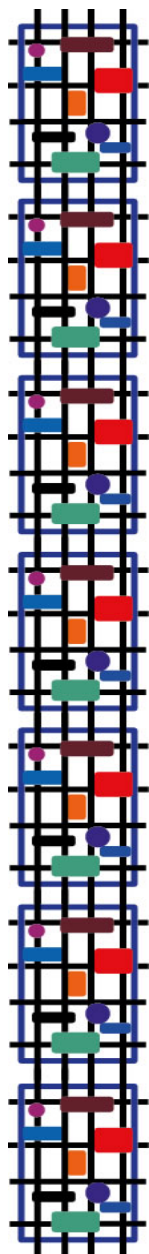




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Des Ciencias Sociales y Humanidades Campus VI
Dirección General de Investigación y Posgrado



*Análisis regional de la autoeficacia en estudiantes de la Licenciatura
en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctor en Estudios Regionales

PRESENTA

Orlando Isai Paris Domínguez S120002

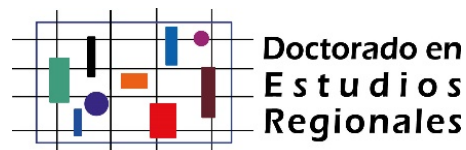
DIRECTORA DE TESIS

Dra. Rosana Santiago García

CO-DIRECTORA DE TESIS

Dra. Gabriela Grajales García

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; FEBRERO DE 2025





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
18 de marzo de 2025
Oficio No. TDER/029/2025

C. Orlando Isaí Paris Domínguez

Promoción: **Décima Cuarta**

Matrícula: **S120002**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Análisis regional de la autoeficacia en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares**, los cuales deberá entregar:

Versión Digital:
Versión Digital y 1 tesis impresa:
Cinco tesis impresas:

Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.
Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

Dra. Danae Estrada Soto

Directora de la Facultad de
Humanidades Campus VI



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Vo. Bo.

Dr. Jorge Magaña Ochoa

Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.
DES/JMO/lrc*



Unidad para el Desarrollo Académico,
Social y Humanista. **GESTIÓN 2024 - 2028**

Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
DESIGNACIÓN/SINODAL TITULAR VOCAL



F-FHCIP-TD-011

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
19 de noviembre de 2024
Oficio No. TDER/584/2024

C. Dra. Gabriela Grajales García

Presente.

Con fundamento en el Artículo 339 del Estatuto Integral de la Universidad Autónoma de Chiapas, me permito designarla miembro del **Comité Tutorial** como:

Codirectora

de la Tesis del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**.

Que presenta el C. Orlando Isaí Paris Domínguez

Matrícula: S120002

Sede: Tuxtla Gutiérrez

Promoción: Décima Cuarta

Con la tesis intitulada: Análisis regional de la autoeficacia en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Solicitándole el dictamen en un periodo de tiempo no mayor de 30 días, sea este el **Voto Aprobatorio** o en caso de tener observaciones, entregarlo por escrito a la Coordinación de Investigación y Posgrado para las correcciones necesarias.

Sin otro particular, reiteramos a Usted nuestros reconocimientos.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



AUTONOMA
DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Dra. Danae Estrada Soto

Directora de la Facultad
de Humanidades Campus VI

Vo. Bo.

Dr. Jorge Magaña Ochoa

Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.

DES/JMO/lrc*



Unidad para el Desarrollo Académico,
Social y Humanista. GESTIÓN 2024 - 2028

Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05

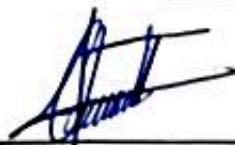
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El alumno Orlando Isaí Paris Domínguez, autor de la tesis bajo el título de Análisis regional de la autoeficacia en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas presentada y aprobada en el año 2025 como requisito para obtener el título o grado de Doctor en Estudios Regionales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 05 días del mes de marzo del año 2025.



Orlando Isaí Paris Domínguez

Nombre y firma de la alumna (s) o él alumno (s)

Agradecimiento

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número (936738), durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

Dedicatorias

El alcanzar un logro académico a veces parece un trabajo solitario, pero en realidad siempre hay compañías en los momentos de estudio y cansancio. En el caso de esta tesis, debo agradecer las compañías del principio, del proceso y del final.

A Dios primeramente por haberme bendecido al alcanzar un logro en mi vida profesional y darme las fuerzas.

A mi amada esposa, la Sra. Adriana Hernández Zárate por su inquebrantable apoyo, comprensión y paciencia.

A mi madre la Sra. Marisol Domínguez González cuyo amor y fortaleza han sido un faro de esperanza.

A mi padre el Sr. Martín Paris Juárez, quien ya no está físicamente entre nosotros, pero cuyas palabras de ánimo y consejo siguen presentes en cada paso que doy. A él le dedico este trabajo, en memoria de su amor.

Agradecimientos personales

A la Dra. Rosana Santiago García, quien ha inculcado en mí un sentido de seriedad, responsabilidad y rigor académico sin los cuales no podría tener una formación completa como investigador. Agradezco infinitamente su dedicación, sus conocimientos, orientaciones y motivación.

Al Dr. Jesús Abidan Ramos Salas, la Dra. Gabriela Grajales García, al Dr. Raúl Trejo Villalobos y al Dr. Daniel Hernández Cruz por sus valiosas contribuciones a mi comprensión de los temas más complejos y su invaluable guía durante mi proyecto de investigación. Sus enseñanzas han sido una inspiración constante para mí. Cada uno de ustedes ha aportado no solo conocimiento técnico, sino también una perspectiva crítica que ha enriquecido mi investigación y formación profesional.

A la Mtra. Vanina Herrera Allard, directora de la Facultad Lenguas Campus Tuxtla y la Mtra. Maricela Alfaro Merchantd, Secretaría Académica de dicha facultad, y al Dr. Gerardo Anastacio Chávez Gómez, Coordinador de la Sección de Italiano de la misma facultad, agradezco profundamente por su constante apoyo y respaldo semestre tras semestre durante mi doctorado. Su confianza y aliento fueron motores clave en mi camino hacia la culminación de este importante proyecto académico.

A los directores de las Facultades donde se llevó a cabo la investigación, por haberme brindado la oportunidad de interactuar con los estudiantes. A los estudiantes que participaron con entusiasmo, su colaboración fue fundamental.

Gracias a los Doctores del DER que compartieron su valioso conocimiento durante los seminarios impartidos y a mis compañeros, cuyas aportaciones fueron de gran valor.

ÍNDICE

Introducción.....	10
CAPITULO 1. REGIÓN SOCIOEDUCATIVA DE ESTUDIO	27
1.1 La región “Facultad y Escuelas de la LEI”: integración de experiencias y espacio sociocultural.....	28
1.2 Particularidades socioculturales de la región “Facultad y Escuelas de la LEI”	33
1.2.1 Ubicación geográfica y condiciones socioeconómicas	36
1.2 Interacción agente y contexto en la comprensión del desempeño académico en la región “Facultad y Escuelas de la LEI”	50
1.2.1 La región “Facultad y Escuelas de la LEI” como espacio percibido, concebido y vivido	55
1.2.2 Análisis regional de la autoeficacia desde una mirada interdisciplinaria	59
1.2.3 Problemática de la región de estudio.....	63
CAPITULO 2. LA AUTOEFICACIA COMO MECANISMO INTERNO DEL AGENTE: UN CONSTRUCTO PSICOLOGICO Y SOCIAL.....	67
2.1 Teoría del Aprendizaje Social.....	69
2.1.1 La autoeficacia: un mecanismo interno de acción.....	74
2.1.2 Fuentes de experiencias que influyen en la autoeficacia	75
2.1.3 La autoeficacia percibida.....	77
2.1.4 La autoeficacia y su impacto en el desempeño académico.....	80
2.1.5 El individuo como agente en un sistema sociocultural.....	83
2.2 Perspectivas teóricas sobre la construcción de creencias	86
2.2.1 Perspectiva psicológica.....	87
2.2.2 Perspectiva sociológica.....	89
2.2.3 La autoeficacia como constructo de la intersección mental y social....	92
CAPITULO 3. EXPLORANDO LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CAPACIDADES DEL ESTUDIANTE.....	96
3.1 Vínculo entre cultura, sociedad y formación académica	98
3.1.1 La influencia de la sociedad del siglo XXI en la autopercepción académica de los estudiantes universitarios de México	100
3.1.2 La autopercepción académica de los estudiantes universitarios de Chiapas: ausencia de estudios y su importancia.....	103
3.1.3 Formando Agentes de Cambio: tendencias en la Educación Superior de Chiapas	106
3.2 Factores socioculturales que influyen en la formación académica ..	109
3.2.1 La familia	112
3.2.2 Factor socio-económico.....	114
3.2.3 Tendencias de aprendizaje: creencias y valores	119
3.2.4 ¿Hay lugar para la agencia? El individuo como agente desde una perspectiva sociocultural	123
CAPITULO 4. COMPRENSIÓN DE LA RELACIÓN AUTOEFICACIA- CONTEXTO SOCIOCULTURAL DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO	128

4.1 Investigación cualitativa en el análisis regional de la autoeficacia..	129
4.2 La investigación cualitativa: comprensión del contexto-sujeto en la región “Facultad y Escuelas de la LEI”	132
4.2.1 El diseño flexible como un enfoque para superar la complejidad del objeto de estudio	133
4.3 Método hermenéutico-dialéctico	135
4.3.1 La explicación y comprensión como una oportunidad interdisciplinaria de conocer	137
4.4 Métodos de recolección de datos.....	140
4.4.1 Entrevistas a profundidad.....	141
4.4.2 Encuesta.....	143
4.4.3 Sujetos participantes: criterios de selección	145
4.5 Proceso de obtención de datos	148
4.6 Proceso del análisis de datos.....	150
4.6.1 Categorización de los datos de las entrevistas a profundidad.....	151
4.6.2 Agrupación, descripción y explicación de los datos del cuestionario .	153
 CAPITULO 5. RELACIÓN ENTRE EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y LA AUTOEFICACIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA LEI DE LA UNACH	 156
5.1 Descripción y contextualización de la población de estudio.....	157
5.2 La influencia del contexto sociocultural de la región “Facultad y Escuelas de la LEI” en la autoeficacia	166
5.3 Relación entre autoeficacia y desempeño académico	188
5.4 Entre desafíos y logros: autoeficacia y desempeño académico en un contexto de desigualdad sociocultural en la región “Facultad y Escuelas de la LEI”	213
Conclusiones	226
Referencias.....	236
Anexo 1 (Entrevista a profundidad).....	248
Anexo 2 (Cuestionario).....	250

INTRODUCCIÓN

En el ámbito nacional e internacional de la educación superior, sigue siendo un objetivo prioritario mejorar el desempeño académico de los estudiantes por dos razones principales: primero, para consolidar el desarrollo de competencias y conocimientos; y segundo, para fortalecer la evaluación de la calidad y eficacia de los programas educativos, lo cual es resultado de los esfuerzos institucionales. Según Grasso (2020), el estudio continuo del desempeño académico es de gran importancia tanto para las instituciones educativas como para los gobiernos, ya que refleja los logros alcanzados y la calidad de la formación, además de su estrecha relación con el abandono escolar, la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Por lo tanto, en la educación superior, resulta fundamental identificar, comprender y abordar los factores cognitivos, sociales, motivacionales, emocionales y psicológicos que influyen en el desempeño académico de los estudiantes, ya que estos elementos son determinantes para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias.

En el contexto regional, las universidades públicas del estado de Chiapas, como la Universidad Autónoma de Chiapas, se enfocan en promover el aprendizaje y mejorar la formación de sus estudiantes. Esta necesidad cobra aún más relevancia ante los significativos cambios que la educación ha experimentado, especialmente tras la pandemia, la cual evidenció que el bienestar psicológico, la resiliencia y la capacidad de adaptación son esenciales para un aprendizaje más efectivo, particularmente en contextos de desigualdad económica.

Aunado a esto, existe una creciente demanda de enfoques educativos que promuevan en los estudiantes universitarios cualidades como la autonomía, la autorregulación, la autodeterminación y una percepción positiva de sus capacidades, con el objetivo de que puedan influir de manera deliberada en su propio aprendizaje y en su entorno. La UNACH no es ajena a estos cambios, ya que en su Modelo Educativo y Académico establece que su misión es “...formar con la finalidad de incrementar su capacidad de ser agentes activos y transformadores, deseosos de aprender durante toda la vida, capaces de enfrentar los retos del mundo cambiante” (2020, p. 48).

A pesar de que las nuevas políticas fomentan la transición de estudiantes pasivos a agentes activos de su propio desarrollo, hay una escasez de investigación formal sobre la implementación de la agencia estudiantil en las escuelas. Además, una falta de atención a los componentes psicológicos, emocionales y los factores externos que influyen en este proceso. Estas circunstancias han generado interrogantes sobre si los sistemas educativos actuales proporcionan las herramientas adecuadas, si las condiciones socioculturales lo permiten, y qué aspectos se deben atender y mejorar para lograrlo.

Los estudios que han abordado los factores cognitivos, sociales, culturales, psicológicos y emocionales que influyen en el desempeño académico son numerosos. Estos trabajos han llevado a la conclusión de que el desempeño académico es un fenómeno multifactorial, lo que abre múltiples líneas de investigación y de intervención educativa. El análisis de los factores clave en el rendimiento académico ha sido un área de estudio con gran atención durante décadas. El surgimiento de la pandemia de Covid-19, junto con la suspensión de clases presenciales y la transición a la educación virtual, impulsó aún más investigaciones en México. Se encontró que uno de los factores más relevantes en este contexto fueron las actitudes, emociones, percepciones y creencias de los estudiantes (Salado y Rodríguez, 2022).

Desde una perspectiva tradicional, ha tenido una fuerte tendencia a ser estudiada a través de las pruebas estandarizadas que ponen mucho énfasis en las habilidades cognitivas. Pruebas que facilitan el establecer una calificación numérica, y que, de alguna manera han propiciado la etiqueta, en términos simples, de buenos y malos estudiantes. Aunque, los estudios han demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente, la atención se sigue centrando en dicha dimensión.

Por otra parte, el desempeño académico ha estado estrechamente vinculado a los métodos de enseñanza, mostrando tanto correlaciones positivas como negativas. No obstante, estas aproximaciones tradicionales no deben minimizar la influencia crucial que las percepciones y creencias tienen en el proceso de aprendizaje, ya que también desempeñan un papel importante en el rendimiento de los estudiantes. En otras palabras, la dimensión subjetiva puede proporcionar valiosas perspectivas para entender y mejorar el desempeño académico (García y Doménech, 1997).

A finales del siglo XX, se comenzó a dar prioridad a las competencias socioemocionales y a la dimensión sociocultural en el desempeño académico. Esto llevó al surgimiento de una nueva perspectiva de estudio que se centra en la dimensión subjetiva de los estudiantes, y que va más allá de la simple medición y observación. Este enfoque busca analizar aspectos como las actitudes, creencias, percepciones, habilidades y autovaloración, entre otros factores socio-cognitivos y emocionales (Jiménez y López, 2009).

Esta transformación en la investigación del desempeño académico refleja una comprensión más integral del aprendizaje, reconociendo que los factores emocionales, psicológicos y sociales son fundamentales para el éxito educativo. Al enfocarse en la subjetividad del estudiante, se abre la puerta a una mejor comprensión de cómo estos aspectos influyen en su rendimiento y bienestar.

Por lo tanto, en la educación superior, es crucial identificar, comprender y abordar los factores cognitivos, sociales, motivacionales,

emocionales y psicológicos que impactan en el desempeño académico de los estudiantes, dado que estos son, en gran medida, responsables de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias.

Como bien se mencionó, en el contexto regional de la educación superior, las universidades se esfuerzan por mejorar el desempeño académico de sus estudiantes mediante la adopción de modelos y prácticas educativas que fomenten cualidades de agencia, como la autonomía, la autodeterminación, la percepción positiva y la autorregulación. En este sentido, es esencial adoptar el desempeño académico desde perspectiva subjetiva, ya que reconoce que el rendimiento y el bienestar de los estudiantes no solo dependen de sus habilidades cognitivas, sino también de su subjetividad y de cómo se sienten en su entorno educativo. Esto sugiere que el desempeño académico no es solo un proceso intelectual, sino que también es afectado por cómo se sienten los estudiantes, cómo se perciben con respecto a sus capacidades y cómo perciben su entorno escolar.

El surgimiento de un nuevo enfoque centrado en cómo se perciben los estudiantes en relación con su entorno, y cómo actúan en función de sus creencias, tiene gran relevancia tanto a nivel regional como en las universidades. En el contexto regional, particularmente en áreas con condiciones socioeconómicas desiguales, este enfoque permite identificar mejor las necesidades específicas de los estudiantes y diseñar intervenciones educativas que se adapten a sus realidades.

Para las universidades, este enfoque representa una oportunidad para operar sus modelos educativos adecuadamente, integrando la subjetividad y las creencias de los estudiantes en sus estrategias pedagógicas, con el fin de fomentar un aprendizaje más profundo y significativo. Con ello, no se busca limitar su análisis a la dimensión subjetiva, sino más bien explorar nuevas áreas de comprensión y crear espacios de discusión, es crucial tanto a nivel regional como institucional. Este enfoque favorece la construcción de conocimientos útiles para la implementación de acciones oportunas en el

contexto educativo, especialmente en universidades de regiones con altos niveles de desigualdad socioeconómica. Además, enriquece la comprensión de las particularidades, procesos e interacciones que determinan el desempeño académico, permitiendo un análisis más holístico y completo de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

En el marco de esta nueva perspectiva, el concepto de autoeficacia ha cobrado un papel central y ha captado un creciente interés en la esfera educativa internacional, principalmente, en las sociedades occidentales cuyos modelos educativos hacen un llamado a que los estudiantes no sean simplemente receptores pasivos de conocimientos, sino que jueguen un rol activo en la construcción de su educación por medio de la autonomía, la autoeficacia, la autorregulación, el pensamiento crítico, entre otros componentes, que se relacionan con la agencia.

Esta tendencia responde, en gran medida, a objetivos económicos que buscan reducir las brechas de empleo, fomentar la innovación, mejorar la competitividad con otras naciones y prepararse para un entorno laboral y social en constante cambio, donde la independencia y la capacidad de adaptación son fundamentales.

La relevancia de estudiar la autoeficacia para mejorar el desempeño académico desde un enfoque de agencia radica en su capacidad para explicar las conductas, actitudes y acciones de los individuos a partir de sus creencias, así como por su poder para reflejar la influencia de factores sociales, económicos y culturales que inciden, de manera tanto positiva como negativa en sus creencias. Para los modelos educativos occidentales este tipo de investigaciones es fundamental para diseñar programas que fomenten una mentalidad de crecimiento y autoconfianza, así como, fomentar un entorno de apoyo que atienda las condiciones de disparidad social, cultural y económica. Esto ha implicado crear políticas inclusivas y recursos accesibles que apoyen a los estudiantes en situaciones desventajosas.

Albert Bandura (1997), pionero de la Teoría del Aprendizaje Social, define la autoeficacia como las percepciones y juicios que las personas tienen sobre sus habilidades para alcanzar determinados resultados. Este concepto es fundamental para la formación de estudiantes autónomos y responsables de su propio aprendizaje, ya que influye directamente en su motivación, perseverancia y capacidad para enfrentar desafíos educativos. Sin embargo, estas percepciones no son innatas, sino que se desarrollan y fortalecen a través de la interacción del individuo con su entorno. Este proceso puede darse con experiencias de éxito o fracaso, la observación de los logros de otros, la persuasión social y el estado emocional del estudiante.

El estudio de la autoeficacia en el contexto de las universidades públicas de Chiapas puede ser de gran relevancia, ya que permitiría comprender cómo los estudiantes locales perciben sus habilidades y su entorno educativo. En una región donde prevalecen desafíos socioeconómicos y culturales, comprender y fomentar la autoeficacia se convierte en una estrategia clave para desarrollar la agencia en los estudiantes, ayudándoles a desarrollar una percepción positiva de sus capacidades, que influya en su desempeño académico. Además, proporciona un camino hacia la comprensión para mejorar las condiciones educativas y promover el éxito entre los estudiantes de Chiapas.

En el ámbito educativo, el estudio de la autoeficacia ha proporcionado importantes contribuciones para mejorar el desempeño académico, al comprender que cuando los alumnos creen en su capacidad para generar los efectos deseados, son más efectivos en la gestión y movilización de sus recursos para alcanzar los resultados esperados. La identificación de la relación entre autoeficacia y desempeño académico ha generado datos relevantes que permiten proponer iniciativas pedagógicas mejor fundamentadas e intervenir oportunamente, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes y creencias adecuadas sobre sus capacidades en contextos educativos socioeconómicos y socioculturales.

diversos (Nájera, Peniche, Pedroza y Salazar, 2022; Tannert y Gröschner, 2021; Musa, 2020).

Lo anterior se relaciona con los hallazgos de investigaciones que revelan que los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a presentar actitudes positivas, mayor interés, y muestran un esfuerzo y una persistencia significativamente mayores (Lavadores, Escobedo y Sosa, 2017; Salanova, Lorente y Martínez, 2012). En contraste, aquellos con baja autoeficacia suelen manifestar problemas como depresión, agotamiento emocional y falta de motivación para continuar sus estudios (Hitches, Woodcock y Ehrich, 2022; Olivier, Archambault, Clercq y Galand, 2019). Además, las investigaciones destacan que las condiciones contextuales, tanto económicas como sociales, afectan las creencias, emociones y percepciones de los estudiantes, lo que a su vez influye en su comportamiento y acciones.

Es evidente que en los últimos años la autoeficacia ha sido un enfoque importante en las investigaciones educativas, sugiriendo que es un factor influyente en los resultados académicos de los estudiantes. Además, juega un papel crucial en la formación de actitudes, comportamientos y creencias relevantes en un mundo en constante cambio, donde los desafíos demandan la participación de individuos con un sentido de agencia.

Como se ha mencionado, esto cobra gran relevancia en el contexto actual, donde las instituciones de educación superior no solo enfrentan la problemática constante de tratar con estudiantes de bajo desempeño, lo que a menudo se traduce en deserción o reprobación, sino que también buscan formar estudiantes autónomos y persistentes en su desarrollo profesional. Esto requiere que los estudiantes sean capaces de adaptarse a los cambios y afrontar los desafíos del mundo laboral.

En virtud del escenario educativo regional, el estudio de la autoeficacia se erige como un factor esencial que no se debe perder de vista en relación con el desempeño académico. Por un lado, está respaldado por investigaciones que evidencian su relación significativa con los comportamientos, acciones y resultados de las personas, ya sea en el ámbito

académico, laboral o social. Se ha demostrado que los juicios sobre las propias capacidades influyen en la productividad, la responsabilidad y el desempeño de los trabajadores, así como en la participación ciudadana y el compromiso para implementar mejoras que impacten la comunidad (Abun, Marlene, Apollo y Magallanes, 2021; Karagkounis, Manomenidis, Platis, Minasidou, y Bellali, 2020; Nuangchalem, 2014).

Por otro lado, su estudio responde a un vacío en la investigación regional, ya que no se han llevado a cabo investigaciones en ninguno de los niveles educativos del estado de Chiapas, siendo particularmente preocupante la falta de estudios en el nivel superior, lo que confirma la falta de comprensión acerca de cómo la autoeficacia está influyendo en la vida académica de los universitarios y cómo el contexto sociocultural desempeña un papel importante en las creencias. Asimismo, cómo el contexto de Chiapas incide en la mejora de la calidad educativa, en los índices de reprobación y en la implementación de modelos educativos que priorizan el desarrollo de la agencia.

Esta ausencia podría deberse a que se trata de un tema poco conocido o posiblemente ignorado por la comunidad de investigadores y docentes. En un estado como Chiapas, donde se ha demostrado que las condiciones socioculturales juegan un papel fundamental en el desempeño académico de los estudiantes, pero, poco se ha estudiado como esas condiciones influyen en las creencias y percepciones de los estudiantes, la autoeficacia emerge como un campo de estudio enriquecedor e innovador que merece ser explorado.

En un estado como Chiapas, donde se ha demostrado que las condiciones socioculturales juegan un papel fundamental en el desempeño académico de los estudiantes, es preocupante que se haya investigado poco sobre cómo estas condiciones influyen en las creencias y percepciones de los estudiantes. En este contexto, la autoeficacia emerge como un campo de estudio enriquecedor e innovador que merece ser explorado.

En este sentido, es pertinente investigar la relación entre la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes universitarios dentro de un marco de estudio regional que contemple las dimensiones sociales y culturales en las que viven. Esta investigación no solo es pertinente, sino también fundamental en la actualidad, ya que ofrece una oportunidad única para comprender cómo las creencias de los estudiantes universitarios, en conjunción con sus condiciones socioculturales, afectan su rendimiento académico.

En Chiapas, un estado donde las realidades socioeconómicas y culturales son diversas y complejas, es esencial reconocer que el éxito académico de los estudiantes no se define únicamente por su capacidad intelectual, sino también por cómo perciben sus habilidades y posibilidades en un entorno que puede ser desafiante. Por ejemplo, las expectativas familiares, el acceso a recursos educativos y el apoyo comunitario pueden influir significativamente en la autoeficacia de los estudiantes. Si se investiga y se entiende cómo estos factores interactúan, se podrán diseñar estrategias educativas más efectivas que no solo fomenten la autoeficacia, sino que también atiendan las necesidades específicas de los estudiantes en sus contextos.

Bandura (1995) señala que, en muchas ocasiones, las personas fallamos en nuestro desempeño, incluso cuando sabemos lo que debemos hacer o poseemos las habilidades necesarias para obtener los resultados esperados. Esto ocurre porque, en ciertas circunstancias, percibimos que no somos capaces de realizar determinadas acciones, lo que disminuye nuestras posibilidades de lograr los objetivos deseados. Esta perspectiva es especialmente relevante en el contexto de Chiapas, donde las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas varían considerablemente y pueden ejercer una fuerte influencia sobre las creencias de los estudiantes en torno a sus capacidades.

Integrar esta premisa en nuestra investigación permite examinar cómo los desafíos específicos de la región, como la falta de recursos educativos,

las desigualdades socioeconómicas y las expectativas familiares y comunitarias, impactan la autoeficacia de los estudiantes universitarios. Comprender cómo estas variables afectan su percepción de lo que son capaces de hacer es fundamental para identificar los obstáculos que enfrentan y para diseñar estrategias que mejoren su desempeño académico en un entorno que presenta numerosos retos.

Schunk y Pajares (2002) destacan que el estudio de la autoeficacia puede proporcionar valiosa información para entender por qué algunos estudiantes, que son percibidos o identificados como poseedores de un gran potencial, no actúan en consonancia con sus habilidades. Esto requiere investigar cómo los estudiantes perciben sus propias capacidades y cómo esas percepciones influyen en su desarrollo académico. Además, es crucial identificar los factores sociales, culturales y económicos que afectan estas percepciones.

Por su parte, Lightbown y Spada (2013) añaden que los estudiantes que experimentan sentimientos de seguridad, confianza, determinación y optimismo tienden a persistir en su aprendizaje, incluso cuando se encuentran en condiciones desfavorables. Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos como el de Chiapas, donde las limitaciones socioeconómicas pueden crear obstáculos.

Llaven-Nucamendi (2014), Bernardo 2011) y Lloyd (2020) destacan que la capacidad de los estudiantes para actuar de manera efectiva está profundamente influenciada por su entorno y experiencias previas, mediadas por convenciones culturales, aspiraciones políticas, factores económicos, territoriales, institucionales y percepciones personales sobre el aprendizaje. En el contexto regional de Chiapas, esta relación es particularmente significativa debido a las complejas dinámicas socioculturales y económicas que afectan la vida académica. Las barreras económicas y las condiciones sociales limitadas, junto con los desafíos históricos y territoriales, configuran el panorama educativo de la región,

impactando directamente en la percepción de los estudiantes sobre lo que pueden lograr.

En otras palabras, la comprensión de la autoeficacia debe situarse dentro de este entorno específico, ya que los factores locales juegan un papel determinante en cómo los estudiantes interpretan y movilizan sus capacidades para aprender y tener éxito académico. A este respecto, entorno dinámico y heterogéneo de las instituciones de educación superior en Chiapas, en particular las facultades y escuelas de Lenguas de la UNACH, es esencial para comprender cómo los estudiantes construyen su sentido de autoeficacia a través de sus experiencias socioculturales, es decir, cómo sus creencias se desarrollan en la constante interacción con su entorno social y cultural.

Como señala Guerin (2016), el contexto social en el que vivimos no solo refleja lo que hacemos, pensamos y decimos, sino también quiénes somos, ya que las fuerzas socioculturales moldean nuestras experiencias cotidianas y, en consecuencia, influyen en nuestro comportamiento. En este sentido, es crucial analizar cómo estos factores contextuales afectan la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades y su éxito académico en el entorno de Chiapas. De modo que, el análisis de la autoeficacia de los estudiantes universitarios en relación con su interacción con el contexto pudo revelar los factores sociales, económicos, culturales e institucionales que actúan como limitantes o facilitadores para su óptimo desarrollo académico.

A partir de lo discutido en este apartado, se propuso la realización de una investigación regional cuyo objetivo principal fue comprender cómo las experiencias socioculturales, es decir, la interacción del sujeto con su entorno, influían en el sentido de autoeficacia de los estudiantes de la región socioeducativa del nivel superior público, específicamente en las facultades y escuelas de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), y de qué manera este factor impactaba en su desempeño académico.

El estudio integró la Facultad de Lenguas del campus Tuxtla Gutiérrez y las dos Escuelas de Lenguas de los campus San Cristóbal de las Casas y Tapachula de la UNACH. Esta integración permitió una evaluación más completa y representativa de las experiencias socioculturales de los estudiantes en diferentes contextos dentro del estado de Chiapas, donde las variaciones en el entorno pueden influir significativamente en las creencias de autoeficacia. Al abordar múltiples campus, la investigación pudo captar la diversidad de desafíos y oportunidades que enfrentan los estudiantes, proporcionando así un análisis más enriquecedor sobre cómo estas dinámicas impactan su rendimiento académico.

Para ello, fue crucial recuperar las experiencias y resultados desde la perspectiva de los estudiantes. Esta decisión implicó explorar cómo habían significado sus vivencias y cómo estas influían en sus creencias de autoeficacia, así como en las acciones y comportamientos que llevaban a cabo. Al analizar la influencia de las condiciones externas al estudiante, fue fundamental comprender cómo los individuos procesaban e interpretaban sus experiencias, dado que su percepción del entorno influía directamente su creencia en sus propias capacidades. Esta comprensión no solo enriqueció el análisis teórico sobre la autoeficacia, sino que también permitió una discusión crítica sobre las condiciones actuales de la educación superior. Asimismo, se realizaron recomendaciones concretas para mejorar el ambiente educativo, lo que, a su vez, podría potenciar el rendimiento académico de los estudiantes en Chiapas.

La atención que se presta al conjunto de experiencias que los estudiantes han tenido dentro de su contexto social, educativo y cultural es fundamental para generar reflexiones sobre las implicaciones subyacentes en nuestro objeto de estudio. Esto permite obtener conocimientos sólidos y enriquecedores que contribuyan a mejorar el desempeño académico de los estudiantes. En esta investigación, tanto la autoeficacia como el desempeño académico se abordan en su contexto, reconociendo la necesidad de situarlos dentro de estudios regionales, ya que integra la demarcación

geográfica y sociocultural para comprender como sus características sociales, económicas, educativas y culturales, influyen en la manera en que los estudiantes desarrollan su autoeficacia y su rendimiento académico.

Con estos elementos en mente, en esta investigación se plantearon los siguientes objetivos y preguntas, los cuales orientaron y delimitaron las acciones del estudio, y que consecuentemente, nos indicaron las unidades de análisis centrales a estudiar.

Pregunta general:

- ¿De qué manera las experiencias socio-culturales de los estudiantes en la región socioeducativa de nivel superior público “Facultad y Escuelas de la LEI”, influyen en la autoeficacia de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés con relación a su desempeño académico?

Preguntas Específicas:

- ¿Qué aspectos del entorno sociocultural de la región han influido en la manera en que los estudiantes construyen sus creencias de autoeficacia para enfrentar los retos académicos de la LEI?
- ¿De qué manera los estudiantes han vivido y significado los aspectos del entorno sociocultural en la construcción de su autoeficacia?
- ¿Qué significados los estudiantes le atribuyen al papel de la autoeficacia en su desempeño académico?
- ¿Cómo afectan los desafíos socioculturales de la región a las políticas, prácticas y estrategias educativas de las instituciones, y qué medidas pueden implementarse para mejorar la autoeficacia de los estudiantes y su desempeño académico?

Los objetivos que dieron cuenta de los propósitos y el alcance de la investigación y que, a la vez, dieron respuestas a las preguntas planteadas son los siguientes:

Objetivo general:

- Comprender de qué manera las experiencias socio-culturales en las trayectorias académicas de los estudiantes en la región socioeducativa de nivel superior público “Facultad y Escuelas de la LEI”, influyen en la autoeficacia de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés con relación a su desempeño académico.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores del entorno sociocultural regional que han influido en la construcción de las creencias de autoeficacia de los estudiantes en relación con su desempeño académico.
- Analizar las experiencias de los estudiantes en relación con su entorno sociocultural y cómo estas experiencias influyen en su percepción y desarrollo de la autoeficacia.
- Comprender cómo los estudiantes interpretan la relación entre su autoeficacia y su desempeño académico, y qué valor le asignan a esta conexión.
- Analizar la influencia de los desafíos regionales en las políticas y estrategias educativas de las instituciones, así como proponer medidas específicas para fortalecer la autoeficacia de los estudiantes y mejorar su rendimiento académico.

Los objetivos y preguntas establecieron una estructura para investigar y comprender la interacción entre los factores socioculturales, la autoeficacia y el desempeño académico que delinear los conceptos, los datos contextuales y teorías relevantes para orientar la investigación. El primer objetivo específico se centró en explorar qué aspectos del entorno

sociocultural (como la familia, los docentes, las normas culturales, las interacciones sociales, la escuela, entre otros) han impactado en la forma en que los estudiantes construyen su confianza en sus habilidades y su disposición para enfrentar retos. En el segundo objetivo se buscó entender dos aspectos importantes. Primero, cómo los estudiantes han experimentado su entorno social y cultural, y segundo, cómo esas experiencias han influido en la forma en que ellos mismos perciben y desarrollan su confianza en sus capacidades para enfrentar desafíos o lograr objetivos.

El tercer objetivo se centró en comprender el papel de sus creencias de autoeficacia en su desempeño académico, dicho de otra manera, cómo los estudiantes perciben que su nivel de autoeficacia influye en su capacidad para enfrentar desafíos educativos, completar tareas, y lograr buenos resultados en sus estudios. Además, permitió comprender si los estudiantes consideran que su autoeficacia es un factor determinante en su éxito o fracaso académico. En el cuarto objetivo se buscó entender las dificultades que las universidades públicas inciden en la forma en que las instituciones educativas diseñan y aplican sus políticas y prácticas. Además, el objetivo abordó la necesidad de identificar y proponer medidas concretas que las instituciones educativas pueden implementar para fortalecer la autoeficacia de los estudiantes.

Por lo tanto, esta investigación se encuentra dividida en cinco capítulos y un apartado de conclusiones. Cada capítulo se centró en explorar a profundidad uno o varios de los aspectos establecidos en los objetivos, permitiendo un análisis detallado de la interacción entre los factores socioculturales, la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes. Esta organización no solo facilitó una comprensión clara y progresiva del tema, sino que también aseguró que se abordaran de manera integral las complejidades y matices que subyacen en la construcción de la autoeficacia y su impacto en el rendimiento académico.

En el capítulo 1 intitulado “La región socioeducativa de estudio”, se aborda la construcción de una región socioeducativa región como espacio de interacción sujeto-contexto, en el que se delinearán sus elementos representativos con relación al objeto de estudio, como aspectos económicos, culturales y sociales. Además, se explora que, dentro del marco sociocultural de la región, integrada por la Región I Metropolitana, la Región V Altos Tsotsil Tseltal y la Región X Soconusco, los sujetos interpretan sus experiencias creando en la región un espacio percibido, concebido y vivido. Se hace énfasis en la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinario para abordar la complejidad del objeto de estudio.

El capítulo 2 intitulado “La autoeficacia como mecanismo interno del sujeto como agente: un constructo psicológico y social”, se centra en explorar los supuestos teóricos de la autoeficacia. Se destaca su importancia en la forma en que las personas actúan conforme a sus creencias en situaciones específicas, incluido el desempeño académico. De igual manera, se resalta el papel del sujeto inmerso en una dinámica recíproca de interacción con su entorno, dejando ver que las experiencias influyen en la percepción de las capacidades.

El capítulo 3 intitulado “Explorando la influencia del contexto sociocultural en la autopercepción de las capacidades del estudiante”, busca examinar cómo factores socioculturales influyen en los resultados académicos de los estudiantes y los juicios sobre sus capacidades para obtener resultados óptimos.

En el capítulo 4 “Comprensión de la relación autoeficacia-contexto sociocultural desde un enfoque cualitativo” se presenta la metodología utilizada para estudiar la interacción entre el individuo y su entorno sociocultural, con un enfoque cualitativo para comprender las experiencias de los estudiantes de la región. Se describe el uso del método hermenéutico-dialéctico como enfoque principal para analizar el fenómeno, detallando los métodos de recolección de datos, como entrevistas a profundidad y cuestionarios, con el propósito de obtener una

comprensión detallada y flexible de la interacción, a través de una investigación interdisciplinaria.

Por último, en el capítulo 5 se analiza cómo factores socioculturales influyen en la autoeficacia de los estudiantes y cómo estas creencias influyen en su desempeño académico. Se encuentra una relación estrecha con la familia, los amigos y el entorno académico en la percepción de las capacidades. Se reconoce que la autoeficacia influye en el esfuerzo y motivación al brindar seguridad y confianza ante las tareas académicas. Así mismo, se destaca que la autoeficacia no es solo resultado de factores externos, sino implica un proceso interno de valoración y evaluación que resalta el sentido de agencia de los estudiantes al tomar decisiones sobre sus capacidades y consecuentemente, en su desempeño académico.

CAPITULO 1. REGIÓN SOCIOEDUCATIVA DE ESTUDIO

En el presente capítulo se profundiza en el concepto de autoeficacia como una categoría de análisis que se construye en la interacción estudiante-contexto, y que se manifiesta a través de comportamientos, actitudes y acciones intencionadas por parte del estudiante con el fin de incidir positivamente en su desempeño académico. Este enfoque permitió contextualizar y comprender la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia capacidad, considerando un marco regional que integró factores socioculturales y educativos. Por lo tanto, se presentan datos socioculturales que aportan evidencia concreta de la región “Facultad y Escuelas de la LEI”, y que proporciona una base para tomar abordaje interdisciplinar con el fin de obtener respuestas con una mayor sensibilidad contextual.

Por ello, en el capítulo se presentan datos sobre las dinámicas y condiciones socioculturales en las que se desarrollan las experiencias relacionadas con la autoeficacia, con el objetivo de ofrecer una visión clara y detallada de la región y vincularlas a realidades concretas que inciden directamente en la autoeficacia de los estudiantes. Abordar estos aspectos resultó fundamental para comprender cómo las creencias de autoeficacia están profundamente influenciadas por su entorno y cómo estas impactan de manera directa en su desempeño académico.

Los datos reforzarán la relevancia de esta investigación al mostrar la región “Facultad y Escuelas de la LEI” como un espacio caracterizado por

disparidades relevantes que permitieron entender cómo variables como la desigualdad, las prácticas culturales, las relaciones sociales y los recursos disponibles afectan los procesos educativos y la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades. Así mismo, nos brindan una introducción sobre los desafíos y las oportunidades específicas que enfrentan los estudiantes en el contexto educativo.

Además, el capítulo explora la posible comprensión del desempeño académico desde la relación entre el estudiante, sus creencias de autoeficacia y el entorno socioeducativo en el que se desenvuelve. Aquí se examina cómo, al enfrentarse a condiciones socioeconómicas adversas, los estudiantes construyen una percepción de sus propias capacidades que influye en su rendimiento, destacando su naturaleza reflexiva y autodeterminada, que les permite interpretar y evaluar sus habilidades.

1.1 La región “Facultad y Escuelas de la LEI”: integración de experiencias y espacio sociocultural

La región, como categoría analítica, es un concepto polisémico que, en términos generales, se define por la recopilación de datos espaciales y contextuales de una unidad de análisis amplia. Estos elementos le otorgan homogeneidad y cohesión, configurándola como una entidad concreta donde los factores interrelacionados permiten diferenciarla de otros espacios. Es decir, la región es una entidad concreta compuesta por elementos interconectados que configuran una realidad distintiva frente a otros espacios.

Sus orígenes se remontan al ámbito político en la época del Imperio Romano, donde se utilizaba el término *regione* para designar un área administrativa bajo dominio. Posteriormente, diversas disciplinas, entre ellas la geografía, comenzaron a considerar ineficiente analizar el mundo físico y ambiental desde una perspectiva exclusivamente político-administrativa.

Como resultado, surgieron nuevos conceptos sobre la región, con un análisis espacial que implicaba la integración de datos con características comunes para establecer relaciones de semejanza y uniformidad, o bien, de datos diversificados pero con una narrativa ordenada. En resumen, la región ha sido siempre un marco de referencia utilizado con fines ideológicos, filosóficos y disciplinarios, permitiendo delimitar y diferenciar espacios. Uno de los giros más significativos en el análisis de la región ocurrió cuando su definición pasó de basarse en atributos visibles, como las actividades económicas y la vegetación, a reconocer las relaciones y procesos sociales que se desarrollan en el espacio.

El paso del mundo físico a la dimensión sociocultural dio lugar al surgimiento de la geografía humana, la cual se centra en los espacios que incorporan elementos culturales, como el idioma, la religión, las creencias, la cultura y la estructura social, que se distinguen políticamente, socialmente o económicamente de otros espacios. Este enfoque conserva una de las características esenciales en la conformación de una región: la comprensión de las interconexiones entre distintos espacios, al mismo tiempo que permite diferenciarlos en un mundo cada vez más complejo.

El objetivo central de la geografía humana es representar los datos sociales y culturales de manera espacial, como indicadores de acción humana, tales como índices de natalidad, migración, crecimiento económico, grupos lingüísticos, religiones, entre otros. Para facilitar su comprensión, la geografía humana define regiones mediante un enfoque centrado en los productos medibles y visibles que resultan de las acciones intencionadas (agencia) o no intencionadas de los habitantes dentro de una estructura social. La geografía social, considerada una rama disciplinaria de la geografía humana, busca integrar estos hechos, procesos y dinámicas dentro de una sustancia geográfica, analizando la fisionomía humana dentro de su territorio desde una perspectiva de patrones y estructuras sociales.

La geografía humana busca abordar los conflictos socio-espaciales del sujeto desde una concepción territorial que integre hechos y fenómenos medibles y observables compartidos por una sociedad. Sin embargo, este enfoque, al centrarse únicamente en lo medible, pasa por alto las capacidades de agencia del individuo, quien juega un papel activo en la modificación y configuración de la realidad de un espacio. En el caso específico de la autoeficacia y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, una visión regional reduccionista y exclusivamente cuantitativa no permitiría entender cómo las creencias de autoeficacia de los estudiantes inciden en su desempeño académico. Más aún, este enfoque limitante no ofrecería una visión completa de cómo se construyen estas creencias dentro de su espacio social y cultural, el cual es clave para comprender las dinámicas internas, las dificultades y las experiencias individuales de los estudiantes.

En este sentido, la geografía humana, aunque útil para mapear y representar ciertos aspectos observables, no es suficiente por sí sola para explicar la complejidad de las experiencias personales, las emociones y las motivaciones que dan forma a las creencias de autoeficacia y cómo estas, a su vez, afectan directamente el rendimiento académico. Esta limitación da pauta para proponer y formar una región conceptual denominada “Facultad y Escuelas de la LEI”, la cual integra las tres sedes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UNACH: la Facultad de Lenguas, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, y las Escuelas de Lenguas en San Cristóbal de las Casas y Tapachula.

No se trató de analizar la realidad de la región 'Facultad y Escuelas de la LEI' desde un enfoque reduccionista que simplifique las dinámicas educativas, generalice patrones y omita las particularidades de cada experiencia. Por el contrario, fue fundamental adoptar una perspectiva que situara territorialmente las vivencias de los estudiantes y considerara tanto la dimensión socioespacial como el nivel educativo, las condiciones socioeconómicas y culturales, y las características familiares. Asimismo, fue

importante que integrara las dimensiones subjetivas y experienciales, como emociones, interpretaciones, percepciones, sentimientos y creencias, ya que todas estas variables influyen en la construcción de la autoeficacia y el desempeño académico dentro de este espacio sociocultural

En este contexto, la recopilación de datos socioculturales resultó esencial para alcanzar una comprensión más profunda de los factores que inciden en la vida cotidiana de los estudiantes. No obstante, estos datos no fueron concebidos como verdades absolutas sobre la autoeficacia, sino como insumos para analizar la interacción de diversas variables en la construcción de sus creencias. Al integrar perspectivas socioculturales, fue posible identificar cómo las influencias externas y el contexto regional moldean la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para influir en su desempeño académico, sin perder de vista que estas creencias son dinámicas y se construyen de manera individual, más allá de lo medible y observable.

Si bien el estudio incorporó datos sobre la región, estos no se interpretaron como una representación definitiva de la realidad local ni se utilizaron para formular conclusiones apresuradas sobre la autoeficacia y el rendimiento académico. En cambio, proporcionaron un marco contextual para comprender cómo las creencias de autoeficacia se construyen dentro de un entorno específico, marcado por dinámicas de logro, dificultades e incluso fracaso. En este sentido, fue crucial reconocer que las condiciones sociales y culturales atraviesan la experiencia de los estudiantes, influyendo en sus emociones, creencias y, en última instancia, en su capacidad de agencia.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación incluyó la recopilación de datos sobre las condiciones socioculturales que rodean a los estudiantes y, a través del análisis de entrevistas, exploró cómo sus creencias de autoeficacia se manifiestan en comportamientos, acciones y actitudes. Este análisis, basado en los testimonios de los propios estudiantes, evitó imponer una visión rígida que los concibiera únicamente

como agentes en constante acción y control. Los resultados permitieron establecer conexiones entre las condiciones socioculturales y las experiencias individuales, destacando que dichas condiciones no determinan de manera absoluta el fracaso académico.

Para garantizar una interpretación más precisa, se consideraron categorías clave como género, nivel socioeconómico y nivel educativo, evitando una visión reduccionista de las experiencias e identidades individuales. Esto permitió un análisis más profundo de las vivencias, creencias, motivaciones y percepciones de los estudiantes, revelando la compleja interacción entre el desempeño académico y las influencias socioculturales. Así, el estudio no solo aportó una visión detallada de las problemáticas educativas regionales, sino que también ofreció una perspectiva matizada sobre la relación bidireccional entre la agencia individual y las condiciones del entorno.

El enfoque adoptado permitió comprender que el desempeño académico y la autoeficacia no operan de manera aislada, sino que están profundamente ligados al contexto en el que se desarrollan. En este sentido, los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UNACH no fueron analizados como receptores pasivos, sino como sujetos activos que moldean y son moldeados por su entorno. En lugar de establecer una separación estricta entre el individuo y el sistema social, se optó por un enfoque analítico que resaltara la interdependencia entre ambos, evidenciando cómo la agencia de los estudiantes influye en la configuración de su realidad geográfica y cómo, a su vez, el contexto sociocultural condiciona sus decisiones y acciones.

Las particularidades socioculturales y económicas de Chiapas, como las desigualdades en el acceso a recursos y aprendizaje, evidenciaron la estrecha relación entre estas condiciones y las motivaciones, expectativas y creencias de los estudiantes. Sin embargo, el análisis también destacó el papel del estudiante como agente de cambio, capaz de superar las

limitaciones impuestas por su contexto para mejorar su desempeño académico y consolidarse como un actor clave en su proceso de aprendizaje.

El concepto de región se abordó en este apartado como una categoría polisémica, cuyo significado ha evolucionado desde su origen en la administración política del Imperio Romano hasta convertirse en un elemento central de la geografía humana. A lo largo del tiempo, la región dejó de definirse exclusivamente por atributos físicos, como actividades económicas o vegetación, para incorporar también las relaciones y procesos sociales que ocurren en el espacio.

En el ámbito de la geografía humana, la integración de elementos socioculturales como el idioma, la religión y la estructura social ha permitido representar datos sociales y culturales en términos espaciales. No obstante, este enfoque, muchas veces cuantitativo y medible, resulta insuficiente para explicar la complejidad de las experiencias personales. En este sentido, se subrayó la importancia de incorporar dinámicas socioculturales y el contexto regional en el análisis, ya que estos factores son esenciales para comprender cómo los estudiantes construyen, de manera dinámica y subjetiva, sus percepciones sobre su capacidad de agencia y desempeño académico.

1.2 Particularidades socioculturales de la región “Facultad y Escuelas de la LEI”

La denominación de la región "Facultad y Escuelas de la LEI" se fundamenta en el reconocimiento de que la formación de los estudiantes está profundamente arraigada en un sistema social compuesto por actores y factores interconectados. Como señala Castells (1996), el análisis de la sociedad humana no puede separarse del espacio y el tiempo, ya que estos son esenciales para entender las prácticas sociales y las dinámicas que configuran las interacciones humanas.

En este contexto, las tres sedes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UNACH —la Facultad de Lenguas, ubicada en Tuxtla Gutiérrez,

y las Escuelas de Lenguas en San Cristóbal de las Casas y Tapachula—constituyen la región mencionada con características socioculturales y educativas únicas. Estas sedes no solo representan espacios académicos, sino también contextos cargados de significado, función e identidad, que reflejan y moldean la complejidad del entorno socioeducativo en el que se desarrolla la interacción natural entre educación y sociedad. En este marco, los estudiantes experimentan un proceso formativo influenciado por las particularidades de sus comunidades, donde se entrelazan los aspectos sociales, culturales y educativos que definen su aprendizaje.

Al integrar las tres sedes ubicadas en las regiones socioeconómicas en un único análisis, se profundizará en la comprensión de los procesos de desarrollo, desigualdad, y diversidad que están presentes en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de la LEI: La Facultad de Lenguas Campus Tuxtla situada en la Región I Metropolitana, la Escuela de Lenguas campus San Cristóbal de las Casas situada en la Región V Altos Tsotsil Tseltal y la Escuela de Lenguas campus Tapachula situada en la Región X Soconusco.

La realidad sociocultural de Chiapas se manifiesta de muchas formas, por lo tanto, considerar las tres sedes de la LEI fue de suma importancia para entender las dinámicas que afectan la autoeficacia y el desempeño académico en sociedades con oportunidades y recursos distintos. Los fenómenos de pobreza, desigualdad educativa, desempleo y exclusión social son fundamentales para el análisis de la autoeficacia, especialmente en el contexto de América Latina, donde sus características históricas, económicas, políticas, sociales, educativas y culturales juegan un papel crucial en la percepción y las creencias de superación.

La integración de las tres sedes implica la necesidad de reflexionar sobre la realidad concreta de Chiapas en la que se desarrolla el objeto de estudio. No se trata solo de buscar soluciones inmediatas a los numerosos problemas sociales a los que se enfrenta el estudiante, sino de adoptar

nuevas perspectivas y enfoques que permitan una mejor comprensión profunda y alternativa del desempeño académico.

La integración de las tres sedes exige un análisis crítico y contextualizado de la realidad sociocultural y educativa de Chiapas, enmarcado dentro del estudio de la autoeficacia y su influencia en el desempeño académico. Más que la búsqueda de soluciones inmediatas a los múltiples desafíos sociales que enfrenta el estudiantado, es imprescindible la adopción de enfoques teóricos y metodológicos que permitan una comprensión profunda, sistémica y multidimensional del fenómeno. Este abordaje no solo contribuirá al desarrollo de nuevas estrategias para el fortalecimiento del desempeño académico, sino que también proporcionará un marco analítico sólido para la generación de conocimiento en el ámbito de la educación y la psicología del aprendizaje.

El objetivo de la investigación y la complejidad del objeto de estudio exigen un análisis riguroso de las condiciones socioculturales, económicas y políticas del contexto en el que se desarrolla. La autoeficacia no puede comprenderse en toda su magnitud sin considerar las dinámicas estructurales que subyacen en las sociedades de Chiapas, incluyendo las relaciones económicas, políticas, socioculturales y educativas que influyen en el desempeño académico.

En este marco, a continuación, se presentan datos geográficos, económicos, culturales, políticos y educativos que permiten delimitar con precisión la región socioeducativa "Facultad y Escuelas de la LEI". La inclusión de este apartado es fundamental, ya que proporciona una base contextual sólida para interpretar los factores que inciden en la autoeficacia de los estudiantes y su impacto en el rendimiento académico.

Asimismo, este análisis permite obtener una óptica regional que trasciende las generalizaciones y ofrece una visión más precisa de las dinámicas educativas en Chiapas. Considerar las particularidades del entorno local posibilita la identificación de patrones específicos que influyen en la construcción de la autoeficacia, tales como el acceso desigual a

recursos educativos, el ingreso económico y nivel educativo de las familias, las expectativas socioculturales sobre el aprendizaje del inglés y las oportunidades de desarrollo profesional en el contexto regional. Este enfoque, además de enriquecer la comprensión teórica del fenómeno, es crucial para el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes y adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa en la región.

1.2.1 Ubicación geográfica y condiciones socioeconómicas

La Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas se imparte en diversas sedes ubicadas en el sur de México, específicamente en el estado de Chiapas. Este estado se distingue por su compleja diversidad geográfica, social y cultural, lo que lo diferencia significativamente de otras regiones del país. En este contexto, resulta fundamental reconocer que toda acción humana se desarrolla dentro de un espacio geográfico específico, donde se generan dinámicas de interacción que influyen en los procesos de formación académica y personal de los estudiantes universitarios.

