúa en una escala de 0 a 10.

"DE ANTEMANO, GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN"

SI YA NO TIENE NINGUNA DUDA
OPRIMA EL BOTÓN CONTINUAR,
EN CASO CONTRARIO,
LLAME AL ENCUESTADOR.

ACEPTAR

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Interpretar eventos históricos y sociales de carácter universal.

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Interpretar eventos históricos y sociales de carácter universal.

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Interpretar eventos históricos y sociales de carácter universal.

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ACEPTAR

1/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Actuar con respeto y tolerancia

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Actuar con respeto y tolerancia

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Actuar con respeto y tolerancia

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

2/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar valores ante las diferentes costumbres y diferencias y hacia lo multicultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar valores ante las diferentes costumbres y diferencias y hacia lo multicultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar valores ante las diferentes costumbres y diferencias y hacia lo multicultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

3/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Identificarme con la cultura de mi estado y país.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Identificarme con la cultura de mi estado y país.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Identificarme con la cultura de mi estado y país.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

4/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar interés por diferentes fenómenos sociales y culturales.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar interés por diferentes fenómenos sociales y culturales.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar interés por diferentes fenómenos sociales y culturales.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
		4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

5/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Promover el cuidado y la conservación del entorno ecológico.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Promover el cuidado y la conservación del entorno ecológico.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Promover el cuidado y la conservación del entorno ecológico.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

6/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Participar en propuestas que contribuyan al desarrollo, y mejoramiento social y cultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Participar en propuestas que contribuyan al desarrollo, y mejoramiento social y cultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Participar en propuestas que contribuyan al desarrollo, y mejoramiento social y cultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

7/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Interactuar con diferentes grupos sociales promoviendo la calidad de vida.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Interactuar con diferentes grupos sociales promoviendo la calidad de vida.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Interactuar con diferentes grupos sociales promoviendo la calidad de vida.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

8/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Identificarme con los valores de la universidad.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Identificarme con los valores de la universidad.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Identificarme con los valores de la universidad.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

9/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Actuar como promotor de la calidad de vida

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Actuar como promotor de la calidad de vida

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Actuar como promotor de la calidad de vida

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

10/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Generar una interacción con el medio ambiente, impulsando el nivel cultural comunitario.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Generar una interacción con el medio ambiente, impulsando el nivel cultural comunitario.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Generar una interacción con el medio ambiente, impulsando el nivel cultural comunitario.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

11/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Analizar los fenómenos de globalización y desarrollo sustentable a partir de diferentes perspectivas.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Analizar los fenómenos de globalización y desarrollo sustentable a partir de diferentes perspectivas.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Analizar los fenómenos de globalización y desarrollo sustentable a partir de diferentes perspectivas.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

12/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Participar activamente en procesos de creación, conservación y difusión cultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Participar activamente en procesos de creación, conservación y difusión cultural.

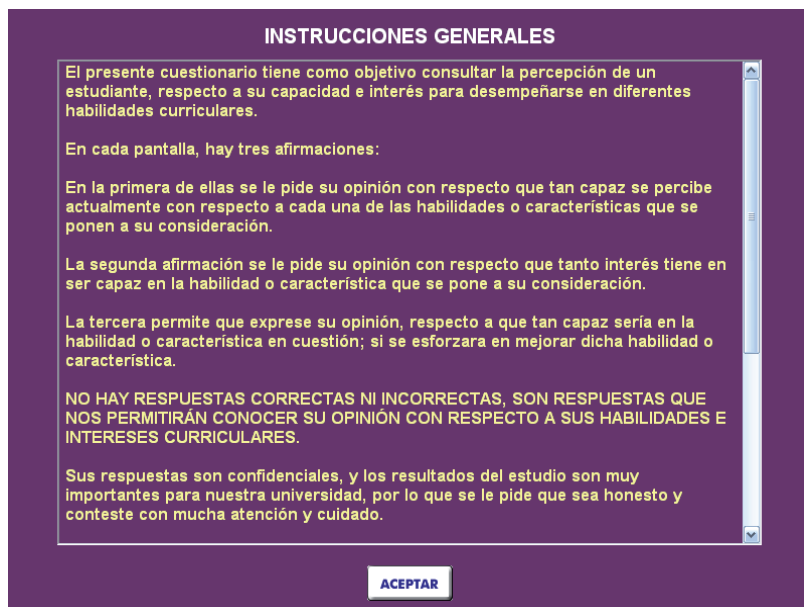
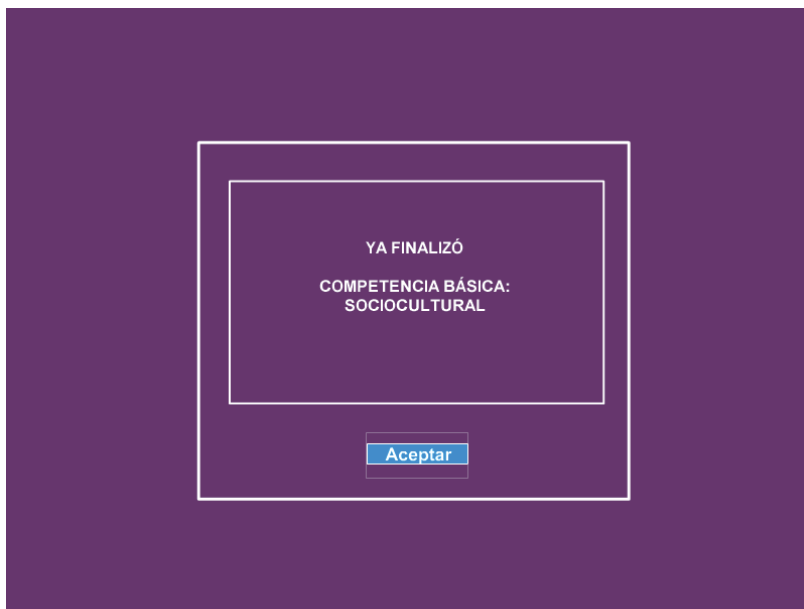
nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Participar activamente en procesos de creación, conservación y difusión cultural.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

