

EFFECTO DE LOS COMPONENTES DE AUTOEFICACIA DEL PROGRAMA DE
ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL NIVEL DE AUTOEFICACIA EN
ESTUDIANTES DE DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ
DE CALDAS



ANGIE LORENA AMAYA TÉLLEZ
KATHERIN VANESSA GONZÁLEZ BOHÓRQUEZ
VALERIA SANCLEMENTE GAVIRIA



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2020

EFFECTO DE LOS COMPONENTES DE AUTOEFICACIA DEL PROGRAMA DE
ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL NIVEL DE AUTOEFICACIA EN
ESTUDIANTES DE DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ
DE CALDAS

ANGIE LORENA AMAYA TÉLLEZ
KATHERIN VANESSA GONZÁLEZ BOHÓRQUEZ
VALERIA SANCLEMENTE GAVIRIA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogas

Directora

Mg. PAOLA ANDREA ARRUBLA SÁNCHEZ

Maestría en Ciencia de la Conducta: Análisis de la Conducta

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO.

2020

Autoridades Académicas

P. José Gabriel MESA ANGULO, O. P.

Rector General

P. Eduardo GONZÁLEZ GIL, O. P.

Vicerrector Académico General

P. José Antonio BALAGUERA CEPEDA, O.P.

Rector Sede Villavicencio

P. Rodrigo GARCÍA JARA, O.P.

Vicerrector Académico Sede Villavicencio

Mg. JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria de División Sede Villavicencio

Mg. ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ

Decana de Facultad de Psicología

Nota de Aceptación

ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ

Decana de Facultad de Psicología

PAOLA ANDREA ARRUBLA SÁNCHEZ

Directora Trabajo de Grado

DENNIS LISSETE MORALES ARIAS

Jurado

Villavicencio, Abril de 2020

Agradecimientos

Primero, agradecemos a Dios por darnos la vida y brindarnos la posibilidad de haber culminado esta etapa académica universitaria. Realizamos esta dedicatoria a cada una de nuestras familias, en especial, a nuestros padres, quienes fueron los promotores y motivadores de este proceso que, con su amor, comprensión, y con su apoyo concluimos este trabajo; también, agradecemos a nuestros hermanos, abuelos, tíos, sobrinos, parejas y la pequeña Victoria, por la constancia y aportes en su debido momento. A nuestra asesora Paola Arrubla, gracias y mil gracias por compartir sus conocimientos, ser partícipe de nuestros momentos difíciles, sobre todo por dedicar tiempo y esfuerzo para el desarrollo de este trabajo de grado, contribuyendo a la formación integral de competencias y habilidades de la Psicología.

Finalmente, gratitud para nosotras Lorena, Vanessa y Valeria, porque en conjunto llevamos a cabo el proyecto de grado, dando todo de nuestra parte para ver cumplida esta meta importante para cada una; dando inicio así a la vida profesional. Al fin, se concluye esta etapa en el que aprendimos en las aulas y campos de acción; pero, también, de nuestras amistades, compañeros y profesores, gente valiosa e interesante que llevaremos con nosotros guardando gratos recuerdos.

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen.....	10
Abstract.....	11
Problematización.....	12
Planteamiento del Problema.....	12
Justificación.....	14
Objetivos Generales y Específicos.....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Marco de Referencia.....	18
Marco Paradigmático y Epistemológico.....	18
capacidad de simbolización.....	19
capacidad de previsión.....	20
capacidad vicaria.....	20
capacidad de autorregulación.....	21
capacidad auto-reflexiva.....	21
reciprocidad triádica.....	21
Marco Disciplinar.....	22
fuentes de autoeficacia.....	24
expectativa de eficacia.....	26

expectativa de resultado.....	26
mecanismos de autoeficacia.....	27
procesos en la autoeficacia.....	28
autoeficacia y personalidad.....	29
orientación vocacional.....	29
orientación profesional.....	30
Marco Multidisciplinar e Interdisciplinar.....	30
Marco Legal.....	32
Antecedentes Investigativos.....	34
Método.....	44
Tipo de investigación.....	44
diseño.....	44
hipótesis de trabajo.....	44
hipótesis nula.....	44
Participantes.....	45
Instrumentos.....	45
programa de orientación para el desarrollo de la madurez vocacional.....	45
escala de autoeficacia general.....	49
actividades del grupo control.....	50
<i>taller de violencia familiar</i>	50
<i>taller de derechos humanos</i>	50
<i>taller de relaciones de pareja</i>	50

Procedimiento.....	51
análisis de los resultados.....	52
Consideraciones Éticas.....	53
Resultados.....	55
Análisis de las Diferencias Entre el Grupo Experimental y el Grupo Control.....	59
Diferencias Significativas Entre Fases.....	62
Discusión de Resultados.....	64
Contrastación de Resultados.....	64
Contrastación Teórica en Cuanto al Entrenamiento de la autoeficacia.....	66
Conclusiones.....	69
Aportes, Limitaciones y Sugerencias.....	70
Aportes.....	70
Limitaciones.....	70
Sugerencias.....	71
Referencias.....	73

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1 Cuadro de concepto de autoeficacia central y similares.....	25
Tabla 2 Afrontamiento a las principales fuentes de invalidación interna.....	46
Tabla 3 Afrontamiento a las principales fuentes de invalidación externa.....	48
Tabla 4 Operacionalización de Autoeficacia.....	49
Tabla 5 Diseño pre-post prueba con grupo experimental y control.....	51
Tabla 6 Estadísticos descriptivos de los datos demográficos.....	56
Tabla 7 Distribución de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.....	56
Tabla 8 Puntuación según el sexo.....	57
Tabla 9 Estadísticos descriptivos de hombres y mujeres en la preprueba-postprueba.....	58
Tabla 10 Diferencias significativas entre el grupo experimental y control de la EAG.....	60
Tabla 11 Diferencias significativas entre el grupo experimental y grupo control en expectativa de eficacia.....	60
Tabla 12 Diferencias significativas entre el grupo experimental y grupo control en expectativa de resultado.....	61
Tabla 13 Diferencias significativas del grupo experimental entre el prepost EAG.....	61
Tabla 14 Diferencias significativas del grupo control entre el prepost EAG.....	63
Tabla 15 D de Cohen de la Escala General de Autoeficacia.....	63

Resumen

Este estudio propuso como objetivo determinar si los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación Profesional (AA) tuvieron un efecto en la autoeficacia de los estudiantes. Se estimó la muestra de 111 participantes con edades entre 14 a 18 años, que estuviesen cursando 10° en la Institución Educativa Francisco José de Caldas. La investigación fue de tipo cuantitativo y explicativo, con un diseño pre-post con grupo control, presentando un mayor grado de control experimental y garantizando la validez interna. Se emplearon dos instrumentos: (a) AA, que tuvo como propósito desarrollar autoeficacia-autoconcepto; (b) la Escala de Autoeficacia General que midió el sentimiento de competencia personal en dos dimensiones la expectativa de eficacia y la expectativa de resultado.

En la investigación se realizó la presentación de las actividades, la firma de consentimiento y asentimiento, la equivalencia inicial, la muestra intencional, la aplicación de la intervención y la posprueba. En los resultados el estadístico D de Cohen identificó que no hay efectos del programa $p = .409$

Palabras claves: autoeficacia, orientación vocacional.

Abstract

The objective of this study was to determine if the components of the second phase of the Career Guidance Program (AA) had an effect on student self-efficacy. The sample of 111 participants with ages between 14 to 18 years, who were studying 10th at the Francisco José de Caldas Educational Institution, was estimated. The research was quantitative and explanatory, with a pre-post design with a control group, presenting a greater degree of experimental control and guaranteeing internal validity. Two instruments were used: (a) AA, which aimed to develop self-efficacy-self-concept; (b) the General Self-Effectiveness Scale that measured the feeling of personal competence in two dimensions, the expectation of efficacy and the expectation of result.

In the investigation, the presentation of the activities, the signing of consent and assent, the initial equivalence, the intentional sample, the application of the intervention and the post-test were carried out. In the results, the Cohen D statistic identified that there are no program effects $p = -.409$

Key words: self-efficacy, vocational orientation.

Problematización

Planteamiento del Problema

La autoeficacia, como concepto general, hace referencia a la creencia de capacidades propias que producen un determinado desempeño (Bandura, 1994); así, de esta definición, se adaptaron diferentes descripciones en el campo educativo, a saber; (a) la autoeficacia en el rendimiento es ejecutar comportamientos aprendidos anticipadamente; (b) para el aprendizaje es conocer nuevas destrezas, tácticas y comportamientos; (c) para el aprendizaje autorregulado es provocar razonamientos, emociones y conductas direccionadas hacia el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje; finalmente, (d) la autoeficacia colectiva, es ocuparse o dedicarse en equipo para conseguir propósitos comunes (Schunk & DiBenedetto, 2016).

En virtud de lo señalado, autores en el ámbito clínico han estudiado la autoeficacia en relación a diferentes variables, encontrando directamente proporcional: (a) las actitudes hacia el consumo y percepción de la salud (Melo & Jaimes, 2015); (b) los hábitos de descanso, actividad física y relaciones familiares (Pérez & Peñacoba, 2015); (c) el bienestar psicológico (Suriá & Ortigosa, 2018); (d) la calidad de vida (Melgarejo, Pérez, Ruiz & Valverde, 2018); (e) la regulación del peso (Menéndez & Orts, 2018); (f) la autoestima (Schönfeld, Brailovskaia, Bieda, Zhang & Margraf, 2016); y (g) la salud mental (Awick, Phillips, Lloyd & McAuley, 2017); e inversamente proporcional, el burnout (Fernández, Domínguez & Merino, 2017).

Desde el campo educativo se descubrió un estudio experimental, sobre la simulación clínica para la formación de estudiantes en soporte vital, la cual aumentó de manera significativa el nivel de autopercepción para el desarrollo de competencias asociadas a los cuidados críticos, estableciendo relaciones positivas entre la autopercepción y la autoconfianza del estudiante (Fernández, et al., 2018). Por otro lado, se relacionó positivamente la autoeficacia con: (a) la autoeficacia ética-legal (Mullen, Lambie, Griffith & Sherrell, 2016); (b) la autonomía, emociones positivas y rendimiento académico (Oriol, Mendoza, Covarrubias & Molina, 2017); (c) el aprendizaje de la investigación (Criollo, Romero & Fontaines, 2017); (d) los hábitos de estudio (Chilca, 2017); (e) el afrontamiento de la ansiedad pre-examen (Domínguez, 2018); y (f) las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Cerezo, et al., 2019); no se encontró

relación significativa con estrategias cognitivas (Gutiérrez, 2015) y conocimiento ético-legal (Mullen, et al., 2016).

Distintos autores como, Bacil, et al. (2016) comprobaron la confiabilidad junto con la validez de las escalas de apoyo social y autoeficacia; Palacios (2015) validó las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la autoeficacia ante conductas de riesgo; Escobar y Zambrano (2015) realizaron la adaptación de propiedades psicométricas estandarizadas en Colombia de la Escala de Autoeficacia General; mientras que Oliveira, Taveira, Porfeli y Grace (2018) examinaron la estructura factorial de las escalas multidimensionales de autoeficacia percibida. Entre estos estudios se derivaron 6 aspectos de la autoeficacia en las conductas de riesgo, que comprendían: afectación a la salud, conducta en el ámbito sexual, conducta antisocial y autoeficacia ante el consumo de alcohol, drogas y tabaco (Palacios, 2015); simultáneamente, se encontró que la estructura factorial de las escalas multidimensionales de autoeficacia percibida se vinculó positivamente con la exploración de carreras y el rendimiento académico (Oliveira, et al., 2018).

Así mismo, la autoeficacia y la orientación vocacional se relacionan al unirse los mecanismos y procesos de la autoeficacia con las preferencias y habilidades en la persona, contribuyen a creencias positivas que incentivan el proceso de aprendizaje, la toma de decisiones beneficiosas en el ámbito académico, la constancia, la determinación, la regulación de las emociones y pensamientos; desarrollándose un nivel alto de desempeño académico cumpliendo con las metas establecidas en las asignaturas (Erausquin, Denegri & Michele, 2018; Bandura 1986; Galleguillos y Olmedo, 2017).

Adicionalmente a lo planteado por los autores, la institución educativa Francisco José de Caldas, solicito el fortalecimiento en la creencia de capacidades y la orientación vocacional para los estudiantes de grado 10, debido a que estaba estipulado solo para el grado 11, sin embargo, se vio la posibilidad de potencializar las capacidades del grado anterior, promoviendo las actividades y competencias, para preparar y orientar mejor a los estudiantes como se menciona en la misión institucional del Caldas; de hecho, está orientada a disciplinas del conocimiento para proyectarlos a la educación superior y hacer de ellos personas participativas en la solución de los problemas de su región, mejorando el entorno social en que se desenvuelven (Institución Educativa Instituto Nacional Francisco José De Caldas, 2014).

Del mismo modo, Schunk y DiBenedetto (2016) sustentan que la autoeficacia y la orientación vocacional son variables predictoras del rendimiento académico; estas variables impulsan y motivan, a los estudiantes, en la consecución correcta de las metas y perseverancia, evitando desistir en la realización de actividades al considerar que van a obtener un buen resultado; haciendo que se apropien de su proceso de aprendizaje y tengan iniciativas que desarrollen sus habilidades. Así, la autoeficacia la han relacionado con el éxito en el logro de nuevas tareas, que se asocian a la autorregulación, la implementación de estrategias cognitivas, la motivación, la persistencia, la elección de metas, la productividad, la autoevaluación y la modificación del comportamiento (Fernández, et al., 2018; Oriol, et al., 2017; Domínguez, 2018; Cerezo, et al., 2019).

En concordancia con lo anterior, en el libro *Construyendo la Decisión Vocacional*, escrito por Lucas y Carbonero (2002), un propósito de los autores fue llevar a cabo los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación Profesional (AA), con el fin de desarrollar la madurez vocacional en los estudiantes, posibilitando en ellos un concepto realista y positivo de sí mismos, a través del aumento en el autoconocimiento y expectativas de autoeficacia; ellos afirman en una de sus hipótesis que la aplicación del programa incrementa la autoeficacia; según los autores, dicha suposición se corroboró puesto que los resultados, de sus estudios, evidenciaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y control; sin embargo, en el documento escrito no se encontró una significancia estadística que apoye dichas afirmaciones, por lo anterior, la pregunta es ¿Qué efecto tiene los componentes de autoeficacia del Programa de Orientación Vocacional en la autoeficacia de estudiantes de 10 grado en la Institución Educativa Francisco José de Caldas?

Justificación

Este estudio surgió por la necesidad de realizar una comprensión frente a la autoeficacia, gracias a que se ha visto un índice de deserción universitaria en el país del 54%, lo que posiblemente visibiliza, la importancia de una orientación con respecto a las capacidades y habilidades desarrolladas en el ciclo escolar para su elección vocacional (Banco Mundial, 2017).

A los participantes se les pretendió aportar con el programa seguridad en sí mismos para la toma de decisiones basada en un examen crítico, argumentado de acuerdo a la personalidad,

gustos y aptitudes; al impartir los componentes se pretendió aportar al desenvolvimiento del análisis, autoimagen, consciencia, criterio, habilidades, identidad, metas, percepción, prevención, toma de decisiones y valores; razón por la cual se estudió el efecto del programa en la autoeficacia, con la finalidad de conectar las variables expuestas durante las sesiones y apoyar la elección vocacional de los estudiantes (Lucas & Carbonero, 1999).

Al hablar de la disciplina psicológica, con esta investigación cuantitativa se trató de aportar a la verificación de la relación entre estas dos variables (orientación vocacional y autoeficacia), dando paso a la creación de programas efectivos, es decir, basados en evidencia confiable, para el diseño de intervenciones respecto a la autoeficacia y fenómenos asociados a esta, tales como: las actitudes hacia el consumo (Melo & Jaimes, 2015), ansiedad pre-examen (Domínguez, 2018), autoestima (Awick et al., 2017), bienestar psicológico (Suria & Ortigosa, 2018), calidad de vida (Melgarejo, Pérez, Ruiz & Valverde, 2018), estrategias de autorregulación del aprendizaje (Cerezo et al., 2019), rendimiento académico (Oriol, et al., 2017) y salud mental (Schönfeld, Brailovskaia, Bieda, Zhang & Margraf, 2015) entre otros.

Específicamente enfocándose en la psicología educativa, el interés fue comprender de qué forma aspectos educativos como la orientación vocacional pueden intervenir en la autoeficacia, dando la posibilidad en futuras investigaciones de crear estrategias desde el aprendizaje, que posibiliten intensificar estudios de estas y más variables asociadas a este fenómeno, para generar claridad en el conocimiento del campo educativo, permitiendo que los adolescentes desarrollen creencias positivas referentes a sus cualidades, metas, intereses y habilidades (Cerezo, et al., 2019).

Se aspiraba contribuir, a la Línea de Investigación Abordajes Psicosociales en el Ámbito Regional, conocimientos relevantes de los tópicos relacionados con la autoeficacia, aportando al impacto psicosocial que se quiere producir en la región, especialmente en el plan de desarrollo económico y social del Departamento del Meta en el cual se resalta la educación integral, esta se enfoca en la calidad y cobertura para los habitantes, al implementar una estrategia de enseñanza de orientación vocacional innovadora en los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Francisco José de Caldas (Concejo Municipal del Meta, 2016; Gobernación del Meta, 2016).