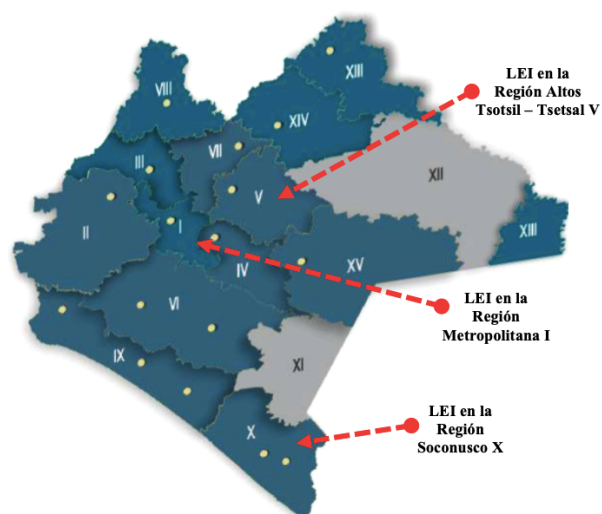
El entorno en el que se desenvuelven los estudiantes de la LEI no solo representa un espacio físico, sino también un entramado sociocultural compuesto por múltiples factores que impactan en su desarrollo educativo. La región socioeducativa en la que se insertan estas sedes se configura como una superficie territorial caracterizada por procesos históricos, económicos y socioculturales que inciden en la construcción de la autoeficacia y, por ende, en el desempeño académico de los estudiantes.

A continuación, se presenta la localización geográfica de las sedes de la LEI en la UNACH, distribuidas en tres de las quince regiones socioeconómicas del estado de Chiapas. La heterogeneidad de estas regiones, manifestada en sus particularidades geográficas, sociales, culturales y económicas, constituye un factor determinante en la formación de los estudiantes, dado que condiciona sus experiencias educativas y sus

posibilidades de desarrollo académico y profesional. El análisis de este contexto es esencial para comprender las dinámicas que influyen en la percepción de autoeficacia de los estudiantes y en su desempeño dentro del ámbito universitario.

La siguiente representación visual permite contextualizar el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes y comprender cómo las particularidades geográficas, económicas y socioculturales de cada sede influyen en su formación académica. El análisis de esta distribución geográfica es relevante para el estudio ya que proporciona una base para interpretar las relaciones entre contexto, autoeficacia y rendimiento académico.

Figura 1. Localización de las sedes de la LEI.

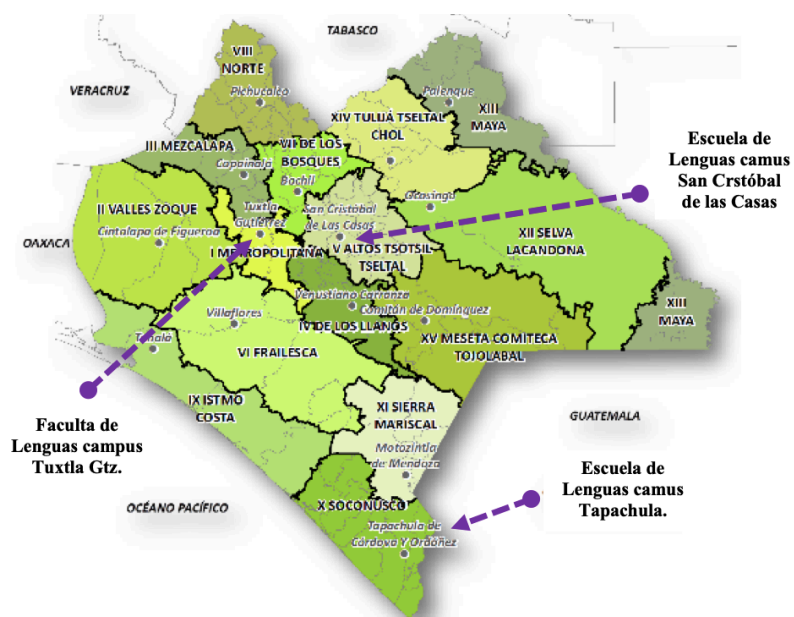


Adaptado de: Proyecto Académico “Reforma para la excelencia”. (UNACH, 2019, p.55).

El objetivo de esta representación es situar territorialmente el contexto económico, social, cultural y legal que ha influido en la trayectoria académica de los estudiantes y en sus vivencias relacionadas con la autoeficacia y el desempeño académico. El siguiente mapa destaca las ciudades específicas donde se encuentran las sedes de la LEI: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Tapachula. Cada una de estas

ciudades, situadas en distintas regiones socioeconómicas y culturales del estado, tiene un impacto significativo en la formación académica de los estudiantes, pues sus contextos sociales, económicos y geográficos influyen directamente sus experiencias educativas.

Figura 2. Localización de las ciudades donde se sitúan las sedes de la LEI



Adaptado de: Comité Estatal de Información. Estadística y Geografía de Chiapas.

Tuxtla Gutiérrez, como capital de Chiapas, es un centro económico y administrativo clave en el estado. Su economía se sustenta en sectores como el comercio, la industria y los servicios, lo que genera un entorno social diverso y con oportunidades educativas y profesionales. Sin embargo, las disparidades socioeconómicas, especialmente entre las áreas urbanas y rurales, pueden influir en la autoeficacia de los estudiantes, afectando su percepción de las oportunidades académicas.

San Cristóbal de las Casas, con su notable población indígena, representa un contexto socioeconómico y cultural importante en el estudio de la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes. La interacción de las comunidades indígenas, como los Tzotzil y Tzeltal, con el resto de la población mestiza crea un entorno multifacético, en el que las

desigualdades sociales y económicas son evidentes y pueden influir en la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades y oportunidades académicas.

De igual manera, Tapachula, ubicada en la frontera sur de México, presenta un contexto socioeconómico que juega un papel crucial en el estudio de la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes. Con una economía fuertemente influenciada por el comercio internacional, el puerto marítimo y la migración, Tapachula es una ciudad con una gran diversidad social, en la que interactúan poblaciones de diferentes orígenes, incluidos migrantes centroamericanos, lo que agrega una capa de complejidad a las experiencias educativas.

Las características económicas y sociales antes mencionadas se detallarán con datos en párrafos posteriores, lo que permitirá una apreciación cuantitativa y cualitativa más precisa de la región de estudio. Esta información resultará crucial para comprender cómo el contexto socioeconómico y cultural de las sedes impacta en el desempeño académico de los estudiantes y, particularmente, en su percepción de autoeficacia.

En cuanto a la ubicación de las tres sedes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, esta forma parte de una estrategia educativa administrativa de la UNACH diseñada para garantizar la cobertura universitaria en el estado de Chiapas. El territorio, entonces, se configura como un marco organizacional que distribuye las facultades y escuelas, buscando no solo atender las necesidades educativas locales, sino también contribuir al desarrollo económico y social de la región.

La región socioeducativa de la "Facultad y Escuelas LEI" se ubica en un espacio sociocultural marcado por múltiples factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos factores, como el nivel económico, la dinámica familiar, las normas culturales y las estructuras sociales, tienen un impacto directo en la relación que los estudiantes establecen con su entorno educativo y, por ende, en su desempeño académico.

Este contexto presenta tanto desafíos como oportunidades para la autoeficacia de los estudiantes, ya que la manera en que se perciben a sí mismos y sus capacidades está en gran medida mediada por las circunstancias socioeconómicas y culturales que los rodean. Por ello, la presente investigación busca abordar esta problemática desde una perspectiva integradora, que considere las variaciones en la autoeficacia en función de los distintos contextos socioculturales de la LEI.

En este sentido, Bonfil (1973) define la región sociocultural como “la expresión espacial de un proceso histórico particular, que ha determinado que la población del área esté organizada en un sistema de relaciones sociales que la sitúan en el contexto de la sociedad global en términos de relaciones características particulares con el todo...” (p.177). Bajo esta concepción, la región de estudio se configura como un producto de las interacciones sociales e históricas propias de las regiones Altos Tsotsil-Tsetsal, Metropolitana y Soconusco, donde los factores históricos, políticos, económicos, educativos, y sociales convergen para configurar las realidades locales. Estas realidades, a su vez, influyen en el desarrollo de los estudiantes y en su proceso de formación académica.

Al analizar el entorno social y cultural de los estudiantes, es necesario tomar en cuenta no solo las interacciones que se producen en su vida cotidiana, sino también cómo las influencias históricas y sociales afectan la manera en que los estudiantes se relacionan con la educación y cómo se perciben a sí mismos en el ámbito académico.

Los diversos factores que afectan la vida de los estudiantes incluyen las relaciones familiares, las amistades, los profesores, los vecinos, y otros elementos del tejido social que, en conjunto, inciden sobre el comportamiento y la actitud de los estudiantes hacia la educación. Estos factores son parte de una red compleja de prácticas sociales que configuran los valores, creencias, y comportamientos de los individuos. Entre ellos se encuentran las pautas de comportamiento adquiridas socialmente, el lenguaje utilizado para la comunicación, la carga simbólica que contiene,

así como aspectos tangibles como el nivel educativo de los miembros de las familias y los ingresos. La influencia de estos factores sociales y culturales resulta determinante para comprender las variaciones en la autoeficacia de los estudiantes y cómo estas impactan en su rendimiento académico.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el estado de Chiapas, al ser una de las regiones con mayor rezago social, presenta una serie de desafíos en términos de acceso a la educación, a servicios básicos, y a condiciones de vida dignas. La tabla presentada subraya estos desafíos y pone en evidencia la necesidad de un enfoque multidimensional que considere tanto las condiciones objetivas del entorno como las percepciones subjetivas de los estudiantes en relación con su autoeficacia y desempeño académico.

La siguiente tabla ilustra que, en los años 2000 y 2015, Chiapas experimentó un grado de rezago social "alto", posicionándose como el estado con el mayor rezago en esas fechas a nivel nacional. En términos más simples, esto nos habla de la evolución de Chiapas como uno de los estados más rezagado en cuanto a bienestar social en comparación con el resto del país durante esos años. Este dato resulta particularmente relevante para el análisis del objeto de estudio, dado que las condiciones socioeconómicas adversas, como el rezago educativo, la falta de acceso a servicios básicos y las limitaciones en la infraestructura social, pueden incidir de manera significativa en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Este rezago social no solo configura las condiciones en las que los estudiantes se desarrollan, sino que también moldea sus expectativas y su relación con el sistema educativo.

Tabla 1. Grado de rezago social en el estado de Chiapas en el año 2000 y 2015.

Entidad Federativa	Grado de rezago social 2000	Grado de rezago social 2015	Lugar en el contexto nacional 2000	Lugar en el contexto nacional 2015
Oaxaca	Muy alto	Muy alto	2	1
Guerrero	Muy alto	Muy alto	3	2
Chiapas	Muy alto	Muy alto	1	3
Veracruz	Muy alto	Muy alto	4	4
Puebla	Alto	Alto	5	5
Michoacán	Alto	Alto	8	6
San Luis Potosí	Alto	Alto	7	7
Hidalgo	Alto	Alto	6	8
Campeche	Alto	Alto	9	9
Yucatán	Medio	Alto	12	10
Nayarit	Medio	Medio	17	11
Durango	Medio	Medio	16	12
Guanajuato	Medio	Medio	13	13
Tabasco	Medio	Medio	10	14
Tlaxcala	Medio	Medio	14	15
Morelos	Medio	Bajo	18	16
Zacatecas	Medio	Bajo	11	17
Baja California Sur	Bajo	Bajo	25	18
Quintana Roo	Medio	Bajo	20	19
Querétaro	Medio	Bajo	15	20
Sinaloa	Medio	Bajo	19	21
México	Bajo	Bajo	21	22
Tamaulipas	Bajo	Bajo	22	23
Chihuahua	Bajo	Bajo	26	24
Sonora	Muy Bajo	Bajo	27	25
Colima	Bajo	Bajo	24	26
Jalisco	Bajo	Bajo	23	27
Baja California	Muy Bajo	Bajo	28	28
Aguascalientes	Muy bajo	Muy bajo	29	29
Coahuila	Muy bajo	Muy bajo	30	30
Ciudad de México	Muy bajo	Muy bajo	31	31
Nuevo León	Muy bajo	Muy bajo	32	32

Fuente: Informe de Pobreza y Evaluación 2020 del CONEVAL (2020).

A continuación, se presenta una tabla que muestra el porcentaje de población por indicador de pobreza y carencia social, desglosado según municipio y población total de Chiapas en 2020. La tabla incluye tres de los diez municipios con mayor población del estado, entre los cuales se encuentran aquellos donde se ubican las tres sedes de la LEI. El análisis de estos indicadores es crucial para entender las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran los estudiantes, ya que refleja las características socioeconómicas del entorno que impactan en su percepción de autoeficacia y en su desempeño académico.

De acuerdo con los datos presentados en la siguiente tabla del CONEVAL (2022), se observa que Tuxtla Gutiérrez, al ser el municipio con mayor número de habitantes, presenta un 46.2% de la población en situación de pobreza, de los cuales el 9.8% se encuentra en pobreza extrema. En cuanto a las carencias sociales, el 13.4% de la población enfrenta rezago educativo, el 45.2% carece de acceso a servicios de seguridad social, el 9.7% experimenta deficiencias en la calidad y los espacios de la vivienda, el 14.5% tiene limitaciones en el acceso a servicios

básicos en la vivienda, y el 14.7% enfrenta dificultades en el acceso a una alimentación nutritiva y de calidad.

Tabla 2. Porcentaje de población por indicador de pobreza y carencia social según municipio y población total de Chiapas, 2020

Población total	Municipio	Pobreza Pobreza extrema		Carencias					
				Rezago educativo	Acceso a servicios de salud	Acceso a seguridad social	Acceso a calidad y espacios de la vivienda	Acceso a servicios básicos en la vivienda	Acceso a la alimentación nutritiva y de calidad
584,797	Tuxtla Gutiérrez	46.2	9.8	13.4	45.2	60.5	9.7	14.5	14.7
361,784	Tapachula	58.5	17.1	22.6	54.8	65.1	14.8	34.8	21.3
226,190	Ocosingo	92.5	46.3	32.7	22.7	91.2	27.2	88.2	23.1
208,888	San Cristóbal de las Casas	66.1	25	24.4	50.5	78	11.9	23.7	24.6
168,305	Comitán de Domínguez	68.8	18.6	28.3	42.3	81.7	6.1	27.9	22.9
141,634	Palenque	69.9	21.7	26	34.5	83.8	18.4	66.2	38.8
135,413	Chilón	96.9	53.2	38.6	30.7	95.0	27.4	94.5	4.9
127,085	Las Margaritas	94.1	41.0	36.8	17.0	93.6	25.8	78.3	7.5
114,882	Villaflores	69.5	21.0	23.8	54.7	80.5	14.9	40.6	27.5
107,948	Chiapa de Corzo	60.5	17.4	19.7	42.5	67.9	16.1	34.1	25

Fuente: Informe de Pobreza y Evaluación 2022 del CONEVAL (2022).

En Tapachula, el 58.5% de la población se encuentra en pobreza, con un 17.1% en pobreza extrema. En términos de carencias sociales, el 22.6% sufre rezago educativo, el 65.1% carece de acceso a servicios de seguridad social, el 14.8% tiene problemas en cuanto a la calidad y los espacios de la vivienda, el 34.8% enfrenta dificultades en el acceso a servicios básicos en la vivienda, y el 21.3% no tiene acceso adecuado a una alimentación nutritiva y de calidad.

Finalmente, en San Cristóbal de las Casas, el 66.1% de la población se encuentra en pobreza, de los cuales el 25% está en pobreza extrema. Respecto a las carencias sociales, el 22.4% enfrenta rezago educativo, el 78% carece de acceso a servicios de seguridad social, el 11.9% tiene deficiencias en la calidad y los espacios de la vivienda, el 23.7% presenta limitaciones en el acceso a servicios básicos en la vivienda, y el 24.6% enfrenta dificultades en cuanto a la alimentación nutritiva y de calidad. Estos datos

reflejan las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran los municipios con las sedes de la LEI y tienen implicaciones directas en el desarrollo académico de los estudiantes.

Las condiciones socioeconómicas que prevalecen en los municipios de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y San Cristóbal de las Casas, dentro de la región de estudio, presentan notables diferencias que impactan de manera significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la autoeficacia de los estudiantes. Como se refleja en los datos del CONEVAL (2022), mientras que en Tuxtla Gutiérrez el 46.2% de la población vive en pobreza, en San Cristóbal de las Casas esta cifra asciende a un alarmante 66.1%, con un 25% de la población en pobreza extrema. Esta diferencia resalta una asimetría social profunda que incide directamente en la calidad de vida de los estudiantes y en sus posibilidades de éxito académico.

Estas disparidades económicas y sociales se reflejan también en las carencias sociales que afectan a los tres municipios. En Tuxtla, el 45.2% de la población carece de acceso a servicios de seguridad social y el 14.7% enfrenta dificultades en el acceso a una alimentación nutritiva y de calidad, lo cual limita las condiciones en las que los estudiantes pueden desarrollar su autoeficacia. En Tapachula, la situación se agrava con el 65.1% sin acceso a servicios de seguridad social y un 21.3% que no tiene acceso a una alimentación adecuada. Sin embargo, es en San Cristóbal de las Casas donde las carencias son más pronunciadas, con un 78% de la población careciendo de acceso a servicios de seguridad social y un 24.6% enfrentando problemas relacionados con la nutrición. Este entorno desigual puede afectar no solo la salud física y emocional de los estudiantes, sino también su percepción sobre sus propias capacidades para alcanzar el éxito académico, aspecto clave de la autoeficacia.

El rezago educativo y las deficiencias en el acceso a servicios básicos y espacios de calidad en la vivienda también agravan esta situación. San Cristóbal de las Casas, como la localidad más rezagada, presenta un escenario crítico que podría obstaculizar aún más el desarrollo de la

autoeficacia de los estudiantes. Esto pone de manifiesto que, a pesar de que la autoeficacia está influenciada por factores internos del individuo, el entorno social y económico juega un papel determinante en la formación de las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades. Las disparidades entre los municipios de la región de estudio subrayan la necesidad de abordar el impacto de estas condiciones socioeconómicas en el rendimiento académico, con el fin de comprender cómo las variaciones en el acceso a recursos pueden influir en las percepciones de autoeficacia y, en última instancia, en el desempeño académico de los estudiantes.

El contexto social de la región "Facultad y Escuelas de la LEI" revela una realidad compleja que impacta directamente en las instituciones académicas. La composición sociodemográfica de los estudiantes, con sus particularidades culturales, lingüísticas y de género, constituye un elemento clave para visibilizar las dificultades que enfrentan en su formación profesional. Esta diversidad es fundamental para que las instituciones diseñen estrategias inclusivas que promuevan la equidad, garantizando un acceso y éxito académico que refleje las necesidades y realidades de todos los estudiantes.

Los datos del Panorama sociodemográfico de Chiapas: Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) sobre Chiapas proporcionan una perspectiva importante sobre la realidad sociodemográfica de la región "Facultad y Escuelas de la LEI", que refleja tanto las oportunidades como los desafíos en el ámbito educativo y social (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Perspectiva sociodemográfica de Chiapas*

Distribución de población	Hablantes de lengua indígena que no habla español	Hablantes de lengua indígena de 3 años y más	Escolaridad de 15 años y más
49 % urbana 51 % rural (A nivel nacional el dato es de 79 y 21 % respectivamente)	27.21 % de la población	28.17 % de la población. (28 de cada 100 personas)	Sin escolaridad 13.3 % Básica 55.0 % Media superior 18.2 % Superior 13.3% No especificado 0.1% (9.7 años de estudio es el promedio nacional)

Porcentaje de población con disponibilidad de TIC	Afiliación a servicios de salud
Computadora 15. %	66.7% de la población
Línea telefónica fija 11.8%	
Teléfono celular 70.1%	
Internet 21.7%	

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, 2021.

En cuanto a la distribución de la población, un 49% de los chiapanecos vive en áreas urbanas y un 51% en zonas rurales, lo que resalta la disparidad en el acceso a recursos y servicios educativos. A nivel nacional, la urbanización es más pronunciada, con un 79% de la población viviendo en zonas urbanas. Desde otro ángulo, Hausman, Cheston y Santos (2015) señalan que en el estado de Chiapas, para el año 2015, la población estaba conformada en su mayoría por una población rural y una minoría urbana, ya que el 58% de la población vivía en localidades rurales. Este dato subraya la falta de una evolución significativa en cuanto a la urbanización en la región, lo que implica que los desafíos relacionados con el acceso a servicios básicos, educación y conectividad siguen siendo predominantes, lo cual limita el desarrollo y la equidad en las oportunidades educativas.

Además, un 28.17% de la población chiapaneca de 3 años o más habla alguna lengua indígena, lo que representa un reto y una oportunidad para desarrollar programas educativos inclusivos que reconozcan esta diversidad lingüística. Es relevante señalar que un 27.21% de la población chiapaneca que habla una lengua indígena no habla español, lo que podría afectar el acceso a la educación y la comprensión del contenido académico en áreas más rurales.

En cuanto a la escolaridad, el 13.3% de los chiapanecos mayores de 15 años no tienen escolaridad, mientras que el 55% solo ha completado la educación básica, un 18.2% tiene estudios de nivel medio superior y solo un 13.3% ha alcanzado el nivel superior. Esto muestra una clara diferencia con el promedio nacional de 9.7 años de escolaridad, lo que implica un desafío para mejorar la calidad educativa y el acceso a la educación superior.

En términos de infraestructura tecnológica, solo el 15% de la población tiene acceso a una computadora, mientras que el 21.7% tiene acceso a internet, lo que limita el uso de recursos educativos digitales. Sin embargo, un 70.1% de la población posee teléfono celular, lo que podría ser una herramienta útil para la implementación de estrategias educativas a través de plataformas móviles. Finalmente, el 66.7% de la población está afiliada a algún servicio de salud, lo que refleja una cobertura moderada en el acceso a servicios de salud, un aspecto relevante para el bienestar de los estudiantes en la región.

Estos datos reflejan las condiciones socioculturales en las que los estudiantes de la LEI están inmersos y subrayan la necesidad de explorar y comprender cómo estas condiciones influyen en sus creencias de autoeficacia y en su desempeño académico. Las particularidades de la región son clave para entender las experiencias socioculturales de los estudiantes, ya que desempeñan un papel crucial en su desarrollo académico. Identificar de manera rigurosa y transparente estos factores en el análisis de los datos será fundamental para responder a las preguntas de la investigación y proponer estrategias que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para fortalecer su autoeficacia, considerando las diversas realidades en las que se desenvuelven.

Esta diversidad sociocultural dentro de la matrícula de la LEI no solo resalta las diferencias en el acceso a oportunidades educativas, sino que también plantea interrogantes sobre cómo estas condiciones impactan la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes.

La sección anterior sobre las condiciones socioeconómicas de Chiapas invita a reflexionar sobre la heterogeneidad sociocultural de la matrícula universitaria en las tres sedes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. De acuerdo al Anuario Estadístico 2023 de la UNACH, esta heterogeneidad se evidencia principalmente en tres aspectos: el perfil lingüístico, la pertenencia a grupos étnicos y el acceso a becas, especialmente a través del programa “Jóvenes Escribiendo el Futuro”, que busca priorizar a jóvenes

provenientes de zonas con mayor rezago social y altos índices de inseguridad (Ver tabla 4).

Tabla 4. Panorama de aspectos socioeconómicas de estudiantes de la LEI durante el año 2023

Sede	Estudiantes matriculados hablantes de una lengua indígena	Estudiantes matriculados que pertenecen a grupo étnico	Estudiantes matriculados becados por el programa "Jóvenes Escribiendo el Futuro"
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla	8 estudiantes	11 estudiantes	135
Escuela de Lenguas, Campus San Cristóbal de Las Casas	54 estudiantes	59 estudiantes	458
Escuela de Lenguas, Campus Tapachula	10 estudiantes	15 estudiantes	198

Fuente: Elaboración propia con datos del Anuario Estadístico, UNACH 2023.

En este contexto, la matrícula de la LEI refleja diferencias claras en cuanto a estos factores, revelando las desigualdades en el acceso a la educación superior y en las oportunidades para estudiantes de distintas realidades socioculturales. En la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, se observa que de los 8 estudiantes que hablan una lengua indígena, 11 pertenecen a algún grupo étnico, lo que refleja una representación diversa, aunque relativamente pequeña en términos absolutos. Por otro lado, en la Escuela de Lenguas, Campus San Cristóbal de Las Casas, la proporción de estudiantes hablantes de lenguas indígenas es considerablemente más alta, con 54 estudiantes en esta categoría. Además, 59 estudiantes pertenecen a algún grupo étnico, lo que subraya una conexión significativa con las comunidades originarias en esta sede. Finalmente, en la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula, los datos muestran una proporción más pequeña de estudiantes hablantes de lenguas indígenas (10 estudiantes) y pertenecientes a grupos étnicos (15 estudiantes).

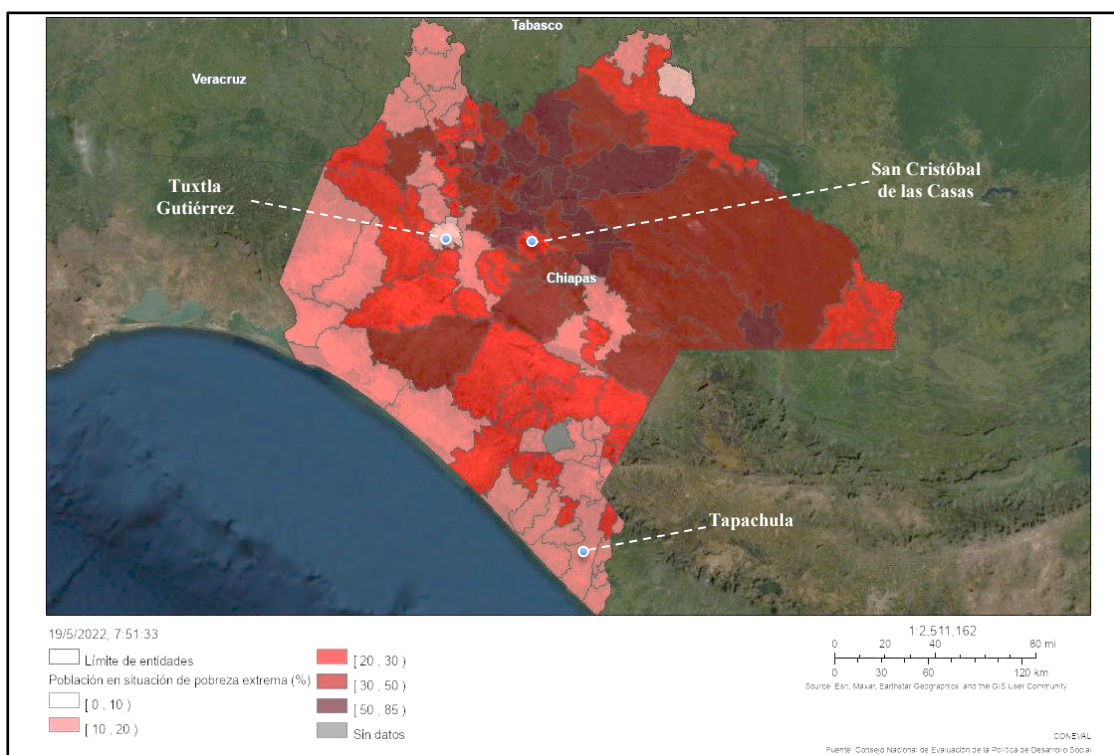
En cuanto al programa de becas "Jóvenes Escribiendo el Futuro" se muestra una diferencia aún más marcada en la distribución de los apoyos, destinados a estudiantes con mayores necesidades socioeconómicas. En

2023, en Tuxtla Gutiérrez, 135 estudiantes fueron beneficiados con esta beca; en San Cristóbal de Las Casas, el número asciende a 458 estudiantes, mientras que en Tapachula fueron 198 estudiantes los que recibieron este apoyo. Estos datos subrayan el apoyo a una de las zonas con marginación y rezago educativo de Chiapas. Estos datos destacan la atención brindada a una de las zonas con mayor marginación y rezago educativo de Chiapas, especialmente considerando que la beca tiene como objetivo priorizar a jóvenes provenientes de áreas con altos índices de rezago social e inseguridad.

La Facultad y las Escuelas de la LEI están inmersas en contextos socioculturales diversos que reflejan las desigualdades en el acceso a la educación superior en la región. Mientras que el Campus San Cristóbal de Las Casas tiene una mayor presencia de estudiantes hablantes de lenguas indígenas y pertenecientes a grupos étnicos, evidenciando una fuerte conexión con comunidades originarias, en los Campus Tuxtla y Tapachula esta representación es menor. Estas diferencias responden a las condiciones socioeconómicas y culturales de la región “Facultad y Escuelas LEI”, donde factores como la marginación, la distribución de servicios educativos y las oportunidades de desarrollo influyen en la composición de la matrícula estudiantil.

Esta situación se relaciona con datos del CONEVAL, que indican que en la región Altos Tseltal-Tsotsil (V), la mayoría de los municipios presentan altos niveles de pobreza extrema (ver Figura 3). Aunque el municipio de San Cristóbal de Las Casas tiene un porcentaje relativamente bajo dentro de esta región, el alto número de becas otorgadas a sus estudiantes sugiere que muchos de ellos provienen de comunidades a alrededor o dentro del territorio con altos niveles de marginación. En términos generales, los porcentajes de población en situación de pobreza extrema en 2020 fueron: Tuxtla Gutiérrez (0-10%), San Cristóbal de Las Casas (20-30%) y Tapachula (10-20%).

Figura 3. Porcentaje de la población chiapaneca en situación de pobreza extrema del 2020



Fuente: Adaptado del Informe de Pobreza y Evaluación 2022 del CONEVAL (2022).

En contraste, los datos sobre Tuxtla Gutiérrez y Tapachula reflejan una realidad diferente. Con un porcentaje de población en pobreza extrema relativamente bajo (0-10%), Tuxtla Gutiérrez presenta mejores condiciones socioeconómicas en comparación con otras regiones del estado, lo que puede influir en la menor cantidad de becas otorgadas en esta sede. Por otro lado, Tapachula, con un porcentaje de pobreza extrema entre el 10% y el 20%, se encuentra en una situación intermedia. Aunque no alcanza los niveles de marginación de la región Altos Tseltal-Tsotsil, sigue enfrentando desafíos en términos de acceso a la educación superior, lo que se refleja en la cantidad significativa de becas otorgadas a sus estudiantes.

1.2 Interacción agente y contexto en la comprensión del desempeño académico en la región “Facultad y Escuelas de la LEI”

En el capítulo anterior, se realizó una crítica a la visión reduccionista de la geografía humana, que tiende a omitir las particularidades y la

historicidad de los sujetos al analizar problemáticas socioespaciales. Para superar esta limitación, se propuso un marco teórico-metodológico integral que permitiera abordar el problema regional del desempeño académico desde una perspectiva que articulara tanto los factores contextuales como la autoeficacia de los estudiantes. A partir de esta premisa, se delimitó la región “Facultad y Escuelas LEI”, caracterizada por sus particularidades socioculturales y educativas, con el propósito de comprender la especificidad del espacio en el que se desarrolló la investigación.

No obstante, la región de estudio no debe entenderse como un ente estático o determinante absoluto del desempeño académico. Más bien, es un espacio dinámico en el que la autoeficacia de los estudiantes no solo se ve influida por el contexto, sino que también se configura a partir de su interacción con él. Por ello, este apartado se centra en demostrar que la autoeficacia estudiantil en esta región es el resultado de un proceso de construcción mutua, en el que contexto y agente interactúan de manera continua y recíproca.

El análisis de la autoeficacia reveló que los estudiantes no solo son receptores pasivos de su entorno, sino que también son sujetos activos y reflexivos que interactúan con diversas condicionantes contextuales. Esta perspectiva permitió profundizar en el estudio del desempeño académico desde la agencia estudiantil, destacando cómo las creencias sobre sus propias capacidades influyen en su rendimiento a través de la toma de decisiones y la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, estas creencias no se generan en el vacío, sino que están en constante diálogo con factores específicos del contexto chiapaneco, como la situación socioeconómica, la infraestructura educativa y las oportunidades de desarrollo, los cuales pueden potenciar o limitar la confianza y el desempeño de los estudiantes.

Desde una perspectiva de resiliencia y voluntad, el desempeño académico ha sido objeto de diversos estudios que buscan comprender cómo los estudiantes se adaptan a su entorno, gestionan sus esfuerzos y regulan

sus acciones para enfrentar los desafíos escolares. En este marco, la autoeficacia adquiere un carácter de agencia, en tanto que permite explicar la capacidad de los estudiantes para influir en su propio aprendizaje. No obstante, esta agencia no es un fenómeno aislado ni enteramente autónomo, sino que se encuentra moldeado por factores sociodemográficos que determinan la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades y posibilidades de éxito académico.

Desde el enfoque estructuralista de Pierre Bourdieu (1988), el capital cultural y social adquirido en el entorno inmediato del estudiante se configura como un elemento clave que puede facilitar o restringir su trayectoria académica. En este sentido, el desempeño académico puede entenderse como un campo de fuerzas en el que los estudiantes, dependiendo de su posición dentro de la estructura social, enfrentan diversas exigencias y oportunidades de aprendizaje. Factores como el apoyo familiar, la calidad de vida, las condiciones de enseñanza en la escuela y las expectativas sociales juegan un papel determinante en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes y, en consecuencia, en su desempeño académico.

Asimismo, las influencias del contexto social impactan significativamente en las expectativas, motivaciones y creencias que los estudiantes desarrollan en relación con sus capacidades. Aunque es fundamental reconocer que los estudiantes no están completamente determinados por su entorno y poseen cierto grado de agencia para actuar en su propio beneficio, también es innegable que las condiciones socioculturales y económicas en las que se desenvuelven afectan profundamente sus posibilidades de éxito académico. En el caso de Chiapas, la desigualdad en el acceso a recursos, el respaldo familiar y las oportunidades de desarrollo presenta marcadas diferencias entre las zonas urbanas y rurales, lo que repercute en la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre sus propias capacidades y en la manera en que enfrentan su proceso educativo.

En este contexto, las ciudades de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Tapachula conforman una región caracterizada por un deterioro económico acelerado, el cual ha exacerbado las desigualdades territoriales y ha impactado en las expectativas y el desempeño académico de los estudiantes universitarios. La distribución geográfica y las condiciones de las sedes de la LEI reflejan estas disparidades, evidenciadas en las diferencias en aspectos socioeconómicos, educativos y de infraestructura. Estas desigualdades no solo afectan la calidad del aprendizaje, sino que también generan una distribución inequitativa del capital cultural y social, lo que, a su vez, influye en la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes.

En este escenario, la teoría social cognitiva de Albert Bandura ofrece un marco conceptual complementario que permite una comprensión más amplia del desempeño académico al vincular la autoeficacia con los factores contextuales. Este enfoque no pretende desplazar los aportes de Bourdieu, sino más bien enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva psicológica. Para Bandura, la agencia estudiantil no depende exclusivamente del capital cultural y social heredado, sino también de las creencias individuales sobre la propia capacidad para enfrentar los desafíos académicos. Estas creencias funcionan como incentivos internos que guían las acciones y comportamientos de los estudiantes en su búsqueda por alcanzar metas educativas, mostrando que su desempeño es, en gran medida, resultado de su percepción sobre sus propias habilidades y esfuerzos.

Desde esta óptica, la agencia implica un proceso de autocontrol y autorregulación que permite a los estudiantes establecer objetivos, tomar iniciativa, persistir ante la adversidad y mantener una actitud resiliente frente a los desafíos académicos. Sin embargo, aunque Bandura enfatiza el papel de la autoeficacia individual, también reconoce que esta no es un rasgo puramente personal e independiente del entorno, sino que se construye a partir de experiencias previas, interacciones sociales y

oportunidades determinadas por el contexto sociocultural. En este sentido, la estructura social impone tanto limitaciones como posibilidades, pero es el estudiante quien, a partir de sus percepciones, motivaciones y recursos disponibles, evalúa y actúa dentro de estos márgenes.

Si bien las creencias de autoeficacia operan a nivel subjetivo, sus efectos se manifiestan de manera tangible en las acciones y decisiones de los estudiantes. En este sentido, es posible hablar de una “agencia académica regional” que, a pesar de las condiciones de desigualdad socioeconómica, permite a los estudiantes desarrollar confianza y seguridad en sus capacidades, incluso en contextos de escaso apoyo familiar o institucional. Así, la relación entre autoeficacia y desempeño académico en la región “Facultad y Escuelas de la LEI” no solo refleja la influencia del entorno en la formación de los estudiantes, sino que también evidencia su capacidad de acción y adaptación dentro de un escenario complejo y desigual.

En conclusión, la consideración de las perspectivas de Bourdieu y Bandura permitió enriquecer el análisis del desempeño académico al integrar tanto los condicionantes estructurales como la agencia individual. Mientras que la perspectiva sociológica de Bourdieu resalta el impacto del capital cultural y social en la trayectoria académica de los estudiantes, la visión psicológica-social de Bandura destaca la autoeficacia como un factor clave en la toma de decisiones y la perseverancia ante los desafíos. Retomar ambos enfoques no implica una dicotomía entre lo social y lo psicológico, sino que abrió la posibilidad de una investigación interdisciplinaria que supere las barreras disciplinares y ofreciera una comprensión más integral del fenómeno.

Desde esta perspectiva, el desempeño académico no puede reducirse únicamente a las estructuras sociales ni interpretarse como una manifestación aislada de la voluntad individual, sino que debe entenderse como el resultado de una interacción dinámica entre ambos. Las creencias

de autoeficacia se construyen en un contexto sociocultural determinado, al tiempo que influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan sus condiciones educativas. Esta aproximación permite un análisis más profundo y contextualizado de los procesos de aprendizaje en Chiapas, favoreciendo el desarrollo de estrategias que fortalezcan tanto la autonomía de los estudiantes como las condiciones estructurales que posibiliten su éxito académico.

1.2.1 La región “Facultad y Escuelas de la LEI” como espacio percibido, concebido y vivido

El estudio del desempeño académico, al considerar tanto la autoeficacia como las condiciones socioculturales, enfrenta el desafío de integrar dos enfoques aparentemente opuestos: la perspectiva estructuralista y la de agencia individual. Este análisis se complica aún más en el contexto de la Educación Superior Estatal e Internacional, donde se busca formar estudiantes con un sentido de agencia, impulsándolos a asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje y enfrentar los desafíos con actitudes positivas. Esta concepción educativa está vinculada a los valores liberales occidentales, donde el individuo es visto como capaz de transformar su vida y entorno mediante sus acciones, promoviendo una narrativa neoliberal que pone el énfasis en la responsabilidad individual y el esfuerzo personal.

En México, y particularmente en Chiapas, esta filosofía puede resultar problemática. A menudo se asocia con un "complejo de inferioridad" debido a las vivencias históricas que han generado una representación negativa de las capacidades locales. Este enfoque, que favorece el desarrollo de un sentido de agencia individual, se enfrenta a la realidad de las desigualdades socioeconómicas que limitan las oportunidades de aquellos estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos. Este contexto nos lleva a cuestionar: ¿Hasta qué punto el desempeño académico depende únicamente

de la autoeficacia del estudiante o de los actores relacionados con la educación, como las familias, las universidades y el Estado?

A pesar de que las políticas educativas promueven la agencia estudiantil, su conceptualización teórica y empírica es aún limitada, lo que refleja la falta de atención institucional a este concepto en el contexto de Chiapas. Sin un marco adecuado que integre las realidades socioeconómicas y culturales del Estado, resulta difícil promover un desempeño académico basado en un sentido de agencia bien fundamentado. La autoeficacia no debe verse como una responsabilidad exclusiva del estudiante, sino como un fenómeno que interactúa con las condiciones sociales y educativas en las que se inserta.

El estudio de la autoeficacia en Chiapas es esencial, ya que las creencias de los estudiantes están influenciadas tanto por su contexto sociocultural como por su capacidad de percibir y actuar sobre él. El sistema educativo ha hecho esfuerzos para mejorar la cobertura y los recursos, pero las desigualdades persisten y afectan la forma en que los estudiantes visualizan su futuro profesional. En este sentido, es crucial estudiar cómo los estudiantes afrontan las desigualdades y cómo la autoeficacia puede ser un factor clave en el rendimiento académico.

Es importante aclarar que este estudio no busca descentralizar la responsabilidad del desempeño académico exclusivamente hacia el estudiante, como lo propone el modelo neoliberal, sino más bien reconceptualizar la relación entre el estudiante y su contexto, enfocándose en cómo la agencia puede ser fortalecida a través de recursos y condiciones adecuadas. Este enfoque permite regionalizar la autoeficacia, entendiendo la región como un espacio donde la agencia y el contexto sociocultural se entrelazan, y como un medio para comprender mejor el desempeño académico en Chiapas.

La región “Facultad y Escuelas de la LEI” se considera un espacio integrador de la agencia y el contexto sociocultural, donde los estudiantes no son sujetos pasivos, sino que interpretan y significan sus vivencias en

relación con el entorno. Este proceso de interpretación les permite construir creencias sobre sus capacidades, lo cual influye en sus decisiones y comportamientos. En este sentido, la región no solo es un espacio material, sino también un espacio vivido, percibido y concebido por los estudiantes. Las particularidades socioculturales de la región actúan como un diferenciador que influye en la manera en que el desempeño académico es vivido, percibido y concebido.

La región se convierte así en un espacio de interacción constante entre las creencias de autoeficacia y las condiciones socioculturales. Aunque las vivencias negativas pueden influir en la percepción de las capacidades del estudiante, este no es un sujeto determinado pasivamente por su contexto. Más bien, puede ejercer un proceso interno de reflexión y autorregulación que le permita enfrentar los desafíos con autonomía. Estas decisiones y acciones, a su vez, moldearán sus creencias y, por ende, su desempeño académico.

Desde la perspectiva interpretativa, la realidad es subjetiva y construida a través de las interacciones sociales y culturales. Las creencias de autoeficacia no se desarrollan de manera aislada, sino como resultado de la interacción entre el sujeto y su contexto. Por lo tanto, para entender el desempeño académico, es necesario considerar las experiencias vividas por los estudiantes dentro de su contexto cultural y social, reconociendo que sus creencias están situadas históricamente y culturalmente. De este modo, se puede ofrecer una mejor comprensión del desempeño académico y desarrollar estrategias que favorezcan tanto la autonomía de los estudiantes como las condiciones estructurales que faciliten su éxito.

El concepto de "región" se puede entender desde tres perspectivas complementarias: como un espacio percibido, vivido y concebido. La región, comprendida como un espacio percibido, refleja cómo los estudiantes interactúan con su entorno físico y socio-cultural, influenciados por características demográficas, geográficas y socioeconómicas. En este contexto, se reconoce cómo las condiciones locales, como la ubicación

geográfica, las características demográficas de los estudiantes y las condiciones socioeconómicas, afectan las percepciones y la experiencia educativa de los estudiantes en la región (Villarroel, 2013). Esta percepción del espacio es crucial para entender cómo los estudiantes experimentan su autoeficacia en su contexto local, ya que las características tangibles de la región influyen directamente en sus vivencias cotidianas.

Por otro lado, la región como espacio vivido se refiere a las experiencias, emociones y vivencias del estudiante en ese entorno, tomando en cuenta no solo lo físico sino también lo simbólico, lo emocional y lo cultural. Aquí se hace énfasis en cómo las prácticas y las interacciones sociales dentro del espacio percibido influyen en el desarrollo de las creencias de autoeficacia. En esta dimensión, las vivencias del estudiante, como las interacciones sociales, los procesos emocionales y las tensiones en torno a su desempeño académico, se construyen a partir del espacio percibido, lo que permite que el sujeto se conecte a su entorno y lo interprete de manera única (Lefebvre, 1974). La autoeficacia de los estudiantes se ve así influenciada por los significados que le otorgan a esas vivencias, las cuales se configuran en el espacio físico y en el espacio social que habitan.

Finalmente, la región como espacio concebido se refiere a la manera en que los estudiantes conceptualizan y dan significado a sus experiencias, sus capacidades y su desempeño académico. En esta dimensión se profundiza en los significados subjetivos que los estudiantes asignan a su autoeficacia, influenciados por la interacción entre su historia personal y su contexto sociocultural. Aquí, los estudiantes no solo viven y perciben su entorno, sino que también reflexionan sobre él, interpretando sus capacidades y potencialidades en función de lo que creen posible en relación con su entorno (Paoli, 2012; Dubet, 2010). Las representaciones que los estudiantes se hacen de sí mismos, de sus habilidades y de sus logros académicos se configuran dentro de ese espacio concebido, que no es solo un lugar físico, sino un espacio de significados contruidos socialmente a lo largo de sus vivencias. Esto permite que el espacio en el que los estudiantes

interactúan, perciben y dan significado a sus capacidades se convierta en un elemento clave para entender cómo sus creencias de autoeficacia se desarrollan y cómo impactan en su desempeño académico (Vigotsky, 1994).

Así, la región se convierte en un espacio complejo y multidimensional, donde la interacción entre lo percibido, lo vivido y lo concebido da forma a las creencias de los estudiantes, influyendo en su desempeño académico y en su capacidad para autorregularse y enfrentarse a los retos educativos. Como indica Villarroel (2013), "el significado no deriva unidireccionalmente de los procesos cognitivos individuales, sino del proceso de interacción con otros sujetos en el mundo de la vida" (p. 166). Por tanto, este estudio busca adentrarse en cómo los estudiantes interpretan, viven y perciben su autoeficacia dentro de un contexto sociocultural, reconociendo la importancia de las experiencias y las relaciones sociales en la construcción de sus creencias y capacidades.

1.2.2 Análisis regional de la autoeficacia desde una mirada interdisciplinaria

El análisis regional de la autoeficacia es un enfoque que busca comprender cómo las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades inciden en su desempeño académico, considerando el contexto sociocultural que los rodea. Este análisis no puede ser entendido de manera aislada, ya que el desempeño académico resulta de una interacción dinámica entre las capacidades individuales y los factores externos que afectan a los estudiantes. Por ello, se adopta una mirada interdisciplinaria para estudiar estos fenómenos, que permita integrar las diversas dimensiones sociales, culturales y educativas en las que los estudiantes se desarrollan, así como sus manifestaciones de agencia.

A través de esta perspectiva, el análisis regional se convierte en una herramienta clave para interpretar cómo los factores externos, como las desigualdades socioeconómicas de Chiapas, se relacionan con las

percepciones internas de los estudiantes sobre su autoeficacia. Como señala Sanabria (2007), la regionalización no solo debe ser descriptiva o explicativa, sino también propositiva, lo cual implica “sustituir lo que vemos por lo que queremos ver, le otorga un nuevo alcance al término, pero obliga a conceptualizar la región de diferente manera, pues no es suficiente con la identificación de patrones o relaciones para definirla; se requiere, además de ello, de una necesaria declaración de objetivos adoptando en consecuencia un horizonte que debe ser planificado” (p. 236).

Como se ha señalado en los apartados anteriores, el estudio regional del desempeño académico no puede reducirse a las estructuras sociales o explicarse únicamente a través de datos cuantitativos. En cambio, debe comprenderse como el resultado de la interacción entre el agente (el estudiante) y su contexto (las dinámicas sociales y culturales del lugar). Este enfoque permite superar la visión reduccionista que asume al estudiante como un simple producto del sistema educativo, ignorando sus creencias, resiliencia y capacidades de superación.

La relación entre la interdisciplinariedad y los problemas educativos ha dado un giro notorio en la construcción de los saberes. Según Fuentes y Bonals (2011), regionalizar una investigación implica acotar la problemática en un espacio y tiempo determinado en el que se desea estudiar. Este contacto fundamentado en una mirada sin restricciones disciplinarias otorga al investigador la licencia de relacionarse con el objeto de estudio con una perspectiva compleja y crítica, llena de potencialidades para dar respuestas a problemas complejos y diversos.

El análisis regional de la autoeficacia parte de reconocer que las experiencias de los estudiantes están profundamente influenciadas por las características socioculturales de las regiones en las que se encuentran, como la Región I Metropolitana, la Región V Altos Tsotsil Tseltal y la Región X Soconusco de Chiapas. Las percepciones de los estudiantes sobre sus propias capacidades están marcadas por estas realidades, lo que genera una relación conflictiva entre sus creencias y las expectativas del sistema

educativo. Además, este análisis revela que la autoeficacia no solo depende de factores internos, como la resiliencia o la motivación individual, sino también de las condiciones socioculturales y geográficas que modelan las experiencias de los estudiantes.

Este enfoque permite dar voz a los estudiantes, visibilizando sus historias y cómo las desigualdades afectan su autoevaluación y su capacidad para autorregularse en un sistema educativo que a menudo está en su contra. Como señalan Aurelio y Martínez (2018), la interdisciplinariedad permite relacionarse con el objeto de estudio con una perspectiva integral, rompiendo con las lógicas disciplinarias para comprender la realidad de manera más completa.

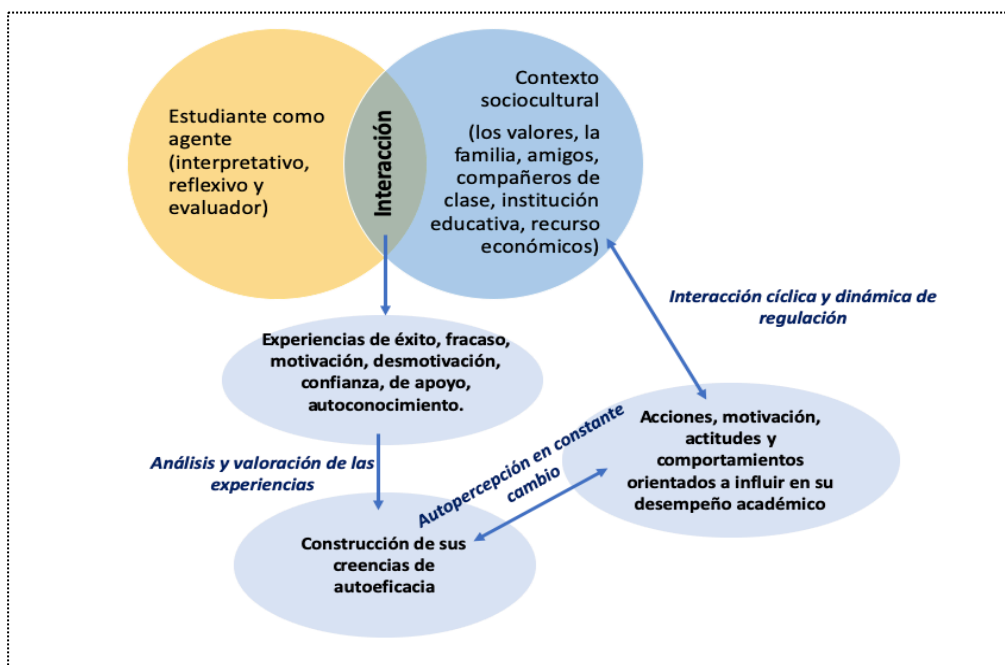
La importancia de la mirada interdisciplinaria radica en su capacidad para integrar diferentes perspectivas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. Al superar las barreras de las disciplinas aisladas, se puede obtener una visión más completa de cómo los estudiantes interactúan con su contexto, desde factores socioeconómicos hasta aspectos culturales, emocionales y políticos. La interdisciplinariedad permite, por tanto, abordar de manera integral los factores que afectan la autoeficacia y el desempeño académico, aportando nuevas herramientas y metodologías que reflejan la complejidad de la experiencia educativa en regiones como Chiapas. Tal como indican Palacios, Suoto y Núñez (2015), el espacio no es un objeto de estudio únicamente disciplinar, lo que resalta la necesidad de un enfoque holístico y contextualizado para abordar estos fenómenos.

Al integrar distintas perspectivas, se logra una visión más holística y crítica del fenómeno, reconociendo las realidades específicas que enfrentan los estudiantes en Chiapas. Este análisis no solo proporciona una comprensión más rica del desempeño académico, sino que también ofrece nuevas formas de intervenir y diseñar estrategias que fortalezcan tanto la autonomía de los estudiantes como las condiciones estructurales que favorezcan su éxito. Como señala Flores (2011), el proceso de formación es una actividad compleja, holística y contextualizada, que requiere la

integración de nuevos paradigmas para comprender mejor el aprendizaje en contextos dinámicos y cambiantes.

La figura a continuación ilustra cómo la interacción entre el estudiante y su contexto sociocultural genera una retroalimentación continua y recíproca que afecta la percepción de sus capacidades y, en consecuencia, su desempeño académico.

Figura 4. Representación de los aspectos contextuales y teóricos a considerar en el análisis regional de la autoeficacia.



Fuente: Elaboración propia.

La figura muestra un proceso complejo y dinámico entre el estudiante como agente activo y su contexto sociocultural que es considerado en el análisis regional de la autoeficacia. Las creencias de autoeficacia surgen del análisis, valoración e integración de las experiencias vividas por el estudiante, que incluyen momentos de éxito, fracaso, motivación, desmotivación, entre otros. Estas vivencias inciden en la construcción de su autoeficacia, ya que el estudiante reflexiona y valora sus capacidades, lo que influye directamente en la percepción que tiene sobre sí mismo y en las acciones, comportamientos y actitudes que adopta.

Este proceso de autoevaluación impacta, a su vez, en su desempeño académico. De manera recíproca, las acciones del estudiante influyen en el contexto al responder a las demandas académicas en cualquier escenario sociocultural, y ese mismo contexto puede modificar su percepción de la autoeficacia, generando un ciclo continuo de retroalimentación entre el agente y su entorno. Así, el proceso de desarrollo de la autoeficacia es un fenómeno en constante interacción, que abarca tanto los factores internos del estudiante como las condiciones socioculturales que lo rodean.

En resumen, el análisis regional de la autoeficacia, visto desde una mirada interdisciplinaria, permite comprender de manera profunda cómo las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades se desarrollan en interacción con su contexto sociocultural y geográfico. Este enfoque revela que el desempeño académico no puede ser reducido a una cuestión de habilidades individuales, sino que debe entenderse como el resultado de la interacción compleja entre el estudiante y su entorno.

1.2.3 Problemática de la región de estudio

Los apartados anteriores han mostrado los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios en Chiapas, donde la pobreza, la desigualdad, las barreras culturales y la deficiencia en infraestructura educativa son factores clave. En este contexto, el objetivo de formar estudiantes que puedan ser agentes activos de cambio se ve limitado por las condiciones adversas del estado. Por tanto, nuestra investigación se centra en Chiapas, un lugar con grandes retos sociales y económicos.

