

AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN CONDUCTAS ACADÉMICAS

Diferencias entre hombres y mujeres

HUMBERTO BLANCO VEGA / MARTHA ORNELAS CONTRERAS /

JUAN FRANCISCO AGUIRRE CHÁVEZ / JULIO CÉSAR GUEDEA DELGADO

Resumen:

El objetivo de esta investigación consistió en comparar los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios. La muestra total fue de 2 089 sujetos; 902 mujeres y 1 187 hombres, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con una edad promedio de 18.23 años ($DE = 0.74$). El abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida habrá que tomar en cuenta la variable género. Futuras investigaciones deberían replicar estos hallazgos en muestras más amplias.

Abstract:

The objective of this research was to compare the profiles of perceived academic self-efficacy among male and female university students. The total sample was 2,089 individuals: 902 females and 1,187 males who were first-semester undergraduate students at Universidad Autónoma de Chihuahua, with an average age of 18.23 ($DE = 0.74$). The research had a quantitative focus that employed a descriptive survey. The differences found between men and women with respect to their perception of self-efficacy suggest that on designing any type of intervention that has the objective of improving perceived self-efficacy, the gender variable must be taken into account. Future research projects must replicate these findings in larger samples.

Palabras clave: creencias del estudiante, diferencias de género, educación superior, desempeño académico, características del estudiante, México.

Keywords: student beliefs, gender differences, higher education, academic achievement, student characteristics, Mexico.

Humberto Blanco Vega, Martha Ornelas Contreras, Juan Francisco Aguirre Chávez y Julio César Guedea Delgado son profesores-investigadores de la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Escorza 900, 31000, Chihuahua, Chihuahua. CE: hblanco@uach.mx, mornelas@uach.mx, jaguirre@uach.mx y jcguedea@uach.mx

Introducción

El ser humano está dotado de una gran diversidad de capacidades; sin embargo, el éxito en general que pueda lograr durante el transcurso de su vida dependerá en gran parte de la manera en que se perciba. Y ya que el individuo no puede experimentarse a sí mismo, si no es por medio de los demás, asimilando las actitudes de los otros hacia él, será muy difícil que los niños(as) en su crecimiento puedan desarrollar un sentido de autoeficacia adecuado para aquellas actividades que no se les permitió realizar –por pertenecer a uno u otro género (Asbún y Ferreira, 2003)–, circunstancia que debemos tomar en cuenta todos aquellos que nos dedicamos a la docencia.

El proceso de socialización –al fomentar determinadas maneras de pensar, sentir y actuar dependiendo de si se es mujer u hombre– promueve una identidad de género; lo que explica el desarrollo de creencias de autoeficacia diferenciadas entre hombres y mujeres (Betz y Hackett, 1998); esta distinción también se da en cuanto a desarrollo cognitivo, emocional y social, personalidad, aptitudes, rendimiento, intereses y actitudes (Blanch, 1992, citado por Zarco, 1997). Por ejemplo, Saunders, Davis, Williams y Williams (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres y mayores deseos de terminar sus estudios. Por lo tanto, al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida, habrá que tomar en cuenta la variable género.

En la actualidad existen suficientes pruebas sobre la influencia de la autoeficacia percibida en el desarrollo profesional. Las conclusiones de los estudios realizados sugieren que las creencias de eficacia ejercen una influencia directa sobre la toma de decisiones y el propio desempeño profesional. Una baja eficacia percibida podría restringir indebidamente los tipos de ocupaciones consideradas e influir sobre la ejecución y persistencia en el logro de la profesión seleccionada (Hackett, 1995); mientras que una alta autoeficacia percibida da lugar típicamente a una mayor motivación para emprender y a niveles más altos de logro (Gibbons y Weingart, 2001).

Estamos de acuerdo con Prieto (2003) cuando afirma que no basta con ser capaz de, es preciso juzgarse capaz de, tanto de utilizar las habilidades y destrezas personales ante circunstancias muy diversas como en las reacciones emocionales que se experimentan ante situaciones difíciles.

Se ha demostrado suficientemente que la autoeficacia, la autorregulación y el dominio de estrategias de estudio efectivas son factores importantes en el rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en la tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante y la calidad de la enseñanza impartida (Pintrich y De Groot, 1990; Wolters, 2004; Zimmerman y Kitsantas, 2005). En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

Por tanto, las creencias que tienen las personas sobre sí mismas representan un factor básico para el logro de sus actividades o la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su vida. Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierta y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta; situación de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito.