13/13



INSTRUCCIONES GENERALES

característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

Cada afirmación se evalúa en una escala de 0 a 10.

"DE ANTEMANO, GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN"

SI YA NO TIENE NINGUNA DUDA

OPRIMA EL BOTÓN CONTINUAR,

EN CASO CONTRARIO,

LLAME AL ENCUESTADOR.

ACEPTAR

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Aplicar las diferentes técnicas de observación para la solución de problemas

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Aplicar las diferentes técnicas de observación para la solución de problemas

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Aplicar las diferentes técnicas de observación para la solución de problemas

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ACEPTAR

1/8

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Analizar los diferentes componentes de un problema y sus interrelaciones

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Analizar los diferentes componentes de un problema y sus interrelaciones

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Analizar los diferentes componentes de un problema y sus interrelaciones

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

2/8

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Distinguir los diferentes tipos de sistemas

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Distinguir los diferentes tipos de sistemas

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Distinguir los diferentes tipos de sistemas

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

3/8

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Aplicar la tecnología a la solución de problemáticas

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Aplicar la tecnología a la solución de problemáticas

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Aplicar la tecnología a la solución de problemáticas

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

ACEPTAR

4/8

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Emplear diferentes métodos para establecer alternativas de solución de problemas

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Emplear diferentes métodos para establecer alternativas de solución de problemas

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Emplear diferentes métodos para establecer alternativas de solución de problemas

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

ACEPTAR

5/8

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Promover el cuidado y la conservación del entorno ecológico.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Promover el cuidado y la conservación del entorno ecológico.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Promover el cuidado y la conservación del entorno ecológico.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

6/13

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar comportamientos de búsqueda

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar comportamientos de búsqueda

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar comportamientos de búsqueda

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
			7 8 9	10

ACEPTAR

7/8

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar el interés y espíritu científicos

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar el interés y espíritu científicos

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar el interés y espíritu científicos

nada casi nada mas o menos 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

ACEPTAR

8/8

YA FINALIZÓ

COMPETENCIA BÁSICA:
SOLUCION DE PROBLEMAS

Aceptar

INSTRUCCIONES GENERALES

El presente cuestionario tiene como objetivo consultar la percepción de un estudiante, respecto a su capacidad e interés para desempeñarse en diferentes habilidades curriculares.

En cada pantalla, hay tres afirmaciones:

En la primera de ellas se le pide su opinión con respecto que tan capaz se percibe actualmente con respecto a cada una de las habilidades o características que se ponen a su consideración.

La segunda afirmación se le pide su opinión con respecto que tanto interés tiene en ser capaz en la habilidad o característica que se pone a su consideración.