Para alcanzar este objetivo, no basta con crear un sistema educativo de calidad que cumpla con indicadores como la profesionalización docente y la mejora de los métodos pedagógicos; también es esencial reducir las desigualdades sociales que afectan la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. El análisis de estas desigualdades es crucial para comprender la autoeficacia y el desempeño académico, lo que nos lleva a identificar estrategias para compensar esas desventajas.

El problema central de esta investigación fue entender cómo las condiciones contextuales influyen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de la LEI y cómo estas afectan su desempeño académico. Para ello, consultamos las voces de los estudiantes, con el objetivo de comprender cómo han internalizado la autoeficacia en relación con su contexto sociocultural. Esta metodología reveló la influencia de las condiciones contextuales en la confianza y seguridad de los estudiantes frente a los retos académicos.

Las tres sedes de la LEI, aunque comparten el mismo plan de estudios, presentan características contextuales únicas que afectan la relación entre los estudiantes y su entorno educativo. Estas particularidades enriquecen el estudio, permitiéndonos considerar las variables socioculturales en la variación de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Pacheco (2010) señala la falta de estudios en Chiapas sobre la diversidad de problemas educativos, lo que dificulta la formulación de soluciones adecuadas. Las desigualdades socioeconómicas y culturales acentúan los retos del sistema educativo estatal.

Mérida y Acuña (2020) afirman que la educación en Chiapas no ha sido diseñada para enfrentar las diversas realidades sociales, lo que genera una creciente brecha educativa. Además, las instituciones de educación superior deben desarrollar en los estudiantes la autonomía y responsabilidad necesarias para mejorar las condiciones locales y nacionales. La UNACH, en su Modelo Educativo y Académico, busca formar agentes activos y transformadores que contribuyan al progreso local y global (UNACH, 2020, p. 48).

La formación de los estudiantes requiere la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, pero también es necesario comprender los factores que pueden influir en este proceso. El análisis de la autoeficacia es esencial, ya que estudios previos indican que los estudiantes con alta autoeficacia tienden a mejorar sus habilidades, adaptarse a los cambios y enfrentar retos de manera autónoma. Para

fortalecer estas creencias, se deben establecer condiciones sociales y educativas favorables, que incluyan un ambiente de apoyo, motivación y recursos adecuados.

Hoy en día, muchos estudiantes no aprovechan su potencial, mostrando baja motivación, falta de compromiso e incapacidad para autogestionar su aprendizaje. Esto impacta negativamente en su formación profesional. La demanda laboral actual requiere estudiantes autónomos, reflexivos y responsables (OCDE, 2022), lo que hace que el estudio de la autoeficacia sea clave para mejorar el desempeño académico y formar sujetos competentes.

El estudio de la autoeficacia de los estudiantes universitarios de la LEI proporcionaría valiosos conocimientos desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria. Este estudio podría fomentar una mentalidad de crecimiento en los estudiantes, mejorar su motivación y reducir las tasas de reprobación y deserción. También contribuiría a crear entornos más adecuados para su desarrollo integral, promoviendo una cultura de autonomía y participación activa en el aprendizaje.

Como se mencionó, la educación debe formar estudiantes capaces de aprender de manera autónoma, enfrentar problemas sociales con responsabilidad y seguridad, y adaptarse al entorno laboral. La autoeficacia es fundamental para que los estudiantes desarrollen creencias sólidas sobre sus capacidades. Investigar la autoeficacia permitirá identificar barreras que afectan el éxito académico y proporcionará respuestas a preguntas sobre el desempeño de los estudiantes, permitiendo a los actores educativos tomar medidas para fortalecerla.

Es crucial comprender cómo los factores socioculturales de Chiapas influyen en la autoeficacia de los estudiantes. Abordar esta problemática requiere un enfoque holístico que considere el entorno físico, social y cultural de los estudiantes, así como su percepción de sus habilidades. Este enfoque reconoce la interacción entre los estudiantes y su contexto, y cómo

las condiciones, procesos y relaciones en su entorno moldean su percepción de sus propias capacidades.

CAPITULO 2. LA AUTOEFICACIA COMO MECANISMO INTERNO DEL AGENTE: UN CONSTRUCTO PSICOLOGICO Y SOCIAL

El desempeño académico de los estudiantes está influenciado por diversos factores sociales, psicológicos, cognitivos y didácticos. En un esfuerzo por comprender y promover el éxito educativo, las universidades han impulsado investigaciones en el campo de la psicología, abordando temas como la motivación, la autopercepción y las creencias sobre el aprendizaje. Dentro de estos factores, la autoeficacia ha sido identificada como un elemento clave para generar estrategias que fortalezcan el desempeño estudiantil y contribuyan a su desarrollo académico.

Schunk y Pajares (2002) destacan que, a lo largo de la historia de la psicología, numerosos teóricos han demostrado la estrecha relación entre los procesos psicológicos y el éxito o fracaso académico. Entre estos procesos, la autoeficacia, concepto desarrollado por Albert Bandura, juega un papel fundamental en la motivación, la regulación emocional y el comportamiento de los individuos en distintos ámbitos. Bandura (1997) señala que la autoeficacia se basa en la percepción de la propia capacidad para ejecutar tareas específicas, influyendo directamente en la persistencia y el esfuerzo invertidos en la consecución de objetivos. Aunque Bandura enfatiza fuertemente su naturaleza psicológica, también reconoce su dimensión social, ya que las creencias de autoeficacia se construyen a través de la experiencia y la interacción con el entorno.

Zimmerman (1995), quien amplió las ideas de Bandura en el ámbito del aprendizaje autorregulado, sostiene que la autoeficacia no es un rasgo estático o inmutable, sino un constructo dinámico que evoluciona en función de la interacción con el entorno. En ese sentido, enfatiza que, en contextos de vulnerabilidad y rezago social, esta interacción puede desempeñar un papel determinante en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades, afectando su rendimiento y desarrollo académico.

A pesar de la relevancia de la autoeficacia en el ámbito educativo, en la región "Facultad y Escuelas de la LEI", marcada por diversas realidades sociales, no existen estudios previos sobre su relación con el desempeño académico. Además, a nivel nacional, la investigación sobre los factores sociales y culturales que influyen en la autoeficacia es escasa, lo que deja un vacío en la comprensión de cómo esta relación incide en el desempeño académico. En este sentido, la presente investigación busca analizar la influencia de las características socioculturales de la región en la autoeficacia de los estudiantes y cómo estos interpretan sus capacidades en un contexto donde las condiciones pueden no ser favorables para todos.

Por lo tanto, en este capítulo se aborda la conceptualización de la autoeficacia desde la perspectiva de Bandura, analizando las fuentes que influyen en su construcción y su relación con el contexto, fundamental para comprender el espacio socioeducativo de Chiapas. Se explora cómo la experiencia previa, la observación de modelos y la retroalimentación social contribuyen a la formación de las creencias de autoeficacia. Se destaca así que la autoeficacia no solo se desarrolla a partir de vivencias individuales, sino también a través de la interacción con el entorno social y educativo.

Asimismo, se examina el impacto de la autoeficacia en el desempeño académico, integrando enfoques psicológicos y sociológicos para comprender cómo este constructo contribuye al desarrollo de la agencia en los estudiantes. Al concebir la autoeficacia como un fenómeno tanto psicológico como social, se resalta su papel en la construcción de estrategias

que permitan a los estudiantes afrontar desafíos académicos de manera efectiva. Este análisis, vinculado al contexto de Chiapas, permitió identificar cómo los factores socioculturales influyen en la percepción de la autoeficacia y en el rendimiento académico, lo que resulta fundamental para fortalecer la resiliencia de los estudiantes en entornos vulnerables.

En definitiva, este capítulo proporcionó un marco teórico esencial para la investigación, destacando la importancia de la autoeficacia como un factor clave en la educación. Sin embargo, su abordaje no debe limitarse únicamente al aula, sino que requiere del respaldo institucional y de la mejora de las condiciones socioeconómicas de la región de estudio. Además, este capítulo sentó las bases para el análisis metodológico posterior, orientado a comprender las experiencias de los estudiantes desde un enfoque cualitativo.

2.1 Teoría del Aprendizaje Social

Desde la psicología, se reconoce que los individuos tienen la capacidad interna de regular sus comportamientos, pensamientos y acciones mediante un proceso de reflexión y monitoreo de factores tanto internos como externos. Según Bandura (1997), “los individuos pueden ejercer influencia sobre sus propias acciones” (p. 78), lo que destaca la idea de que, aunque los comportamientos humanos están determinados por múltiples factores, las personas pueden generar cambios a través de mecanismos cognitivos, emocionales y afectivos, tales como la motivación, la autorregulación, la autonomía y la planificación. Esta perspectiva concibe al individuo como un agente activo en su propio desarrollo, incluso en contextos con limitaciones socioculturales.

El concepto de autoeficacia surge en la Teoría del Aprendizaje Social (TSA) de Albert Bandura, quien lo establece como el mecanismo principal de la agencia personal. Bandura fue pionero en el desarrollo de este constructo, que se ha mantenido central en la TSA y sigue siendo relevante hoy en día

por sus contribuciones a la comprensión del aprendizaje del sujeto en relación con su entorno. Para comprender la autoeficacia, es necesario explorar primero la Teoría del Aprendizaje Social, comenzando por los aspectos más generales de esta teoría para, posteriormente, llegar a entender la esencia del objeto de estudio de esta investigación.

El pensamiento de que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente no es únicamente destacado y sostenido por las teorías constructivistas como la teoría Sociocultural de Vigotsky y las teorías conductistas, sino que también es abordado por la TSA la cual comparte la idea que los procesos sociales influyen fuertemente en la adquisición, desarrollo y modificación de habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores, pero, con una óptica muy diferente entre la relación sujeto-entorno. En este apartado veremos las capas que componen la ocular de Bandura para visualizar el desarrollo de los individuos, y que se contrapone a las teorías anteriores.

Muchas teorías con el paso de los años han buscado respuestas a la interrogante ¿por qué las personas se comportan y actúan de tal manera? ¿Cómo aprendieron a proceder verbalmente, conductualmente y moralmente de tal forma? Una de ellas son las teorías de Aprendizaje Social “... basado en el contacto o interacción de los individuos; también recibe el nombre de aprendizaje observacional, imitación o modelado” (Glejzer, 2017, p. 62). La TSA de Bandura (1998) es una contraposición a las teorías conductuales que conciben el comportamiento de los individuos como respuestas a estímulos externos, provocadas, reforzadas, restauradas y reguladas por condiciones del entorno.

En esta perspectiva conductista entre el sujeto-entorno prevalecen las condiciones contextuales por encima del aprendiz, dejando al sujeto como un mero espectador. Para los conductistas, las fuerzas internas del sujeto son descuidadas, y el centro de atención reside en cómo el comportamiento se adapta al entorno, y cómo condicionarla por medio de estímulos. La negación de los procesos cognitivos internos del sujeto es vital para no

contagiar esta teoría empírica purista. Todo proceso interno pasa a ser una reproducción externa (asociada a estímulos). Los estudios de Pavlov y Skinner dan cuenta de ello.

Por el contrario, Bandura (1986) encamina a la Teoría Social de Aprendizaje hacia una nueva orientación sobre el desarrollo del individuo al hacer un fuerte hincapié en la interacción entre sujeto-entorno. En esta orientación el funcionamiento humano se forma en una serie continua de interacciones personales, conductas y acontecimientos que surgen en el medio. Se resalta al sujeto como capaz de influir en sus decisiones al regular y reflexionar sobre los estímulos recibidos a través de sus experiencias. La TSA presenta a un sujeto influyente en su trayectoria, y no a uno impotente controlado por las fuerzas del contexto.

Se reivindica la fuerza del medio social y su rol como mediador en el aprendizaje, pero, se enfatiza que en la interacción con el entorno el individuo opera ciertas funciones cognitivas y socioemocionales como la autoeficacia, la autorregulación, la percepción, la evaluación, la autonomía que permiten al individuo identificar la manera apropiada de actuar para obtener ciertos resultados. En este marco, el aprendizaje se trata de una actividad social cognitiva.

Dicho de otra manera, la teoría de Bandura determina que los individuos tienen un auto-sistema cognitivo que les da acceso a medir y controlar sus pensamientos, acciones, sentimientos y motivaciones, pero que estos, de alguna manera también son influidos por las vivencias con el entorno. Tal como señala Bandura (1986):

La gente no se comporta solo para complacer las preferencias de los demás. Gran parte de su conducta está motivada y regulada por normas internas y por las reacciones valorativas en sus propios actos. Ya que se han adoptado normas personales, las discrepancias entre una acción y el criterio con el que se mide activan reacciones de autoevaluación que influyen en las conductas subsecuentes. De este modo, cada acto incluye entre sus determinantes influencias auto producidas. (p. 20)

De esta manera, la Teoría de Bandura rompe con el pensamiento de que las acciones del agente están bajo control externo, es decir, el comportamiento no es mediado del todo por el ambiente sino también son determinadas por mecanismos internos que dan sentido y orientación a sus acciones, una de ellas hace referencia a la autoeficacia la cual aparece como eje central del agente (Bandura, 1971). La autoeficacia se muestra como una poderosa influencia en los individuos. La aportación de Bandura facilita establecer y mirar a los individuos como agentes ya que poseen la capacidad de influir en sus propias acciones y a la vez, influir en su medio ambiente.

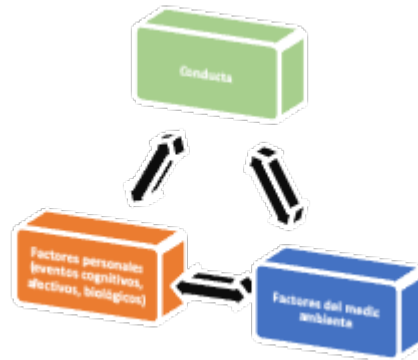
La TSA congrega las premisas de que las conductas son aprendidas en un proceso social dinámico e interactivo por medio de la observación y la imitación, donde el contexto que rodea al individuo influye directamente en él. Así, esta teoría considera al contexto como una fuerza subyacente en el desarrollo del individuo, las cuales se sujetan de la afirmación que aprendemos y desarrollamos habilidades a través de la interacción con la otredad que se encuentra en el contexto. La observación y la imitación son las herramientas que nos permiten aprender de lo que los demás realizan. Al interactuar con el entorno social adquirimos conocimientos, reglas, habilidades, valores, creencias y actitudes distintivas, las cuales significamos e interpretamos.

Por otro lado, el sujeto desempeña un papel activo en su desarrollo y experiencia con el entorno. La TSA adopta un enfoque de agencia hacia el sujeto quién tiene la capacidad para influir intencionalmente, dicho de otra manera, las personas podemos auto-organizarnos regularnos y reflexionar, pero siempre en constante interacción con el entorno. Una de las capacidades que los sujetos tienen es influir en las creencias de sus capacidades como resultado de la interpretación entre el yo y mi entorno.

Ahora bien, este proceso de interacción es mediado simultáneamente por tres factores que interactúan de manera dinámica y recíproca: la conducta, los factores personales y los factores del medio ambiente. Apoyándonos de la figura 1, Bandura analiza el desarrollo humano dentro

del marco teórico de la reciprocidad triádica para intentar explicar que las personas y las situaciones se determinan mutuamente, un proceso intrínsecamente psicológico (disposiciones personales) y funcionalmente dependiente de eventos (influencias del ambiente).

Figura 5. Principios de la reciprocidad triádica del funcionamiento humano.



Adaptado de: Bandura (1997).

La Teoría de Bandura implica una perspectiva de causalidad recíproca que refleja la interacción entre pensamiento, afecto y acción. Esta perspectiva triádica muestra bidireccionalmente la retroalimentación entre la conducta, los factores personales y los acontecimientos ambientales. Ser un agente es influir intencionalmente en su propio funcionamiento y en las circunstancias de su vida, lo cual permite pensar que la influencia personal del individuo juega un papel importante en su formación social. Las personas se organizan, evalúan, y regulan así mismos. No somos meramente espectadores, sino también contribuidores a las circunstancias de nuestra vida, y no solo producto de ellas.

Según la Teoría Social del Aprendizaje (TSA), los factores del entorno no determinan de manera absoluta el curso de nuestras vidas; más bien, los individuos juegan un papel activo en la construcción de su propio desarrollo, teniendo la capacidad de ejercer control sobre su existencia. Según Bandura, cada persona tiene la capacidad de auto-influir para obtener resultados, ya que la selección de las acciones personales no está completamente determinada por los eventos del contexto. Las personas pueden ejercer control sobre sus acciones a través de pensamientos

reflexivos. En resumen, así como las influencias externas pueden operar de manera determinista sobre el comportamiento, la auto-influencia tiene un potencial similar.

2.1.1 La autoeficacia: un mecanismo interno de acción

Dentro de este marco, la autoeficacia juega un papel crucial como un mecanismo interno de acción. La teoría de la autoeficacia se considera un elemento primordial en el funcionamiento efectivo de nuestras competencias y habilidades en ámbitos específicos. Este constructo teórico, según Bandura (1997), se centra en el desempeño, en lugar de aspectos de personalidad o sentimientos como la autoestima. Para Bandura, la eficacia no se limita a lo que somos capaces de hacer, ni a la motivación o el repertorio de talentos que poseemos, sino a la capacidad de organizar y coordinar nuestras habilidades cognitivas, sociales, emocionales, actitudinales y comportamentales para cumplir con éxito una variedad de propósitos.

Sin embargo, Bandura identificó que muchas veces las personas fallamos en nuestro desempeño, incluso cuando sabemos lo que tenemos que hacer o poseemos las habilidades necesarias. Este fenómeno ocurre cuando percibimos que no somos capaces de llevar a cabo ciertas acciones, bajo determinadas circunstancias. Las creencias sobre lo que somos capaces de hacer, lograr o alcanzar con los recursos que poseemos, son lo que se define como autoeficacia. En otras palabras, se refiere a las creencias autorreferenciales, es decir, la percepción de una persona sobre sus habilidades, capacidades y talentos para desempeñarse de manera ideal. Así, las creencias de eficacia juegan un papel esencial en el funcionamiento personal, y es por esto que individuos con habilidades y circunstancias similares pueden desempeñarse de manera extraordinaria, adecuada o pobremente, según la forma en que perciban su capacidad para actuar.

En ese ejercicio de control y auto-influencia emergen una serie de acciones que los agentes realizan: considerar las diversas alternativas,

predecir y poner en balanza los resultados esperados, la auto-evaluación de las acciones y valorar las propias habilidades para ejecutar las diversas alternativas consideradas. Esta última Bandura la concibe como la autoeficacia y que tiene un rol primordial en el agente ya que le permite activar y ejercer la influencia sobre su propia vida. Para Bandura la autoeficacia es vital ya que si las personas dudan del alcance que pueden tener con sus habilidades o sus recursos que poseen para realizar una cierta actividad, esto, impedirá que no sean capaces de influir en sus vidas, o en el área en el que se desenvuelvan. Dicho de otra manera, la autoeficacia se refiere a si las personas creen que pueden lograr ciertos objetivos.

Para Zimmerman (1995), seguidor de Bandura, señala que la autoeficacia en el ámbito académico es definida como los juicios personales que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones con el fin de lograr o alcanzar los criterios educativos de desempeño que han sido designados por las instituciones. En este contexto, los estudiantes con alta autoeficacia son capaces de evaluar sus propias habilidades para realizar ajustes que les permitan alcanzar sus metas. Aunque los factores del entorno y las circunstancias fortuitas pueden influir en el curso de la vida, es la forma en que las personas asimilan y manejan las situaciones lo que realmente marca la diferencia

2.1.2 Fuentes de experiencias que influyen en la autoeficacia

La teoría de Bandura amplía este concepto al introducir cuatro factores o fuentes clave que influyen en el desarrollo de la autoeficacia: las experiencias previas, las experiencias vicarias, la persuasión social y el estado emocional y fisiológico. Estos factores son fundamentales para comprender que la autoeficacia no es un constructo estático, sino un mecanismo interno que está en constante desarrollo. Así, la autoeficacia puede cambiar y evolucionar a lo largo del tiempo, dependiendo de cómo cada individuo interactúe con su entorno y cómo perciba su capacidad para enfrentar los desafíos.

En primer lugar, las experiencias previas se refieren a todas aquellas cosas que hemos intentado realizar y en las que hemos tenido éxito o fracaso. Estas experiencias son muy significativas ya que estimulan la autoeficacia debido a que las personas son más probables a creer que pueden llevar a cabo ciertas acciones y obtener resultados. Bandura (1997) señala que aquellas personas que han persistido a pesar de los obstáculos y obtenidos resultados favorables, están obteniendo experiencias correctivas que reforzarán su autoeficacia y que eventualmente, influirán en su comportamiento.

El éxito hace emerger expectativas de control y dominio, mientras que los fracasos debilitan dichas expectativas, influyendo en la persistencia de los individuos. En ese sentido, las experiencias previas se atribuyen al esfuerzo y las habilidades que las personas han realizado. Tener buenas experiencias nos ayuda a mejorar en algo ya que nos brinda evidencia auténtica que podemos tener éxito. Bandura enfatiza que tener estas experiencias directas aumentan significativamente la autoeficacia.

En segundo lugar, otro factor que influye en la autoeficacia de los estudiantes son las experiencias vicarias que se refieren la observación del éxito y el fracaso que otras personas (modelos) similares a uno mismo han tenido. Bandura (1997) menciona que incorporamos y significamos las experiencias de otros para formar expectativas sobre lo que nosotros somos capaces de hacer. Es decir, el observar la trayectoria de otros nos permite fortalecer nuestras creencias y convicciones de que nosotros también podemos obtener los mismos o mejores resultados. Por otro lado, el observar a alguien similar o en las mismas condiciones con resultados desfavorables, puede restar valor o amenazar nuestra autoeficacia.

Sin embargo, Bandura menciona que las experiencias vicarias no tienen el mismo efecto que las propias experiencias del individuo. Aún así, no se descarta que las experiencias vicarias puedan anteponerse al impacto de la segunda. Los modelos que observamos y con los que nos asociamos, llámense padres, amigos, hermanos, compañeros de clase, sociedad, entre

muchos actores, influyen en nosotros de diferentes formas, una de ellas es a través de la información que emiten por medio de las acciones que realizan, de sus éxitos y fracasos.

En tercer lugar, la persuasión social juega un papel por importante en la autoeficacia. Lo que las demás personas dicen de nosotros, de lo que somos capaces o no capaces de hacer. Cuando las personas son persuadidas verbalmente de manera positiva, existe la probabilidad que persistan, mientras, que aquellos que son persuadidos con comentarios negativos existe la posibilidad que renuncien. Bandura (1997) declara que la persuasión social influye en la movilización del esfuerzo y en su prolongación, pero, puede llegar a tener una influencia limitada en la autoeficacia, si esta no viene acompañada de límites realistas. Es decir, motivar a un estudiante a que tiene la capacidad de aprender en línea cuando no tienen los recursos tecnológicos sería algo poco realista.

Finalmente, la influencia del estado emocional y fisiológico ocurre cuando asociamos el desempeño, el éxito o el fracaso a sensaciones emocionales como el estrés, ansiedad, preocupación y miedo que afectan negativamente el sentido de autoeficacia que pueden llevar a expectativas de fracaso o incapacidad para ejecutar ciertas actividades. Bandura (1997) señala que las personas son conscientes de su estado emocional y físico, y pueden interpretarlos como indicadores de ineficacia para realizar ciertas actividades.

2.1.3 La autoeficacia percibida

La autoeficacia percibida es un concepto central en la teoría de Bandura (1997), quien señala que “la autoeficacia percibida está interesada, no en el número de habilidades que posees, sino en lo que crees que eres capaz de hacer con lo que tienes bajo una variedad de circunstancias” (p. 37). Esto implica que la autoeficacia percibida refleja la confianza de un individuo en su capacidad para enfrentar desafíos y lograr resultados exitosos. En otras palabras, se trata de la percepción personal sobre el nivel

de desempeño que se cree capaz de alcanzar, lo que influye en cómo se siente, piensa y actúa frente a distintas situaciones. De este modo, la autoeficacia percibida no solo involucra habilidades específicas, sino también el juicio que hacemos sobre nuestra capacidad para usarlas efectivamente en diversos contextos.

Bandura argumenta que las dudas y las creencias negativas sobre uno mismo pueden prevalecer fácilmente sobre nuestras habilidades y, como resultado, los individuos pueden experimentar tanto logros extraordinarios como fracasos. Esto demuestra que la autoeficacia percibida desempeña un papel crucial en el logro de objetivos en diferentes áreas de la vida, como lo académico, lo laboral y lo deportivo. La manera en que las personas perciben su capacidad para realizar tareas influye directamente en su desempeño y en la forma en que se aproximan a nuevos retos.

Desde una perspectiva más amplia, la percepción de la autoeficacia está estrechamente vinculada con los procesos cognitivos y la forma en que interpretamos nuestro entorno. Vargas (1994) explica que la percepción es “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p. 48). En el marco de la autoeficacia, esto implica que las creencias que tenemos sobre nuestras capacidades no solo dependen de nuestras habilidades inherentes, sino de cómo interpretamos y damos significado a nuestras experiencias. Estos juicios afectan nuestras respuestas y, por ende, nuestras acciones, actitudes y comportamientos en diversas situaciones. Aunque los estímulos sensoriales puedan ser los mismos para todos, cada persona percibe el mundo de manera distinta, lo que se refleja en las diferencias individuales en el desempeño.

En este sentido, Bandura subraya que la percepción de la autoeficacia está fuertemente influenciada por el entorno y por las experiencias vividas, así como por las observaciones de los eventos que ocurren a nuestro alrededor. Por ejemplo, aunque algunos objetos o situaciones puedan no

estar físicamente presentes, la memoria de experiencias pasadas puede hacer que los asociemos mentalmente a ciertos estímulos. Un ejemplo de esto es cómo un nombre asociado constantemente a una persona se convierte en imposible de escuchar sin evocar su imagen. Así, nuestra percepción de lo que somos capaces de hacer se nutre tanto de nuestras propias experiencias como de las observadas en otros.

Las fuentes que afectan esta percepción incluyen las experiencias previas, las experiencias vicarias, la persuasión social y el estado emocional y fisiológico. Las vivencias de éxito o fracaso, así como las emociones y estados físicos, pueden influir significativamente en cómo nos percibimos a nosotros mismos y en cómo evaluamos nuestra capacidad para realizar tareas. De acuerdo con Bandura, estas influencias no hacen que la autoeficacia sea algo fijo, sino que la percepción de nuestras capacidades es un proceso dinámico y en constante evolución. Es importante destacar que, como lo señala Vargas (1994), “la percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas” (p. 50). Esto significa que nuestras creencias sobre lo que somos capaces de lograr pueden cambiar con el tiempo, dependiendo del contexto y las experiencias vividas.

En conclusión, la autoeficacia percibida no es un concepto estático, sino un mecanismo interno que se adapta y cambia con el paso del tiempo. La percepción de nuestras habilidades, influenciada por nuestras experiencias y el entorno, juega un papel fundamental en cómo nos enfrentamos a los desafíos y en cómo interpretamos nuestras capacidades para alcanzar metas específicas. La forma en que las personas perciben su propia eficacia influye en su desempeño en diversas áreas y puede cambiar a lo largo del tiempo en función de las circunstancias y las experiencias adquiridas.

2.1.4 La autoeficacia y su impacto en el desempeño académico

Aunque los conceptos de desempeño académico y rendimiento académico pueden parecer distintos, su uso a menudo se basa en las preferencias de los investigadores, dado que en el ámbito anglosajón se utiliza de manera predominante el término *academic performance* para referirse a ambos. En este trabajo, nos apegaremos al término “desempeño académico”, aunque en ciertos puntos se hará referencia al concepto de rendimiento académico al retomar las contribuciones de diversos autores.

El desempeño académico de los estudiantes está influenciado por una amplia gama de factores, que incluyen aspectos individuales, institucionales y familiares, los cuales impactan significativamente en su proceso de formación. Definir este concepto de manera exacta resulta complejo debido a su naturaleza multidimensional y funcional, que ha evolucionado a lo largo del tiempo en el contexto educativo. Según Grasso (2020), el rendimiento académico puede tener diferentes connotaciones, pero todas ellas tienen como propósito evaluar el trabajo del estudiante en relación con las metas educativas. En primer lugar, puede verse como la productividad cualitativa y cuantitativa de los estudiantes, que es el resultado final de un proceso influenciado por diversos factores. Esta productividad se evalúa a través de las habilidades, competencias y conocimientos que los estudiantes demuestran. En segundo lugar, puede interpretarse como las calificaciones obtenidas, las cuales sirven como indicadores del nivel educativo alcanzado y para medir los objetivos alcanzados, así como la calidad educativa de la institución.

Para los fines de esta investigación, el desempeño académico se entenderá como la representación cuantitativa y cualitativa de los logros y resultados de los estudiantes, que refleja el nivel o progreso alcanzado, pero en relación con su contexto y vinculada con la autoeficacia y los factores socioculturales. Investigadores y docentes coinciden en que el desempeño académico de los estudiantes está compuesto por una red de factores que contribuyen a su éxito o fracaso, entre los cuales se encuentran los atributos

cognitivos individuales, el contexto socio-cultural del aprendizaje y las variables psicológicas. Para facilitar el análisis de estos factores, se presenta la siguiente sistematización.

En primer lugar, se ha comprobado que el nivel socioeconómico y las condiciones socioculturales influyen de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes. El ingreso familiar, que permite acceder a los recursos necesarios, es fundamental para garantizar mejores condiciones de aprendizaje. Además, el capital cultural de las familias juega un papel esencial, ya que no basta con el deseo de aprender, sino que también se requieren las condiciones económicas y sociales adecuadas para potenciar el desarrollo individual. González (2015) señala que la pobreza y la estratificación social limitan a los estudiantes en la adquisición de habilidades y conocimientos debido a la falta de materiales adecuados, recursos económicos e incluso una mala alimentación. Sin embargo, estas desigualdades pueden ser compensadas, en ciertos casos, por becas que favorecen el esfuerzo de los estudiantes para mejorar su desempeño académico.

Por otro lado, la influencia de los padres es crucial en el desempeño académico. La motivación, asesoría y apoyo económico de los padres permiten crear condiciones favorables para el desarrollo individual de los estudiantes. Los padres juegan un papel significativo al transmitir hábitos, actitudes, conocimientos y pensamientos que pueden potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

En segundo lugar, el factor socioemocional tiene un impacto determinante en el desempeño académico. El estado mental influye en la motivación y el esfuerzo de los estudiantes para alcanzar sus metas. Mustafina, Ilina y Shcherbakova (2020) afirman que las emociones pueden contribuir a buenos hábitos de estudio. Las emociones positivas, como el placer, la confianza y la valoración de uno mismo, fomentan la motivación interna y externa para incrementar el esfuerzo, mientras que las emociones

negativas, como la ansiedad, el temor y el desinterés, reducen la motivación y el esfuerzo.

Dentro de esta categoría, se han realizado numerosos estudios internacionales que muestran una relación positiva entre la autoeficacia y el desempeño académico. Los resultados indican que los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia son más propensos a esforzarse y superar los desafíos. Así, se ha demostrado que las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para alcanzar metas y obtener resultados afectan significativamente su comportamiento, motivación y esfuerzo, ya que creen firmemente en su capacidad para influir en su aprendizaje y enfrentar los retos de manera competitiva.

El impacto de la autoeficacia también se extiende al desempeño de los docentes. Investigaciones de Karim, Ahmed, Nesa, Masum y Prosper (2021), Hall, Uribe y Rice (2019), y Ragnar, Frimannsdóttir y Konradsson (2014) concluyen que la autoeficacia docente influye significativamente en la mejora de la enseñanza, ya que los profesores, al sentirse capaces de influir positivamente en su proceso de instrucción, son más capaces de gestionar, regular y administrar sus esfuerzos y recursos para mejorar el funcionamiento pedagógico, lo que a su vez impacta en el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, en algunos casos, la autoeficacia de los docentes se ve afectada por los modelos tradicionales de enseñanza, que están profundamente arraigados en las instituciones educativas y que dificultan la innovación pedagógica. La falta de oportunidades y recursos para mejorar la enseñanza, así como la sensación de incompetencia pedagógica debido a la falta de capacitación, también limitan la autoeficacia de los profesores. Estos estudios muestran que la autoeficacia de los docentes está influenciada por sus relaciones y experiencias dentro de las instituciones educativas en las que trabajan.

Este análisis respalda la teoría de la autoeficacia de Bandura, quien sostiene que la autoeficacia no es una característica fija, sino que se

desarrolla en relación con las experiencias de la vida. Las creencias de los estudiantes son influenciadas socialmente, pero también construidas desde un sentido de agencia personal.

Finalmente, este enfoque nos lleva a reflexionar sobre la relación que el individuo mantiene con su entorno. Los seres humanos no somos inmutables ni estáticos; estamos en una constante construcción subjetiva de quién somos y cómo nos situamos en el mundo. Somos el resultado de nuestras experiencias pasadas, que influyen en nuestro presente. De esta manera, mantenemos una interacción constante con nuestro entorno, que modela nuestras percepciones y acciones.

2.1.5 El individuo como agente en un sistema sociocultural

A lo largo de lo expuesto, se evidencia que la teoría de Albert Bandura adopta una perspectiva de agencia en el desarrollo humano, la adaptación y el cambio. La relación entre la autoeficacia y el desempeño académico se puede entender a través del concepto del individuo como agente en un sistema sociocultural, tal como Bandura lo presenta. En su teoría, el sujeto es concebido como una entidad capaz de tomar decisiones y actuar con base en ellas, orientadas al desarrollo personal. La agencia, en este sentido, se refiere a la capacidad de generar acciones que respondan a diversas situaciones. No obstante, para que el individuo pueda ejercer su agencia, se requiere de creencias que lo definan como alguien capaz de alcanzar el éxito. Estas creencias, a su vez, influirán en sus decisiones, esfuerzos, desempeño, persistencia y comportamientos.

Sin embargo, la autoeficacia no se desarrolla en un vacío, sino que está profundamente influenciada por el contexto cultural y social en el que se encuentra el individuo. Por ejemplo, los estudiantes provenientes de culturas colectivistas pueden verse más influenciados por la persuasión social de familiares y comunidades, mientras que aquellos de culturas individualistas tienden a centrarse más en sus experiencias personales de éxito y fracaso. Este entendimiento cultural tiene un impacto significativo

en la manera en que los estudiantes perciben su capacidad para alcanzar el éxito académico, lo que, a su vez, afecta su desempeño. La interrelación entre la autoeficacia, el comportamiento y el contexto cultural demuestra que el desempeño académico no depende únicamente de las capacidades individuales, sino también de cómo estas capacidades son percibidas y fomentadas dentro de un marco cultural específico.

Aunque la agencia es una competencia personal, que se discute con gran optimismo, es importante no perder de vista que está relacionada con un contexto territorial que presenta condiciones sociales y culturales particulares. En consecuencia, el individuo se encuentra inmerso en un proceso de interacción triádica entre la persona como agente, el medio ambiente como una estructura compuesta por diversas variables, y las acciones como resultado de dicha interacción. El estudio de la relación entre el individuo como agente y su conexión con la cultura y la sociedad es crucial para comprender las creencias y comportamientos del sujeto. Scholz, Doña, Sud y Schwarze (2002) destacan que la percepción de la autoeficacia varía según el contexto, evidenciando diferencias significativas entre sujetos de culturas individuales y colectivas. En culturas individualistas, como la de Estados Unidos, se priorizan las necesidades y metas del individuo, mientras que en culturas colectivistas, como las de muchas sociedades asiáticas, el sentido de pertenencia y el apoyo social desempeñan un papel fundamental.

En una línea similar, Gebauer, McElvany, Koller y Schober (2021) encontraron que las fuentes que influyen en la autoeficacia académica varían según el origen cultural de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes alemanes de origen migrante, provenientes de culturas colectivistas, se distinguían de aquellos sin antecedentes migratorios. Los resultados indicaron que las fuentes principales que influyen en la autoeficacia de los estudiantes de origen migrante son la persuasión social y verbal entre los familiares, mientras que aquellos provenientes de culturas individualistas tienden a beneficiarse más de sus experiencias previas de

éxito y fracaso. Esto sugiere que los aspectos culturales pueden conducir a diferentes niveles de autoeficacia y formas de fomentarla, lo que, a su vez, impacta la capacidad del sujeto como agente.

El antropólogo estadounidense Linton (1955) ha sido uno de los principales exponentes en la conceptualización de la cultura como un conjunto de comportamientos aprendidos, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad. En esta visión, la cultura se comprende como los pensamientos y acciones comunes entre las personas, adquiridos a lo largo del tiempo, y que reflejan tanto producciones materiales como inmateriales.

Chinoy (1996) refuerza esta idea al afirmar que la cultura se aprende y se comparte, con los hábitos, creencias, comportamientos y acciones provenientes de los grupos en los que el individuo nace y vive. Según Jiménez (2007), es entre las décadas de 1930 y 1950 cuando antropólogos como Linton comienzan a restringir el concepto de cultura a modelos de comportamientos regulados por un sistema de valores, creencias y normas de comportamiento dentro de un grupo social. Este enfoque implica que la vida del sujeto está marcada por rasgos culturales, que son compartidos y aprendidos. En este sentido, se argumenta que la sociedad y la cultura posibilitan la supervivencia del individuo.

Por otro lado, Linton (1995) también destaca que existen rasgos de los individuos que no pertenecen a la cultura, sino a la idiosincrasia personal. Las personas poseen una capacidad independiente para pensar, sentir y actuar, aunque esta capacidad puede verse limitada o modificada por el contacto con la sociedad y la cultura. Asimismo, Linton (1995) señala que no todos los miembros de una sociedad expresan la totalidad de la cultura, sino que, en ocasiones, son ciertos grupos los que representan aspectos específicos de ella. Un ejemplo de esto es la medicina, cuyos conocimientos y prácticas son delegados a un grupo selecto dentro de la sociedad.

La concepción simbólica de la cultura, impulsada por intelectuales como Clifford Geertz (1973), ofrece una nueva perspectiva que marca una ruptura con enfoques anteriores. Según Geertz, el estudio de la cultura no busca descubrir leyes universales, sino interpretar los significados de las expresiones sociales. Esta visión, además, critica el conductismo, que intentaba encontrar leyes del comportamiento, y se orienta hacia una ciencia de la interpretación. En este contexto, Geertz plantea que la cultura debe entenderse no solo como una estructura de conducta, sino como un sistema de significados que las personas expresan en sus interacciones. Jiménez (2007) amplía esta perspectiva, sugiriendo que la cultura, desde un enfoque simbólico, puede entenderse como un conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, como creencias, artefactos, acciones y relaciones, que poseen significados significativos.

En resumen, la teoría de Albert Bandura destaca la autoeficacia como un factor clave en el desempeño académico, subrayando cómo las creencias sobre la propia capacidad influyen las decisiones y acciones del individuo. Sin embargo, estas creencias están profundamente influenciadas por el contexto cultural y social, lo que se refleja en las diferencias entre culturas individualistas y colectivistas. La cultura, entendida como un sistema de significados compartidos, regula no solo los comportamientos, sino también la manera en que los individuos perciben sus habilidades y su capacidad para actuar en el mundo. Así, la interacción entre agencia, contexto cultural y autoeficacia es crucial para comprender cómo los individuos se desarrollan y se enfrentan a los desafíos en sus respectivos entornos sociales.

2.2 Perspectivas teóricas sobre la construcción de creencias

La construcción de las creencias es un proceso complejo que ha sido abordado desde diversas disciplinas y perspectivas, lo que genera un marco teórico clave para entender su relación con la autoeficacia en el contexto de nuestra investigación. En este apartado se exploran dos perspectivas

fundamentales: la psicológica y la sociocultural. La primera, desde la psicología, concibe las creencias como construcciones mentales que surgen de la percepción y la interpretación individual del mundo, mientras que la segunda, desde la sociología y la antropología, subraya que las creencias no se desarrollan de manera aislada, sino que están profundamente influenciadas por el entorno social y cultural en el que el sujeto está inmerso. Esta doble perspectiva es esencial para nuestro análisis regional de cómo las experiencias socioculturales impactan la autoeficacia y, a su vez, cómo esta influye en el desempeño académico de los estudiantes.

2.2.1 Perspectiva psicológica

La discusión sobre la naturaleza de las creencias y su formación desde una perspectiva psicológica es fundamental para nuestro estudio de análisis regional sobre la relación entre autoeficacia y contexto sociocultural. Al entender cómo las creencias sobre uno mismo y sus habilidades se desarrollan a través de la interacción entre la percepción y los mecanismos cognitivos, podemos explorar cómo estas creencias se ven influenciadas por factores socioculturales específicos de la región.

En el campo de la psicología, las creencias se conciben como constructos mentales formados a partir de la acumulación y asimilación de información sobre el mundo, adquirida a través de las experiencias sensoriales o la interacción con los demás. De esta manera, las creencias se expresan en proposiciones que tienen contenido verdadero o falso sobre el mundo. Estas representan una forma de interpretar el mundo exterior y, a su vez, guían nuestras acciones y comportamientos. Desde un enfoque cognitivo, las creencias se desarrollan a través de la percepción, el análisis, la interpretación y la organización de la información, lo que da lugar a proposiciones consideradas como ciertas. Este proceso permite que las creencias sean mantenidas, adquiridas o modificadas.

Desde una perspectiva psicológica, las creencias surgen al reconocer nueva información que contradice las creencias previas, lo que facilita la

construcción de nuevas creencias. En este sentido, las creencias pueden verse como representaciones de proposiciones que se perciben como verdaderas o falsas. Para su formación, intervienen mecanismos cognitivos tales como la percepción, que posibilita entender las creencias como un proceso mental, el cual generalmente se traduce en una forma de pensar. Las creencias, por tanto, son el resultado del análisis, el razonamiento, la percepción y la memoria. Como seres humanos, tendemos a actuar de acuerdo con lo que percibimos y a emitir juicios sobre lo que se nos presenta. La percepción es el proceso mediante el cual adquirimos información sobre el mundo utilizando nuestros sentidos, lo que nos permite dar sentido a lo que nos rodea. Este proceso es crucial en la formación de creencias, ya que las percepciones de cada individuo son subjetivas, influenciadas tanto por estímulos externos (como imágenes, palabras y eventos) como internos (como motivaciones, deseos, necesidades y experiencias previas).

Lo anterior evidencia que las creencias son parte de un proceso cognitivo en el que intervienen diversas operaciones mentales que captan, codifican, almacenan y dan sentido tanto a lo interno como a lo externo. Magnus (2010) afirma que las creencias no deben considerarse como un objeto mental fijo, sino como un proceso que surge a partir de observaciones empíricas, en el cual el sujeto piensa, recuerda, razona, comprende y afirma. Este proceso también resalta la inestabilidad de las creencias, las cuales pueden modificarse o fortalecerse a través de nuevas interpretaciones de experiencias relacionadas con los elementos sobre los que se basan.

En conclusión, la comprensión de la autoeficacia desde una perspectiva psicológica, y su interrelación con los contextos socioculturales, es esencial para analizar cómo los estudiantes perciben sus habilidades académicas y cómo estas percepciones afectan su desempeño. Las creencias no solo se construyen desde un proceso cognitivo individual, sino que son profundamente influenciadas por los entornos sociales y culturales. En el contexto de nuestro estudio regional, esta comprensión puede ayudar a diseñar intervenciones educativas que no solo aborden las creencias

individuales de autoeficacia, sino que también consideren las variables socioculturales que afectan la formación de estas creencias y, por ende, el éxito académico de los estudiantes.

2.2.2 Perspectiva sociológica

El pensamiento, un proceso complejo que implica la comprensión del mundo circundante y la reflexión sobre él, se alimenta de nuestras experiencias, enseñanzas recibidas e influencias culturales. Bajo el impacto de estas experiencias, el pensamiento sigue una serie de momentos cognitivos que nos permiten afirmar nuestras ideas o expresar convicciones. Este proceso incluye la recepción de información, el razonamiento entre la información existente y la nueva, y la obtención de conclusiones significativas a partir de lo que observamos o entendemos. De esta manera, las creencias son resultado de un proceso reflexivo y consciente, basado en la interpretación que hacemos de la realidad.

Magnus (2010) enfatiza que las creencias son dependientes del contexto, ya que el entorno en el que vivimos y con el que interactuamos influye directamente en nuestra cognición y comportamiento. El contexto, entonces, se convierte en una propiedad fundamental de nuestra cognición. Es decir, nuestros procesos mentales de adquisición, procesamiento, razonamiento y toma de decisiones están estrechamente relacionados con el entorno físico, social y cultural en el que ocurren los eventos, situaciones o interacciones. Esta relación nos permite comprender la diferencia entre conceptos y esquemas, dos estructuras mentales que juegan un papel crucial en la construcción de creencias. Los conceptos representan la categorización y organización del conocimiento en nuestra mente, mientras que los esquemas son construcciones mentales que contienen diversos conceptos relacionados con una situación concreta, y nos ayudan a interpretar y organizar la información.

Tanto los conceptos como los esquemas son estructuras dinámicas que pueden cambiar según la nueva información y las experiencias vividas.

Estos conceptos respaldan la perspectiva cognitiva de que las creencias forman parte de un proceso mental que puede transformarse o fortalecerse. Esta flexibilidad explica por qué cada individuo interpreta la información de manera distinta, incluso cuando se enfrenta a los mismos estímulos. Las interpretaciones, a su vez, afectan significativamente la manera en que interactuamos y entendemos las interacciones de los demás. Los procesos de selección, organización e interpretación de los estímulos recibidos son fundamentales para la construcción de creencias.

En este sentido, los esquemas desempeñan un papel clave, ya que son bases de datos o conocimientos almacenados sobre conceptos, temas o situaciones que nos permiten orientar nuestro comportamiento y nuestras interacciones. Por ejemplo, los estudiantes pueden tener esquemas sobre qué significa ser un "estudiante", que incluyen acciones y comportamientos esperados en este rol, como llevar materiales escolares, recibir calificaciones y dedicar tiempo al estudio. Así, los esquemas influyen en cómo interpretamos los comportamientos y acciones de otros, filtrando nuestra percepción y comprensión del mundo.

Como hemos explicado, las creencias se originan en un proceso cognitivo complejo que involucra juicios sobre la realidad y su interpretación. Sin embargo, abordar las creencias únicamente desde esta perspectiva puede limitar nuestra comprensión de su formación. Por ello, es necesario incorporar también la perspectiva sociológica y antropológica, que nos lleva a entender que las creencias no se originan de manera aislada en el cerebro, sino que están influenciadas por las condiciones sociales y culturales del individuo.

¿Por qué existen creencias diferentes sobre la muerte, la salud, la familia o el aprendizaje? ¿Qué causa estas variaciones culturales y sociales? Estas preguntas nos invitan a integrar las estructuras cognitivas internas con las estructuras sociales externas. En este contexto, las creencias surgen de las interacciones, los eventos y los procesos sociales que impactan nuestra manera de pensar. Pierre Bourdieu, Max Weber y Vygotsky aportan

explicaciones fundamentales sobre el origen social de nuestras creencias y comportamientos.

Bourdieu (1979, 1997) introduce la noción de habitus, que se refiere a los esquemas de percepción, apreciación y acción que son socialmente incorporados y asimilados por el individuo. Estos esquemas, que influyen en nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar, se desarrollan a partir de la socialización en un contexto social y cultural determinado. En este sentido, Bourdieu (1988) sostiene que "las estructuras cognitivas son ellas mismas socialmente estructuradas, tienen una génesis social". Esta premisa nos ayuda a entender que las creencias y comportamientos del individuo son productos de las estructuras sociales y culturales en las que está inmerso.

Al analizar las creencias desde esta perspectiva sociocultural, comprendemos que las estructuras cognitivas y evaluativas del sujeto están influenciadas por el mundo social, desde las experiencias cotidianas en la familia y la escuela hasta las interacciones con amigos y otras personas. Así, las creencias pueden ser social e históricamente condicionadas, lo que nos lleva a investigar cómo los aspectos socioculturales se incorporan en las creencias de los individuos.

En conclusión, la ontología de las creencias implica una dimensión tanto cognitiva como sociocultural. Las creencias no deben ser entendidas únicamente como productos de procesos cognitivos individuales y aislados, sino también como resultados de una visión social de la realidad. Parsons (1951) resalta que "la cultura proporciona estándares de orientación selectiva y ordenamiento" (p.221), lo que implica que las creencias están impregnadas de normas y valores culturales. Esto es particularmente relevante en el ámbito académico, donde las creencias sobre el aprendizaje pueden estar influenciadas por interpretaciones culturales y experiencias personales que, a lo largo del tiempo, moldean nuestras concepciones sobre lo que se considera verdadero o falso.

Finalmente, las creencias pueden estar ligadas a la pertenencia a una colectividad, como sucede en el caso de las religiones, las instituciones educativas o los grupos sociales. No obstante, en las relaciones sociales siempre puede existir tensión, ya que las creencias compartidas no siempre son coherentes. Este fenómeno se debe a que el individuo, además de ser influenciado por su entorno cultural, también posee la capacidad de reflexionar y tomar decisiones de manera autónoma, lo que puede generar diferencias en la forma en que las creencias son percibidas y adoptadas dentro de un grupo social.

2.2.3 La autoeficacia como constructo de la intersección mental y social

Como se ha analizado en secciones anteriores, las creencias son el resultado de un proceso mental que interactúa estrechamente con la realidad social y cultural. En este sentido, Bandura (1997) sostiene en su teoría social cognitiva que las creencias de autoeficacia emergen de la constante interacción entre los individuos y su entorno. Esta interacción bidireccional establece una relación recíproca: mientras que el entorno influye en el individuo, el sujeto también tiene la capacidad de influir en su contexto. Bandura destaca el papel crucial del individuo como un agente crítico, reflexivo y evaluador de sí mismo en relación con su entorno, lo que subraya la importancia de la autonomía y el sentido de agencia en la construcción de las creencias de autoeficacia.

Las creencias de autoeficacia, entendidas como juicios sobre nuestras capacidades en un entorno determinado, están estrechamente ligadas a conceptos como la percepción y la autopercepción, que juegan un papel fundamental en su construcción. Bandura introduce el concepto de "control de las creencias", que implica dos tareas clave de evaluación: la evaluación de nuestras expectativas sobre el potencial de nuestras acciones y la representación de nuestras propias capacidades. La primera dimensión se refiere a las posibilidades de lograr ciertos resultados a partir de las acciones

realizadas, mientras que la segunda se centra en la creencia en nuestra capacidad para ejecutar esas acciones con éxito. Esta distinción es esencial, ya que ambas dimensiones son determinantes en el desarrollo de creencias de autoeficacia. Un estudiante que confía en su capacidad para ejecutar acciones que mejoren su desempeño, y que al mismo tiempo cree que esas acciones lo llevarán a alcanzar sus metas, es más propenso a demostrar un mayor esfuerzo, motivación, compromiso y dedicación. Este proceso implica una conciencia activa de que somos capaces de actuar de manera que produzca los resultados esperados, mediado por factores como la percepción del entorno, la autorregulación y las expectativas.

Siguiendo la línea de pensamiento de Deryl J. Bem (1972) y su teoría de la autopercepción, se plantea que "los individuos llegan a 'conocer' sus propias actitudes, emociones y otros estados internos parcialmente al inferirlos a partir de observaciones de su propio comportamiento manifiesto y/o las circunstancias en las que ocurre este comportamiento" (p. 2). Esta idea sugiere un proceso interpretativo en el que los individuos deducen sus capacidades y características a partir de la observación de sus comportamientos y las circunstancias en las que estos se desarrollan. A través de este proceso, los individuos interpretan la realidad y a sí mismos, lo que les permite construir creencias que, a su vez, guían sus acciones y decisiones.

La percepción se convierte, por lo tanto, en una interpretación personal de la interacción entre el yo y el contexto, así como entre el yo y los demás, ajustando tanto nuestras creencias como nuestras acciones. Es importante destacar que no todos los estímulos que percibimos activan automáticamente el proceso perceptivo. Este proceso se inicia con la selección de experiencias que los individuos eligen basándose en su relevancia para sus necesidades, intereses y experiencias pasadas, además de las condiciones contextuales en las que se encuentran. La percepción de las propias capacidades, por lo tanto, constituye una representación mental

que involucra la evaluación de información tanto interna como externa, y es el resultado de un proceso consciente de atención selectiva.

A través de la selección de estímulos y su interpretación subjetiva, los estudiantes configuran una representación mental de sus propias capacidades. Este proceso es crucial para entender por qué algunos estudiantes se sienten seguros de sus habilidades, mientras que otros pueden experimentar inseguridad, incluso cuando poseen habilidades similares. La construcción de creencias de autoeficacia no depende únicamente de lo que se percibe a través de los sentidos, sino también de los significados y las interpretaciones que cada individuo atribuye a lo que percibe. Los estudiantes, al procesar, medir e integrar diversas fuentes externas que contienen información sobre sus posibilidades de éxito, ajustan sus acciones y esfuerzos en función de sus interpretaciones de esa información. Este proceso explica las diversas formas en las que los estudiantes responden a estímulos y cómo estas respuestas influyen en sus actitudes, comportamientos y logros académicos.

En resumen, este capítulo ha permitido comprender que la autoeficacia es un constructo que involucra dos dimensiones clave. Por un lado, está la valoración subjetiva que el estudiante hace de su capacidad para afrontar los retos académicos. Por otro, este juicio personal se ve influido por el ámbito social y cultural que afecta la percepción de las propias habilidades. Este marco teórico es esencial en el análisis regional de la autoeficacia, ya que permite explorar cómo las experiencias socioculturales influyen en las creencias de los estudiantes y, a su vez, cómo estas creencias impactan en su desempeño académico.

CAPITULO 3. EXPLORANDO LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CAPACIDADES DEL ESTUDIANTE

El desarrollo académico de los individuos está intrínsecamente vinculado a la cultura y la sociedad en la que están inmersos. Sin embargo, a menudo se pasa por alto el impacto que estas dimensiones tienen en la autopercepción de los estudiantes y cómo esta, a su vez, influye en su comportamiento, actitudes y formas de desenvolverse en el ámbito educativo. La autopercepción se define como la valoración que un individuo hace de sí mismo dentro de un contexto y momento determinado. Esta puede manifestarse en términos de autoeficacia (percepción de la propia capacidad para realizar una tarea), expectativa (resultados esperados de una acción) o autoestima (valor personal). Estas tres dimensiones forman parte de un entramado de creencias personales que, en conjunto, condicionan cómo una persona actúa y cómo se siente consigo misma en diferentes situaciones, incluidas las académicas.