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

Las investigaciones acerca de las diferencias de género en autoeficacia vocacional han ocupado un lugar prominente dentro de los estudios realizados en el campo del comportamiento vocacional y, cabe destacar, que la línea de investigación tiene su origen en los estudios pioneros de Betz y Hackett (1981) acerca de las diferencias entre las elecciones ocupacionales entre hombres y mujeres.

Betz y Hackett (1981), inspirados por el escaso número de mujeres en ocupaciones típicamente masculinas, llevaron a cabo la primera investigación empírica con el fin de examinar las diferencias entre las elecciones de carrera de hombres y mujeres y su relación con la autoeficacia percibida. Estos primeros estudios se centraron en la explicación de que las mujeres limitan sus elecciones de carrera, en parte, debido a las creencias débiles

que poseían acerca de su eficacia para carreras tradicionalmente masculinas. Esta investigación pionera permitió descubrir la importancia del constructo para la comprensión de las causas por las cuales aún persiste la baja representatividad de las mujeres en campos laborales no tradicionalmente femeninos.

Los resultados obtenidos por Betz y Hackett (1981) en su investigación y en numerosos estudios más (Asbún y Ferreira, 2003; Hackett, 1995; Betz y Hackett, 1995; Pajares, 2002a) sugieren, pues, que las diferencias de género en la autoeficacia percibida pueden deberse a las distintas formas en que experimentan cada una de las cuatro fuentes de autoeficacia. Es así que, al considerar los logros de ejecución anterior como una de las fuentes más importantes de autoeficacia, vemos cómo los niños son expuestos a un mayor rango de experiencias en una gran variedad de áreas fuera del hogar, mientras que las niñas, tradicionalmente, lo son a mayores experiencias dentro del hogar. Esta exposición diferencial a cada una de las fuentes de autoeficacia, basada en un proceso de socialización diferencial entre los géneros, permite que las mujeres desarrollen una autoeficacia más baja que los hombres para tareas típicamente masculinas; de ahí que las diferencias de género en la motivación académica pueden ser mejor explicadas por las creencias que los estudiantes tienen acerca de los atributos propios de su género que por variables inherentes al género por sí mismo.

Por otro lado, como una muestra de la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, podemos decir que ésta revela por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes o por qué actúan en disonancia con sus habilidades (Pajares, 2002b). Lo anterior se explica porque el rendimiento académico adecuado también depende de la eficacia percibida para manejar demandas académicas exitosamente. Por ello, las creencias de autoeficacia en la propia capacidad son imprescindibles para dominar las actividades académicas ya que los estudiantes que confían en sus capacidades se sienten más motivados para alcanzar sus metas. Asimismo, las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas (Pajares y Schunk, 2001). Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no

sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes (Hackett, 1995), de ahí la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en el estudiante y fomente habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades (Pajares, 2001).

Asimismo, la autoeficacia académica representa un factor de vital importancia si la intención es formar personas que aprendan constantemente; ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995).

Por otro lado, en relación con la motivación académica, las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Estudiantes con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades (Bandura, 1995).

Por lo anterior, sería recomendable que los educadores, principalmente quienes trabajan en los ciclos más cercanos a la toma de decisiones vocacionales (escuela secundaria, por ejemplo) permitan a los alumnos la práctica de las habilidades necesarias para un desempeño académico correcto y un rendimiento laboral exitoso, y que los enfrenten con actividades relacionadas con las que se verá en su carrera y en su ocupación.

Resumiendo, el objetivo general de la educación debe trascender el desarrollo de la excelencia académica. Debe asumir la responsabilidad de preparar personas seguras de sí mismas, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Las escuelas y universidades deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la excelencia académica al mismo tiempo que nutrir las autocreencias necesarias para mantener la excelencia en sus vidas adultas. En palabras de Bandura (1995): “Los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de autoeficacia se encuentran bien capacitados para educarse a sí mismos cuando tienen que depender de su propia iniciativa”.

Por todo ello, este trabajo que forma parte de un estudio más extenso—cuyo propósito general radica en determinar las diferencias y similitudes entre los estudiantes de primer ingreso a las diferentes licenciaturas de la

Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en cuanto a su autoeficacia percibida, comprensión lectora y habilidades cognitivas— trata de contar con información valiosa para los sistemas de tutoría y desarrollo personal en nuestra universidad.

Esta investigación es fundamentalmente un estudio de tipo descriptivo que intenta comparar los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios; tomando en cuenta que los resultados de numerosos estudios han demostrado que las creencias de autoeficacia actúan como moderadores de las diferencias de género en las elecciones de carreras, cursos y ocupaciones, de tal manera que las mujeres tienden a poseer percepciones mucho más bajas para aquellas ocupaciones tradicionalmente masculinas, que para las consideradas femeninas, a diferencia de los hombres que demuestran consistencia en sus estimaciones de autoeficacia. El presente estudio contribuye a aportar evidencias y datos que propician la intervención educativa dentro de una perspectiva de atención a la diversidad en el aula.

Metodología

Sujetos

La muestra corresponde a dos mil 89 sujetos: 902 mujeres y mil 187 hombres, todos estudiantes de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Para la selección se utilizó un muestreo por conveniencia, tratando de abarcar la representatividad de las diferentes licenciaturas (cuadro 1). Las edades fluctúan entre los 17 y 20 años, con una media de 18.23 (DE 0.74).

Instrumento

Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Se trata de una encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 13 ítems relacionados con conductas académicas; donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, la frecuencia con que actualmente, en forma ideal y si se esfuerza en cambiar, realizaría o manifestaría una acción; para luego, a partir de sus respuestas, obtener cinco índices:

- 1) Autoeficacia percibida actualmente: obtenida a partir de las respuestas al escenario actual.

- 2) Autoeficacia deseada: obtenida a partir de las respuestas al escenario ideal.
- 3) Autoeficacia alcanzable en el futuro: obtenida a partir de las respuestas al escenario de cambio.
- 4) Grado de insatisfacción o disonancia en la autoeficacia percibida: obtenido a través de la diferencia entre el índice 2 y 1 (ideal menos actual).
- 5) Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida: obtenida a través de la diferencia entre el índice 3 y 1 (cambio menos actual).

CUADRO 1

Distribución de los sujetos según las variables disciplina y género

Disciplina	Género Femenino	Masculino	Total
Educación física	81	214	295
Educación y humanidades	96	72	168
Ciencias de la salud	121	108	229
Ciencias sociales y administrativas	176	124	300
Ciencias políticas	200	89	289
Ingeniería y tecnología	143	449	592
Ciencias agropecuarias	85	131	216
Total	902	1187	2 089

La estructura de tres factores –comunicación, atención y excelencia– para esta escala (cuadro 2), atendiendo a criterios estadísticos y sustantivos, ha mostrado adecuados indicadores de ajuste, fiabilidad y validez (Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado, 2011).

Respecto de las variables, la *explicativa* la representó el género (femenino y masculino), mientras que la *de respuesta* fue el puntaje de los cinco índices antes descritos en cada uno de tres factores: comunicación, atención y excelencia.

CUADRO 2

Ítems de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas, agrupados por factor

Factor	Ítem
Comunicación	4 Expreso mis ideas con claridad
	5 Hago comentarios y aportaciones pertinentes
	12 En caso de desacuerdo soy capaz de entablar un diálogo con mis profesores
	13 Me siento bien con mi propio desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente
Atención	2 Escucho con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero
	3 Escucho con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros
	6 Pongo atención cuando los profesores dan la clase
	7 Pongo atención cuando un compañero expone en clase
Excelencia	11 Escucho con atención las preguntas y comentarios de mis profesores
	1 Cumpló con las tareas que se me asignan
	8 Me preparo para mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales
	9 Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan
	10 Soy cumplido en cuanto a mi asistencia

Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio a los estudiantes de primer ingreso de las licenciaturas que se ofrecen en la UACH; los que aceptaron firmaron la carta correspondiente. Luego se aplicó – en una sesión de aproximadamente 25 minutos, en los centros de cómputo de las unidades académicas participantes– el instrumento descrito, por medio de una computadora personal utilizando el módulo administrador del instrumento del editor de escalas versión 2.0 (Blanco *et al.*, 2007). Al inicio de cada sesión se hizo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación y de cómo acceder al instrumento; las instrucciones para responder se encontraban en las pantallas antes del primer reactivo del instrumento. Al término de la sesión se les agradeció su participación.

Una vez aplicado el instrumento se recopilaron los resultados por medio del módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco *et al.*, 2007).

Análisis de datos

Para comparar los resultados obtenidos por hombres y mujeres se utilizó el análisis de varianza entre grupos (ANOVA), tras comprobar que los datos cumplieran con el criterio de normalidad estadística (prueba de Shapiro-Wilks).

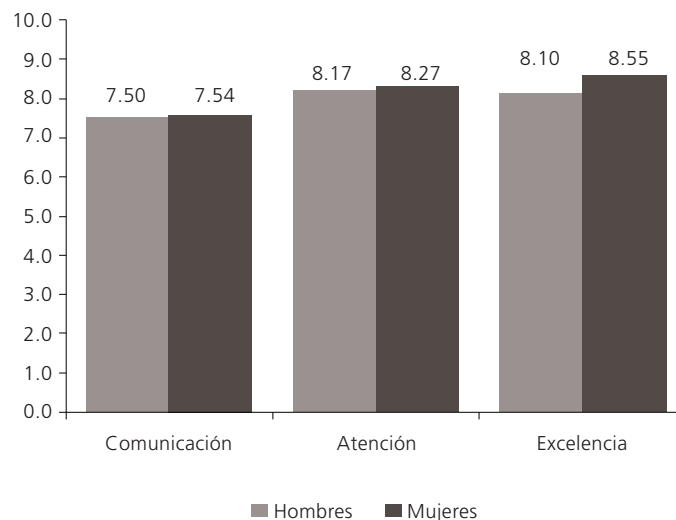
Resultados

Autoeficacia percibida actualmente

De acuerdo con los resultados obtenidos, las mujeres se perciben significativamente mejores en los factores atención $F(1,2087) = 5.067$, $p < .05$, y excelencia $F(1,2087) = 67.915$, $p < .001$; y sin diferencias significativas en comunicación (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Promedio de autoeficacia percibida actualmente en cada uno de los factores según el género

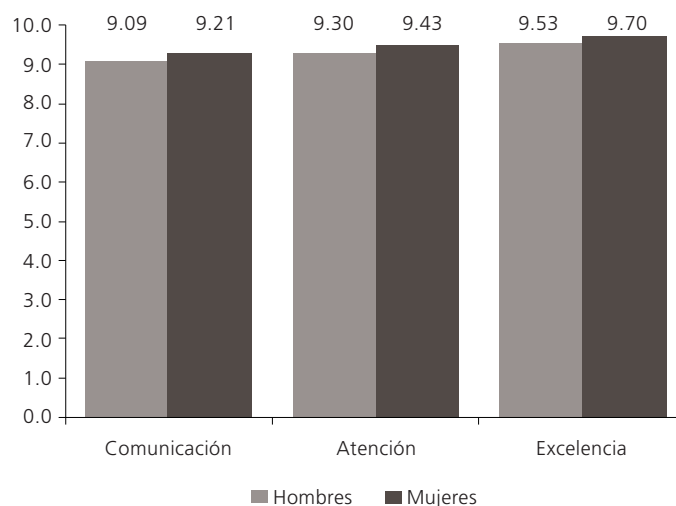


Autoeficacia deseada

Las mujeres, de acuerdo con los resultados obtenidos, se perciben significativamente con mayor necesidad de ser más autoeficaces en los tres factores estudiados: comunicación $F(1,2087) = 8.015$, $p < .01$; atención $F(1,2087) = 16.266$, $p < .001$, y excelencia $F(1,2087) = 39.608$, $p < .001$ (gráfica 2).

GRÁFICA 2

Promedio de autoeficacia deseada en cada uno de los factores según el género



Autoeficacia alcanzable en el futuro

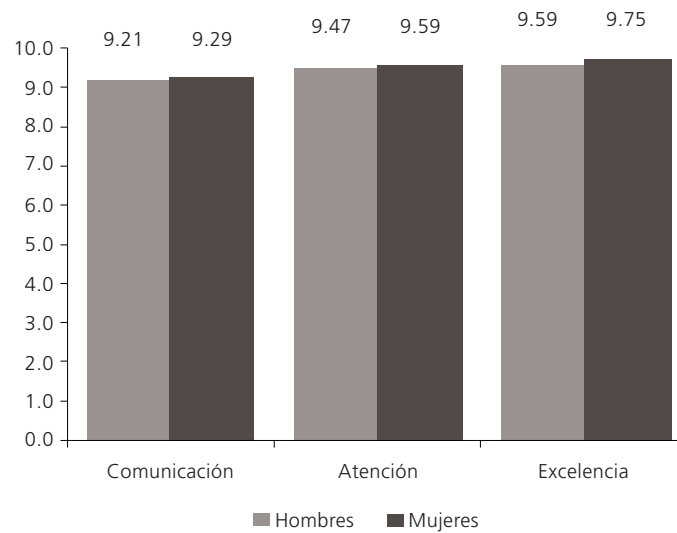
En los resultados las mujeres se perciben significativamente con mayor posibilidad de ser más autoeficaces en comunicación $F(1,2087) = 5.120$, $p < .05$; atención $F(1,2087) = 22.766$, $p < .001$, y excelencia $F(1,2087) = 50.193$, $p < .001$ (gráfica 3).

Grado de insatisfacción o disonancia en la autoeficacia percibida

De acuerdo con los resultados obtenidos, los hombres muestran una mayor insatisfacción o disonancia en excelencia $F(1,2087) = 36.842$, $p < .001$; y sin diferencias significativas en comunicación y atención (gráfica 4).

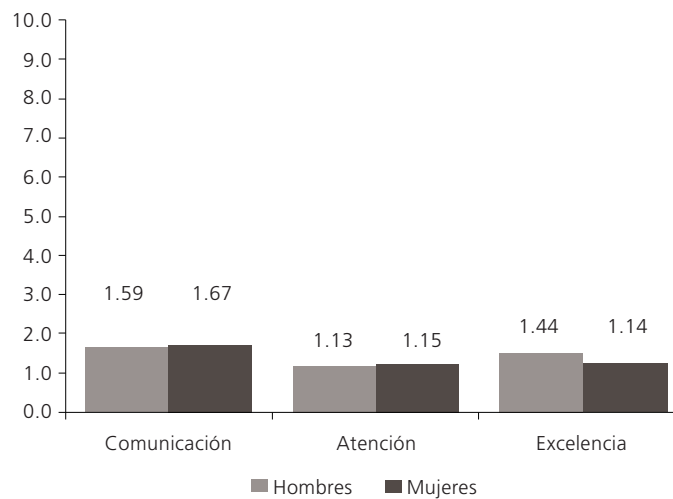
GRÁFICA 3

Promedio de autoeficacia alcanzable en el futuro en cada uno de los factores según el género



GRÁFICA 4

Promedio de insatisfacción o disonancia en la autoeficacia percibida en cada uno de los factores según el género

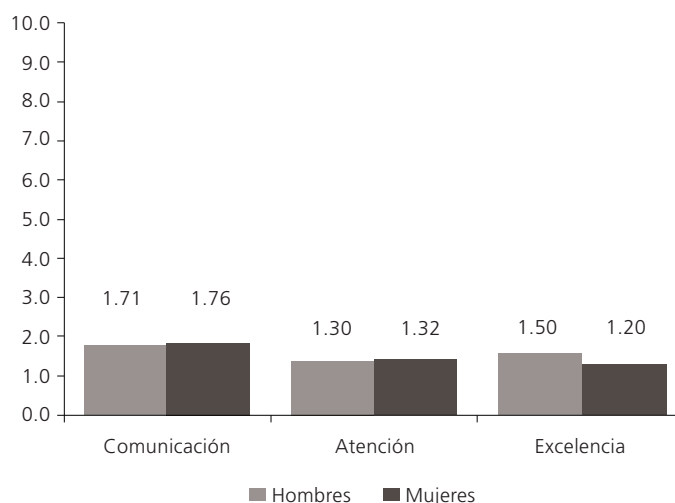


Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida

Los hombres, según los resultados obtenidos, muestran una mayor posibilidad de mejoría en su percepción de autoeficacia en excelencia $F(1,2087) = 42.207$, $p < .001$; y sin diferencias significativas en comunicación y atención (gráfica 5).

GRÁFICA 5

Posibilidad de mejoría promedio en la autoeficacia en cada uno de los factores según el género



Discusión y conclusiones

En relación con el factor comunicación, es decir, expresar ideas con claridad, hacer comentarios y aportaciones pertinentes, en caso de desacuerdo ser capaz de entablar un diálogo con los profesores y sentirse bien con su desempeño cuando se habla enfrente de una clase o grupo de gente; aun cuando en la autoeficacia percibida actualmente entre hombres y mujeres no hay diferencias significativas, sí las hay en cuanto que las mujeres se perciben con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces que los hombres.

En cuanto a los factores atención –escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero, o a las preguntas y aportaciones

de los compañeros, poner atención cuando los profesores o compañeros dan la clase y escuchar las preguntas y comentarios de mis profesores— y excelencia —cumplir con las tareas que se asignan, entregar puntualmente los trabajos que se encargan, prepararse para los exámenes, y ser cumplido en cuanto a la asistencia— las mujeres se perciben como más autoeficaces, al mismo tiempo que con mayor necesidad y posibilidad de serlo que los hombres. Por otro lado, los varones muestran una mayor insatisfacción o disonancia y se perciben con mayor posibilidad de mejoría en el factor excelencia. De lo anterior se puede concluir que las mujeres muestran un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares; esta conclusión, en general, concuerda con los resultados de una investigación respecto de diferencias de género en estudiantes de secundaria, donde Saunders *et al.* (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres así como mayores deseos de terminar sus estudios.

Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida habrá que tomar en cuenta la variable género. Se subraya además la importancia de realizar un mayor número de investigaciones sobre el tema en nuestro país, ya que casi todos los estudios sobre el mismo han sido realizados en Estados Unidos.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación y tomando en cuenta que a lo largo de los últimos años se han configurado, a través de formulaciones más o menos coherentes, las bases teóricas que han servido de marco de referencia para explicar el comportamiento vocacional de mujeres y hombres, destaca la teoría de autoeficacia (Betz y Hackett, 1981); según la cual las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1999) son uno de los principales condicionantes de las diferencias de género en la toma de decisiones académica y profesional, mismas que son resultado del proceso de socialización que da lugar a que hombres y mujeres tengan una percepción diferente acerca de las tareas, actividades, estudios y ocupaciones que son más apropiados para cada género.

Por lo anterior, darse a la tarea de mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto

implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico y la autoestima. Tomando en cuenta que la continua conciencia de fracaso reduce las expectativas de éxito y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal.

Referencias

- Asbún, Carolina y Ferreira, Yolanda (2003). *Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de la ciudad de La Paz*, La Paz, Bolivia: Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Disponible en: <http://www.ucb.edu.bo/Publicaciones/Ajayu/v2n1/v2n1a2.html>
- Bandura, Albert (1995). "Exercise of personal and collective efficacy", en Albert Bandura (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*, Nueva York: University of Cambridge.
- Bandura, Albert (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, Madrid: Desclée de Brouwer.
- Betz, Nancy y Hackett, Gail (1981). "A self-efficacy approach to the career development of women", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 18, pp. 326-339.
- Betz, Nancy y Hackett, Gail (1998). *Manual for the occupational Self-efficacy scale*, Ohio: Ohio State University. Disponible en: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/occse1.htm>
- Blanco, Humberto; Martínez, Manuel; Ornelas, Martha; Flores, Francisco Javier y Peinado, Jesús Enrique (2011). *Validación de las escalas autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*, México: Doble Hélice Ediciones.
- Blanco, Humberto; Martha, Ornelas; Muñoz, Francisco; Mondaca, Fernando; Rodríguez, Judith Margarita; Sueck, María del Carmen y Peinado, Jesús Enrique (2007), "Editor para la construcción y aplicación de escalas por medio de una pc", *Tecnociencia*, vol. 1, núm. 1, pp. 55-59.
- Gibbons, Deborah E. y Weingart, Laurie R. (2001). "Can I do it? Will I try? Personal efficacy, assigned goals, and performance norms as motivators of individual performance", *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 31, núm. 3, pp. 624-648.
- Hackett, Gail (1995). "Self-efficacy in career choice and development", en Albert Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258), Nueva York: Cambridge University Press.
- Pajares, Frank (2001). "Self-efficacy beliefs in academic settings", *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 4, pp. 543-578.
- Pajares, Frank (2002a). *Self-efficacy beliefs in academic context: an outline*, Atlanta, Georgia: Emory University. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Pajares, Frank (2002b). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*, Atlanta, Georgia: Emory University. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Pajares, Frank y Schunk, Dale H. (2001). "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement", en R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* pp. 239-266, Londres: Ablex Publishing.

- Prieto, Leonor (2003). *La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada*, Atlanta, Georgia: Emory University. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf>
- Pintrich, Paul y De Groot, Elisabeth (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of educational psychology*, vol. 82, núm. 1, pp. 33-40.
- Saunders, Jeanne; Davis, Larry; Williams, Trina y Williams, Julie (2004). "Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, núm. 1, pp. 81-90.
- Wolters, Chistopher (2004). "Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, núm. 2, pp. 236-250.
- Zarco, Victoria (1997). *Los discursos que conforman la identidad de la mujer, una aproximación psicológica*, tesis de doctorado, España: Universidad de Granada.
- Zimmerman, Barry y Kitsantas, Anastasia (2005). "Homework practice and academic achievement. The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, núm. 4, pp. 397-417.

Artículo recibido: 15 de junio de 2011
Dictaminado: 5 de septiembre de 2011
Segunda versión: 13 de septiembre de 2011
Aceptado: 28 de septiembre de 2011