Un posible aporte social fue producir evidencia empírica con respecto a la consecuencia entre las dos variables de la investigación para poder generar estrategias de intervención sólidas y

específicas en cada objeto de estudio, dado que la autoeficacia se ha correlacionado inversamente con problemáticas de salud pública como: trastornos alimenticios (Palacios y Ramírez, 2016), consumo de spa (López, Salazar, García y Martínez, 2015), estrés (Piergiovanni y Depaula, 2018), depresión (Ponce, 2017) y suicidio (Jiménez, Carballo, Cano & Marín, 2014). De esta manera, sabiendo el efecto de estas variables, es decir, si se puede o no incrementar la autoeficacia a partir de AA, se podrá minimizar o no estos problemas psicosociales.

Objetivos Generales y Específicos

Objetivo General

Determinar si los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación Vocacional (AA) tuvieron un efecto en la autoeficacia de los estudiantes de 10°.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el nivel de autoeficacia en estudiantes de décimo grado de bachillerato.
- Identificar diferencias significativas entre el grupo experimental y control.
- Determinar si hay diferencias significativas entre fases.

Marco de Referencia

Marco Paradigmático y Epistemológico

Un paradigma, tal y como lo definió Kuhn en 1962 (como se citó en Medina, 2001), es:

Un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. En otras palabras, un paradigma sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar. También, el autor afirma que cada paradigma explica un volumen limitado de la realidad (p.79).

La investigación se desarrolló desde el paradigma empírico analítico o cuantitativo, que tiene sus orígenes globales positivistas, particularistas, objetivos orientados a los resultados y correspondiente de las ciencias naturales, donde el conocimiento es basado en la observación de hechos sensibles (Inche et al., 2003). Desde este paradigma se acoge el positivismo lógico, también llamado empirismo lógico o racional, es un movimiento filosófico de la ciencia que destaca la importancia de la constatación científica de los conceptos abstractos y preocupación por el análisis de la significación, por medio de un análisis lógico del lenguaje; además desde lo empírico y lógico se generan bases como el criterio normativo de significado de proposiciones, de esta manera una hipótesis demuestra si los enunciados teóricos son falseados, esto quiere decir, que trata de explicar los fenómenos a través del proceso hipotético-deductivo (González, 1999).

De acuerdo a lo anterior, la postura de Karl Popper (como se citó en Sepúlveda, 2015), quien hace una revisión desde el positivismo lógico de la ciencia, realizando un análisis crítico de su noción, el lenguaje y los criterios con que se demarca la ciencia de la pseudociencia, categorizada en lo científico y lo que no lo es. Igualmente, la posición de Popper converge en lo racional en la medida en que el mundo produce significados, símbolos abstractos de la conciencia y del comportamiento racional en el contexto socio-cultural, esto permite la explicación de fenómenos sociales basados en lógicas situacionales, explicando la ocurrencia de la conducta humana en hipótesis de acuerdo al principio de racionalidad que interpreta la regularidad nomotética desde el método deductivo del comportamiento humano.

Por lo anterior, se retoman a los autores Platón y Descartes como referencia epistemológica; puesto que Platón (como se citó en Barroso, 2012) es pionero en el racionalismo, donde decía que la razón nos puede proporcionar conocimientos seguros, donde todo lo verdadero denota necesidades lógicas y validez universal, así mismo manifestaba que no se debe fiar de los sentidos (empirismo). Posteriormente, en la Edad Moderna apareció Descartes (como se citó en Barroso, 2012) siendo el mayor exponente del racionalismo, tomando la idea de Platón y ampliándose; él plantea el discurso del método, donde se empieza por las ideas, además postula que se debe dudar de todo (duda metódica) más no se debe dudar de dos cosas: la primera, se debe de estar seguro de que se piensa y la segunda, la existencia de alguien perfecto (Dios), sustentando estas premisas; Descartes, incluso nos habla de que la realidad exterior posee algunas características que se pueden reconocer con la razón a través de relaciones matemáticas, es decir, todo aquello que se puede medir; estas propiedades cuantitativas son claras y evidentes para la razón, pero aún hay otras particularidades cualitativas que se relacionan con los sentidos y no describen la realidad exterior; entonces, el racionalismo da importancia a la razón como apertura al conocimiento humano.

Desde la postura empírico analítica se asume el determinismo; así, la teoría de autoeficacia entiende la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas, haciendo énfasis en los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos, como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando que las comprensiones a partir del entorno nacen del pensamiento. En la teoría cognitivo social, el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de tríada de reciprocidad en la cual el comportamiento comprende factores cognitivos, personales y ambientales, todos estos operan en interacción mutua (Bandura, 2009; Bandura, 1993).

Schunk y DiBenedetto (2016) quienes afirman que existen una serie de capacidades básicas y son definidas desde diferentes perspectivas explicando la naturaleza de las personas, entre estas se encuentran:

capacidad de simbolización.

A través de los símbolos, las personas procesan y transforman experiencias transitorias en modelos internos que sirven como guías para sus acciones, atribuyendo significado, forma y

continuación a las experiencias que han vivido. Debido a esto las personas pueden generar problemáticas mediante la implementación de opciones y el costo de los errores que prueban simbólicamente lo posible, descartando o reteniendo la función de los resultados estimados antes de entrar en acción; esto indica que las personas basan sus acciones en el pensamiento, aunque no significa necesariamente que siempre sean objetivamente racionales, es más la capacidad cognitiva combinada con la flexibilidad de la simbolización explicadas posteriormente permite a las personas crear ideas que trascienden a sus experiencias sensoriales; por tanto las habilidades de razonamiento son usadas en pro a una adaptabilidad al entorno (Bandura, 1986).

capacidad de previsión.

Al presentar simbólicamente los resultados previsibles, las personas pueden convertir las consecuencias a futuro en motivadores y reguladores actuales del comportamiento previsor, es decir, que el pensamiento previo se traduce en acción a través de mecanismos de autorregulación e intencionales, por medio de metas y resultados proyectados en el tiempo de tal modo que el futuro adquiere eficacia causal al ser representado de manera cognoscitiva en el presente (Bandura, 1986).

capacidad vicaria.

La capacidad de aprender por observación permite que las personas adquieran reglas para prever los patrones de comportamiento evaluando y regulando sin tener que formarlos gradualmente por ensayo y error. El proceso de adquisición a través del aprendizaje por observación es vital, tanto para el desarrollo, como para la supervivencia, la comunicación y los estilos de vida. por este motivo, las prácticas institucionales de la cultura se enseñan a cada miembro mediante el refuerzo selectivo de comportamientos a través de la acción que ha recibido como resultado de la experiencia directa, puede ocurrir indirectamente al observar el comportamiento de otras personas y sus consecuencias para ellos (Bandura, 1986).

capacidad de autorregulación.

Bandura (1986) nos da a comprender que el comportamiento está motivado y regulado por estándares internos y acciones personales con reacciones valorativas a sus propias acciones. Después de que se hayan adoptado los estándares personales, los desacuerdos entre un desempeño y el estándar contra el cual se mide, activan las auto-reacciones evaluativas permitiendo así alcanzar su objetivo.

capacidad auto-reflexiva.

Al analizar las experiencias y meditar sobre los propios procesos de pensamiento, se reflexiona con respecto a sus aprendizajes, obteniéndose conocimientos genéricos sobre sí mismos y sobre todo en el mundo. Las personas no solo adquieren comprensión a través de la reflexión, sino que evalúan y alteran su propio pensamiento. Al verificar el pensamiento a través de medios auto-reflexivos se monitorea las ideas, se actúa sobre ellas o predecimos las ocurrencias a partir de estas, conceptualizando el pensamiento y partiendo de los resultados previstos u obtenidos modificando el comportamiento en consecuencia a los objetivos propuestos. Así que se requieren autorepresentaciones para ser evaluadas por diferentes agentes internos o evaluaciones de competencias operativas, implicando un cambio en la perspectiva del agente. No obstante, la misma persona que está desarrollando el pensamiento, luego evalúa la adecuación de sus conocimientos, habilidades de pensamiento y estrategias de acción (Bandura, 1986).

reciprocidad triádica.

La teoría cognitiva social favorece una concepción de la interacción basada en la reciprocidad triádica, este modelo de determinismo recíproco, se resume en que los factores cognitivos (pensamientos, creencias, etc.), personales (atribuciones físicas o sociodemográficas, etc.) y las influencias ambientales operan interactivamente como determinantes de cada persona. Conforme a esto gracias a la multiplicidad de influencias que interactúan, cada factor puede ser

parte de diferentes combinaciones y posiblemente presenten diferentes efectos de acuerdo a las condiciones de cada uno (Bandura 1986).

La influencia relativa ejercida por los factores varía según las diferentes actividades, individuos y circunstancias, puesto que son interdependientes, dando resultados favorables o desfavorables, teniendo en cuenta que este proceso de reciprocidad no es provocado instantáneamente, sino que es variable a su tiempo de manera bidireccional y unidireccional.

Desde la perspectiva cognitiva social, la naturaleza humana se caracteriza por potencialidades que pueden ser moldeadas por las experiencias directas y observacionales, en una variedad de formas dentro de los límites biológicos, cognitivos y ambientales. el ser humano procesa, retiene y usa información codificada que brinda la capacidad para las características de simbolización, previsión, autorregulación, autorreflexión y comunicación simbólica para la ejecución de una acción siendo capaz de lograr resultados pretendidos.

Marco Disciplinar

La Teoría Social Cognitiva -TSC- de la cual emerge la autoeficacia, por ende, se explicaron para una mayor comprensión las fuentes, elementos, mecanismos, procesos y perfil de la autoeficacia, luego se prosiguió con el planteamiento de los tópicos: orientación vocacional y orientación profesional, siendo esta la variable independiente de la cual se midió el efecto que produjo sobre la autoeficacia.

La TSC propuesta por Albert Bandura se basa en el modelo del determinismo recíproco triádico, argumenta que los factores individuales, ambientales y comportamentales actúan como determinantes interactivos que se influyen mutuamente, en otras palabras, la persona no se produce sola a sí misma ni tampoco es producto del ambiente, pues los diferentes factores intervienen a lo largo de la vida. Además, pensamientos, percepciones, expectativas, creencias, objetivos, propósitos y pretensiones orientan el comportamiento (Bandura, 1989).

Así mismo, existen determinantes que inciden en la vida de las personas, entre estos están los cambios biológicos, ambientales y tecnológicos, los cuales son asimilados por medio de la capacidad de simbolización, debido a que al procesar dichas modificaciones se crean símbolos verbales e imaginarios que guían la interpretación de la situación y generan una respuesta que se ve reflejada en acciones (Bandura, 1989).

De igual forma, los factores sociales desempeñan un papel relevante en el conocimiento cognitivo, estos contribuyen al desarrollo cerebral; al estar en busca de mejorar competencias, factores de maduración y experiencias que aportan al procesamiento, codificación de la información, crecimiento cognitivo, desarrollo de las funciones de representación e interpretación durante todas las etapas del ciclo vital. No obstante, lo más importante es que el conocimiento social se adquiere al estar en contacto con otras personas, es decir, interactuar con ellas desde una dimensión social (Bandura, 1989).

Adicionalmente, el pensamiento y el lenguaje están conectados, debido a que la adquisición del segundo está ligada a la simbolización, la experiencia y la observación de una persona, de tal forma, que se convierte en un modelo a seguir, puesto que el niño inicia un contacto con los objetos, se crean relaciones y conexiones que se verifican al ver a otra persona realizando la acción, de ahí surge un aprendizaje con respecto al resultado, pues la próxima vez se podrá predecir la respuesta de las acciones que se ejecutan y se elegirá la acción que tenga mayores beneficios (Bandura, 1989).

Del mismo modo, los seres humanos cuentan con la posibilidad de estructurar una guía interna que genere un estándar propio, favorecedor para la predicción de los resultados de distintas conductas por experiencia directa u observación de los otros, permitiéndose a través de la autorregulación igualar el nivel de las acciones personales y el grado de desempeño deseado, finalmente se medita la vivencia gracias a la metacognición, logrando el autoconocimiento y el entendimiento del mundo exterior (Bandura, 1989).

Como se expresó, de la TSC se desliga el constructo de autoeficacia donde Bandura (1994) la define como: “las creencias de las capacidades para producir niveles designados de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas. Las creencias de autoeficacia determinan cómo las personas se sienten, piensan, motivan y comportan” (p.1).

Por lo tanto, se diría que la autoeficacia es una forma de conocerse mejor a sí mismo, que a la vez contribuye a que se cumplan los logros personales y al bienestar de diversas maneras. Conforme a lo expuesto es importante diferenciar la autoeficacia de otros conceptos similares referentes a otros aspectos de la persona, tales como: autoeficacia percibida, autoeficacia académica, autoestima, autoconcepto y autoimagen (véase la tabla 1).

fuentes de autoeficacia.

En cuanto a las fuentes de autoeficacia, Bandura (1986) postula cuatro, las cuales son: el logro enactivo, que se experimenta directamente, por lo que el nivel de esta es directamente proporcional a los resultados, entre más cantidad de resultados positivos se obtengan mayor será el sentido de autoeficacia; por el contrario, entre más cantidad de resultados negativos se obtengan menor será el sentido de la misma.

Por consiguiente, las personas que tienen seguridad en sus capacidades tienden a considerar como causas del fallo factores circunstanciales, esfuerzo incompleto o estrategias deficientes; en atención a lo cual, al vencer las equivocaciones desarrolla confianza en que diversas estrategias van a ser productivas, positivas y beneficiosas, así en diferentes aspectos o áreas comportamentales (Bandura, 1986).

La segunda es la experiencia vicaria, al observar a los pares realizar una acción se predice que se va a obtener el mismo resultado sin haberla ejecutado como tal, convencido de que si esa persona puede conseguir ese desenlace existe una baja probabilidad de que el logro varíe; esto puede influir ya sea de forma positiva o negativa, en especial si no se ha tenido una experiencia directa con la cual se verifique que tipo de consecuencia trae la acción; simultáneamente las pautas con las que se evalúan la autoeficacia comúnmente no son claramente proporcionadas por el entorno, motivo por el que se mide el desempeño en comparación con los demás basándose en pautas sociales que hacen que las personas adopten su grado de rendimiento de acuerdo a los modelos de la sociedad (Bandura, 1986).

La tercera fuente es la persuasión verbal, las creencias se ven afectadas por terceros en la medida que ellos convencen al individuo de que aumenten sus creencias con respecto a las capacidades que son necesarias conforme a la situación o circunstancia; no obstante, eso está condicionado a la realidad propia, en vista de que por más de que intente convencer a la persona aquella debe considerar que está dentro de sus posibilidades llevar a cabo dicha conducta; de esta forma pondrá más empeño a lograr la meta, ampliando sus habilidades y

Tabla 1

Cuadro de concepto de autoeficacia central y similares

Concepto Central	Conceptos Similares
La autoeficacia es la creencia firme de la capacidad para sobrellevar adecuadamente estresores (Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000).	Autoeficacia Percibida, convicción sobre las propias habilidades para la obtención de ciertas metas (Bandura, 2001).
	Autoeficacia Académica, certeza acerca de la efectividad para moderar el propio aprendizaje y apropiarse de las diferentes temáticas académicas (Bandura, 1995).
	Autoestima valoración propia, entendimiento del propio alcance como el máximo nivel humano asumiendo el compromiso al que se puede llegar con fortalezas y debilidades a optimizar para aceptarse, amarse y valorarse como es (Sparisci, 2013).
	Autoconcepto, producto de la suma de percepciones fragmentadas o incompletas del propio yo, son las sensaciones que se tienen de sí mismo, el sentir, conocer y actuar conforme a las propias cualidades, competencias, capacidades, aspecto, presencia y aceptación de la sociedad (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008).
	Autoimagen, consideración favorable respecto a lo que se proyecta de sí mismo a los demás, que se fundamenta en el aspecto físico y el grado de cuidado personal (Vernieri, 2006).

Nota: En esta tabla se visibiliza al lado izquierdo el concepto central retomado y a la izquierda se encuentran otros similares, con el fin de aclarar y diferenciar específicamente en qué terminó se basará este estudio, por Amaya, Angie L; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

creencias de autoeficacia propia sin sobrepasarse ni irse al extremo de crear una expectativa que haga al persuasor perder su credibilidad, pues el persuadido generaría un sentido de desesperanza aprendida reflejada en su comportamiento (Bandura, 1986).

La cuarta es el estado fisiológico, pues las personas se fían del funcionamiento de su cuerpo para estimar sus habilidades, por este motivo al percibir la estimulación somática en situaciones tensionantes, si esta es alta afecta negativamente el desempeño particular del individuo ocasionando miedo y precipitación, haciendo de esto una relación inversamente recíproca entre el miedo y el desempeño, entre más temor menos certeza.

El comportamiento, también, es guiado por lo emocional, de modo que se dificulta salir de la zona de confort explorando nuevas alternativas, en solución a lo cual, se han creado tratamientos que regulan la estimulación emocional cuando la persona se siente tensionada o ansiosa ayudando a que se pueda manejar esto, con el fin de que el individuo se sienta en dominio de la situación al controlar el pensamiento y actos en situaciones específicas (Bandura, 1986).