Desde esta perspectiva, es razonable suponer que dichos componentes valorativos también juegan un papel fundamental en el aprendizaje. No solo guían la forma en que los estudiantes enfrentan las demandas académicas, sino que también influyen en sus emociones, expectativas y percepción de su propio valor. En este sentido, la autopercepción académica se concibe como un conjunto de creencias que los estudiantes construyen respecto a sus habilidades y desempeño dentro del contexto educativo. Así, esta

percepción actúa como una fuerza interna que interviene activamente en su proceso formativo.

Si bien las creencias son verdades personales derivadas de la experiencia y centradas en componentes valorativos, su construcción está profundamente influenciada por el contexto sociocultural. En esta tesis, se sostiene que existe una relación estrecha entre las creencias individuales y el legado sociocultural, pues las experiencias tanto positivas como negativas vividas en el proceso de formación impactan directamente en la autopercepción de los estudiantes.

Por ello, este capítulo se centra en analizar el vínculo entre la cultura, la sociedad y la percepción de las capacidades de los estudiantes, con énfasis en la autoeficacia. La falta de estudios en el contexto de Chiapas resalta la necesidad de investigar cómo las dinámicas sociales y culturales de la región afectan la percepción académica de los estudiantes y, en consecuencia, su desempeño. Comprender este fenómeno es crucial para identificar los factores que favorecen o limitan el desarrollo académico y diseñar estrategias que potencien la confianza en las propias capacidades de los alumnos.

El análisis de factores socioculturales como la familia, la situación socioeconómica, la calidad educativa, las costumbres y los valores permite establecer una relación significativa con los planteamientos de los capítulos anteriores. En primer lugar, se refuerza la idea de que el desempeño académico es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno. En segundo lugar, se reafirma que la autoeficacia es un constructo tanto mental como social, en el que la percepción de las propias habilidades no solo depende de factores internos, sino también de las condiciones externas.

Si bien este capítulo enfatiza la manera en que las condiciones socioculturales moldean las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades y su rol en el proceso educativo, también es fundamental reconocer que los estudiantes no son agentes pasivos. Por el contrario, pueden autodeterminarse y generar cambios en su entorno para buscar

alternativas de éxito. En este sentido, la autoeficacia no solo se ve influenciada por el contexto, sino que también se convierte en un elemento clave para transformar la realidad académica de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar estrategias de superación y resiliencia.

3.1 Vínculo entre cultura, sociedad y formación académica

La cultura es un concepto polisémico que puede evocar usos convencionales, como referirse a una persona culta y educada o a expresiones artísticas como la música, la poesía y la escultura. Para los fines de esta investigación, abordamos la concepción de cultura desde el campo de la sociología, que, según Chinoy (1996), se refiere a “la totalidad de lo que aprenden los individuos en tanto miembros de la sociedad; es una forma de vida, un modo de pensar, de actuar y de sentir” (p. 36).

En este sentido, la cultura se traduce en normas, creencias, actitudes e ideas que influyen en cómo las personas responden y actúan. Por ello, resulta difícil imaginar una sociedad sin cultura, ya que esta es una construcción social que surge de las relaciones humanas: “...producto de acciones sociales concretas generadas por actores sociales igualmente concretos y en procesos históricos específicos” (Guerrero, p. 51).

Ralph Linton (1955) señala que la sociedad se refiere al tejido de relaciones que existe en un grupo organizado de individuos, en el cual encontramos instituciones educativas y familias como pequeñas unidades de organización social que dan vida a la sociedad, reflejando patrones presentes en su estructura. De este modo, la sociedad puede considerarse un organismo que posee vida, “... posee una forma de vida o, en nuestra terminología, una cultura” (Chinoy, 1996, p. 47).

Por tanto, hablar de educación como un proceso inmerso en una sociedad implica reconocer que la formación académica de los estudiantes está influenciada por un contexto sociocultural específico. Este contexto se configura a partir de modelos y patrones de conducta, valores y normas que se originan en las relaciones cotidianas, donde los estudiantes adquieren

conocimientos, hábitos y comportamientos en la familia, la escuela y la comunidad. En este sentido, el proceso de aprendizaje no solo se ve afectado por factores cognitivos y pedagógicos; los componentes socioculturales, como el nivel socioeconómico y educativo de la familia, el género, y las creencias sobre la educación, también desempeñan un papel fundamental en la autopercepción académica, la autoeficacia y la autoestima de los estudiantes.

Reconocer la presencia de la cultura y la sociedad en la educación es crucial para comprender cómo los estudiantes piensan, actúan e interpretan su entorno, así como los retos que enfrentan para mejorar la calidad educativa. Guerrero (2002) sostiene que las formas de organización e interacción en todas las sociedades están influenciadas por construcciones culturales surgidas en procesos históricos concretos. Esto implica que la manera de ser y actuar de una persona o grupo se puede entender en gran medida a partir de lo que han vivido, asimilado y aprendido en un entorno caracterizado por normas de convivencia, valores y creencias, que permiten la organización, cohesión e interacción dentro de la sociedad. Así, el estudiante no está separado de su contexto; por el contrario, está inmerso en él, lo que explica muchos de los desafíos que enfrenta en su vida académica.

La cultura y la sociedad son dos manifestaciones interrelacionadas, con características particulares, pero inseparables, que se perciben a través de los individuos que las componen. Entre estos individuos se encuentran los estudiantes, cuya experiencia académica se ve moldeada por las interacciones sociales y culturales tanto dentro como fuera del aula. Estas interacciones no solo influyen en su autopercepción académica y en sus expectativas, sino que también afectan su autoestima y su capacidad de autoeficacia, elementos esenciales para su desarrollo integral y éxito educativo.

3.1.1 La influencia de la sociedad del siglo XXI en la autopercepción académica de los estudiantes universitarios de México

En este sentido, la sociedad del siglo XXI ha generado nuevas exigencias para los estudiantes universitarios, quienes no solo deben formarse académicamente, sino también prepararse para un mercado laboral en constante evolución. La creciente globalización y los avances tecnológicos han impulsado políticas educativas orientadas a reducir las desigualdades económicas, tecnológicas y educativas, promoviendo un enfoque de aprendizaje continuo y flexible. Como resultado, los universitarios deben desarrollar habilidades que les permitan transitar entre entornos presenciales y virtuales, integrarse en experiencias prácticas vinculadas con el sector público y privado, y asumir valores de cooperación y compromiso social que les faciliten su inserción profesional y su contribución a una sociedad más equitativa.

Por lo tanto, ser estudiante universitario implicaría ser tecnológicamente competentes para adaptarse al entorno digital, crítico, reflexivo y consiente de los problemas sociales para generar cambios positivos en sus comunidades y el mundo en general. Así mismo, es fundamental adquirir habilidades y conocimientos actualizados para comprender y afrontar las necesidades eficientemente, así como, tener oportunidades a una mejor empleabilidad.

Hasta este punto, es posible señalar que la educación superior está centrada en formar estudiante al servicio de la sociedad, que contribuyan al desarrollo del país, con una enérgica política para que los estudiantes no solo aprendan lo necesario, sino, ser autónomos y críticos para tomar iniciativas por sí mismos. Por ello, las universidades buscan en sus estudiantes desarrollar competencias y conocimientos transversales, profesionales, técnicos y disciplinares fundamentales en la vida académica y laboral.

En el contexto actual, donde ser estudiante de nivel superior implica no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también enfrentarse a un

mercado laboral en constante evolución, el análisis de la autopercepción de los estudiantes—incluyendo autoeficacia, expectativas y autoestima—se vuelve esencial. La capacidad de los estudiantes para verse a sí mismos como competentes y capaces de afrontar desafíos influye directamente en su adaptación a nuevas formas de aprendizaje y en su desempeño en prácticas profesionales. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas no solo se enfoquen en la formación de habilidades técnicas, sino que también promuevan un entorno que fortalezca la autopercepción de los estudiantes, capacitándolos para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades y en el mundo.

Sin embargo, características y condiciones socioculturales de la sociedad del siglo XXI presentan retos significativos para los estudiantes de nivel superior para adaptarse rápidamente a las demandas educativas y laborales, y que, a la vez, están influyendo en su autopercepción académica al afrontar dichas demandas educativas. En el siglo XXI, las sociedades, incluida México, está marcadas por la inestabilidad laboral, la rapidez de los avances tecnológicos, la competencia global, la desigualdad social y económica, cambios en valores, así mismo, el mercado laboral prioriza la innovación y adaptación.

En México, la digitalización ha transformado la vida cotidiana, pero la brecha digital sigue siendo un reto significativo, especialmente en áreas rurales y en comunidades de bajos ingresos. Además, el país enfrenta una diversidad cultural rica que se manifiesta en una amplia gama de tradiciones, idiomas y prácticas sociales. Sin embargo, esta riqueza cultural también convive con problemas estructurales, como la desigualdad económica y la violencia, que impactan la cohesión social y el acceso a oportunidades educativas. Las expectativas de cambio social están presentes, pero la realidad económica y política puede limitar las aspiraciones de muchos estudiantes, quienes luchan por integrarse a un mundo laboral cada vez más competitivo y exigente.

En contraste, las sociedades desarrolladas tienden a tener una infraestructura más robusta y un acceso más equitativo a la educación y la tecnología. Por ejemplo, países como Canadá y Suecia presentan sistemas educativos inclusivos que fomentan la igualdad de oportunidades, independientemente del origen socioeconómico de los estudiantes. La cultura en estas naciones a menudo valora el pensamiento crítico y la innovación, permitiendo que los jóvenes se sientan más empoderados para actuar como agentes de cambio.

Un estudio realizado por Durán López y Rosales (2023) con estudiantes universitarios de escuelas públicas en México durante la pandemia reveló que aquellos con mejores condiciones de vida y salud presentaban una autopercepción académica más positiva, lo que sugiere una correlación entre un entorno favorable y el desempeño académico. En contraste, las dificultades relacionadas con la falta de acceso a Internet y el uso compartido de dispositivos obstaculizaban el aprendizaje, lo que a su vez provocaba una disminución en la autopercepción académica de los estudiantes, generando frustración y afectando su motivación. Por lo tanto, es fundamental considerar cómo estas condiciones externas impactan la manera en que los estudiantes se ven a sí mismos en su trayectoria educativa, incluidas sus creencias de autoeficacia.

Desde otra perspectiva, Cruz, Vázquez y Alonso (2022) llevaron a cabo una investigación con estudiantes mexicanos de una universidad privada de nivel socioeconómico medio, centrándose en la percepción de logro en la competencia de emprendimiento social. Los resultados indican que los estudiantes mexicanos exhiben un alto espíritu emprendedor y una predisposición hacia el desarrollo de competencias personales. Sin embargo, su percepción de estas competencias, que incide en su rendimiento, a menudo se ve influenciada por la necesidad de adquirir habilidades económicas y administrativas, las cuales no siempre se abordan adecuadamente en las universidades. Además, las limitaciones del entorno mexicano, que no se considera uno de los mejores lugares para el

emprendimiento en términos de características financieras y estructurales, también afectan su perspectiva, así como, sus decisiones en la vida real.

Lo anterior demuestra que el contexto sociocultural, definido por factores económicos y la calidad educativa, influye directamente en la percepción que los estudiantes tienen de sus capacidades. Esta influencia no solo repercute en su desempeño académico, sino también en su preparación para el mercado laboral. Aunque muchos poseen un alto espíritu emprendedor, la falta de formación en habilidades económicas y administrativas limita su confianza para iniciar proyectos propios. Además, las condiciones económicas adversas pueden dificultar aún más el emprendimiento, generando un desajuste entre sus aspiraciones y las oportunidades reales del mercado.

3.1.2 La autopercepción académica de los estudiantes universitarios de Chiapas: ausencia de estudios y su importancia

Esta brecha entre aspiraciones y realidad no solo afecta la autoeficacia, las expectativas y la autoestima de los estudiantes, sino que también representa un desafío para las nuevas tendencias en educación superior en México. Dichas tendencias buscan fomentar el desempeño académico a través de la formación de estudiantes con agencia, es decir, con la capacidad de tomar decisiones y actuar sobre su propio aprendizaje y futuro profesional. Sin embargo, la falta de estudios específicos sobre la autopercepción académica en contextos como Chiapas limita la implementación de estrategias que aborden tanto las dificultades estructurales como las percepciones individuales. En consecuencia, la educación superior corre el riesgo de no formar estudiantes con la autonomía y preparación necesarias para impactar tanto en su propio desarrollo como en el de su entorno.

La realidad nos muestra que se está perpetuando una brecha significativa entre las percepciones de las capacidades, las aspiraciones y las oportunidades reales disponibles en el entorno socioeconómico. Esta

disparidad se evidencia en el acceso desigual a una educación de calidad y en los logros académicos, que a su vez están influenciados por factores como la infraestructura, la tecnología, las oportunidades de aprendizaje, la falta de apoyo financiero y las tasas de egreso. Además, estas condiciones impactan en las habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes, contribuyendo a una desigualdad que dificulta su desarrollo y éxito en el mercado laboral.

Esta situación se debe en gran parte a la diversidad regional económica, cultural, social y geográfica que caracteriza a los distintos estados del país. Esta heterogeneidad ha perpetuado la desigualdad, limitando las oportunidades de desarrollo, contribuyendo a la exclusión social y generando una calidad educativa desproporcionada. Aunque en México se ha incrementado el acceso a la educación superior mediante la creación de nuevas universidades públicas y privadas, lo que ha ampliado la oferta académica, aún persisten desigualdades en la calidad educativa. Esto, a su vez, impacta negativamente en el desempeño académico de los estudiantes, exacerbando la brecha entre sus creencias en sus capacidades para afrontar las demandas laborales y académicas, sus aspiraciones y las oportunidades reales disponibles en su entorno socioeconómico.

Lamentablemente, en Chiapas no existen abundantes estudios que aborden específicamente la percepción académica de los estudiantes, particularmente en relación con la autoeficacia y las expectativas sobre sus acciones como estudiantes, y cómo éstas son influidas por el contexto. En la búsqueda de investigaciones, se encontró únicamente el trabajo de Velázquez, González y González (2008), que revela una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia, sugiriendo que aquellos estudiantes que se sienten capaces de aprender tienden a emplear métodos más efectivos y a ser más autónomos. A partir de estos hallazgos, se sugiere implementar actividades en el aula que fortalezcan la confianza de los estudiantes en sus habilidades.

Sin embargo, el estudio no aborda cómo la influencia del contexto incide en las creencias de autoeficacia y cómo los estudiantes perciben su entorno. Comprender estas dinámicas permitirá diseñar intervenciones más efectivas que no solo fortalezcan las estrategias de aprendizaje, sino que también aborden las barreras específicas que enfrentan los estudiantes en su entorno educativo.

Esta ausencia de investigación es preocupante, ya que comprender cómo los estudiantes perciben sus habilidades y el impacto de su entorno en su autoimagen es esencial para diseñar estrategias educativas efectivas. Es urgente realizar este tipo de estudios para identificar las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los estudiantes en la región, lo que permitirá desarrollar intervenciones adecuadas que fortalezcan su autoeficacia, mejoren su rendimiento académico y, en última instancia, contribuyan a cerrar la brecha existente entre sus aspiraciones y la realidad del entorno socioeconómico en el que se encuentran. Sin esta información, las políticas educativas y las iniciativas de mejora en la calidad de la educación superior pueden resultar ineficaces y perpetuar las desigualdades ya existentes.

Esta realidad revela indudablemente que ser estudiante universitario en el siglo XXI en Chiapas significa estar inmerso en un contexto educativo asimétrico que genera desventajas en términos de recursos, acceso a servicios básicos, oportunidades de aprendizaje, y apoyo emocional y psicológico de los padres. Estas condiciones adversas podrían estar impactando directamente en la percepción académica de los estudiantes, afectando su autoeficacia y expectativas. La amplia falta de estudios que lo confirmen, resalta la urgente necesidad de realizar investigaciones en esta área.

Cuando los estudiantes carecen de los recursos necesarios para su aprendizaje y no reciben el apoyo emocional adecuado, es probable que desarrollen una percepción negativa de sus capacidades, lo que limita su confianza en sí mismos y su motivación para enfrentar desafíos académicos.

Además, la falta de oportunidades educativas y el escaso acceso a servicios de calidad pueden llevar a los estudiantes a establecer expectativas bajas sobre sus logros académicos, perpetuando un ciclo de desconfianza en sus habilidades y, en última instancia, afectando su desempeño académico y su preparación para el futuro.

En un contexto como el de Chiapas, donde los estudiantes se enfrentan a limitaciones socioeconómicas significativas, la relación entre la autopercepción académica y el capital cultural-económico se vuelve clara. Según Bourdieu (1979, 1997, 2000), el capital familiar, entendido como los conocimientos, hábitos, recursos y experiencias sociales de los estudiantes, juega un papel fundamental en el desarrollo de la autoeficacia y en su competitividad en el ámbito académico. Esta perspectiva resulta esencial para comprender cómo los estudiantes de Chiapas, especialmente aquellos de comunidades indígenas y zonas rurales, se ven afectados por la desigualdad en cuanto a oportunidades educativas y apoyo, lo que condiciona sus expectativas y logros en la educación superior.

3.1.3 Formando Agentes de Cambio: tendencias en la Educación Superior de Chiapas

El entendimiento actual en el ámbito educativo sostiene que la educación debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, buscando promover cambios y transformaciones sociales. En este sentido, las universidades se enfocan en formar estudiantes no solo con habilidades académicas, sino con actitudes y creencias que los capaciten para enfrentar los problemas de la realidad social contemporánea, con el fin de convertirse en agentes de cambio de su entorno. Este proceso no solo depende de la disposición del estudiante, sino que también requiere condiciones materiales adecuadas para fomentar este desarrollo, como el apoyo familiar, los valores y costumbres transmitidos por ellos, los recursos económicos disponibles, así como los cambios en las formas de enseñar y en los valores

educativos. Estos aspectos serán abordados en apartados posteriores, específicamente en el apartado 3.2.

En la actualidad, las universidades están implementando enfoques educativos que van más allá del conocimiento técnico, promoviendo valores, actitudes y conocimientos congruentes con la realidad de los estudiantes. En esta línea, los modelos educativos se fundamentan en una visión emancipadora, influenciada por Paulo Freire, que reconoce a los estudiantes como individuos capaces de cambiar su realidad. La educación superior es vista como una herramienta para el desarrollo de la comunidad, con un enfoque en preparar a los estudiantes para enfrentar tanto los desafíos globales como los locales.

La educación en Europa también ha seguido una tendencia hacia la transformación social a través de la formación de ciudadanos competitivos que puedan adaptarse a un mundo globalizado. El concepto de "Aprendizaje para toda la vida" (Lifelong Learning) se ha convertido en un pilar educativo, buscando fomentar la autonomía y el sentido de agencia en los estudiantes, quienes deben tomar responsabilidad por su propio aprendizaje y continuar formándose a lo largo de sus vidas. Este enfoque tiene como objetivo generar una sociedad competitiva y basada en el conocimiento, capaz de competir a nivel global.

Además, en Europa se promueven metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje experiencial, la enseñanza reflexiva, el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje colaborativo. Estas metodologías buscan empoderar a los estudiantes para que tomen un papel activo en su aprendizaje, asumiendo un enfoque crítico y reflexivo para alcanzar sus logros. No obstante, es esencial reconocer que estas tendencias no solo dependen de la motivación del estudiante, sino también de las condiciones materiales y socioculturales que proporcionan una base para el éxito académico.

En México, el sistema de educación superior enfrenta desafíos similares a los de otros países, pero también tiene que lidiar con particularidades

propias del contexto social, político y económico. Como en muchas naciones, el objetivo es formar ciudadanos competitivos en el mercado laboral. La ANUIES (2016) subraya que el reto para las instituciones de educación superior es contribuir a la competitividad económica de México en el proceso de globalización, atendiendo tanto las demandas nacionales como locales. La educación superior no solo se concibe como un medio para capacitar a los individuos, sino también para impulsar el desarrollo social, la democracia y el bienestar colectivo. Como señala la ANUIES (2018), la responsabilidad social se considera un valor central que sustenta la educación superior en el país.

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), alineada con estos principios, promueve una educación que vincule el conocimiento científico, tecnológico y humanístico con el desarrollo social y cultural de la región y el país. A través de su Programa de Desarrollo Institucional y Proyecto Académico 2022-2026 (2023), la UNACH busca formar estudiantes que no solo sean competentes en sus disciplinas, sino que también actúen como agentes de cambio, con habilidades de adaptación, pensamiento crítico, resolución de problemas y responsabilidad social.

El concepto de agencia en los estudiantes no es un constructo aislado, sino que se desarrolla en interacción con su entorno. Como señala Anca (2023), los estudiantes se forman no solo a través de lo que aprenden en el aula, sino también por sus interacciones con compañeros, maestros, familias y la sociedad en general. En este sentido, la formación de estudiantes con agencia enfrenta desafíos significativos en Chiapas, donde la diversidad cultural y social puede limitar el acceso a una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Sin embargo, esta diversidad también presenta una oportunidad para comprender cómo las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades están influenciadas por su contexto social, cultural y económico, lo cual impacta en su desempeño académico. La investigación en este campo es crucial para identificar los factores que limitan o facilitan la construcción de la confianza en las capacidades de los

estudiantes, un aspecto fundamental para fomentar su agencia y asegurar su éxito académico.

En este contexto, es fundamental no solo centrarse en las políticas educativas y las metodologías pedagógicas, sino también en los factores socioeconómicos y culturales que afectan a los estudiantes. El apoyo familiar, la disponibilidad de recursos económicos y las condiciones socioculturales en las que los estudiantes se desarrollan son elementos clave para la construcción de una educación que permita formar agentes de cambio. Por ello, se hace necesario un enfoque integral que considere no solo las condiciones internas de las instituciones educativas, sino también el entorno más amplio que influye en el proceso educativo.

3.2 Factores socioculturales que influyen en la formación académica

Para comprender a profundidad cómo el entorno afecta el aprendizaje, es fundamental analizar los factores socioculturales que inciden en la formación académica. Sin embargo, debido a la naturaleza multidimensional de lo social y lo cultural, no existe un consenso único sobre qué elementos son determinantes en este proceso. Aspectos como la demografía, el nivel socioeconómico, la religión, las costumbres, las políticas y los valores influyen de manera diversa en la educación. En este apartado, exploraremos algunos de estos factores clave a partir de un análisis bibliográfico detallado, con el propósito de comprender su impacto en la esfera educativa y en la experiencia universitaria de los estudiantes.

La tesis respecto a los factores socioculturales como componentes influyentes en el desarrollo cognitivo y social de los individuos, ha sido ampliamente discutido por diversos intelectuales como Vigotsky en su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, Albert Bandura en su teoría cognitiva social o Jerome Bruner con su teoría del desarrollo cognitivo, todas ellas con diversas formas de abordar la relación entre contexto e individuo. De manera indisociable, se ha dado una preminente posición a la cultura y sociedad para entender el complejo proceso que implica el aprendizaje.

El contexto cultural y social que se manifiesta a través de diversas costumbres, relaciones, conocimientos y actividades son parte fundamental en el proceso de facilitar el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes. El análisis de factores socioculturales que se origina en circunstancias únicas, tales como las creencias, las tradiciones, el estatus económico, la familia, los roles sociales, el género, entre otros, han permitido comprender el alcance que pueden llegar a tener en el aprendizaje. Los logros de aprendizaje no es una actividad exclusiva del aula y que pueda responderse únicamente por cuestiones metodológicas de enseñanza, sino que guarda también una fuerte relación con acontecimientos, normas, valores y condiciones presentes en los espacios sociales en el que los estudiantes interactúan constantemente.

La dinámica social y cultural que se desarrolla fuera del aula ejercen sobre el estudiante influencia en sus comportamientos, actitudes, creencias, intereses y valores, y consecuentemente, en el alcance de los logros de la escuela. Las orientaciones culturales muchas veces pueden apoyar o dificultar la vida académica. Pongamos el caso de las familias donde se concibe y se promueve el aprendizaje como una actividad vital para el desarrollo humano y progreso económico, esta creencia puede tener efectos positivos en los estudiantes como un elemento motivador para persistir en los estudios o puede permitir el acceso a los recursos económicos que se requieren en los estudios.

La dimensión social y cultural de cada país influye en sus costumbres, normas, valores, creencias, políticas, hábitos y actitudes, y, a su vez, estas características pueden afectar la dinámica del aprendizaje. Por ejemplo, durante la pandemia de COVID-19, los países desarrollados contaban con fuertes recursos económicos y entornos de aprendizaje más adecuados, tanto en las instituciones como en los hogares. En cambio, en los países en desarrollo, como muchos en América Latina, el aprendizaje fue gravemente afectado por condiciones socioeconómicas adversas, llegando incluso a interrumpir parcial o totalmente las clases (Huepe, Palma y Trucco, 2022;

Van der Graaf, Dunajeva, Siarova, y Bankauskaite, 2021). Aunque ningún país estaba completamente preparado para enfrentar la pandemia, las condiciones de cada nación determinaron que el impacto en el ámbito educativo fuera significativamente diferente.

Desde otra perspectiva, el entorno sociocultural puede influir profundamente en la percepción de los estudiantes sobre su rol en el aprendizaje. En algunas culturas, las familias enseñan a los niños desde una edad temprana a no debatir con los adultos, y en el caso de las mujeres, a no contradecir a los hombres. Estas enseñanzas se trasladan al salón de clase y pueden afectar negativamente la dinámica de aprendizaje. Una investigación realizada por Musarat y Ayesha (2018) en Pakistán, que exploró las barreras socioculturales para fomentar el aprendizaje autónomo, reveló que tanto estudiantes como maestros carecían del concepto de autonomía, pues el maestro era visto como la única fuente de conocimiento. Además, las mujeres enfrentaban dificultades para interactuar con compañeros del sexo opuesto, ya que en el ámbito familiar se les impedía debatir o contradecir a sus hermanos y padres, lo cual limitaba su participación activa en el aula.

En un mundo tan diverso en términos culturales y sociales, es crucial comprender cómo estos aspectos influyen en el proceso de aprendizaje y, específicamente, en el desempeño académico y las expectativas que los estudiantes tienen sobre sus capacidades. Para entender esta influencia, es necesario prestar atención a la apropiación simbólica de la cultura en las prácticas diarias, en los comportamientos y manifestaciones que afectan el aprendizaje. Este proceso no solo implica la adquisición de habilidades y conocimientos, sino también la integración de aspectos sociales, culturales y políticos del contexto y la historia personal del estudiante.

Las relaciones sociales, culturales e históricas que rodean al estudiante se integran en su aprendizaje, moldeando su percepción y sus expectativas sobre sus propias capacidades. Según Vygotsky (1994), la interacción con el entorno sociocultural permite al individuo interpretar la realidad y dotar

de significado a sus acciones, lo que implica que el aprendizaje está inextricablemente ligado al contexto en el que se desarrolla. Así, el pensamiento y la actuación del estudiante surgen de esta relación dinámica entre el individuo y su entorno. Factores como el nivel socioeconómico, la cohesión familiar, las creencias, las costumbres y los valores desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento y en la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio potencial académico.

Entre estos factores, la familia ocupa un lugar central, ya que representa el primer entorno de socialización y aprendizaje del individuo.

3.2.1 La familia

La familia y la escuela son los principales agentes responsables de la educación de los niños. Durante los primeros años de vida, la familia asume un rol predominante, proporcionando no solo sustento y protección, sino también las bases del desarrollo emocional, social y cognitivo. A medida que los niños crecen e ingresan al sistema educativo, su entorno de aprendizaje se amplía, integrándose en un contexto más estructurado y formal. En esta etapa, los padres suelen depositar su confianza en los docentes, aunque, en algunos casos, esta delegación de responsabilidades puede llevar a una disminución en su participación activa en el proceso educativo. Como resultado, pueden adoptar un rol de apoyo o, en otras ocasiones, distanciarse completamente, dejando la educación de sus hijos en manos exclusivas de la escuela.

La familia es un elemento principal de toda sociedad ya que en ella se transmiten y se construyen conceptos, normas, valores, hábitos y creencias que los estudiantes manifestarán en su interacción social. En la familia se configuran los rasgos de personalidad, se generan los estímulos y modelos de actuación, comportamiento y percepción de la realidad. Los padres impactan no solo a través de sus palabras, sino también a través de sus actitudes y estilos de vida, los cuales el niño comienza a internalizar de manera natural. La clase social, determinando por el ingreso económico y

los bienes, así como, los rasgos culturales, son elementos importantes en la dinámica de formar a los hijos, y que, como resultado, dicha formación ejercerá sus efectos en la formación académica.

Se sabe que la educación comienza desde el hogar, y que posteriormente, se amplía en la escuela. La familia como primera institución educativa tiene la oportunidad de influir a temprana edad en la personalidad, la confianza y el éxito de los estudiantes, con una gran influencia en el estado psicológico, emocional, social y económico. En el hogar, los estudiantes adquieren predisposiciones, consejos y conocimientos que al llegar al aula

De acuerdo Turner (1981) el apoyo social juega un papel importante en el bienestar psicológico de las personas. Los recursos proporcionados por las personas, que pueden ser recursos económicos, motivación verbal, validación, conocimientos u orientación, proporcionan una fuente emocional y psicológico de fortaleza para enfrentar los retos, adaptarse a los cambios y mantener un estado mental equilibrado. Los lazos sociales, la integración y las relaciones con grupos primarios como la familia influyen en la percepción de ser amado, estimado y valorado representando influencias importantes en el estado emocional y psicológico.

El apoyo social brinda una sensación emocional de autoestima y confianza, así como, autovalidación y retroalimentación que hace sentir y creer a los estudiantes que serán capaces de afrontar con éxito las exigencias del programa universitario y del entorno social. Desde una perspectiva cognitiva, la participación de la familia en la educación de sus hijos provee esquemas positivos en sus estructuras organizativas cognitivas para la construcción de la realidad favorable y optimista (Sarason, Sarason and Pierce, 1990). Esto quiere decir que los estudiantes al recibir estímulos positivos de sus familias les asignan un valor e interpretación de crecimiento y posibilidades de logro, que sirven de base para desarrollar, fortalecer o adaptar sus conductas a distintas situaciones académicas. Entre los efectos

encontramos mayor motivación, esfuerzo, confianza y seguridad que repercuten en el desempeño académico.

Los resultados de la OECD (2013) señalan que las características sociales, económicas y culturales de los padres ejercen una influencia significativa en la motivación, el esfuerzo y las percepciones de los estudiantes. Factores como el estatus socioeconómico, el interés y el valor que asignan a la educación, la ocupación, el grado de estudio de los familiares y las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos impactan directamente en su desarrollo académico. En particular, tener expectativas positivas y demostrar interés en el trabajo escolar fortalece la confianza y la motivación de los estudiantes. Además, el nivel educativo y la profesión de los padres pueden representar una fuente valiosa de conocimientos, estrategias y asesoría, proporcionando modelos a seguir que refuerzan las aspiraciones y creencias sobre sus propias capacidades.

Si bien el papel de la familia es clave en la formación académica, no puede analizarse de manera aislada, ya que está estrechamente vinculado a las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla el estudiante.

3.2.2 Factor socio-económico

El estatus socioeconómico influye de manera determinante en la capacidad física y mental de los individuos para acceder a mejores oportunidades, alcanzar el bienestar y desenvolverse en un entorno donde casi todo tiene un precio. En el ámbito educativo, las condiciones económicas pueden facilitar o limitar el acceso a recursos esenciales, impactando directamente en el rendimiento y las oportunidades de los estudiantes. Este apartado no pretende profundizar en una discusión filosófica sobre el papel del individuo dentro del sistema económico ni en las teorías del capital humano; en cambio, se enfoca en su valor instrumental para la educación, retomando investigaciones que subrayan su relevancia en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

La definición del nivel socioeconómico, puede variar según el lugar y el momento histórico. Vera y Vera (2013) la definen como “...una medida total que combina tanto la parte económica y sociológica de la preparación laboral de una persona y de la posición de un individuo o familia respecto a otras personas.” (p.41). El Centro Nacional de Estadísticas Educativas (CNEE, 2012) de los Estados Unidos señala que una definición ampliamente aceptada es la que tiene que ver con el acceso a los recursos, pero, que existen otras alternativas para medir el nivel socioeconómico. Esto provoca que haya un disenso en su tratamiento, y a la vez, en su definición.

Para la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública (2021) el nivel socioeconómico tiene que ver con el bienestar económico-social de los integrantes, es decir, que tan satisfechos se encuentran las personas en diferentes rubros como la vivienda, la salud, la conectividad, el entretenimiento, entre otros, considerando en la medición el numero de dormitorios, baños, escolaridad y autos y tenencia de internet. Una perspectiva no tanto relacionada con el nivel de ingreso o estatus social. Es decir, que el nivel socioeconómico tiene que ver con el estilo de vida de los hogares (hábitos, costumbres, conocimientos, habilidades) y no necesariamente por el ingreso económico.

El factor socioeconómico está fuertemente segmentado al nivel de ingreso, esto ha permitido cuantificar las clases sociales a partir del ingreso y el acceso a bienes, creando categorías de análisis como la clase alta, media y baja. Esto de alguna manera, ha ideologizado que los alumnos provenientes de familias con mayor ingreso muestran un mayor desempeño, en comparación con los de la clase media y baja. Desde la postura de Bourdieu, el capital económico se encuentra fuertemente ligado al capital cultural, esto quiere decir que la acumulación de riqueza sirve como medio para la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes, estas, producto de experiencias en mejores escuelas, servicios, los materiales e instalaciones para estudiar.

Estudios muestran que existe una correlación positiva entre el nivel socioeconómico y el logro académico, así mismo, el logro académico varía entre niveles socioeconómicos altos, medios y bajos (Rofikul y Nisa, 2017, 2015). Así mismo, existen estudiantes que deben trabajar y estudiar a la vez por la falta de recursos, en algunos casos, con hijos que criar, lo cual dificulta los estudios. () señala en su estudio que los sectores de estudiantes con mayor vulnerabilidad educativa y bajo rendimiento académico son alumnas madres y estudiantes que trabajan. Esto permite reconocer la gravedad de la desventaja en términos económicos, y muestra una vez mas las desigualdades y falta de apoyo. Es evidente que existe una influencia significativa de los ingresos, el nivel educativo de los padres, los materiales, los espacios en casa para aprender, la forma de educar y disciplinar, aunque, esto puede variar en muchos casos de acuerdo al lugar en el que nos situemos.

Estudios muestran, que, si bien el apoyo económico influye significativamente en el logro académico, esto no determina el éxito, ya que factores como la motivación, la confianza en las propias capacidades y el esfuerzo personal son esenciales, estás posiblemente pueden estar relacionadas con aspectos familiares como la ocupación y los hábitos (Rubí y Cristóbal, 2018; Prieto y Bueno, 2015). Esto significa que la influencia del nivel social vista desde un carácter económico no es la única, sino que, también debe considerarse el carácter cultural de las familias y las características de los estudiantes. No podemos dar por hecho que el desempeño académico estará circunscrito dependiendo el nivel socioeconómico.

A pesar de ello, la importancia de los recursos financieros es visible y con una fuerte acentuación en los logros académicos. Chacón (2012) reconoce que “Aún con aspiraciones altas y sabiendo que tienen el talento para alcanzarlas, los estudiantes deben afrontar un obstáculo más: la falta de financiamiento.” (p. 72). El entorno adverso de la economía en las familias influye en la inversión del tiempo de estudio y el esfuerzo en desarrollar las

capacidades, ya que, puede generar desánimo, la percepción de las capacidades y la obstaculización de ciertos logros.

Ahora bien, el factor socioeconómico y su influencia en el desempeño académico puede ser vista desde la capacidad financiera de las escuelas para brindar servicios educativos de calidad. Si bien hace muchos años la educación era privilegio de pocos, hoy en día un gran número de personas tiene acceso a ella. Sin embargo, uno de los retos que enfrentan muchas instituciones sobre temas de calidad, se halla en la inversión financiera que los países destinan a las escuelas. Los espacios de formación académica implican gastos. Mejorar la calidad educativa y responder a los retos que enfrentan las universidades, supone aún más la disponibilidad de financiación.

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) “Un sistema escolar que carezca de profesores y directores de calidad, infraestructuras adecuadas y libros de texto tendrá más dificultades para promover una educación de calidad. Consecuentemente, la ausencia de un óptimo ambiente físico y un capacitado recurso humano repercutirá en la dinámica de aprender apropiadamente y desarrollar las habilidades necesarias (Barret, Treves, Shmis, Ambasz y Ustinova, 2019).

En las universidades públicas de México, si consideramos los temas de calidad educativa, existen un sinfín de discusiones. Entre ellas, el gasto público que se invierte para la operación, sostenimiento y mejora de las universidades es un tema medular. A nivel nacional, respecto al financiamiento, en la Ley General de Educación de México, artículo 119, se estipula que un 8% se destina a la educación pública y los servicios educativos, así mismo, “De este monto se destinará al menos el 1% del producto interno bruto al gasto para la educación superior y la investigación científica y humanística, así como al desarrollo tecnológico y la innovación en las instituciones publicas de educación superior.”

En el 2019, de acuerdo a la OCDE (2022) México invirtió aproximadamente 7,000 dólares por estudiante de nivel superior al año, esto es casi cuatro veces menos que el promedio de lo que destinan países como Estados Unidos (35,000 USD aprox.), Reino Unido (30, 000 USD aprox.) o Australia (20,000 USA aprox.). Los datos de la OCDE (2022) muestra que la inversión financiera en México sigue siendo uno de los más bajos entre los miembros. Si bien el porcentaje del PIB destinado a educación en México puede ser mayor a otros países, es relativamente pequeño en proporción al PIB de países desarrollados.

Como es de esperarse el entorno económico de cada país tiene un impacto relevante en la educación. Desarrollar un sistema educativo acorde a las demandas del mundo actual y competitivo, y que impacte significativamente en el desarrollo profesional, requiere el recurso humano calificado, el equipo, las herramientas, los materiales, los procesos y las organizaciones adecuadas, esto a su vez, necesitan una sólida base financiera, con “...una planificación estratégica de la educación, que contribuya directamente al desarrollo.” (Molina, Amate y Guarnido, 2011, p.42).

Este escenario financiero en materia educativa, representa un reto para México y sus estudiantes, ya que según López, López y Jiménez (2022) el gasto público sigue siendo insuficiente para mejorar la calidad educativa, por las siguientes razones: capacitación y remuneración justa de los profesores, infraestructuras óptimas, reducción de presupuestos para programas destinados a la educación. Así mismo, no hay que olvidar que la administración financiera, la presión política y la erradicación de corrupción de los recursos es fundamental para obtener resultados favorables.

Si bien, las políticas educativas en temas financieros deben ir acompañadas de otras medidas, no se puede negar que la educación es un servicio con un costo alto, por lo tanto, el insuficiente recurso puede impactar el proceso de formación de los estudiantes. Las instituciones con acceso a recursos insuficientes o limitados reducen la capacidad de operar

eficientemente, limitando los proyectos educativos. La ANUIES (2018) señala que uno de los retos que enfrentan las universidades públicas de México es que “La asignación del presupuesto público a las instituciones para su operación ordinaria ha estado disociada de las dinámicas de expansión de su oferta educativa, lo que les ha generado una fuerte presión financiera y una incertidumbre para el desarrollo sostenido de sus funciones académicas con elevados estándares de calidad.” (p.39).

En la actualidad, el factor socioeconómico y su influencia en la educación no se limitan únicamente al nivel de ingresos, sino que abarcan también el grado de escolaridad de los familiares, el acceso a servicios y las oportunidades de desarrollo. Estos elementos permiten comprender su relación con el ámbito educativo a través de diversos indicadores, convirtiéndolo en un factor clave para explicar el desempeño académico. Como señala el CNEE (2012), "el estatus socioeconómico surgió como concepto a raíz de la observación de que los alumnos con padres de bajos ingresos, bajo nivel educativo o con trabajos de baja categoría se desempeñaban pobremente en la escuela y en las pruebas que reflejaban el rendimiento escolar" (p. 12).

En el contexto educativo, las condiciones económicas de un estado, una universidad, una familia o un estudiante son determinantes para alcanzar logros académicos. Diversos estudios han demostrado la correlación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento escolar, señalando que mejores condiciones económicas pueden favorecer el desarrollo académico. Sin embargo, el éxito educativo no depende exclusivamente de este factor, sino que requiere la interacción de múltiples elementos que moldean el aprendizaje y la trayectoria académica de los estudiantes como: las costumbres, valores y creencias en la formación de los estudiantes.

3.2.3 Tendencias de aprendizaje: creencias y valores

Hasta este punto, hemos analizado cómo el factor socioeconómico influye en el aprendizaje y cómo refuerza la idea de que los procesos sociales

y los elementos culturales atraviesan la trayectoria académica. No obstante, aunque la relación entre el contexto sociocultural y el desempeño escolar pone de manifiesto desigualdades económicas, también es necesario considerar la incidencia de costumbres, valores y creencias en la formación de los estudiantes.

El aprendizaje no es un proceso aislado ni meramente técnico; está profundamente influenciado por las formas en que los estudiantes construyen significado a partir de su entorno. Así, además de las condiciones materiales, las creencias y los valores desempeñan un papel fundamental en la manera en que los alumnos afrontan su educación y en los resultados que pueden alcanzar. En este apartado, exploraremos la relevancia de estos factores en la obtención de resultados óptimos, reafirmando la importancia del contexto en el desempeño académico.

Los valores y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje desempeñan un papel fundamental en la forma en que asumen roles, actitudes y comportamientos dentro del ámbito educativo. Estas interpretaciones y prácticas varían según factores como la religión, el género y el estatus social, ya que las creencias y valores funcionan como sistemas a través de los cuales percibimos e interpretamos la realidad, influyendo en nuestras decisiones y acciones. Aunque muchas veces los estudiantes no son plenamente conscientes de su impacto, estos elementos moldean su trayectoria académica. Por ello, en este apartado se realiza un análisis bibliográfico para examinar la influencia de las creencias y valores en la educación y cómo estos rasgos socioculturales, a menudo de manera implícita, se incorporan en las dinámicas de aprendizaje.

Los estudiantes forman parte de sociedades con procesos de interacción específicos, de los cuales han adquirido formas de ser y hacer. En este sentido, su comportamiento dentro del aula y sus estrategias de aprendizaje varían según el contexto cultural en el que se encuentren. Desde la perspectiva de la psicología intercultural, que analiza cómo la cultura influye en el pensamiento y comportamiento humano, se ha estudiado

ampliamente la relación entre las creencias de los estudiantes y sus prácticas educativas en sociedades colectivistas e individualistas. Dichos estudios han planteado la hipótesis de que el tipo de aprendizaje está, en parte, condicionado por la cultura de origen, aunque no de manera absoluta. En este sentido, Hofstede (1991) define el individualismo y el colectivismo de la siguiente manera:

“El individualismo pertenece a las sociedades en las que los lazos entre los individuos están sueltos: se espera que todos se cuiden a sí mismos y a su familia inmediata. El colectivismo como su opuesto pertenece a las sociedades en el que las personas desde el nacimiento en adelante se integran en fuertes y cohesivos grupos sociales, que a lo largo de la vida de las personas continúan protegiéndolas en a cambio de lealtad incondicional”. (p.51).

Esta definición permite comprender cómo los valores predominantes en una cultura pueden influir en las actitudes hacia el aprendizaje. En sociedades individualistas, se enfatiza la independencia, la autonomía y la iniciativa personal, mientras que en culturas colectivistas se priorizan la solidaridad, la interdependencia y el mantenimiento de relaciones armoniosas. Estas diferencias pueden influir en la manera en que los estudiantes se relacionan con sus compañeros, con sus docentes y con el conocimiento mismo.

Por ejemplo, en algunos contextos educativos, el cuestionamiento y el debate con el docente pueden ser considerados estrategias positivas de aprendizaje, mientras que en otros pueden percibirse como una falta de respeto o una actitud desafiante. En los Estados Unidos, una sociedad individualista, los estudiantes son alentados a ser autosuficientes, a desarrollar un pensamiento crítico y a fijarse metas personales. Estas características socioculturales se reflejan en los códigos de interacción en el aula, donde la participación voluntaria y el derecho a la libre expresión son valores fundamentales. De hecho, en muchas escuelas estadounidenses, los estudiantes pueden intervenir en discusiones sin necesidad de una

autorización explícita del profesor. Además, el sistema de educación superior en ese país se caracteriza por otorgar a los estudiantes la libertad de seleccionar materias según sus intereses y aspiraciones, fomentando valores como la responsabilidad personal, el pensamiento independiente y los principios democráticos (Asociación de Educadores Internacionales, 2004).

Por otro lado, las expectativas y aspiraciones académicas también influyen significativamente en el desempeño escolar. Los estudiantes con mayores aspiraciones tienden a estar más motivados, a esforzarse más y a mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje. Chacón (2012) advierte que:

“La mayoría de los niños y jóvenes con bajas aspiraciones van a convertirse en adultos que inspirarán bajas aspiraciones en la generación siguiente. Así, las bajas aspiraciones se van heredando y la desigualdad de oportunidades se perpetúa”. (p.25)

De acuerdo con esta perspectiva, las aspiraciones individuales no solo dependen de factores personales, sino que también se moldean a partir de las experiencias en el entorno. La percepción de lo que es posible o imposible está influenciada por las condiciones socioculturales, tales como el nivel económico, la educación de los padres, las redes sociales y las oportunidades de crecimiento disponibles. En este sentido, las desigualdades estructurales pueden condicionar la confianza de los estudiantes en su propio potencial, afectando sus decisiones académicas y profesionales a largo plazo.

El aprendizaje, como proceso dinámico, está influido no solo por las capacidades individuales, sino también por el contexto sociocultural en el que se desarrolla. Las creencias y valores de los estudiantes afectan profundamente su manera de abordar la educación, su participación en el aula y su percepción del éxito académico. La dicotomía entre culturas individualistas y colectivistas proporciona un marco valioso para entender las diferencias en los estilos de aprendizaje y las interacciones educativas.

Además, las expectativas y aspiraciones de los estudiantes desempeñan un papel crucial en su motivación y en la trayectoria académica, lo que resalta la importancia de crear un entorno que fomente la confianza en sus propias capacidades. Así, el contexto sociocultural no solo moldea las oportunidades de aprendizaje, sino que también influye en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos dentro del proceso educativo.

Sin embargo, es crucial reconocer que, aunque el contexto sociocultural tiene un impacto significativo en el aprendizaje, los estudiantes no son meros productos de su entorno. La agencia, o la capacidad de los individuos para actuar, reflexionar y decidir sobre su desarrollo, juega un papel central en la educación. Lejos de reducir a los estudiantes a la categoría de autómatas sociales, es fundamental entender que, incluso en contextos socioculturales desafiantes, los sujetos poseen la capacidad de intervenir en su destino. Esta perspectiva nos lleva a reflexionar sobre el lugar que ocupa la agencia en el desarrollo del estudiante dentro del aula.

3.2.4 ¿Hay lugar para la agencia? El individuo como agente desde una perspectiva sociocultural

Aunque la cultura se aprende y se comparte, reducir a los individuos a simples reflejos de las estructuras socioculturales dominantes sería un error. La capacidad de reflexionar, razonar y decidir sobre su propio desarrollo social y académico sigue siendo un aspecto fundamental de la identidad humana. Atribuir el desempeño académico únicamente a las condiciones socioculturales de un estudiante —como el dicho de "dime de dónde eres y te diré quién eres"— implica negar su capacidad para actuar de manera autónoma. Este enfoque, que ve a los individuos como sujetos pasivos, invisibiliza la producción subjetiva de los mismos y limita su capacidad para intervenir activamente en su destino.

Sin embargo, al reconocer la agencia como una herramienta para ajustar las representaciones del estudiante sobre sí mismo, su entorno y

sus capacidades, podemos comprender mejor las experiencias de aquellos que, a pesar de enfrentar adversidades, desafían las expectativas tradicionales de la sociedad. Esta reflexión nos invita a reconsiderar la relación entre los estudiantes y su contexto sociocultural, destacando la importancia de reconocer su autonomía y su capacidad para actuar y decidir en su proceso educativo.

Aunque podría parecer que las condiciones contextuales determinan el desempeño y los logros de los estudiantes, es crucial reconocer que estos no son agentes pasivos, sino que tienen la capacidad de adaptarse y, en muchos casos, subvertir las normas y reglas de su entorno económico, cultural y social. Esta capacidad de acción y decisión, que se conoce como agencia, es lo que permite a los individuos transformar su realidad, aún dentro de las limitaciones del contexto. La intencionalidad, entendida como una propiedad mental que implica reflexividad y un ejercicio consciente de nuestras decisiones, es la que convierte al ser humano en un agente de cambio. Sin embargo, para comprender cabalmente la agencia, debemos situarla no solo en el individuo, sino también en su interacción con el contexto que lo rodea, lo cual permite una interpretación sociocultural más rica y profunda de sus acciones.

Desde una perspectiva sociocultural, el individuo es concebido como un ser activo que interactúa con su entorno de manera recíproca: el contexto influye en el sujeto, pero el sujeto también es capaz de influir en el contexto. Esta capacidad de reflexionar, evaluar y actuar de manera autónoma es fundamental para el individuo, ya que le permite tomar decisiones que influyan en su trayectoria social, laboral y académica, como en el caso de los estudiantes universitarios. Sin embargo, esta capacidad de autonomía se enfrenta a múltiples tensiones generadas por factores como las condiciones políticas, económicas, ideológicas y sociales del entorno, así como aspectos personales como la edad, género o nivel educativo. Estos factores, a menudo, limitan o predestinan el desarrollo individual,

perpetuando ciertas tradiciones y visiones del mundo que pueden ser enseñadas a las siguientes generaciones.

En este sentido, el individuo, como agente, tiene la capacidad de transformar su realidad mediante la toma consciente de decisiones sobre sus emociones, acciones y comportamientos. Este tema ha sido objeto de debate constante a lo largo de la historia, y cobra especial relevancia en el contexto contemporáneo, marcado por fenómenos globales como la globalización, los avances tecnológicos y los cambios socioculturales. Estos procesos han llevado a una reorganización de muchos aspectos de la vida humana, desde lo económico y social hasta lo cultural y educativo. Sin embargo, también han generado desorganización, desestabilización y crisis, afectando a las comunidades de diferentes maneras, como se observa en la desaparición de culturas indígenas o el aumento de la desigualdad social. Estos fenómenos han colocado a los individuos en una constante disyuntiva: adaptarse, resistir o transformar las normas y valores establecidos por las sociedades locales y globales.

El concepto de agencia, por lo tanto, se ve estrechamente ligado a la capacidad del individuo para tomar decisiones conscientes que afecten no solo su vida, sino también el entorno social y cultural en el que se encuentra inmerso. Como señala Ratner (2001), desde una perspectiva individualista, las personas son agentes activos en la configuración de la cultura, creando significados y representaciones personales sobre diversos aspectos de la vida, como el tipo de trabajo o las relaciones interpersonales. Un ejemplo interesante de esta agencia se presenta en la investigación realizada por Mike (2021) en la comunidad “Tumbuka” de Malawi, donde los miembros de la comunidad transformaron sus hogares a pesar de las tensiones y resistencias socioculturales. En este caso, se enfrentaron a desafíos como romper con las expectativas de compartir recursos materiales con familiares y adaptarse a nuevas formas de relación dentro del matrimonio, lo que generó críticas, pero también admiración.

Estos ejemplos ilustran cómo los sujetos, al intentar alcanzar ciertos objetivos, pueden desafiar las normas sociales y transformar su contexto. Los sistemas socioculturales están compuestos por prácticas, valores y creencias que se estabilizan con el tiempo, creando estructuras que las nuevas generaciones tienden a adoptar. No obstante, la agencia emerge como un fenómeno que permite a los individuos desafiar estas estructuras, introduciendo cambios que pueden alterar el curso de la sociedad misma. Giddens (1984) expone la agencia como la capacidad del sujeto para superar las restricciones sociales y actuar de manera intencional, generando un cambio en su realidad. A través de sus acciones, los agentes no solo reaccionan ante las estructuras preexistentes, sino que también las transforman, una idea que se complementa con la visión de Vigotsky, quien considera que el desarrollo humano se produce dentro de un contexto sociocultural que moldea las formas de pensar y actuar.

Este vínculo entre el individuo y su contexto sigue siendo un tema clave en las ciencias sociales y, especialmente, en disciplinas como la sociología, la pedagogía y la psicología. En la sociedad actual, donde las políticas educativas y las tendencias pedagógicas se enfocan en formar estudiantes con capacidad de agencia, se vuelve crucial comprender cómo los individuos pueden ser agentes de cambio. Instituciones como la UNACH (2020) y la OCDE (2019) reconocen la importancia de la agencia en la formación de estudiantes capaces de influir positivamente en su entorno y en sus propios procesos de aprendizaje. Este enfoque se refleja en propuestas pedagógicas que buscan que los estudiantes se conviertan en seres autónomos, críticos y comprometidos con su propio aprendizaje y el de los demás.

En resumen de lo expuesto en este capítulo, los individuos, como seres sociales, estamos inmersos en un entorno sociocultural que influye en nuestras acciones y decisiones, pero también tenemos la capacidad de transformar nuestra realidad, distanciándonos de las trayectorias predestinadas por las normas y valores sociales. Este proceso de transformación debe comprenderse en el marco de las condiciones

socioculturales que nos rodean, que afectan tanto a nuestras decisiones personales como a los esfuerzos institucionales para mejorar la calidad educativa y fomentar la agencia de los estudiantes.

Es crucial reconocer que no solo las políticas educativas y metodologías pedagógicas son relevantes, sino también los factores socioeconómicos y culturales que inciden en los estudiantes. El apoyo familiar, la disponibilidad de recursos económicos y las condiciones socioculturales en las que los estudiantes se desarrollan juegan un papel fundamental en la construcción de una educación que forme agentes de cambio. Por ello, es necesario adoptar un enfoque integral que considere tanto las condiciones internas de las instituciones educativas como el entorno más amplio que influye en el proceso educativo, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y transformadoras que reconozcan la complejidad del contexto y apunten a una educación más equitativa.