La tercera permite que exprese su opinión, respecto a que tan capaz sería en la habilidad o característica en cuestión; si se esforzara en mejorar dicha habilidad o característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

ACEPTAR

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar mi capacidad de comunicación verbal en forma efectiva

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar mi capacidad de comunicación verbal en forma efectiva

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar mi capacidad de comunicación verbal en forma efectiva

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ACEPTAR

1/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar habilidades de lectura e interpretación de textos

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar habilidades de lectura e interpretación de textos

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar habilidades de lectura e interpretación de textos

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

2/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar mi dominio básico en el manejo de recursos documentales y electrónicos que apoyan a la comunicación y búsqueda de información (Internet, correo electrónico, audio, conferencias de voz entre otros)

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar mi dominio básico en el manejo de recursos documentales y electrónicos que apoyan a la comunicación y búsqueda de información (Internet, correo electrónico, audio, conferencias de voz entre otros)

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar mi dominio básico en el manejo de recursos documentales y electrónicos que apoyan a la comunicación y búsqueda de información (Internet, correo electrónico, audio, conferencias de voz entre otros)

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

3/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar dominio de las habilidades correspondientes a un segundo idioma; leer, escribir, escuchar y hablar, así como la traducción de textos técnicos

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar dominio de las habilidades correspondientes a un segundo idioma; leer, escribir, escuchar y hablar, así como la traducción de textos técnicos

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar dominio de las habilidades correspondientes a un segundo idioma; leer, escribir, escuchar y hablar, así como la traducción de textos técnicos

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

4/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Recopilar analizar y aplicar información de diferentes fuentes

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Recopilar analizar y aplicar información de diferentes fuentes

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Recopilar analizar y aplicar información de diferentes fuentes

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

5/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Emplear la estadística en la interpretación de resultados y construcción de conocimiento

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Emplear la estadística en la interpretación de resultados y construcción de conocimiento

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Emplear la estadística en la interpretación de resultados y construcción de conocimiento

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

6/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar capacidades de comunicación interpersonal

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar capacidades de comunicación interpersonal

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar capacidades de comunicación interpersonal

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
		4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

7/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Manejar y aplicar paquetes computacionales para desarrollar documentos, presentaciones y bases de información

nada 0	casi nada 1 2 3	mas o menos 4 5 6	bastante 7 8 9	absolutamente 10
-----------	--------------------	----------------------	-------------------	---------------------

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Manejar y aplicar paquetes computacionales para desarrollar documentos, presentaciones y bases de información

nada 0	casi nada 1 2 3	mas o menos 4 5 6	bastante 7 8 9	absolutamente 10
-----------	--------------------	----------------------	-------------------	---------------------

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Manejar y aplicar paquetes computacionales para desarrollar documentos, presentaciones y bases de información

nada 0	casi nada 1 2 3	mas o menos 4 5 6	bastante 7 8 9	absolutamente 10
-----------	--------------------	----------------------	-------------------	---------------------

ACEPTAR

8/9

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar escritos a partir de procesos de investigación

nada 0	casi nada 1 2 3	mas o menos 4 5 6	bastante 7 8 9	absolutamente 10
-----------	--------------------	----------------------	-------------------	---------------------

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar escritos a partir de procesos de investigación

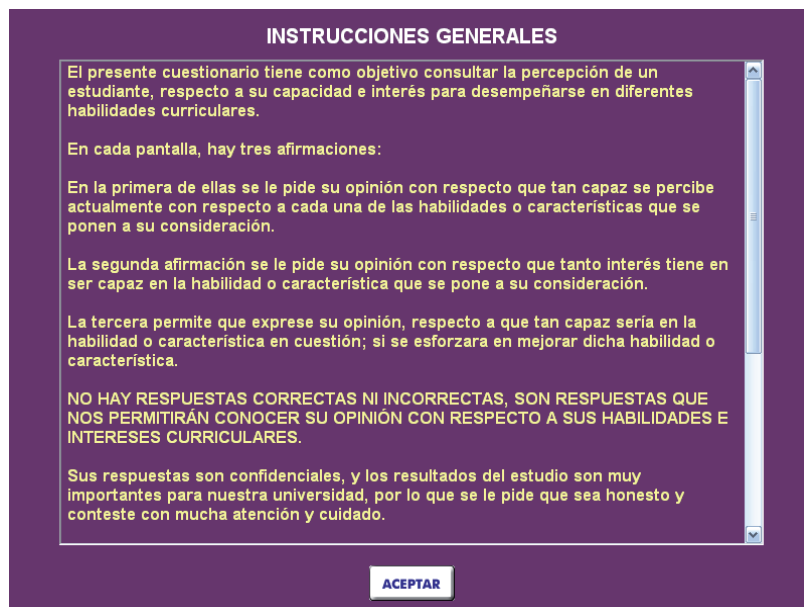
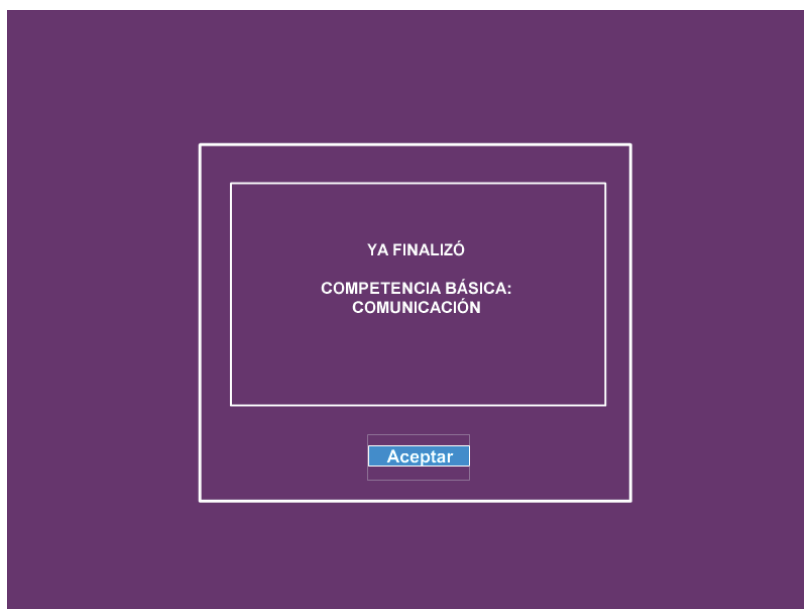
nada 0	casi nada 1 2 3	mas o menos 4 5 6	bastante 7 8 9	absolutamente 10
-----------	--------------------	----------------------	-------------------	---------------------

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar escritos a partir de procesos de investigación

nada 0	casi nada 3	mas o menos 4 5 6	bastante 7 8 9	absolutamente 10
-----------	----------------	----------------------	-------------------	---------------------

ACEPTAR

9/9



INSTRUCCIONES GENERALES

característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

Cada afirmación se evalúa en una escala de 0 a 10.

"DE ANTEMANO, GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN"

SI YA NO TIENE NINGUNA DUDA
OPRIMA EL BOTÓN CONTINUAR,
EN CASO CONTRARIO,
LLAME AL ENCUESTADOR.

ACEPTAR

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Participar en la elaboración y ejecución de planes y proyectos mediante el trabajo en equipo.

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Participar en la elaboración y ejecución de planes y proyectos mediante el trabajo en equipo.

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Participar en la elaboración y ejecución de planes y proyectos mediante el trabajo en equipo.

nada casi nada mas o menos bastante absolutamente
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ACEPTAR

1/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar habilidad de negociación ganar-ganar.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar habilidad de negociación ganar-ganar.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar habilidad de negociación ganar-ganar.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
		4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

2/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Interactuar en grupos multidisciplinares.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Interactuar en grupos multidisciplinares.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Interactuar en grupos multidisciplinares.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
			7 8 9	10

ACEPTAR

3/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Actuar como agente de cambio.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Actuar como agente de cambio.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Actuar como agente de cambio.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

4/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar y estimular una cultura de trabajo de equipo hacia el logro de una meta común.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar y estimular una cultura de trabajo de equipo hacia el logro de una meta común.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar y estimular una cultura de trabajo de equipo hacia el logro de una meta común.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

5/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar respeto, tolerancia, responsabilidad y apertura a la confrontación y pluralidad en el trabajo grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar respeto, tolerancia, responsabilidad y apertura a la confrontación y pluralidad en el trabajo grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar respeto, tolerancia, responsabilidad y apertura a la confrontación y pluralidad en el trabajo grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

6/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Respetar tolerar y ser flexible ante el pensamiento divergente para lograr acuerdos por consenso.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Respetar tolerar y ser flexible ante el pensamiento divergente para lograr acuerdos por consenso.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Respetar tolerar y ser flexible ante el pensamiento divergente para lograr acuerdos por consenso.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
		4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

7/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Identificar la diversidad y contribuir a la conformación y desarrollo personal y grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Identificar la diversidad y contribuir a la conformación y desarrollo personal y grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Identificar la diversidad y contribuir a la conformación y desarrollo personal y grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
		6	7 8 9	10

ACEPTAR

8/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Identificar habilidades de liderazgo y potencialidades de desarrollo grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Identificar habilidades de liderazgo y potencialidades de desarrollo grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Identificar habilidades de liderazgo y potencialidades de desarrollo grupal.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

9/10

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Cumplir y hacer cumplir las normas y leyes establecidas en un contexto social.

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Cumplir y hacer cumplir las normas y leyes establecidas en un contexto social.

