

ARTÍCULO CIENTÍFICO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**La función predictora de la Autoeficacia en la Motivación
Escolar en estudiantes de medicina del Ecuador**

***The predictive function of Self-efficacy in School Motivation in
medical students of Ecuador***

Montes de Oca Sánchez, Carmen Isabel ^I; Moreta Herrera, Rodrigo ^{II}

^I. carmitamontesdeoca26@gmail.com. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador

^{II}. rmoreta@pucesa.edu.ec. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador

Recibido: 19/06/2019

Aprobado: 12/07/2019

Como citar en normas APA el artículo:

Montes de Oca, C. I., y Moreta Herrera, R. (2019). La función predictora de la Autoeficiencia en la motivación escolar en los estudiantes de medicina del Ecuador. *Uniandes EPISTEME*, 6(4), 565-578.

RESUMEN

Objetivo: Conocer el potencial predictor de la Autoeficacia General y Académica en la Motivación Escolar en una muestra de estudiantes de medicina del Ecuador. Metodología: Estudio descriptivo correlacional, predictor y de corte transversal por medio de las Escalas de Autoeficacia General, Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y Motivación Escolar. Participantes: 481 casos (34,5 % hombres y 65,5 % mujeres), entre los 17 a 39 años (M= 21,25 años; s= 2,8). Estudiantes de la carrera de medicina de una universidad privada de la ciudad de Ambato, Ecuador. Resultados: Los niveles de Autoeficacia y Motivación son altos entre los participantes, La Autoeficacia correlacional con los componentes de Regulación y Motivación Intrínseca de la Motivación. La Autoeficacia predice el 23 % los cambios de la varianza de la Motivación Escolar. Conclusiones: La Autoeficacia es fundamental para el desarrollo de la Motivación Escolar en los estudiantes de medicina.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia; escolaridad; motivación; percepción; rendimiento

ABSTRACT

Objective: To know the predictive potential of General and Academic Self-Efficacy in School Motivation in a sample of medical students in Ecuador. Methodology: Descriptive, correlational, predictive, and cross-sectional study through General Self-efficacy Scales, Specific Perceived Self-efficacy of Academic Situations and School Motivation. Participants: 481 cases (34.5 % men and 65.5 % women), between 17 to 39 years ($M = 21.25$ years; $s = 2.8$). Students of the medical school of a private university in Ambato city, Ecuador. Results: The levels of Self-efficacy and motivation are high among the participants, correlational Self-efficacy with the components of Regulation and Intrinsic motivation of motivation. Self-efficacy predicts 23 % changes in the variance of School Motivation. Conclusions: Self-efficacy is fundamental for the development of School Motivation in medical students.

KEYWORDS: Self-efficacy; education; motivation; perception; performance.

INTRODUCCIÓN

La vida universitaria es un escenario de particular relevancia para los procesos de aprendizaje; pues se desarrollan las competencias profesionales y científicas de los estudiantes. Está claro que la capacidad de cumplir metas y expectativas, así como de motivarse le facilitan cierto control al estudiante (Piergiovanni & Depaula, 2018). El modo en el que se desempeñan y adaptan los estudiantes está determinado por aspectos propios al aprendizaje, por las características psicológicas (Cetin, 2015; Criollo, Romero & Fontaines Ruiz, 2017), los hábitos, los intereses personales (Borzzone Valdebenito, 2017; De Caso Fuertes, 2017) entre otros.

Dos elementos que destacan para los profesores y el sistema educativo son la motivación de los estudiantes (Blázquez, Álvarez, Bronfman & Espinosa, 2018) y la obtención de objetivos educativos (García Fernández *et al.*, 2010). Esto por las dificultades que atraviesan los universitarios, los problemas académicos, como la procrastinación escolar (Moreta Herrera, Durán Rodríguez & Villegas Villacrés, 2018) y las tendencias educativas actuales (García Álvarez, Domínguez Pérez, Baena Paz & López García, 2016). Pues de su ausencia o presencia se determinarán a futuro el rendimiento, la adaptación escolar y los niveles de aprendizaje.

La autoeficacia es la percepción de confianza en las destrezas personales, los juicios que realiza el sujeto sobre su capacidad para organizar, planificar y ejecutar acciones necesarias en el manejo y afrontamiento de situaciones esperadas. Las creencias de capacidad son un recurso cognitivo mediador entre las habilidades y la acción; moldeando la conducta, el esfuerzo y el resultado (Bandura, 1989; Criollo, Romero & Fontaines-Ruiz, 2017). Las ideas de autoeficacia, activan procesos por la fuerza de las creencias y dan lugar al pensamiento

anticipador el cual es responsable de visualizar los posibles escenarios o resultados esperados para dirigir la acción (Bandura, 1989).

En el ámbito universitario, la Autoeficacia Académica (AA), comprende las creencias de la capacidad para alcanzar objetivos académicos. Esto es importante para la psicología, pues permite explicar el desempeño y generar apoyo en aspectos específicos de la educación como la investigación y la generación de contenido escrito especializado por ejemplo (Cruz, del Rosario & Gutiérrez Arceo, 2015).

La AA se construye a partir de la experiencia de dominio, la experiencia vicaria; las persuasiones sociales y los estados fisiológicos relacionados con la ansiedad, junto con las experiencias académicas, el soporte social, familiar, docente, y finalmente; las actividades extra-curriculares. De esta manera, la AA contribuye a los procesos simbólicos del aprendizaje como generadores de confianza hacia la ejecución (Domínguez-Lara, 2014). Por medio del despliegue de sub-habilidades sociales, cognitivas, conductuales y emocionales (Cruz, del Rosario & Gutiérrez Arceo, 2015), se formulan las creencias de eficacia que determinan el posible éxito o fracaso de las acciones que se emprendan (Bandura, 1989).

Es esperado que la percepción de eficacia sea significativa para las actividades escolares cotidianas (Moreta Herrera, Lara Salazar, Camacho Bonilla & Sánchez Guevara, 2019) y mucho más en el alto desempeño académico (Cervantes Arreola, Valadez Sierra, Valdés Cuervo & Tánori Quintana, 2018). Así, los estudiantes con niveles elevados participan de diversas actividades, proyectos y cambios significativos en la vida, junto con objetivos escolares claros para los cuales no escatimarán esfuerzos (Ryan & Deci, 2000).

Con esto, se evidencia que la AA es un predictor del rendimiento, las metas y el éxito académico (Contreras *et al.*, 2005; García-Fernández *et al.*, 2010; Ghaleb, Ghaith & Akour, 2015; Valle *et al.*, 2015; Cervantes *et al.*, 2018) y ayuda a explicar las diferencias comportamentales entre estudiantes de un mismo grupo que, con los mismos conocimientos y habilidades asumen conductas diferentes ante las demandas académicas (García & Velázquez, 2018).

De esta manera es necesario conocer el funcionamiento de la AA entre la población estudiantil pues permitirá estimar la probabilidad de acierto o fracaso escolar en un contexto en el que es vital potenciar el aprovechamiento de la educación superior. Sin embargo, no se debe desconocer, que este es un proceso de carácter cognitivo que requiere enlazarse con otros procesos como los afectivos, incluido la motivación para determinar su importancia en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la motivación es un concepto atractivo para la educación y la psicología y se la entiende como el impulso que tienen los individuos para satisfacer sus necesidades. Este impulso biopsicosocial incide en el inicio, desarrollo y finalización de una conducta (Burón, 2006) como, por ejemplo, las conductas vinculadas al aprendizaje. El valor emocional de la

motivación contribuye a la obtención de metas, aunque parece evidente que las personas no solo poseen diferentes cantidades de motivación, sino también distintos tipos (intrínseca y extrínseca) (Ryan & Deci, 2000). Por lo que es importante conocer los estímulos motivantes, el nivel y la procedencia (Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2012).

Ya en el caso del entorno académico, la Motivación Académica o Escolar (ME) ha sido catalogada como el impulsor destinado a la realización de actividades vinculadas al aprendizaje (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989) que orientan al estudiante hacia la ejecución de sus actividades determinando así el nivel de aprendizaje (Mwangi & McCaslin, 1994); pues esta incide en su autoregulación (Cetin, 2015). De esta manera, es esperado que los universitarios para el ejercicio de sus actividades académicas cuenten con una elevada motivación (Aguilar, González & Aguilar, 2016) que les permita el logro de las metas propuestas.

Cuando la fuerza motivacional es inherente del ser humano buscando la novedad y el desafío de logro a través de las propias habilidades, se conoce que la motivación es Intrínseca (Ryan & Deci, 2000, 2017; Stover, Bruno, Uriel & Liporace, 2017). Mientras que, cuando obedece a las situaciones donde un individuo se implica en actividades llevado por respuestas externas o instrumentales corresponde a la Motivación Extrínseca (Ajello, 2003). Estas no se contraponen entre sí, sino que realizan una suerte de interacción en base al proceso de adaptación requerido.

Por ejemplo, los estudiantes que persiguen metas extrínsecas (metas de rendimiento), consideran la tarea como parte de un medio que los llevará a un fin ulterior, por lo que intentan maximizar el número de recompensas con un mínimo de esfuerzo y escogen la mayor parte de veces los problemas o tareas más fáciles (López Moya & Morán Astorga, 2014). Sin embargo, estas prácticas le permiten a posterior adquirir la motivación necesaria para ejecutar tareas de forma persistente y prolongada (metas de aprendizaje) (Cetin, 2015) con mayores niveles de dificultad. De esta forma, la motivación no solo impulsa a tener éxito académico, sino que también contribuye a comprender que el aprendizaje es gratificante e importante en los aspectos de la vida (Ghaleb, Ghaith, & Akour, 2015).

Es entendible que la ME y la AA sean predictores del rendimiento y el éxito académico (Burón, 2006; Núñez Alonso, Martín-Albo Lucas, & Navarro Izquierdo, 2005; Cervantes *et al.*, 2018); pues, la obtención de ciertas metas académicas, forman parte de un ideal común en la mayoría de los universitarios (Valle *et al.*, 2015). Lo que le lleva a los estudiantes a adoptar conductas específicas para alcanzarlas (Contreras *et al.*, 2005); sin embargo, no es suficiente con solo conocer de forma clara el medio para conseguirlo, sino también el empleo de las capacidades y habilidades personales para alcanzarlo.

La percepción que poseen los individuos acerca de su propia eficacia sería un requerimiento primordial para desempeñar desde la cognición las acciones conducentes al logro personal

(Cervantes *et al.*, 2018) y de esta manera reforzar el aspecto emocional que moviliza al individuo a la culminación de una actividad; y aunque la evidencia señala la relación que mantienen la Autoeficacia y la Motivación (Schunk, 1991; García-Fernández *et al.*, 2010; Ghaleb, Ghaith, & Akour, 2015) como procesos cognitivo-afectivos que direccionan las conductas académicas, no se identifica si se guarda o no un elemento predictor del primero. A su vez no queda claro el mecanismo inherente de la autoeficacia en la motivación, pues la evidencia señala que los mediadores cognitivos involucrados comprenden las atribuciones causales de éxito o fracaso, las expectativas de resultados y los objetivos retadores (objetivos que crean incentivos que esfuerzan al sujeto a alcanzar sus metas) (Bandura, 1989). Por lo que principalmente influye en la motivación al logro y motivación intrínseca (Cruz, del Rosario & Gutiérrez Arceo, 2015; Aguilar, González & Aguilar, 2016; Cervantes Arreola *et al.*, 2018); sin embargo, aún se requiere mayor evidencia.

MÉTODOS

El presente estudio muestra un diseño de tipo descriptivo correlacional, predictor y de corte transversal (Ato, López & Benavente, 2013) en el que se analiza la incidencia de la autoeficacia general y académica en la motivación académica en una muestra de estudiantes universitarios del Ecuador.

Formaron parte del estudio 481 personas (34,5 % hombres y 65,5 % mujeres), con edades comprendidas entre los 17 a 39 años ($M= 21,25$ años; $s= 2,8$). El 93,8 % se autoidentifican como mestizos, el 3,7 % como indígenas, el 2,1 % como blancos y el 0,4 % como afroecuatorianos. El 79 % viven en el anillo urbano, mientras el 21 % viven en el sector rural. Además, un 41 % de los estudiantes reporta que la situación económica actual es regular o mala.

Los participantes son estudiantes de la carrera de medicina de una universidad privada de la ciudad de Ambato. Un 9,8 % de los estudiantes tienen beca para continuar con sus estudios, mientras que un 17,9 % se encuentran repitiendo asignaturas, y los antecedentes de migración académica bordean el 22 %.

La selección de los participantes se realizó por medio de un muestreo no probabilístico con criterios de inclusión que es:

- a) Participación voluntaria con carta de consentimiento firmada;
- b) Estudiante activo y legalmente matriculado; y
- c) Estado físico y mental acorde para el proceso de evaluación.

Los instrumentos aplicados son:

- Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, 1993) en la versión castellana de Baessler y Schwarzer (1996) que identifica el nivel global de percepción de eficacia personal por

medio de un test con 10 ítems que responden en una escala Likert entre 1 que equivale a muy desacuerdo a 5 equivalente a muy de acuerdo. Valores normativos señalan que puntajes entre 27 y 38 puntos ubica un nivel normal (Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000). La herramienta muestra puntajes de fiabilidad alta ($\alpha = ,84$), al igual que en la población ecuatoriana con $\alpha = ,88$ para adolescentes y $\alpha = ,90$ en adultos (Moreta-Herrera, Lara-Salazar, Camacho-Bonilla & Sánchez-Guevara, 2019).

- Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (García-Fernández et al., 2010). Fue diseñada para identificar los niveles de autoeficacia en el nivel académico por medio de 10 ítems que responden en una escala likert de cinco opciones. Aunque no existen valores normativos específicos para la escala, se considera que a mayor puntaje existe una mayor autoeficacia, un punto de corte referencial estimado es de 55 puntos. Sobre las propiedades psicométricas, los datos referenciales presentan una fiabilidad del alta a nivel de consistencia interna con $\alpha = ,89$ y también de estabilidad temporal con $r = ,87$.
- Escala de motivación en educación (Vallerand, et al., 1989) en la versión castellana (Núñez Alonso, Martín-Albo Lucas & Navarro Izquierdo, 2005) diseñada para conocer el perfil de motivación escolar en estudiantes de distintos niveles de enseñanza, por medio de la conformación de siete factores. La escala utiliza un banco de 28 ítems que se responden una escala likert de cinco opciones de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Acerca de las propiedades psicométricas la fiabilidad encontrada reporta valores de $\alpha = ,76$ a $\alpha = ,84$ equivalentes a niveles aceptables.

Tras el respectivo permiso institucional se procedió a reportar entre los posibles participantes los objetivos del presente estudio y los procedimientos a realizar para los voluntarios del estudio. Los participantes realizaron la evaluación del proyecto previo consentimiento por escrito por cada uno de ellos en las aulas de clase de manera grupal bajo la supervisión del personal evaluador en un tiempo aproximado de 20 minutos. Tras el proceso de evaluación se depuró la información y se digitalizaron los resultados para proceder a los análisis estadísticos, el contraste de hipótesis y los reportes de investigación. El presente trabajo contó con la revisión por parte del comité de publicaciones de la PUCESA para su publicación.

Los resultados del estudio se muestran por medio de tres bloques de análisis:

- El primer bloque comprende el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la evaluación de la Autoeficacia General y Académica y también sobre la Motivación Académica. Este bloque comprende los análisis de tendencia central, dispersión, distribución y de normalidad por medio de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para conocer la dinámica comportamental de las variables bajo observación.

- El segundo bloque responde a un análisis correlacional por medio del coeficiente de correlación de Pearson (r) para conocer el grado de relación entre las variables de Autoeficacia y Motivación.
 - El tercer bloque comprende un análisis de Regresión lineal múltiple jerárquica (R^2) para identificar el poder predictor que tiene la autoeficacia en la motivación académica y si el modelo predictor resulta ser significativo ($p < ,05$) o no. El orden de ingreso de las variables predictoras se realizó en función de la magnitud de relación con la motivación académica.
- La gestión informática se realizó con el uso del software SPSS en la versión 21 para los análisis estadísticos.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Como se observa en la tabla 1, en el caso de la Autoeficacia General, se observa que la media de los participantes se categoriza como normal superior, pues se encuentra por encima de los puntos de cortes establecidos, lo cual permite evidenciar que la magnitud de autoeficacia es alta. Con respecto a la autoeficacia académica se observa que el puntaje medio igualmente se encuentra significativamente por encima del punto de corte, hecho que permite evidenciar que la presencia de la misma entre los participantes es elevada. También en un análisis de normalidad multivariante con el parámetro K-S en las dos escalas muestra que no existe distribución normal de la curva, pues las puntuaciones de los ítems de las pruebas se concentran principalmente en los números más altos de la escala.

Tabla 1. Análisis descriptivo de la Autoeficacia General y la Académica.

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>K-S</i>
Autoeficacia General	40,39	6,16	-1,12	2,91	,115***
Autoeficacia Académica	81,00	11,91	-1,44	4,65	,101***

Nota: *** $p < ,001$; *M*: media aritmética; *s*: Desviación Estándar; *K-S*: Kolmogorov-Smirnof

Por otra parte, como se mira en la tabla 2, en el análisis de la Escala de Motivación Escolar, se encontró de manera general que los participantes cuentan con un nivel de motivación elevado, pues el puntaje medio se encuentra por encima del punto de corte. Ya en la evaluación de la normalidad univariante, se encontró que el supuesto de normalidad no se cumple y que los puntajes de las respuestas de los ítems se encuentran mayoritariamente volcados a los puntajes superiores de la escala. Lo cual señala una tendencia a los niveles elevados de motivación que a los bajos entre la muestra estudiantil.

Tabla 2. Análisis descriptivo de la Escala de Motivación Escolar.

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>K-S</i>
Amotivación	23,56	6,46	-1,560	1,315	,246***
Regulación Externa	20,93	4,35	-1,035	2,119	,146***
Regulación Introyectada	23,48	4,77	-1,263	1,476	,172***
Regulación Identificada	25,27	3,83	-2,104	5,638	,238***
MI al Conocimiento	25,41	3,73	-2,132	5,782	,243***
MI al Logro	25,25	3,88	-2,240	6,703	,239***
MI a las exp. Estimulantes	22,98	4,43	-1,027	1,173	,129***
Motivación en Educación	166,88	22,14	-1,733	4,109	,123***

Nota: *** $p < ,001$; *M*: media aritmética; *s*: Desviación Estándar; *K-S*: Kolmogorov-Smirnof

Análisis de correlación y predicción de la autoeficacia general y académica

La tabla 3 señala con respecto a la Autoeficacia General, que esta correlaciona positiva y moderadamente con la Motivación Académica. Un análisis más detallado además muestra que la AG correlaciona de manera moderada con los componentes de la Motivación Intrínseca al conocimiento y al logro que del resto de factores de la Escala de Motivación Escolar.

Tabla 3. Análisis de correlaciones entre las variables de autoeficacia y motivación escolar.

<i>Variables</i>	<i>EAG</i>	<i>EEAAP</i>	<i>EME</i>	<i>A</i>	<i>RE</i>	<i>RIT</i>	<i>RID</i>	<i>MI-C</i>	<i>MI-L</i>	<i>MI-EE</i>
AG	1	,566**	,400**	-,138**	,174**	,238**	,352**	,407**	,409**	,365**
APESA		1	,456**	-,090*	,288**	,293**	,414**	,465**	,475**	,383**
EME			1	,442**	,526**	,731**	,894**	,900**	,903**	,727**
A				1	-,179**	,070	,268**	,307**	,286**	,107*
RE					1	,469**	,459**	,414**	,423**	,288**
RIT						1	,659**	,545**	,583**	,477**
RID							1	,854**	,842**	,591**
MI-C								1	,906**	,681**
MI-L									1	,682**
MI-EE										1

Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; AG: Autoeficacia General; APESA: Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas; A: Amotivación; RE: Regulación Externa; RIT: Regulación Introyectada; RID: Regulación Identificada; MI-C: MI al conocimiento; MI-L: MI al logro; MI-EE: MI a las experiencias estimulantes

En el caso de la Autoeficacia específica a situaciones académicas, la correlación con la EME si bien es cierto que es positiva y moderada, ligeramente es más fuerte que con la AG. Además, en un análisis por componentes esta variable correlaciona de manera moderada no solo con los elementos de la MI señalados previamente sino también con la RID, mientras que, con el resto de factores a excepción de la motivación, la relación es baja y positiva.

Sobre la capacidad predictora de la Autoeficacia (ver tabla 4), el análisis de regresión lineal múltiple jerárquico, muestra que el modelo que incluye la Autoeficacia tanto a nivel general como específico es el óptimo; pues en conjunto tienen la capacidad de dar una explicación de la varianza del 27,2 % que solo incluyendo a la autoeficacia específica (23 %). Estos entre sí no presentan problemas de multicolinealidad al ser incluidos en un mismo modelo, pues su uso no representa redundancia.

Los valores de los coeficientes no estandarizados muestran valores de $\beta_0 = 86,52$ para la constante; $\beta_1 = ,58$ para la Autoeficacia Específica; y $\beta_2 = ,85$ para la Autoeficacia General.

Tabla 4. Modelos predictores de la Motivación Académica

<i>Predictores</i>	<i>R² ajustada</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>FIV</i>
Constante	,230	142,99***	100,54		17,71***	
A. Específica			,83	,481	11,96***	1,000
Constante	,272	89,85***	86,52		14,15***	
A. Específica			,58	,337	7,09***	1,478
A. General			,85	,254	5,33***	1,478

Nota: *** $p < ,001$; Prueba de Durbin-Watson 1,37; R^2 : Coeficiente de determinación; β : Coeficientes no estandarizados; B: Coeficientes no estandarizados; t: prueba t; FIV: Factor de Inflación de la varianza

DISCUSIÓN

Los objetivos del estudio comprenden conocer los niveles de autoeficacia general y académica, así como de la motivación escolar en una muestra de estudiantes de medicina del Ecuador, así como la relación existente entre las variables en mención y la capacidad de predicción de la Autoeficacia en la Motivación Escolar.

Sobre los niveles de Autoeficacia General y Académica se encontró que estos son altos, es decir que cuentan con creencias de confianza considerables en la vida cotidiana y escolar de realización. Datos similares se encuentran en los trabajos de Moreta-Herrera y otros (2019) que se evidencian que esta condición es característica de los estudiantes universitarios. En el caso de la Motivación Escolar, igualmente, los puntajes encontrados son altos. Y reflejan la tendencia de los participantes a encontrarse bastante motivados como previamente lo consideró Aguilar, González y Aguilar (2016).

Sobre la propiedad covariante entre Autoeficacia y Motivación, la evidencia muestra que se correlacionan entre sí. Las creencias de confianza al logro tanto de la vida cotidiana como de la académica inciden en la Motivación Académica de los estudiantes. Estos datos concuerdan con las impresiones anteriores de Schunk (1991), García Fernández y otros (2010), y Ghaleb, Ghaith, & Akour (2015), por lo que resulta ser fundamental en la mecánica cognición-afecto-conducta para el logro académico.

Las mediciones de Autoeficacia también mostraron que particularmente influyen en los componentes de Regulación y Motivación Intrínseca de la ME. Estos resultados concuerdan con los trabajos de García-Fernández y otros (2010), Cruz, del Rosario y Gutiérrez Arceo (2015), Aguilar, González y Aguilar (2016); y Cervantes Arreola y otros (2018). En el que señalan dicha propiedad. Pero también se agrega que el factor cognitivo de la Autoeficacia incide más en las metas de aprendizaje (Cetin, 2015) de los estudiantes que en las metas de rendimiento. Es decir, la autoeficacia refuerza la importancia de la adquisición de conocimientos y el valor del aprendizaje para sí. Estos datos requerirán a futuro más evidencia para corroborar los hallazgos.

Finalmente se encontró que la Autoeficacia en cualquier nivel resulta ser un predictor significativo de la Motivación Escolar, pues logra explicar cerca del 20 % del cambio de la varianza. Es decir, que el potenciar creencias de autoconfianza hacia un logro mejora la capacidad de rendimiento de la motivación para los estudiantes. Este hallazgo planteado no se corrobora con estudios previos que hayan dado un trato similar a las variables, por lo que resulta un tema relevante y pionero en el estudio de estos aspectos en el Ecuador y a la vez deben ser tomados con precaución.

Sobre las implicaciones de los resultados, los hallazgos apuntan a confirmar la valía de los postulados por Bandura (1989) y otros autores sobre la autoeficacia, así como de la Motivación (Ryan & Deci, 2000) y su mérito en el contexto educativo que sigue vigente y necesario como motor de apoyo para el desarrollo de la educación superior. Las implicaciones prácticas también vinculan a aportar con elementos significativos gracias al poder predictor de la Autoeficacia para favorecer el valor, interés y la importancia personal que tiene el aprendizaje, más allá de la adquisición exclusiva de recompensas tácitas.

CONCLUSIONES

En relación a los niveles de Autoeficacia General y Académica se logró evidenciar que estos son altos, por lo que se cree que los estudiantes cuentan con creencias de confianza significativas en su vida cotidiana y escolar; de igual manera en el caso de la Motivación Escolar los puntajes obtenidos fueron significativos, reflejando la tendencia de los participantes a encontrarse motivados.

La propiedad covariante entre la Autoeficacia y la Motivación, evidenció una correlación positiva entre sí; denotando que las creencias de confianza al logro tanto de la vida cotidiana como de la académica inciden en la Motivación Académica de los estudiantes. Adicionalmente, las mediciones de Autoeficacia también mostraron que particularmente influyen en los componentes de Regulación y Motivación Intrínseca de la ME.

Por otro lado, se evidenció que la Autoeficacia en cualquier nivel resulta ser un predictor significativo de la Motivación Escolar, pues logra explicar cerca del 20 % del cambio de la varianza. Lo que quiere decir que, el potenciar en los estudiantes creencias de autoconfianza hacia un logro mejora significativamente la capacidad de rendimiento de su motivación.

Entre las principales limitantes del estudio se encuentra la configuración de la muestra, pues corresponden a estudiantes de una sola universidad privada y de la carrera de medicina, por lo que el escalonamiento estadístico de los resultados es limitado. En base a esto se sugiere realizar otros estudios 'replica' orientados a una mayor diversificación de centros educativos superiores y de estudiantes de otras carreras.

También se anota que las pruebas de Autoeficacia Académica (APESA) como de Motivación Escolar no cuentan actualmente con estudios de validación en población ecuatoriana y que se basaron sus propiedades en estudios previos regionales. Se debe considerar que es una de las principales limitantes en el desarrollo de investigación en psicología en el Ecuador por lo que se requieren realizar estudios a este nivel para garantizar la validez interna de los resultados.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de investigación psicológica*, 6(3), 2552-2557.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo, *Manual de psicología de la educación* (págs. 251-271). Madrid, España: Popular.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.
- Blázquez, C., Álvarez, P., Bronfman, N., & Espinosa, J. F. (2018). Factores que influyen la motivación de escolares por las áreas tecnológicas e ingeniería. *Calidad en la Educación*, 31, 46-64.

- Borzzone Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Cetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72.
- Cruz, R., del Rosario, M., & Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, 45, 1-15.
- De Caso Fuertes, A. M. (2017). Pautas para el estudio de la Motivación Académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 213-220.
- Domínguez Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)*, 4(4), 45-53.
- García Álvarez, A. D., Domínguez Pérez, D., Baena Paz, G. L., & López García, R. (2016). El componente ético y actuación profesional: un estudio en estudiantes universitarios en su etapa final de egreso. *Revista global de negocios*, 4(2), 57-66.
- García, A. G., & Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25.
- García Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz Esteban, C., Díaz Herrero, Á., Pérez Fernández, E., & Martínez Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- Ghaleb, A. B., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.

- López Moya, M., & Morán Astorga, C. (2014). Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 61-70.
- Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166.
- Moreta Herrera, R., Lara Salazar, M., Camacho Bonilla, P., & Sánchez Guevara, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, society & education*, 11(2), 193-204.
- Mwangi, J., & McCaslin, N. (1994). The motivation of Kenya's Rift Valley extension agents. *Journal of Agricultural Education*, 35(3), 35-43.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M., & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Su2), 509-513.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for crosscultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome—Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 269-279.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.

Montes de Oca Sánchez; Moreta Herrera

Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21K(3), 323-349.