CAPITULO 4. COMPRENSIÓN DE LA RELACIÓN AUTOEFICACIA-CONTEXTO SOCIOCULTURAL DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO

El presente capítulo tiene como propósito describir el posicionamiento metodológico adoptado en esta investigación para comprender la relación entre la autoeficacia y el contexto sociocultural, y cómo influye en el desempeño académico. Se parte del reconocimiento de que las creencias de autoeficacia, entendidas como la percepción de los individuos sobre su capacidad para alcanzar determinados logros académicos, no pueden ser analizadas de manera aislada, sino en interacción con las condiciones sociales, económicas y culturales que configuran la experiencia educativa de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se justifica la adopción de un enfoque cualitativo en lugar de un enfoque cuantitativo. Mientras que los estudios cuantitativos pueden proporcionar indicadores generales sobre la autoeficacia en términos de correlaciones numéricas y patrones estadísticos, estos no permiten captar la complejidad de las experiencias subjetivas y los significados que los estudiantes atribuyen a sus condiciones de aprendizaje. En contraste, el enfoque cualitativo permite explorar las narrativas de los estudiantes, sus emociones, interpretaciones y percepciones en relación con su desempeño académico, lo que resulta fundamental para comprender la dinámica de la autoeficacia en contextos específicos.

Asimismo, este capítulo incorpora un análisis sobre la región como categoría analítica en el estudio del contexto sociocultural. Se reconoce que la región no solo se define por elementos espaciales y geográficos, sino también por las interacciones sociales y culturales que le otorgan cohesión y particularidad. En este sentido, comprender la autoeficacia de los estudiantes dentro de la región "Facultad y Escuelas de la LEI" implica considerar no solo las condiciones estructurales del entorno educativo, sino también las vivencias y construcciones individuales de los sujetos en relación con su contexto.

En consecuencia, la metodología adoptada busca trascender una visión reduccionista de la región basada exclusivamente en datos medibles y observables. Se enfatiza la importancia de integrar la dimensión subjetiva y experiencial de los estudiantes, de modo que se logre una comprensión más profunda de cómo las creencias de autoeficacia se configuran y transforman en función de su interacción con el entorno. De esta manera, el capítulo no solo introduce el marco teórico y metodológico de la investigación, sino que también establece las bases para el análisis e interpretación de los datos desde una perspectiva integradora y contextualizada.

4.1 Investigación cualitativa en el análisis regional de la autoeficacia

La investigación sobre la autoeficacia ha sido mayormente abordada desde un enfoque cuantitativo, utilizando instrumentos como cuestionarios de escala que miden su relación con variables como el desempeño académico. Sin embargo, como señala Zimmerman (1995), aunque muchos estudios han demostrado la validez discriminante y convergente de estos instrumentos, se ha creado una percepción errónea de que la autoeficacia es un rasgo estático e inmutable que predice el éxito o fracaso académico. Este enfoque ha limitado la comprensión de las creencias de autoeficacia, ya que no considera que estas creencias son sensibles a cambios sutiles en el contexto del desempeño de los estudiantes. De acuerdo con Zimmerman (1995), las creencias de autoeficacia deberían estar abiertas al desarrollo y

a la influencia de factores contextuales, lo que no es adecuadamente captado en los estudios cuantitativos.

Estudios como el de Falconer y Djokic (2019), que aplicaron un cuestionario de escala a estudiantes de doctorado, no encontraron un impacto directo de la edad, raza o estatus socioeconómico sobre la autoeficacia. Sin embargo, los autores reconocieron como una limitación de su estudio no haber explorado cómo piensan y sienten los participantes, así como las razones detrás de sus respuestas en el cuestionario, lo que les habría permitido comprender mejor los factores subyacentes que influyen en las creencias de autoeficacia. Tal como indica Pajares (1992), entender un sistema de creencias está profundamente relacionado con la realidad externa, lo que subraya la importancia de explorar las percepciones individuales y su contexto.

Siguiendo la reflexión de Quecedo y Castaño (2002), quienes afirman que la elección de la metodología se basa en los propósitos y perspectivas teóricas de la investigación, este estudio adopta un enfoque cualitativo. Este enfoque permite explorar la complejidad de las creencias de autoeficacia en relación con su contexto socioeducativo. Las creencias de autoeficacia se desarrollan a través de experiencias personales y sociales, por lo que es crucial utilizar métodos cualitativos que faciliten la comprensión de cómo los estudiantes construyen su percepción sobre sus capacidades. Fernández (2009) subraya que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción social y el lenguaje, lo que hace esencial utilizar herramientas metodológicas que capturen la riqueza de estas experiencias en su contexto específico.

En este sentido, las entrevistas a profundidad fueron seleccionadas como instrumento principal, ya que permiten una exploración detallada de las experiencias individuales y proporcionan un espacio para que los participantes reflexionen sobre cómo su entorno y sus interacciones sociales influyen en su percepción de autoeficacia. Complementariamente, se utilizaron cuestionarios abiertos para identificar patrones comunes entre los

estudiantes, permitiendo captar la interacción entre factores personales y socioculturales que moldean sus creencias.

Este estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, que sostiene que los fenómenos deben analizarse en su contexto particular. Desde esta perspectiva, las creencias de autoeficacia no son una realidad fija, sino una construcción social influenciada por factores históricos y culturales. Como afirman Guba y Lincoln (1989), las realidades son construidas por las personas en función de su contexto, por lo que la interpretación de los datos es fundamental para comprender las experiencias individuales. La diversidad de perspectivas sobre la autoeficacia refleja la multiplicidad de interpretaciones que los estudiantes desarrollan según su entorno y vivencias particulares, lo que hace que este estudio no busque generalizaciones, sino una comprensión profunda de las experiencias individuales.

Vasilachis (2006) sostiene que la metodología guía las decisiones de investigación al determinar cómo se aborda la realidad. La adopción del enfoque cualitativo permitió mantener una postura flexible y abierta a la interpretación de los hallazgos, reconociendo la complejidad del fenómeno estudiado. Este proceso no solo implicó comprender las percepciones de los estudiantes sobre su autoeficacia, sino también analizar las características contextuales de la región, integrando elementos sociohistóricos y culturales en el análisis de los datos.

En resumen, la elección de un enfoque cualitativo y la metodología interpretativa responde a la necesidad de comprender la autoeficacia en relación con las experiencias y el contexto de los estudiantes. La combinación de entrevistas a profundidad y cuestionarios abiertos permitió captar la diversidad de perspectivas y explorar detalladamente cómo los estudiantes construyen y reinterpretan sus creencias dentro de su entorno específico. De esta manera, la metodología utilizada proporcionó un marco adecuado para analizar el fenómeno en toda su complejidad.

4.2 La investigación cualitativa: comprensión del contexto-sujeto en la región “Facultad y Escuelas de la LEI”

En los capítulos 1 y 2, se reconoce que las creencias de autoeficacia se construyen y desarrollan a través de experiencias vividas en un contexto determinado, el cual puede incluir factores como la situación socioeconómica, la familia, los amigos y los profesores, entre otros. Metodológicamente, esto implicó estudiar la autoeficacia no solo desde una perspectiva psicológica, sino también desde un enfoque sociocultural que permitiera un análisis más profundo y contextualizado. Por ello, en los capítulos anteriores se revisaron aspectos tanto psicológicos como socioculturales para comprender de manera integral el objeto de estudio. La integración de estos factores permitió obtener una visión más holística del fenómeno y realizar un análisis más preciso.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, ya que busca recolectar datos ricos y detallados sobre el objeto de investigación mediante instrumentos sensibles a las dinámicas del contexto y de los participantes. Así, se pretende responder a las preguntas clave sobre el fenómeno en estudio: ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Por qué? De acuerdo con Vasilachis (2006), la investigación cualitativa no se limita a recopilar opiniones o respuestas superficiales, sino que se enfoca en profundizar en el significado de dichas respuestas, su construcción y sus implicaciones.

La elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de formular preguntas que permitan comprender el contexto particular en el que los estudiantes construyen significado a partir de sus experiencias y la influencia que dicho contexto ejerce sobre ellos. También se buscó entender los procesos mediante los cuales se desarrollan estas experiencias y ofrecer explicaciones situadas.

Para este estudio, la investigación cualitativa se centró en la comprensión e interpretación de los sucesos que ocurren en el entorno de los participantes. El investigador se enfocó en conocer, describir y comprender las experiencias vividas, así como los significados y valores que

los sujetos les atribuyen. Profundizar en las experiencias socioculturales y su impacto en la autoeficacia implicó explorar cómo los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés han vivido y comprendido estas experiencias desde su propia perspectiva.

4.2.1 El diseño flexible como un enfoque para superar la complejidad del objeto de estudio

En el marco de la investigación cualitativa, la flexibilidad metodológica desempeña un papel fundamental en la comprensión del objeto de estudio. Dado que el enfoque cualitativo busca captar la riqueza y profundidad de las experiencias vividas por los participantes, es necesario que el diseño de la investigación sea lo suficientemente adaptable para responder a la complejidad de los fenómenos analizados. En este sentido, el diseño flexible se presenta como una estrategia que permite realizar ajustes durante el proceso de investigación, asegurando que el estudio se mantenga pertinente y alineado con la realidad en constante cambio de los sujetos investigados.

Optar por un enfoque cualitativo implicó que el proyecto de investigación estuviera abierto a modificaciones y ajustes conforme se desarrollaba el proceso de indagación. De acuerdo con Vasilachis (2006):

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (p. 67).

En este sentido, adoptar una postura flexible permitió desarrollar una comprensión más dinámica y completa del fenómeno en estudio. La adaptabilidad del marco teórico posibilitó la incorporación de nuevos conceptos a medida que surgían hallazgos significativos, enriqueciendo el análisis y fortaleciendo la interpretación de los datos. De esta manera, se pudieron hacer distinciones más sutiles y conectar elementos clave en la

construcción del conocimiento, aportando mayor claridad y profundidad al proceso investigativo.

Asimismo, la flexibilidad en el diseño permitió modificar la redacción de las preguntas de investigación para capturar de manera más efectiva la esencia de las respuestas proporcionadas por los participantes. En cuanto al análisis de datos, se integraron perspectivas teóricas tanto psicológicas como socioculturales, lo que permitió una comprensión más holística del objeto de estudio. Además, se adoptó un enfoque inductivo para la categorización de los datos, asegurando que las interpretaciones emergieran de manera orgánica a partir de la información recolectada, en lugar de imponer estructuras predefinidas que pudieran limitar la exploración de nuevas dimensiones del fenómeno analizado.

Como se mencionó previamente, al abordar el objeto de estudio desde el paradigma del constructivismo social, el investigador debía estar preparado para enfrentar la complejidad inherente al fenómeno, reconociendo su naturaleza multifacética y subjetiva. Para afrontar este desafío, se optó por un diseño flexible y adaptativo que permeó la construcción del marco teórico, el diseño de los instrumentos, su aplicación y el análisis de datos.

A medida que avanzaba el trabajo de campo y la revisión de la literatura, la investigación empezó a incorporar nuevas estrategias y a explorar direcciones que previamente no se habían considerado. Esta flexibilidad permitió una interpretación interdisciplinaria de los datos, enriqueciendo el análisis de las experiencias individuales y su interconexión con los procesos socioculturales.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, la flexibilidad y el dinamismo fueron fundamentales para adaptar el proceso de investigación a las necesidades específicas de la realidad investigada. Esto se llevó a cabo manteniendo una actitud crítica hacia todas las decisiones metodológicas, las cuales se tomaron en colaboración con los investigadores participantes.

Esta colaboración garantizó que se mantuviera la rigurosidad y la congruencia epistemológica y metodológica a lo largo del estudio.

En conclusión, el diseño flexible en la investigación cualitativa resultó ser una herramienta esencial para superar la complejidad del fenómeno analizado. Su aplicación permitió captar la dinámica y la riqueza del contexto, garantizando que las interpretaciones emergieran de manera orgánica y contextualizada. Además, favoreció la adaptabilidad de los instrumentos y el marco teórico, lo que aseguró una mayor coherencia en la comprensión del objeto de estudio. De este modo, el uso de un diseño flexible se consolidó como un enfoque fundamental para enfrentar la naturaleza cambiante de la realidad investigada y enriquecer el proceso de construcción del conocimiento.

4.3 Método hermenéutico-dialéctico

En la investigación cualitativa, la elección del método de análisis es fundamental, ya que determina la profundidad con la que se comprenden los fenómenos estudiados. Cada metodología cualitativa posee sus propios procedimientos y enfoques, pero todas comparten el propósito de interpretar la realidad desde la subjetividad y la experiencia de los participantes. En este sentido, el método hermenéutico-dialéctico resulta particularmente útil cuando se busca analizar las creencias y significados que los sujetos construyen en su entorno sociocultural.

Es evidente que cada investigación cualitativa tiene sus propias reglas, procedimientos técnicos y métodos, aunque todas comparten la premisa de comprender fenómenos a partir de la riqueza de las vivencias individuales. Sin embargo, la investigación cualitativa puede variar en términos epistemológicos, así como en el enfoque y los procedimientos que se emplean para analizar y explicar los fenómenos estudiados.

En este contexto, el método se convierte en una herramienta esencial que facilita el logro de los objetivos de la investigación, proporcionando un marco riguroso para la comprensión y operación del fenómeno en cuestión.

Según Gurdian (2007), el método se define como un conjunto de normas aplicables al proceso investigativo, que permite recopilar y analizar datos dentro de una estructura determinada. Desde otra perspectiva, Vasilachis (2006) sostiene que el método más adecuado es aquel que se adapta mejor a la naturaleza de la pregunta de investigación.

En respuesta, se decidió emplear el método hermenéutico-dialéctico en el objeto de estudio debido a su capacidad para profundizar en la comprensión de las creencias de autoeficacia de los estudiantes dentro de su contexto sociocultural. Tomando en cuenta a Gurdian (2007), este enfoque permite interpretar a las personas en términos de sus acciones, pensamientos y emociones, considerando siempre el contexto para preservar su singularidad y comprender los significados subyacentes. Según el pensamiento de Dilthey, toda expresión de vida humana es objeto de interpretación hermenéutica; esta expresión, como manifestación de significados, es producto de la vivencia y comprensión. Por lo tanto, la hermenéutica tiene como fin descubrir los significados de esas expresiones, interpretarlas y, al mismo tiempo, conservar su relación con el contexto del que forman parte.

Por otro lado, la dialéctica se utiliza como un enfoque complementario al método hermenéutico para analizar las tensiones entre el sujeto y el contexto en el objeto de estudio. Este enfoque no solo implica identificar los factores socioculturales, sino también comprender la interacción dinámica entre ellos, lo que es fundamental para los objetivos de esta investigación.

Para el alcance de los objetivos de investigación, la importancia de utilizar la dialéctica en este estudio se fundamentó en su capacidad para desentrañar las complejas interacciones entre los factores socioculturales y las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Esto implicó adoptar una mirada crítica y reflexiva. Es decir, en una región marcada por la desigualdad sociocultural, no solo observamos las interacciones superficiales entre los factores socioculturales y las creencias de

autoeficacia de los estudiantes, sino también profundizando en las relaciones subyacentes y las tensiones que emergen de esas interacciones.

Según Mendoza (2003), la interpretación va más allá de lo que los sujetos intentan comunicar, ya que también cuestiona la realidad a la que se refieren sus enunciados. En este marco, el investigador adoptó una postura crítica para buscar un conocimiento dialéctico. La dialéctica implicó un diálogo crítico entre los datos y el investigador, en un proceso interactivo que consideró diferentes perspectivas y cómo las condiciones contextuales influyen en la construcción de la realidad. Esto significó no descartar las perspectivas en conflicto durante el análisis de datos, sino integrarlas para lograr una síntesis completa y matizada.

Este enfoque permitió que las palabras y frases compartidas adquirieran sentido dentro de su contexto, lo que nos llevó a trascender las fronteras del texto. Así, el entendimiento de las experiencias individuales se reveló intrínsecamente vinculado a su entorno, proporcionando una comprensión más rica y matizada de cómo las creencias de autoeficacia se construyen y se transforman en función de su realidad sociocultural. De este modo, el método hermenéutico-dialéctico se consolidó como una estrategia de análisis efectiva para capturar la complejidad de las experiencias estudiantiles y su interacción con el contexto sociocultural.

4.3.1 La explicación y comprensión como una oportunidad interdisciplinaria de conocer

En el estudio de la hermenéutica, la interpretación de los textos es un proceso dinámico que permite comprender la realidad desde diferentes perspectivas. En el contexto de la investigación cualitativa, este proceso resulta fundamental para analizar las experiencias y creencias de los participantes en relación con su entorno sociocultural. En este sentido, Ricoeur (2002) plantea en su arco hermenéutico que la interpretación de un texto se desarrolla en tres momentos clave: precomprensión, explicación y comprensión. Estos momentos permiten al investigador profundizar en la

construcción de significados a partir de las narrativas de los sujetos estudiados.

En la etapa de precomprensión, el lector —en este caso, el investigador— aporta sus propias suposiciones, experiencias previas y expectativas, las cuales influyen en su interpretación del texto. Esta predisposición a proyectar un sentido del todo es una característica intrínseca del lector; así, el primer acto de comprensión se manifiesta como una conjetura. Esta fase inicial es esencial, ya que establece las bases para la interpretación y guía el enfoque del investigador en el análisis de las voces y significados que emergen del estudio.

Este primer momento revela el prejuicio como una preestructura de la comprensión. Sin embargo, esta limitación en el sentido y la búsqueda de una verdad absoluta requieren un segundo momento: la explicación. Este proceso se centra en la dimensión interna del texto, con el objetivo de desvelar los significados y las interpretaciones que subyacen en los enunciados. Durante esta etapa, el investigador se involucró activamente con las narrativas de los estudiantes mediante la reflexión crítica, la contextualización y el raciocinio, lo que le permitió comprender cómo los diversos elementos del texto interactúan entre sí. Ricoeur enfatiza que la explicación no es equivalente a la comprensión; más bien, constituye un paso previo que prepara el camino para una interpretación más profunda y matizada.

Por último, el momento de la comprensión, que también se puede entender como una re-comprensión de la pre-comprensión, implica un diálogo profundo entre el investigador y el texto, orientado a desentrañar significados que trascienden los límites inmediatos de lo que se ha leído. Este proceso de comprensión tuvo importantes implicaciones prácticas en el contexto de la investigación del objeto de estudio, ya que permitió responder a la pregunta: ¿Qué nos dice esto en relación con la situación y el entorno en el que nos encontramos?

En el caso de nuestro análisis sobre las creencias de autoeficacia de los estudiantes, esta etapa nos ayudó a interpretar cómo sus experiencias individuales, contextualizadas en su entorno socioeducativo, informan su percepción de la autoeficacia y, en consecuencia, su desempeño académico. Así, la comprensión se convirtió en una herramienta fundamental para conectar los hallazgos de la investigación con las realidades vividas de los estudiantes, enriqueciendo nuestra interpretación y propuesta de medidas para fortalecer su autoeficacia.

Ahora bien, los momentos de explicación y comprensión facilitaron un enfoque interdisciplinario en el análisis de datos, lo que permitió una exploración profunda y holística de cómo los factores socioculturales afectan la autoeficacia de los estudiantes en relación con su desempeño académico. En este proceso, se examinaron diversos campos, como la psicología, la sociología y la educación, para esclarecer de qué manera y cómo los factores contextuales inciden en el rendimiento académico. Esta perspectiva interdisciplinaria enriqueció nuestra investigación, ya que proporcionó una comprensión más completa de las dinámicas que configuran las creencias de autoeficacia de los estudiantes, permitiéndonos formular conclusiones más robustas y propuestas de intervención adaptadas a sus realidades específicas.

Dentro del marco de los criterios hermenéutico-dialéctico, analizamos la complejidad del fenómeno al desglosar las experiencias de los estudiantes en sus componentes esenciales, lo que permitió una comprensión más profunda. Adoptamos una postura crítica para descubrir la verdad sobre el objeto de estudio mediante una interpretación exhaustiva, facilitando así la identificación de patrones y conexiones en las experiencias individuales y captando la riqueza de significados que influyen en la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes. Esto coincide con lo que señala Sandin (2003), quien enfatiza que la realidad no es simple ni fragmentada, sino múltiple, holística y socialmente construida, tal como se percibe en la experiencia humana.

En conclusión, la aplicación del arco hermenéutico de Ricoeur permitió desarrollar un análisis estructurado y profundo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Al integrar la precomprensión, la explicación y la comprensión dentro de un marco interdisciplinario, se logró captar la complejidad del fenómeno estudiado y establecer conexiones significativas entre las experiencias individuales y los factores socioculturales que influyen en ellas. De esta manera, el proceso hermenéutico-dialéctico no solo proporcionó herramientas metodológicas para el análisis, sino que también enriqueció la interpretación y la generación de propuestas orientadas a mejorar la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes.

4.4 Métodos de recolección de datos

La recolección de datos es un aspecto clave en cualquier investigación, y en este estudio se consideró esencial elegir un método que permitiera explorar de manera profunda y significativa la experiencia de los estudiantes. En este sentido, se optó por las entrevistas a profundidad, dado que este enfoque permite obtener relatos detallados y personales sobre cómo la autoeficacia se ha manifestado en sus vidas académicas. Los estudiantes, al compartir sus experiencias socioculturales, ofrecieron una perspectiva única sobre cómo su contexto influye en su desempeño académico, permitiendo comprender las complejidades de la autoeficacia en su entorno.

Partimos de la premisa de que las experiencias no son simples eventos, sino que están cargadas de significados e interpretaciones que reflejan la realidad de cada individuo. Al acceder a estos relatos, podemos comprender no solo las vivencias individuales de los estudiantes, sino también los factores socioculturales que las moldean. Este enfoque nos permitió adentrarnos en el análisis de los significados contruidos por los estudiantes dentro de su contexto socioeducativo, otorgando un valor central a sus voces y experiencias. A través de este proceso, recuperamos las historias y

vivencias de los estudiantes universitarios, quienes son agentes activos en la construcción y resignificación de su entorno académico.

En conclusión, el uso de entrevistas a profundidad ha sido una estrategia eficaz para recoger información rica y detallada sobre las experiencias de los estudiantes en relación con la autoeficacia, permitiendo así una comprensión más profunda de los factores socioculturales que influyen en su rendimiento académico. Este enfoque, centrado en las voces de los estudiantes, nos ofrece una perspectiva valiosa para abordar los desafíos que enfrentan en su desarrollo académico y personal.

4.4.1 Entrevistas a profundidad

La entrevista a profundidad es una técnica fundamental en la investigación cualitativa, que permite adentrarse en la experiencia subjetiva de los participantes y explorar en detalle sus percepciones y significados. En este contexto, la construcción de las preguntas se basó en los componentes teóricos de la autoeficacia, no con el fin de imponer categorías predeterminadas, sino como un punto de partida provisional para comprender temas que emergieran durante la recopilación de datos.

Sin embargo, es importante diferenciar la entrevista a profundidad de la entrevista semiestructurada. Según Sampieri, Collado y Baptista (2010), “Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (p.418). A pesar de esta flexibilidad, la entrevista a profundidad se distingue porque no solo permite la introducción de preguntas adicionales, sino que busca indagar en la subjetividad del entrevistado de manera abierta y sin una estructura rígida predefinida. Se evitó formular preguntas rígidas que pudieran restringir la información y, en su lugar, se adoptó un enfoque abierto que permitiera que la información fluyera de manera genuina. Por ejemplo, en lugar de preguntar directamente

sobre las fuentes externas de la autoeficacia, la pregunta se formuló de manera que ofreciera espacio para que el entrevistado compartiera sus experiencias de manera más amplia: "¿Qué experiencias fuera de la escuela te han hecho sentir seguro de tus capacidades y creer que eres capaz de lograr metas en el ámbito académico?". Esta flexibilidad permitió que surgieran nuevas ideas y categorías relacionadas con la autoeficacia, sin imponer interpretaciones externas.

Este tipo de entrevista, aunque comúnmente considerada semiestructurada debido a que se basa en un guion, se diferencia de este enfoque en la medida en que busca adentrarse en temas más profundos y puede salirse del guion establecido para explorar aspectos no anticipados. Según Robles (2011), la entrevista a profundidad permite establecer una relación personal y cercana con el entrevistado, lo que facilita la comprensión de cómo el sujeto interpreta y clasifica la realidad en torno a un tema específico. Esta intimidad genera un ambiente de confianza que permite la formulación de preguntas adicionales durante la entrevista, ampliando así la comprensión del tema investigado.

De acuerdo con Sampieri, Collado y Baptista (2010), las entrevistas semiestructuradas suelen seguir un guion, pero la flexibilidad de la entrevista a profundidad permite que el entrevistador introduzca nuevas preguntas de acuerdo con el curso de la conversación, enriqueciendo la información obtenida. A través de este proceso, se extraen relatos personales que permiten una visión más rica y matizada del tema en cuestión, en este caso, la autoeficacia.

La estructura de la entrevista a profundidad no solo se centró en la recopilación de información relacionada con la autoeficacia, sino que también permitió explorar cómo los relatos de los estudiantes conectan su pasado con su presente, revelando cómo sus experiencias socioculturales afectan su desempeño académico. La entrevista permitió desglosar personajes, acontecimientos y secuencias temporales, lo que facilitó una mayor comprensión de la autoeficacia dentro de un contexto específico.

Además, se eligió realizar estas entrevistas de manera presencial, en lugar de utilizar un grupo focal, debido a la naturaleza íntima de las preguntas y la necesidad de generar un espacio de confianza entre entrevistador y entrevistado. Esto facilitó la apertura de los participantes y permitió una introspección más profunda en la que las experiencias personales fueron compartidas y reflejadas dentro de su contexto sociocultural. A través del diálogo, los entrevistados pudieron expresar sus sensaciones, creencias y representaciones sobre la autoeficacia, lo que permitió un acceso más cercano a sus experiencias y significados.

En conclusión, la entrevista a profundidad, como técnica cualitativa, ofreció una forma de acceder a la subjetividad de los participantes, permitiendo explorar en profundidad sus experiencias y percepciones. A través de su flexibilidad y apertura, se facilitó la comprensión de fenómenos complejos como la autoeficacia en un contexto específico y personalizado. La conexión directa entre entrevistador y entrevistado permitieron una reflexión introspectiva y una narración auténtica de los significados y vivencias de los estudiantes, enriqueciendo mutuamente el proceso de investigación.

4.4.2 Encuesta

En la investigación cualitativa, la combinación de diferentes técnicas permite una comprensión más amplia y matizada del fenómeno de estudio. En este caso, la entrevista a profundidad y la encuesta se utilizaron de manera complementaria para explorar las creencias de autoeficacia de los participantes. Mientras que la entrevista permitió adentrarse en la subjetividad de los entrevistados y comprender sus experiencias personales en detalle, la encuesta proporcionó información contextual sobre los participantes, facilitando la identificación de variaciones en sus percepciones e interpretaciones.

Jansen (2012) señala que "una encuesta es cualitativa si no tiene en cuenta la frecuencia de las categorías, sino que busca la diversidad empírica

de las propiedades de los miembros, incluso si se expresan en números" (p. 45). Desde esta perspectiva, el cuestionario diseñado y aplicado tenía como objetivo capturar datos contextuales sobre los participantes y sus creencias de autoeficacia, utilizando reactivos abiertos y de selección múltiple.

La implementación del cuestionario no buscó identificar patrones uniformes o tendencias, sino comprender la diversidad de respuestas y su relación con las percepciones e interpretaciones de los estudiantes. Se incluyeron temas como edad, lugar de origen, variables escolares (promedio general, afiliación a escuelas públicas o privadas, estatus académico), ingresos familiares mensuales y recursos disponibles para actividades académicas, así como el nivel educativo de los padres. También se incorporaron afirmaciones sobre creencias de autoeficacia, como la capacidad para enfrentar desafíos académicos, completar tareas y alcanzar metas educativas. Estas afirmaciones, presentadas en una escala de frecuencia de Likert, ofrecieron a los estudiantes un punto de partida para reflexionar sobre sus creencias y profundizar en sus percepciones de sus capacidades, sin pretender medirlas de manera cuantitativa.

El cuestionario se aplicó mediante Google Forms y fue enviado a los estudiantes por WhatsApp para facilitar su acceso y participación. La herramienta digital permitió a los estudiantes responder desde cualquier lugar y en cualquier momento, reduciendo barreras para la participación. Además, automatizó la captura de respuestas en una hoja de cálculo de Excel, lo que facilitó la organización y minimizó el riesgo de errores en la transcripción. Esta eficiencia metodológica es crucial para el análisis de datos, ya que garantiza la integridad de la información y permite un análisis más preciso y oportuno.

En conclusión, el uso combinado de la entrevista a profundidad y la encuesta permitió una exploración holística de la autoeficacia en los estudiantes. Mientras que la entrevista a profundidad facilitó el acceso a la subjetividad de los participantes, generando relatos detallados sobre sus experiencias y creencias, la encuesta brindó información contextual que

complementó estos relatos y permitió un análisis más amplio de las variables socioculturales que influyen en la autoeficacia. La complementariedad de ambos métodos garantizó un enfoque integral, asegurando la validez de los datos y enriqueciendo la comprensión del fenómeno investigado.

4.4.3 Sujetos participantes: criterios de selección

La selección de los sujetos participantes en esta investigación respondió a la necesidad de comprender la autoeficacia académica desde una perspectiva cualitativa. En lugar de centrarse en métricas cuantitativas que pudieran limitar la visión del fenómeno, se optó por una metodología que permitiera recuperar la diversidad de experiencias y contextos de los estudiantes. La elección de los participantes estuvo guiada por criterios que favorecieron una representación amplia y equitativa de las trayectorias académicas dentro de la LEI.

El desempeño académico de los estudiantes de la LEI puede ser estudiado desde una perspectiva cuantitativa, utilizando datos numéricos y métricas para medir logros y desempeño. Sin embargo, esta visión limita la comprensión de las dificultades académicas, los retos personales y las relaciones sociales que han influido en su contexto, reduciendo a los estudiantes a meros objetos de estudio. Primero, si se optaba por una perspectiva cuantitativa, pudimos vernos tentados a elegir a aquellos estudiantes que presentaran resultados numéricos favorables y no favorables, lo que podría llegar a sesgar los hallazgos y no reflejar la diversidad de experiencias y contextos dentro de la población estudiantil.

Por otro lado, al adoptar una perspectiva cualitativa, se pudo seleccionar participantes aleatoriamente de las tres sedes de la LEI que representaran una variedad de narrativas y contextos, lo que permitió obtener una visión más holística del fenómeno estudiado. Según Pizarro (1985), el desempeño académico puede ser visto también desde los retos personales y las relaciones sociales que influyen en su contexto, que dan

cuenta de sus habilidades, conflictos y capacidades para responder a los propósitos y objetivos de la escuela. Esto significó el poder incluir una variedad de voces con narrativa personal para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

La perspectiva cualitativa permite ver a los estudiantes como sujetos con narrativas personales, percepciones, experiencias e interpretaciones de su relación con el contexto, creando así historias únicas. Esta visión adoptada para estudiar la trayectoria académica nos facilitó situar a los participantes en un momento específico del presente, sin desvincularlo de su pasado.

Por otro lado, en un primer momento, se pensó en incluir a los estudiantes del octavo semestre debido a su amplia trayectoria académica. Sin embargo, se desestimó esta opción, ya que era probable que estos estudiantes estuvieran poco dispuestos a participar debido a su inmersión en el servicio social, lo que complicaría la coordinación para las entrevistas. En cambio, se optó por involucrar a los estudiantes del sexto y séptimo semestre, quienes también cuentan con una narrativa personal y valiosa de su desempeño académico.

La elección de examinar cómo las experiencias socioculturales impactan la autoeficacia de los estudiantes de sexto y séptimo semestre se fundamenta en el reconocimiento de un proceso complejo que abarca múltiples vivencias en relación con el objeto de estudio. Según Martínez y Quiroz (2007), el trayecto escolar "implica diferentes experiencias de aprendizaje y la construcción de significados diversos en cada momento de la trayectoria de los alumnos" (p. 262). Esto sugiere que, a medida que los estudiantes progresan en su formación, se enfrentan a diversas situaciones que moldean su percepción de habilidades y capacidades.

En este marco metodológico, los estudiantes de semestres más avanzados cuentan con una trayectoria académica más rica, lo que les proporciona experiencias variadas y significativas que influyen en su autoeficacia. Además, estos estudiantes se enfrentan a la certificación del

nivel de inglés B2, una actividad demandante que añade presión y desafíos a su proceso de aprendizaje. Asimismo, al encontrarse en sus últimos semestres de carrera, representan una fuente rica y amplia de experiencias que abarcan desafíos, problemáticas y momentos de éxito, situándolos en una etapa crucial de su formación. En contraste, los estudiantes de primer semestre están en las etapas iniciales de su formación, donde sus vivencias son más limitadas y probablemente menos diversas, lo que puede resultar en percepciones menos matizadas sobre sus habilidades.

La población de participantes de esta investigación estuvo compuesta por estudiantes de la Facultad de Lenguas del campus Tuxtla Gutiérrez, así como de las Escuelas de Lenguas de los campus San Cristóbal de las Casas y Tapachula. Los participantes provienen de contextos diversos, con características económicas, culturales y sociales distintas. Esta variedad en los entornos permitió enriquecer la investigación al recuperar las voces de diferentes realidades, lo que contribuyó a obtener una comprensión más amplia y matizada del objeto de estudio.

Para este proyecto de investigación, se seleccionaron estudiantes del sexto y séptimo semestre de las diferentes sedes de la LEI mediante muestreo no probabilístico "por conveniencia". Esta técnica permitió incluir en el estudio a aquellos que estaban dispuestos a participar. Inicialmente, se intentó acceder a la base de datos del historial académico para seleccionar estudiantes con promedios diversos y así identificar patrones y tendencias en relación con la autoeficacia y el desempeño académico. Sin embargo, al no contar con estos datos, se optó por seleccionar a los participantes según su disponibilidad.

Además, al no limitar la selección a estudiantes con promedios específicos, la investigación evita la tendencia de reducir a los participantes a categorías de "éxito" o "fracaso". Esto fomenta una representación más equitativa y holística de la población estudiantil, reconociendo que cada estudiante, independientemente de su promedio, tiene experiencias y relatos valiosos que pueden contribuir a la comprensión de cómo construyen su

autoeficacia. Esta decisión se alinea con la epistemología del constructivismo social, que sostiene que cada individuo construye su comprensión del mundo a partir de sus experiencias.

El muestreo no probabilístico por conveniencia permitió acceder a una comprensión profunda del objeto de estudio. Intentar generalizar los datos basados en promedios pudo llevarnos a pasar por alto la diversidad de experiencias individuales. Así, la finalidad del estudio no era buscar una representación estadística ni extrapolar hallazgos a otros contextos, sino realizar un análisis minucioso que valorara la diversidad de los estudiantes e hiciera del proceso una experiencia atractiva e interesante.

En conclusión, la selección de los participantes se realizó bajo criterios que garantizaron una aproximación cualitativa al estudio de la autoeficacia académica. La inclusión de estudiantes de diferentes sedes y contextos permitió obtener una visión más completa y representativa de sus trayectorias académicas. De este modo, la metodología utilizada favoreció la recopilación de narrativas diversas, proporcionando una base sólida para comprender la construcción de la autoeficacia en el ámbito educativo.

4.5 Proceso de obtención de datos

El proceso de obtención de datos en una investigación cualitativa es fundamental para comprender cómo los sujetos interpretan y experimentan su realidad. Diversos investigadores (Mayan, 2001; Vasilachis, 2006) destacan que este enfoque permite explorar los pensamientos, motivaciones y sentimientos de los participantes, lo que proporciona una visión más profunda y contextualizada del fenómeno de estudio. En el marco del paradigma cualitativo, el sujeto es visto como un ser interpretativo que da sentido a sus vivencias. Por ello, en este estudio, escuchar la voz de los estudiantes fue esencial para registrar sus relatos y experiencias, lo que llevó a la selección de la entrevista a profundidad como el principal método de recolección de datos.

En la investigación cuantitativa, la validez y la confiabilidad son esenciales para garantizar la precisión y consistencia de los instrumentos de medición. Sin embargo, en la investigación cualitativa, estos criterios no pueden replicarse de la misma manera, ya que no se busca aislar ni controlar variables, sino comprender una realidad compleja e interconectada. Sandín (2003) enfatiza que la realidad cualitativa se compone de interacciones sociales y dinámicas, lo que nos obliga a centrarnos en aspectos únicos e irrepetibles que no pueden generalizarse. En este contexto, la objetividad se logra a través del acceso a los significados e interpretaciones de los sujetos, priorizando la credibilidad y la autenticidad de los datos obtenidos.

Para cumplir con estos principios, se construyeron cuidadosamente los instrumentos de recolección de datos con el fin de garantizar una obtención rigurosa y sistematizada de la información. La elaboración de preguntas para las entrevistas a profundidad fue un proceso clave en esta investigación, basado en decisiones metodológicas que aseguraran la claridad, la pertinencia y la adecuación del procedimiento.

En primer lugar, se procuró minimizar las dificultades que pudieran surgir durante la entrevista, como la incomprensión del tema o de las preguntas. Para ello, se proporcionó a los participantes una breve y clara definición de autoeficacia, y las preguntas fueron revisadas por el comité de investigación antes de su implementación. En segundo lugar, se eligió un espacio cómodo y de confianza dentro de la universidad para realizar las entrevistas, evitando interrupciones que pudieran afectar el comportamiento y la actitud de los entrevistados.

En tercer lugar, el investigador mantuvo una postura neutral y objetiva durante las entrevistas, evitando influir en las respuestas mediante expresiones físicas o verbales. Además, se procuró que las preguntas se enfocaran en temas directamente relacionados con el objeto de estudio, profundizando en aspectos significativos para la investigación. Por último,

los estudiantes fueron entrevistados en varias ocasiones para obtener una comprensión más detallada de sus experiencias.

Durante la recolección de datos, se utilizó un equipo de grabación de audio para facilitar la transcripción de las entrevistas. Antes de iniciar cada entrevista, se solicitó el consentimiento informado de los participantes para realizar la grabación. Además, las transcripciones fueron entregadas a los entrevistados, brindándoles la oportunidad de revisar la información y realizar modificaciones en caso de que lo consideraran necesario. Esta práctica se fundamenta en el criterio de credibilidad, que busca garantizar la fidelidad y satisfacción de los participantes respecto a la información proporcionada.

En conclusión, el proceso de obtención de datos en esta investigación estuvo orientado a la construcción de un conocimiento profundo sobre las experiencias de los estudiantes, priorizando su voz y sus interpretaciones. La aplicación de entrevistas a profundidad permitió acceder a narrativas personales que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado. Además, la implementación de estrategias para garantizar la credibilidad y rigurosidad de los datos fortaleció la validez del estudio. De esta manera, la investigación cualitativa demostró ser un enfoque adecuado para explorar el impacto de las experiencias socioculturales en la autoeficacia académica de los participantes

4.6 Proceso del análisis de datos

El análisis de datos en una investigación cualitativa es un proceso fundamental para interpretar la información recopilada y dar sentido a las experiencias de los participantes. No basta con recolectar los datos, sino que es necesario organizarlos, analizarlos y extraer conclusiones significativas. Para ello, se implementó un enfoque hermenéutico-dialéctico, que permitió comprender la realidad desde la perspectiva de los estudiantes y contextualizar sus experiencias dentro del entorno académico y social en el que se desarrollan.

Desde este enfoque, el análisis de los datos se centró en la interpretación del significado de los relatos de los estudiantes, permitiendo identificar los factores que han influido en su autoeficacia académica. La comprensión de estas experiencias requirió un análisis detallado, en el que se consideraron tanto los elementos individuales como el contexto más amplio en el que se desarrollaron.

La perspectiva de Hans-Georg Gadamer enfatiza la importancia del contexto en la interpretación de los datos, ya que las acciones y discursos de los participantes están influenciados por factores históricos, culturales y emocionales. En consecuencia, no se trató solo de analizar la información de manera aislada, sino de establecer conexiones que permitieran una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Asimismo, siguiendo los postulados de Jurgen Habermas (2003), se asumió una postura dialéctica, lo que significó confrontar diferentes perspectivas y promover un diálogo reflexivo entre el investigador y los participantes.

El investigador, por lo tanto, desempeñó un rol activo en la interpretación de los datos, adoptando una postura crítica que permitió no solo describir la realidad, sino también analizarla de manera que contribuyera a la comprensión de la autoeficacia académica en el contexto socioeducativo de los estudiantes.

4.6.1 Categorización de los datos de las entrevistas a profundidad

El proceso de análisis comenzó con la reducción de los datos recopilados a partir de las entrevistas, con el objetivo de identificar patrones y categorías temáticas. Se realizó una lectura repetida de las transcripciones para reconocer elementos recurrentes en las respuestas de los participantes. A partir de esta revisión, se establecieron las categorías principales, las cuales fueron organizadas en torno a los factores que influyen en la autoeficacia académica de los estudiantes.

Este proceso de codificación se realizó de manera inductiva, permitiendo que las categorías emergieran de los datos en lugar de imponer estructuras predefinidas. Aunque algunos de los conceptos identificados están en línea con el marco teórico de Albert Bandura, la categorización se realizó con base en la información proporcionada por los participantes, asegurando así una representación fiel de sus experiencias.

Durante la primera fase del análisis, se identificaron temas recurrentes relacionados con las emociones, los desafíos académicos y los factores contextuales que influyen en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Posteriormente, estos temas fueron organizados en subcategorías que permitieron una comprensión más detallada de los factores que inciden en su desempeño académico.

Para garantizar la rigurosidad del análisis, se adoptó un enfoque holístico que permitió explorar no solo cada categoría de manera individual, sino también las relaciones entre ellas. Este proceso fue iterativo y circular, lo que significó revisar y refinar las categorías hasta alcanzar una estructura coherente y representativa de la realidad estudiada.

El análisis de datos en esta investigación cualitativa permitió comprender las experiencias académicas de los estudiantes desde una perspectiva interpretativa. A través del enfoque hermenéutico-dialéctico, se logró no solo identificar los factores que influyen en la autoeficacia académica, sino también contextualizarlos dentro de un marco más amplio que considera aspectos culturales, emocionales y sociales.

La categorización y análisis de los datos permitieron generar hallazgos significativos que pueden contribuir al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas, alineadas con las necesidades y realidades de los estudiantes. Este proceso reflexivo y crítico refuerza la importancia de la investigación cualitativa como una herramienta clave para comprender fenómenos educativos complejos y promover mejoras en la práctica docente.

Como resultado del análisis detallado y del proceso de categorización descrito anteriormente, se construyó una estructura de categorías que

permite organizar e interpretar los datos de manera sistemática (Ver tabla 5). A continuación, se presenta la tabla de categorización de los datos, producto de una lectura constante y un proceso iterativo de revisión y refinamiento.

Tabla 5. Categorización y codificación de los datos.

Categorías	Sub categorías
Aspectos que influyen en la autoeficacia (AIA)	El rol de la familia (RF)
	Redes de apoyo entre amigos y compañeros de clase (RAC)
	Ambiente académico (AA)
	Situación socioeconómica y las esperanzas de éxito (SSE)
Influencia de la autoeficacia en el desempeño académico (IADA)	Desarrollo de estrategias de aprendizaje (DEA)
	Confianza, seguridad, disposición y esfuerzo (CSDE)
	Expectativa-valor y motivación (EVM)
	Actitudes de agencia académica regional: resolución y resiliencia (AAR)

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos de las entrevistas a profundidad aplicada a los estudiantes de la LEI durante noviembre 2023-febrero 2024.

En resumen, la categorización y codificación se realizó a partir de los propios criterios del habla de los participantes, garantizando una interpretación que emergiera de su experiencia. Este enfoque permitió que los constructos y categorías surgieran progresivamente a medida que los datos eran revisados y organizados, reflejando un proceso iterativo de análisis. De esta manera, se logró una reflexión constante sobre los hallazgos y un ajuste dinámico de las interpretaciones, asegurando una comprensión profunda y contextualizada de la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes.

4.6.2 Agrupación, descripción y explicación de los datos del cuestionario

En el tratamiento de los datos obtenidos del cuestionario, se siguió un enfoque cualitativo para organizar, describir y explicar los resultados. Este

proceso de análisis, detallado en el capítulo 5 bajo la sección 4.6.2 "Agrupación, descripción y explicación de los datos del cuestionario", fue estructurado en tres niveles fundamentales propuestos por Jansen (2012). Cada etapa permitió desentrañar patrones complejos dentro de la información recolectada, proporcionando un entendimiento más profundo sobre cómo factores socioculturales pueden influir en la autoeficacia de los estudiantes.

La primera fase del análisis consistió en la codificación y organización de los datos, utilizando gráficas y tablas como herramientas principales. Estas representaciones visuales facilitaron la comprensión y posterior análisis de los datos, permitiendo agrupar las respuestas según categorías clave, tales como el nivel económico de los participantes y el nivel educativo de sus padres. Una vez organizada esta información, se exploraron las conexiones entre los datos del cuestionario y los obtenidos a partir de las entrevistas. Este enfoque integrador permitió una visión más amplia de la complejidad del fenómeno estudiado, identificando aspectos específicos entre los estudiantes que ayudaron a explicar la variabilidad observada en la muestra.

Además, se dio un paso más allá de la mera descripción de los datos, con el objetivo de identificar y comprender los factores subyacentes que afectan la autoeficacia. En este nivel, se buscaron relaciones entre las respuestas del cuestionario y los testimonios obtenidos en las entrevistas, con el fin de interpretar cómo las experiencias socioculturales modelan las percepciones de autoeficacia en los estudiantes. Este análisis integrador permitió identificar patrones que de otro modo podrían haber permanecido ocultos, proporcionando una perspectiva más completa sobre la interacción entre los factores personales y su contexto social.

La agrupación y explicación de los datos obtenidos del cuestionario, a través del enfoque cualitativo, ha proporcionado una comprensión más profunda sobre los elementos que influyen en la autoeficacia de los estudiantes. Al organizar los datos en categorías significativas y cruzarlos

con los relatos de las entrevistas, se logró un análisis rico y matizado que va más allá de la simple descripción de los datos. Este enfoque permitió desentrañar las complejas relaciones entre los factores socioculturales y las percepciones de autoeficacia, abriendo el camino para interpretaciones más complejas y completas sobre cómo estos factores afectan el desempeño y las percepciones de los estudiantes.

CAPITULO 5. RELACIÓN ENTRE EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y LA AUTOEFICACIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA LEI DE LA UNACH

Como se mencionó en capítulos anteriores, el objetivo de esta investigación fue comprender de qué manera las experiencias socioculturales en las trayectorias académicas de los estudiantes de la región socioeducativa de nivel superior público, específicamente en la "Facultad y Escuelas de la LEI", influyen en la autoeficacia de los alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés con respecto a su desempeño académico. Para ello, se presentan los resultados del estudio a partir del análisis de los cuestionarios y entrevistas en profundidad aplicados a los estudiantes de la LEI. La regionalización y la recopilación de información dieron lugar a categorías de análisis que evidencian la profunda influencia del contexto en la autoeficacia estudiantil, así como la capacidad de agencia de los estudiantes para enfrentar las marcadas desigualdades sociales en Chiapas.

Este capítulo explora en detalle la relación entre el contexto sociocultural de la región y la autoeficacia de los estudiantes, así como su influencia en el desempeño académico. Para ello, se inicia con una caracterización sociocultural de los estudiantes, presentando datos socioeconómicos que permiten contextualizar aspectos de la región de estudio. Posteriormente, se analizan fragmentos de las entrevistas a profundidad que revelan los factores socioculturales que han influido en su

percepción de autoeficacia y los significados que atribuyen a este concepto en el ámbito académico. Asimismo, se examinan las acciones, actitudes y estrategias que los estudiantes adoptan para mejorar su rendimiento académico, impulsadas por su sentido de autoeficacia.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, en Chiapas, la autoeficacia de la mayoría de los estudiantes se forja en un contexto de desigualdades socioeconómicas. Al mismo tiempo, este contexto orilla principalmente a aquellos en condiciones menos favorables a desarrollar una agencia académica caracterizada por la resiliencia y la determinación. A pesar de la limitada disponibilidad de apoyo familiar, social e institucional, estos estudiantes buscan activamente su autodeterminación, demostrando estrategias de adaptación y superación que les permiten afrontar los retos de su formación profesional.

5.1 Descripción y contextualización de la población de estudio

La descripción y contextualización de la población de estudio son esenciales en este análisis, ya que proporcionan una base para comprender cómo los factores socioculturales y socioeconómicos específicos influyen en la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes de sexto y séptimo semestre de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en Chiapas, en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla Gutiérrez, y en la Escuela de Lenguas campus San Cristóbal de las Casas y campus Tapachula. Al presentar datos sobre el promedio general, el estatus de alumno (regular o recursador), el ingreso familiar, el nivel académico de la familia y los servicios o medios de apoyo disponibles, se ofrece una perspectiva más amplia sobre las realidades que enfrentan los estudiantes dentro de su contexto socioeducativo.

Esto resulta particularmente relevante en Chiapas, una región marcada por desigualdades socioeconómicas, tal como se mostró en el capítulo I, donde en muchos casos estas desigualdades limitan el acceso y la calidad de los recursos educativos. En este sentido, los factores descritos

reflejan no solo las condiciones materiales y académicas de los estudiantes, sino también las barreras estructurales que pueden influir en su capacidad de agencia, resiliencia y determinación frente a las adversidades académicas. Este análisis contextualiza la relación entre la autoeficacia de los estudiantes y las características del entorno social y educativo de Chiapas, lo que permite una interpretación más profunda de los resultados obtenidos en la investigación.

En primer lugar, la población de estudio de esta investigación se compone de estudiantes provenientes de diversas localidades, tales como Ocozocoautla de Espinosa, Arriaga, Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Yajalón. La consideración de esta diversidad geográfica resulta clave para comprender de manera más completa cómo se construyen las creencias de autoeficacia en función del contexto de procedencia de los estudiantes. Esta variable geográfica permite contextualizar de manera más precisa las influencias socioculturales y socioeconómicas en el desarrollo de la autoeficacia (Ver el cuadro 1).

Cuadro 1. Población de estudio.

Lugares de procedencia	Número de estudiantes	Preparatoria		Proveniente de comunidad indígena
		Pública	Privada	
Ocozocoautla de Espinosa	1	1	0	No
Arriaga	1	1	0	No
Tuxtla Gutiérrez	5	5	0	No
Tuxtla Gutiérrez	1	1	0	No
San Cristóbal de las Casas	2	2	0	No
Yajalón	1	1	0	Tseltal

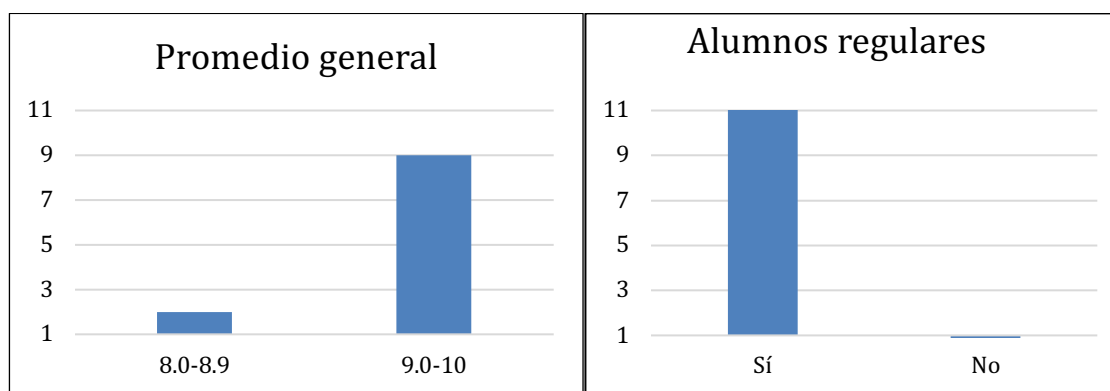
Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

La población de estudio presenta una notable diversidad geográfica dentro de Chiapas, una región marcada por desigualdades socioeconómicas y culturales profundas. Los estudiantes provienen de localidades como Ocozocoautla de Espinosa, Arriaga, Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Yajalón, lo que revela una variabilidad significativa en los contextos

que influyen en sus creencias de autoeficacia. Esta diversidad resultó esencial para comprender cómo las condiciones sociales, culturales y económicas particulares de cada localidad moldean la autoeficacia de los estudiantes. El análisis de estos factores subraya la relevancia de considerar el contexto regional, ya que permite identificar los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes y las estrategias que desarrollan para fortalecer su resiliencia y autodeterminación, especialmente en un entorno frecuentemente caracterizado por adversidades. Por otro lado, los estudiantes que forman parte de la muestra están matriculados en la Facultad de Lenguas, en el campus Tuxtla Gutiérrez, y en la Escuela de Lenguas, en el campus San Cristóbal de las Casas, con un total de 11 participantes.

En cuanto al promedio general, la mayoría de los estudiantes, todos ellos regulares, presentó un promedio general en el rango de 8 a 10 a lo largo de su trayectoria educativa, lo que indica un nivel elevado de rendimiento académico. Este hecho resalta el compromiso y esfuerzo constante de los estudiantes en sus estudios (Ver el Cuadro 2). Además, todos los participantes en la muestra son considerados alumnos regulares, es decir, han cumplido con los requisitos académicos establecidos por la institución, como el promedio mínimo requerido y la regularidad en su asistencia.

Cuadro 2. Información académica.