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Cumplir y hacer cumplir las normas y leyes establecidas en un contexto social.

nada casi nada 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

ACEPTAR

10/10

YA FINALIZÓ

COMPETENCIA BÁSICA:
TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO

Aceptar

INSTRUCCIONES GENERALES

El presente cuestionario tiene como objetivo consultar la percepción de un estudiante, respecto a su capacidad e interés para desempeñarse en diferentes habilidades curriculares.

En cada pantalla, hay tres afirmaciones:

En la primera de ellas se le pide su opinión con respecto que tan capaz se percibe actualmente con respecto a cada una de las habilidades o características que se ponen a su consideración.

La segunda afirmación se le pide su opinión con respecto que tanto interés tiene en ser capaz en la habilidad o característica que se pone a su consideración.

La tercera permite que exprese su opinión, respecto a que tan capaz sería en la habilidad o característica en cuestión; si se esforzara en mejorar dicha habilidad o característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

ACEPTAR

INSTRUCCIONES GENERALES

característica.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, SON RESPUESTAS QUE NOS PERMITIRÁN CONOCER SU OPINIÓN CON RESPECTO A SUS HABILIDADES E INTERESES CURRICULARES.

Sus respuestas son confidenciales, y los resultados del estudio son muy importantes para nuestra universidad, por lo que se le pide que sea honesto y conteste con mucha atención y cuidado.

Cada afirmación se evalúa en una escala de 0 a 10.

“DE ANTEMANO, GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN”

SI YA NO TIENE NINGUNA DUDA

OPRIMA EL BOTÓN CONTINUAR,

EN CASO CONTRARIO,

LLAME AL ENCUESTADOR.

ACEPTAR

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Generar y ejecutar proyectos productivos con responsabilidad social y ética.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Generar y ejecutar proyectos productivos con responsabilidad social y ética.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Generar y ejecutar proyectos productivos con responsabilidad social y ética.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

1/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Adaptar el conocimiento y habilidades al desarrollo de proyectos.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Adaptar el conocimiento y habilidades al desarrollo de proyectos.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Adaptar el conocimiento y habilidades al desarrollo de proyectos.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

2/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Demostrar capacidad de generación de empleo y autoempleo.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Demostrar capacidad de generación de empleo y autoempleo.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Demostrar capacidad de generación de empleo y autoempleo.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

3/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Aprovechar óptimamente los recursos existentes.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Aprovechar óptimamente los recursos existentes.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Aprovechar óptimamente los recursos existentes.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

4/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Mostrar una actitud entusiasta, productiva y persistente ante los retos y oportunidades.

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Mostrar una actitud entusiasta, productiva y persistente ante los retos y oportunidades.

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Mostrar una actitud entusiasta, productiva y persistente ante los retos y oportunidades.

nada casi nada mas o menos bastante 9 absolutamente 10

ACEPTAR

5/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Utilizar los principios de administración estratégica en el desarrollo de proyectos.

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Utilizar los principios de administración estratégica en el desarrollo de proyectos.

nada 0 casi nada 1 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Utilizar los principios de administración estratégica en el desarrollo de proyectos.

nada casi nada 2 3 mas o menos 4 5 6 bastante 7 8 9 absolutamente 10

ACEPTAR

6/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Aplicar métodos para promover, ejecutar y valorar el impacto de un proyecto.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Aplicar métodos para promover, ejecutar y valorar el impacto de un proyecto.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Aplicar métodos para promover, ejecutar y valorar el impacto de un proyecto.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

7/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Vincular el ambiente académico con el ambiente de trabajo.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Vincular el ambiente académico con el ambiente de trabajo.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Vincular el ambiente académico con el ambiente de trabajo.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
		4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

8/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Desarrollar habilidades de creatividad e innovación.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Desarrollar habilidades de creatividad e innovación.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Desarrollar habilidades de creatividad e innovación.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
	3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

9/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Generar y adecuar nuevas tecnologías en mi área.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Generar y adecuar nuevas tecnologías en mi área.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Generar y adecuar nuevas tecnologías en mi área.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente	
0	1	2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

10/11

Haga clic justo encima de la opción que corresponda a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Emplear procedimientos en la operación de equipos de tecnología básica.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Emplear procedimientos en la operación de tecnología básica.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Emplear procedimientos en la operación de equipos de tecnología básica.

nada	casi nada	mas o menos	bastante	absolutamente
0	1 2 3	4 5 6	7 8 9	10

ACEPTAR

11/11

YA FINALIZÓ
COMPETENCIA BÁSICA:
EMPRENDEDOR

Aceptar