Paralelamente a las fuentes de autoeficacia existen dos elementos que conforman a esta, los cuales son: expectativas de eficacia y de resultado donde seguidamente se amplifican.

expectativa de eficacia.

En esta área los procesos psicológicos son el medio para crear y fortalecer las expectativas de eficacia personal, al originarse una certeza o seguridad de que se desempeñará victoriosamente el comportamiento preciso para conseguir los resultados. Este sistema conceptual lo complementan dominios como: a) magnitud, el nivel de dificultad. b) general, de acuerdo a la situación dada. c) fuerza, expectativas de dominio (Bandura, 1977).

expectativa de resultado.

La apreciación percibida de que cierto comportamiento específico encamina o guía a un resultado puntual; conlleva una tarea fundamentada en cuatro fuentes esenciales de información: los logros de desempeño, experiencia indirecta, persuasión verbal y estados

fisiológicos; encargándose así según la teoría de asumir y enfrentar las situaciones vividas (Bandura, 1977).

mecanismos de autoeficacia.

Luego, Bandura (1986) propone varios mecanismos de autoeficacia: el primer mecanismo es la elección comportamental, afirmando que diariamente la toma de decisiones hace parte de la vida de las personas al estipular que acciones va a llevar a la práctica, cuánto tiempo le va a invertir, eligiendo las conductas sobre las que consideran tener un dominio mayor; por tal motivo, es importante contar con un conocimiento personal lo más acertado posible, lo ideal es que la aspiración sobrepase levemente lo que se puede hacer en aquel instante, con la finalidad de mantener la motivación y la alta probabilidad de triunfar.

El segundo es el gasto de esfuerzo y persistencia, señalando que la perseverancia unida a la determinación, hace que la persona en vez de desistir en el intento, sea capaz de vencer los impedimentos o dificultades que se le presenten; entonces, si desea mejorar las competencias no es positivo dudar o restringirse de dar su máximo rendimiento, inclusive la persona cuando se concentra en alguna actividad se exige hasta el límite como un desafío a conquistar, claro está que la cantidad de esfuerzo dependerá de si el individuo está aprendiendo la competencia o practicándola (Bandura, 1986).

El tercero son los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, mencionando que los individuos actúan conforme a las emociones que sienten, acorde al nivel de complejidad de la demanda ambiental, al anticipar qué sucederá después de realizar la acción generando estrés, ansiedad o depresión, pues la persona pone toda su concentración en sus falencias, desgasta su energía, en lugar de centrarse en aprovechar los recursos propios para encontrar una solución efectiva a las dificultades o pruebas inmersas en el entorno, culminándolas con una enseñanza valiosa (Bandura, 1986).

El cuarto es la producción y la predicción del comportamiento, sosteniendo que el planear metas motivadoras, acentuar la dedicación, no rendirse ante las adversidades, analizar las pérdidas, aventurarse y regular las reacciones emocionales conlleva una influencia por parte de la persona en cuanto a su futuro, de modo que las elecciones direccionan la vida; por consiguiente, la autorreflexión respecto al comportamiento, permite analizar los errores o

aciertos cometidos para modificar lo que haga falta y continuar por el camino a la meta propuesta (Bandura, 1986).

procesos en la autoeficacia.

Ahora véase cómo intervienen los diferentes procesos en la autoeficacia, para el estudio mencionaremos cuatro: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección; *los procesos cognitivos* propician que el individuo realice autoevaluaciones en cuanto a sus capacidades de acuerdo a experiencias previas para predecir situaciones, tener control en sí mismo y alcanzar ciertos logros, así mismo, facilitan establecer objetivos personales de acuerdo a la autoevaluación de las capacidades, de tal forma que entre más autoeficacia, más complejo son los objetivos y el compromiso para cumplirlos (Bandura, 2009; Bandura, 1993).

Los procesos motivacionales se relacionan con la autoeficacia, puesto que permiten una autorregulación constante de esta; la motivación cognitiva es considerada el mayor incentivo humano, en consecuencia las personas atribuyen el éxito o fallo personal de acuerdo a acciones prospectivas, que permiten anticipar, prevenir y generar creencias de posibles resultados de comportamiento, metas para sí mismos y planear a futuro; también, la autoeficacia se atribuye a diferentes maneras de motivación de acuerdo al sistema de objetivos que permiten desafíos, esfuerzos, perseverancia ante las dificultades para alcanzar la meta; por ende, a mayor bienestar mayor autoeficacia (Bandura, 2009; Bandura, 1993).

Los procesos afectivos, se presentan en la creencia de las capacidades de sí mismo, afectan las emociones, por ello pueden causar depresión o estrés en situaciones difíciles o amenazantes, así mismo puede verse afectado el nivel motivacional; en este caso, personas que pueden manejar las situaciones amenazantes evocan patrones de pensamientos favorables, mientras que las personas que no pueden manejarlas tienden a experimentar ansiedad, esto está relacionado con el afrontamiento que se presenta en las diferentes situaciones de la vida y puede verse afectado afectivamente (Bandura, 2009; Bandura, 1993).

Los procesos de selección, se presentan en la creencia de eficacia personal de poder moldear la vida a partir de la elección de actividades y entornos, por lo tanto, las personas evitan actividades y situaciones que consideran superan sus capacidades de afrontamiento, así optan por situaciones capaces de manejar, luego dependiendo de la decisión que tomen, estas

elecciones pueden afectar el desarrollo personal en la medida en que potencializan o no competencias (Bandura, 2009; Bandura, 1993).

autoeficacia y personalidad.

Es así como las personas que están seguras respecto a sus capacidades desarrollan y afrontan las tareas difíciles como nuevos retos que deben superar y no como un obstáculo que debe evitarse. Esta perspectiva genera motivación intrínseca, al igual que un profundo compromiso con las actividades. Se proponen objetivos retadores, mantienen una fuerte responsabilidad con estos e incrementan y continúan sus esfuerzos ante el fracaso; además, recuperan ágilmente su sentido de eficacia, luego de que los resultados no fueran los esperados o después de alguna dificultad. Por el contrario, las personas cuando tienen un nivel bajo de autoeficacia consideran que los resultados negativos ocurren debido al esfuerzo insuficiente o al conocimiento y habilidades deficientes; igualmente, afrontan las situaciones de amenaza con la certeza de que no se puede ejercer control sobre ellas y llegan a sentir que no está dentro de sus posibilidades cumplir con lo propuesto (Bandura, 1994).

Por otro lado, en el campo educativo la autoeficacia es un aspecto esencial del área vocacional gracias a que impulsa el rendimiento académico, enfoca el comportamiento en acciones de rastreo o averiguación de la información de las temáticas de la carrera, respalda el cuidado de la autoestima ante algún inconveniente, incentiva la voluntad de realizar el proceso de admisión y refuerza la dedicación en el aprendizaje de conocimientos afines con las áreas a estudiar (Lucas & Carbonero, 1999).

orientación vocacional.

La orientación vocacional es un curso que estimula las afinidades e inclinaciones vocacionales, propiciando la identificación de las aptitudes particulares; con base en lo anterior, la persona se conoce mejor así misma, reconoce sus fortalezas- debilidades y entrena acorde a la profesión elegida, de esta forma se prepara primero para los espacios académicos y luego para el mercado laboral (Ministerio de Educación de la República del Perú, 2013).

Al mismo tiempo, existen circunstancias que intervienen en el proceso de orientación vocacional, entre los factores internos están: las características identitarias, las valoraciones o apreciaciones personales, la motivación, los juicios de valor, los rasgos de personalidad, las aptitudes, los intereses, las habilidades y valores; entre los factores externos están: las relaciones interpersonales, la perspectiva sociocultural, el concepto de género, los estereotipos, la propuesta educativa e información laboral; todo este conjunto orienta el proyecto de vida, al interior del cual se encuentran las metas profesionales que la persona planifica a lo largo de su existencia (Ministerio de Educación de la República del Perú, 2013).

orientación profesional.

La orientación profesional se define como el conjunto de actividades teórico-prácticas adelantadas dentro del marco de un sistema académico, con el objetivo de asesorar o ayudar a las personas a escoger el estudio de una profesión afín a sus preferencias y acorde con sus habilidades (Tintaya, 2016)

Todo lo anterior converge en la medida en que la orientación vocacional y profesional encaminan el moldeamiento de las predicciones vocacionales, expectativas profesionales y la comprensión de las capacidades propias en pro a la elección de una profesión, puesto que la persona tiene la posibilidad de decidir no presentarse a determinada carrera o tener una actitud pesimista ante algún espacio académico de esta, a causa de pensamientos negativos con respecto a los resultados que se conseguirán según el desempeño (Lucas & Carbonero, 1999); de tal manera que es importante el desarrollo de la creencia de las capacidades o habilidades para la orientación a estudios concretos, pues cada profesión o estudio determinado exige competencias específicas que pueden parecer complejas, pero, posibilitan que la persona transcurra su ciclo académico tomando alternativas que le brinden beneficios.

Marco Multidisciplinar e Interdisciplinar

Desde la filosofía humanista, se ha propuesto la teoría de la motivación humana realizada por Maslow (1954 como se citó en Quitman, 2006), que consiste en una pirámide en donde se despliegan cinco categorías de necesidades humanas: en la cual la motivación intrínseca se

enfoca en las escalas superiores de la pirámide, entre estas se encuentran la necesidad de estima, es decir, el reconocimiento, confianza, respeto y éxito; el nivel superior es de motivación de crecimiento y recibe el nombre de autorrealización, es decir, ser feliz a través de la verdad, bondad, belleza, integralidad, conocimiento, perfección y realización; lo anterior, se relaciona en que la autoeficacia contribuye a cumplir los logros personales y al bienestar del sujeto de diversas maneras, de tal forma que el mecanismo de defensa de producción y predicción en la autoeficacia permite planear metas motivadoras acorde con las necesidades del sujeto (Bandura, 1986; Quintero, 2007).

En la pedagogía, se acogen términos relacionado con la presente investigación, los cuales son autoeficacia académica y autoeficacia del docente: La autoeficacia académica, hace referencia al proceso de autoevaluación y convicción de los estudiantes sobre las capacidades que poseen para la consecución de resultados en metas del aprendizaje académico (Eccles & Wigfield, 2002; Alegre, 2014; Galleguillos & Olmedo, 2017), de acuerdo a esto se han planteado diversos métodos, uno de ellos es el método de Montessori que fue creado por María Montessori, este se fundamenta en favorecer el desarrollo de la autonomía e independencia del estudiante, permitiendo dar cuenta de las habilidades a partir del aprendizaje de la experiencia, la autodisciplina y el autoconocimiento (Montessori, 1986; Maniowicz, 2007).

En este método, la autora resalta la importancia de tener en cuenta en lo estudiantes necesidades y las decisiones que ellos toman, puesto que ayuda a desarrollar la autonomía; la idea es que la curiosidad motive sus ganas de aprendizaje, de tal forma que el estudiante tome la decisión de cómo y en qué momento quiere aprender cierta cosa específica, así mismo esto ayuda a incrementar el autoestima, toma de decisiones a través de una libertad limitada por reglas claras para que realice las cosas de manera autónoma (Montessori, 2004).

La autoeficacia del docente, hace alusión a la creencia de capacidad del docente, de acuerdo a sus conocimientos y habilidades, para lograr buenos resultados en los aprendizajes de sus alumnos (Drinot, 2012); Montessori recalca la importancia del rol del adulto o tutor, el cual consiste en estar en servicio del estudiante para guiar y ayuda a reforzar los aprendizajes; también, ser observador, estar en constante aprendizaje y desarrollo personal, gestionando y evidenciando la responsabilidad, el amor, la humildad, entre otros valores (Montessori, 1986, Maniowicz, 2007). Es necesario aclarar que estos conceptos se relacionan con la teoría de

Bandura, pero, se diferencian en la adaptación del concepto al contexto al cual hace referencia cada disciplina.

En la Teoría General de la Administración TGA se encuentra la Teoría de las Relaciones Humanas que rompe con la perspectiva de que el hombre es motivado exclusivamente por la búsqueda de dinero a través del trabajo, conducen la felicidad del hombre desde otro punto de vista reemplazando el homo economicus al hombre social; esta teoría se basa en los siguientes aspectos, a saber: primero, los trabajadores son criaturas sociales complejas que tienen sentimientos, deseos y temores; segundo, las personas son motivadas por ciertas necesidades y las pueden satisfacer por medio de los grupos sociales en los que interactúan; tercero, el estilo de supervisión y de liderazgo influye en el comportamiento de los grupos sociales; cuarto, las normas del grupo sirven de mecanismo que regula el comportamiento de los miembros y controla los niveles de producción (Chiavenato, 2013).

La dinámica de grupo que radica principalmente en la suma de intereses de los integrantes de determinado grupo, donde es activada mediante estímulos y motivaciones, con un fin concreto y con una armonía para mejorar las relaciones humanas. De tal forma que la Teoría de las Relaciones Humanas articula, de manera integral, la teoría social cognitiva y la teoría de necesidades humanas para llevarlas a contextos empresariales u organizacionales (Chiavenato, 2013).

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, se considera esencial desarrollar la relación entre los diferentes aportes de las tres disciplinas, puesto que pretenden determinar aspectos relacionados con la autoeficacia y orientación vocacional en diferentes contextos que inciden en la vida de ser humano, logrando comprender de ciertas maneras los intereses de cada disciplina vinculados con la autoeficacia.

Marco Legal

En Colombia en el diario oficial N° 41.214 está establecida la Ley 115 (1994), que rige la educación en Colombia, estableciendo las directrices por medio de las cuales la educación debe incluir en los grados de educación media, la orientación vocacional para lograr la autoeficacia, a continuación, se citan algunos artículos que lo evidencian:

Artículo 1. Objeto. La educación es un progreso constante, individual, social y cultural, que se basa en la noción íntegra del ser humano, de sus derechos, dignidad y deberes, es decir que, dentro de esa integralidad del ser humano, se encuentra también la orientación en cuanto a las habilidades que se poseen personalmente.

Artículo 4. Calidad y cubrimiento de servicio. A la familia, la sociedad y el estado les compete proteger la calidad de la educación, el cubrimiento está en manos de la nación y de los entes territoriales; dado que es responsabilidad de todos la calidad y el cubrimiento, es importante realizar estudios alrededor de la educación y los factores que la afectan.

Artículo 13. Objetivos generales de todos los niveles. Entre los objetivos fundamentales de cada uno de los niveles educativos se encuentran actos o actividades encaminadas entre otras a desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional, por ello es importante implementar un programa que contribuya al reconocimiento de la identidad, consciencia, habilidades, autoimagen, criterio, metas, percepciones, valores, previsión y toma de decisiones.

Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica son: formar en diferentes áreas de conocimiento, estimular habilidades comunicativas, ahondar el razonamiento lógico, entendimiento de la realidad nacional, propiciar la práctica en investigación y orientar la formación en valores, ética y moral; estos tópicos se retoman en la fase dos del programa de orientación vocacional.

Artículo 27. Duración y finalidad de la educación media comprende los grados 10 y 11, a saber, la terminación después de haber aprobado las competencias de 9 grados anteriores, unida a la preparación para la vida universitaria y laboral; de los cuales fueron estos los grados que se tuvieron en cuenta para la realización de la presente investigación.

Con respecto a esta ley que rige la educación en Colombia, hay aspectos a considerar tales como: (a) la importancia del rol de la familia en el aprendizaje de los niños y adolescentes, dado que se da esta responsabilidad a los colegios; (b) la dificultad del modelo estandarizado de enseñanza de los establecimientos educativos, por ello al no haber indicadores apropiados de formación integral se impide su caracterización, lo que conlleva diferentes interpretaciones; (c) la actualización o renovación de la forma de realizar la medición de la calidad educativa, en vista de que el método de evaluación a través de las pruebas ICFES es antiguo; (d) la baja frecuencia en la formación docente, a pesar de ser fundamental para los estudiantes tener

profesores cada vez más capacitados; (e) la falta de atención hacia eventualidades contextuales que repercuten en la asistencia y rendimiento escolar (Pulido, 2014).

Antecedentes Investigativos

Diferentes estudios a nivel nacional e internacional han realizado investigaciones referentes a la autoeficacia y las distintas variables que pueden verse involucradas, de esta manera a continuación se expondrán los distintos artículos encontrados en la revisión por contextos; se presentaron ocho estudios que se relacionan con esta en ámbito de la salud como actitudes de consumo, problemáticas físicas, burnout, calidad de vida y salud mental, los cuales se expondrán seguidamente:

Primero, Melo y Jaimes (2015) tenían como objetivo determinar la autoeficacia, la actitud hacia el consumo de drogas y la salud percibida de los niños de ocho a 12 años que asistían a los colegios de la mesa de prevención del consumo en la localidad de Suba. Fue un estudio descriptivo exploratorio, en el cual la población correspondió a los niños(as) de ocho a 12 años matriculados en los colegios seleccionados por la DILE (Dirección Local de Educación) de la Mesa de Prevención del Uso Indebido de Drogas de la localidad de Suba y que aceptaron participar en el estudio. Se utilizaron dos instrumentos de Autoeficacia Percibida para Niños de Albert Bandura y un cuestionario de caracterización del consumo individual, contexto familiar y escolar desarrollado por los investigadores. Sus resultados identificaron mayor nivel de autoeficacia niñas de 11 a 12 años, los niños que incidieron en un momento en drogas se perciben con alta eficacia por que presentaron mayores niveles de actitudes hacia el consumo e indicaron un menor estado de salud de los que aún no han consumido. Cabe resaltar, en este artículo la autoeficacia fue el constructo importante frente al consumo ya que se tomó como sistema de actitudes, valores y creencias sobre las sustancias psicoactivas que es construido por el individuo en el proceso de socialización.

Segundo, Pérez y Peñacoba (2015) efectuaron una investigación cuasi-experimental indagando los efectos de un programa de intervención (enfermería + terapia cognitivo-conductual) centrado en el desarrollo e incremento de los hábitos de descanso, ejercicio físico y relaciones familiares trabajando de forma transversal el empoderamiento y la autoeficacia en pacientes con fibromialgia. La variable independiente de este estudio fue el programa de

intervención y las variables dependientes son los hábitos saludables, la autoeficacia en el control del dolor, la percepción del dolor, la limitación funcional y la afectividad. Este estudio tuvo un diseño pre-post sin grupo control, por consiguiente a las cinco mujeres con fibromialgia se les evaluó una semana antes los hábitos saludables -Cuestionario-, autoeficacia en el control del dolor -Cuestionario de Autoeficacia en Dolor Crónico-, percepción del dolor -Escala-, limitación funcional -Cuestionario de impacto de la fibromialgia- y afectividad -Escala de afecto positivo y negativo-, después asistieron a diferentes sesiones: (a) ocho en grupo, (b) seis de educación para la salud y automanejo en hábitos saludables, (c) dos dedicadas al aumento de la autoeficacia, a continuación se les volvió a evaluar una semana después; (d) cinco sesiones individuales de seguimiento. Los resultados sugieren que se logró una mejoría en los hábitos saludables, la afectividad de los pacientes, la limitación funcional, la autoeficacia para manejar los síntomas y para el control del dolor.

Tercero, Fernández, et al. (2017) evaluaron el burnout académico a través de un solo ítem, por lo tanto 362 estudiantes universitarios respondieron el ítem único de burnout académico (IUBA), constó de cinco opciones de intensidad y la escala de autoeficacia específica para situaciones académicas (EAPESA). Los resultados indican que existe una correlación inversamente proporcional entre las dos variables, es decir que entre más bajo esté el nivel de burnout académico más alto está el nivel de autoeficacia específica para situaciones académicas, por lo tanto, se pueden identificar diferentes grados de autoeficacia académica en los estudiantes universitarios.

Cuatro, Suriá y Ortigosa (2018) realizaron un estudio correlacional en el cual examinaron la asociación de la autoeficacia con el bienestar psicológico en personas con lesión medular, la población constó de 94 personas adultas (mayores de 18 años) con lesión medular causada por accidente automovilístico, en el cual tenían que responder al cuestionario sociodemográfico, la escala de bienestar psicológico de Ryff y la escala de autoeficacia generalizada; por medio de los resultados que se obtuvieron identificaron que a mayor antigüedad de la lesión medular mayor autoeficacia y bienestar psicológico, dentro de los niveles de autoeficacia los que presentaron alta y moderada demostraron altas puntuaciones en autoaceptación, dominio del entorno, relaciones positivas, crecimiento personal y propósito de vida que los que mostraron baja, de tal forma que las personas con lesión medular presentaron mayor autoeficacia y percepción de bienestar psicológico; así mismo el incremento de la autoeficacia por parte de

este colectivo resultó en un incremento en el sentimiento de bienestar, favoreciendo una adaptación en integración exitosa al medio.

Quinto, Melgarejo et al. (2018) ejecutaron un estudio correlacional con el fin de ahondar en la relación entre la autoeficacia y la calidad de vida de niños junto con sus cuidadores, de modo que 176 niños respondieron el cuestionario de calidad de vida en niños con asma, al igual que 176 cuidadores respondieron el cuestionario de calidad de vida del cuidador de asma pediátrico; los resultados mostraron que existen diferencias con respecto a la calidad de vida dependiendo de si el nivel de autoeficacia es bajo, medio o alto; además en los infantes las emociones y síntomas estuvieron directamente relacionados con esta en las habilidades para resolver problemas ligados con el asma y autoeficacia para el tratamiento; en general, el alto nivel de esta se relacionó con la mejora en calidad de vida de los participantes. De acuerdo a estos resultados, la puntuación de la autoeficacia puede ser incluida en las intervenciones educativas a futuro, que busquen alcanzar la calidad de vida digna del paciente y su familia.

Sexto, Menéndez y Orts (2018) ejecutaron una investigación correlacional transversal con el objetivo de reconocer la relación entre el comportamiento de la autoeficacia, autorregulación y locus de control en la regulación del peso en adultos con obesidad, sobrepeso o normopeso, por lo que 106 participantes que contaban con un registro de índice de masa corporal de dos años, se dividieron de acuerdo a este en tres grupos de personas: 32 con obesidad, 28 con sobrepeso y 46 con normopeso, a los tres grupos se les midió las variables antropométricas, se exploraron las variables sociodemográficas; además respondieron el inventario de autorregulación, de locus de control y de autoeficacia en la regulación del peso corporal. Los resultados mostraron que las personas con: (a) normopeso tienen un nivel alto de control del peso corporal y autorregulación en la ingesta de alimentos pues entre menos masa corporal mayor es la autoeficacia; (b) sobrepeso tienen un nivel medio-alto de actividad física y autorregulación de ingesta de alimentos; (c) obesidad sintieron que no pudieron realizar actividad física planeada de tal forma que su nivel de autorregulación de ingesta de alimentos es bajo. En esto se evidenció que un entrenamiento en autorregulación es importante para la reducción de este y con respecto al locus de control, las 106 personas de los tres grupos eran conscientes internamente de que su conducta influyó en su peso.

Séptimo, Schönfeld et al. (2016) indagaron la mediación de la autoeficacia para la salud mental positiva y negativa, la muestra consto de 1.031 participantes de entre 18-87 años donde

luego se replicó esta investigación en estudiantes universitarios: 394 alemanes, 604 rusos y 8.669 chinos quienes completaron las escalas de estrés por ansiedad, de la salud mental negativa, de salud mental positiva, un breve examen de estrés diario y la escala general de autoeficacia. Los resultados indicaron que la autoeficacia percibida elevada se relaciona directamente con la salud mental negativa baja, síntomas más sutiles o tenues de ansiedad, estrés y depresión; los estresores diarios se asocian a la salud mental negativa, la ansiedad, el estrés y la depresión; también, se visibilizó que la correlaciones inversas entre la autoeficacia percibida se relacionó inversamente con los estresores diarios, entre la salud mental positiva con la salud mental negativa; además, se demostró que la autoeficacia percibida incidió en la disminución de los efectos adversos de la salud mental negativa, promoviendo el aumento de la salud mental positiva.

Octavo, Awick et al. (2017) averiguaron si la variación en la actividad física y la autoeficacia influyeron en los cambios en la autoestima en los sobrevivientes de cáncer de seno durante seis meses; por ende, 370 mujeres comunicaron sus datos socio-demográficos, respondieron preguntas acerca del diagnóstico de enfermedades y del cáncer de mamá, se les midió el índice de masa corporal IMC, utilizaron un acelerómetros para evaluar su actividad física en su cadera, emplearon el cuestionario de autoeficacia del ejercicio, de autoeficacia en barreras específicas, la subescala de autoestima física del inventario de autopercepción física y adicionalmente la escala de autoestima de Rosenberg. Los resultados apuntaron que entre más activas fueran las mujeres al comienzo de la investigación, mayores niveles de barreras específicas y ejercicio; la efectividad alta se relacionó directamente con la autoestima física, el incremento en la actividad física con aumentos en las barreras y la autoeficacia del ejercicio; el aumento en la autoeficacia del ejercicio se relacionó con autoestima física alta, esta última se asocia directamente a la autoestima global, un mayor IMC y más comorbilidades se conectan inversamente con actividad física, autoestima física, autoeficacia y autoestima global.

Luego, se encontraron ocho estudios que vinculan fenómenos de autoeficacia con problemáticas en contextos educativos entre estos tópicos: bajo rendimiento académico, estrategias de orientación de la tarea, autonomía, estrategias de autorregulación del aprendizaje, entre otras que se muestran:

Primero, en el artículo de Gutiérrez (2015), se caracterizó el perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico, fue un estudio no experimental de corte transversal de alcance

exploratorio, que proponía establecer una relación entre las variables de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación; participaron 32 estudiantes universitarios que diligenciaron instrumentos como la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el cuestionario ILP-R; sus resultados mostraron una valoración significativa de que no se encuentra una relación de las variables, puesto que el rendimiento académico se encontraba relacionado con diferentes factores de las variables, pero no en la totalidad de sus componentes. Los estudiantes con bajo rendimiento académico indican estar motivados intrínsecamente, puntúan en grado medio la percepción de autoeficacia académica, señalan un uso medio de control del aprendizaje y de estrategias cognitivas; de modo no se encontró relación significativa entre estas variables.

Segundo, Mullen et al. (2016) en la ciudad de Florida, efectuaron un estudio que tenía como objetivo presentar hallazgos de correlación con la autoeficacia ética y legal de los consejeros escolares en el conocimiento ético y legal de la autoeficacia en general, con la participación de 4.500 consejeros escolares de la Asociación Americana de Consejeros Escolares (ASCA), se implementaron cuatro instrumentos de recolección de datos incluyendo un cuestionario demográfico, los ELICSES, la ELICA-R; y la Escala general de autoeficacia. Como hallazgos se encontraron una mayor autoeficacia ética y legal, se asoció con una mayor autoeficacia general y un conocimiento ético y legal. Los resultados indican que no hubo relación de la autoeficacia general con el conocimiento ético y legal. Además, los resultados identificaron un resultado positivo, que es la relación entre la autoeficacia general de los consejeros escolares y la autoeficacia ética y legal, lo que indica que a medida que los consejeros tienen mayor confianza en sí mismos, tienen una mayor creencia en su capacidad para gestionar cuestiones éticas y jurídicas. Sin embargo, este hallazgo debe ser interpretado con precaución porque el tamaño del efecto era pequeño.

Tercero, Oriol et al. (2017) efectuaron un estudio correlacional con el objetivo de constatar si variables como la autonomía y las emociones positivas experimentadas en el salón de clase, pueden predecir el rendimiento académico a través de la autoeficacia y el compromiso académico en estudiantes universitarios; por esa razón 428 estudiantes universitarios respondieron la versión abreviada de la escala de compromiso académico (UWES-S), de competencia percibida, encuesta de burnout para estudiantes, cuestionario de clima de aprendizaje, la escala sobre las emociones positivas y el rendimiento académico que se evaluó

a través de una escala ad-hoc. Los resultados indicaron que el rendimiento se relaciona mayormente con el compromiso académico, autoeficacia, autonomía y medianamente con las emociones positivas; las emociones positivas y la autonomía se relacionan con el rendimiento, y estimulan recursos cognitivos como el compromiso académico y la autoeficacia.

Cuarto, en un estudio realizado por Criollo, et al. (2017) donde analizaron la autoeficacia en el aprendizaje de la investigación que tienen los estudiantes universitarios y de qué modo estas ideas se relacionan con sus concepciones de acuerdo a la investigación, así mismo trabajaron con 1.304 estudiantes Universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador; el instrumento que se aplicó fue de creencias personales sobre la investigación que evalúa el interés de los procesos investigativos, la autoconfianza en la capacidad para investigar y vigor en procesos de investigación, en cuanto a la autoeficacia en esta población realizaron una caracterización de las medias y desviaciones típicas calculadas, de esta manera identificaron diferencias en la percepción de autoeficacia de acuerdo a la carrera de adscripción. En los resultados encontraron que para los estudiantes la investigación es un requisito para seguir en su carrera profesional, es decir la consideran como un producto y la autoeficacia se presenta en el proceso de la formación; así mismo, las ideas de eficacia lineales no cambian las nociones de investigación que tienen los estudiantes, en cambio lo que condiciona la fuerza y dirección de las creencias personales en la capacidad de aprender a investigar es el imaginario de los estudiantes en cuanto a la universidad.

Quinto, Chilca (2017) realizó un estudio compuesto por 196 estudiantes de Ingeniería de la Universidad Tecnológica de Perú, con el objetivo de determinar la relación entre la autoestima, los hábitos de estudio con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios; se les aplicó el instrumento de autoestima de Coopersmith y de hábitos de estudio de Vicuña, de acuerdo al rendimiento se consideró el acta de notas del estudiante. El autor encontró que no hay relación significativa entre autoestima y rendimiento académico, aunque sí se relaciona significativamente los hábitos de estudio con la última variable mencionada en los estudiantes.

Sexto, autores como Fernández, et al. (2018) llevaron a cabo una investigación cuasi-experimental con respecto a la relación entre la autopercepción y autoeficacia para el desarrollo de competencias en soporte vital en entornos de simulación clínica de alta fidelidad, la variable independiente era la competencia en soporte vital en entornos de simulación clínica y las variables dependientes eran la autopercepción y la autoeficacia; en cuanto al procedimiento, la

población fue constituida por 107 estudiantes distribuidos en dos grupos, debido a que el estudio presento un diseño de grupos pre-post test sin grupo control, donde inicialmente se les suministró información teórico-práctica, luego se familiarizaron con el entorno clínico simulado, después el desarrollo de los casos y toma de datos; donde se les efectuó una simulación de un paciente crítico con duración de 15 minutos, a los cuales se les aplicó la escala de autoeficacia sobre adquisición de habilidades y un cuestionario de autoeficacia general académica pre-post de la simulación; en los resultados se encontró un aumento representativo de la autopercepción para el progreso de aptitudes y habilidades relacionadas a una circunstancia crítica, con variaciones entre ambos grupos con respecto a la autopercepción y la autoconfianza, por lo que consideraron aconsejable la simulación clínica en vista de que incrementa en los estudiantes el nivel de autopercepción para mejorar las competencias relacionadas a los cuidados críticos e instaurar relaciones positivas entre esta y la autoconfianza del estudiante.

Séptimo, en cuanto a otra área Domínguez (2018) realizó un estudio correlacional sobre afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud, la población consto de 208 estudiantes, se les aplicó la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen y la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas; en los resultados se hallaron correlaciones estadísticamente representativas entre la autoeficacia académica percibida y las estrategias de orientación a la tarea junto con la evitación, pero prácticamente nulas o cercanas a cero con las estrategias de búsqueda de apoyo; también el estudio señaló que las personas con mayor autoeficacia académica prefieren utilizar estrategias más asociadas con el control de la situación previa al examen que las destinadas a evitar o buscar apoyo.

Octavo, Cerezo, et al. (2019) efectuaron una investigación cuasiexperimental con las variables independientes: las estrategias de autorregulación del aprendizaje y las variables dependientes: el conocimiento, autoeficacia y utilidad de estas, de ahí que el diseño fuera pretest-posttest con grupo control, los participantes fueron 373 estudiantes de la Universidad del Norte en España. El procedimiento consistió en evaluar a los dos grupos en cuanto al aprendizaje autorregulado, es decir el establecimiento de metas, gestión de tiempo y búsqueda de ayuda (SRLS) desde la dimensión cognitiva, motivacional y conductual; se evaluó el ciclo de intervención basado en entrenamiento con el instrumento de estrategias de autorregulación

del aprendizaje; para evaluar el uso de SRLS se utilizó el cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje y de Autoeficacia para el uso de las SRLS, este último cuestionario evalúa la percepción de competencia y la utilidad percibida del uso de SRLS en el contexto académico; en los resultados resaltaron que la intervención favoreció una mejora estadísticamente relevante del conocimiento de estrategias de autorregulación del aprendizaje, relacionada a una mejora significativa en la percepción de autoeficacia para el uso de estrategias; pero esto no propició un progreso en la utilidad percibida del empleo de estas, además del conocimiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje es necesaria la autoeficacia para utilizarse con el fin de un impacto positivo y significativo en el uso de estas, siendo mayor el impacto de la autoeficacia.

Seguidamente se hallaron cuatro artículos relacionados con la autoeficacia y validación, entre estos se encuentran:

Primero, Palacios (2015) ejecutó una investigación con el propósito de establecer y delimitar las propiedades psicométricas (validez, estructura y consistencia interna) de un instrumento para medir la autoeficacia ante conductas de riesgo en adolescentes mexicanos, de tal forma que 850 estudiantes de bachillerato de la ciudad de México respondieron un cuestionario que evalúa la autoeficacia para evitar o rechazar conductas de riesgo, la autoeficacia ante la conducta antisocial tenía unos ítems específicos, el intento de suicidio tenía ítems particulares sobre la capacidad para evadir conductas que afecten o deterioren su salud y adicionalmente respondieron un cuestionario acerca de las actividades que realizan los adolescentes. Los resultados hallaron seis dimensiones de la autoeficacia ante las conductas de riesgo, las cuales son: la autoeficacia ante el consumo de drogas, tabaco, alcohol, daños a la salud, conducta sexual y conducta antisocial; a la vez se estableció que los adolescentes pueden evadir el implicarse en conductas de riesgo a través de diferentes situaciones o contextos y se encontró que las mujeres poseen una mayor habilidad para evitar conductas que arriesguen su salud.

Segundo, Escobar y Zambrano (2015) en Colombia realizaron una adaptación sobre la determinación de propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia General, en una muestra de adolescentes escolarizados de la ciudad San Juan de Pasto, fue una propuesta cuantitativa de tipo descriptivo no experimental con un diseño transversal. La muestra se realizó con 404 adolescentes con edades entre 14 y 18 años (203 hombres y 201 mujeres), estuvo ceñida a criterios de inclusión como: a) edad de 12 a 18 años; b) pertenecientes a dos colegios públicos

de San Juan de Pasto; c) estudiantes de grados 9° y 10°; y d) género mixto. Primero se practicó un pilotaje con 30 adolescentes pertenecientes a los colegios que participaron en la investigación cumpliendo con los criterios de inclusión, cabe resaltar que no fueron partícipes en la aplicación para la versión final. Se realizó un muestreo no probabilístico, voluntario y aleatorio con cuatro cursos de los grados novenos (n=135), decimos (n=136) y undécimos n=133). La validez del instrumento se calculó a través de la validez de constructo, convergente y divergente. Las instrucciones y las opciones de respuesta fueron comprendidas en la totalidad de los ítems 2, 3, 4 y 7 en cuanto a validez se realizó un análisis factorial que se dividió en dos componentes: expectativas de eficacia (ítems 5, 7, 8, 9 y 10 juicios para la capacidad personal y ejecutar la acción requerida para afrontar una situación determinada) y expectativas de resultado (ítems 1, 2, 3,4 y 6 de un resultado deseado o esperado a partir de capacidades y recursos). Estos resultados constataron que el instrumento en su adaptación presenta adecuadas propiedades que permiten sugerir su uso en esta población con muestras representativas.

Tercero, Bacil, et al. (2016) realizaron un estudio transversal con el objetivo de examinar la validez junto con la fiabilidad en escalas de apoyo social y autoeficacia para la actividad física en niños y adolescentes agrupados en tres grupos de nueve-10 años, 11-12 años y 13-15 años, así que 1678 estudiantes proporcionaron sus datos sociodemográficos, también respondieron el cuestionario de actividad física para adolescentes, de apoyo social y autoeficacia. Los resultados apuntaron a que estas tienen validez, estabilidad en el tiempo y consistencia interna apropiadas; incluso se vio que la compañía, la aptitud física, el nivel de cansancio y estrés influyen en el desarrollo de actividades en los niños y adolescentes, pues prefieren socializar con alguien y tener un nivel moderado-alto de energía al momento de realizar actividad física, dado que esto les brinda motivación y voluntad.

Cuarto, Oliveira et al. (2018) en un estudio realizado con 313 niños estudiantes de quinto y sexto grado de primaria en una escuela de Portugal, se evaluó la estructura factorial de las escalas multidimensionales de autoeficacia percibida (MSPSE), como resultado encontraron que la MSPSE se correlaciona positivamente con la exploración de carreras y el rendimiento académico, de tal forma que este estudio afirma el uso de la MSPE en población infantil.

En conclusión, después de analizar las diferentes investigaciones encontradas en la revisión de estudios previos sobre autoeficacia, se pudo decir que se encontró altamente relacionada en contextos clínicos, educativos y de validación debido a que se vinculan positivamente con

variables como: hábitos saludables, calidad de vida, bienestar psicológico, autopercepción, competencias, autoeficacia ética y legal, emociones positivas, autonomía, rendimiento académico, estrategias de orientación a la tarea, estrategias de autorregulación del aprendizaje y afrontamiento.

De tal manera, como existen estudios que mostraron la relación entre autoeficacia y rendimiento académico, aún se hallaron estudios sobre rendimiento académico relacionados con autoestima y hábitos de estudio; por otro lado, se encontraron variables que se relacionan negativamente con la autoeficacia, las cuales son: burnout y masa muscular; también se concluyó que no existe relación entre las variables estrategias cognitivas y control del aprendizaje.

Por otro lado, se descubrieron instrumentos validados sobre temas acerca de autoeficacia como: la estructura factorial de las escalas multidimensionales de autoeficacia percibida (MSPE), de apoyo social, autoeficacia para la actividad física en niños y adolescentes, autoeficacia ante conductas de riesgo en adolescentes mexicanos y Autoeficacia General; este último, fue un instrumento evaluado en Colombia donde se establecen las propiedades psicométricas del instrumento, también fue validado en Argentina a estudiantes del departamento de Nariño, el cual muestra una validez y confiabilidad pertinentes.

Algunos estudios presentaron limitaciones con respecto a la selección de la muestra de participantes (Suria & Ortigosa, 2018; Awick, et al., 2017), el tamaño de la muestra no es representativo (Melo & Jaimes, 2015; Pérez & Peñacoba, 2015; Menéndez & Orts, 2018; Gutiérrez, 2015), el diseño de sus estrategias de investigación (Pérez & Peñacoba, 2015; Fernández, et al., 2017; Melgarejo, et al., 2018; Schönfeld et al., 2016), la aplicación de una prueba en población con un rango de edad mínimo (Melgarejo, et al., 2018) y el guiarse por un solo instrumento (Schönfeld et al., 2016; Gutiérrez, 2015); no habiendo una rigurosidad o descripción procedimental del método y se presentó la aplicación de instrumentos que no solo se centran en la medición exacta de la autoeficacia, si no reactivos que evalúan elementos relacionales a esta y en la metodología los estudios experimentales presentaron pre-posttest sin grupo control (Pérez & Peñacoba, 2015).

Método

Tipo de investigación

Esta investigación fue de tipo cuantitativo y explicativo cuasiexperimental, lo cual presentó un proceso deductivo, secuencial y probatorio que permitió analizar la realidad de manera objetiva y causal, este tipo de investigación se caracterizó por planteamientos acotados, medir variables, utilizar la estadística para probar las hipótesis y teoría para entendimiento del objeto de estudio; fue estructurada con el fin de predecir fenómenos, favoreciendo la generalización de resultados (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

diseño.

Este estudio se realizó a través del diseño preprueba y posprueba con grupo control activo, el grupo experimental recibió el tratamiento y al grupo control se les realizaron talleres de promoción y prevención de la salud; los participantes se seleccionaron de manera intencional después de aplicada la preprueba (Hernández, et al., 2014; Ramos, Catena & Trujillo, 2004). En el estudio la variable independiente fue el componente de autoeficacia del Programa de Orientación Vocacional y la variable dependiente fueron los resultados de la escala de autoeficacia general.

hipótesis de trabajo.

Existe un efecto de los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación para el desarrollo en la autoeficacia de los participantes (Lucas & Carbonero, 1999).

hipótesis nula.

No existe un efecto de los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación para el desarrollo en la autoeficacia de los participantes.

En la Tabla 2., se encuentran las fuentes de validación interna que se controlaron en el presente estudio; dichas acciones permitieron presentar una mayor confiabilidad y validez del experimento que se llevó a cabo (Hernández, et al., 2014).

Así, como existen fuentes de invalidación interna, existen factores que amenazan la validez externa, es decir, que amenazan la posibilidad de generalizar los resultados del experimento a situaciones no experimentales (Hernández, et al, 2014); se mencionan, en la Tabla 3., el afrontamiento a los factores de invalidación externa.

Participantes

La muestra fue intencional de 157 estudiantes de décimo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de la jornada: mañana y tarde; conformada por dos grupos, el grupo experimental y grupo control (Ramos, et al., 2004; Lucas & Carbonero, 1999; Ochoa, 2018).

Los criterios de inclusión fueron: a) edad de 14 a 18 años, dado que el instrumento y el Programa de Orientación Vocacional están diseñados para realizarse en estas edades (Lucas & Carbonero, 1999; Escobar & Zambrano, 2015) b) estuvieran cursando 10° debido a que es uno de los grados en cuales el estudiante decide qué carrera elegir (DANE, 2018; Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2018) c) puntaje bajo de autoeficacia en la preprueba.

Instrumentos

programa de orientación para el desarrollo de la madurez vocacional.

Este programa fue desarrollado en el año 1998 por Susana Lucas Mangas, luego ella junto con Miguel Ángel Carbonero en el 2002, retomaron el programa para una validación de un instrumento de Madurez vocacional, los dos trabajos se realizaron en la Universidad de Valladolid, España; este programa busca posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes, destrezas cognitivas y afectivas necesarias para su carrera académica-profesional, la autora especifica que este programa consta de cuatro fases: la primera introducción y sensibilización, comprende dos unidades; la segunda autoconocimiento y autoeficacia se compone de tres

unidades; la tercera conocimientos de alternativas académicas y profesionales se constituye por cuatro unidades; y la cuarta, planificación en las estrategias de toma de decisión, comprende cinco unidades para un total de catorce unidades con intensidad horaria de una a dos horas aproximadamente, cada unidad está compuesta por introducción, objetivos, contenido, desarrollo de la actividad y metodología (Lucas & Carbonero, 2002).

La fase que se centra en la autoeficacia es la segunda, según Lucas y Carbonero (2002) se compone de: reflexión, integración y evaluación de las propias opciones personales que conforman una identidad profesional: valores, metas, intereses y habilidades académico-profesionales. Luego la identidad profesional estará en función de la complejidad, integración y estabilidad de sus esquemas comprendidos en el dominio del autoconocimiento y percepción de autoeficacia, en otras palabras, que las personas se vean capaces de llevarlos a cabo (Lucas & Carbonero, 2002, p. 67).

Tabla 2

Afrontamiento a las principales fuentes de invalidación interna

Fuente o amenaza a la validez interna	Afrontamiento a la amenaza
Maduración	Se seleccionaron participantes entre edades de 14 a 18 años, que estaban cursando décimo de bachillerato; la duración del experimento fue tan corta que lo más probable es que no se den cambios por la maduración.
Inestabilidad del instrumento de medición	La Escala de Autoeficacia General, presentó una validez adecuada, puesto que la expectativa de autoeficacia mostró el valor alfa de 0.69 y en expectativas de resultado mostró el valor alfa de 0.55; la escala ofreció un valor de 0.74 en confiabilidad, por lo cual fue elevada la consistencia interna entre los elementos de la escala. Lucas y Carbonero (1999; 2002) confirmaron la validez del Programa construyendo la decisión vocacional, partiendo de la igualdad de los dos grupos participantes (experimental y control) el grupo experimental mejoro significativamente respecto al grupo control; sin embargo, no presentaron una significancia estadística que soporten dichas diferencias.

Tabla 2. (Continuación).

Inestabilidad del ambiente experimental	Los grupos fueron de la misma institución educativa, allí se realizaron todos los programas y talleres para los participantes, sin exceder la jornada respectiva de cada grupo.
Regresión	En el proceso de selección y de acuerdo a los criterios de inclusión, se aplicó el instrumento con el fin de identificar el nivel de autoeficacia, para de esta manera seleccionar los grupos que puntuaron baja autoeficacia, pero no se eligieron participantes que tuvieran puntuaciones extremas.
Mortalidad	Se seleccionaron suficientes participantes para todos los grupos ante cualquier eventualidad.
Difusión de tratamientos	Los grupos fueron separados por jornadas.
Compensación	Se realizó un control activo.
Conducta del experimentador	Se tuvo en cuenta que la implementación del programa fuera imparcial para los grupos y hubo una preparación previa a la hora de gestionarlo.
Instrumentación	Se administró la misma prueba o instrumento a todos los grupos participantes.
Selección	Los grupos fueron equivalentes, pues no se encontró diferencias significativas entre los grupos puesto que su valor estadístico fue de $p=.064$

Nota: Esta tabla fue tomada de Hernández, et al. (2014), modificada por Amaya, Angie L; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

Tabla 3

Afrontamiento a las principales fuentes de invalidación externa

Fuente o amenaza a la validez externa	Afrontamiento a la amenaza
Efecto de interacción entre los errores de selección y el tratamiento experimental	Conforme al muestreo fue no probabilístico intencional, en los participantes de cada grupo se tuvieron en cuenta diferentes variables como edad, sexo, estrato, nivel educativo de los padres, si pertenecen a una población vulnerable, otros cursos o actividades que realizaran.
Efectos reactivos de los tratamientos	El programa experimental se realizó en campo, de tal forma que el contexto no fue atípico sino cotidiano para los participantes.
Interferencia de tratamientos múltiples	Se tomó en consideración que no hubiera tratamientos alternos que interfirieran con el experimento.
Imposibilidad de replicar los tratamientos	El programa experimental es flexible y replicable en situaciones experimentales. (Lucas, comunicación personal, 1 junio, 2019)
Efectos de novedad e interrupción	Acorde al programa no fue una sesión, sino fueron cinco sesiones en lo cual se permite visualizar la evolución de los participantes.
El experimentador	El protocolo de aplicación, dice que puede ser aplicado por cualquier persona que esté en contextos educativos (Lucas & Carbonero, 2002).
Interacción entre la historia o el lugar y los efectos del tratamiento experimental	El experimento con los componentes de autoeficacia del programa de orientación vocacional se puede realizar con los estudiantes de otras instituciones educativas.

Nota: Esta tabla fue tomada de Hernández, et al. (2014), modificada por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

escala de autoeficacia general.

Es un instrumento que mide el sentimiento de desempeño personal para desenvolverse de manera eficaz ante una gran variedad de situaciones estresantes, en dos aspectos: las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. La escala presenta cuatro tipos de respuesta tipo Likert; nunca (1 punto), pocas veces (2 puntos), Muchas veces (3 puntos) y siempre (4 puntos); ofrece una validez adecuada, puesto que la expectativa de autoeficacia mostró el valor alfa de 0.69 y en expectativas de resultado mostro el valor alfa de 0.55; la escala ofreció un valor de 0.74 en confiabilidad, lo cual fue elevada la consistencia interna entre los elementos de la escala; en la tabla 4 se observa la operacionalización de la variable a medir, con sus respectivas subescalas e ítems relacionados con el instrumento (Escobar & Zambrano, 2015).

Tabla 4

Operacionalización de Autoeficacia

Variable	Definición Conceptual	Factor	Evalúa	Ítem
Auto- eficacia general	"Es un constructo global referente a la creencia firme de la gente sobre su capacidad para sobrellevar adecuadamente una amplia gama de estresores en su vida cotidiana" (Sanjuán, et al., 2000).	Expectativas de eficacia	Juicios sobre la capacidad personal para organizar, ejecutar y afrontar una situación determinada	5,7,8,9 y 10
		Expectativas de resultado	Explora las creencias sobre la adquisición de resultado deseado o esperado por las capacidades	1,2,3,4 y 6

Nota: Esta tabla se realizó en base a Escobar y Zambrano (2015).

actividades del grupo control.

taller de violencia familiar.

Este taller permite proporcionar información acerca de la violencia intrafamiliar, consta primero de una actividad rompe hielo titulada: voy a ir a la playa y voy a llevar...; segundo, se efectuó B V la presentación y exposición del tema “Violencia Familiar”; tercero, se realiza la actividad del bus la cual permite sensibilizar y reflexionar a los participantes; luego, se culmina con la actividad del árbol en donde dejan plasmado los aprendizajes del taller; adicional a esto, se les pregunta a los participantes cómo se sintieron en las actividades, que digan en una palabra ¿con que se quedan del taller?, se estimó una sesión de una hora y la aplicación fue colectiva.

taller de derechos humanos.

Este taller permite comprender los derechos humanos y tomar conciencia de la importancia del tema, consta en un inicio de la exposición del tema de derechos humanos, después se efectúa una dinámica llamada palabras y derechos, la cual permite asociar o relacionar los derechos con diferentes términos, a continuación se ejecuta otra actividad llamada narración de los derechos humanos, por ello se explora la empatía y la creatividad al crear una historia a partir de unas situaciones observadas, que sensibilizan e incrementarán la comprensión de la temática; al final se les enseña la lista de derechos humanos y se propicia un espacio para reflexiones concluyendo de esta manera, se estimó una sesión de una hora y la aplicación fue colectiva.

taller de relaciones de pareja.

El arte de amar y no fallar en el intento es un taller que tiene como objetivo identificar e informar las conductas de violencia que conlleva una relación de pareja inestable, se desarrolla en un primer momento con una actividad rompe hielo que consiste en el reconocimiento del otro, continúa con la información acerca de las relaciones de parejas sanas con sus factores de riesgo y protectores con su respectivo contenido informativo que acompaña el taller, prosigue con la

actividad central donde los participantes identifican los contenidos de la temática concluyendo de esta manera, se estimó una sesión de una hora y la aplicación fue colectiva.

Procedimiento

La investigación se realizó por fases:

1. Fase uno, se efectuó la presentación de las actividades de la investigación y luego la firma de consentimiento.
2. Fase dos, se realizó una preselección de grados décimos donde se aplicó la escala de autoeficacia general y aquellos que puntuaron un bajo nivel de autoeficacia, tuvieron la posibilidad de hacer parte de la investigación, si cumplían con todos los criterios de inclusión (Lucas & Carbonero, 1999).
3. Fase tres, teniendo los participantes, se asignó RG1 como grupo experimental de la jornada de la tarde; mientras que el RG2 fue el grupo control y la muestra fue asignada de manera intencional (Hernández, et al., 2014; Ramos, et al., 2004).
4. Fase cuatro, al grupo RG1 se le realizó la unidad de los componentes de autoeficacia del Programa de Orientación para el desarrollo de la madurez vocacional (Lucas & Carbonero, 2002); el cual duro 5 sesiones aproximadamente de 2 horas cada una, en estas intervenciones participaron todos los investigadores.
5. Fase cinco, se aplicó la posprueba, es decir, la escala de Autoeficacia General a los dos grupos como se puede observar en la tabla 5 (Hernández, et al., 2014).

Tabla 5

Diseño pre-post prueba con grupo experimental y control

Grupo	Preprueba	Tratamiento	Posprueba
RG1	01	X	02
RG2	03	-	04

Nota: la G hace referencia a el grupo con su respectivo número, el 0 con el número hace referencia a los resultados de la aplicación del inventario, la X a la realización del programa, el - a la ausencia de actividad. Esta tabla fue tomada de Hernández, et al. (2014), modificada por Amaya, Angie L; González, Katherin V; y Sanclemente G, Valeria, 2019.

análisis de los resultados.

Se realiza una prueba de normalidad de kolmogorov smirnov y la ANOVA, permitiendo la comparación entre grupos, realizado en el programa SPSS (Garcia, et al., 1999; Kuehl, 2001).

Consideraciones Éticas

Acorde a lo establecido en el diario oficial N° 46.383, en la ley 1090 (2006), en donde se estipula el código deontológico y bioético por el cual se reglamenta la psicología; en virtud a que esta investigación con un diseño experimental haciendo participantes a seres humanos, aplicando un instrumento y un protocolo relacionado a la temática del estudio, se tuvo en cuenta el compromiso del cumplimiento de los principios fundamentales. En esta investigación se buscó contribuir a la psicología con un trabajo oportuno al relacionar la expectativa de autoeficacia y la orientación vocacional en los estudiantes de 10, cumpliendo los estándares morales- legales durante el proceso de indagación y construcción del documento investigativo.

Se entregó el consentimiento informado, con los deberes que se tienen para con ellos y los derechos de los que disponen, con el fin de que lo leyeron y los que aceptaron lo diligenciaron, entrando a ser parte de este estudio. No se tuvo en cuenta en los criterios de exclusión la raza, la religión e ideología, para de esta forma garantizar la no discriminación de los participantes; se les informó que el objetivo del estudio pretendió aportar a su rendimiento académico y a la elección de su vocación; además se les informaron los derechos, beneficios, riesgos y duración; del mismo modo se les comunicó información sobre el test, del protocolo y el procedimiento a seguir.

De la misma manera se recalcó la cooperación voluntaria de ellos y la confidencialidad de los datos obtenidos, puesto que se les explicó que no se revelaría el nombre de ellos manteniendo anónimas las respuestas de cada participante y el efecto que tuviera el protocolo, guardando cuidadosamente las pruebas pre-post, al mantener reservados los resultados y el análisis hasta el momento en que se les comunicó el producto final, así se les transmitió la interpretación de la prueba, las conclusiones y las sugerencias o recomendaciones; paralelamente al experimento, se implementaron tres talleres de prevención y promoción con el grupo control con el fin de generar una igualdad de condiciones y de velar por el bienestar de los estudiantes (Ley N° 1090, 2006).

En síntesis, como compromiso investigativo las autoras de esta investigación se hicieron cargo conscientemente del tema del estudio que es la autoeficacia, de la metodología de diseño

experimental planteada, instrumentos, análisis de los resultados generando conclusiones y el producto final de trabajo obtuvo un uso adecuado con fines académicos.

Resultados

Los resultados de la investigación se analizaron con el programa estadístico de SPSS versión n°24 para determinar si los componentes de autoeficacia-autoconcepto del Programa de Orientación Vocacional (Lucas y Carbonero, 2002) tuvieron efecto en la autoeficacia en estudiantes de décimo grado; I) se aplicó la pre y postprueba de la Escala de Autoeficacia General; II) se realizó el análisis con la Prueba de Kolmogorov-Smirnov, encontrando que los datos son de tipo no paramétricos; III) los resultados fueron detallados con los estadísticos descriptivos en cuanto a media, mínimo, máximo y desviación estándar; IV) en cuanto a los hallazgos de diferencias significativas se utilizó U de Mann Whitney para muestras independientes; V) también la Prueba de los Rangos con Signos de Wilcoxon para muestras relacionadas; VI) y finalizando un análisis de la D de Cohen determinando el efecto del programa.

En la investigación participaron 149 estudiantes de grado décimo, pero hubo una mortalidad de 38 estudiantes ya que no participaron de todas las unidades evaluativas que se desarrollaron; por ello, la muestra fue reducida a un total de 111 estudiantes.

Los estadísticos descriptivos se establecieron con variables demográficas en los siguientes aspectos: I) grupo experimental con 56 estudiantes y control con 55 estudiantes; II) 46 hombres y 65 mujeres en la variable nominal de sexo; III) en el estrato socioeconómico estuvo en un rango del uno al seis, siendo la moda el tres ya que 52 estudiantes pertenecieron a este estrato, el uno y dos cada uno contó con 25 personas, el cuatro con siete estudiantes y los estratos cinco y seis con uno cada uno; IV) en cuanto a la población vulnerable tres personas fueron víctimas del conflicto armado y 108 participantes no presentaron condición de vulnerabilidad; V) con respecto a la escolaridad de la madre se presentó que 47 madres contaron con un nivel de bachiller, en primaria presentaron nueve, secundaria 13, técnico 15, tecnólogo cuatro, pregrado 16 y posgrado siete; VI) de igual forma se identificó que 35 padres son bachilleres, primaria 16, secundaria 13, técnico 15, tecnólogo 10, pregrado 15, posgrado cinco y dos de ellos son analfabetas; VII) en cuanto a las actividades que realizan extracurriculares se halló 58 participantes que no realizaban ninguna actividad extracurricular, 13 estudiantes asistían a actividades deportivas, 30 en idiomas en aprendizajes de índole gramatical y vocabulario

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de los datos demográficos

Datos demográficos	N°	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Desv. Desviación	Varianza
					Estadístico			
Grupos	111	1	1	2	1,5	0,048	0,502	0,252
Sexo	111	1	1	2	1,59	0,047	0,495	0,245
Edad	111	4	14	18	15,55	0,079	0,828	0,686
Estrato	111	5	1	6	2,43	0,095	0,997	0,993
Población vulnerable	111	2	0	2	0,05	0,031	0,326	0,106
Escolaridad de la mamá	111	6	1	7	3,61	0,155	1,636	2,676
Escolaridad del papá	111	7	1	8	3,59	0,171	1,806	3,263
Actividades	111	3	0	3	0,93	0,102	1,076	1,158
N válido (por lista)	111							

Nota: por Amaya, Angie L; González, Katherin V; y Sanclemente G, Valeria, 2019.

Tabla 7.

Distribución de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PreEAG-PostEAG
N		222
Parámetros	Media	30,01
normales ^{a,b}	Desv. Desviación	3,756
Máximas	Absoluto	0,075
diferencias	Positivo	0,073
extremas	Negativo	-0,075
Estadístico de prueba		0,075
Sig. asintótica(bilateral)		,004 ^c

Nota: ^aLa distribución de prueba es normal. ^bSe calcula a partir de datos. ^cCorrección de significación de Lilliefors. PreEAG: Preprueba de la Escala de Autoeficacia General; PostEAG: Postprueba de Escala de Autoeficacia General, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

extranjero, por último 10 desempeñaron actividades artísticas, véase en la tabla 6 la información ya descrita.

A partir de los resultados observados de la tabla 7 de Kolmogorov-Smirnov la distribución de los datos fueron no paramétricos en la pre y postprueba, es decir, que los resultados fueron anormales porque obtuvieron una puntuación de $p = .004$.

Dando cumplimiento al objetivo de caracterizar los niveles de autoeficacia de los estudiantes, las calificaciones de la EAG estuvieron categorizadas por rangos específicos tanto para hombres como para mujeres, es por ello que la tabla 8 muestra las puntuaciones que se establecieron en la Escala General de Autoeficacia (Escobar y Zambrano, 2015), donde indico que los niveles de autoeficacia fueron determinados por rangos numéricos con sus respectivas categorías y sexo. Las categorías estuvieron ubicadas de manera ascendente así: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto al igual que sus puntuaciones. Para ambos sexos se realizó su rango específico: Hombres: a) Muy bajo 10-26, b) Bajo 27-28, c) Medio 29-30, d) Alto 31-33 y Muy Alto 34-40; y para mujeres a) Muy bajo: 10-25, b) Bajo 26-27, c) Medio 28-29, d) Alto 30-31 y Muy Alto 32-40.

Tabla 8.

Puntuación según el sexo

Categoría	Hombre	Mujer
Muy bajo	10-26	10-25
Bajo	27-28	26-27
Medio	29-30	28-29
Alto	31-33	30-31
Muy alto	34-40	32-40

Nota: Esta tabla fue tomada de la investigación por parte de Escobar y Zambrano (2015); La tabla está dividida en hombres y mujeres con su respectiva calificación para la Escala de Autoeficacia General.

En la tabla 9 se muestran los valores descriptivos que tuvieron los estudiantes de sus respuestas de Autoeficacia General junto con sus expectativas evaluativas de eficacia y resultado; La EAG en la preprueba tuvo una puntuación mínima de 21, la máxima de 38 y un promedio de 30.24; respecto a: a) las expectativas de eficacia la mínima fue de nueve y la máxima de 20 con un promedio de 14.35; b) la expectativa de resultado con un mínimo de 11, máxima de 20 y un promedio de 15.85.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de hombres y mujeres en la preprueba-postprueba

EAG	N°		Rango		Mínimo		Máximo		Media Hombres		Media Mujeres		Desv.		Varianza	
													Desviación			
	H	M	H	M	H	M	H	M	Estadístico	Desv.	Estadís	Desv.	H	M	H	M
										Error	tico	Error				
Pre-EE	46	65	10	10	10	9	20	19	14,61	0,272	14,17	0,275	1,844	2,219	3,399	4,924
Pre-ER	46	65	7	9	12	11	19	20	15,85	0,273	15,85	0,282	1,85	2,272	3,421	5,163
Pre-EAG	46	65	16	16	22	21	38	37	30,46	0,481	30,02	0,504	3,264	4,06	10,654	16,484
Post-EE	46	65	7	11	11	8	18	19	14,37	0,273	14,42	0,282	1,854	2,27	3,438	5,153
Post-ER	46	65	8	10	11	9	19	19	15,5	0,274	15,38	0,258	1,859	2,082	3,456	4,334
Post-EAG	46	65	14	21	22	17	36	38	29,87	0,499	29,8	0,503	3,384	4,059	11,449	16,475
N válido (por lista)	46	65														

Nota: la letra H hace referencia a los hombres y la M a las mujeres; EAG: Escala de Autoeficacia General; Pre-EE: preprueba de Expectativa de Eficacia; Pre-ER: preprueba de Expectativa de Resultado; Pre-EAG: preprueba de la Escala General de Autoeficacia; Post-EE: postprueba de Expectativa de Eficacia; Post-ER: postprueba de Expectativa de Resultado; Post-EAG: postprueba de la Escala de Autoeficacia General, por Amaya, Angie L., González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

En la posprueba la EAG obtuvo un rango mínimo de 17, máximo 30, promedio de 29.83; en cuanto a: a) la expectativa de eficacia un mínimo de nueve, máximo 19 y promedio de 14.40; b) la expectativa de resultado mínimo nueve, máximo 19 y con promedio de 15.43.

Conforme a los datos descriptivos de la EAG los hombres tuvieron una puntuación mínima de 22 y máximo de 38, en esta preprueba su media fue de 30.46, es decir, que su autoeficacia general es Media de acuerdo al rango que se establece en la tabla 8, y en la posprueba tuvo un promedio de 29.87 donde su autoeficacia continuó siendo Media.

En las mujeres la puntuación mínima fue de 17 y la máxima de 38, en su preprueba un valor promedio de 30.02 que daría una connotación de autoeficacia Alta, en cuanto a la posprueba el promedio fue de 29.80 que disminuyó su calificación de autoeficacia en la escala dando así un nivel Medio.

En general, no se encontraron diferencias significativas en la preprueba entre mujeres y hombres porque su valor fue de $p = .736$ en la EAG, en la expectativa de eficacia tampoco se halló $p = .445$, ni en la expectativa de resultado $p = .928$; a su vez en la posprueba, la EAG tuvo un valor de $p = .89$, la expectativa de eficacia $p = .971$ y expectativa de resultado $p = .753$ mostrando una ausencia de diferencias significativas entre género. Pero si se evidencia una disminución de los puntajes de una aplicación a otra, finalmente en cuanto a la caracterización de la puntuación de la escala en general se pudo concluir que los estudiantes de décimo grado tuvieron una autoeficacia Media.

Análisis de las Diferencias Entre el Grupo Experimental y el Grupo Control

Continuando con los objetivos de la investigación las diferencias significativas entre el grupo experimental y control fueron comparadas para determinar el efecto del componente de autoeficacia-autoconcepto del programa de Orientación Vocacional.

Los resultados que obtuvieron los grupos en cuanto a la escala en general fueron: I) en la preprueba el grupo experimental tuvo un mínimo de 22, máximo de 38, un promedio de 29.47 y en el grupo control con un mínimo de 21, máximo de 37 en un promedio de 30.58 por lo tanto no se encontró diferencias significativas entre los grupos puesto que su valor fue de $p = .064$ (véase en la Tabla 10).

Tabla 10.

Diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control de la EAG

	Grupos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pre-EAG	Grupos Experimentales	56					50,42	2823,50		
	Grupos Control	55					61,68	3392,50		
	Total	111	21	38	30,20	3,741			1227,500	0,064
Post-EAG	Grupos Experimentales	56					48,95	2741,00		
	Grupos Control	55					63,18	3475,00		
	Total	111	17	38	29,83	3,778			1145,000	0,019

Nota: a Variable de agrupación: Grupos; EAG: Escala de Autoeficacia General; Pre-EAG: preprueba de la Escala de Autoeficacia General; Post-EAG: Postprueba de la Escala de Autoeficacia General, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

Tabla 11.

Diferencias significativas entre el grupo experimental y grupo control en expectativa de eficacia

	Grupos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pre-EE	Grupos Experimentales	56					49,90	2794,50		
	Grupos Control	55					62,21	3421,50	1198,500	0,04
	Total	111	8	20	14,35	2,074				
Post-EE	Grupos Experimentales	56					49,55	2775,00		
	Grupos Control	55					62,56	3441,00		
	Total	111	8	19	14,40	2,099			11,79,00	0,032

Nota: a Variable de agrupación: Grupos; Pre-EE: Preprueba de expectativa de eficacia; Pos-EAG: Postprueba de expectativa de eficacia, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

Tabla 12.

Diferencias significativas entre el grupo experimental y grupo control en expectativa de resultado

	Grupos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pre-ER	Grupos Experimentales	56					51,36	2876,00		
	Grupos Control	55					60,73	3340,00		
	Total	111	11	20	15,85	2,098			1280,000	0,121
Post-ER	Grupos Experimentales	56					49,54	2774,00		
	Grupos Control	55					62,58	3442,00		
	Total	111	9	19	15,43	1,985			1178,000	0,031

Nota: a Variable de agrupación: Grupos; Pre-EE: Preprueba de expectativa de resultado; Pos-EAG: Postprueba de expectativa de resultado, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

Tabla 13.

Diferencias significativas entre fases del grupo experimental en la EAG

Pre-post EAG	N	Mínimo	Máxim o	Z	Sig. Asintótica (bilateral)	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	25 _a					28,82	720,50
Rangos positivos	24 _b					21,02	504,50
Empates	7 _c						
Total	56	22	38	-1,082 _b	0,279		

Nota: a Post-EAG < Pre-EAG. b Post-EAG > Pre-EAG. c Post-EAG = Pre-EAG; EAG: Escala de Autoeficacia General; Pre-post EAG: Preprueba y postprueba de la Escala de Autoeficacia General, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

En la postprueba el grupo experimental obtuvo un mínimo de 22, máximo 37 con promedio de 29.09, en el grupo control un puntaje mínimo de 17, máximo de 38 con un promedio de 30.58. En la postprueba de los resultados generales de la Escala de Autoeficacia General se encontró una diferencia significativa de $p = .019$ entre grupos (ver tabla 10).

Las puntuaciones que obtuvieron los grupos en la expectativa de eficacia: (a) en preprueba el grupo experimental tuvo un mínimo de nueve, máximo de 20 con un promedio de 14.05 y el grupo control con el mínimo de nueve, máximo de 18, con un promedio de 14.65; (b) en la postprueba el grupo experimental obtuvo un mínimo de 11, máximo 19, con promedio de 14.02 y en el grupo control un mínimo de ocho, máximo de 19, con un promedio de 14.68. (ver tabla 11).

En la expectativa de eficacia se encontró una diferencia significativa de $p = .040$ entre los grupos experimental y control en la preprueba, a su vez, se halló una diferencia significativa en la posprueba con un valor de $p = .032$ (ver tabla 11)

Los resultados de los grupos en la expectativa de resultado: (a) en la preprueba el grupo experimental tuvo un mínimo de 12, máximo de 20 con un promedio de 15.52 y el grupo control con el mínimo de 11, máximo de 20, con un promedio de 16.18; (b) en la postprueba el grupo experimental obtuvo un mínimo de 11, máximo 19, con promedio de 15.07, en el grupo control un mínimo de nueve, máximo de 19 con un promedio de 15.80 (ver tabla 12).

En la expectativa de resultado no se encontraron diferencias significativas puesto que su valor fue de $p = .121$ entre grupos en cuanto a la preprueba; en la postprueba se encontró una diferencia significativa $p = .031$, resaltado a su vez, que los puntajes de expectativa de resultado disminuyeron su promedio en la segunda aplicación en comparación con la primera (ver tabla 12).

Diferencias Significativas Entre Fases

En el grupo de experimental entre las fases no hubo diferencias significativas debido a que puntuó $p = .279$, tuvo un mínimo de 22 y máximo de 38 (véase en la tabla 13). De igual manera, el grupo control presentó una $p = .468$, con un mínimo de 17 y máximo de 38 (véase en tabla 14).

Finalizando como resultado al objetivo general se determinó que la segunda fase del Programa de Orientación Vocacional (AA) no tuvo efecto en los estudiantes de décimo puesto que la función D de Cohen fue de $p = .401$ (ver tabla 15).

Tabla 14.

Diferencias significativas del grupo control entre el pre-post EAG

Pre-post EAG	N	Mínimo	Máximo	Z	Sig. Asintótica (bilateral)	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	23 ^a					26,37	606,50
Rangos positivos	23 ^b					20,63	474,50
Empates	9 ^c						
Total	55	17	38	,726 ^b	0,468		

Nota: ^a Post-EAG < Pre-EAG. ^b Post-EAG > Pre-EAG. ^c Post-EAG = Pre-EAG; EAG: Escala de Autoeficacia General; Pre-post EAG: Preprueba y postprueba de la Escala de Autoeficacia General, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

Tabla 15.

D de Cohen de la Escala General de Autoeficacia

Grupos Estadísticos	Nº	Media	Desviación Estándar
Grupo Experimental	56	29,09	3,604
Grupo Control	55	30,58	3,833
Cohen's <i>d</i>		-0,401278295	

Nota: En la tabla se observa como se realiza la función del efecto del programa teniendo en cuenta la media y la desviación estándar entre el grupo experimental y el grupo control en la postprueba de la Escala de Autoeficacia General, esta función es automática puesto que su programación es digital, por Amaya, Angie L.; González, Katherin V; y Sanclemente, Valeria, 2019.

Discusión de Resultados

La discusión se presentó en torno a dos contrastaciones (resultado y teórica), para mayor claridad y establecer una organización en el contenido del apartado.

El objetivo del estudio fue determinar si los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación Vocacional (AA) tuvieron un efecto en la autoeficacia de los estudiantes de décimo, dando respuesta a este se encontró, a diferencia del estudio de Lucas y Carbonero (2002), que no hubo un efecto entre estas variables; así, se corrobora la hipótesis nula: no existe un efecto de AA en la autoeficacia; apoyando la afirmación anterior, el resultado arrojado en el estadístico D de Cohen con una puntuación de $-.401$.

Contrastación de Resultados

En concordancia con los resultados de la presente investigación, Católico, Iglesias y Olaya (2019), encontraron que el Programa de Orientación Vocacional, que constó de 4 sesiones de 2 horas, no tuvo influencia en el grado de autoeficacia para la elección de carrera; estos resultados son opuestos a los de Carbonero y Merino (2004), que muestran que al implementar un programa de orientación en la elección de carrera generó un incremento de la autoeficacia y la madurez vocacional.

Los resultados del presente estudio se pueden explicar desde la Teoría de la Autoeficacia, en vista de que Bandura (1986), consideró que, para que haya un aumento en la autoeficacia debe impactarse en los aspectos motivacionales, cognitivos, afectivos y selectivos; sin embargo, en el programa no se visibiliza dentro de sus actividades un entrenamiento en lo mencionado, por lo que se cree, no se presentó el cambio esperado; a pesar de que tuvieron un acercamiento grupal al desarrollo de las temáticas, por medio de guías y exposiciones, que contribuyen a la persuasión verbal.

En la expectativa de eficacia y de resultado se encontró una diferencia significativa entre grupos en la postprueba, estas diferencias se podrían explicar porque (i) no había equivalencia inicial en los grupos observando que pudo haber una diferencia en la prueba en cuanto al control mediante la aleatorización de variables extrañas (Ato, López y Benavente, 2013) respecto a los

estresores y demandas ambientales durante el programa, (ii) el establecimiento de metas del sujeto, en el cual, si este carece de conocimientos y competencias para el monitoreo y ajuste de sus mecanismos de aprendizaje ante situaciones académicas demandantes o difíciles (Björk, Dunlosky y Kornell, 2013), (iii) la motivación presentó una estimulación verbal que permitió una retroalimentación del sujeto planteando objetivos personales durante la ejecución del programa (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

Añadiendo a lo anterior, al evaluar el instrumento EAG se encontró que Escobar y Zambrano (2015) fueron quienes realizaron una adaptación en Colombia, en cuanto a validez, se realizó un análisis factorial en el que la escala cumplía las condiciones para componerse en dos factores: expectativas de eficacia y expectativa de resultado, además de ello, contuvo una validez: (a) convergente con el método Rho de Spearman, (b) divergente en el que se evaluó mediante la correlación con las medidas del Cuestionario de Eventos Vitales Estresantes para Adolescentes y, (c) y de criterio. Para el componente de Expectativa de Eficacia, el valor alfa fue de $p = 0,697$, y para el componente de Expectativas de Resultado se obtuvo un alfa de $p = 0,554$, indicando que la medición de autoeficacia general, expectativa de eficacia y expectativa de resultado es consistente al medir la variable acertadamente; aparte se indago que los participantes no estuvieran al mismo tiempo haciendo parte de la aplicación de otra prueba, para que no hubiera superposición de otro instrumento o actividad que incidiera en la investigación.

Referente a la validez externa, se considera que pudo haber sido un factor de riesgo, no controlar el efecto reactivo de interacción de las pruebas para generalizar la población, esto debido a que ambos grupos presentaron la preprueba, lo cual no permitió saber en qué medida esta influyó en los resultados; también el efecto de interacción entre desvíos en la selección de sujetos y la variable experimental (Rodríguez, 2011); sin embargo, para próximas investigaciones se sugiere que utilicen un diseño Solomon, puesto que según García, Frías y Llobell (1999) la exposición de la preprueba incide en la sensibilidad de los participantes al tratamiento y es decisivo para la generalización o no de los resultados.

Así mismo, en cuanto a la variable sexo, no hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a EAG debido que tuvieron un nivel medio, mismos hallazgos de Lucas y Carbonero (2002) y de Olaz (2003) que encuentran que no hay diferenciación entre hombres y mujeres, puesto que se los constructos eran enfocados a intereses particulares. Estas similitudes se pueden explicar a partir de la Teoría de la Autoeficacia, en que, tanto hombres como mujeres,

diariamente eligen las acciones que consideran más convenientes de acuerdo al nivel de exigencia percibido, invirtiendo dedicación con el fin de superar las dificultades, analizar la respuesta obtenida, para así mejorar los resultados y alcanzar el máximo de beneficios, como se corroboró Namok Choi (2004), que el nivel de los resultados observados de autoeficacia en general estaba asociada con la masculinidad y feminidad según el criterio del sujeto.

Contrastación Teórica en Cuanto al Entrenamiento de la Autoeficacia

Al entrenar la autoeficacia es necesario proporcionar información de requisitos de la tarea como los objetivos, complejidad, las habilidades, el tiempo que se requiere en las actividades a realizar, para que la persona realicen un análisis de la tarea e infieran lo que se necesita en varios niveles de dificultad (Gist & Mitchell, 1992); sin embargo, en el AA nombran actitudes, pero no se especifican si son las que se requieren para las actividades o las que adquieren los participantes después de la actividad; por lo tanto, los participantes, posiblemente, no realizaron adecuadamente una autoevaluación de sus habilidades para un oportuno análisis, debido a que no se especificaron los requerimientos de esta fase, ni del programa en general.

Gist y Mitchell (1992) mencionan que:

La efectividad de las intervenciones diseñadas para aumentar la autoeficacia dependerá de los determinantes (*i.e.*, percepciones de habilidades, complejidad de la tarea) que son afectados por las intervenciones y en la contribución ponderada de estos determinantes para el rendimiento de la tarea (p. 206).

Con base en lo anterior, en AA no se cuestiona a los participantes, ni nombran la complejidad de las actividades; por lo tanto, no se tiene en cuenta los determinantes mencionados por estos autores.

En los requisitos de la tarea se ven involucradas atribuciones individuales -i. e., por qué un desempeño en particular da como resultado un nivel ocurrido- este análisis es con base a la experiencia de habilidades en contraste con la demanda de las actividades (Gist & Mitchell, 1992; Chavarría, 2019), en AA no se toma en cuenta en un nivel bajo, incluso Lucas y Carbonero (2002) sugieren en la guía número seis, al describir experiencias no emitir juicios personales negativos impactando en el proceso atribucional causal.

Es importante saber que las atribuciones causales contribuyen a que la persona genere una expectativa del resultado, lo que ocasiona la indefensión aprendida si la persona no conoce la relación entre su conducta y su consecuencia, presentándose un desajuste en el aspecto emocional, motivacional y cognitivo, al considerarse que: (1) los resultados de determinada tarea se repitan en demandas similares o que se puede provocar un cambio en el caso de obtenerse una consecuencia negativa; (2) el efecto solo aplica para una situación específicamente o es el mismo en diferentes situaciones, revisando la asociación con distintas circunstancias; (3) el cuestionarse respecto a factores internos y externos estructurando una explicación sobre qué influye en el desenlace de sus acciones (Chavarría, 2019).

Desde esta perspectiva para que los participantes realicen adecuadamente las demandas por el medio, son necesarios los requisitos de la tarea y el análisis atribucional de la experiencia proporcionada por el sujeto, debido a que estas dos dan una idea de lo que se necesita para la realización adecuada de la actividad en términos de habilidad y componentes motivacionales; ya que el pensamiento dirige la motivación, las personas se esfuerzan en tener un desempeño alto para alcanzar un objetivo si le dan un valor elevado al cumplimiento de éste, con la confianza de que su comportamiento sea efectivo y que consigan un reforzamiento a cambio de su conducta (Naranjo, 2009; Gist & Mitchell, 1992).

En el caso del programa de Lucas y Carbonero (2002), se considera que, las guías de AA pudieron presentar las aspiraciones de los estudiantes, percepción sobre interés e importancia de las actividades y las emociones que se derivan de dichas, con el fin de monitorear el proceso de los estudiantes y sus actitudes con respecto a los temas trabajados, porque la incentivación de los participantes contribuye a que, la intención de ellos, esté encaminada al aprovechamiento del programa (Naranjo, 2009; Reyes, 2007).

Desde otro punto de vista, la personalidad es una variable que se vincula con la autoeficacia, dado que está relacionada positivamente con el temperamento, el intelecto, la estabilidad emocional, la extroversión, la apertura experiencial, cordialidad y responsabilidad; negativamente con los rasgos de personalidad paranoide, esquizoide, impulsivo, disocial, evitativo, límite, dependiente, neuroticismo e introversión (De Miguel et al., 2017). Esto indica que esta es una variable latente que impacta el nivel de creencias de los estudiantes con respecto a su capacidad de encontrar alternativas o soluciones a los desafíos académicos que se les presentan, ya que los participantes tienen características en su personalidad, tanto convergentes

como divergentes, con las de los demás; así, en el programa de orientación vocacional de Lucas y Carbonero (2002) no se contempla la personalidad como una variable que afecte la autoeficacia.

En el programa AA se ayuda a que el individuo identifique valores, intereses y habilidades dentro de un proceso de autoconocimiento; pero, no hay un espacio en donde se tenga en cuenta si las personas se habían cuestionado en algún momento de su vida sobre su orientación vocacional o haber participado en un curso relacionado a esta temática; pues, para capacitar la autoeficacia es preciso tener en cuenta componentes como control conductual percibido, que se basa en experiencias de dominio (logros personales), debido a que el conocimiento directo de las capacidades debería conducir a un proceso más automático, dado que la experiencia con una tarea proporciona información directa sobre el rendimiento alcanzado (Gist & Mitchell, 1992; Carpi, Breva & Palmero, 2005; Huescar, Rodriguez, Cervello & Moreno, 2014).

Por otro lado, la retroalimentación positiva y constructiva de tareas aumenta la autoeficacia y la motivación, de tal forma, que se debe tener en cuenta para el entrenamiento de estas últimas dos; con el fin de ser efectivo el feedback, el contenido debe ser apropiado para el individuo, basado en el nivel de autoeficacia y la tarea (Atkinson, 2014; Bandura, 1977; Bandura, 1986; Bandura, 1989; Gist & Mitchell, 1992), aunque en las guías de AA no se tienen presente la retroalimentación de las actividades en la sesiones, ni al final de la fase del programa.

A manera de conclusión, se considera que, se debe de tener en cuenta temáticas como requisitos de la tarea, complejidad de las actividades, atribuciones, motivación, personalidad y retroalimentación para una efectiva capacitación de autoeficacia (Gist & Mitchell, 1992; Chavarría, 2019; Naranjo, 2009; Reyes, 2007; De Miguel et al., 2017; Carpi et al., 2005; Huescar et al., 2014 y Atkinson, 2014).

Conclusiones

No hay efecto del componente de autoeficacia-autoconcepto, del Programa de Orientación Vocacional, en la autoeficacia de los estudiantes de grado décimo, es decir que las actividades y guías de las unidades del libro no generaron, en los estudiantes, un incremento en las creencias que tienen acerca de sus capacidades.

Los participantes tienen una autoeficacia media en hombres y mujeres, lo que señala que hay similitudes con respecto a las convicciones, independientes al género o la jornada horaria de la que hacen parte.

Aportes, Limitaciones y Sugerencias

Aportes

Se aportó al grupo experimental en relación a conversar temas sobre los valores, metas, intereses vocacionales, habilidades, aptitudes o destrezas, donde los estudiantes reportaron experiencias en torno a su futuro y las compararon con sus compañeros; se sensibilizó en cuanto a la importancia que tiene la orientación vocacional y la elección de una carrera de forma comprometida.

En cuanto al grupo control, se les aportó el conocimiento de los derechos humanos, prevención de violencia familiar y relaciones de pareja sana, en el cual se tuvo en cuenta la importancia de reconocer los derechos humanos, los tipos de violencia, habilidades sociales como el asertividad.

De acuerdo a los aportes realizados a la línea de investigación Abordajes Psicosociales en el Ámbito Regional, se evidencia que los componentes de autoeficacia del programa de orientación vocacional no tienen ningún efecto en el aumento de autoeficacia; por lo tanto, no es recomendable utilizar el programa con este fin; así mismo se describe el estado actual de la autoeficacia en estudiantes del Colegio Francisco José de Caldas en Villavicencio.

En cuanto a la psicología educativa, se aporta falseando la hipótesis: existe un efecto de los componentes de la segunda fase del Programa de Orientación para el desarrollo en la autoeficacia de los participantes (Lucas & Carbonero, 1999); dejando como evidencia soportes empíricos que permitan fortalecer la intervenciones educativas y clínicas en relación a la autoeficacia basados en una prueba confiable sobre los efectos del programa, como lo muestra la ley 1090 del 2006.

Limitaciones

Algunos factores que pudieron incidir en la validez interna y externa del estudio, a saber: (a) la historia, debido a que no fue posible controlar que los estudiantes recibieran entrenamiento de que afectara los niveles de autoeficacia en otros espacios distintos a los del experimento (b) la

administración de pruebas, puesto que no fue posible controlar en qué grado la preprueba incidió en la posprueba.

Igualmente, como investigadoras no contemplamos la variable de personalidad, dado que existe relación entre esta variable y la autoeficacia como se mencionó con anterioridad (Gist & Mitchell, 1992; De Miguel et al., 2017); se hubiera podido aplicar un instrumento con el que se identificarán los rasgos característicos de los participantes de los grupos y así haber tenido ese factor presente antes de iniciar con las sesiones del programa.

Finalmente, en los talleres realizados al grupo control se trabajó la asertividad, que es una variable que se ha relacionado con la autoeficacia, por lo que, se infiere, esto pudo tener un efecto en la postprueba y puede ser la responsable de mostrar las diferencias grupales en los niveles de autoeficacia (Nevill & Schlecker, 1988; Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson & Pisecco 2002).

Sugerencias

De acuerdo a las limitaciones se recomienda para posteriores estudios seleccionar poblaciones que permitan realizar un diseño Solomon para que dichos estudios presenten altos niveles de validez interna; así mismo, teniendo en cuenta que solo se realizaron los componentes de autoeficacia del programa de orientación en el presente trabajo, para determinar el efecto que había entre los componentes y autoeficacia, surge la pregunta: ¿se realizará el programa completo, ¿habría un efecto diferente al que se encontró en el presente trabajo? pues, posiblemente los demás conceptos o temáticas del programa de orientación inciden en la autoeficacia según el Modelo de Factores Comunes, que señala que la unión de distintos elementos de una intervención puede influir en la efectividad de la misma (Cuijpers, Reijnders, & Huibers, 2018).

También se sugieren posibles estudios que contrasten el efecto del programa construyendo la decisión vocacional de Lucas y Carbonero (2002), en comparación con la efectividad de diferentes técnicas que hayan obtenido resultados significativos en las intervenciones de autoeficacia, que aborden temáticas como percepciones de habilidades, complejidad de la tarea, atribuciones, motivación, personalidad, percepción del control conductual y/o retroalimentación

positiva, con el fin de conocer ¿cuál sería la técnica de intervención de autoeficacia más efectiva?

Referencias

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósito y Representaciones*, 2 (1), pp. 79-120. DOI: doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Atkinson, D. (2014). Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training. *Translation Spaces*, 3(1), 1-24. DOI: <http://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Awick, E., Phillips, S., Lloyd, G., & McAuley, E. (2017). Physical Activity, Self-Efficacy and Self-Esteem in Breast Cancer Survivors: A Panel Model. *Psychooncology*, 26, 1-14.
doi:10.1002/pon.4180.
- Bacil, E., Piola, T., Mazzardo, O., Rech, C., Legnani, R., y Campos, W. (2016). Validade e fidedignidade de escalas de apoio social e autoeficácia para atividade física em escolares. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 1-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ramd.2016.10.001>
- Banco Mundial. (2017). Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. *Annals of child development*, 6, 1-60. Retrieved from: <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1989ACD.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, Educational. *Psychologist*, 28:2, 117-148, DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. Retrieved from: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf
- Bandura, A. (2001). Guia para la Construcción de Escalas de Autoeficacia. 1-14. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>
- Bandura, A. (2009). Self-efficacy. The Corsini Encyclopedia of Psychology, edited by Irving B. Weiner and W. Edward Craighead. Copyright ©John Wiley & Sons, Inc. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barroso, A. (2012). *El racionalismo*. Santa Fe, Argentina: El Cid Editor.

- Björk, R., Dunlosky, J. y Kornell, N. (2013). Self-regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusion. *Annual Review of Psychology*, 64, (417-444). Doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143823
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3 (1) 75-87. Doi: 10.1989/ejep.v3i1.47
- Carbonero, M. A., & Merino, E. (2004). Autoeficacia y Madurez Vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234. Obtenido de Psicothema. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1187.pdf>
- Carpi, A., Breva, A., & Palmero, F. (2005). La Teoría de la Acción Planeada y la Reducción del Estrés Percibido para Prevenir la Enfermedad Cardiovascular. *Anales de Psicología*, 21(1) , 84-91. Recuperado de: https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/10-21_1.pdf
- Católico, D; Iglesias, V; y Olaya, T. (2019). *Análisis del posible impacto de un programa de orientación vocacional y profesional sobre la autoeficacia para la elección de carrera en estudiantes de educación media* (Tesis de pregrado). Universidad de Cundinamarca, Facatativá. Recuperada de: <http://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/2714/AN%c3%81LISIS%20DEL%20POSIBLE%20IMPACTO%20DE%20UN%20PROGRAMA%20DE%20ORIENTACI%c3%93N%20VOCACIONAL%20Y%20PROFESIONAL%20SOBRE%20LA%20AUTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Chavarría, C. (2019). Estilos de atribución causal: importancia para la investigación e intervención profesional en la etapa adolescente. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(1), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.01>
- Chiavenato, I. (2013). *Introducción a la teoría general de la administración*. Ed. McGraw-Hill, Edición 8, Área economía y empresas en el área de administración. pp.85-103.
- Chilca, L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, Vol.5 (1), Rev. ScienceDirect 71-127 DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Concejo Municipal del Meta (2016). Plan de Desarrollo Municipal “Unidos Podemos”. Acuerdo Número 293 de 2016. Recuperado de: <https://ceo.uniandes.edu.co/images/Documentos/Plan%20de%20Desarrollo%20de%20Villavicencio%202016-2019.PDF>
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines, T. (2017) Autoeficacia para el Aprendizaje de la Investigación en Estudiantes Universitarios. *Psicología Educativa* Vol. 23, Rev. ScienceDirect, pp. 63-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Cuijpers, P., Reijnders, M., & Huibers, M. J. H. (2018). The Role of Common Factors in Psychotherapy Outcomes. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15(1). doi:10.1146/annurev-clinpsy-050718-095424

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (Mayo, 28 del 2018).

Educación Formal 2017.Situación Académica al Finalizar el Año Lectivo Anterior 2016.

Resultados de Educación formal 2017. Tasas de Aprobación, reprobación y deserción

Gobierno de Colombia. Recuperado de:

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_17.pdf

De Miguel, A; Marrero, R; Fumero, A; y Carballeira, M. (2017). El Papel de la Personalidad y

la Inteligencia en la Autoeficacia Interpersonal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y*

Evaluación – e Avaliação Psicológica, 44(2), 16-27. DOI:

<https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.02>

Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Pontificia Universidad

Católica del Perú, Facultad de letras y ciencias humanas, [Tesis] para optar por el título de

licenciatura en psicología con mencion en psicología educacional: Lima, Perú. Recuperada

de:

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1700/DRINOT_CONROY_MICHELLE_AUTOEFICACIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Domínguez, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica

en estudiantes de ciencias de la salud . *Educación Médica*, 19, 39-42. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>

Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and goals. *Annual Review of*

Psychology, E.E.U.U.;53, pp 109-132.DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.13

- Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2018). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. *Material Didáctico Sistematizado*. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/620.pdf>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 69-77. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Escobar, Y., y Zambrano, D. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarzer, 1996) en una muestra de adolescentes de San Juan de Pasto. Universidad de Nariño en la Facultad de Ciencias Humanas, Colombia. Recuperado de:
<http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90702.pdf>
- Fernández, D., Del Campo, C., Fernández, R., Pérez, J., Morillo, J., y Pompa, M. (2018). Relación entre la autopercepción y autoeficacia para el desarrollo de competencias en soporte vital en entornos de simulación clínica de alta fidelidad. *Educación Médica*, 19, 320-326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.030>
- Fernández, M., Domínguez, S., y Merino, C. (2017). Ítem único de burnout académico y su relación con autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Enfermería Clínica*, 27, 60-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.07.001>
- Galleguillos, H. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, Vol 6, pp. 156-169. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>

García, J., Frías, D. y Llobell, J. (1999). Potencia estadística del diseño de Solomon.

Psicothema, 11(2), 431-436. Universidad de Oviedo, Oviedo:España.ISSN:0214 pp.431-436. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72711218.pdf>

Gist, M. y Mitchell, T. (1992). Autoeficacia: un análisis teórico de sus determinantes y maleabilidad. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183–211.

DOI:10.5465/amr.1992.4279530

Gobernación del Meta. (2016). Plan de Desarrollo Económico y Social del Departamento del Meta. Tierra de Oportunidades. Inclusión-Reconciliación-Equidad 2016-2019. Recuperado de:

<https://www.meta.gov.co/web/sites/default/files/adjuntos/INFORME%20EVALUACION%201RA.%20APRC.pdf>

González, R. (1999) Percepción - Teorías: Desde el Positivismo Lógico hacia la Ciencia Cognitiva. Facultad de Filosofía y Humanidades; Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/1999/gonzalez_r/html/index-frames.html

Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación.

Informes Psicológicos, 15(1), 63–81. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.18566/infpsicv15n1a04>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Huescar, E., Rodriguez, J., Cervello, E., & Moreno, J. (2014). Teoría de la Acción Planeada y Tasa de Ejercicio Percibida: un Modelo Predictivo en Estudiantes Adolescentes de Educación Física. *Anales de Psicología*, 30(2), 738-744. Doi:

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.162331>

Institución Educativa Instituto Nacional Francisco José de Caldas. (5 de septiembre del 2014).

Proyecto de Reforma del Manual de Convivencia. Recuperado de:

<http://caldasvillavo.edu.co/ManualdeConvivencia.html>

Inche M., Andía C., Huamanchumo V., López O., Vizcarra M., y Flores C., (2003).

Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Perú; *Industrial Data*, vol. 6, núm pp. 23-37 Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81606104>

Jiménez, K; Carballo, J; Cano, M; y Marín, M. (2014). Relación entre el Riesgo de Suicidio, Estrategias de Afrontamiento y Autoeficacia en Dependientes del Alcohol. *Health and Addictions*, 14(2), 121-129. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/839/83932799004.pdf>

Kuehl,R. (2001). *Diseños de Experimentos*. Edición: 2da, ED: THOMSON

LEARNING,Universidad de Arizona, ISBN-0-534-36834-4. México. Recuperado de:

<https://wiartur.files.wordpress.com/2010/04/kuehl-diseno-de-experimentos.pdf>

Ley N° 115 (08 de febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario

Oficial N° 41.214, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley N° 1090 (06 de septiembre de 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario

Oficial N° 46.383, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Investigacion/Docs_Comite_Etica/Ley_1090_2006_-_Psicologia_unisabana.pdf

López, F., Salazar, I., García, R., y Martínez, R. (2015). Autoeficacia de Personas

Drogodependientes en Tratamiento. *Psicología Conductual*, 23(2), 325-343. Recuperado

de: [https://www.researchgate.net/profile/Francisca_Lopez-](https://www.researchgate.net/profile/Francisca_Lopez-Torrecillas/publication/288222939_Self-efficacy_among_outpatient_drug_abusers_in_treatment/links/5901da8e4585156502a28b13/Self-efficacy-among-outpatient-drug-abusers-in-treatment.pdf)

[Torrecillas/publication/288222939_Self-](https://www.researchgate.net/profile/Francisca_Lopez-Torrecillas/publication/288222939_Self-efficacy_among_outpatient_drug_abusers_in_treatment/links/5901da8e4585156502a28b13/Self-efficacy-among-outpatient-drug-abusers-in-treatment.pdf)

[efficacy_among_outpatient_drug_abusers_in_treatment/links/5901da8e4585156502a28b13](https://www.researchgate.net/profile/Francisca_Lopez-Torrecillas/publication/288222939_Self-efficacy_among_outpatient_drug_abusers_in_treatment/links/5901da8e4585156502a28b13/Self-efficacy-among-outpatient-drug-abusers-in-treatment.pdf)

[/Self-efficacy-among-outpatient-drug-abusers-in-treatment.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francisca_Lopez-Torrecillas/publication/288222939_Self-efficacy_among_outpatient_drug_abusers_in_treatment/links/5901da8e4585156502a28b13/Self-efficacy-among-outpatient-drug-abusers-in-treatment.pdf)

Lucas, S. (1 junio, 2019). Comunicación personal por gmail. Recuperado de:

<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm1#search/sulum%40psi.uva.es/QgrcJHsBvFcsqwVVwgGLdWwLDvdwDCkvXCq>

Lucas, S. y Carbonero, M. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria.

Revista:psicodidáctica.Universidad de Valladolid: España. pp 89-100. Recuperado de:

<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/110/106>

Lucas, S. y Carbonero, M. (2002). *Construyendo la Decisión Vocacional*. España:

Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.ISBN:84-8448-182-4.

- Maniowicz, D. (19 de junio, 2007). La pedagogía Montessori, un mundo que se abre para el desarrollo infantil. *LA NACIÓN*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-pedagogia-montessori-un-mundo-que-se-abre-para-el-desarrollo-infantil-nid918557>
- Medina, C. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, (No. 10) 79-84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91101010>.
- Melgarejo, V., Pérez, V., Ruiz, C., y Valverde, J. (2018). Impacto de la autoeficacia en la calidad de vida de niños con asma y sus cuidadores. *Archivos de Bronconeumología*, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.arbres.2018.07.008>
- Melo, D. y Jaimes, M. (2015). Autoeficacia, actitud hacia el consumo de drogas y salud percibida de niños escolarizados. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20 (2): 118-131. DOI: 10.17151/hpsal.2015.20.2.9
- Menéndez, L., y Orts, M. (2018). Factores psicosociales y conductuales en la regulación del peso: autorregulación, autoeficacia y locus control. *Enfermería Clínica*, 28, 154-161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.02.005>
- Ministerio de Educación de la República del Perú. (2013). Orientación Vocacional. Lima: M & J Graf EIRL. Recuperado de: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/cartilla-orientacion-vocacional-i.pdf>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (Agosto, 8 del 2018). Estadísticas en Educación Básica por Departamento. Recuperado de: <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/Visualizaci-n-sin-t-tulo-Basado-en-ESTADISTICAS-EN/sdzt-zh39>

- Montessori, M. (1986). *El método Montessori de educación diferencial*. R.C. Orem, compilador; traducción de Beatriz López. Ed. Barcelona; Buenos Aires; Ediciones Paidós Educador.
- Montessori, M. (2004). *El método de la pedagogía Científica*. Biblioteca Nueva.
- Mullen, P., Lambie, G., Griffith C., & Sherrell R. (2016). School Counselors' General Self-Efficacy, Ethical and Legal Self-Efficacy, and Ethical and Legal Knowledge. *Ethics & Behavior*, 26:5, 415-430, DOI: 10.1080/10508422.2015.1033627
- Namok Choi (2004) Sex Role Group Differences in Specific, Academic, y General Self-Efficacy. *The Journal of Psychology*, 138: 2, 149-159, DOI: 10.3200 /JRLP.138.2.149-159
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Nevill, D., & Schlecker, D. (1988). The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*, 12, 91-98. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1988.tb00929.x>
- Ochoa, M. (2018). Ranking de colegios por departamentos 2018, Calendario A. Expertos en Evaluación, Meta: Colombia. Recuperado de: [http://miltonochoa.com.co/home/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20\(2018\)/A/PDF/por_departamento/Ponderado%20Meta.pdf](http://miltonochoa.com.co/home/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2018)/A/PDF/por_departamento/Ponderado%20Meta.pdf)
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, Diferencias de Género y Comportamiento Vocacional. . *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), , 1-20. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>

- Oliveira, I., Taveira, M., Porfeli, E., & Grace, R. (2018). Confirmatory Study of the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy with Children. *Universitas Psychologica*, Vol.17(1) Rev. ScienceDirect, pp.1-12. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.csms>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., y Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 45-53. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Palacios, J. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention*, 24, 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2014.11.004>.
- Palacios, J., y Ramírez, V. (2016). Estudio comparativo de la autoeficacia saludable en las conductas alimenticias de riesgo en jóvenes. Universidad Iberoamericana; *Psicología Iberoamericana*, 24, 2, 17-25. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/82043>
- Pérez, M., y Peñacoba, C. (2015). El papel de la enfermería en la autoeficacia y automanejo de los hábitos saludables en fibromialgia. *Enfermería Clínica*, 25, 133-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.enfcli.2015.02.001>
- Piergiiovanni, L., & Depaula, P. (2018). Descriptive Study of Self-efficacy and Stress Management among Argentinean University Students. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. Recuperado en 27 de septiembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=en.

- Ponce, F. A. (2017). *Depresión, Ansiedad y Autoeficacia en Alumnos de Colegios Estatales de Huanuco* (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Peru. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2773/1/2017_Ponce_Depresion%2C-ansiedad-y-autoeficacia.pdf
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 632–642. Recuperado de: <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/relation-between-assertiveness-academic-self-efficacy-and-psychos>
- Pulido, O. (2014). Veinte Años de la Ley 115 de 1994. *Educación y ciudad*, 27, 15-26. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/28/1580/>
- Quitmann, H. (2006). *Psicología Humanística*. Bogotá, Colombia: Ed. Herder. ISBN:958-96522-7-1.
- Quintero, J. (2007). Teorías y paradigmas educativos. [Seminario]. Universidad Fermín Toro. Estado Lara, Venezuela.
- Ramos, M., Catena, A. y Trujillo, H. (2004). *Manual de métodos y técnicas de investigación en ciencias del comportamiento*. Ed. Biblioteca Nueva, ISBN: 84-9742-227-9.
- Reyes, L. (2007). La Teoría de Acción Razonada: Implicaciones para el Estudio de las Actitudes. *Universidad Pedagógica de Durango*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358919>

- Rodríguez, N. (2011). Diseños Experimentales en Educación. *Revista de Pedagogía*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. Vol. XXXII, núm. 91. pp 147-158. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549009.pdf>
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general. Datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*. 12 (12), pp. 509-513. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X., & Margraf, J. (2016). The Effects of Daily Stress on Positive and Negative Mental Health: Mediation Through Self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005>
- Schunk, D. & DiBenedetto, M. (02 Mar 2016). Self-Efficacy Theory in Education from: Handbook of Motivation at School Routledge. Retrieved from: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>
- Sepúlveda, R. (2015). Aportes del racionalismo crítico de K. Popper a la filosofía de las ciencias sociales. *Revista de investigación* (13), 160-176. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/viewFile/12201/7591>
- Sparisci, V. (2013). Representación de la Autoestima y la Personalidad en Protagonistas de Anuncios Audiovisuales de Automóviles. 3-7. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113919.pdf>
- Suriá, R y Ortigosa, J. (2018), Autoeficacia en Personas con Lesión Medular: Análisis Diferencial en Dimensiones de Bienestar Psicológico. Universidad de Barcelona. Publicado por Elsevier España, Rev. ScienceDirect, pp. 48, 18-25 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.04.004>

Tintaya, P. (2016). Orientación Profesional y Satisfacción Vocacional. *RIP: Reflexiones en Psicología*, 15, 45-58. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a04.pdf

Vernieri, J. (2006). *Adolescencia y Autoestima*. Buenos Aires: Bonum. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=OScABwE5FREC&pg=PA5&dq=libros+de+autoestim#v=onepage&q=libros%20de%20autoestim&f=false>