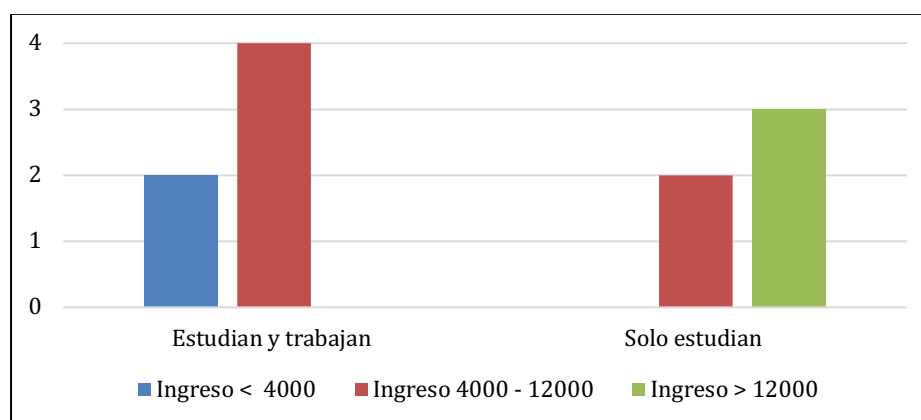
Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

Los datos obtenidos sugieren que el rendimiento académico podría estar estrechamente vinculado con su percepción de autoeficacia, lo que les lleva a considerarse a sí mismos como capaces y competentes. Además, estos resultados permiten relacionar los logros académicos con factores tales como el apoyo familiar, las motivaciones personales y el acceso a recursos educativos, proporcionando así una base sólida para comprender la construcción de la autoeficacia en el contexto específico de este estudio.

A pesar de las adversidades inherentes a su entorno, varios estudiantes lograron alcanzar promedios sobresalientes gracias a los sistemas de apoyo disponibles, su motivación intrínseca y el acceso a recursos educativos. Esto refleja la resiliencia de aquellos que, a pesar de estar en condiciones vulnerables, lograron sobresalir académicamente. Las calificaciones obtenidas subrayan el impacto positivo del apoyo familiar y comunitario en el desempeño académico de los estudiantes.

Sin embargo, una proporción significativa de los estudiantes enfrenta la necesidad de trabajar mientras cursan sus estudios, lo que añade una carga adicional a su situación (Ver el Cuadro 3). Además, la mayoría de ellos percibe un salario mensual inferior a 12,000 pesos mexicanos, lo que revela dificultades económicas sustanciales que, probablemente, afectan su rendimiento académico. Por otro lado, solo tres estudiantes presentan un ingreso superior a esta cifra. Estos datos evidencian la realidad socioeconómica de la región, marcada por una falta de recursos que impacta negativamente en el bienestar y en la capacidad de los estudiantes para satisfacer sus necesidades básicas. Esta disparidad económica puede influir profundamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, afectando tanto su percepción de sus capacidades como su resiliencia frente a los desafíos educativos.

Cuadro 3. Ingreso promedio mensual.



Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

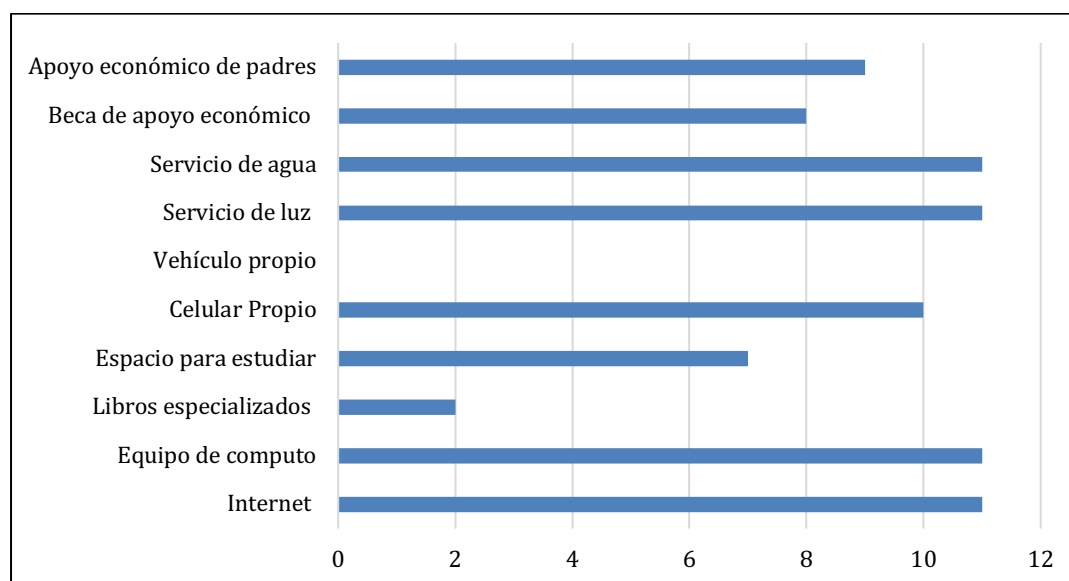
Esta situación refleja la realidad socioeconómica de la región y pone en evidencia la escasez de recursos económicos en la población estudiantil, lo cual, a su vez, impacta negativamente en su rendimiento académico. La falta de recursos no solo genera obstáculos inmediatos en términos de tiempo y materiales, sino que también puede influir en la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar el éxito académico. Esta disparidad económica podría debilitar la autoeficacia, creando una sensación de desconfianza frente a un entorno que a menudo es percibido como adverso.

La relación entre el hecho de estudiar y trabajar, los ingresos y la autoeficacia resulta ser compleja. Aunque es evidente que compaginar ambas responsabilidades puede dificultar la gestión del tiempo y el esfuerzo, también es posible que algunos estudiantes vean esta experiencia como una oportunidad para desarrollar habilidades clave, superar obstáculos y, en última instancia, fortalecer su autoeficacia. Esta dualidad sugiere que, aunque los desafíos son significativos, las experiencias de trabajo podrían ofrecer una vía para que los estudiantes adquieran competencias que

refuercen su confianza en sus capacidades en diversas dimensiones de su vida académica y personal.

En contraste, la mayoría de los estudiantes cuentan con los recursos básicos y necesarios para llevar a cabo sus actividades académicas (Ver el Cuadro 4). Este acceso a recursos puede estar estrechamente vinculado con un mejor desempeño académico y una mayor autoeficacia, al proporcionarles una seguridad financiera, un entorno de estudio adecuado y acceso a herramientas esenciales para su aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar que solo dos estudiantes no reciben apoyo económico de sus padres, lo que pone de manifiesto desigualdades sociales y económicas que podrían tener un impacto negativo en su rendimiento académico y en su percepción de autoeficacia.

Cuadro 4. *Servicios básicos y medios de apoyo.*



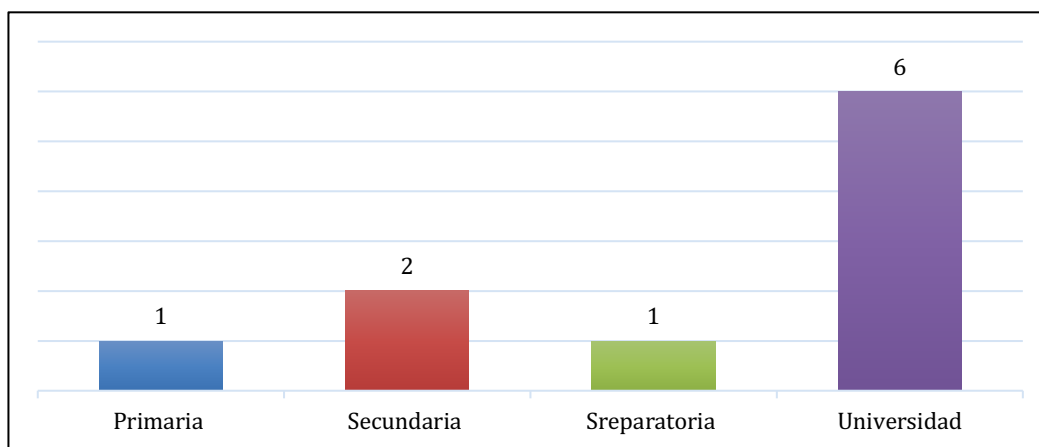
Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

El análisis de las entrevistas, que se presentará a continuación, revela que, a pesar de la disparidad en los ingresos mensuales, la mayoría de los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para realizar sus actividades académicas. Esto sugiere que el acceso a estos recursos está relacionado con un mejor desempeño académico y una mayor autoeficacia.

La seguridad financiera, un entorno adecuado para el estudio y el acceso a herramientas esenciales parecen haber tenido un impacto positivo en la percepción de autoeficacia y en los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, la ausencia de apoyo económico en dos casos resalta desigualdades socioeconómicas que podrían afectar tanto su rendimiento académico como su confianza en alcanzar el éxito.

En cuanto al nivel educativo de los padres, las siguientes gráficas muestran que la mayoría posee estudios universitarios, aunque también hay una representación de padres con niveles educativos más bajos, como primaria, secundaria y preparatoria (Ver el Cuadro 5). Esta diversidad en los antecedentes educativos de los padres sugiere que, dentro de la muestra, existe una variabilidad en los factores sociales y educativos que pueden influir en el desempeño de los estudiantes.

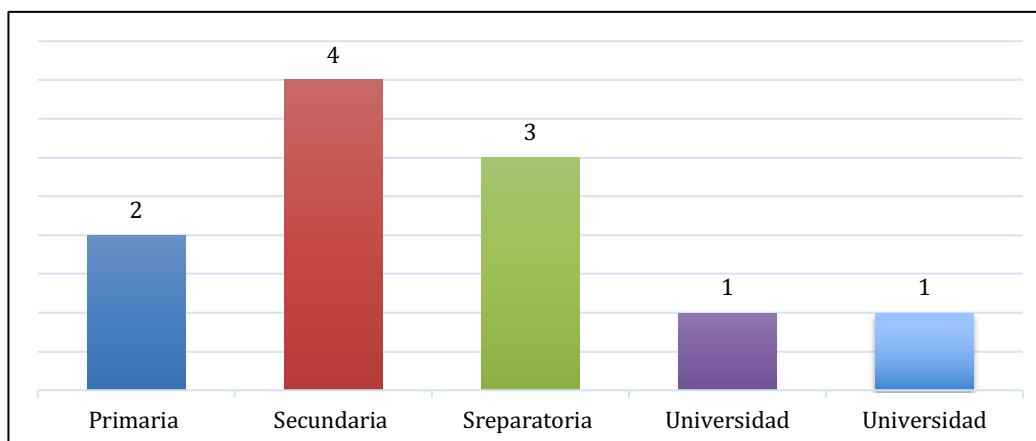
Cuadro 5. *Grado de escolaridad de los padres.*



Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

En el caso de las madres, la mayoría ha completado la secundaria o preparatoria, mientras que un porcentaje menor ha alcanzado estudios universitarios o de maestría (Ver el Cuadro 6). Estas diferencias en los niveles educativos de los padres reflejan una diversidad en los contextos familiares que, probablemente, inciden en las experiencias académicas de los estudiantes.

Cuadro 6. Grado de escolaridad de las madres.

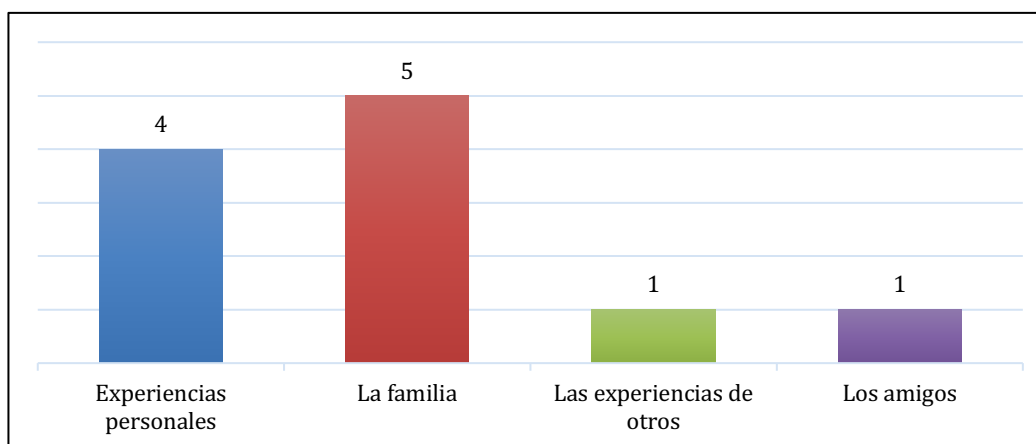


Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

El análisis de las entrevistas revela que la diversidad en el nivel educativo de los padres influye directamente en el desempeño académico y la autoeficacia de los estudiantes. Aquellos cuyos padres cuentan con educación universitaria parecen haber tenido acceso a un entorno más favorable para el aprendizaje, lo que favorece el desarrollo de una mayor autoeficacia. En contraste, los estudiantes cuyos padres tienen niveles educativos más bajos, como primaria, secundaria o preparatoria, enfrentan mayores desafíos tanto en lo económico como en lo académico. Esta disparidad en los antecedentes educativos familiares es crucial para entender las posibles influencias en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

La información obtenida resalta la importancia del contexto educativo familiar en la formación de la autoeficacia. A pesar de las dificultades socioeconómicas mencionadas, es importante señalar que las experiencias personales y el apoyo familiar son los factores más significativos que han influido en la autoeficacia de los estudiantes (Ver el Cuadro 7). Estos hallazgos subrayan la relevancia de los factores internos y familiares como motores clave para el desarrollo de la confianza en las propias capacidades académicas.

Cuadro 7. Factores que más han influido en la autoeficacia de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aplicados a estudiantes de la LEI-UNACH, marzo-abril 2024, vía Google Forms.

El análisis de las entrevistas a profundidad confirmó que, a pesar de las diferencias socioeconómicas, las experiencias personales y el apoyo familiar son los factores más influyentes en la autoeficacia de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que, aunque el contexto educativo familiar varíe, la percepción de autoeficacia no está determinada exclusivamente por el nivel educativo de los padres. En cambio, se ve principalmente reforzada por el entorno familiar y las vivencias individuales. Esta relación se refleja también en el desempeño académico, ya que aquellos estudiantes con un respaldo emocional y motivacional más sólido tendieron a obtener mejores resultados, independientemente de su situación socioeconómica.

Los datos indican que las experiencias personales y el apoyo familiar son determinantes clave en la construcción de juicios sobre las propias capacidades. Las vivencias de éxito o fracaso contribuyen a la autoeficacia, mientras que el apoyo familiar, a través de recursos emocionales y motivacionales, fortalece dicha percepción. Además, la influencia de las experiencias de otros, como amigos que enfrentan y superan desafíos, también juega un papel importante al inspirar y demostrar que el éxito es alcanzable.

En conjunto, estos factores están estrechamente vinculados con la autoeficacia, como se evidenció en los datos obtenidos a través de las entrevistas. Los resultados destacan el papel fundamental de los factores socioculturales en la formación de la autoeficacia, influyendo directamente en la confianza de los estudiantes para alcanzar sus metas académicas. Así, la interacción entre el entorno familiar, las experiencias personales y el contexto sociocultural refuerza la idea de que el éxito académico depende no solo de los recursos materiales, sino también de cómo estos factores configuran las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades.

5.2 La influencia del contexto sociocultural de la región “Facultad y Escuelas de la LEI” en la autoeficacia

En este apartado se discuten las categorías de análisis derivadas de las entrevistas a profundidad, las cuales se relacionan con los datos obtenidos del cuestionario aplicado a través de Google Forms. Estas categorías evidencian que la autoeficacia académica es un proceso dinámico en el que los estudiantes construyen y deconstruyen creencias sobre su capacidad para lograr metas académicas, las cuales pueden influir tanto positiva como negativamente en su desempeño. Dichas experiencias se desarrollan en la intersección de factores socioculturales, como la familia, los amigos, los docentes, los valores y las palabras, que dejan una huella en las creencias de los estudiantes. En este cruce entre el sujeto y su contexto, se lleva a cabo un proceso de interpretación y significación que influye en los juicios y convicciones sobre su capacidad para obtener resultados óptimos en la universidad.

El enfoque teórico y metodológico adoptado se centró en analizar la autoeficacia académica y su relación con las experiencias socioculturales, reconociendo la interacción entre ambos elementos. Este enfoque integral sostiene que el análisis de los datos debe considerar cómo la autoeficacia de los estudiantes se entrelaza con las experiencias y prácticas que se desarrollan en el contexto social y cultural de ciudades como Tuxtla

Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Tapachula. Fue esencial estudiar estos factores en conjunto, ya que su relación mutua proporciona una comprensión más profunda de cómo las creencias de los estudiantes sobre su capacidad académica se ven moldeadas por el entorno sociocultural en el que se encuentran inmersos.

El papel de la familia y los amigos

El contexto sociocultural ejerce una influencia significativa en la formación de los individuos, sus creencias, valores, prácticas y su calidad de vida en general, a través de un proceso continuo de interacción. Este contexto incluye a la familia, los amigos, las escuelas y las dinámicas económicas y educativas específicas. En este apartado, se analiza cómo este entorno sociocultural se vincula con las creencias de autoeficacia de los estudiantes, ofreciendo una perspectiva integral para comprender cómo las experiencias se arraigan en sus creencias.

La familia, en particular, desempeña un papel fundamental en la formación y transmisión de conocimientos, así como en la construcción de creencias. Este impacto puede ser directo, a través del apoyo emocional, la comunicación verbal, la orientación en diversos aspectos de la vida y la provisión de recursos, o indirecto, mediante la observación y los modelos de comportamiento. Los resultados del estudio confirman que la familia es una influencia clave en la autoeficacia de los estudiantes, tanto directa como indirectamente.

A pesar de enfrentar condiciones adversas, los estudiantes pueden mantener o incluso fortalecer sus creencias de seguridad y confianza en sí mismos. Estas creencias se reflejan en actitudes optimistas y comportamientos caracterizados por el esfuerzo constante. El siguiente extracto ilustra cómo las condiciones y el apoyo de la madre han sido una fuente clave de motivación, permitiendo que el estudiante desarrolle la confianza en su capacidad para tener éxito.

Porque en su contexto de ella, no tuvo la oportunidad de estudiar, todo lo que ha logrado, ha sido a base de sus esfuerzos sola. Yo tengo su apoyo, yo considero que tengo una oportunidad más para poder mejorar y llegar un poco más lejos. Entonces, eso a mí me motivó o ha influido en mí para tener una capacidad. (Estudiante 1)

A pesar de las dificultades y la falta de oportunidades, el comportamiento y los resultados obtenidos por la madre se presentan como un modelo inspirador que influye directamente en la autoeficacia del estudiante. Su creencia en la capacidad de alcanzar el éxito, incluso en circunstancias desafiantes, se ve reforzada por el apoyo constante de su madre, quien le brinda no solo un respaldo emocional, sino también la oportunidad de mejorar.

Este apoyo maternal fortalece la autoeficacia del estudiante al proporcionarle un sentido de seguridad y confianza. La madre, a través de su propia lucha y esfuerzo, se convierte en un ejemplo tangible de superación, transmitiendo a su hijo una percepción positiva sobre su propia capacidad para superar obstáculos. En este contexto, se establece un diálogo implícito entre la experiencia de la madre y la percepción del estudiante, donde las dificultades de la madre sirven como fuente de motivación y seguridad para el estudiante.

En relación con la importancia del apoyo familiar, otro extracto de un estudiante destaca cómo su familia ha jugado un papel crucial desde temprana edad en su proceso de aprendizaje. La constante participación de su familia, incluyendo la inscripción en diversos cursos, contribuyó significativamente a su sensación de seguridad y a la construcción de sus creencias de autoeficacia. Este respaldo familiar parece haber sido un factor determinante en la percepción de su propio potencial.

Desde que me inscribieron en cursos, anteriormente en una escuela, pasé mi vida, una década y eso fue parte de lo que me fue ayudando. (Estudiante 2)

Desde otra perspectiva, según los datos recopilados en la encuesta, se identifican los siguientes aspectos que brindan una visión del contexto en

el que se las creencias del estudiante se han ido desarrollando. El hecho de que el estudiante declare que se encuentra solo estudiando, viviendo con su familia relativamente de ingreso alto y contar con los medios de apoyo, coinciden con el respaldo familiar y su capacidad económica para brindarle las herramientas necesarias, y enfocarse únicamente en los estudios. El estudiante en la entrevista señaló a su familia como un factor clave en sus creencias. De igual manera, el grado de escolaridad de los padres puede influir en el valor que atribuyen a la educación y en sintonía, al apoyo brindado a los hijos.

Desde una perspectiva complementaria, los datos obtenidos en la encuesta ofrecen una visión más amplia del contexto en el que se han formado las creencias del estudiante. La información revela que el estudiante, quien actualmente se dedica exclusivamente a sus estudios y vive con su familia, que cuenta con un nivel de ingresos relativamente alto, tiene acceso a los recursos necesarios para centrarse en su formación académica. Esta situación refleja el respaldo familiar y la capacidad económica de los padres para proporcionarle las herramientas esenciales, como acceso a internet, equipo de cómputo, un espacio adecuado para estudiar y apoyo económico directo.

El estudiante, en la entrevista, subraya que su familia es un factor clave en el desarrollo de sus creencias, lo que coincide con su entorno de apoyo y recursos. Además, el nivel educativo de los padres parece influir significativamente en la forma en que el estudiante valora la educación y en el tipo de respaldo que recibe de ellos. El hecho de que ambos padres tengan estudios universitarios probablemente refuerza la importancia que se le da a la educación en el hogar, lo cual se refleja en el apoyo constante que el estudiante recibe para potenciar su desempeño académico.

Los datos revelan que la familia desempeña un papel esencial en la formación de las creencias de los estudiantes. El paso por el sistema educativo coloca a cada estudiante en una situación particular, dependiendo de su contexto sociocultural, lo que influye en cómo afronta

los desafíos académicos. Elementos como el capital cultural, la motivación y el apoyo familiar son cruciales para hacer frente a las demandas educativas. En este sentido, las creencias que los estudiantes han desarrollado se ven profundamente marcadas por estos factores. El capital cultural se destaca como un elemento clave en la construcción de las creencias de autoeficacia, pues influye directamente en los juicios que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades y su desempeño académico.

De acuerdo con Bourdieu (2000), el éxito escolar está fuertemente vinculado al capital social, cultural y económico disponible para el estudiante, el cual se define como el conjunto de habilidades, recursos y conocimientos que una persona posee. Estos factores brindan un apoyo económico, psicológico y emocional crucial para la trayectoria académica. Bourdieu sostiene que "el capital cultural es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea posible o imposible" (Bourdieu, 2000, p. 132), lo cual implica que las posibilidades de éxito de los individuos están determinadas en parte por los recursos a los que tienen acceso. Así, las creencias de autoeficacia se ven influenciadas de manera positiva por el acceso a estos recursos, el entorno familiar y la percepción de oportunidades de crecimiento.

Como se ejemplifica en el siguiente extracto, la experiencia académica de una estudiante en París y sus resultados en un examen están estrechamente relacionados con el capital económico, cultural y social de su familia. Las oportunidades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades, así como los logros derivados de ellas, están vinculados a la disponibilidad de recursos proporcionados por los padres. En este caso, el viaje académico otorgó un capital cultural significativo al exponer a la estudiante a la lengua y cultura francesa en un contexto de aprendizaje, lo que a su vez contribuyó a un desempeño destacado en su examen.

Por ejemplo. La última que recuerdo, reciente, fue en un examen de francés. En un examen sorpresa. Yo recientemente había viajado a París y ya llevaba cierto conocimiento. Entonces me fue excelente en el examen. Los resultados me ayudaron a tener confianza, y través de esa experiencia puedo decir “tengo el potencial”. (Estudiante 5)

Fui a un viaje académico de verano organizado por un profesor de aquí y me ayudó a mejorar el aprendizaje de la lengua, y me siento más segura cuándo hablo el idioma. (Estudiante 5)

Sí, mis papás me enviaron por lo académico y profesional. (Estudiante 5)

Por otro lado, con relación a la autoeficacia, su creencia se vio reforzada por los resultados favorables obtenidos en el examen y tener expectativas altas sobre su potencial. La estudiante se asume como una persona capaz de lograr las metas y desempeñarse de manera efectiva. No hay que perder de vista que, si bien la estudiante atribuye una influencia positiva de sus creencias en los resultados de la evaluación, los resultados son consecuencia de su experiencia en el extranjero, posiblemente por el acceso a recursos económicos y contar con el apoyo de sus padres quienes asignan un alto grado de importancia y prioridad a la educación de su hija.

Por medio de la experiencia de la estudiante, se comprende que las actitudes, los valores y recursos económicos de la familia pueden jugar un papel importante en la autoeficacia al brindar a los sujetos las experiencias de preparación y los conocimientos necesarios para alcanzar sus metas. El estudiante, al emplear sus conocimientos y habilidades adquiridas, le posibilita abordar los retos de la escuela con una mayor sensación de seguridad, y al mismo tiempo, obtener resultados positivos que refuerzan aún más sus creencias sobre sus capacidades.

Desde otra perspectiva, la siguiente alumna menciona que sus padres han desempeñado un papel fundamental en obtener mejores resultados, y que, a la vez, ha influido en sus creencias de autoeficacia. El apoyo económico de los padres produce un sentido de seguridad para creer que es capaz de mejorar en su desempeño. Por otro lado, los datos de la encuesta

muestran que tanto la madre como el padre poseen el grado de escolaridad de secundaria, demuestran un compromiso con la educación de su hija que se ve reflejado en el apoyo económico.

Mis padres no me han reducido el dinero, me han apoyado bastante económicamente, en relación a los libros porque han sido algo caros. Incluso en las ocasiones donde nos piden ciertos materiales. No me dejan a la deriva y siempre cuento con su apoyo para cumplir con mis actividades de la universidad. (Estudiante 7)

Continuando con esta línea de análisis e interpretación de las experiencias, se presentan dos extractos relacionados con la importancia de la familia. Este extracto proporciona una mirada distinta a la anterior. Encontramos que la abuela es un modelo a seguir por su firmeza, inteligencia y experiencia. Esto resalta que no solo los padres pueden influir, sino también otros miembros cercanos influyen en las creencias de los estudiantes. No hay que perder de vista que las cualidades y los logros de las personas no actúan solo como motivadores, sino también como expectativas por alcanzar.

Creo que mi familia ha influido en creer que soy capaz ya que siempre he contado con el apoyo de mi familia. Porque, así como me exigen mucho, siempre me han motivado a que puedo hacerlo y eso me impulsa, y me ha ayudado a obtener buenos resultados. (Estudiante 3)

Sí, pues mi abuelita yo creo que es la persona que más me habla de su logro, que tuvo en su vida, en su carrera profesional. Y la verdad, sí es una gran inspiración para mí sentir que puedo llegar a ser como ella, firme, muy inteligente y sobre todo tener experiencia. Sus logros académicos me motivan también y veo que como mujer soy capaz (Estudiante 3)

Cuando el individuo se percibe capaz de alcanzar los logros de una figura admirada, su autoeficacia se ve reforzada. Asimismo, los hermanos desempeñan un papel crucial en la consolidación de la seguridad de las capacidades de los estudiantes. El siguiente extracto destaca cómo las afirmaciones positivas de los familiares ofrecen un valioso apoyo emocional. Los datos subrayan que la dimensión emocional es fundamental en la construcción de las creencias de autoeficacia, ya que sentirse validado y

reconocido por un ser querido contribuye significativamente a aumentar la confianza en uno mismo y a fortalecer la creencia en las propias capacidades.

La mayor fuente de motivación y seguridad en mis capacidades, yo creo que mi hermana. Me dice mucho que soy buena en lo que estoy haciendo y es algo que me gusta. Entonces, ese tipo de palabras me ayudan bastante. Su apoyo emocional e incluso académico, me ha ayudado a esforzarme . (Estudiante 4)

Por otro lado, en el siguiente extracto se discute también el impacto de la familia, específicamente, la madre y la hermana, en las creencias y motivación. La respuesta del estudiante sugiere que su hermana ha influido mucho como una fuente de motivación. Por otro lado, la madre ha tenido una influencia negativa, ya que sus opiniones y críticas sobre la carrera de la estudiante contribuyeron a tener inseguridad.

Creo que ella es muy importante para mi, ella siempre me motiva. Suelo ser muy insegura, creo que ahorita ya no soy tanto, pero antes sí lo era mucho. Mi mamá, especialmente, que me importa mucho su opinión, ella no creía en esta carrea. Me decía “¿Por qué vas a estar en esa carrera?” “¡Mejor déjala!” Y mi hermana fue la que siempre estuvo motivándome. (Estudiante 8)

Pues me importaba mucho la opinión de mi mamá... pues si me desmotivaba mucho. Me decía que la carrera no era para mí y debía dedicarme a otra cosa. Esas percepciones negativas me hacían sentir que no iba a poder en la universidad (Estudiante 8)

Lo expuesto anteriormente destaca cómo las opiniones y comentarios de los padres o miembros cercanos de la familia pueden influir en la formación de creencias y comportamientos, ya sea fortaleciendo la seguridad del estudiante o, por el contrario, generando inseguridad y desmotivación. Este aspecto resalta la importancia de considerar el contexto familiar y las interacciones sociales al analizar las creencias y comportamientos de los estudiantes. Siguiendo con la entrevista de la alumna, se observa que los amigos juegan un papel crucial en el fortalecimiento de la seguridad del estudiante, como se puede apreciar en el siguiente extracto.

Mis amigas me han ayudado mucho. Quizá por que estoy en un grupo donde me siento muy segura con mis amigas, entonces nos apoyamos, diciéndonos “eres buena en esto” “te voy apoyar a ti” “yo te ayudo”. Estudiamos juntas y nos explicamos temas para entender mejor (Estudiante 8)

Lo anterior pone de manifiesto cómo el apoyo recibido de amigos constituye una red de seguridad emocional que permite al individuo sentirse valorado, competente y respaldado para afrontar los desafíos. La interacción positiva entre compañeros de clase es esencial para fortalecer la confianza y la autoestima. Un entorno que brinda apoyo no solo fomenta un sentido de pertenencia, sino también el bienestar emocional y psicológico del estudiante. La experiencia de la alumna con su madre, amigos y hermanas subraya la relevancia de las interacciones en el desarrollo de la autoeficacia.

Tanto los compañeros de clase como la familia ejercen influencia sobre las creencias de autoeficacia, cada uno en su contexto y dinámica particular. La influencia materna se sitúa dentro del ámbito familiar, donde las interacciones suelen estar marcadas por roles y expectativas tradicionales. Los comentarios de la madre sobre la posibilidad de abandonar la carrera para dedicarse a otra cosa reflejan los valores familiares relacionados con las profesiones consideradas más prestigiosas, así como la valoración de la educación y las necesidades económicas.

El apoyo social implica la provisión de cuidado, atención, respaldo y aprecio por parte de diversos actores, como familiares, compañeros de clase y docentes. En el contexto académico, la percepción de este apoyo es fundamental para fortalecer la confianza de los estudiantes y facilitar su adaptación a nuevos desafíos. Los siguientes extractos refuerzan la idea de que existe una interacción significativa entre la autoeficacia y el apoyo social.

Mayormente, cosas como positivas que me dicen la familia y amigos, que me halagan al saber que soy bueno traduciendo o entendiendo cosas en inglés, eso me hay hecho reforzar mis creencias de lo que soy capaz. No

sabía que en la facultad tengo una reputación entre los grupos que manejo bien el inglés. Eso me ha motivado más. (Estudiante 9)

Mi familia más cercana dice que soy muy inteligente y que todo lo que me propongo lo puedo lograr. Eso me ha dado mucha confianza. Además, me han enseñado a ser esforzada y ser independiente, eso también me ha hecho creer en mí (Estudiante 10)

El análisis de los testimonios de los estudiantes revela que el apoyo social, especialmente proveniente de la familia y amigos, juega un papel crucial en el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia. El estudiante 9 destaca que los comentarios halagadores de su entorno, al reconocer sus habilidades en inglés, no solo validan sus capacidades, sino que también le otorgan una mayor confianza para seguir desarrollándose. La retroalimentación positiva no solo mejora su autoimagen, sino que también refuerza su percepción de competencia al percibir que sus logros son reconocidos por otros. Este tipo de validación externa permite al estudiante reinterpretar sus habilidades y logros de manera más positiva, lo que genera una sensación de eficacia personal.

De manera similar, el estudiante 10 subraya cómo los elogios de su familia, que lo consideran inteligente y capaz de alcanzar sus metas, han fortalecido su creencia en su propia capacidad. La seguridad que le brinda el respaldo familiar tiene un impacto significativo en su autoevaluación, incrementando su disposición para enfrentar los desafíos académicos. Al recibir constantes afirmaciones de sus familiares, el estudiante internaliza estas expectativas y las convierte en una fuente de motivación personal. Así, la percepción de apoyo y confianza de su entorno cercano no solo refuerza su autoeficacia, sino que también contribuye a una mentalidad positiva orientada al logro y a la perseverancia frente a los obstáculos.

Este análisis resalta la importancia del apoyo social, que no solo afecta la percepción que el estudiante tiene de sus capacidades, sino que también desempeña un papel fundamental en su desarrollo emocional y psicológico. La interacción con figuras clave, como profesores, familiares y amigos, no se

limita a ser un apoyo académico, sino que también influye de manera directa en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos. Los padres, en particular, se presentan como actores clave en la construcción de las creencias de autoeficacia, dado que sus expectativas y comentarios pueden fomentar tanto el éxito como la inseguridad. Los estudiantes no se desarrollan en un vacío, sino en un entorno social que sirve como marco de referencia, y este contexto social influye de manera determinante en sus creencias y comportamientos.

Cabe destacar que la influencia social no se limita únicamente a la entrega de recursos, sino que también se manifiesta a través de la retroalimentación verbal, que contribuye a modelar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Sin embargo, esta influencia verbal, tanto de compañeros como de familiares, se basa en la evidencia de los logros del estudiante. En otras palabras, la percepción externa sobre las capacidades del estudiante está estrechamente alineada con sus resultados reales. El extracto del estudiante 9 ilustra cómo la armonía entre la percepción externa y los logros del estudiante refuerza aún más su autoeficacia. En resumen, cuando la visión de los demás sobre el estudiante coincide con lo que él mismo ha logrado, se crea un ciclo positivo que refuerza su confianza en sus habilidades.

Mayormente, cosas como positivas que me dicen la familia y amigos, que me halagan al saber que soy bueno traduciendo o entendiendo cosas en inglés.. Eso me ha motivado más. (Estudiante 9)

Este análisis pone de manifiesto que la construcción de las creencias de autoeficacia de los estudiantes está fuertemente influenciada por procesos emocionales y cognitivos, los cuales son moldeados por los comentarios y elogios que reciben de su entorno cercano, como amigos y familiares. El reconocimiento social actúa como una validación de las habilidades del estudiante, lo que, a su vez, fortalece su confianza y aumenta su motivación para seguir progresando. Los extractos presentados subrayan el papel esencial que juegan las interacciones familiares y de

amistad en el proceso de aprendizaje, destacando cómo estas contribuyen al bienestar emocional y cognitivo del estudiante.

Los estudiantes no existen de manera aislada, sino que son parte de una comunidad que influye profundamente en su desarrollo académico y personal. En este sentido, el involucramiento de los padres, ya sea de manera tangible o intangible, impacta significativamente tanto en el crecimiento intelectual como en la formación de creencias y actitudes. Diversos estudios, como los de Cabanzo-Carreño y Calderón-Carreño (2021) y Montiel, Piña, García y Tejedor (2019), evidencian que cuando las familias se muestran interesadas y preocupadas por la educación de sus hijos, estos tienden a obtener mejores resultados académicos, pues la relación emocional y cognitiva entre el hogar y la escuela contribuye positivamente a su rendimiento. Estos hallazgos respaldan lo observado en los extractos previos, donde se destaca la influencia fundamental de la familia en la formación de creencias de autoeficacia, proporcionando un ambiente de apoyo y estímulo que refuerza la confianza y la motivación del estudiante.

En el contexto mexicano, particularmente en estados como Chiapas, las dinámicas familiares suelen estar profundamente arraigadas en una cultura colectiva. Según Valdés-Cuervo, Vera y Urías (2018), aunque las familias mexicanas pueden variar en sus formas de socialización en función de factores como la ubicación geográfica, los valores y el nivel educativo, existe una intensidad afectiva común que fortalece las relaciones familiares y promueve una conexión profunda entre los miembros.

Este fenómeno explica la correlación entre calidad de vida y la importancia de la familia en el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Aunque a nivel universitario los estudiantes tienden a desarrollar una mayor independencia, la influencia de los padres sigue siendo determinante, como señalan Iglesias Ortuño (2022), quienes subrayan que, a pesar de los cambios en las dinámicas familiares, los padres siguen siendo figuras clave en la toma de decisiones y en la validación de las acciones de los hijos. Esto justifica por qué en este estudio la familia

emerge como una de las fuentes socioculturales más influyentes en la construcción de las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

La fuerte relación afectiva y psicológica entre la familia y los estudiantes, sumada al apoyo económico, la persuasión verbal y los valores transmitidos, juega un papel crucial en el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia. A pesar de que los estudiantes desarrollan gradualmente una mayor interdependencia, el respaldo familiar sigue siendo fundamental, pues les brinda una base sólida de seguridad y confianza tanto en sus capacidades como en los resultados que logran.

El siguiente extracto ilustra cómo la influencia de los compañeros de clase impacta directamente en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Los compañeros funcionan como puntos de referencia, ya que al observar y evaluar tanto sus propios logros como los de los demás, los estudiantes construyen una percepción más clara de sus propias capacidades. Al comparar los resultados obtenidos por otros con los suyos, la estudiante se percibe como capaz de alcanzar o incluso superar esos logros. Esta comparación, lejos de ser destructiva, actúa como un mecanismo para reforzar su autoconfianza, brindándole una base sólida sobre la cual fortalecer su creencia en la posibilidad de éxito académico.

Creo que me guío mucho de mis compañeros como un estándar de, sobre todo con los que tienen calificaciones, digamos que no tan buenas. Y pues si esta persona que no tiene tan buenas calificaciones siempre ha podido ir con todos los proyectos o sacó adelante este proyecto, digamos que es alguien que no le pone tanta atención a las cosas. Y yo me considero una persona un tanto perfeccionista. Entonces, si me pongo como comparación, aunque no sé si esté bien, pero digo, bueno, esta persona lo logró y yo definitivamente puedo. (Estudiante 4)

En la experiencia de los estudiantes, se destacan dos aspectos fundamentales. Primero, los estudiantes generan estímulos significativos a partir de la realidad, lo que les permite interpretar y construir juicios sobre sus propias capacidades. Segundo, la estudiante se posiciona como una agente activa en la construcción de sus creencias al evaluar tanto su desempeño como el de otros. Este proceso refleja las capacidades cognitivas

de autocritica, autoevaluación y autoconciencia, elementos clave en la formación de creencias.

Los estudiantes son sujetos sociales que participan en interacciones físicas, emocionales y psicológicas, las cuales influyen directamente en sus formas de pensar sobre sí mismos, los demás y el mundo. Observar el éxito de otros puede proporcionar un apoyo emocional y psicológico que fortalezca la creencia en su propia capacidad para alcanzar resultados similares. Este fenómeno está relacionado con el proceso constante de compararse con los demás. Según Bandura (1997), tendemos a evaluar detalladamente las diferencias y similitudes entre nuestras experiencias y las de otros, especialmente en situaciones similares, lo que afecta cómo percibimos nuestras habilidades y logros.

Esto explica por qué las interacciones entre estudiantes en el aula tienen una influencia tan significativa en sus creencias. A medida que la relevancia de estas interacciones aumenta, también lo hace su impacto en la autoevaluación de los estudiantes. Compararse con personas en entornos similares y relevantes refuerza estas creencias, destacando la importancia del contexto sociocultural inmediato —familia, amigos, maestros y compañeros— en cómo los estudiantes perciben su capacidad para tener éxito.

Sin embargo, no todos los estudiantes interpretan el acto de compararse de la misma manera. Los procesos emocionales y psicológicos varían según la relación de cada estudiante con su entorno. Un claro ejemplo de esto es el extracto de una estudiante que, al observar los resultados de otros, en lugar de sentirse inspirada, experimenta desmotivación.

Creo que todos en algún punto como estudiante, nos hemos llegado a sentir inferiores. Vemos que a otras personas se les da muy fácil hablar o enseñar. (Estudiante 6)

Sí, varias veces. Me hizo comenzar a dudar que tal vez no era tan buena como él, o no lo hice tan bien como mis compañeros. Llegué hasta decir ¿será que esta carrera era para mí? Será que esta carrera si está hecha

para mí o lo busqué solo por qué pensé que iba a ser fácil. (Estudiante 6)

El extracto de la estudiante nos revela el conflicto interno que la estudiante pasó al evaluar sus capacidades en el contexto de la LEI, donde el dominio de la lengua inglesa es crucial para su formación. La estudiante expresa que al compararse con otros compañeros y ver que a otros les resultaba más fácil expresarse en la lengua meta influyó en una tener una percepción de inferioridad en sus capacidades. Dicha comparación la llevó a dudar de sí misma y a cuestionar su elección por la carrera.

Esto nos muestra que la LEI actúa como un espacio de demanda-expectativas en el que desafíos asociados con el aprendizaje y enseñanza de una lengua influyen en las creencias de autoeficacia. De igual manera, resalta la importancia de abordar estos conflictos internos para promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Continuando con la entrevista de la estudiante encontramos que la estudiante expresa que sus creencias fueron cambiando por medio de las experiencias significativas. El extracto señala que hubo un proceso de reflexión y reevaluación sobre las propias capacidades por medio de las experiencias personales y el apoyo de los maestros.

Creo que ha cambiado bastante. Practicar mucho, he tenido maestros que me han motivado que me han dicho que todos en algún momento empezamos así. Pero, no significa que podamos mejorar como personas. También ha influido mucho mi primer acercamiento con niños al enseñarles inglés, cuando los niños se comienzan a acercar y te empiezan a tratar como su maestra, eso me dio la motivación de decir “Pues quiero hacer esto, me gusta hacerlo” y ver la vibra de los niños me motivó mucho a que puedo hacerlo. (Estudiante 6)

La práctica constante para mejorar su nivel de inglés, el apoyo de los docentes y la experiencia de enseñar a niños fueron factores clave en el cambio de actitud y la evolución de la percepción de la estudiante. Este proceso subraya la relevancia de las experiencias personales, particularmente aquellas de éxito y reconocimiento, en la construcción de creencias de autoeficacia.

En el siguiente extracto, una estudiante señala a su compañera de clase como una fuente crucial para la formación de sus creencias. La colaboración entre ambas revela cómo el trabajo conjunto puede ofrecer oportunidades para fortalecer la confianza, al aprovechar las habilidades y conocimientos compartidos. Este hallazgo sugiere que el entorno académico, al promover interacciones colaborativas, puede convertirse en un espacio que facilite el apoyo mutuo y las oportunidades de aprendizaje, elementos que tienen un impacto directo en el fortalecimiento de la autoeficacia.

Mis compañeras de clase. De hecho, una de ellas es muy buena en la mayoría de materias, específicamente, en el inglés. Puedo apoyarme de ella, en mi pronunciación, vocabulario o preguntas. Ella me ayuda realmente. (Estudiante 7)

Los extractos anteriores destacan que la construcción de la autoeficacia está profundamente vinculada a un proceso emocional y psicológico que involucra la autoevaluación, la motivación y la satisfacción personal. Los estímulos externos juegan un papel clave, proporcionando a los estudiantes la sensación de que pueden alcanzar sus objetivos. En este sentido, las oportunidades de aprendizaje experiencial y colaboración se revelan como factores cruciales para incrementar la confianza, ya que permiten a los estudiantes experimentar éxito y recibir reconocimiento por sus capacidades.

El reconocimiento y la atención a las dimensiones psicológicas y emocionales pueden fomentar entornos educativos que promuevan el aprendizaje significativo. Tales entornos brindan a los estudiantes la posibilidad de desarrollar confianza en sí mismos, mediante estrategias de enseñanza adaptadas a su nivel y con el grado adecuado de desafío.

Este enfoque lleva a comprender cómo la percepción de nuestras capacidades está intrínsecamente relacionada con el contexto sociocultural en el que nos encontramos. Gebauer et al. (2021) en su estudio sobre las fuentes de autoeficacia en estudiantes alemanes de diversos orígenes

migratorios, hallaron que la influencia de los factores sociales en la autoeficacia varía según el origen migratorio. En particular, los estudiantes de ascendencia de la antigua Unión Soviética y Turquía señalaron que la persuasión verbal o social era el factor más influyente en su autoeficacia académica.

Este hallazgo refuerza los argumentos previos al subrayar cómo los factores socioculturales impactan en la forma en que los estudiantes construyen su autoeficacia. Así, el contexto de socialización, que abarca la influencia de los compañeros, profesores y el entorno en general, puede tener un peso considerable en la percepción de las propias capacidades. Al igual que lo sugieren los extractos anteriores, los estímulos externos, como las comparaciones sociales y el apoyo verbal, desempeñan un papel significativo en la construcción de la autoeficacia, siendo aún más relevantes en contextos de socialización específicos.

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje

El análisis de los datos subraya la influencia significativa que tiene el contexto en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, especialmente cuando se consideran adecuadamente sus antecedentes culturales. Este aspecto resalta la importancia de un enfoque educativo que, más allá de la teoría, incluya prácticas que faciliten la adaptación de los estudiantes al sistema educativo y fomenten la construcción de una autoimagen positiva y segura frente a los retos académicos. Asimismo, se observa una preocupación sobre la falta de relevancia que a menudo se otorga al contexto escolar y la gestión educativa en la formación de estas creencias, lo que sugiere la necesidad de un cambio en la dirección educativa para guiar de manera más efectiva a los estudiantes en su desarrollo académico.

Este enfoque invita a una reflexión sobre la relación entre el entorno académico y las creencias de autoeficacia, destacando cómo el ambiente educativo, las prácticas pedagógicas y la interacción docente-alumno influyen en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias

capacidades. Si el entorno fuera del aula puede ser una fuerza determinante en la construcción de estas creencias, resulta plausible que la universidad también desempeñe un papel crucial en este proceso.

En este contexto, la Estudiante 10 señala que su experiencia escolar, particularmente en la preparatoria y secundaria, tuvo un impacto negativo en su autoeficacia, debido a la sobreprotección de los maestros. Ella expresa que la falta de autonomía y de toma de decisiones en su aprendizaje le impidió experimentar el proceso de superar desafíos por sí misma y reconocer sus propias capacidades. Este comentario pone de relieve que un enfoque educativo paternalista, centrado excesivamente en el docente, limita la independencia del estudiante. La falta de autonomía no solo afecta la confianza del estudiante, sino que también incide directamente en la percepción que tiene de su capacidad para enfrentar situaciones académicas de manera autónoma y exitosa.

El análisis de los datos subraya la influencia significativa que tiene el contexto en las creencias de autoeficacia de los estudiantes, especialmente cuando se consideran adecuadamente sus antecedentes culturales. Este aspecto resalta la importancia de un enfoque educativo que, más allá de la teoría, incluya prácticas que faciliten la adaptación de los estudiantes al sistema educativo y fomenten la construcción de una autoimagen positiva y segura frente a los retos académicos. Asimismo, se observa una preocupación sobre la falta de relevancia que a menudo se otorga al contexto escolar y la gestión educativa en la formación de estas creencias, lo que sugiere la necesidad de un cambio en la dirección educativa para guiar de manera más efectiva a los estudiantes en su desarrollo académico.

Este enfoque invita a una reflexión sobre la relación entre el entorno académico y las creencias de autoeficacia, destacando cómo el ambiente educativo, las prácticas pedagógicas y la interacción docente-alumno influyen en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades. Si el entorno fuera del aula puede ser una fuerza determinante

en la construcción de estas creencias, resulta plausible que la universidad también desempeñe un papel crucial en este proceso.

En este contexto, la Estudiante 10 y 8 señalan que su experiencia escolar, particularmente en la preparatoria y secundaria, tuvo un impacto negativo en su autoeficacia, debido a la sobreprotección de los maestros. Expresan que la falta de autonomía y de toma de decisiones en su aprendizaje le impidió experimentar el proceso de superar desafíos por sí misma y reconocer sus propias capacidades. Este comentario pone de relieve que un enfoque educativo paternalista, centrado excesivamente en el docente, limita la independencia del estudiante. La falta de autonomía no solo afecta la confianza del estudiante, sino que también incide directamente en la percepción que tiene de su capacidad para enfrentar situaciones académicas de manera autónoma y exitosa.

Siento que el problema en muchos casos en la educación pública es que tratan de ser muy paternales, y siento que a veces eso te limita mucho, y cuando entras a la universidad es complicado encontrar esa independencia cuando todo el tiempo te han estado guiando y eso no te hace ver de lo que eres capaz de lograr por tu propia cuenta. (Estudiante 10)

Creo que uno de los principales problemas que enfrentamos en la educación pública es que muchos maestros adoptan una postura muy protectora, como si no tuviéramos la capacidad de tomar decisiones por nosotros mismos. Eso, en mi opinión, nos impide desarrollar la autonomía necesaria para enfrentarnos a situaciones por cuenta propia y ver de lo que podemos lograr nosotros mismos. Cuando llegas a la universidad, te das cuenta de que no es tan fácil ser independiente, porque durante toda la educación básica y media, siempre hubo alguien guiándote en cada paso, y al principio cuesta mucho adaptarse a la idea de tener que tomar el control de tu propio aprendizaje. (Estudiante 5)

La falta de oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo puede afectar la autoeficacia de los estudiantes al limitar sus experiencias de éxito personal. Según Bandura (1997), la percepción de nuestras capacidades es clave para alcanzar logros, ya que nos permite evaluar nuestra efectividad al enfrentar desafíos y alcanzar metas.

La autoeficacia se construye a través de nuestros pensamientos, sentimientos y valoraciones, siempre en interacción con el entorno. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeña un papel crucial al fortalecer la confianza en uno mismo. Si los estudiantes perciben que no son capaces de lograr resultados por sí mismos, pueden desarrollar actitudes negativas como desmotivación o baja autoestima.

Los estudiantes aprenden de manera dinámica, comparando nuevas experiencias con lo que ya conocen para llegar a conclusiones sobre la realidad. Este proceso es más efectivo cuando los estudiantes son activos en su aprendizaje. Klemencic (2017) sostiene que un enfoque pedagógico paternalista y autoritario, centrado en el docente y el contenido, limita la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades, debido a la falta de autonomía y reflexión. Esto ayuda a entender cómo el modelo educativo previo a la universidad puede influir en las creencias de los estudiantes sobre sus propias habilidades.

Es complicado encontrar esa independencia y seguridad cuando todo el tiempo te han estado guiando. (Estudiante 10)

Me he dedicado más al estudio, tratar de leer y acostumbrarme a estudiar. Le he dedicado más horas de estudio. Me ha dado más confianza porque me está dando resultados. Ser autónomo me ha permitido obtener buenos resultados y mejorar mi confianza porque se lo que tengo que hacer y cómo. (Estudiante 10)

El extracto de la estudiante refleja que, en la universidad, sus experiencias de aprendizaje, sumadas a la conciencia de sus logros, le han permitido ganar mayor confianza en sus capacidades. La mayor autonomía y control sobre su aprendizaje han sido claves para fortalecer su percepción de su potencial. Este cambio de un enfoque educativo tradicional a uno basado en la experiencia directa con su propio aprendizaje le ha permitido asumir más responsabilidad y, como resultado, evaluar sus capacidades. Así, podemos identificar que el marco cultural de enseñanza en las escuelas es una fuerza significativa que influye en las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Cuando los docentes creen que los estudiantes no están preparados para demostrar sus habilidades, es más probable que se reduzca la confianza de los mismos. En muchos países occidentales, la autonomía e independencia son consideradas cualidades esenciales en las interacciones sociales. Aunque en México estos conceptos han ganado relevancia en los planes de estudio y las políticas educativas, factores culturales y pedagógicos dificultan su implementación efectiva en las aulas.

A medida que profundizamos en la relación entre contexto escolar y autoeficacia, encontramos que, aunque el estudiante tiene confianza en sus capacidades, existen áreas en las que siente que no logra comprender el contenido, lo cual afecta su percepción de sí mismo. En este caso, atribuye su dificultad a la manera en que su maestra enseña, destacando la falta de claridad en las instrucciones y explicaciones.

Investigador: ¿Has experimentado confianza en tus habilidades para alcanzar resultados satisfactorios?

Estudiante 4: Sí. Solamente hay una materia donde me cuesta un poco. Siento que no me queda claro. Debe ser porque la maestra nada más da el input. Y cada quien lo percibe a su manera. No hay un comentario sobre las cosas. Tenemos que preguntarle muchas veces. Y a veces la asignación que nos deja no está tan relacionada con todo lo que nos explicó en clase. Siento que no comprendo todo. La maestra no es tan social a la hora de dar clase.

Su respuesta se traduce en que la calidad de la enseñanza y la interacción social en el aula influye en la percepción de sus capacidades dentro de la materia ya que al no tener claridad en las instrucciones y el contenido impacta en su seguridad para realizar las actividades. El hecho que la maestra solo da el input nos habla de una enseñanza de estilo tradicional en el que el conocimiento se trasmite de manera unidireccional y los estudiantes ocupan un rol pasivo, lo que supone que los estudiantes pueden tener menos oportunidades participar activamente.

Schunk (1984) afirma que cuando los estudiantes están inmersos en un ambiente de aprendizaje dónde observan al maestro modelar o demostrar la forma de completar una actividad o resolver problemas, los estudiantes tienen a percibir que también ellos son capaces por tener claridad en lo que deben hacer y cómo podrían hacerlo. Esto se relaciona con los enunciados del estudiante, demostrando que los estudiantes que experimentan dificultad para entender la materia pueden tener una percepción baja de sus capacidades en esa área específica.

Con la experiencia del estudiante podemos ver que la forma de enseñar de un maestro puede afectar las creencias de autoeficacia de los estudiantes para alcanzar resultados favorables. Lo que sugeriría la implementación de una enseñanza activa y colaborativa donde se fomente la participación y la experiencia directa que brinde a los estudiantes la sensación de alcanzar los objetivos de manera independiente, lo que aumentaría su capacidad para abordar futuras actividades.

Por otro lado, el siguiente extracto muestra una experiencia específica donde recibió comentarios positivos por parte de su profesora. Este éxito y su validación de por parte de los comentarios de retroalimentación contribuyeron a fortalecer su creencia en su capacidad para desempeñarse bien en actividades de interacción social, como una presentación en público.

Estudiante 2: Bueno, recientemente tuve una presentación y es que en las presentaciones yo solía ser bastante difícil porque se trata de interactuar con personas, yo frente a un público, y bueno, esta experiencia fue muy significativa para mí porque cuando llegó el momento de la retroalimentación no recibí más que buenos comentarios de la profesora con quien estuve en su momento y eso te sirve como motivación, saber que lo estás haciendo bien y que no hay razón para detenerte, ir atrás y no todo lo contrario, seguir adelante. Principalmete, que el resultado de tus acciones, lo que has venido realizando te da frutos. (Estudiante 2)

El estudiante destaca que la retroalimentación ha sido un factor clave en su motivación y en la validación de sus habilidades. El reconocimiento externo no solo refuerza su confianza en el desempeño, sino que también

fortalece su percepción de éxito en situaciones futuras. La retroalimentación, al resaltar patrones de desempeño y progreso, se consolida como un mecanismo persuasivo que promueve la seguridad y el compromiso del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Si bien la retroalimentación influye positivamente en la autoeficacia, su efectividad depende de diversos factores. En contextos educativos con grupos numerosos, la carga docente dificulta ofrecer comentarios individualizados y detallados. Además, la manera en que los estudiantes procesan la retroalimentación varía. Algunos pueden aprovecharla para mejorar, mientras que otros, debido a una mentalidad menos receptiva, pueden no integrarla en su aprendizaje.

El análisis de los datos en el apartado 5.2 confirma que el entorno sociocultural incide directamente en la autoeficacia de los estudiantes. La familia, los compañeros de clase y las condiciones socioeducativas desempeñan un papel crucial. La familia, además de brindar apoyo emocional y económico, modela actitudes resilientes que refuerzan la percepción de capacidad frente a los desafíos.

En el ámbito académico, los docentes y compañeros también influyen en la construcción de la autoeficacia. A través de modelos de conducta y retroalimentación constructiva, favorecen la confianza y la autonomía del estudiante. En este sentido, las estrategias pedagógicas centradas en la autorregulación y el aprendizaje activo resultan esenciales, ya que promueven la percepción de competencia y empoderamiento en el estudiante.

5.3 Relación entre autoeficacia y desempeño académico

En este apartado se analizan las percepciones de los estudiantes sobre la influencia de la autoeficacia en su desempeño académico. Las respuestas presentadas corresponden a la última fase de la entrevista, en la que, tras haber explorado sus experiencias y creencias, los participantes

reflexionaron sobre cómo sus juicios respecto a sus propias capacidades impactan en su rendimiento.

Los extractos que se incluyen a continuación evidencian el papel significativo que desempeña la autoeficacia en el éxito académico. Aunque el presente estudio no se propuso medir cuantitativamente los niveles de autoeficacia mediante escalas, el análisis de las perspectivas y experiencias estudiantiles permite comprender cómo esta percepción influye en la disposición para afrontar desafíos y alcanzar resultados óptimos. La autoeficacia se manifiesta en la actitud, la personalidad y las estrategias de aprendizaje. Por otro lado, la inseguridad, la falta de confianza, las comparaciones desfavorables con otros y el temor al fracaso pueden incidir negativamente en el desempeño académico.

El logro académico es una meta compartida por estudiantes, familias e instituciones educativas. Su consecución depende del desempeño estudiantil, entendido como la aplicación de conocimientos y habilidades para alcanzar objetivos académicos en cada periodo formativo. Este desempeño se construye a través de diversas experiencias, como la realización de tareas, la búsqueda y gestión de información, la dedicación al estudio, la recepción de retroalimentación, la autoevaluación y el establecimiento de metas. Sin embargo, el rendimiento académico no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una red de factores interrelacionados que requieren un análisis detallado. En este contexto, la autoeficacia emerge como un elemento clave para comprender la dinámica del desempeño académico.

Para profundizar en este fenómeno, se presentan fragmentos de entrevistas con estudiantes universitarios, quienes ofrecen una visión directa sobre el significado que atribuyen a la autoeficacia. Estas interpretaciones son producto de sus experiencias, percepciones y desafíos dentro de su contexto socioeducativo. Asimismo, se complementará el análisis con el promedio general de sus licenciaturas y sus respuestas a afirmaciones relacionadas con la confianza en sus capacidades. Esta

triangulación permite establecer una relación entre sus percepciones subjetivas y su desempeño académico desde una perspectiva cuantitativa.

A partir de este marco de análisis, se introduce el primer extracto de entrevista, en el que una estudiante manifiesta una alta seguridad en sus capacidades, lo que se ha reflejado en su desempeño académico. Expresa que su confianza le ha permitido superar obstáculos, como la expresión oral y la interacción en entornos académicos. Este testimonio evidencia la correlación entre autoeficacia y rendimiento académico, reforzando la idea de que la percepción de competencia influye directamente en la trayectoria académica de los estudiantes.

Creo que sí te sientes segura, dejas atrás todos los límites... antes me daba miedo hablar. Después de mejorar mi nivel de inglés, veo que soy capaz de afrontar los retos (Estudiante 9)

Sí, creo que me he dado cuenta, mientras más empiezo a sentirme segura de lo que puedo lograr, se ve reflejada en mis calificaciones. La seguridad de mis capacidades y el apoyo de mis padres me ayuda a realizar las actividades y dar lo mejor de mí. (Estudiante 9)

Desde otra perspectiva, la Estudiante 9 reporta un promedio general de 9.0 y, de acuerdo con sus respuestas en el cuestionario, posee una autoeficacia elevada en relación con su desempeño académico. Los datos obtenidos indican una fuerte tendencia a la perseverancia y la resiliencia. La estudiante manifiesta que, ante dificultades, persiste en sus actividades hasta lograr los mejores resultados, sin desmotivarse por eventuales contratiempos (“Si no puedo hacer un trabajo a la primera, lo intento hasta que lo consigo” – Siempre). Además, su respuesta “Nunca” a la afirmación “Si alguna cosa me parece demasiado complicada, ni siquiera intentaré hacerla” refuerza la idea de que enfrenta los desafíos con determinación, sin evitar situaciones difíciles.

Su autoeficacia no solo influye en su persistencia, sino también en su perspectiva sobre su futuro profesional y en su confianza para resolver problemas. Su optimismo con respecto a su desarrollo profesional (“Soy optimista acerca de mi futuro como profesionista porque soy capaz de

obtener resultados óptimos” – Siempre) sugiere que la seguridad en sus habilidades no solo impacta su desempeño académico inmediato, sino también su visión a largo plazo. Asimismo, su creencia en la capacidad de solucionar problemas con el esfuerzo necesario (“Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario” – Siempre) refuerza la relación entre autoeficacia y estrategias activas para el aprendizaje.

Otro aspecto relevante es su autonomía en la toma de decisiones y su seguridad en sus habilidades académicas. La estudiante indica que se siente capaz de tomar decisiones orientadas a mejorar su rendimiento (“Soy capaz de tomar decisiones en busca de mejores resultados en mis actividades académicas” – Siempre) y que confía en su capacidad para realizar tareas escolares con éxito (“Soy una persona segura de sí misma con las habilidades para hacer bien mis tareas escolares” – Siempre). Estos elementos demuestran que la autoeficacia no solo impulsa la persistencia y la resolución de problemas, sino que también influye en la autoconfianza y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, los resultados del cuestionario permiten observar que la estudiante atribuye su éxito académico a su confianza en sus capacidades y a su disposición para enfrentar retos. La interacción entre creencias de autoeficacia, estrategias de afrontamiento y visión de futuro sugiere que la percepción de competencia personal es un factor determinante en su rendimiento académico y profesional.

Para profundizar en el papel de la autoeficacia en el desempeño académico, se presentan dos extractos de entrevistas que aportan nuevas perspectivas sobre esta relación. El Estudiante 4 revela que sus creencias positivas influyen directamente en su rendimiento, señalando que la confianza en sus capacidades es esencial para avanzar en la universidad.

Este testimonio destaca cómo la seguridad en uno mismo funciona como un motor de motivación, promoviendo el compromiso académico. La confianza en las propias habilidades no solo facilita el logro de objetivos,

sino que también fortalece el autoconcepto, permitiendo a los estudiantes verse a sí mismos como personas capaces de enfrentar y superar desafíos. Así, la autoeficacia emerge como un componente central en la construcción de una identidad académica positiva y en el alcance del éxito educativo.

Sí existe una relación con el desempeño académico, porque si no te sientes seguro, de alguna manera se va a ver reflejado. Y parte de la motivación que tenemos es en tanto esa seguridad de que podemos lograrlo, porque si no supiéramos que podemos, creo que no lo haríamos o nos costaría mucho trabajo. (Estudiante 4)

El testimonio del Estudiante 9 refuerza la relación entre seguridad en sí mismo y desempeño académico. Su respuesta sugiere que la falta de confianza puede limitar la participación en actividades dentro y fuera de la universidad, reduciendo oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal. Asimismo, destaca que la autoeficacia no solo ayuda a superar el miedo, sino que también favorece una mayor involucración en las tareas académicas, lo que influye positivamente en el rendimiento. Esta perspectiva coincide con la de otros estudiantes, evidenciando el papel crucial de la autoeficacia en el éxito universitario.

Yo creo que sí, si alguien no se siente seguro de sí mismo, es probable, que participe menos o sienta que no pueda hacer bien una actividad porque no tiene el conocimiento, no tenga confianza en su habilidades para poder desarrollarla o incluso, le limite a participar en eventos afuera o dentro de la escuela. El estudiante podría participar pero no se siente listo, entonces pierde esa oportunidad. (Estudiante 9)

Estudiante 9: Pues obviamente, al estar confiado me quita todo miedo de hacer algo. La seguridad de mis capacidades me ha ayudado a tener un buen desempeño, incluso, cuando he tenido dificultades económicas. (Estudiante 9)

Las declaraciones del estudiante evidencian una estrecha relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Señala que la confianza en las propias capacidades influye en el esfuerzo y la participación, mientras que su ausencia puede limitar la disposición para asumir desafíos y desaprovechar oportunidades de aprendizaje. En este sentido, resalta que una percepción positiva sobre el propio desempeño permite superar el miedo

y la ansiedad, favoreciendo un mejor desempeño y la obtención de resultados más favorables.

En el ámbito académico, el miedo se manifiesta en la evitación de actividades como evaluaciones, tareas y participación, lo que puede afectar significativamente el rendimiento. Rahmaningtyas, Widhiastuti, Farliana y Widiyastuti (2022) sostienen que los estudiantes que temen al aprendizaje o al fracaso tienden a caer en la procrastinación académica, lo que a su vez se traduce en un bajo desempeño. En este contexto, la autoeficacia adquiere un papel crucial al proporcionar seguridad en las propias habilidades, reduciendo así el temor y fomentando la acción. Cabe destacar que la confianza en las capacidades se construye a través de la experiencia: al enfrentarse a distintos desafíos dentro y fuera del aula, las creencias del estudiante se fortalecen. El siguiente extracto ilustra cómo la convicción en las propias habilidades actúa como un motor motivador para asumir retos y buscar estrategias para superarlos.

Creo que para tener un buen desempeño no solo se necesita el apoyo de los padres y la escuela, sino también motivación, disciplina y confianza en ti mismo. (Estudiante 5)

Por ejemplo, hay muchos retos en la universidad, en cuanto a los maestros que algunos tienen una manera particular de enseñar a la que tu no estás acostumbrado o cuando te dejan tareas, entonces, eso te va a llevar a que hagas un esfuerzo extra y talvez, llegues a pensar que no vas a poder, porque no le entiendo. Pero, si tienes como esa confianza en qué puedes hacerlo y buscas diferentes maneras de superarlo, entonces podrás. Tenemos la biblioteca, internet y espacios para hacer nuestras tareas, solo es cuestión de hacerlo y buscar que obtengas el mejor desempeño (Estudiante 5)

Desde otra perspectiva, el siguiente extracto ofrece una visión complementaria sobre la influencia de las creencias en las acciones y actitudes de los estudiantes. La estudiante enfatiza que sentirse segura de sus capacidades fortalece su confianza para abordar distintas actividades y desafíos académicos. Además, destaca la resiliencia ante el fracaso, reconociendo que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje. Su

firme convicción en sus habilidades le permite mantener una actitud positiva incluso frente a dificultades, lo que favorece la perseverancia y la disposición para mejorar, en lugar de desmotivarse.

Pues yo creo que si yo estoy segura de mi tendré confianza para hacer las actividades, incluso, si sé que cometí un error. Bueno ya lo hice mal, entonces vamos a trabajar con lo que tengo, vamos a dar lo mejor. La confianza y la percepción que tenga sobre mis capacidades puede traer emociones y pensamientos negativos que influir en que no sea capaz de lograrlo. (Estudiante 6)

La estudiante establece una estrecha relación entre su autoeficacia y su desempeño académico, resaltando que su percepción sobre lo que puede lograr con sus propios recursos desempeña un papel central en su enfoque hacia el aprendizaje y la superación de retos. Asimismo, reconoce que la influencia de la autoeficacia en el rendimiento académico es compleja, ya que no solo implica confianza en las propias capacidades, sino también disposición para aprender y resiliencia ante los errores.

En este sentido, la estudiante menciona sentirse en desventaja respecto al examen de acreditación de la lengua inglesa nivel B2, lo que sugiere una percepción negativa de sus habilidades. No obstante, también expresa su determinación por superar esos sentimientos a medida que avanza en su preparación. Su proceso de autoevaluación y autorregulación refleja una estrategia consciente para fortalecer su autoeficacia y desarrollar la confianza necesaria para afrontar el examen con éxito.

Sí, de hecho, como que últimamente no me he llegado a sentir lo suficientemente capaz por el examen de acreditación B2, y ahora que estoy en 6° semestre debo seguir mejorando. Entonces he llegado a pensar que no podré, pero conforme tratando que esos sentimientos se vayan alejando mientras voy estudiando. Muchas veces he creído que no puedo porque los resultados no se dan como deseo, pero, dedicando tiempo a estudiar he podido ver resultados. (Estudiante 7)

A veces me desmotivo, me pongo triste. Pero, me motivo a repasar constantemente y practicar de manera autónoma me ha ayudado a creer en mis capacidades, principalmente, por los avances que he mostrado principalmente en el inglés. (Estudiante 7)

La estudiante experimenta dudas sobre sus capacidades, lo que le genera desmotivación y tristeza. No obstante, también evidencia la capacidad para automotivarse a través del estudio y la práctica. Su extracto refleja el proceso interno psicológico y emocional en el que conviven la incertidumbre y la determinación, subrayando que esta última es un factor clave para superar los desafíos.

Como docentes, es frecuente que atribuyamos la falta de participación y la escasa dedicación de los estudiantes a características de su personalidad, sus habilidades cognitivas o, incluso, a una actitud de desinterés. No obstante, resulta fundamental no pasar por alto las creencias de inseguridad que pueden estar limitando su rendimiento académico. En lugar de reducir los resultados a factores como los mencionados, es esencial reconocer el impacto de estas creencias, las cuales pueden actuar como barreras internas que obstaculizan el desarrollo y éxito académico de los estudiantes.

Estilos de aprendizaje y rasgos de personalidad

Los rasgos de personalidad reflejan tendencias particulares en pensamientos, actitudes y conductas frente a situaciones concretas, mientras que la autoeficacia se refiere a la confianza en las propias habilidades y el reconocimiento de la capacidad para alcanzar metas. Según el estudio de Mohammed, Bassam, Fatin y Ahmad (2020), los estudiantes con personalidades extrovertidas y abiertos a nuevas experiencias suelen exhibir una mayor autoeficacia. Este hallazgo sugiere que características como ser activos, flexibles y receptivos a nuevas vivencias favorecen la autocomprensión, aumentan la confianza y fomentan el autodesarrollo mediante la participación y la realización de tareas específicas. Como consecuencia, estas experiencias pueden influir significativamente en las creencias sobre las propias capacidades.

Los resultados de las entrevistas evidencian una correlación significativa entre los rasgos de personalidad y la autoeficacia. Sin embargo,

el estudio también sugiere que estos rasgos pueden estar relacionados con factores socioculturales, tales como costumbres, valores y modelos de enseñanza. Este enfoque abre una reflexión interesante sobre cómo las personalidades influyen en las creencias de autoeficacia, sin perder de vista la dimensión sociocultural que también puede desempeñar un papel relevante. Así mismo, se reconoce que la autoeficacia tiene un impacto directo en el desarrollo de actitudes y disposiciones orientadas al crecimiento y progreso académico. En este contexto, el presente análisis profundiza en cómo los rasgos de personalidad inciden en la autoeficacia, explorando además su vínculo con los aspectos socioculturales.

El extracto presentado muestra cómo el estudiante se percibe a sí mismo como un individuo autónomo y reflexivo, destacando la importancia de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y resaltando la capacidad que posee para aprender de manera independiente.

Algo que me ha permitido tener confianza es que somos el pilar de nuestro propio aprendizaje y el maestro no es la persona que tiene que estar atrás de ti, sino es el facilitador. Yo solito busco mis recursos. Soy muy reflexivo y autodidacta. Mis papás siempre me impulsaron a ser así, a no esperar que me lo den todo, sino a buscarlo por mi cuenta.
(Estudiante 1)

Desde otra perspectiva, el siguiente extracto revela que el Estudiante 2 manifiesta una tendencia hacia la persistencia y la constancia, características que surgen de su confianza en lo que es capaz de lograr. El estudiante demuestra una disposición clara para esforzarse a pesar de los desafíos, lo que refleja una personalidad resiliente y determinada ante las adversidades. A lo largo de su trayectoria, ha obtenido resultados que le han permitido evaluar de manera reflexiva el éxito de sus acciones, estrategias y procesos. Este patrón sugiere que su confianza está sólidamente fundamentada en los resultados obtenidos a partir de su experiencia, lo cual refuerza la relación entre la autoeficacia y la evaluación continua del propio desempeño.

Mi confianza se debe a lo persistente que puedo llegar a ser, así como también lo constante cuando se trata de la escuela es luchar a pesar de lo difícil que pueda ser y de las adversidades que se pueden enfrentar. A lo largo he visto resultados, creo que los resultados son aquellos que te permiten ver si algo está funcionando o no. (Estudiante 2)

En relación con lo expuesto previamente, el siguiente extracto del Estudiante 2 revela que sus creencias de autoeficacia se ven positivamente influenciadas cuando se plantea nuevos objetivos y enfrenta desafíos que le permiten evaluar sus resultados, fortaleciendo así su confianza. Sus comentarios refuerzan la idea de que el establecimiento de metas y el trabajo enfocado en ellas proporcionan un sentido tangible de progreso, además de servir como una fuente crucial de retroalimentación. Esta retroalimentación, a su vez, impacta directamente en los juicios sobre las capacidades que posee para alcanzar lo propuesto.

Planteándome nuevos objetivos, nuevas metas, quizás a corto plazo y eventualmente a largo plazo, pero que me permitan desafiarme a mí mismo y saber que puedo hacerlo. (Estudiante 2)

Como se observa, el Estudiante 2 reconoce la relevancia de establecer metas en su proceso de aprendizaje, lo que refleja un entendimiento profundo de los beneficios de desafiarse a sí mismo con el fin de mejorar su desempeño académico. Además, establece una conexión entre el error y el crecimiento, evidenciando que, a través de la aceptación del error, se genera un espacio para la autoevaluación, lo cual motiva acciones dirigidas a la mejora continua.

Aceptándolo, porque nada es perfecto, nada sale bien a la primera y lo mejor que podemos hacer es aprender de ello, aceptar el hecho de lo que hiciste en su momento y hacerlo mejor la siguiente vez, sin ningún problema. Esto me ha ayudado a afrontar las situaciones de la mejor manera. (Estudiante 2)

Basándonos en lo anterior, el estudiante parece reflejar una personalidad orientada a metas y autodirigida. En cierta medida, se identifica también un estudiante que tiene control sobre sus acciones y asume responsabilidad, que le permiten creer en su capacidad para influir

en su desempeño académico. Hasta este punto, los dos estudiantes dan muestra de haber construido un sentido de agencia, es decir, una percepción propia de guiar activamente su aprendizaje y actuar en beneficio de ello. La agencia académica promueve la autonomía, la responsabilidad, el compromiso y la dedicación.

Para ello, la autoeficacia desempeña un papel importante en dotar a los estudiantes de seguridad para tomar decisiones y acciones autónomas en su aprendizaje. Bandura (1995) enfatiza una relación recíproca entre la autoeficacia y la agencia, señalando que las creencias sobre nuestras capacidades influyen en como nos sentimos, motivamos, evaluamos y cómo actuamos, estos a su vez, influyen en la agencia. En correspondencia, activar la agencia nos brinda una evaluación real de lo que somos capaces de lograr, y que, a su vez, dichos resultados obtenidos fortalecen nuestras creencias.

Ambos extractos proporcionan un ejemplo claro de cómo la personalidad influye en su autoeficacia. La autonomía, la reflexión, la persistencia y la constancia son mecanismos psicológicos y emocionales que pueden fortalecer las creencias sobre lo que somos capaces de lograr, y a la vez, influir en nuestro desempeño académico. Esto establece una coincidencia con los hallazgos de Mohammed et. al (2020) quien señala que los rasgos de personalidad de los estudiantes los llevan a emprender acciones propias, y que éstas acciones les ofrecen experiencias en tareas específicas para conocerse así mismos, sus resultados y de lo que son capaces. Estas experiencias ya sea de éxito o fracaso contribuyen sus percepciones y juicios sobre su autoeficacia.

A continuación, el siguiente extracto encontramos una estudiante que expresa que hay existido una evolución en su forma de manera los resultados favorables. Inicialmente solía desmotivarse, pero con el tiempo aprendió a adoptar una actitud optimista. Sus palabras hablan de un crecimiento emocional y mayor seguridad en sus creencias para enfrentar los desafíos. La adversidad le ha permitido desarrollar habilidades de gestión

emocional y una mentalidad optimista como resultado de su propia decisión. Este matiz es importante porque resalta la agencia y la responsabilidad personal frente a las adversidades.

Anteriormente solía tener problemas con eso ya que me desmotivaba por sí solo, pero eventualmente he aprendido que lo mejor que podemos hacer es ser optimistas, ver el lado bueno de las cosas, aprender de ciertos errores o lo que hayamos hecho mal, fallado o detalles para aprender de ellos y hacer lo mejor de ellos. Soy una persona autónoma. Creo que como estudiantes tenemos la responsabilidad de aprender por sí mismos. (Estudiante 4)

El extracto sugiere la presencia de varios rasgos de personalidad como el ser autocrítico y constructivo, reconocer el valor de la planificación al establecer metas y la persistencia al desafiarse a sí mismo y aprender de los errores. Como resultado, lo lleva a emprender acciones concretas como el establecer metas, enfrentar obstáculos y utilizar los fracasos como oportunidades de aprendizaje. Los rasgos de personalidad impulsan acciones concretas, y estas acciones generan experiencias y juicios, que a su vez contribuyen a la autoeficacia. El enfrentarnos a desafíos y aprender de ellas, o asumir responsabilidades, pueden ser mecanismos para reforzar las creencias de autoeficacia.

Tal como se ha venido discutiendo, el carácter inherente de los estudiantes influye en las creencias de autoeficacia, pero, también las creencias de autoeficacia influyen en las actitudes y la disposición para realizar algo. El Estudiante 10 menciona que sus creencias de autoeficacia han sido impactadas por los logros académicos de las mujeres de su familia a pesar de las limitaciones y la perspectiva de conservadora hacia la mujer. El hecho que su madre haya recientemente terminado una carrera le ha hecho creer que también puede. Su contexto familiar le proporcionó un modelo a seguir y una inspiración a comprometerse. La historia de éxito de su familia frente a las limitaciones y expectativas de ser mujer influyó en su propia percepción para poder también terminar una carrera. Ahora bien, estas creencias sobre sus capacidades han alimentado su actitud de

superación personal, impulsando un mayor compromiso y esfuerzo con su formación universitaria, creyendo que es capaz de afrontar los retos del camino.

Más que nada es superación personal. Vengo de una familia en la que todas las mujeres, a pesar que crecieron en San Cristobal, todas ellas terminaron una carrera universitaria, incluyendo a mi mamá quién recientemente lo hizo. Siento que eso influyó mucho en mí, estar comprometido con la carrera. Que a pesar de las limitaciones y que han podido salir adelante ante la perspectiva conservadora de ser mujer. (Estudiante 10)

El extracto anterior ilustra la interacción entre el contexto y la agencia personal, mostrando cómo la estudiante transforma las influencias del entorno social en una fuente de motivación interna y determinación para alcanzar sus objetivos. Frente a un escenario sociocultural desafiante, la estudiante manifiesta una personalidad resiliente y comprometida, la cual le permite creer firmemente en su capacidad para concluir su carrera universitaria. Esta dialéctica entre el contexto social y la agencia personal destaca la forma en que las circunstancias externas se integran con las creencias internas, potenciando su capacidad para actuar y alcanzar metas.

Además, los estilos de aprendizaje desempeñan un papel crucial en la formación de las creencias de autoeficacia. Estos estilos reflejan las distintas maneras en que los estudiantes perciben, organizan y aplican la información para resolver problemas. Es fundamental reconocer que las creencias no son estáticas, sino que evolucionan con el tiempo y la experiencia. En este sentido, los estilos de aprendizaje, al constituir acciones concretas para abordar tareas, generan experiencias que impactan directamente los juicios sobre lo que somos capaces de lograr. Para los estudiantes universitarios, la adopción de estilos de aprendizaje efectivos puede maximizar su capacidad de aprender, optimizar los resultados y proporcionar una mayor conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora. En este contexto, Zimmerman y Martínez (1990) investigaron la relación entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje, encontrando que los estudiantes con altos

niveles de autoeficacia tienden a utilizar estrategias de autorregulación, que les permiten controlar, dirigir y ajustar sus acciones de manera eficiente. Estas estrategias de aprendizaje, orientadas a superar dificultades, alcanzar metas, evaluar el progreso y hacer ajustes, son esenciales para fomentar la determinación y perseverancia en el logro de los objetivos.

El siguiente extracto ejemplifica cómo un estudiante describe su proceso de aprendizaje y el impacto de este en sus creencias de autoeficacia. En este caso, el estudiante ha adoptado un enfoque autónomo y autodirigido, caracterizado por la búsqueda constante de nuevas experiencias y conocimientos. A través de la planificación, el monitoreo y la autoevaluación, ha logrado consolidar la creencia en su capacidad para alcanzar metas y enfrentar los desafíos académicos. Este enfoque refuerza la relación entre los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y la agencia personal, demostrando cómo el control sobre el propio proceso de aprendizaje refuerza la confianza en las capacidades individuales.

Por ejemplo con mi inglés, si tomé un curso de inglés de dos años que me metieron mis papás. Pero, ahí yo continué por ejemplo viendo videos en inglés, jugando cosas en inglés e incluso, hasta cierto punto con ciertas redes sociales comunicandome con gente en inglés. Continué siempre practicando el inglés y no solo en mis clases. Que creo que es lo principal que la gente no continué con el inglés aunque ya lo hayan tomado. Y creo que es mejor porque veía cosas más auténticas, menos libros que considero más estructurales, muy robótico, lo siento desde los audios hasta las formas de hablar. (Estudiante 9)

El hecho de que el estudiante continúe aprendiendo de manera independiente después de haber tomado los cursos de inglés proporcionados por sus padres refleja una fuerte creencia en su capacidad para seguir mejorando. Esta actitud puede estar vinculada a su personalidad autónoma y determinada, características que le permiten establecer y trabajar de manera constante hacia sus metas académicas. Además, su preferencia por actividades más auténticas sugiere una personalidad abierta y orientada a la experimentación, lo que implica una disposición a enfrentarse a nuevos retos y a explorar métodos de aprendizaje que van más allá de los enfoques

tradicionales. Esta combinación de autonomía, determinación y apertura hacia la experimentación es clave para fomentar el desarrollo de su autoeficacia y la consolidación de sus competencias.

Motivación, expectativa-valor y autoevaluación.

La motivación se origina principalmente en el deseo, ya sea interno o externo, de alcanzar metas específicas. Cuando los estudiantes establecen objetivos claros, es probable que experimenten un aumento en su sensación de autoeficacia. Este análisis sugiere que, si los estudiantes no logran percibir el valor de ciertos aspectos de su realidad académica o si estos carecen de significado personal, su rendimiento tiende a verse afectado negativamente. De este modo, aunque los estudiantes pueden sentirse seguros y confiados en su capacidad para desempeñarse de manera efectiva, esta confianza debe ir acompañada de un deseo genuino de mejorar. Desde una perspectiva sociocultural, se puede interpretar que la motivación de los estudiantes no se limita únicamente a un impulso intrínseco, sino que también está influenciada por factores externos, tales como la estabilidad económica y las oportunidades de movilidad académica, como se ilustra en el siguiente extracto.

Para mí, mejorar es crucial. Porque mis objetivos son el trabajo, en este caso mi meta más cercana es la movilidad... y para tener una mejor estabilidad económica. Comparo lo que yo creo de esta carrera con lo que los demás, lo que yo necesito para mí y para mi futuro y probablemente los demás no tengan la necesidad que yo tengo y eso, veo que tengo un mejor rendimiento. (Estudiante 1)

En relación con las creencias de autoeficacia del Estudiante 1, el cuestionario revela una percepción sólida de seguridad y confianza en su capacidad para superar desafíos académicos. Las respuestas proporcionadas muestran una actitud optimista y un compromiso con el esfuerzo constante para lograr los objetivos. En particular, las afirmaciones como "Si no puedo hacer un trabajo a la primera, lo intento hasta que lo consigo" (siempre) y "Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si

invierto el esfuerzo necesario" (casi siempre) reflejan una disposición activa para enfrentar obstáculos y perseverar en la búsqueda de soluciones.

Del mismo modo, su creencia de que "Soy capaz de tomar decisiones en busca de mejores resultados en mis actividades académicas" (siempre) resalta su confianza en la toma de decisiones estratégicas, lo que fortalece su autoeficacia. La respuesta afirmativa sobre ser "una persona segura de sí misma con las habilidades para hacer bien mis tareas escolares" (casi siempre) refleja una autopercepción positiva que refuerza su motivación y orientación hacia el éxito. Este patrón de respuestas sugiere que el estudiante ha desarrollado una fuerte creencia en su capacidad para superar obstáculos y alcanzar metas, lo cual se traduce en un comportamiento proactivo y perseverante ante los retos académicos.

Las respuestas proporcionadas en la encuesta revelan aspectos cruciales de las creencias del estudiante, particularmente en relación con su desempeño académico, destacando cómo estas creencias se orientan hacia la mejora continua. Sin embargo, es esencial considerar también el papel de la motivación, que está intrínsecamente vinculada con su deseo de superación y mejora personal, y que se relaciona estrechamente con la autoeficacia. En este sentido, el estudiante señala que uno de sus objetivos inmediatos es la movilidad académica, lo cual refleja un deseo de progreso no solo a nivel académico, sino también en su situación socioeconómica. Esto sugiere que, aunque el estudiante manifiesta una fuerte creencia en su capacidad para obtener buenos resultados, la presencia de un fuerte impulso hacia la consecución de sus metas impulsa un mayor esfuerzo y dedicación hacia la mejora continua.

El desempeño académico no depende únicamente de la autoeficacia, sino que también está influenciado por la motivación, que afecta directamente el compromiso y la determinación del estudiante frente a los desafíos. En este sentido, la motivación puede considerarse como un indicador fundamental para comprender la autoeficacia, pues actúa como un motor para la acción y refuerza las creencias de los estudiantes sobre

sus capacidades. Desde una perspectiva diferente, el deseo de realizar una tarea específica o alcanzar una meta puede ser considerado un precursor de la autoeficacia. Este fenómeno es evidente en el siguiente extracto, donde el estudiante manifiesta dificultades en el área de historia debido a la falta de interés en la materia. Esta percepción podría influir negativamente en su autoeficacia en dicha área, generando inseguridad en sus habilidades para comprender y retener la información histórica, lo que refleja cómo la motivación y el interés personal pueden impactar directamente en la confianza en sus capacidades.

Una cuestión que he encontrado a veces difícil, es la historia, porque no siento mucha pasión por la historia. Cuando una materia no te gusta o no ves su importancia, no te motiva y eso no genera un sentido de esfuerzo. En mi caso, eso hace que no tenga el mejor desempeño, porque tal vez no estoy tan preparado, no tengo los conocimientos o incluso no le he dedicado el tiempo necesario. (Estudiante 2)

El siguiente extracto revela que, en determinadas asignaturas, el estudiante experimenta un mayor sentido de seguridad y confianza en sus habilidades, lo que sugiere que la percepción de autoeficacia varía según el área de estudio. Esta percepción diferenciada tiene un impacto significativo en su comportamiento académico: cuando un estudiante se siente más competente en una materia, es más propenso a participar activamente, esforzarse por mejorar y establecer metas académicas relacionadas con esa disciplina. Además, la seguridad en su capacidad en una asignatura específica también influye en sus expectativas de éxito, lo que a su vez incrementa la valoración que otorga a dicha materia dentro de su trayectoria académica.

Recientemente tuve una presentación en la materia de Inglés ... cuando llegó el momento de la retroalimentación no recibí más que buenos comentarios de la profesora con quien estuve en su momento y eso te sirve como motivación, saber que lo estás haciendo bien y que no hay razón para detenerte, ir atrás y no todo lo contrario, seguir adelante. Le pongo mucho esfuerzo a la materia de inglés, porque sé lo importante que es para mi carrera. El dominio del inglés es clave para muchas oportunidades profesionales, así que me esfuerzo al máximo para mejorar. (Estudiante 2)

El siguiente extracto refuerza las conclusiones del análisis previo, al revelar que el esfuerzo del estudiante está determinado por su percepción sobre la importancia de las actividades. Este hallazgo sugiere que el estudiante tiende a priorizar sus tareas según el valor que les asigna, lo que, a su vez, influye en el grado de esfuerzo que está dispuesto a dedicarles. Esta relación subraya cómo las creencias de autoeficacia, junto con la valoración subjetiva de las actividades, modulan la motivación y el rendimiento académico del estudiante.

Le dedico mi tiempo a las cosas que considero más importantes. Le pongo mucha dedicación, siempre trato de avanzar con varios días de anticipación. Sé que, si le doy la atención y el tiempo que se merece, los resultados son mejores. A veces, siento que algunas materias requieren más de mí, y es ahí cuando me enfoco aún más, porque sé que ese esfuerzo adicional es el que me va a llevar a obtener los mejores resultados y aprovechar al máximo lo que me enseñan. (Estudiante 3)

Los dos extractos anteriores destacan que la dedicación de los estudiantes a las actividades académicas también está influenciada por la importancia que les atribuyen. En sus respuestas del cuestionario, los estudiantes manifiestan tener creencias sólidas sobre sus capacidades, lo que sugiere que su desempeño no solo está relacionado con la autoeficacia, sino también con las expectativas y el valor que asignan a cada tarea. Esta interacción entre autoeficacia y valor percibido refuerza la idea de que el compromiso académico se construye no solo a partir de la confianza en las propias habilidades, sino también de la percepción de relevancia y propósito de las actividades en cuestión.

El estudiante 2 muestra una autoeficacia percibida alta, con creencias consistentes sobre sus habilidades y capacidades para alcanzar el éxito académico. En sus respuestas, refleja una actitud persistente y optimista frente a las dificultades, como se observa en su afirmación: "Si no puedo hacer un trabajo a la primera, lo intento hasta que lo consigo" (siempre) y "Soy una persona segura de sí misma con las habilidades para hacer bien mis tareas escolares" (siempre). Este patrón sugiere que el estudiante se

siente confiado en sus habilidades y está dispuesto a invertir el esfuerzo necesario para superar obstáculos y alcanzar sus metas.

Por otro lado, el estudiante 3 presenta respuestas más fluctuantes que indican una percepción de autoeficacia menos constante, particularmente en cuanto a la resolución de problemas o la motivación para abordar tareas complicadas. Por ejemplo, su respuesta a la pregunta sobre si "intenta un trabajo hasta lograrlo" es "A veces", lo que refleja una disposición menos constante frente a los desafíos. Además, su respuesta a "si algo me parece demasiado complicado, ni siquiera lo intentaré" es "A veces", lo que sugiere que su motivación y confianza pueden depender del contexto o de la materia en cuestión. Esta variabilidad en sus respuestas refuerza la idea de que, cuando los estudiantes carecen de interés o pasión por una materia, sus creencias sobre sus capacidades pueden verse afectadas, disminuyendo su disposición para esforzarse y perseverar.

En conjunto, los resultados del cuestionario y las entrevistas confirman que las creencias de autoeficacia no solo están determinadas por la percepción de las habilidades personales, sino que también dependen del valor que se le asigne a la tarea y de la motivación interna para realizarla. La relación entre autoeficacia y la expectativa-valor de las tareas es fundamental en el desempeño académico, ambas interactúan para determinar la motivación y un mejor desempeño académico.

La relación entre motivación y autoeficacia es fundamental y está interconectada de manera significativa. Una motivación alta no solo impulsa a una persona a invertir esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus objetivos, sino que también refuerza su confianza en sus habilidades. A medida que el individuo se involucra activamente en una tarea y experimenta avances o éxitos, su percepción de autoeficacia mejora, fortaleciendo su creencia en su capacidad para enfrentar y superar desafíos futuros.

Como hemos destacado, la motivación actúa como un impulsor clave para el fortalecimiento de las creencias en las capacidades personales. Sin embargo, la influencia de la motivación en la autoeficacia no se limita únicamente a la recompensa inmediata, la retroalimentación positiva o el interés en una tarea, sino que también puede provenir de la observación de los logros de otros que comparten metas similares. La observación de los éxitos ajenos genera un efecto motivacional, ya que el individuo tiende a percibir que si otros han alcanzado el éxito, también es posible para él o ella lograrlo. El siguiente extracto ilustra este fenómeno:

Creo que me guío mucho de mis compañeros como un estándar de, sobre todo con los que tienen calificaciones, digamos que no tan buenas. Entonces, si me pongo como comparación, aunque no sé si esté bien, pero digo, bueno, esta persona lo logró y yo definitivamente puedo. (Estudiante 4)

Estudiante 4: Me motivo y digo, ay, qué bien que esa persona pudo hacer algo muy bien. Qué bien que esa persona de la que yo no esperaba, lo hizo y salió bien, entonces me hace pensar que yo también puedo porque somos del mismo salón. (Estudiante 4)

Este extracto es muy interesante ya que ilustra cómo la observación del éxito o fracaso de otros no solo motiva a los estudiantes, sino también, índice en la percepción de los estudiantes como sujetos capaces de obtener un mejor desempeño. El estudiante menciona que, si los otros pueden, sin duda, el también podría. La comparación proporciona un punto de referencia para evaluar las habilidades, y consecuentemente sentirse motivado y aumentar su seguridad.

La relación entre motivación y autoeficacia se destaca en la manera en que el estudiante interpreta el desempeño de otros como una fuente de motivación para creer en sí mismo. La observación actúa como un estímulo motivacional, lo que aumenta sus disposición y seguridad para enfrentar los desafíos. La autoeficacia percibida del estudiante se ve reforzada por la observación del éxito de otros, lo que a su vez aumenta su motivación para enfrentar desafíos similares. Al creer en su capacidad para lograr resultados

positivos, el estudiante se siente más motivado para perseguir sus propias metas académicas y superar los obstáculos que pueda encontrar en el camino.

Por otro lado, la motivación y la confianza en las capacidades están estrechamente relacionados, ya que los estudiantes al sentirse confiados tienden a estar motivados a realizar las actividades. Bandura (1997) señala que los estudiantes con autoeficacia alta dedican mayor esfuerzo en sus actividades, y los estudiantes con baja autoeficacia harán lo contrario. Sin embargo, la teoría de expectativa valor de Atkinson (1957) predice que la conducta y las acciones de las personas está determinada por las expectativas cierto resultado y por el valor del resultado. A mayor expectativa y valor de los resultados, mayor será la motivación y el esfuerzo. De igual manera, las expectativas son moldeadas por distintos factores como las creencias, objetivos, experiencias previas, habilidades, entre otros.

En respuesta, Bandura (1997) afirma que las expectativas están parcialmente gobernadas por lo que las personas son capaces de hacer, dicho de otra manera, influenciadas por las creencias de autoeficacia, ya que los individuos construyen sus expectativas en términos de lo que son capaces de hacer, sus conocimientos, habilidades y estrategias que poseen. Lo anterior nos lleva a pensar la autoeficacia como un constructo más amplio que las expectativas, que influye en las suposiciones de lo que podría o debería suceder, y por consiguiente, en el desempeño. Esto supondría que si los estudiantes encuentran la actividad importante y creen que son capaces de hacerlo, su desempeño será mayor.

La percepción de la relevancia de una tarea y la confianza en la propia capacidad para llevarla a cabo influyen de manera simultánea en el desempeño académico. En el caso de la Estudiante 3, sus creencias de autoeficacia se encuentran bien fundamentadas, lo que puede atribuirse al apoyo familiar, su habilidad para abordar tareas con eficacia y los resultados positivos obtenidos en experiencias previas. Estos factores no

solo refuerzan su confianza en sus capacidades, sino que también inciden en su nivel de motivación y compromiso con las actividades académicas.

Pues, supongo me siento seguro de mis capacidades y lo que puedo lograr, porque siempre me ha ido bien en la escuela, he visto los resultados. Desde que estoy chiquita, no se me ha dificultado realizar actividades, entender temas, y siempre he contado con el apoyo de mi familia. (Estudiante 3)

A pesar de las creencias predominantes, en el siguiente extracto la estudiante responde a las tareas considerando la relevancia de ellas, indicando que prioriza el tiempo, el esfuerzo y el desempeño dependiendo la utilidad y el impacto que puede tener en su formación como futuro docente. El extracto nos revela que el estudiante puede tener seguridad de sus capacidades y cómo resultado, expectativas positivas, sin embargo, la percepción de valor de llevar a cabo una tarea juega un papel crucial en desempeñarse de manera efectiva.

Creo que si una materia o actividad no es relevante, que no lo consideres relevante, es lo que hago primero, porque así siento, bueno, esto es algo ligero, todo sea rápido, me libero de eso y ya le dedico mi tiempo a las cosas que considero más importantes. Le pongo mucha dedicación, siempre trato de avanzar con varios días de anticipación. (Estudiante 3)

Estudiante 3: Yo creo que sí, porque muchas de las cosas que nos enseñan son una probadita de lo que vamos a ver y hacer cuando terminemos y si no les damos como la importancia ahorita, se nos va a dificultar muchísimo después. Especialmete, cuando la materia es de mucha importancia y nos será de mucha utilidad en el campo laboral. (Estudiante 3)

El extracto evidencia que la percepción del valor de las tareas y materias desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico. Aunque la estudiante confía en sus capacidades, reconoce que la relevancia de las actividades influye en su nivel de compromiso y desempeño. Esto subraya la necesidad de no solo tener confianza en las propias habilidades, sino también de comprender el impacto y los beneficios de realizar las tareas con dedicación.

Asimismo, se destaca que el estudiante, en la construcción de sus creencias, se percibe como un sujeto autónomo, capaz de evaluar sus capacidades en relación con su entorno y con el desempeño de los demás. Si bien las creencias de autoeficacia están influenciadas por factores socioculturales—como la familia, los amigos y los docentes—que moldean los juicios sobre las propias habilidades, este apartado enfatiza que los estudiantes siguen siendo agentes activos en la toma de decisiones sobre su desempeño académico. Poseen la capacidad cognitiva y emocional para reflexionar, analizar y estructurar sus juicios, percepciones y pensamientos de manera independiente.

Bandura (1997) enfatiza que el individuo no es un mero receptor de influencias socioculturales, sino un agente capaz de autodeterminarse, autorregularse y ejercer su libertad para actuar y decidir. Desde esta perspectiva, el estudiante es concebido como un sujeto con capacidad de adaptación, desarrollo y cambio. Como señala Bandura (1997), “La causación agente implica la capacidad de comportarse de manera diferente a lo que dictan las fuerzas ambientales en lugar de ceder inevitablemente ante ellas” (p.7). En otras palabras, los estudiantes pueden influir activamente en la construcción de sus creencias de autoeficacia.

En este sentido, el testimonio de la Estudiante 5 y 11 revela que la confianza en las propias capacidades requiere un proceso de introspección, que implica reconocer tanto las experiencias previas como las emociones y habilidades que emergen en diferentes situaciones. Este proceso de autoconciencia no solo permite identificar fortalezas y debilidades, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de creencias sobre el propio desempeño, consolidando así la autoeficacia a partir de una evaluación interna continua.

Tanto en la vida académica y general, para tener conocimiento de la confianza tienes que hacer una introspección y ver los resultados de tus acciones. Ser conciente de tus experiencias a lo largo de tu vida y poner atención a tus emociones, a tus habilidades que vas descubriendo. Eso

te permite creer que si lograrás cumplir con las demandas académicas en cada materia (Estudiante 5)

En la escuela y en la vida en general, para confiar en ti mismo, tienes que reflexionar sobre lo que has logrado y aprendido. Es importante ser consciente de tus experiencias, de cómo has enfrentado los retos y de las habilidades que has desarrollado en el camino. En mi caso, cuando las condiciones no son las mejores por falta de recursos económicos, toca esforzarse el doble, pero justo eso te hace darte cuenta de que sí puedes salir adelante. Eso te ayuda a creer que, aunque las materias sean complicadas, con dedicación y esfuerzo, es posible cumplir con las exigencias académicas. (Estudiante 11)

La reflexión de la estudiante evidencia un alto grado de autonomía, caracterizado por la capacidad de evaluar sus propias acciones sin depender exclusivamente de factores externos. En este contexto, la autoevaluación y la autonomía operan como mecanismos clave que le permiten formular juicios realistas sobre sus habilidades, favoreciendo una comprensión más clara de sus capacidades. Este proceso no solo refuerza sus creencias de autoeficacia, sino que también fomenta un mayor esfuerzo y persistencia en el logro de sus objetivos académicos.

Desde otra perspectiva, el siguiente extracto de entrevista muestra cómo la comparación con el desempeño de sus compañeros se convierte en un punto de referencia que influye en sus creencias de autoeficacia. Al contrastar sus propias capacidades con las de otros, el estudiante encuentra una fuente de motivación y confianza: si sus compañeros han logrado ciertos objetivos, él también se percibe capaz de alcanzarlos. Este proceso refleja una doble evaluación: por un lado, el estudiante observa y analiza su propio rendimiento en función de sus expectativas; por otro, toma como referencia el desempeño de sus pares para calibrar sus propias habilidades. En síntesis, este extracto ilustra cómo tanto la autoevaluación como la observación del desempeño ajeno pueden desempeñar un papel determinante en la construcción de la autoeficacia académica.

Otro de los aspectos que han influido son mis compañeros. Creo que me guió mucho de mis compañeros como un estándar de, sobre todo con los que tienen calificaciones, digamos que no tan buenas. Y pues si esta

persona que no tiene tan buenas calificaciones siempre ha podido ir con todos los proyectos o sacó adelante este proyecto, digamos que es alguien que no le pone tanta atención a las cosas. Y yo me considero una persona un tanto perfeccionista. Entonces, si me pongo como comparación, aunque no sé si esté bien, pero digo, bueno, esta persona lo logró y yo definitivamente puedo. (Estudiante 4)

El análisis del extracto revela que el estudiante no es un mero espectador de su entorno, sino que asume un papel activo en la evaluación de sus propias capacidades. No se limita a reaccionar ante los acontecimientos del aula, sino que observa y valora tanto sus habilidades como los logros de sus compañeros, lo que influye directamente en su percepción de autoeficacia. Este proceso le permite reconocer sus propios recursos, habilidades y conocimientos, consolidando así una imagen positiva de su desempeño académico. La comparación social, en este sentido, puede fortalecer la percepción de competencia cuando el estudiante se siente capaz en relación con los demás; por el contrario, si la autoevaluación genera inseguridad o dudas sobre sus habilidades, esto puede traducirse en una autoeficacia debilitada.

Existe una relación estrecha entre la autopercepción y las creencias de autoeficacia. Aquellos con una autopercepción baja tienden a dudar de su capacidad para alcanzar resultados satisfactorios, lo que puede afectar su desempeño académico. En el ámbito educativo, la confianza en las propias capacidades es un factor clave, pues determina en gran medida la disposición del estudiante para enfrentar desafíos, participar en actividades y afrontar evaluaciones. No obstante, la percepción de autoeficacia no surge de manera aislada; está influida por una variedad de factores sociales, educativos y culturales que interactúan en la construcción de la identidad académica.

El análisis de los datos sugiere que la formación de creencias de autoeficacia no es únicamente un proceso emocional y cognitivo derivado de la retroalimentación externa (como comentarios de compañeros o apoyo familiar), sino que también involucra una valoración interna de los

estímulos presentes en el entorno académico. En este sentido, los comentarios positivos y el reconocimiento externo pueden ser efectivos solo cuando se sustentan en evidencia concreta y significativa. Así, los estudiantes construyen sus creencias de autoeficacia a partir de una interacción entre factores socioculturales y procesos cognitivos personales, evaluando sus propias capacidades y detectando áreas de oportunidad para su desarrollo.

5.4 Entre desafíos y logros: autoeficacia y desempeño académico en un contexto de desigualdad sociocultural en la región “Facultad y Escuelas de la LEI”

En este apartado se presenta el análisis del desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, el cual revela que la autoeficacia juega un papel fundamental en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta no se desarrolla en condiciones homogéneas, sino en un contexto marcado por desigualdades económicas y sociales que generan tanto experiencias de éxito como desafíos. A pesar de que muchos estudiantes han demostrado confianza en sus capacidades, su trayectoria académica ha estado atravesada por situaciones adversas que han puesto a prueba su resiliencia y su sentido de autoeficacia.

Los datos del CONEVAL (2020, 2022) presentados en el Capítulo I reflejan que Chiapas es uno de los estados con mayor rezago social en México, con altos índices de pobreza y carencias en servicios básicos, educación y seguridad social. En municipios como San Cristóbal de las Casas y Tapachula, donde se encuentran sedes de la LEI, la pobreza afecta a más del 60% de la población, y una proporción significativa enfrenta rezago educativo. En este apartado se muestra cómo estas condiciones influyen directamente en la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades académicas y en las oportunidades que pueden aprovechar para fortalecer su desempeño.

Si bien hay quienes han logrado enfrentar estas dificultades y fortalecer su autoeficacia a través del esfuerzo y la disciplina, otros han experimentado dudas sobre sus habilidades. Factores como la falta de apoyo familiar, la crítica a las mujeres por estudiar y la poca preparación académica previa han generado sentimientos de inseguridad en ciertos estudiantes, especialmente cuando se comparan con compañeros que han tenido acceso a cursos de inglés, experiencias en el extranjero y una formación educativa distinta. De esta manera, el presente análisis busca demostrar cómo la autoeficacia ha sido determinante en el desempeño académico de los estudiantes de la LEI, pero también cómo las condiciones socioeconómicas han moldeado sus percepciones sobre el éxito, el fracaso y su capacidad de superar desafíos en su formación profesional.

Según Bandura, los estudiantes con baja autoeficacia tienden a desmotivarse, poner poco esfuerzo y evitar acciones ante objetivos que perciben como inalcanzables. Si bien algunos logran sobreponerse a estas dificultades mediante la resiliencia y la creatividad, los datos muestran que, en muchos casos, las condiciones adversas pueden debilitar su confianza en sus propias capacidades. La falta de recursos económicos, la baja escolarización familiar y la desigualdad de acceso a servicios básicos generan en algunos estudiantes una sensación de impotencia, llevándolos a dudar de su capacidad para completar sus estudios con éxito.

El análisis de datos revela que, aunque algunos estudiantes han desarrollado estrategias para sobrellevar la falta de apoyo, otros han experimentado una disminución en su motivación y esfuerzo académico. La incertidumbre sobre su futuro, el agotamiento por la carga de responsabilidades externas y la percepción de estar en desventaja frente a sus compañeros han hecho que muchos sientan que sus esfuerzos no son suficientes. En estos casos, la autoeficacia no actúa como un motor de superación, sino que se ve afectada por la persistencia de obstáculos que limitan sus oportunidades de crecimiento.

Los resultados muestran que, aunque la autoeficacia puede impulsar a algunos estudiantes a encontrar soluciones y gestionar mejor su tiempo, en otros, la falta de recursos y apoyo ha generado sentimientos de frustración y desesperanza. La percepción de barreras insuperables lleva a algunos a replegarse, dudar de sus capacidades y, en ocasiones, considerar abandonar sus estudios.

Este estudio explora la relación entre el contexto sociocultural y la autoeficacia, destacando que no siempre se traduce en acciones positivas. Factores como la dinámica familiar, los recursos económicos y las interacciones con compañeros pueden fortalecerla, pero también debilitarla cuando las dificultades parecen superar las posibilidades de afrontamiento. Así, más allá de la autoeficacia como un rasgo individual, es fundamental reconocer el impacto de las condiciones estructurales en las creencias y acciones de los estudiantes. Por ello, Este apartado busca ilustrar la dinámica sociocultural de Chiapas desde la perspectiva estudiantil, resaltando que, aunque la autoeficacia puede actuar como un motor de superación, también enfrenta límites cuando las condiciones desfavorables se imponen sobre la voluntad y la agencia individual.

El siguiente caso es el análisis de un estudiante de 23 años originario de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas con un promedio general de 9.6, que actualmente realiza una movilidad académica en la Universidad de Alberta, Canadá. De acuerdo a los datos del cuestionario, presentó las siguientes características: soltero, vive solo en una vivienda rentada, con un ingreso familiar menor a \$4,000 pesos mexicanos. Principalmente estudia y realiza algún trabajo. El grado último grado de escolaridad de su madre es la preparatoria, cuya ocupación es encargada de una boutique de ropa infantil.

El perfil del estudiante refleja un alto desempeño académico con un promedio de 9.6, lo que indica un fuerte compromiso con sus estudios. Su participación en un programa de movilidad en la Universidad de Alberta, Canadá, muestra su interés en expandir sus oportunidades de aprendizaje. Desde el aspecto socioeconómico, enfrenta limitaciones económicas, ya que

su ingreso familiar es menor a \$4,000 pesos mexicanos y vive solo en una vivienda rentada. Además, combina estudios y trabajo, lo que puede generar desafíos adicionales. Su madre, con nivel de estudios de preparatoria y encargada de una boutique de ropa infantil, es su principal referente familiar. Esto sugiere que el estudiante ha desarrollado autonomía y resiliencia para avanzar en su formación.

Durante la entrevista, el estudiante relató que, en el cuarto semestre, durante la pandemia, enfrentó una crisis de salud que afectó significativamente su autoeficacia como estudiante. Esta situación se agravó debido a su empleo, lo que impactó negativamente su rendimiento académico y lo llevó a darse de baja por un año.

Ok, sí, de hecho, la afronté, no sé si de la mejor manera o de una mala manera, fue durante la pandemia, de la transición del cuarto semestre al quinto semestre, por motivos de salud, no estaba dando la debida atención a la escuela, entonces yo ya venía con ciertos, aspectos psicológicos y físicos que me impedían dar un rendimiento bueno en todas mis materias, ... incluso por mi trabajo, que todo estaba junto, no lograba rendir. Entonces debido a todo ello, me di de baja un año, y regresé a quinto semestre, sí, mucho mejor en todas las partes. Gracias al apoyo de mi mamá pude regresar a clases y quien siempre me motivo a continuar con mis estudios. Su apoyo y su ejemplo fueron muy importante para creer que si es posible alcanzar tus metas. Aunque muchas veces me sentía incapaz por mi situación económica. (Estudiante 1)

A pesar de los desafíos económicos y de salud, el estudiante afirmó que su confianza en sus capacidades no se vio afectada. Siempre creyó en su habilidad para obtener buenos resultados, aunque reconoció que las limitaciones físicas y financieras reducían la posibilidad de alcanzarlos en ese momento. Esto sugiere que, si bien su autoeficacia se mantuvo intacta, factores externos influyeron en su desempeño y trayectoria académica.

Su experiencia refleja una tensión entre la confianza en sus propias habilidades y las dificultades para traducir esa percepción en acciones concretas y resultados tangibles. Esta dicotomía resalta la compleja interacción entre el individuo y su contexto: por un lado, el estudiante se percibe como capaz debido a sus conocimientos y habilidades; por otro, las

condiciones externas, incluidas sus limitaciones físicas y económicas, influyen en sus expectativas y posibilidades de éxito.

La influencia materna ha sido un pilar fundamental en la construcción de las creencias del estudiante sobre su autoeficacia. Aunque su madre no tuvo la oportunidad de cursar estudios universitarios, su determinación y esfuerzo en el ámbito laboral han sido un modelo a seguir. Su perseverancia frente a las dificultades económicas y su capacidad para salir adelante han inspirado al estudiante a continuar con su formación académica y a esforzarse por alcanzar sus metas. El testimonio del estudiante refuerza esta idea al reconocer explícitamente que su madre ha sido su principal referente. Aunque no recibió una influencia académica directa, su ejemplo de dedicación y superación ha sido decisivo en su trayectoria educativa.

Asimismo, el estudiante destaca que su percepción de autoeficacia se fortalece al contar con el apoyo emocional de su madre, lo que le brinda una ventaja que ella no tuvo. Esta red de apoyo le ha permitido visualizar mayores oportunidades de crecimiento y proyectarse hacia un futuro académico y profesional más prometedor.

Pues en mi caso, yo solo estoy con mi mamá, mi mamá no estudió la universidad, solo hasta la preparatoria. Si bien no ha influido académicamente, su ejemplo en su trabajo sí lo ha sido. Ella siempre tuvo el deseo de estudiar, ser maestra pues yo nunca supe que iba a terminar en esa carrera pero, o sea, estoy siguiendo lo mismo. Si te das cuenta pero en inglés y ver su situación, que siempre ha hecho doble trabajo y ha salido adelante, a mí me motivó a estudiar, y dar lo mejor. (Estudiante 1)

En acción. O sea, que yo la veo como un modelo, que, si otros pudieron, en este caso ella, yo también puedo. Ella no tuvo como la oportunidad de estudiar, entonces ella, todo lo que ha logrado toda su vida, lo que ha logrado ha sido a base de sus esfuerzos sola. En mi caso, yo tengo su apoyo emocional, yo considero que tengo una oportunidad más para poder mejorar y llegar un poco más lejos. (Estudiante 1)

El testimonio del estudiante refleja las dificultades económicas de su entorno y cómo estas han moldeado su percepción del esfuerzo y la superación. La migración de sus familiares en busca de mejores

oportunidades resalta la disparidad entre quienes han salido de Chiapas y aquellos que han permanecido enfrentando limitaciones financieras. Esta situación ha sido una fuente de motivación para él, impulsándolo a continuar con sus estudios como una vía para mejorar su calidad de vida.

Estudiante 1: No vengo de una familia con mucha solvencia económica, he visto las carencias, he vivido varias cosas y he necesitado varias cosas que no he tenido. La mayoría de mi familia ha emigrado, no son cercanos y los que han regresado tienen una vida buena y estable. Toda mi familia que sigue aquí en Chiapas la verdad lo he visto y van muy hacia abajo. Entonces eso para mí es una motivación para poder seguir estudiando y creo que ese es el punto esencial que me ha ayudado para mejorar.

Dentro de este contexto, el papel de su madre es clave. Su resiliencia y determinación han sido un referente positivo, reforzando la confianza del estudiante en su capacidad para enfrentar los desafíos. A través de su ejemplo, él ha desarrollado creencias sólidas de autoeficacia, percibiendo la educación como un camino viable para alcanzar el éxito. Asimismo, su trayectoria evidencia cómo las experiencias socioculturales pueden influir en la percepción de las propias posibilidades. Mientras que la precariedad económica podría generar desmotivación en otros, el estudiante ha resignificado su entorno, encontrando en su madre un modelo de superación. Este caso subraya cómo el apoyo familiar puede contrarrestar las limitaciones estructurales, promoviendo la perseverancia y la confianza en el futuro académico y profesional.

Por otro lado, el siguiente extracto evidencia la importancia de la autonomía, el control sobre el propio aprendizaje y la capacidad de asumir un papel activo para lograr mejores resultados, incluso en condiciones socioeconómicas desfavorables.

Absolutamente, a través de las experiencias de éxito y fracaso he visto que podemos tomar decisiones que nos lleven a alcanzar las metas. En mi caso si bien no vengo de una familia con mucho dinero, me dediqué a estudiar en la biblioteca y hacer uso de los materiales, comprar material adicional para practicar el idioma y mejorar mi promedio para realizar una movilidad internacional. Creo que podemos ser el pilar de nuestro propio aprendizaje y el maestro no es la persona que tiene que estar atrás de ti, sino es el facilitador. (Estudiante 1)

En los idiomas específicamente, lo que me está pasando con francés. Yo solito busco mis recursos. Busco un nivel que sea mío y un poquito más. He aprendido a buscar los recursos por mi propia cuenta. Uso el internet de la universidad y la biblioteca para mejorar el aprendizaje de la lengua. También, solicito el apoyo de mis maestros, me gusta recibir su retroalimentación y sugerencias. Además, doy clases particulares de inglés lo que me permite comprar los materiales necesarios para la escuela y apoyar a mi mamá en pagar la renta. (Estudiante 1)

El testimonio del estudiante refleja una fuerte creencia en la autoeficacia, desarrollada tanto por la influencia de su madre como por sus propias experiencias al buscar soluciones para mejorar su rendimiento académico. A pesar de las limitaciones económicas, ha tomado decisiones estratégicas para optimizar su aprendizaje, utilizando los recursos disponibles, como la biblioteca y el acceso a internet, y generando ingresos mediante clases particulares para costear materiales educativos y apoyar a su familia.

Su experiencia resalta una agencia resolutive que le permite transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento. En un contexto de desigualdad como el de Chiapas, donde el acceso a la educación es limitado, su testimonio muestra cómo algunos estudiantes desarrollan estrategias autónomas para superar barreras, fortaleciendo su resiliencia y su capacidad para avanzar académicamente a pesar de las adversidades.

Además, Las respuestas adicionales del estudiante en el cuestionario refuerzan la relación entre su autoeficacia y el desarrollo de una agencia regional de resiliencia y resolución, al evidenciar su perseverancia y confianza en su capacidad para superar desafíos. Datos como la afirmación "Si no puedo hacer un trabajo a la primera, lo intento hasta que lo consigo" (Siempre) y "Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario" (Siempre) muestran una actitud persistente ante las dificultades, lo que subraya su compromiso y capacidad para enfrentar retos académicos y sociales. Asimismo, su optimismo respecto al futuro profesional y la seguridad en sus habilidades, evidenciado en respuestas como "Soy optimista acerca de mi futuro como profesionista porque soy

capaz de obtener resultados óptimos" (Siempre) y "Soy una persona segura de sí misma con las habilidades para hacer bien mis tareas escolares" (Siempre), refuerzan la idea de que posee la confianza y la determinación necesarias para desarrollar soluciones efectivas.

Desde una perspectiva distinta a la del estudiante anterior, se presenta el caso de una joven de 23 años originaria de Yajalón, Chiapas, con un promedio general de 8.0. Esta alumna, quien proviene de la comunidad indígena Tseltal, es regular en sus estudios y trabaja para sostenerse económicamente. Vive con su familia en una casa rentada, donde el ingreso familiar es inferior a los \$8,000. Su madre, con estudios hasta la secundaria, es ama de casa, mientras que su padre es licenciado y trabaja como maestro. La estudiante no dispone de vehículo propio, ni de un espacio adecuado para estudiar, ni de equipo de cómputo. Además, no cuenta con el pleno apoyo económico de sus padres, dependiendo de una beca y de un empleo en las tardes en un ciber.

Estos datos reflejan una compleja interacción entre su origen cultural, sus condiciones socioeconómicas y su esfuerzo por alcanzar la superación profesional, manteniendo un buen promedio pese a los obstáculos de su contexto. Las limitaciones económicas, como el bajo ingreso familiar y la carencia de recursos esenciales para estudiar, como un espacio adecuado y equipo de cómputo, han influido en su experiencia educativa y en la percepción de sus capacidades. La falta de apoyo económico directo de sus padres la obliga a depender de su beca y a trabajar para financiar sus estudios, una situación común entre muchos estudiantes universitarios de entornos socioeconómicos limitados.

Los datos del cuestionario revelan una perspectiva matizada sobre la actitud de la alumna hacia su aprendizaje. Su afirmación de que el aprendizaje es un asunto de esfuerzo, autonomía, toma de decisiones, responsabilidad, establecimiento de objetivos y gestión del tiempo refleja una comprensión madura de lo que implica aprender. Esto sugiere que reconoce la relación entre su éxito académico y su capacidad para ser

autónoma, responsable y comprometida con su educación. Sin embargo, sus respuestas a otras afirmaciones, como "Si no puedo hacer un trabajo a la primera, lo intento hasta que lo consigo" (A veces) y "Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario" (A veces), indican que, aunque tiene la disposición para perseverar, también experimenta dudas sobre su capacidad para superar ciertos desafíos.

Además, su respuesta "Soy optimista acerca de mi futuro como profesionista porque soy capaz de obtener resultados óptimos" (Casi nunca) sugiere que, a pesar de su esfuerzo, puede carecer de la confianza total en su futuro profesional. Sin embargo, su respuesta afirmativa a "Soy alguien que trabaja para ser mejor estudiante" (Casi siempre) y a "Creo que el aprendizaje es un asunto de esfuerzo, autonomía, toma de decisiones, responsabilidad, establecimiento de objetivos, y gestión del tiempo" (Sí) refleja un compromiso constante con su desarrollo académico y una clara disposición para tomar el control de su aprendizaje. Estos datos sugieren que, a pesar de sus inseguridades, ha logrado desarrollar una base de confianza en sus capacidades, lo cual es un indicador positivo para su éxito académico.

El siguiente extracto revela que la estudiante demuestra un fuerte compromiso con su aprendizaje, reconociendo la importancia del esfuerzo y la autonomía. Su disposición para buscar tutorías individuales y aprovechar los recursos de cómputo refleja su iniciativa y motivación para mejorar su desempeño académico. Aunque no cuenta con un equipo de cómputo propio, su habilidad para adaptarse y utilizar los recursos proporcionados por la institución demuestra su capacidad para superar obstáculos. Además, su enfoque práctico y responsable, al utilizar sus horas de trabajo para cubrir gastos relacionados con su educación, como la adquisición de material necesario, resalta su determinación para avanzar en su carrera y practicar el idioma.

Para mejorar mi desempeño académico solicito tutorías individuales con los docentes, si no entiendo algún tema, solicito una tutoría extra y sin ningún problema los docentes te agenda. Te ayudan. Casi no ingreso a biblioteca, solo cuando se requiere. Y los espacios de computo si los aprovecho al máximo. Además con mis horas de trabajo adicional puedo solvetar gastos de la escuela que me han ayudado a adquirir material necesario en la carrera como libros de idiomas y un celular para practicar el idioma. (Estudiante 11)

Cuando se le preguntó sobre momentos de inseguridad en relación con sus capacidades, la alumna reconoció haber experimentado sentimientos de inferioridad, especialmente durante el tercer semestre al enfrentarse al examen de permanencia después de la pandemia. Relaciona esos sentimientos con el contexto de la pandemia, destacando la complejidad de los factores involucrados: por un lado, el aislamiento y la desmotivación, y por otro, la falta de autonomía en su proceso de aprendizaje. Su relato ilustra los desafíos emocionales, psicológicos y académicos que ha enfrentado, subrayando la importancia de fomentar la autonomía y la motivación intrínseca en los estudiantes.

Sí, recuerdo que en el tercer semestre por el examen de permanencia PET. En general, fue muy frustrante para todos porque estábamos regresando de pandemia. No quiero sonar como una excusa, pero mi nivel estaba muy bajo en comparación con otras generaciones. Yo reprobé el examen, el primero el sample (la prueba proporcionada por la institución). Pero lo pasé después con un TOEFL. Después de reprobar me dediqué a estudiar. Sentía que no progresaba, no había un avance, no tome ningún curso ya que era costoso. Aquí el aprendizaje es autónomo, si tu no estudias nadie se va a preocupar por eso. Y creo que me desanimaba porque tenía que trabajar también. Pero, tuve que esforzarme con muchas horas de estudio y poder pasar el examen con un promedio bueno, no excelente. (Estudiante 11)

En su extracto, la alumna comparte también que, tras reprobar el examen inicial de permanencia (Sample), se dedicó a estudiar intensamente, aunque sentía que no progresaba debido a la falta de recursos y el trabajo. Esta situación refleja las dificultades a las que se enfrentan muchos estudiantes en contextos de bajos recursos, donde la autonomía es clave,

pero las barreras económicas y el estrés adicional complican el aprendizaje. Su esfuerzo por superar esos desafíos es notable, y su éxito posterior en el examen con un buen promedio, aunque no excelente, muestra su resiliencia. Además, su comparación con compañeros de clases más privilegiadas revela las diferencias en oportunidades educativas, y la decisión de no arriesgarse a una movilidad académica por razones económicas refleja una reflexión madura sobre sus prioridades y su contexto familiar.

Tengo algunos compañeros que sus papás son profesionistas, y muchos de ellos venían de escuelas con mayores recursos y donde había tomado clases de inglés, algunos de escuelas privadas. Yo no tenía una preparación fuerte en lenguas. Creí que ellos tenían mejores posibilidades que yo, algunos, tenían la posibilidad de realizar estancias académicas. Me gustaría hacer lo mismo, pero, no quiero tomar el riesgo de todo lo que implica hacer una movilidad, principalmente por los gastos económicos que muchas veces la beca no cubre. Por eso he decidido estar aquí y estar con mis papás apoyádoles. (Estudiante 11)

La autoeficacia de la estudiante se ve matizada por una serie de factores internos y externos que han influido tanto en sus logros como en sus limitaciones. Si bien ha demostrado un esfuerzo significativo al superar el examen de permanencia tras la pandemia, sus condiciones socioeconómicas y la falta de recursos han afectado su confianza en su capacidad para avanzar más allá de sus circunstancias actuales. Aunque ha logrado mejorar su desempeño académico mediante estudio autónomo y perseverancia, su percepción de autoeficacia se ve también limitada por la comparación con compañeros que cuentan con mayores recursos educativos, lo que la hace dudar de sus propias posibilidades. La estudiante no se siente completamente capaz de emprender una movilidad académica, ya que los costos involucrados y la falta de apoyo económico refuerzan su creencia de que sus oportunidades son más reducidas que las de otros. Este sentimiento resalta cómo, a pesar de su esfuerzo y logros, sus condiciones externas han influido negativamente en su percepción de lo que puede alcanzar, lo que muestra que la autoeficacia no es solo una cuestión de

esfuerzo, sino también de la percepción de acceso a oportunidades y recursos.

Por otro lado, el siguiente extracto de la estudiante revela un matiz adicional sobre su autoeficacia. Aunque reconoce tener la capacidad para obtener un buen desempeño, la estudiante es consciente de que el camino hacia el éxito requerirá un esfuerzo considerable y de que el proceso será difícil. Esta autopercepción refleja un fuerte deseo de superación y perseverancia, pero también una clara conciencia de las barreras que enfrenta en comparación con sus compañeros. En su opinión, algunos de sus compañeros ya están mejor preparados, ya sea por haber tomado cursos previos de inglés, tener acceso a redes de apoyo internacionales o recibir orientación en sus hogares.

Creo que tengo la capacidad para obtener un buen desempeño, pero, reconozco que debo esforzarme mucho y buscar la forma de salir adelante. No dudo que será difícil. Creo que hay compañeros mejor capacitados que yo, que ya cuentan con un nivel de inglés alto porque han tomado cursos de inglés anteriormete, algunos de ellos tienen amigos extranjeros para practicar y quizá en casa sus padres les han orientado cómo hacerle. Yo cuento con el apoyo de mis padres, pero he ido aprendiendo más por mis experiencias propias. (Estudiante 11)

Esta comparación con los demás parece influir en su confianza, ya que reconoce que, aunque tiene el apoyo de sus padres, ha aprendido más a través de sus propias experiencias, lo que subraya tanto su independencia como la falta de recursos externos. Este factor contribuye a una autoeficacia que, aunque positiva en cuanto a su capacidad de esfuerzo, está marcada por la incertidumbre sobre su habilidad para competir en condiciones de desventaja. En resumen, su autoeficacia es un equilibrio entre la confianza en sus capacidades y el reconocimiento de las dificultades externas que complican su camino hacia el éxito académico y personal.

En conclusión, la relación entre la autoeficacia y el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la región “Facultad y Escuelas de la LEI” está profundamente marcada por las desigualdades socioeconómicas y culturales que enfrentan, las

cuales afectan de manera distinta a cada estudiante. Si bien la autoeficacia emerge como un motor clave para el éxito académico, su desarrollo está condicionado por factores externos como la falta de recursos, el apoyo limitado y las dificultades económicas.

El testimonio de los estudiantes muestra cómo algunos logran superar estas barreras a través de la resiliencia, el esfuerzo personal y el apoyo familiar, evidenciando la importancia de la autonomía en el proceso educativo. Sin embargo, las condiciones estructurales, como la falta de acceso a recursos y el estrés asociado con la situación económica, a menudo generan dudas sobre sus propias capacidades y limitan sus percepciones de éxito profesional. En este contexto, es crucial reconocer que la autoeficacia no solo se basa en el esfuerzo individual, sino también en las oportunidades y recursos disponibles, subrayando la necesidad de considerar el entorno socioeconómico al evaluar el potencial académico de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En esta investigación, nos enfocamos en comprender cómo los factores sociales y culturales influyen en la autoeficacia de los estudiantes y su desempeño académico. Los resultados evidencian que diversas experiencias y aspectos del entorno han moldeado sus creencias de autoeficacia, las cuales, a su vez, han repercutido en su rendimiento. Se ha observado que estas creencias son determinantes en los logros y dificultades que enfrentan los estudiantes, afectando no solo sus resultados académicos, sino también su motivación y actitud hacia el aprendizaje. Además, los juicios que los estudiantes emiten sobre sus propias capacidades están estrechamente ligados a sus comportamientos y disposición para aprender, lo que incide directamente en su éxito o fracaso académico.

A continuación, se responderán las preguntas de investigación, analizando cómo los datos obtenidos permiten comprender mejor los factores que inciden en la construcción de la autoeficacia y proporcionando una visión clara de los hallazgos de esta investigación.

¿De qué manera influye el entorno sociocultural en la autoeficacia de los estudiantes?

El contexto sociocultural de la región desempeña un papel clave en la construcción de las creencias de autoeficacia, ya que influye de manera directa e indirecta a través de la familia y los compañeros de clase. Las experiencias familiares, como se evidencia en los testimonios, pueden impactar profundamente la percepción que los estudiantes tienen de sus

propias capacidades. Por ejemplo, el apoyo emocional y financiero que algunos reciben, o la superación de adversidades por parte de figuras familiares como madres o abuelas, genera modelos a seguir que fortalecen la confianza en sus habilidades.

Sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con el mismo nivel de apoyo o acceso a capital cultural, lo que genera disparidades en sus oportunidades de desarrollo académico. Mientras algunos provienen de entornos familiares que valoran la educación y facilitan recursos para el éxito, otros enfrentan barreras económicas o la falta de respaldo emocional, lo que puede afectar negativamente su autoeficacia. A pesar de estas diferencias, aquellos que logran recibir apoyo, ya sea material o emocional, tienden a desarrollar una autoeficacia más fuerte, lo que les permite afrontar con mayor seguridad los retos académicos de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

El entorno académico también juega un papel fundamental en la construcción de la autoeficacia. La comparación con los compañeros y el apoyo entre pares pueden influir en la autoconfianza de los estudiantes. Mientras que observar logros similares en sus compañeros puede reforzar su confianza, notar un desempeño superior en otros puede generar inseguridad. Estas interacciones, sumadas a experiencias de éxito, como enseñar a otros, refuerzan la autoeficacia y demuestran que el entorno social inmediato (familia, amigos, compañeros y maestros) es clave en la construcción de estas creencias.

¿Cuál es el significado del entorno sociocultural en la construcción de la autoeficacia?

El significado del entorno sociocultural en la construcción de la autoeficacia se refiere a cómo los factores sociales y culturales influyen en las creencias que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades para afrontar desafíos, especialmente en el ámbito académico. Las interpretaciones que cada estudiante atribuye a su entorno sociocultural

dependen de sus condiciones personales, las cuales incluyen su entorno familiar y académico, así como su experiencia y los resultados obtenidos de sus acciones. El análisis de los datos reveló que un ambiente familiar estimulante, tanto en los aspectos emocionales, académicos como económicos, facilita que el estudiante pueda satisfacer sus necesidades escolares y favorece la motivación, además de promover la persistencia en sus esfuerzos.

Un aspecto clave es la actitud de los padres hacia sus hijos. En familias donde prevalece un sentido de responsabilidad e individualidad, los estudiantes tienden a desarrollar una actitud de crecimiento y dedicación que les permite creer en su capacidad para afrontar las exigencias universitarias. Cuando las condiciones familiares y económicas son favorables, las probabilidades de una autoeficacia baja son mínimas, ya que los estudiantes, en este tipo de contextos, no muestran inseguridad respecto a sus capacidades, atribuyendo una fuerte influencia a su familia.

No obstante, no todos los adolescentes son igualmente influenciados por estas condiciones. Existen casos de estudiantes provenientes de familias con pocos recursos o con actitudes negativas hacia su formación, que, a pesar de ello, muestran una fuerte creencia en su capacidad para tener éxito en la escuela. A diferencia, estas creencias de autoeficacia se refuerzan, en muchos casos, a través de experiencias propias de éxito, en las que los padres no participan directamente, sino que el estudiante encuentra motivación en su esfuerzo por encontrar estrategias para mejorar, como trabajar horas extra, buscar tutorías o aprovechar los recursos de la universidad.

Es relevante señalar que, en los casos de familias con recursos limitados, los padres a menudo no sirven como modelos a seguir debido a sus actitudes y comentarios negativos sobre los estudios, o incluso por manifestar dudas sobre la capacidad del estudiante para tener éxito. Sin embargo, en otros casos, los familiares, a pesar de no haber completado estudios universitarios, se perciben como un ejemplo de superación, ya que

los estudiantes observan en ellos una actitud positiva frente a las adversidades.

Los estudiantes reconocen que el respaldo familiar, tanto directo como indirecto, les proporciona seguridad y refuerza su confianza para enfrentar los desafíos académicos. Esta influencia no se limita únicamente a los padres, sino que también incluye a otros miembros de la familia, como abuelos o hermanos, quienes pueden funcionar como modelos inspiradores. La influencia positiva de la familia, sin embargo, varía dependiendo del contexto, como en entornos urbanos o rurales, o en familias con mejores o peores condiciones socioeconómicas.

En el caso de los estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios, ingresos más altos y que les brindaron acceso a recursos como cursos de inglés, viajes académicos, tecnología, un espacio propio para estudiar e internet, la confianza en sus capacidades para alcanzar metas suele ser mucho más fuerte. Estos estudiantes valoran positivamente el apoyo familiar, pues consideran que este les proporciona una base sólida para fortalecer su autoeficacia.

Por otro lado, los estudiantes en condiciones más desfavorables, como aquellos provenientes de familias con recursos limitados, tienden a poner énfasis en el modelo de perseverancia de sus padres y en cómo estos han superado las adversidades. Este ejemplo les motiva a creer que también pueden mejorar su aprendizaje, a pesar de las dificultades. Además, sus propias experiencias, como el esfuerzo por trabajar, buscar apoyo entre compañeros y docentes, les han permitido ver que con esfuerzo y dedicación pueden superar los obstáculos. Sin embargo, estos estudiantes también expresan incertidumbre sobre su futuro profesional debido a sus condiciones sociales y económicas y han atravesado momentos de desánimo, como querer abandonar la carrera o sentir que no cuentan con los conocimientos suficientes para tener éxito.

El capital cultural y los recursos materiales juegan un papel significativo en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes. El acceso a oportunidades como viajes académicos, tecnología y un ambiente familiar que valore la educación favorece el desarrollo de habilidades y conocimientos. Sin embargo, más allá de los recursos tangibles, el apoyo emocional y las expectativas familiares tienen un impacto crucial en la autoeficacia, ya que refuerzan la confianza de los estudiantes en sus capacidades para alcanzar sus metas, incluso cuando enfrentan adversidades.

Otro aspecto importante es la colaboración entre compañeros. Muchos estudiantes reconocen que el apoyo de sus pares, especialmente aquellos más avanzados, les ha permitido aprender de manera más efectiva. Estas interacciones fortalecen su creencia en que son capaces de mejorar. Asimismo, la relación docente-estudiante también influye positivamente en la autoeficacia, ya que un enfoque pedagógico que promueva la responsabilidad y la autonomía, combinado con el acompañamiento docente, ayuda a los estudiantes a desarrollar una mejor percepción de sus propias capacidades. Este tipo de enseñanza, en la que se les da la oportunidad de aplicar lo aprendido, asumir riesgos y tomar decisiones, les permite sentir que están adquiriendo las habilidades necesarias para tener éxito.

En resumen, el entorno sociocultural, que abarca tanto los recursos materiales como el apoyo emocional y las expectativas familiares, juega un papel fundamental en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes. Estos factores influyen de manera significativa en la confianza que los estudiantes tienen en sus propias capacidades y pueden motivarlos a superar obstáculos, independientemente de las dificultades sociales o económicas que enfrenten.

¿Cómo impacta la autoeficacia en el desempeño académico de los estudiantes?

La autoeficacia impacta de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes, como lo evidencian los testimonios de aquellos que cuentan con una alta confianza en sus habilidades. Los estudiantes con una fuerte autoeficacia tienden a sentirse más seguros y motivados, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. La creencia en sus propias capacidades les permite enfrentar los desafíos con mayor determinación, persistir ante las dificultades y mejorar sus calificaciones. Este fenómeno no solo refleja una percepción positiva de sí mismos, sino también un mayor compromiso y esfuerzo en las tareas académicas. La autoeficacia, en este sentido, actúa como un motor que impulsa el rendimiento, alentando a los estudiantes a invertir tiempo y energía en sus estudios.

Por el contrario, cuando los estudiantes carecen de autoeficacia, se observa una disminución en su participación y rendimiento académico. La inseguridad y la duda sobre sus habilidades pueden llevar a los estudiantes a evitar oportunidades de aprendizaje, lo que afecta negativamente su desempeño. En algunos casos, esta falta de confianza también puede generar desmotivación y un sentido de impotencia que dificulta el progreso académico. Sin embargo, es importante señalar que la autoeficacia no solo influye en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, sino que también funciona como un factor motivador. Aquellos que creen en su capacidad para alcanzar sus metas son más propensos a persistir y esforzarse, incluso frente a obstáculos.

Los datos recabados subrayan que percibirse como competente (es decir, capaz) es un elemento central en el desempeño académico. Existe una relación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento, ya que los estudiantes que evalúan positivamente sus capacidades, monitorean su progreso y observan los resultados de sus acciones, tienden a tener un mayor grado de creencia en su propia capacidad. Este proceso refuerza su motivación, lo que a su vez los impulsa a seguir esforzándose, mejorando su disciplina y responsabilidad personal. Cuando los estudiantes se perciben

capaces, sienten que sus esfuerzos tienen un impacto directo en su éxito, lo que refuerza su determinación de seguir adelante.

No obstante, existen momentos en los que las circunstancias externas, como limitaciones económicas o académicas, pueden afectar negativamente la autoeficacia de los estudiantes. Algunos testimonios muestran que, cuando los estudiantes enfrentan dificultades, como el no contar con los recursos necesarios, se sienten desanimados, pierden persistencia y reducen su esfuerzo. Por ejemplo, un estudiante mencionó que, al migrar a un contexto virtual durante la pandemia, se sintió incapaz de aprender debido a factores como la falta de costumbre para estudiar desde casa, los numerosos distractores presentes en el entorno y las limitaciones tecnológicas, como la falta de equipo adecuado o una conexión de internet estable para asistir a las clases en línea.

De manera similar, otro estudiante expresó que la metodología tradicional del docente, centrada en la transmisión de contenidos y sin un enfoque activo de participación, le generaba dudas sobre su capacidad para realizar las actividades por sí misma o en grupo. Este tipo de experiencias subraya cómo la forma en que los estudiantes perciben y valoran los diversos factores que componen su entorno educativo, como la metodología de enseñanza, influye en su creencia en sus propias capacidades académicas y en su autoestima.

En resumen, la autoeficacia es un factor fundamental en el desempeño académico de los estudiantes, pero su impacto no se da en un vacío. Elementos como la motivación, el interés por aprender, la autodisciplina, la metodología de enseñanza, el estrés, la ansiedad y el entorno familiar también juegan un papel importante en la forma en que los estudiantes perciben su capacidad para alcanzar el éxito académico. La interacción de todos estos factores determina, en gran medida, el desempeño de los estudiantes, destacando la importancia de un enfoque integral en el que se consideren tanto las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades

como las condiciones externas que pueden facilitar o dificultar su desarrollo académico.

¿Cómo afectan los desafíos socioculturales de la región a las políticas, prácticas y estrategias educativas de las instituciones, y qué medidas pueden implementarse para mejorar la autoeficacia de los estudiantes y su desempeño académico?

Los desafíos socioculturales de la región tienen un impacto directo en las políticas, prácticas y estrategias educativas de las instituciones, ya que influyen en la forma en que los estudiantes perciben y responden a su entorno educativo. Las condiciones socioculturales, como el nivel socioeconómico, el acceso a recursos materiales y el apoyo familiar, son factores clave que afectan la construcción de la autoeficacia de los estudiantes. Las instituciones educativas, como la UNACH, se enfrentan a estos desafíos y deben considerar estos factores al diseñar políticas y estrategias que favorezcan el desarrollo académico de sus estudiantes.

En primer lugar, el contexto sociocultural de los estudiantes puede influir en su nivel de confianza en sus capacidades, lo que afecta su desempeño académico. Como se mencionó anteriormente, aquellos estudiantes que provienen de familias con recursos limitados o de comunidades con menos acceso a oportunidades educativas suelen enfrentar barreras que dificultan el desarrollo de su autoeficacia. Sin embargo, los estudiantes que reciben apoyo emocional y académico, tanto dentro como fuera del entorno familiar, tienen mayores posibilidades de fortalecer sus creencias en sus propias habilidades. Por lo tanto, es fundamental que las políticas educativas de la UNACH, como parte de su compromiso con la formación de estudiantes con un fuerte sentido de agencia, incluyan medidas que aborden las disparidades socioculturales y favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de su contexto social o económico.

Las políticas educativas de la UNACH, enfocadas en la formación de estudiantes autónomos, responsables de su propio aprendizaje y seguros de sus capacidades, deben ser ajustadas para tener en cuenta las diferentes realidades socioculturales de sus estudiantes. A través de estas políticas, la universidad busca fomentar la confianza y la resiliencia en los estudiantes, alentándolos a enfrentar los retos del mundo actual. Sin embargo, para que esto sea efectivo, es esencial que la universidad implemente estrategias que reconozcan las barreras sociales y económicas que pueden afectar la autoeficacia de los estudiantes. Por ejemplo, ofrecer apoyo académico adicional, programas de tutorías y mentoría, recursos tecnológicos accesibles y espacios de colaboración entre compañeros pueden ser medidas efectivas para reducir las desigualdades y promover la autoeficacia en todos los estudiantes.

Una de las estrategias clave para mejorar la autoeficacia de los estudiantes y su desempeño académico es la creación de un entorno académico inclusivo y colaborativo. Fomentar la interacción entre estudiantes, profesores y mentores puede contribuir a la construcción de una red de apoyo emocional y académico, lo que refuerza la autoeficacia de los estudiantes. La implementación de métodos de enseñanza que promuevan la participación activa, la autonomía en el aprendizaje y la toma de decisiones puede permitir que los estudiantes se sientan más seguros de sus habilidades y más motivados a afrontar los retos académicos. Además, la incorporación de tecnología educativa accesible, la organización de actividades académicas que permitan la aplicación práctica de los conocimientos y el diseño de espacios donde los estudiantes puedan compartir experiencias y estrategias de aprendizaje contribuyen a fortalecer su sentido de agencia y su capacidad para tomar control de su proceso educativo.

Es igualmente importante que las instituciones reconozcan la influencia de los factores socioculturales sobre la motivación y la autoestima de los estudiantes, y adapten sus enfoques pedagógicos en consecuencia.

Por ejemplo, en los casos de estudiantes que provienen de familias con escasos recursos o con actitudes negativas hacia la educación, se debe promover la resiliencia y la persistencia. Las instituciones pueden ofrecer programas específicos que alienten a estos estudiantes a desarrollar estrategias de superación personal, proporcionando modelos a seguir dentro y fuera del entorno educativo, como historias de éxito de otros estudiantes o de egresados que han superado obstáculos similares.

En resumen, los desafíos socioculturales de la región impactan profundamente en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes, y las políticas educativas de la UNACH deben adaptarse para abordar estas realidades. Fomentar la autoeficacia a través de medidas que garanticen la inclusión, la colaboración y el apoyo emocional y académico es fundamental para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Las estrategias y políticas deben estar orientadas a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus capacidades, ofreciéndoles las herramientas necesarias para afrontar los retos académicos y desarrollar una actitud de agencia que les permita tener éxito en el mundo actual.

REFERENCIAS

- Abun, D., Marlene, T., Apollo, P. y Magallanes, T. (2021). Employees' self-efficacy and work performance of employees as mediated by work environment. *International Journal of Research Business and Social Science*, 10 (7), 1-15. 10.2139/ssrn.3958247
- Álvarez, M. y Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 261-281.
- Anca, S. (2023). PROMOTING THE VALUES OF HIGHER EDUCATION STUDENT ATTITUDE AND PERSONAL VALUES. *European Proceedings of Educational Sciences*.
- Asociación de Educadores Internaciones (2004). *U.S. CULTURE SERIES: U.S. Classroom Culture*. Education USA.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030*. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion15/ANUIES_VisionYAccion2030.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion15/ANUIES_VisionYAccion2030.pdf
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psycho- logical Review*, 64,359-372.
- Aurelio, L. y Martínez, A. (2018). *La Educación Transdisciplinaria*. Comunidad Editora Latinoamericana.

- Balarin, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (27-53). GRADE
- Banco Interamericano de Desarrollo (2022). *¿Como reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18235/0004241>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.
- Barret, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D. y Ustinova, M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning. A Synthesis of the Evidence*. World Bank Group.
- Bernardo, C. (2011). *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. IBERO.
- Bolaños y Gonzáles (2012). Deconstructing the Translation of Psychological Tests. *Meta*, 57 (3), p. 715-739.
- Bonfil Batalla, Guillermo, (1973). La regionalización cultural en México: problemas y criterios. En Bonfil, B., Bassols, B., Bataillon, C., Valencia, E. y Peña, S. Seminario sobre regiones y desarrollo en México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Bourdieu (2000). *Poder, Derecho y clases sociales*. Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, P. (1979). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. Gedisa.
- Cabanzo-Carreño, C. y Calderón-Carreño, B. (2021). Estudiantes universitarios, familia y calidad de vida: prevención, comunicación y afecto. *Hojas y Hablas*, 21, 7-19.
- Castells, M. (1997). *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza.

- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y educación en Enfermería*, 18 (1), 27- 35.
- Centro Nacional de Estadísticas Educativas (CNEE, 2012). Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation--Recommendations to the National Center for Education Statistics.
- Chacón, A. (2012). Cómo cambiar historias. Lo que podemos hacer los individuos, las empresas y las organizaciones sin fines de lucro por la educación en México. Fondo de Cultura Económica.
- Chan, W., Kalliath, T., Brough, P., O'Driscoll, M., Siu, L. y Timms, C. (2017). Self-efficacy and work engagement: Test of a chain model. *International Journal of Manpower*, 38 (6), 819-834. <https://doi.org/10.1108/IJM-11-2015-0189>
- Chatman, S. (1978). Story and discourse: Narrative structure in fiction and film. Cornell University Press.
- Chinoy, E. (1996). La sociedad. *Una introducción a la sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Clifford, G. (1973). *The Interpretation of Cultures*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Informe de Pobreza y Evaluación 2020. Chiapas*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Informe de Pobreza y Evaluación 2022. Chiapas*. CONEVAL.
- Coschiza, C., Martín, F., Gapel, R., Nievas, E. y Ruiz, E. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (3), 51-76.
- Cruz, S. Vázquez, P. y Alonso, G. (2022). Student Perception of Competencies and Skills for Social Entrepreneurship in Complex Environments: An Approach with Mexican University Students. *Social Sciences*, 11 (7), 1-13. 10.3390/socsci11070314
- Deryl J. Bem (1972). Self-perception theory. *Advances in experimental social psychology*, 6, 2-57.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.

- Durán, L., López, O. y Rosales, F. (2023). Percepción estudiantil del desempeño escolar durante la pandemia: estudio en una universidad pública mexicana. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 30-53. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2834>
- Falconer, A. y Djokic, B. (2019). Factors affecting academic self-efficacy and academic self-handicapping behaviors in doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 637-649. <https://doi.org/10.28945/4414>
- Fernández, Z. (2009). El constructivismo social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica. *Arbor*, 185 (738), 689-703. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.738n1046>
- Flores, J. (2011). Complejidad y Educación. *Revista Diálogos*, 7, 23-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265038.pdf>
- Fuentes, C. y Bonals, P. (2011). Epistemología e investigación educativa regional. En R. Martínez Escárcega (Ed.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, 115-172. Doble hélice.
- Fuentes, M. (2023). *El desarrollo de la educación superior en México y las políticas públicas*. Editorial Transdigital.
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, 1-18. <HYPER/repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- Gebauer, M., McElvany, N., Koller, O. y Schober, C. (2021). Cross-cultural differences in academic self-efficacy and its sources across socialization contexts. *Social Psychology of Education*, 24, 1407-1432. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-021-09658-3>
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Glejzer, C. (2017). *Las bases biológicas del aprendizaje*. EFFL.
- Gómez, A., Negrin, D. y Auristela, P. (2017). La educación universitaria: Una mirada desde la complejidad. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2018/02/La-educaci%C3%B3n-universitaria-Una-mirada-desde-la-complejidad.pdf>

- González, E. (2015). Factores de contexto socioeconómicos y educativos en estudiantes de nivel superior, sugerencia para una realidad actual. *Revista Interamericana de Psicología*, 49 (1), 399-412.
- Grasso, I. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de educación*, (20) 87-102.
- Guerin, G. (2016). *How to Rethink Human Behaviour. A practical guide to social contextual analysis*. Routledge.
- Guerrero (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala.
- Gurdian, F. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. IDER.
- Habermas, Jürgen (2003). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus.
- Hall, A., Uribe, F. y Rice, K. (2019). Studying Teachers' Self-Efficacy and Experience While Empowering Technology Use Through Personalized Professional Learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(3), 373-413.
- Hausman, Cheston y Santos (2015). La complejidad económica de Chiapas: análisis de capacidades y posibilidades de diversificación productiva. Harvard College.
- Hitches, E., Woodcock, S. y Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill Book.
- Huepe, M., Palma A. y Trucco, D. (2022). "Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe", serie Políticas Sociales, N° 243. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Iglesias Ortuño, A. (2022). Transformaciones de la familia mexicana y su incidencia en la convivencia y la gestión de los conflictos. *International Journal of Social Work and Social Sciences*, 24, 35-57.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Panorama sociodemográfico de Chiapas: Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197780>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Jean-Francois, E. (2015). *Building Global Education with a local perspective. An introduction to global higher education*. Palgrave MacMillan.
- Jiménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las indentidades sociales*. ICOCULT.
- Jiménez, M. y López, Z. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Jorg, T., David, B. y Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2, 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.09.002>
- Karagkounis, C., Manomenidis, G. , Platis, C. , Minasidou, E. y Bellali, T. (2020) The Impact of Self-Efficacy and Work Engagement on Healthcare Professionals’ Proactive Behavior. *Health*, 12 (4), 305-316. [10.4236/health.2020.124025](https://doi.org/10.4236/health.2020.124025)
- Karim, R., Ahmed, M., Nesa, S., Masum, B. y Prosper, W. (2021). Self-efficacy: A Key Components of Teacher Effectiveness. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 25 (1), 24-34.
- Klemencic, M. (2017) From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 30, 69–85.
- Lavadores, C., Escobedo, S. y Sosa, P. (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6 (2), 84-89. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n2p84>
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Anthropos.
- Lightbow, M. y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Linton, R. (1995). *The Tree of Culture*. Alfred A. Knopf

- Llaven-Nucamendi, M. (2014). *Autonomy in Language Learning: the learner, the teacher and the institution*. Alfa Zeta Editorial.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, C., López, G. y Jiménez, R. (2022). Evolución del gasto público del sector educativo de México. *Vinculatégica EFAN*, 7(2), 260–273.
- Magnus, O. (2010). The ontology of beliefs from a cognitive perspective.
- Manja, K. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education *Higher Education Policy*, 30, 69–85.
- Mayan, M. J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Recuperado de: <HYp://cisolog.com/sociologia/una-introduccion-a-los-metodos-cualitativos/> Pp 1- 42
- Mena, E. y Méndez, P. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. *Razón y Palabra*, 34, (snp). <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html>
- Mérida, M. y Acuña, G. (2020) Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Mike, M. (2021). Individuals, Structures, and Human Agency in Community Development. *On Knowing Humanity Journal*, 5 (1), 14-24.
- Mohammed, H. Bassam, H., Fatin, M. y Ahmad, G. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9 (3), 120-128.
- Molina, M., Amate, F. y Guarnido, R. (2011). El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales. *Extoikos*, 4, 37-45.

- Montiel, A., Piña, O., García V., & Tejedor, F. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico. *Perfiles Educativos*, 41(165), 62–80.
- Musa, M. (2020). ACADEMIC SELF-EFFICACY AND ACADEMIC PERFORMANCE AMONG UNIVERSITY UNDERGRADUATE STUDENTS: AN ANTECEDENT TO ACADEMIC SUCCESS. *European Journal of Education Studies*, 7 (3), 135-148. 10.5281/zenodo.3756004
- Musarat, Y. y Ayesha, S. (2018). Socio-cultural barriers in promoting learner autonomy in Pakistani universities: English teachers' beliefs. *Cogent Education*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1501888>.
- Mustafina, Ilina y Shcherbakova (2020). Emotions and their Effect on Learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (7), 318-324.
- Nájera, S., Peniche, C., Pedroza, Z. y Salazar, G. (2022). Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México. *Educación y Ciencia*, 11 (57), 37-50. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/654/456596>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing
- Olivier,E., Archambault, I., Clercq, M. y Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. 10.1007/s10964-018-0952-0
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2022). *Big Picture Thinking. How to educate the whole person for an interconnected World. Principles and Practices*. OECD.
- Organization para la Cooperation y el Desarrollo Económico (OECD, 2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>
- Pacheco, M. (2010). La problemática del sistema educativo en Chiapas Retos para la investigación en educación. *L'Ordinaire des Amériques*, (213), 199 211. <https://doi.org/10.4000/orda.2458>

- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palacios, A., Suoto, M. y Núñez, H. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19 (503), 1-34. □HYPE://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5347435
- Paoli, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo X. *Reencuentro*, (65), 20-29. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Psychology Press.
- Prieto, A. y Bueno, A. (2015). The influence of socio-economic background, personal effort and motivation on English proficiency. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 43-65.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. HYPfile:///s:/www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf%22htt
- Ragnar, I., Frimannsdóttir, B. y Konradsson, S. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (5), 540-550.
- Rahmaningtyas, W. Widhiastuti, R., Farliana, N. y Widiyastuti, M. (2022). Effect of Failure Fear and Achievement Motivation on Academic Procrastination Trough Self-Control. *Dinamika Pendidikan*, 17 (1), 72-8.
- Ratner, C. (2001). Agency and Culture. *The theory of social behavior*, 30 (4), 413-434.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica, II*. Fondo de Cultura Económica.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuilco*, 18 (52), 39-49.
- Rofikul, I. y Nisa, K. (2017). *Impact of Socio-economic Status on Academic Achievement Among the Senior Secondary School Students. Education and Applied Social Science*, 8 (2), 665-670. DOI: 10.5958/2230-7311.2017.00117.9

- Rubí, S. y Cristóbal, C. (2018). Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México. *Revista de Educación*, 3 (1), 120-134. □HYPs://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.09
- Salanova, M., Lorente, L. y Martínez, I. (2012). The Dark and Bright Sides of Self-Efficacy in Predicting Learning, Innovative and Risky Performances. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), 1123-1132. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39402
- Sampieri, H., Collado, F., y Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. McGrawHill.
- Sanabria, A. (2007). Los alcances del concepto de región. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 11, 234-239.
- Sandin, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Sarason, B., Sarason, L., y Pierce, G. (1990). *Social support: An interactional view*. Wiley.
- Scholz, U., Doña, B., Sud, S. y Schwarze, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schunk, D. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D.(1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Tamara, O. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227-232.
- Tannert, S. y Gröschner, A. (2021). Joy of distance learning? How student self-efficacy and emotions relate to social support and school environment. *European Journal of Education Studies*, 20 (4), 498-519.
- Turner, J. (1981). Social Support as a Contingency in Psychological Well-Being. *Journal of Health and Social Behavior*, 22 (4), 357-367.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2019). Proyecto Académico. Reforma para la excelencia. Recupero de:

- https://planeacion.unach.mx/images/2Planeacion_Institucional/ProyectosAcademicos/PA2018-2022.pdf
- Universidad Autónoma de Chiapas (2023). Programa de Desarrollo Institucional y Proyecto Académico 2022-2026.
- Váldez Cuervo, A., Vera, N. y Urías, M. (2018). Particularidades de la familia mexicana actual. En Váldez Cuervo, A. (Coords.), Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento, 13-29. CLAVE Editorial.
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H. y Bankauskaite, R. (2021). Research for CULT Committee, Education and Youth in Post-COVID-19 Europe – Crisis Effects and Policy Recommendations. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA EDUCACIÓN.
- Vargas, M. (1994). Sobre el concepto de percepción. En *Alteridades*, 4 (8), 47-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vasilachis, I. (Ed.) (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial.
- Vasilachis, I. (Ed.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Velázquez, G., González, N. y González, V. (2008). Autorregulación del aprendizaje y su relación con las creencias de control y autoeficacia en universitarios. *Revista Quehacer Científico*, 5-16. https://dgip.unach.mx/images/pdf-REVISTA-QUEHACERCIENTIFICO/QUEHACER-CIENTIFICO-2008-ener-jun/autorregulacion_del_aprendizaje.pdf
- Vera, O. y Vera, F. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Cuerpo Med. HNAAA.*, 6 (1), 41-45.
- Villarroel, B. (2013). Significados y vivencias de los adultos responsables en el proceso de evaluación psicosociojudicial, en el Tribunal de Familia de Valparaíso. *Revista Perspectivas*, 24, 159-173.
- Vygotsky, Lev (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer and J. Valsiner (eds.). *The Vygotsky reader*. (pp. 338-354). Blackwell Publishers

- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En Bandura, A., *Self-efficacy in changing societies* (202-231). Cambridge University Press
- Zimmerman, B. J., & Martínez, P. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-5.

ANEXO 1 (ENTREVISTA A PROFUNDIDAD)

La entrevista a profundidad se enfoca en explorar la relación entre el desempeño académico y tu confianza personal en tus capacidades para mejorar tu desempeño académico. La información proporcionada será tratada siempre de manera profesional y el anonimato será conservado en todo momento.

1. ¿Qué significa tener un buen desempeño académico en la universidad? (responder desde tu perspectiva y experiencia personal. Puedes compartir algunas experiencias).
2. ¿Has tenido algún sentimiento de inferioridad sobre tus capacidades como estudiante de la LEI? ¿A qué se debe? (responder a esta pregunta de manera honesta y reflexiva)
3. ¿Te sientes confiado/a en tu capacidad para obtener resultados satisfactorios en el semestre actual? ¿Qué factores contribuyen a tu confianza o incertidumbre? (responder a esta pregunta de manera honesta y reflexiva)
4. ¿Cómo crees que la confianza en tus habilidades afecta tu rendimiento académico y tu enfoque en tus estudios? (responder desde tu perspectiva y experiencia personal. Puedes compartir algunas experiencias).
5. ¿Has experimentado momentos de estrés, ansiedad o desafíos que hayan afectado tu confianza en tus habilidades y las expectativas de obtener un buen desempeño? En caso afirmativo, ¿cómo has enfrentado esas situaciones y qué estrategias has utilizado para manejarlas?
6. ¿Cuáles han sido los principales factores que han fortalecido tu confianza y seguridad como estudiante, contribuyendo positivamente a tu capacidad para obtener buenos resultados

académicos? (responder desde de tu experiencia personal. Puedes compartir algunas experiencias).

7. ¿Qué factores han tenido un impacto negativo en tu confianza y seguridad como estudiante para lograr buenos resultados académicos? responder desde de tu experiencia personal. Puedes compartir algunas experiencias).
8. ¿Crees que tu desempeño académico está vinculado a tu confianza/seguridad en tus habilidades y capacidades como estudiante de la LEI?

ANEXO 2 (CUESTIONARIO)

Este cuestionario tiene el propósito de recolectar datos de carácter general de estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Chiapas, esto con el fin de obtener información para realizar la investigación titulada: Análisis regional de la autoeficacia en estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas.

1. Sexo:

a) Femenino b) Masculino

2. Edad: _____

3. Lugar de origen. Ejemplo: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: _____

4. Lugar de residencia actual: _____

5. Promedio general de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés (añadir decimales): _____

6. ¿Eres estudiante regular?

a) Sí b) No

Si tu respuesta fue no, escribe el motivo: _____

7. ¿Provienes de alguna comunidad indígena?

a) Sí b) No

Si tu respuesta fue sí, menciona: _____

8. ¿En qué tipo de institución culminaste la preparatoria?

a) Pública b) Privada

9. En la actualidad ¿en cuál de las siguientes situaciones te encuentras?

a) Sólo estudio b) Principalmente estudio y hago algún trabajo c) Principalmente trabajo y además estudio

10. ¿Cuál es tu estado civil?

a) casado (a) b) soltero(a) c) divorciado(a) d) separado(a) e) viudo (a)

11. ¿Con quién vives actualmente?

a) Solo(a). b) Pareja. c) Amigos. d) Familia

12. La vivienda que habitas es:

a) propia b) rentada c) otro (mencionar) _____

13. ¿Cuál es el ingreso aproximado familiar mensual?

a) menos de \$4,000 b) \$4,000 - \$8,000 c) \$8,000 - \$12,000 d) \$12,000 - \$16, 000

e) \$16,000 - \$18, 000 f) \$18, 000 - \$22,000 g) mayor a \$22, 000

14. Señala el grado de escolaridad de tus padres

	Sin escolaridad	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad	Maestría	Doctorado	No aplica
Padre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Madre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. ¿Cuál es la ocupación actual de tu padre? _____

16. ¿Cuál es la ocupación actual de tu madre? _____

- ☐ internet
- ☐ equipo de computo
- ☐ libros especializados
- ☐ espacio propio para estudiar
- ☐ telefono móvil o celular propio
- ☐ vehículo propio (moto, coche, ...)
- ☐ servicio de luz
- ☐ servicio de agua
- ☐ beca de apoyo económico
- ☐ apoyo económico de padres

17. Indica los medios de apoyo y servicios con los que cuentas para estudiar.

18. ¿Qué es lo que más ha influido en tu confianza para mejorar tu desempeño académico en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés?

- ☐ experiencia personal
- ☐ experiencias de otras personas
- ☐ la familia
- ☐ los amigos
- ☐ Otro (mencionar abajo)

Las siguientes declaraciones están relacionadas con tus creencias y acciones como estudiante. Selecciona una opción.

19. Si no puedo hacer un trabajo a la primera, lo intento hasta que lo consigo

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

20. Si alguna cosa me parece demasiado complicada, ni siquiera intentaré hacerla.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

21. Soy optimista acerca de mi futuro como profesionista porque soy capaz de obtener resultados óptimos.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

22. Soy capaz de resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

23. Soy capaz de tomar decisiones en busca de mejores resultados en mis actividades académicas.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

24. Soy una persona segura de sí misma con las habilidades para hacer bien mis tareas escolares.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

25. Soy alguien que trabaja para ser mejor estudiante.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

26. Creo que el aprendizaje es un asunto de esfuerzo, autonomía, toma de decisiones, responsabilidad, establecimiento de objetivos, y gestión del tiempo.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre

27. Mi desempeño académico es una expresión de mis actitudes, creencias y motivación.

a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre