



**UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER**

**Escuela de Posgrado**

**Tesis**

**FORMACIÓN EXTRACURRICULAR EN VALORES EN LA  
EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA DE ESTUDIANTES  
DEL CUARTO AL DÉCIMO NIVEL DE EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA DE UNA ESCUELA FISCAL EN  
QUITO – ECUADOR, 2014- 2015**

**Para optar el grado académico de:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**Presentada por:**

**Diego Fabián, RAZA CARRILLO**

**2016**

TÍTULO DE LA TESIS

**FORMACIÓN EXTRACURRICULAR EN VALORES EN LA  
EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA DE ESTUDIANTES  
DEL CUARTO AL DÉCIMO NIVEL DE EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA DE UNA ESCUELA FISCAL EN  
QUITO – ECUADOR, 2014- 2015**

Línea de Investigación

Calidad y acreditación de la gestión de la educación

## **DEDICATORIA**

**A mis adorados hijos Paula y Juan Diego, a mi compañera de vida Andrea que es la mejor mujer que conozco, a Fabián que es mi padre, maestro y amigo y a Lucía con mi respeto y cariño.**

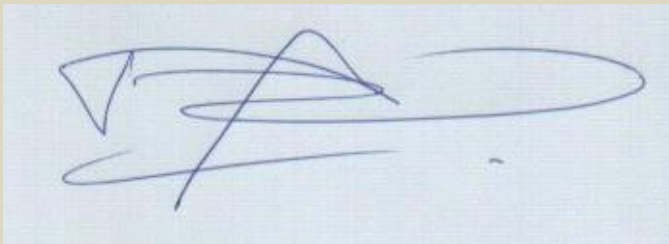
**DIEGO F. RAZA**

## **AGRADECIMIENTO**

A la vida, que nos sigue dando tanto.

## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Quien suscribe, Diego Fabián Raza Carrillo, identificado con cédula de ciudadanía ecuatoriana 1706890728; declaro que la presente Tesis: “FORMACIÓN EXTRACURRICULAR EN VALORES EN LA EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA DE ESTUDIANTES DEL CUARTO AL DÉCIMO NIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE UNA ESCUELA FISCAL EN QUITO – ECUADOR, 2014- 2015” ha sido realizada por mi persona, utilizando y aplicando la literatura científica referente al tema, precisando la bibliografía mediante las referencias bibliográficas que se consignan al final del trabajo de investigación. En consecuencia, los datos y el contenido, para los efectos legales y académicos que se desprenden de la tesis son y serán de mi entera responsabilidad.



C.C. 1706890728 de Ecuador

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	xiii
Abstract	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Descripción de la realidad problemática</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Formulación del problema.</b>	<b>4</b>
1.2.1 Problema General	4
1.2.2 Problemas Específicos	4
<b>1.3 Objetivos de la Investigación</b>	<b>4</b>
1.3.1 Objetivo General	5
1.3.2 Objetivos Específicos	5
<b>1.4 Justificación y viabilidad de la investigación</b>	<b>5</b>
<b>1.5 Delimitación de la Investigación</b>	<b>6</b>
<b>1.6 Limitaciones de la Investigación</b>	<b>7</b>
<b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Antecedentes de la Investigación</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Bases Teóricas</b>	<b>14</b>
2.2.1 Formación extracurricular	14

2.2.2	Educación en valores	15
2.2.3	El concepto de autoeficacia y sus diversas aplicaciones	17
2.2.4	Autoeficacia académica	19
2.2.5	Autoeficacia social	21
2.2.6	Autoeficacia autoregulatoria	23
<b>2.3</b>	<b>Formulación de hipótesis</b>	<b>23</b>
2.3.1	Hipótesis general	24
2.3.2	Hipótesis específicas	24
<b>2.4</b>	<b>Operacionalización de variables e Indicadores</b>	<b>24</b>
<b>2.5</b>	<b>Definición de términos básicos</b>	<b>26</b>
	<b>CAPITULO III: METODOLOGÍA</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de investigación</b>	<b>28</b>
<b>3.2</b>	<b>Diseño de la investigación</b>	<b>28</b>
<b>3.3</b>	<b>Población y Muestra</b>	<b>28</b>
<b>3.4</b>	<b>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</b>	<b>29</b>
3.4.1	Técnica de recolección de datos	29
3.4.2	Descripción de instrumento	29
3.4.3	Validez de instrumentos	32
3.4.4	Fiabilidad de los instrumentos	34
<b>3.5</b>	<b>Técnicas para el procesamiento de datos</b>	<b>34</b>

<b>CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>36</b>
<b>4.1 Procesamiento de datos: Resultados</b>	<b>36</b>
<b>4.2 Prueba de hipótesis: comparación de resultados de G0 y G1</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Discusión de resultados</b>	<b>62</b>
<b>CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>67</b>
<b>5.1 Conclusiones</b>	<b>67</b>
<b>5.2 Recomendaciones</b>	<b>68</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO 2: INSTRUMENTO ORIGINAL PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO 3: INSTRUMENTO FINAL PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO 4: AUTORIZACIÓN DE USO DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 5: FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA</b>	<b>95</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Variables, dimensiones e indicadores del estudio .....	24
Tabla 2: Universo, población y muestra del estudio .....	28
Tabla 3: Ficha Técnica .....	31
Tabla 4: Validación con juicio de expertos del instrumento .....	32
Tabla 5: Estadísticos de fiabilidad .....	34

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Figura 1. Distribución de la variable Edad en G0</i> .....	37
<i>Figura 2. Gráfico Q-Q de Normalidad de la variable Edad en G0</i> .....	37
<i>Figura 3. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la variable Edad en G0</i> .....	38
<i>Figura 4. Distribución de la AES en G0</i> .....	38
<i>Figura 5. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AES en G0</i> .....	39
<i>Figura 6. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AES en G0</i> .....	39
<i>Figura 7. Distribución de la AEAR en G0</i> .....	40
<i>Figura 8. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEAR en G0</i> .....	40
<i>Figura 9. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEAR en G0</i> .....	41
<i>Figura 10. Distribución de la AEA en G0</i> .....	41
<i>Figura 11. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEA en G0</i> .....	42
<i>Figura 12. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEA en G0</i> .....	42
<i>Figura 13. Distribución de la AET en G0</i> .....	43
<i>Figura 14. Normalidad de la AET en G0</i> .....	43
<i>Figura 15. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AET en G0</i> .....	44
<i>Figura 16. Composición de G1 en género</i> .....	44
<i>Figura 17. Distribución de la edad en G1</i> .....	45
<i>Figura 18. Gráfico Q-Q de Normalidad de la edad en G1</i> .....	45
<i>Figura 19. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la edad en G1</i> .....	46
<i>Figura 20. Distribución de la AES en G1</i> .....	47
<i>Figura 21. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AES en G1</i> .....	47
<i>Figura 22. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AES en G1</i> .....	48
<i>Figura 23. Distribución de la AEAR en G1</i> .....	48
<i>Figura 24. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEAR en G1</i> .....	49
<i>Figura 25. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEAR en G1</i> .....	50
<i>Figura 26. Distribución de la AEA en G1</i> .....	50
<i>Figura 27. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEA en G1</i> .....	51
<i>Figura 28. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEA en G1</i> .....	52

<i>Figura 29.</i> Distribución de la AET en G1 .....	53
<i>Figura 30.</i> Normalidad de la AET en G1 .....	53
<i>Figura 31.</i> Uniformidad de la AET en G1 .....	54
<i>Figura 32.</i> Distribución de la AET en G0 y G1.....	55
<i>Figura 33.</i> Media de AET en G0 y G1 .....	55
<i>Figura 34.</i> Mediana de la AET en G0 y G1 .....	56
<i>Figura 35.</i> Distribución de la AES en G0 y G1 .....	57
<i>Figura 36.</i> Media de AES en G0 y G1 .....	57
<i>Figura 37.</i> Mediana de la AES en G0 y G1 .....	58
<i>Figura 38.</i> Distribución de la AEAR en G0 y G1.....	59
<i>Figura 39.</i> Media de AEAR en G0 y G1 .....	59
<i>Figura 40.</i> Mediana de la AEAR en G0 y G1.....	60
<i>Figura 41.</i> Distribución de la AEA en G0 y G1 .....	61
<i>Figura 42.</i> Media de AEA en G0 y G1 .....	61
<i>Figura 43.</i> Mediana de la AEA en G0 y G1 .....	62

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar la incidencia de la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia en NNA<sup>1</sup> que cursan del cuarto al décimo nivel de Educación General Básica (EGB) en el año lectivo 2014-2015 en una Escuela Fiscal de la ciudad de Quito - Ecuador.

El estudio fue de tipo explicativo, diseño no-experimental y de tipo causal comparativo o ex post facto. Se utilizó el instrumento de medición de autoeficacia de Carrasco y Del Barrio (2002) modificado para Ecuador; la validez del instrumento se calculó con una V de Aiken que resultó mayor a 0,80 en todos sus ítems y la fiabilidad del instrumento se determinó calculando el coeficiente Alfa de Cronbach que resultó ser 0,742. El instrumento fue aplicado a 25 NNA que se beneficiaron del estímulo de la formación extracurricular en valores y a 110 NNA que no tuvieron este estímulo, para luego comparar los valores obtenidos en cuanto a su expectativa de autoeficacia académica, social, autoregulatoria y general, y determinar si existe diferencia estadística significativa entre estos dos grupos de estudiantes que son de la misma escuela, aplicando pruebas estadísticas t de Student y Mann Whitney.

El resultado que se obtuvo fue que aquellos NNA que se benefician de un proceso de formación extracurricular en valores, muestran mejores niveles de autoeficacia general, social, autoregulatoria y académica que aquellos jóvenes que no cuentan con este estímulo, presentando diferencias estadísticamente significativas en todos los casos; por tanto se concluye en que este tipo de formación extracurricular es ventajosa y se debe promover en niños y jóvenes.

*Palabras clave: formación extracurricular en valores, auto eficacia, autoeficacia social, autoeficacia autoregulatoria, autoeficacia académica.*

---

<sup>1</sup> Niños, niñas y adolescentes

## ABSTRACT

This study examines the impact of extracurricular formation in ethics and moral values in the self-efficacy of kids from a public school in Quito during the 2014 – 2015 term.

To do that we conducted an explanatory study with an ex post facto non experimental design. We applied the Carrasco and Del Barrio (2002) self-efficacy scale modified for Ecuador; its validity was calculated as  $V > 0,80$  in every item and its reliability was verified with a Cronbach's Alpha coefficient of 0,742. The instrument was applied to 25 kids that attend to the extracurricular formation in ethics and moral values, and was applied as well to 110 kid that don't benefit from this stimulus. From there, we compared the scores obtained in the two groups regarding their general, academic, social, and self-regulatory self-efficacy, in order to determine if there's such a significant statistic difference between the two groups using the Student t test and Mann Whitney test.

The results show that kids attending extracurricular formation in ethics and moral values had better levels of general, academic, social, and auto-regulatory self-efficacy, showing significant statistic difference with those that didn't benefit from that stimulus. Therefore, we concluded affirming that is necessary to promote this kind of experiences in kids.

*Key words: extracurricular formation in values, general self-efficacy, social self-efficacy, academic self-efficacy, self-regulatory self-efficacy*

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es identificar si existe incidencia de la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia en niños, niñas y adolescentes (NNA) que cursan del cuarto al décimo nivel de educación general básica en una escuela fiscal de la ciudad de Quito.

Si bien existen estudios que indagan acerca de los efectos de la formación extracurricular en general, y en valores en particular, además de investigaciones que buscan explicar distintos tipos de autoeficacia, no existen al momento investigaciones que busquen relacionar directamente a la formación extracurricular en valores con la autoeficacia en NNA.

A lo largo de su vida el autor ha observado que un entorno en el que se reflexiona y trabaja en valores, aparentemente incide de manera positiva en el desempeño y logros de las personas; además está convencido que los valores son la base de la convivencia humana y que debería darse mayor refuerzo a su enseñanza y discusión en todos los niveles educativos, especialmente en los iniciales.

Para determinar la incidencia de la formación extracurricular en valores en la autoeficacia, se ha realizado una investigación de tipo ex post facto en la cual se compararon los niveles de autoeficacia de dos grupos de NNA, uno de los cuales se ha beneficiado del estímulo de la formación extracurricular en valores.

Esta investigación presenta en su primer capítulo la formulación del problema y sus respectivos objetivos, así como su justificación, delimitación y limitaciones.

En el segundo capítulo se presenta un marco teórico en el que se exponen primeramente los antecedentes nacionales e internacionales de estudios relacionados a este tema, así como las bases teóricas que sustentan el problema a investigar, la conceptualización de formación extracurricular, de la formación en valores, de la autoeficacia en general, y en particular de la autoeficacia

académica, social y autoregulatoria. Con ello, se formulan las hipótesis general y específicas de este estudio y se operacionalizan variables e indicadores.

El tercer capítulo describe la metodología utilizada, el tipo de investigación que se realizó, su diseño, la determinación de la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y la manera en la que se procesaron dichos datos.

El cuarto capítulo muestra los resultados del procesamiento de datos, la verificación de las hipótesis del estudio, y la discusión de sus resultados.

El capítulo quinto, finalmente, enuncia las conclusiones y recomendaciones, siendo la principal conclusión que en efecto los NNA que reciben formación extracurricular en valores, muestran mejores niveles de autoeficacia.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Descripción de la realidad problemática**

La educación de NNA es una preocupación de carácter mundial, y por ello la multitud de estudios que buscan determinar la forma en la que se puede mejorar el logro escolar que ha sido comprobado como importante determinante de las posibilidades de movilización social y superación de la pobreza (Aluede, Aluede, & Ufuah, 2003; Burnett, 2008; Mühlpachr, 2008; Spicker, 2008; Zhang Lijun & Wang Fei, 2010).

Esta preocupación ha llevado de una parte a investigar sobre cuál es la variable de resultado que se debería utilizar para medir el logro escolar en NNA, y de otra parte, cuáles son los factores o variables de proceso o impacto que determinan un mayor o menor logro escolar.

El rendimiento académico se ha utilizado como variable de resultados en muchas investigaciones (Benner & Wang, 2014; Rocha-Filho & Santos, 2014; Tan, 2014); y desde hace dos décadas se ha empezado a considerar a otras variables de corte más psicosocial como la autoestima y el autoconcepto, entre otras (de Paiva Naves Mamede, Marques, Rogers, & Miranda, 2015; Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches, & Pereira, 2015; Najma Iqbal Malik, Yasin, & Humaira Shahzadi, 2015; Schöne, Tandler, & Stiensmeier-Pelster, 2015).

Sea que se considere a cualquiera de esas variables como resultado deseado, se ha tratado de indagar cuáles son los elementos que inciden positivamente en tal resultado.

El problema a estudiar de manera más particular, se refiere a la incidencia de la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia en niños,



niñas y adolescentes (NNA) que cursan desde el cuarto nivel hasta el décimo nivel de Educación General Básica (EGB) en escuelas fiscales de la ciudad de Quito - Ecuador.

Este problema ha sido observado por el autor de este documento, quien en su propia experiencia de estudiante de escuela y colegio ha observado esta realidad, ya que aquellos NNA que tuvieron algún tipo de formación extracurricular en valores, exhibían una conducta diferente respecto de sus tareas y responsabilidades académicas, a aquella observable en estudiantes que no fueron parte de dicha formación extracurricular en valores.

Durante su niñez, de igual manera, el autor fue expuesto sin saberlo al concepto de autoeficacia. Su padre siempre le demostró que el que cree que puede hacer algo, logra hacerlo. El esfuerzo, el trabajo, la dedicación, la responsabilidad, fueron las directrices éticas que el autor recibió y que influyeron en su formación, y más que todo aquello, el convencimiento de que el que se cree capaz de hacer algo sin lugar a duda lo logrará. Las posteriores lecturas, recomendadas también por su padre, especialmente de los clásicos griegos y particularmente La Eneida y La Odisea, fueron formando en el autor el convencimiento de que el que quiere puede, o como se refiere en La Eneida: *Possunt quia posse videntur*<sup>2</sup> que es la expresión con que se resume y enfatiza el sentir de los remeros en el pasaje de esta novela, en el que acuden a su convencimiento psicológico de poder y querer triunfar para sacar fuerza de flaqueza y superar el cansancio, el dolor físico, la seducción de la fácil renuncia.

Conforme el autor fue creciendo en edad, llegó a hacer suyo este convencimiento de que el que está convencido de poder hacer algo lo logrará, y más tarde aprendería que ese es el fundamento del concepto de autoeficacia en la psicología moderna. A partir de allí, el autor siempre pensó en la importancia de “creerse capaz” de realizar algo, como factor fundamental en su logro.

---

<sup>2</sup> Pueden porque creen que pueden

Durante los últimos años, el autor ha tenido acercamiento a los NNA de una escuela fiscal en Quito que asisten a un centro de formación en valores que está ubicado cerca de la Escuela, y a aquellos que no lo hacen: ha podido conversar con los monitores del centro cristiano de formación en valores, ha interactuado con los NNA de los dos grupos, y ha tenido la oportunidad de conversar brevemente con uno de los profesores de la Escuela, así como con su Director.

En la interacción con los dos grupos, el autor ha apreciado una diferencia en la manera en la que los NNA de cada grupo encaran sus responsabilidades académicas, la forma en la que se expresan respecto de su rendimiento académico e incluso acerca de su relación con sus padres y profesores. En definitiva, ha identificado una diferencia en su convencimiento de “ser capaces” de enfrentar los rigores de la escuela y de la vida.

El profesor y el director de la escuela también han expresado de manera informal las mismas diferencias, y expresan que su origen parece ser la asistencia de uno de los grupos a las actividades de formación extracurricular en valores.

Según han informado tanto el docente como el director de la escuela, así como los monitores del centro de formación en valores, los NNA de la escuela en general son hijos de personas migrantes de varias provincias del país que en su mayoría trabajan como vendedores del mercado de la comunidad, los NNA pertenecen a un estrato muy empobrecido de la población que además está expuesto a problemas de descomposición social: familias disfuncionales, desempleo, violencia intrafamiliar, uso de drogas, prostitución y delincuencia.

Esta realidad ha motivado todavía más al autor a realizar la investigación que se propone.

Todos estos antecedentes configuran la presunción del autor, relativa a que los niveles de autoeficacia de los NNA son afectados por la posibilidad de acceder a una formación extracurricular en valores.

## 1.2 Formulación del problema.

Sobre la base de lo expuesto se formula la siguiente pregunta de investigación:

### 1.2.1 Problema General

¿Cómo incide la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia de los niños, niñas y adolescentes que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en una Escuela Fiscal de la Ciudad de Quito - Ecuador?

### 1.2.2 Problemas Específicos

**P.E. 1:** ¿Qué diferencia existe en la expectativa de **autoeficacia social** de NNA que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en la Escuela Fiscal analizada y que se benefician de una formación extracurricular en valores, comparada con aquella de NNA que no tienen acceso a esta formación?

**P.E. 2:** ¿Qué diferencia existe en la expectativa de **autoeficacia autoregulatoria** de NNA que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en la Escuela Fiscal analizada y que se benefician de una formación extracurricular en valores, comparada con aquella de NNA que no tienen acceso a esta formación?

**P.E. 3:** ¿Qué diferencia existe en la expectativa de **autoeficacia académica** de NNA que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en la Escuela Fiscal analizada y que se benefician de una formación extracurricular en valores, comparada con aquella de NNA que no tienen acceso a esta formación?

## 1.3 Objetivos de la Investigación

### 1.3.1 Objetivo General

Determinar la incidencia de la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia en NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en una Escuela Fiscal de la ciudad de Quito - Ecuador.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

**O.E. 1:** Identificar estadísticamente si existe diferencia considerable en los niveles de **autoeficacia social** medida en el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores, y aquel que no ha sido expuesto a este estímulo.

**O.E. 2:** Identificar estadísticamente si existe diferencia considerable en los niveles de **autoeficacia autoregulatoria** medida en el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores, y aquel que no ha sido expuesto a este estímulo.

**O.E. 3:** Identificar estadísticamente si existe diferencia considerable en los niveles de **autoeficacia académica** medidos en el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores, y aquel que no ha sido expuesto a este estímulo.

## 1.4 Justificación y viabilidad de la investigación

Desde el punto de vista teórico se justifica realizar esta investigación ya que aportará a ampliar el alcance de los postulados teóricos que sustentan tanto la necesidad de una formación en valores como aquellos que han tratado de explicar los niveles de autoeficacia en NNA.

De manera particular, no se han realizado investigaciones de este tipo en Ecuador y si bien se han identificado estudios a nivel mundial que indagan parcialmente respecto de los temas propuestos en este estudio, aquellos buscan relacionar la autoeficacia con otro tipo de variables diferentes a la formación

extracurricular en valores, lo que justifica todavía más la importancia de realizar este estudio desde lo teórico.

Desde lo metodológico, la utilización de técnicas estadísticas se justifica desde el positivismo y sus postulados de aplicación de este tipo de técnicas al estudio de la realidad social.

Ya que se busca establecer la existencia de una diferencia comprobable en el nivel de autoeficacia percibida en NNA que han recibido formación extracurricular en valores, la utilización de técnicas matemáticas y estadísticas, contribuirá a determinar de manera científica dicha diferencia, o la inexistencia de la misma. De manera concreta, se llevará a cabo un estudio causal comparativo que permita determinar la existencia de diferencias significativas en la expectativa de autoeficacia de los NNA derivadas de la exposición de los NNA a una formación extracurricular en valores.

De otra parte, la justificación práctica de este estudio tiene que ver con la necesidad de hacer más eficaces los esfuerzos de padres de familia, escuelas y organizaciones educativas habida cuenta de su importante rol en el desarrollo del país.

En este sentido, esta investigación tiene una indiscutible utilidad ya que permite conocer si la formación extracurricular en valores incide en los niveles de autoeficacia académica percibida de NNA en Quito, y si por tanto debe ser promovida entre padres de familia y escuelas.

No se debe perder de vista que aquello se hace con el fin de asegurar mejores oportunidades de éxito para NNA en Ecuador.

## **1.5 Delimitación de la Investigación**

La investigación se delimitó al estudio de los NNA de cuarto a décimo nivel de educación general básica de una escuela fiscal en Quito Ecuador que cursaron el año lectivo 2014 - 2015.

**a) Delimitación espacial**

Lugar : Escuela Fiscal de una zona marginal en Quito  
Provincia : Pichincha  
País : Ecuador

**b) Delimitación social**

Estudiantes de cuarto a décimo nivel de educación general básica

**c) Delimitación temporal**

El estudio se realizó a estudiantes que se encontraban cursando el año lectivo 2014 - 2015.

**d) Delimitación conceptual**

Bases teóricas de la Formación extracurricular en valores.

Bases teóricas de Autoeficacia.

## **1.6 Limitaciones de la Investigación**

La limitación principal se refirió de manera primordial a la disponibilidad de recursos. De hecho, la elaboración misma de este estudio hubiera requerido de la participación de asistentes de investigación y apoyo tipográfico, cuya contratación fue imposible por requerir de una cantidad de recursos financieros de los que no se dispuso. Esto fue subsanado con una mayor dedicación por parte del autor, y su costo se vio reflejado indudablemente en una prolongación del tiempo de realización de este estudio.

Otra limitación se refiere a la inexistencia de un instrumento de medición de autoeficacia académica que haya sido probado y validado en Ecuador.

## CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la Investigación

En Ecuador se ha encontrado una sola investigación referida al estudio de autoeficacia, y de manera puntual de autoeficacia en la docencia (Galarza & Tokuhama, 2011). El estudio se propuso contestar la pregunta ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional?, para lo cual se consideró a 124 profesores de distintas escuelas, colegios y universidades de Ecuador en una muestra no probabilística de conveniencia, con la que se evaluó la relación entre autoeficacia docente y el tiempo destinado a planificación, enseñanza y evaluación. El resultado del estudio reveló que si bien los docentes tienen una alta percepción de autoeficacia docente, dicho nivel no tiene relación con el tiempo dedicado a planificación, enseñanza y evaluación. Se concluyó entonces que no existe relación entre estas variables, y se identificó más bien un rol estelar de otras variables: interacción con el personal administrativo, padres de familia y estudiantes.

Existen en cambio algunas investigaciones previas relacionadas a la formación extracurricular, especialmente deportiva (Gudiño & Posso, 2013; Guerra & Méndez, 2013).

El estudio de Gudiño y Posso (2013) buscó identificar el nivel de práctica deportiva extracurricular y sus beneficios para la salud en un grupo de estudiantes. El estudio fue de tipo descriptivo y exploratorio, utilizó técnicas cualitativas y cuantitativas, tuvo en cuenta a una muestra de 318 estudiantes de la Universidad Técnica del Norte que asisten regularmente a distintas prácticas deportivas extracurriculares, de un total de 1459 estudiantes que practican distintas disciplinas deportivas. Se desarrolló y aplicó un instrumento que fue validado a través de juicio de expertos que calificaron con más del 80% cada ítem. De igual forma su fiabilidad fue demostrada a través de una prueba piloto que buscó verificar su comprensión, pertinencia y relevancia. Se encontró que si

bien es entendido el beneficio de salud entre los sujetos de estudio, se destina poco tiempo a prácticas deportivas. No se llegó a determinar relación ni causalidad entre estas variables.

El estudio de Guerra y Méndez (2013) en cambio buscó identificar las características de la práctica deportiva extracurricular en alumnos de 8vo a 10mo de una escuela en Otavalo. El estudio fue de diseño no experimental de corte transversal y utilizó una variedad de métodos (empírico, histórico- lógico, estadístico, deductivo). Se aplicó una encuesta a una muestra probabilística de 63 estudiantes de una población total de 438 que asisten al ciclo básico. Esta encuesta fue validada a través de juicio de expertos y su fiabilidad comprobada a través de una prueba piloto. Los resultados indicaron que las prácticas deportivas de preferencia son las grupales y que su frecuencia es muy baja, por lo que se concluyó como insuficiente la práctica deportiva extracurricular en la escuela analizada.

Existen como antecedente a nivel nacional, otros estudios que buscan relacionar la práctica de las actividades extracurriculares con ciertos constructos de desempeño académico (Merino, 2013; Cevallos Veintimilla & Pilco Guaila, 2012; Canchigña, 2011).

El estudio de Merino (2013) buscó determinar la incidencia de la actividad deportiva extracurricular en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Ecuador. A través de un estudio de enfoque crítico propositivo, se llevó a cabo una investigación especialmente cualitativa al total de estudiantes de bachillerato en el colegio, y se obtuvo como resultado que los estudiantes que participaron en prácticas deportivas extracurriculares normalmente no presentaron a tiempo tareas ni trabajos lo cual por la falta de entendimiento de los docentes, determinó un menor nivel de rendimiento académico. Se concluyó en la necesidad de establecer una propuesta que permita a los estudiantes atender debidamente tanto sus estudios como su práctica deportiva.



El estudio de Cevallos y Pilco (2012) indagó sobre la afectación que tiene el escaso número de tareas extracurriculares en el desarrollo de la inteligencia lógico matemática de niños y niñas de 7mo año de una escuela en Chillanes. Fue una investigación descriptiva de tipo censal a un total de 83 estudiantes de este nivel en la escuela, y obtuvo como resultado que en efecto el desarrollo de las tareas extracurriculares es reconocido por estudiantes y profesores como promotor de inteligencia lógica y matemática y por tanto se concluyó en la necesidad de promover dichas actividades en la escuela analizada.

El estudio de Canchigña (2011) buscó comprobar la influencia que tienen los trabajos extracurriculares en el aprendizaje de los estudiantes de 7mo año de una escuela fiscal en Sangolquí. Se utilizó un enfoque crítico propositivo con técnicas cualitativas y la realización de un estudio censal con todos los estudiantes de este nivel (79 niños y niñas), a partir de lo cual se obtuvo como resultado que en efecto la participación de estos estudiantes en actividades extracurriculares influye positivamente en la percepción de sus niveles de aprendizaje y se concluyó por tanto en la necesidad de promover dichas actividades extracurriculares en la escuela estudiada.

En otros antecedentes, en Ecuador se ha encontrado investigaciones recientes relacionadas con la formación en valores (Barbecho, 2013; Rivera, 2013) y de manera particular sobre la forma en que la dicha formación incide en lo académico (Guilla, 2012).

El estudio de Barbecho (2013) se realizó para determinar la incidencia de la aplicación de valores en la formación disciplinaria de niñas y niños de 2do año en una escuela en Cuenca. El estudio se desarrolló bajo el paradigma crítico propositivo y un enfoque especialmente cualitativo. La investigación tuvo carácter censal y tomó en cuenta a los 40 niños y niñas de este nivel de estudio, sus padres y maestros. El resultado del estudio muestra que en efecto la

aplicación de valores es positiva en la formación disciplinaria y concluye por lo tanto en la necesidad de promoverla.

Y finalmente, el estudio de Rivera (2013) buscó determinar la forma en la que influyen los valores en la formación integral de estudiantes de 1ero de bachillerato de un colegio privado en Ecuador. El estudio fue de tipo cualitativo y consideró a todos los estudiantes de este nivel de estudios en el colegio analizado, sus profesores y autoridades (total de 45 sujetos). El estudio obtuvo como resultado que la educación en valores en efecto influye en la formación integral de los adolescentes de 1ero de bachillerato en la escuela analizada y por tanto se concluyó en la necesidad de reforzar dicha educación en valores.

**A nivel internacional**, se han realizado estudios relacionados con la participación en actividades extracurriculares y el fortalecimiento del compromiso escolar por parte de los estudiantes (Fredricks, 2011), y sobre la relación que existe entre aquella participación con el mejoramiento del rendimiento académico (Rodríguez & Bakieva, 2011), el desarrollo moral cognitivo (Brown-Liburd & Porco, 2011), la mejora en la autoestima de adolescentes (Kort-Butler & Hagewen, 2011), e incluso el control o manejo de obesidad y sobrepeso en jóvenes estudiantes (Pastor Vicedo, Madrona, Martínez, & Martínez, 2012) .

El artículo científico de Fredricks (2011) presenta un modelo conceptual que propone un esquema de fortalecimiento del compromiso y participación de los estudiantes en actividades extracurriculares con participación de los maestros, familias y los propios estudiantes. A partir de una revisión bibliográfica de los principales conceptos y relaciones existentes entre estos distintos constructos, se concluye con la propuesta de modelo para fortalecer las relaciones planteadas.

El artículo científico de Rodriguez y Bakieva (2011) examinó la relación entre el autoconcepto académico y la participación en actividades extracurriculares entre niñas y niños. Se utilizó un muestreo estratificado en conglomerados y se aplicó

un instrumento estandarizado a un grupo de 1708 NNA de educación primaria. El resultado mostró que los NNA que realizaron actividades académicas extracurriculares tuvieron mejor rendimiento académico y se concluyó que dichas diferencias no fueron similares entre niños y niñas por lo que se planteó la necesidad de profundizar en el estudio de dichas diferencias.

La investigación realizada por Brown-Liburd y Porco (2011) fue realizada para determinar el impacto que tiene la participación en actividades extracurriculares en el desarrollo moral cognitivo. A partir del estudio de las teorías y literatura existente se seleccionó una muestra de 396 estudiantes de contabilidad a lo largo de los Estados Unidos de Norteamérica a quienes se aplicó el instrumento DIT2 de evaluación de desarrollo moral cognitivo cuya fiabilidad y validez se indica que ha sido demostrada en estudios previos. El resultado confirmó que la participación en este tipo de actividades generan un impacto positivo en el desarrollo ético de estos profesionales por lo que concluye recomendando su consideración en programas de estudio universitarios para esta carrera.

En su artículo científico, Kort-Butler y Hagewen (2011), investigaron sobre el impacto que tienen las actividades extracurriculares en la autoestima. Para ello realizaron un estudio con un diseño muestral aleatorio estratificado con jóvenes provenientes de 80 colegios y 52 escuelas a lo largo de todo el territorio de los Estados Unidos de Norteamérica. Se utilizaron instrumentos de recolección de información para los distintos constructos analizados, que se indica cuentan con pruebas suficientes de validez y confiabilidad. Los resultados confirmaron el impacto positivo que tiene la participación en estas actividades en la autoestima de los jóvenes, sin importar la edad y el grupo étnico al que pertenecía, y por tanto concluyó en la necesidad de fortalecer este tipo de actividades.

De manera más específica, existen estudios que buscan relación entre la educación en valores y el logro de distintos resultados en sus beneficiarios: mejoramiento de su auto-realización (Soriano, Franco, & Sleeter, 2011), logro de un mejor clima escolar y conducta en los estudiantes (White & Warfa, 2011),

mejora en su rendimiento académico (Godfrey & Morris, 2008), mejores posibilidades de éxito académico en general y mejor conducta en los estudiantes (Skaggs & Bodenhorn, 2006).

El estudio de Soriano et al (2011) analizó los efectos de un programa de educación en valores en el sentido de autorealización, autoconcepto y autoestima. Fue un estudio de tipo experimental en que se compararon dos grupos en un total de 29 adolescentes, estudiantes rumanos en la ciudad de Granada (España). Se les aplicó el Self-Concept and Realisation Questionnaire, que según se indica ha sido comprobada su validez y fiabilidad en estudios previos. Los resultados mostraron significativas diferencias entre los estudiantes que asistieron a este programa y los que no lo hicieron, y por tanto permitieron concluir en que este tipo de programas afecta positivamente a los constructos analizados.

De otra parte White y Warfa (2011), en un contexto de investigación-acción, utilizando métodos mixtos de triangulación cuantitativa – cualitativa y un enfoque de estudio de caso, indagaron el impacto que tiene la educación moral en el clima escolar y comportamiento de los estudiantes en una escuela primaria de Anglia del Este (Inglaterra). Los sujetos estudiados fueron 234 estudiantes de la escuela analizada, se aplicaron instrumentos de medición validados, y los resultados indicaron que existe un efecto positivo de los programas de desarrollo prosocial en la posibilidad de que la escuela pueda satisfacer las necesidades sociales, emocionales y cognitivas de sus estudiantes.

Godfrey y Morris (2008) en otro tipo de investigaciones, estudiaron el mejor posicionamiento de las escuelas religiosas frente a las no religiosas en Inglaterra en las tablas anuales oficiales y trataron de probar que aquello se debía a que sus estudiantes rendían mayor número de exámenes por tener que examinarse también en el conocimiento de la religión. Para ello realizaron una investigación causal comparativa, consideraron una muestra de aproximadamente 450 mil estudiantes en todo el Reino Unido provenientes de escuelas no religiosas, frente

a un aproximado de 70 mil estudiantes de escuelas religiosas, y se revisaron sus resultados en las pruebas estandarizadas que sirven para el *ranking* oficial de dichas escuelas, que luego fueron comparados utilizando métodos estadísticos. Si bien los resultados desde el inicio del estudio se consideraron a favor de las escuelas religiosas, las causas de este mejor posicionamiento no pudieron ser explicadas suficientemente con el estudio.

Para terminar, Skaggs y Bodenhorn (2006) realizaron un estudio para indagar respecto del impacto de un programa de educación moral en el logro escolar, entre otras variables. La investigación de corte cuantitativo y diseño *ex post facto* se realizó considerando a las escuelas de dos grupos de distritos geográficos de uno de los estados de la costa Este de los Estados Unidos de Norteamérica, y se utilizaron cuestionarios estandarizados de uso común en el sistema de administración educativa de los EUA. El total de escuelas que conformaron la muestra ascendió a 104. Los resultados, si bien se aceptan como no concluyentes, mostraron que la existencia e implementación de un programa de educación moral no mejoró el nivel de logro escolar de los estudiantes.

Ninguno de estos antecedentes nacionales e internacionales, identifica la incidencia de la formación extracurricular en valores, en el mejoramiento de la autoeficacia en NNA, lo que confirma la necesidad de realizar esta investigación.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Formación extracurricular**

La formación fuera de aula, provista por centros públicos o privados, o en algunos casos por la misma escuela, ha sido considerada en Ecuador como algo deseable para los NNA, tanto así que el mismo Presidente de la República, Econ. Rafael Correa Delgado, en su enlace ciudadano No. 335 de agosto de 2013, señaló que su intención es “que en el futuro ningún joven, como requisito, se pueda graduar sin haber participado en un movimiento juvenil o en alguna actividad extracurricular” (*Enlace ciudadano No. 335, 2013*).

Las actividades extracurriculares pueden definirse como aquellas que se realizan fuera del horario de clase como complemento a lo estrictamente curricular que se reserva para las horas de clase, y como propuesta de ocupación del tiempo libre del estudiante (Lembo & Ortega, 2005).

Estas actividades cumplen dos funciones: de una parte entregar a los NNA los conocimientos que sus padres consideran importantes y que por cualquier razón ellos no pueden hacerlo (por falta de tiempo o de conocimiento, por ejemplo), y dar a NNA la oportunidad de alternar con otros de su edad (Cabo González, 2012).

En Ecuador son comunes las actividades extracurriculares relacionadas con la práctica de algún deporte, el aprendizaje de algún instrumento musical, el acompañamiento en tareas escolares, y la formación en valores.

En general los padres buscan la práctica de estas actividades extracurriculares en sus hijos por una mezcla de interés en que sus hijos tengan una vida más amplia, se desarrollen de mejor manera, mejoren sus habilidades sociales, y en muchos casos también por necesidad de que alguien cuide de ellos en horas en que los padres no pueden hacerlo especialmente por obligaciones laborales.

La evidente transformación social de las últimas décadas ha generado diversos motivos por los cuales el niño ya no cuenta en su hogar con la compañía de su padre y madre, y que por tanto han vuelto más frecuente acudir a distintas opciones de actividad extra curricular.

### **2.2.2 Educación en valores**

La educación en valores es llamada también educación ética, educación en civismo, educación moral, y educación del carácter, denominaciones que si bien pueden tener leves diferencias desde la postura de los autores que las

proponen, presentan más elementos comunes que diferenciadores (Lovat, Clement, & Toomey, 2010).

La educación en valores es el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten al aprendiz realizar elecciones informadas y responsables a través del desarrollo de un pensamiento crítico y un accionar responsable (Goswami & Garg, 2011, p. 46).

Si bien a lo largo de la historia del pensamiento ético se ha defendido casi unánimemente que la moral podía y debía ser enseñada y aprendida, no parece haber un consenso respecto de cómo hacerlo ni a través de la transmisión de qué valores (Elorrieta-Grimalt, 2012, p. 497).

Se ha dicho que el sistema de educación formal de un país, junto con la familia y la sociedad, tienen el deber de “preparar a cada generación para hacer las elecciones correctas y apropiadas” (Begum, 2013), lo cual es especialmente importante vistos los estudios que muestran que en determinados contextos son pocos los niños y jóvenes que tienen inclinación a realizar actos solidarios, y son muy pocos los NNA –especialmente de menor edad- que muestran predisposición a conductas prosociales (Morales Rodríguez & Trianes Torres, 2012).

La familia tiene una incidencia importante en la formación de valores en el niño, y específicamente el nivel de educación de los padres (sobre todo el de la madre), incide en el desarrollo de estos valores (Begum, 2013).

Existen distintas propuestas respecto de qué valores deben inculcarse de forma prioritaria en los NNA. Algunos autores limitan estos valores a los que consideran los principales tales como justicia, respeto, honestidad y cooperación (Goswami & Garg, 2011), y otros plantean listas bastante más exhaustivas: autoexigencia, valor, respeto, bondad, honradez, amabilidad, justicia, esfuerzo, altruismo (Pariante Fragoso & Gonzalez, 2013).

En cuanto a los medios que conviene utilizar para la formación en valores, además de la consabida clase magistral, existen propuestas novedosas como aquella de enseñar valores a través del cine (López, 2002), o a través de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (Pariente Fragoso & Gonzalez, 2013)

Y si bien pueden juntarse estas propuestas, no debe perderse de vista que lo más importante no es el juicio moral que sea posible desarrollar en el niño, niña o adolescente, sino su conducta real frente a situaciones demandantes en su vida diaria que le permitan demostrar su capacidad de integrar armónicamente la razón, la voluntad, el sentimiento y la acción (Elorrieta-Grimalt, 2012, p. 497).

Según se indica más arriba, se ha encontrado relación entre la educación en valores y otras variables, y por tanto surge la cuestión respecto de si esta educación en valores no impactará también en el logro de autoeficacia, reconociendo en todo momento que la referida educación en valores debe estar enfocada menos en el conocimiento y más en el aseguramiento de conductas frente a situaciones demandantes, y que es provista de manera directa o indirecta, consciente o inconsciente, intencional o no, por padres de familia, maestros, y la sociedad en general pues como dice el proverbio africano “hace falta toda una aldea para educar a un niño”.

### **2.2.3 El concepto de autoeficacia y sus diversas aplicaciones**

El concepto fundamental de autoeficacia se refiere a la creencia que tiene un individuo de poder lograr lo que se propone (Bandura, 1997). De manera complementaria han surgido conceptos más completos basados en estudios realizados a nivel mundial sobre el tema; entre ellos, aquel que hace referencia a “los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Ornelas, Blanco, Gastélum, & Chávez, 2012).



En este concepto cobra importancia el trabajo propio que el individuo se propone hacer para alcanzar una meta, lo que significa que la autoeficacia no se limita a determinar aquella creencia (que puede ser irreal), sino a la regulación de los comportamientos propios para alcanzar un fin, fundamentados en la referida creencia.

En este sentido, la teoría de autoeficacia en definitiva reconoce que el individuo puede influir en su entorno y transformarlo a partir de la autopercepción de sus capacidades a través de las cuales alcanza sus propósitos en la vida (Gutiérrez, Escartí, & Pascual, 2011).

La creencia que tiene el individuo sobre su eficacia es importante pues contribuye a que alcance lo que se ha propuesto y por tanto aumenta su motivación incidiendo positivamente en lo que piensa, siente y hace (Bandura, 1992).

El constructo de autoeficacia en su núcleo teórico supone que mientras más alta es la expectativa propia de eficacia, es mayor en el individuo: 1) el esfuerzo y perseverancia que aplicará al logro de un objetivo, 2) el nivel de optimismo e interés que demuestre en superar los desafíos, 3) la eficacia misma con la que llevará a cabo la tarea que le ocupa, 4) su desempeño y bienestar psicológico, 5) su posibilidad de respuesta a demandas irracionales y estresantes del medio ambiente (Barraza Macías, 2010).

La expectativa de autoeficacia puede ser general o específica. La autoeficacia general se refiere a la creencia de estar en posibilidad de lidiar con una amplia gama de situaciones demandantes y estresantes, en tanto que la autoeficacia específica se limita a la misma creencia de poder solventar en cambio una situación desafiante en particular (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005).

Estas situaciones particulares pueden referirse a cualquier desafío específico que se presenta en la vida cotidiana de los individuos, y por ello –aprovechando

la flexibilidad y potencialidad del constructo de autoeficacia-, se han realizado multitud de estudios para demostrar su aplicabilidad en las más diversas facetas de la vida: autoeficacia en la gestión de trabajadores en organizaciones virtuales (Staples, Hulland, & Higgins, 1998), autoeficacia en la motivación académica y logro de objetivos (Bong, 2004), autoeficacia en el desempeño laboral de personas con discapacidad (Schur, Shields, & Schriener, 2003), autoeficacia para dejar de fumar en mujeres con baja escolaridad (Warnecke et al., 2001), autoeficacia para ejercer como adolescente una sexualidad responsable (Levinson, 1986), autoeficacia para el mejoramiento de habilidades lectoras (Margolis & McCabe, 2004) y escritoras (Pajares & Valiante, 1997), entre muchos otros.

El concepto de autoeficacia, aunque no sea de manera formal, se encuentra presente en la cultura e imaginario popular en expresiones como “el que quiere puede”, “querer es poder”, entre otras, y es utilizado como mecanismo de transmisión de valores y conductas en muchas familias y grupos sociales.

#### **2.2.4 Autoeficacia académica**

Se refiere a la creencia del estudiante de “ser capaz” de enfrentar con éxito los desafíos de su vida académica en relación a las distintas materias que debe estudiar, las distintas responsabilidades y tareas que debe cumplir, las distintas acciones de trabajo académico que se espera de él, y el cumplimiento de exigencias de sus maestros.

Se ha demostrado la capacidad predictiva de la expectativa de autoeficacia en el desempeño académico (Bameri & Jenaabadi, 2015; Owen & Froman, 1988), en distintos niveles de estudio: escolar, secundario y universitario (Multon, Brown, & Lent, 1991), y en hombres o mujeres (Ornelas et al., 2012).

La autoeficacia académica también ha demostrado tener capacidad explicativa en la regulación de emociones que permiten lograr mejores resultados escolares (Putwain, Sander, & Larkin, 2013).

Los resultados de estos estudios permiten suponer que la expectativa de autoeficacia propia tiene relación directa con un mayor deseo y posibilidades de ser eficaz en lo que el sujeto se propone, en este caso, el éxito académico.

Se ha mostrado también que jóvenes con distintos niveles de autoeficacia académica muestran diferencias en su certeza y seguridad respecto de lo que quieren estudiar una vez concluido el colegio (Galliot, Graham, & Sweller, 2015), y que mientras mayor es la autoeficacia académica, mejor resiliencia desarrollan los jóvenes estudiantes (Cassidy, 2015).

Al autoeficacia académica incluso se ha demostrado ser de importancia en el logro de bienestar general de estudiantes adolescentes (Phan & Ngu, 2015), demostrado en su percepción de apreciación y valor, relaciones con otros, superación de dificultades académicas, comportamiento diario, bienestar emocional y personal.

Se ha demostrado también que la autoeficacia académica cumple un rol importante en la capacidad e interés de los estudiantes en plantearse metas desafiantes y en apoyar a sus compañeros de clase a lograrlas (Poortvliet & Darnon, 2014), así como también se ha determinado un rol parcial en la explicación de prácticas de postergación académica (Lowinger, He, Lin, & Chang, 2014).

La autoeficacia académica es más alta en jóvenes de personalidad más proactiva (Lin, Lu, Chen, & Chen, 2014), y se ha demostrado también mayores niveles de autoeficacia académica en ambientes escolares en los que las evaluaciones de clase se conducen de manera planificada, autenticidad, transparencia y diversidad (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani, & Alkalbani, 2014).

En general los resultados de estos estudios confirman lo que la intuición señala, y es que el convencimiento de saberse capaz de enfrentar un desafío, contribuye al logro de lo que un joven se propone en términos académicos.

Dado el alto índice de fracaso y deserción escolar en Ecuador, especialmente en sus zonas rurales y estratos empobrecidos, las intervenciones educativas fuera del sistema formal de educación, deberían asegurar especialmente que mejore la autoeficacia académica de los beneficiarios, es decir, que los niños/as y adolescentes que son parte de estas intervenciones, cuenten al final de los procesos con una mayor expectativa de logro académico que les permita regular su accionar en el estudio, dedicación, y concentración, de tal forma que tengan mayores probabilidades de éxito en la fase de escolarización en la que se encuentran.

### **2.2.5 Autoeficacia social**

La autoeficacia social es definida como la creencia del individuo en su capacidad para crear y mantener lazos sociales, cooperar con otros y manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001), e incluye la habilidad de participar en actividades y grupos sociales, mostrar conductas amistosas, y entregar y recibir ayuda (Connolly, 1989).

El complejo y cada vez más estrecho entramado social, facilitado por las nuevas tecnologías y en general por una sociedad más globalizada, presenta el reto de construir una humanidad con mayores capacidades de interacción, tolerancia y prosocialidad.

La autoeficacia social refuerza la expectativa del individuo respecto del uso exitoso de una forma constructiva de manejo de sus relaciones sociales (Desivilya & Eizen, 2005), y en relación al ámbito académico, se refiere a la expectativa del estudiante de poder mostrar conductas adecuadas en

situaciones académicas y de la vida diaria que demandan interacción social (Fan & Mak, 1998).

La autoeficacia social ha demostrado ser determinante en la capacidad de los jóvenes de mantener relaciones de pareja saludables (Mérida Serrano, González Alfaya, & Olivares García, 2015), en sus niveles de stress y la forma de sobrellevarlo (Rumi Matsushima & Kunio Shiomi, 2003), en su satisfacción intrínseca con sí mismos (Briones & Taberner, 2012), así como con la satisfacción que sienten por la vida en el largo plazo (Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove, & Caprara, 2007).

Se ha demostrado también que los bajos niveles de autoeficacia social en adolescentes están asociados al uso de alcohol, externalización de sus problemas y síntomas depresivos (Mileviciute, Scott, & Mousseau, 2014), uso temprano de cigarrillo por presión social (Lotrean, Mesters, & Vries, 2013), adicción al juego (Jeong & Kim, 2011), así como con bajos niveles de optimismo y vulnerabilidad de su salud (Foster et al., 2014) y su ansiedad social en general (B. M. Rudy, Davis III, & Matthews, 2014).

Las habilidades de comunicación y solución de problemas interpersonales son predictores de altos niveles de autoeficacia social (Erozkan, 2013) al igual que una alta cohesión familiar (Lubenko, 2009).

También contribuyen de buena manera al logro de una alta autoeficacia social factores como la recursividad aprendida, la percepción de ajuste en la relación marital de los padres, el apego a los pares, las relaciones interpersonales de cuidado mostradas por la madre y el apego a los padres en general de parte de los jóvenes (Bilgin & Akkapulu, 2007).

En cambio las aseveraciones negativas propias hechas por jóvenes acerca de sí mismos, están asociadas a bajos niveles de autoeficacia social (B. Rudy, May,

Matthews, & Davis, 2013), así como con su vulnerabilidad a violencia verbal de sus compañeros (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2015).

De manera especial en estratos empobrecidos, parece ser que los esfuerzos en mejorar la autoeficacia social en NNA deberían ser priorizados vistos sus resultados en estudios a nivel mundial y que se refieren en estos párrafos.

### **2.2.6 Autoeficacia autoregulatoria**

En este estudio se refiere a la eficacia percibida por el sujeto para resistir a la presión de sus pares y no involucrarse en conductas transgresivas (Pastorelli et al., 2001a), o actividades de riesgo en contra de las normas (Carrasco Ortiz & Del Barrio Gándara, 2002).

La autoeficacia autoregulatoria incide positivamente en los niveles de autoestima y felicidad en los jóvenes (Totán, 2014), en su capacidad de rechazar el consumo de alcohol cuando hay presión social (Rabaglietti, Burk, & Giletta, 2012), y está relacionada inversamente con la tendencia a la postergación en ámbitos académicos (Kennedy & Tuckman, 2013).

Si bien no existe más literatura sobre este constructo y en función de las investigaciones realizadas, está claro que los esfuerzos por mejorar sus niveles en NNA está plenamente justificado.

De otra parte es generalmente percibido un incremento de conductas perniciosas en la juventud y especialmente en ciertas sociedades. El temprano despertar sexual, el uso de armas por parte de niños y jóvenes, el incremento en número de delincuentes juveniles en ciertos estratos socioeconómicos, el crecimiento del consumo de droga en NNA, revela la necesidad de lograr como sociedad un mejoramiento en la autoeficacia autoregulatoria de los jóvenes.

## **2.3 Formulación de hipótesis**

### 2.3.1 Hipótesis general

La presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia de NNA de 8 a 15 años de edad en una escuela fiscal de Quito – Ecuador en el año lectivo 2014 - 2015.

### 2.3.2 Hipótesis específicas

**H.E. 1:** Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de **autoeficacia social** de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.

**H.E. 2:** Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de **autoeficacia autoregulatoria** de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.

**H.E. 3:** Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de **autoeficacia académica** de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.

## 2.4 Operacionalización de variables e Indicadores

Las variables y sus indicadores son:

**Tabla 1: Variables, dimensiones e indicadores del estudio**

Variables / Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
---------------------------------------	-------------	-------------

<p><b>Formación extracurricular en valores</b></p> <p>Proceso que se lleva a cabo fuera de las horas regulares de clase y que tiene como fin formar a los NNA en el conocimiento y aplicación de los principales valores para la vida. Es un proceso opcional es decir “no obligatorio” para los NNA de la escuela, sobre el cual ya tomaron previamente una decisión de asistencia o no asistencia independientemente de la investigación realizada.</p>		<p>Asistencia al centro de formación extracurricular en valores. Es una variable dicotómica que solo admite dos opciones: “asiste” o “no asiste”. Vale reiterar que la decisión de asistir o no asistir al centro de formación extracurricular en valores, es libre para los estudiantes, y que dicha decisión ya fue tomada por algunos alumnos (y por otros no) antes de la investigación; que por esta razón es “ex post facto” y por tanto no corresponde a un diseño experimental. En esta variable lo que se pretende medir es simplemente si el niño asiste o no al centro de formación en valores.</p>
<p><b>Expectativa de autoeficacia (AE)</b></p> <p>La creencia que tiene un individuo de poder lograr lo que se propone (Bandura, 1997)</p>	<p>Expectativa de Autoeficacia Social. Que se refiere a la expectativa de éxito que el joven tiene en relación a las relaciones sociales que se mantienen a propósito de su vida escolar.</p>	<p>Expectativa de Autoeficacia para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar en debates</li> <li>2. Formar parte de un equipo deportivo</li> <li>3. Cumplir con expectativas propias y de compañeros</li> <li>4. Hacer y mantener amigos del mismo sexo</li> <li>5. Mantener conversaciones con los demás</li> <li>6. Trabajar en grupo</li> <li>7. Decir opiniones diferentes a las del resto</li> <li>8. Defenderse cuanto siente que le están maltratando</li> <li>9. Resolver situaciones en que le molestan o dañan sus sentimientos.</li> </ol>
	<p>Expectativa de autoeficacia regulatoria. Se refiere a la forma</p>	<p>Expectativa de autoeficacia para:</p>



	<p>en la que el joven considera que toma decisiones propias frente a influencias negativas en su entorno escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decir no cuando le piden hacer cosas que pueden darle problemas en el colegio</li> <li>2. Decir no cuando le piden fumar</li> <li>3. Decir no cuando le piden hacer cosas que parecen incorrectas</li> </ol>
	<p>Expectativa de autoeficacia académica. Tiene relación con la expectativa de triunfo académico que el joven tiene en las distintas asignaturas de su vida escolar.</p>	<p>Expectativa de Autoeficacia para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Matemáticas</li> <li>2. Ciencias Sociales</li> <li>3. Ciencias naturales</li> <li>4. Lectura y escritura</li> <li>5. Hacer deberes</li> <li>6. Estudiar</li> <li>7. Concentrarse</li> <li>8. Tomar apuntes</li> <li>9. Buscar información</li> <li>10. Organizar el trabajo</li> <li>11. Memorizar</li> <li>12. Encontrar un sitio donde estudiar</li> <li>13. Animarse a hacer deberes</li> <li>14. Cumplir con lo que los padres y maestros esperan de él</li> </ol>

## 2.5 Definición de términos básicos

- a. **Formación extracurricular en valores:** proceso que se lleva a cabo fuera de las horas regulares de clase y que tiene como fin formar a los NNA en el conocimiento y aplicación de los principales valores para la vida.
- b. **Expectativa de autoeficacia:** La creencia que tiene un individuo de poder lograr lo que se propone (Bandura, 1997), y “los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Ornelas et al., 2012), habida cuenta que se reconoce su posibilidad de influir en el entorno y cambiarlo a través de sus capacidades (Gutiérrez et al., 2011).

- c. **Expectativa de autoeficacia académica:** Se refiere a la creencia que tiene el estudiante de “ser capaz” de enfrentar con éxito las exigencias en sus estudios en las distintas materias para su comprensión, cumplimiento de tareas y aplicación de técnicas de aprendizaje.
  
- d. **Expectativa de autoeficacia social:** Tiene que ver con el convencimiento del NNA respecto de su capacidad de generar y cuidar lazos sociales, trabajar con otros y desenvolverse frente a posibles conflictos interpersonales, ayudar y pedir ayuda y ser partícipe de actividades sociales.
  
- e. **Expectativa de autoeficacia autoregulatoria:** Se refiere a la creencia del NNA respecto de ser capaz de resistir la presión de comportarse de manera inadecuada evitando actividades de riesgo y evitando la ruptura del orden y las normas.

## CAPITULO III: METODOLOGÍA

### 3.1 Tipo de investigación

Se realizó una investigación explicativa pues busca “responder por las causas de los eventos y fenómenos sociales” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 85), específicamente indaga el impacto de la formación extracurricular en valores en los niveles de autoeficacia de NNA.

### 3.2 Diseño de la investigación

Se utilizó un diseño no experimental de tipo causal - comparativo (también llamado ex post facto), ya que considera un grupo de control en el que la variable independiente ya fue alterada de manera previa a la investigación (Ravid, 2011, p. 15).

### 3.3 Población y Muestra

Según las últimas cifras del Ministerio de Educación (2012), hubo 2 409 460 NNA que cursaron del cuarto al décimo nivel de EGB en Ecuador, de los cuales 193 495 NNA lo hicieron en escuelas fiscales de la ciudad de Quito - Ecuador.

Según esta misma fuente, la escuela en la que se llevó a cabo el estudio contaba con 506 alumnos de los cuales 293 se encontraban cursando desde el cuarto al décimo año de EGB.

En el año lectivo 2014-2015, eran 110 los niños de la Escuela que cursaban estos niveles de educación y tenían entre 8 y 15 años (rango de edad para el que se ha validado internacionalmente el instrumento que se utilizó); de ellos 25 asistían al centro de formación en valores que se consideró para este estudio.

#### **Tabla 2: Universo, población y muestra del estudio**

UNIVERSO	POBLACIÓN	MUESTRA	GRUPO QUE RECIBIÓ EL ESTÍMULO
2 409 460 NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en Ecuador	193 495 NNA que lo hacen en escuelas fiscales de la ciudad de Quito - Ecuador.	110 NNA que estudian en la escuela en la que se llevó a cabo el estudio	25 NNA de la escuela investigada que reciben formación extracurricular en valores y que se encuentran en el rango de edad propuesto en este estudio.

El tamaño del grupo que recibió el estímulo, es mayor al tamaño mínimo sugerido de muestra para este tipo de estudios, que es de 15 (Hernández et al., 2010, p. 189). Esta muestra, por sus características, es no probabilística, y de tipo incidental que es aquella adecuada para este tipo de estudios llevados a cabo especialmente en las ciencias de educación y psicología (Ravid, 2011, p. 26).

El número de niños que estudian en la escuela (110), y el número de aquellos que asisten al centro de formación en valores (25), no son determinados por el autor sino que responden a la realidad de la escuela objeto de estudio en esta investigación.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **3.4.1 Técnica de recolección de datos**

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento de medición "Autoeficacia" de los autores Carrasco y del Barrio.

#### **3.4.2 Descripción de instrumento**

Los principales estudios que proponen instrumentos que a nivel internacional se han validado y probado con éxito para la medición de

autoeficacia en niños, niñas y adolescentes (NNA), son: *The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study* (Pastorelli et al., 2001b), *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories* (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001), *Early emotional instability, prosocial behaviour and aggression: some methodological aspects* (Caprara & Pastorelli, 1993), *Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale* (Jinks & Morgan, 1999), entre algunos otros.

De estos instrumentos, algunos se han traducido al español y se han validado en países hispanoparlantes: Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes (Barraza Macías, 2010), y Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes (Carrasco Ortiz & Del Barrio Gándara, 2002), siendo este último el de más común uso en países de habla hispana y que por tanto se ha adaptado para Ecuador. El cuestionario original planteado en ese estudio se presenta como Apéndice a este documento.

Para adaptar este cuestionario se lo puso a consideración y discusión de cinco expertos ecuatorianos: tres educadores de zonas urbanas y urbano marginales, una psicóloga educativa y un académico del área de la educación, con el fin de analizar la formulación de los ítems y asegurar su inteligibilidad en los NNA con quienes se utilizó el instrumento. Algunas preguntas fueron reformuladas a la luz de la terminología de uso más común en el sistema educativo ecuatoriano y en función de su malla curricular, y algunas expresiones españolas fueron adaptadas al uso ecuatoriano. Estas adaptaciones iniciales fueron consensuadas en el grupo de discusión anteriormente mencionado.

De forma posterior se procedió a un pilotaje del instrumento adaptado (versión 1), con 49 niños del sector de Quito en el que se realizó la investigación. El pilotaje se realizó con la presencia de un educador de la misma zona, gracias a lo cual se posibilitó la introducción de ajustes al lenguaje especialmente. De esta

forma, se volvió a adaptar el instrumento (versión 2), que es el que se propone y que se muestra más adelante.

El instrumento indaga tres tipos de expectativa de autoeficacia: académica, social y autoregulatoria que en conjunto determinan la expectativa de autoeficacia de niños, niñas y adolescentes. Se mide en el instrumento la expectativa de autoeficacia para el desempeño en asignaturas específicas como Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias, Lectura y escritura, Gramática, y Lengua extranjera; así como la expectativa de autoeficacia para la gestión del aprendizaje (hacer deberes, estudiar, concentrarse, tomar apuntes, buscar información, organizar el trabajo, memorizar, trabajar en grupo); y de manera complementaria la expectativa de autoeficacia para el relacionamiento social y las prácticas autoregulatorias de control del propio comportamiento.

Para la variable independiente (formación extracurricular en valores), sencillamente se observó la presencia o ausencia del estímulo en los grupos a comparar.

**Tabla 3: Ficha Técnica**

<b>Nombre</b>	Autoeficacia
<b>Autores</b>	Carrasco y Del Barrio
<b>Objetivo</b>	Medir la autoeficacia en NNA
<b>Año</b>	2002
<b>Procedencia</b>	España
<b>Dirigido a</b>	Niños, niñas y adolescentes
<b>Administración</b>	Propia del autor
<b>Número de preguntas</b>	35 en la versión adaptada a Ecuador
<b>Tipo de preguntas</b>	Escala de Likert
<b>Duración</b>	8 a 10 minutos
<b>Significación</b>	Probada fiabilidad y validez criterial por los autores del instrumento

	original (Carrasco Ortiz & Del Barrio Gándara, 2002)
<b>Dimensiones</b>	Autoeficacia social, autoregulatoria, académica

### 3.4.3 Validez de instrumentos

Para verificar la validez del instrumento se utilizó la técnica de juicio de expertos. Se consultó a los cinco expertos mencionados más arriba solicitando que califiquen la idoneidad de cada ítem del instrumento planteado en una escala de 0 a 3 siendo:

- 3 Aceptable
- 2 Aceptable con reparos
- 1 Poco aceptable
- 0 Inaceptable

Con la información consignada por los expertos se calculó el índice V de Aiken para cada ítem.

**Tabla 4: Validación con juicio de expertos del instrumento**

	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	V=
Ítem 1		2	3	3	3	2 0,87
Ítem 2		2	2	3	2	3 0,80
Ítem 3		3	2	2	3	3 0,87
Ítem 4		3	2	2	3	3 0,87
Ítem 5		2	2	2	3	3 0,80
Ítem 6		2	2	3	2	3 0,80
Ítem 7		3	2	2	2	3 0,80
Ítem 8		3	3	2	2	2 0,80
Ítem 9		3	3	2	3	3 0,93

Ítem 10	3	3	2	2	2	0,80
Ítem 11	2	2	3	2	3	0,80
Ítem 12	3	2	2	3	3	0,87
Ítem 13	2	3	2	3	3	0,87
Ítem 14	2	3	3	2	3	0,87
Ítem 15	2	3	3	3	2	0,87
Ítem 16	2	3	2	2	3	0,80
Ítem 17	2	2	3	2	3	0,80
Ítem 18	3	3	3	3	2	0,93
Ítem 19	3	3	3	2	3	0,93
Ítem 20	2	3	2	3	2	0,80
Ítem 21	3	3	3	2	2	0,87
Ítem 22	3	3	2	3	2	0,87
Ítem 23	3	3	2	3	3	0,93
Ítem 24	2	2	3	2	3	0,80
Ítem 25	3	2	2	3	2	0,80
Ítem 26	3	2	3	3	2	0,87
Ítem 27	3	2	3	2	2	0,80
Ítem 28	3	3	2	2	2	0,80
Ítem 29	2	2	3	2	3	0,80
Ítem 30	2	3	3	3	3	0,93
Ítem 31	2	3	2	2	3	0,80
Ítem 32	3	3	2	2	2	0,80
Ítem 33	2	3	3	2	2	0,80
Ítem 34	3	2	2	3	3	0,87
Ítem 35	3	3	3	3	2	0,93

Como se puede observar todos los ítems obtuvieron un valor V mayor a 0,80 que los valida como adecuados para medir el constructo de interés a través del instrumento (Baltazar, 2013), y permite aceptar el instrumento como válido (Aiken & Groth-Marnat, 2006)



#### 3.4.4 Fiabilidad de los instrumentos

Para realizar el trabajo de campo que permita comprobar la fiabilidad del instrumento, se consideró a 243 NNA de varias escuelas de la Zona Centro Sur de Quito, a quienes se aplicó el instrumento, con el fin de probar la fiabilidad del mismo.

Los resultados de la aplicación del instrumento a este conjunto de NNA fueron sometidos a una prueba Alpha de Cronbach (en consideración de que todas las preguntas son politómicas), con los siguientes resultados.

**Tabla 5: Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,742	35

El resultado del coeficiente Alfa de Cronbach aplicado a las 35 preguntas del instrumento es de 0.742, mayor al 0.60 sugerido como aceptable en estudios educativos de carácter causal-comparativo (Ravid, 2011, p. 199).

El valor de la prueba permite concluir en que el instrumento es fiable para su aplicación en NNA de las edades indicadas y que son los sujetos de este estudio.

#### 3.5 Técnicas para el procesamiento de datos

La información recolectada fue procesada estadísticamente para determinar la normalidad de la variable dependiente estudiada, en base de lo cual se compararon las medias y medianas de los grupos comparados, y se aplicaron las pruebas estadísticas de rigor con el fin de determinar la significancia estadística de su diferencia.

Se utilizó el programa Wizard Statistics, y se aplicaron pruebas paramétricas o no paramétricas (dependiendo de los resultados de las pruebas de normalidad y uniformidad), con el fin de determinar diferencias en la variable analizada.

Se aplicaron pruebas estadísticas de Kolmogorov Smirnov y Shapiro Wilk para determinar la uniformidad y normalidad de las variables, y pruebas de Mann Whitney y t de Student para verificar la diferencia en los estadísticos de tendencia central de la variable estudiada.

## **CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo se presenta tanto una caracterización de los dos grupos estudiados, como los resultados del análisis que permite contrastar las hipótesis.

En la primera parte (apartado 4.1.1) se muestra la composición y niveles de autoeficacia (social, autoregulatoria, académica y total), tanto de los sujetos del grupo que no fue expuesto al estímulo (que se denominará G0), como de aquellos que se beneficiaron del proceso de formación extracurricular en valores (que se denominará G1) con el fin de ofrecer al lector un panorama general de las características de estos dos grupos, sin realizar todavía comparaciones que permitan contrastar las hipótesis.

En la segunda parte (apartado 4.1.2) se revisa si existen diferencias en los niveles de autoeficacia entre los sujetos de G0 y G1 con la finalidad de contrastar las hipótesis de este estudio.

En general los resultados se presentan en forma de gráfico, atendiendo la recomendación metodológica que indica que para información que contenga más de 20 cifras es mejor el uso de gráficos o figuras en lugar de tablas (American Psychological Association, 2012, p. 116). Los resultados estadísticos además se refieren en forma de texto en lugar de tablas, atendiendo de igual forma las recomendaciones metodológicas vigentes (American Psychological Association, 2012, p. 127).

### **4.1 Procesamiento de datos: Resultados**

En los siguientes apartados se muestra la caracterización de los dos grupos estudiados en cuanto a su composición y resultados generales en las variables estudiadas: autoeficacia social, autoregulatoria, académica y total.

#### **Caracterización de G0**

G0 está compuesto por 85 NNA que corresponden a los 110 sujetos que estudian en la Escuela Fiscal analizada en los niveles de estudio y con las edades que se están estudiando, restados los 25 NNA que siendo de la escuela, asisten al centro de formación extracurricular en valores. De este grupo de 85, 48 son niños y 37 niñas, que corresponden al 56,47% y 43,53%.

En cuanto a la edad de los NNA del G0, su media es de 9,54, su distribución no es normal (Shapiro Wilk,  $z=3,73$ ,  $p<0,001$ ), ni uniforme (Kolmogorov Smirnov,  $D=0,224$ ,  $p<0,001$ ), tal y como se muestra en los gráficos a continuación.

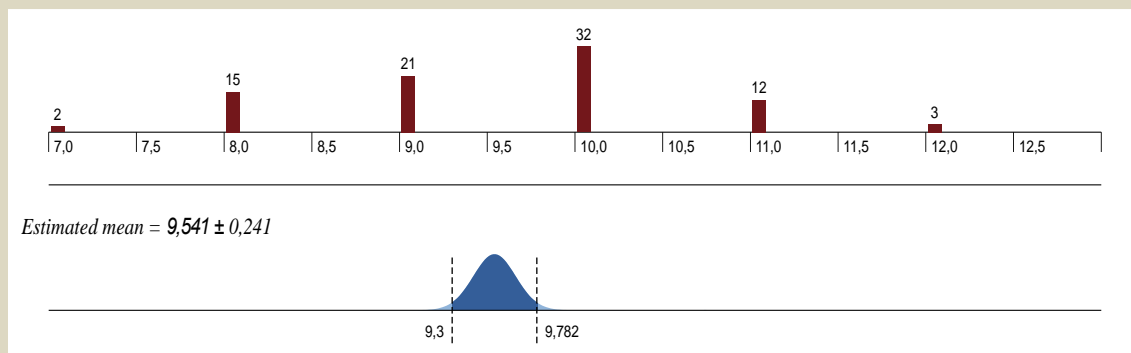
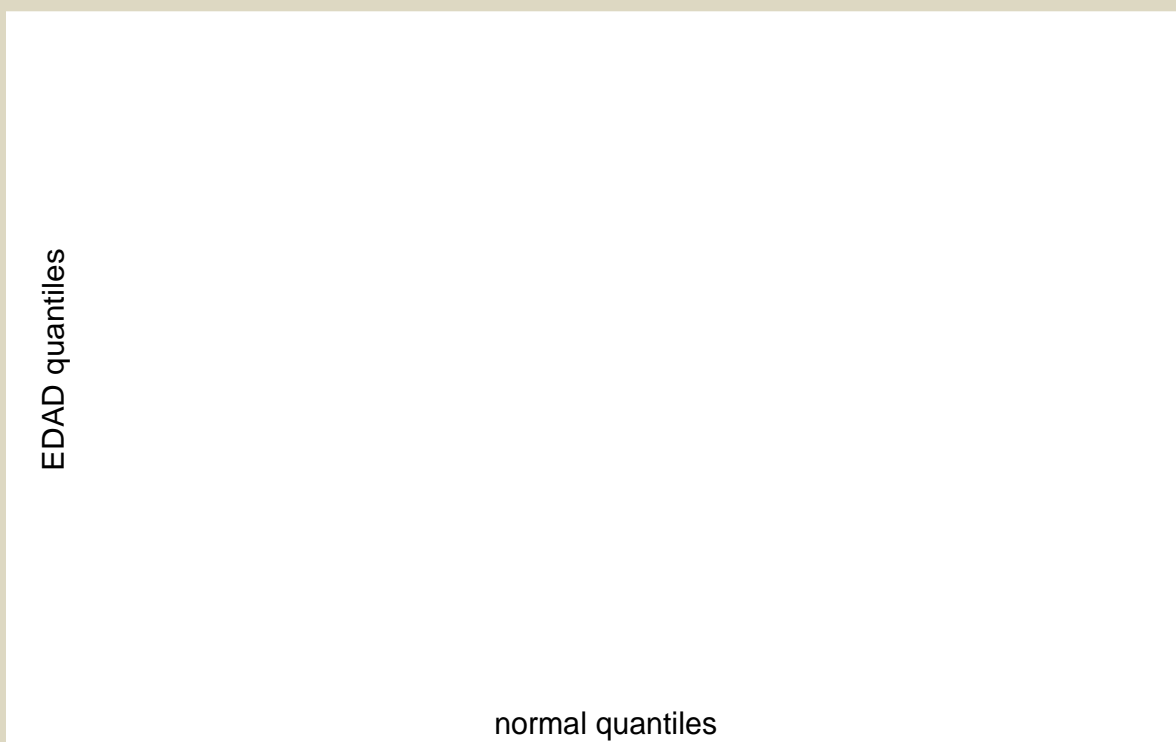


Figura 1. Distribución de la variable Edad en G0



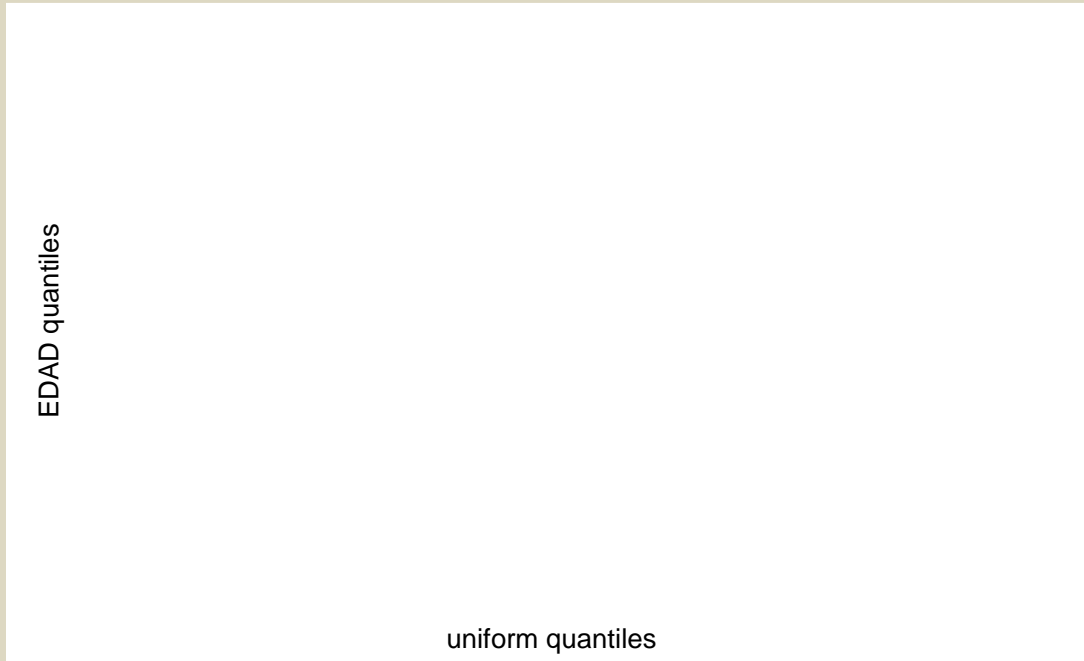


Figura 3. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la variable Edad en G0

El comportamiento de la autoeficacia social (AES) en este grupo muestra una media de 43,04, con una distribución normal (Shapiro Wilk,  $z=0,522$ ,  $p=0,301$ ), pero no uniforme (Kolmogorov Smirnov,  $D=0,239$ ,  $p<0,001$ ).

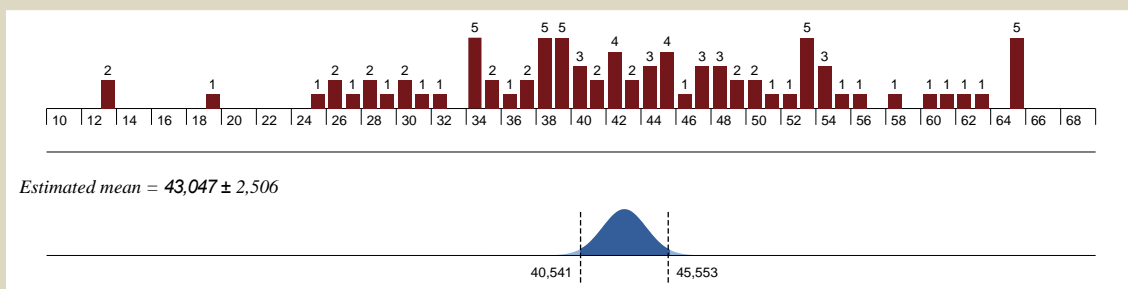


Figura 4. Distribución de la AES en G0

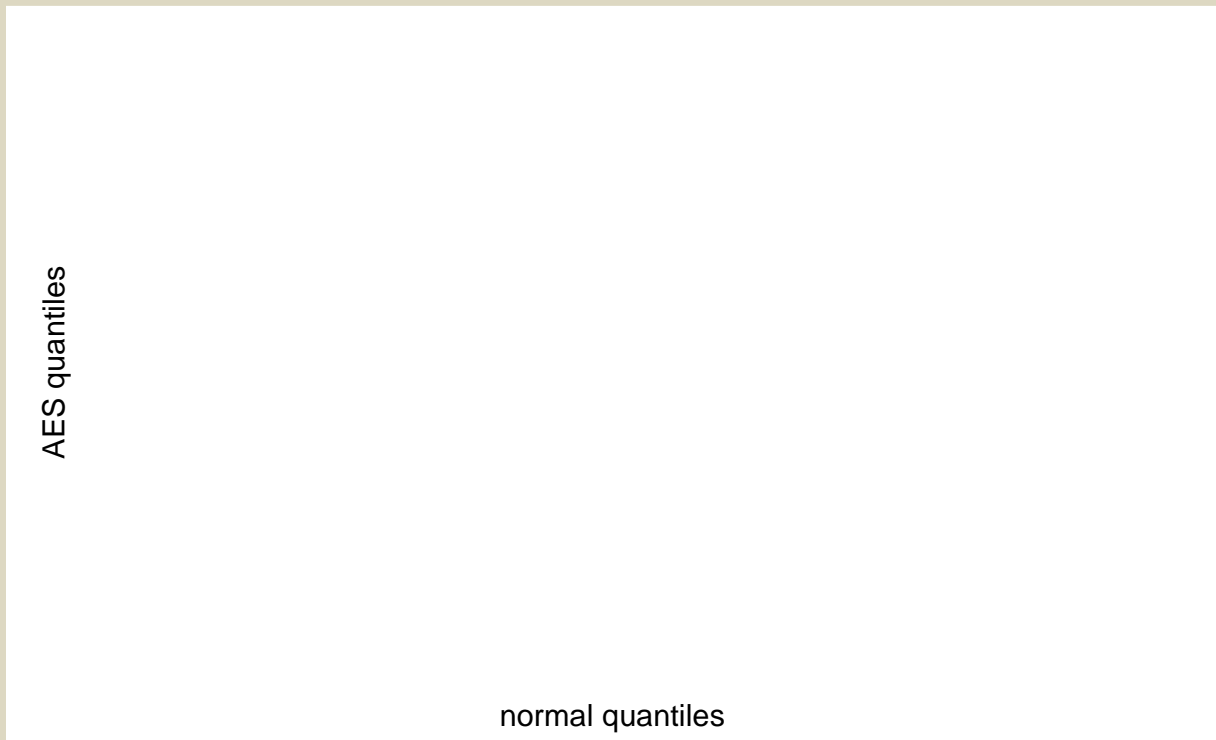


Figura 5. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AES en G0

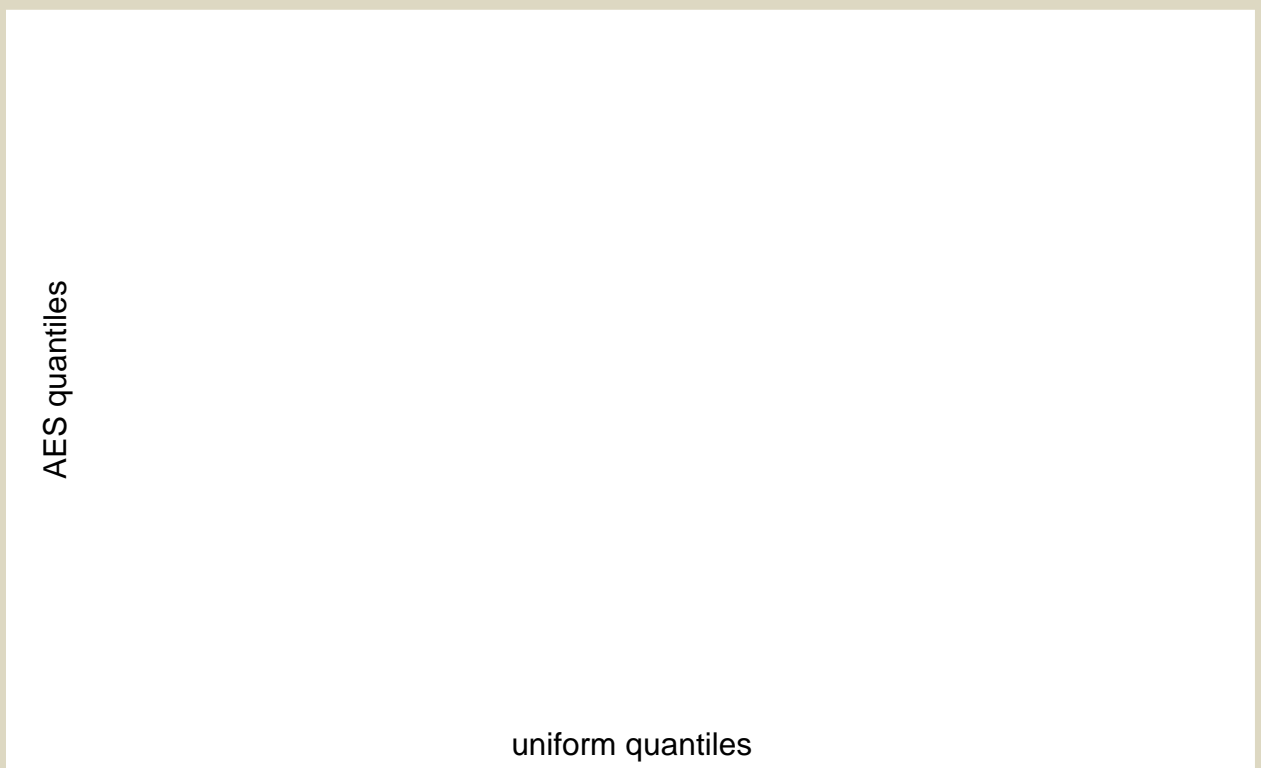


Figura 6. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AES en G0

La autoeficacia autoregulatoria (AEAR), presentó una media en el grupo G0 de 13,58, su distribución no es normal (Shapiro Wilk  $z=3,74$ ,  $p<0,001$ ) ni uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,168$ ,  $p=0,017$ ).

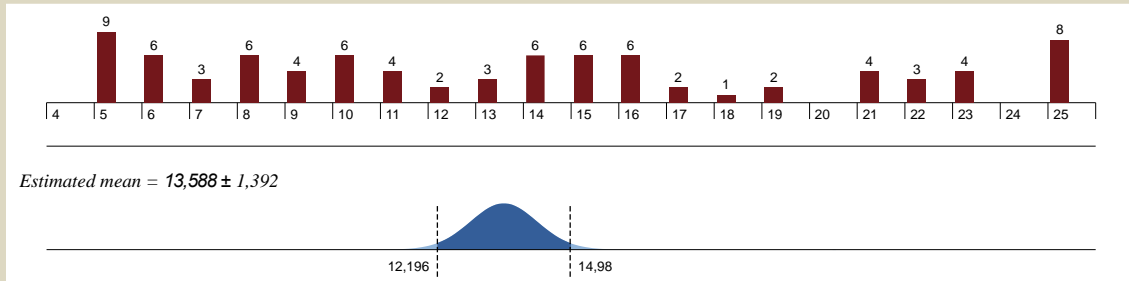


Figura 7. Distribución de la AEAR en G0

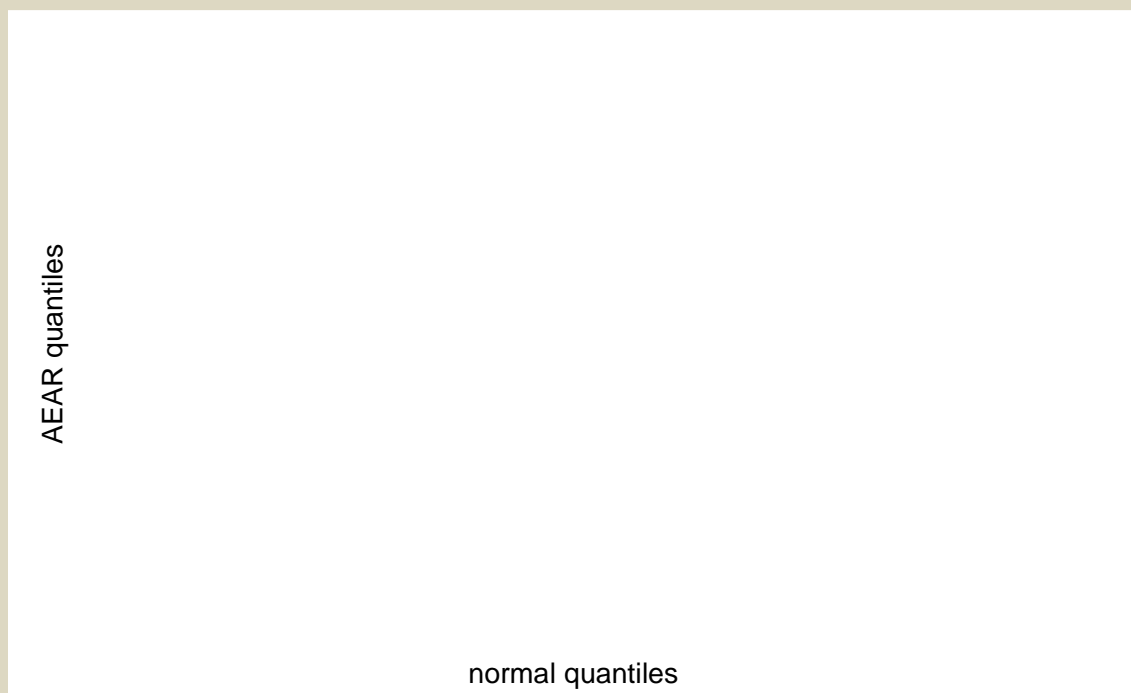


Figura 8. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEAR en G0

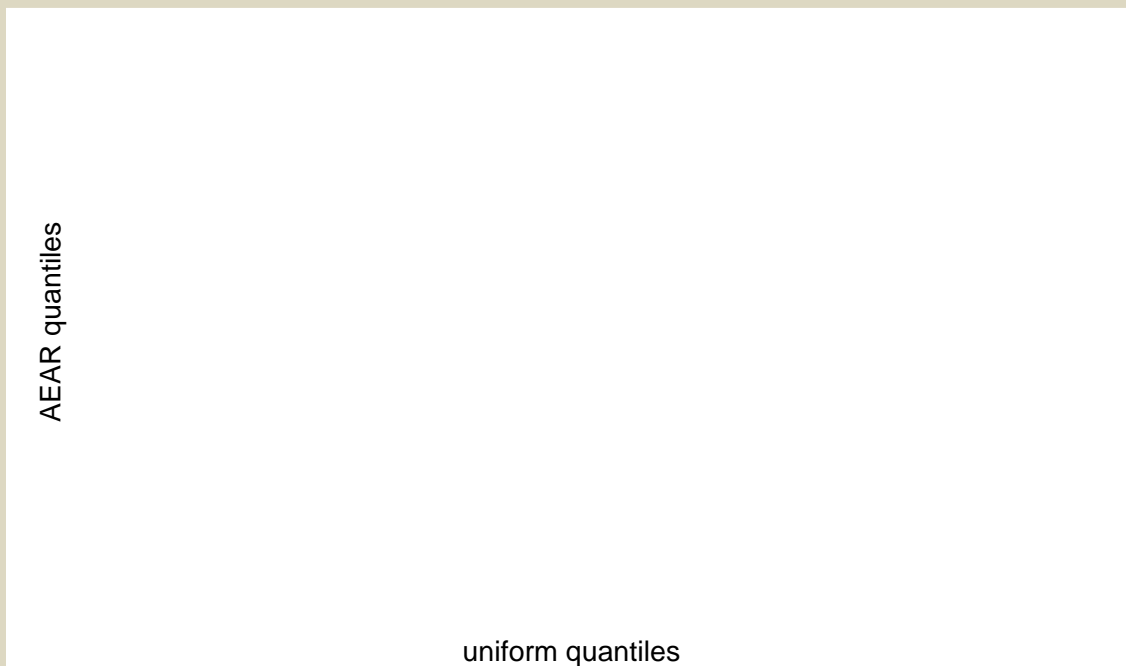


Figura 9. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEAR en G0

La autoeficacia académica (AEA) de este grupo tiene una media de 54,83 como se observa a continuación.

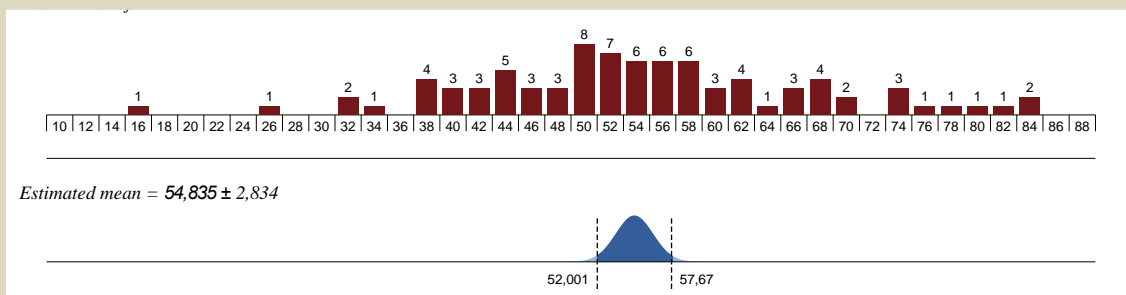


Figura 10. Distribución de la AEA en G0.

La AEA de este grupo además demostró tener una distribución normal (Shapiro Wilk  $Z=0$ ,  $p=0,5$ ) pero no uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,25$ ,  $p<0,001$ ), como aparece en las ilustraciones a continuación.



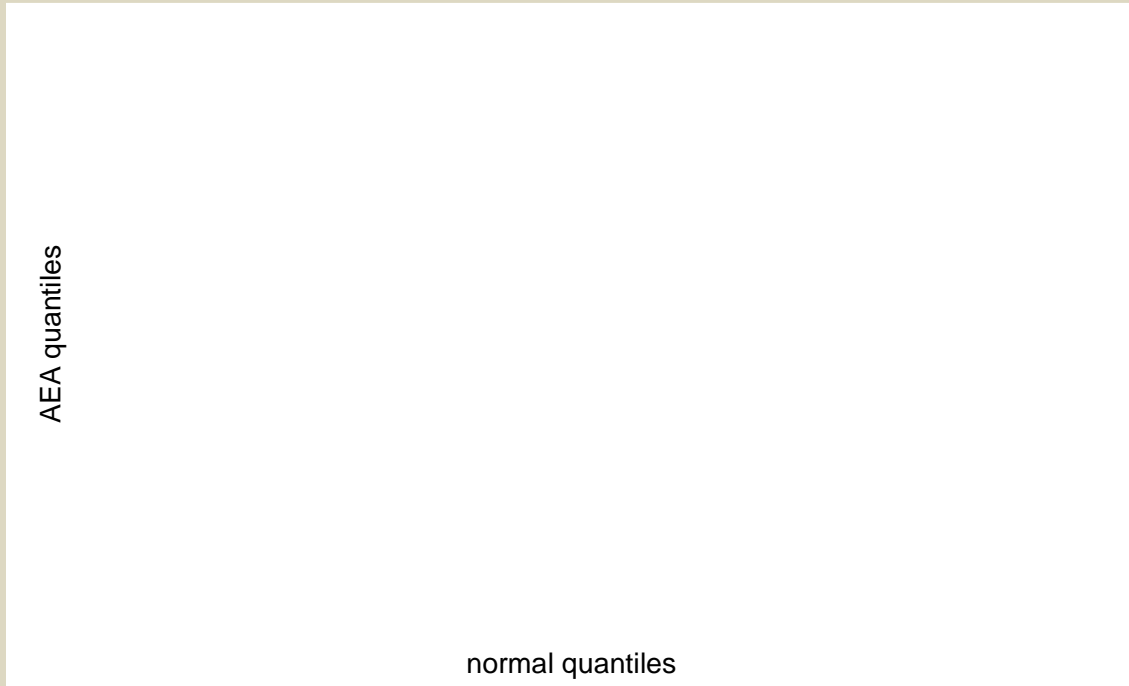


Figura 11. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEA en G0

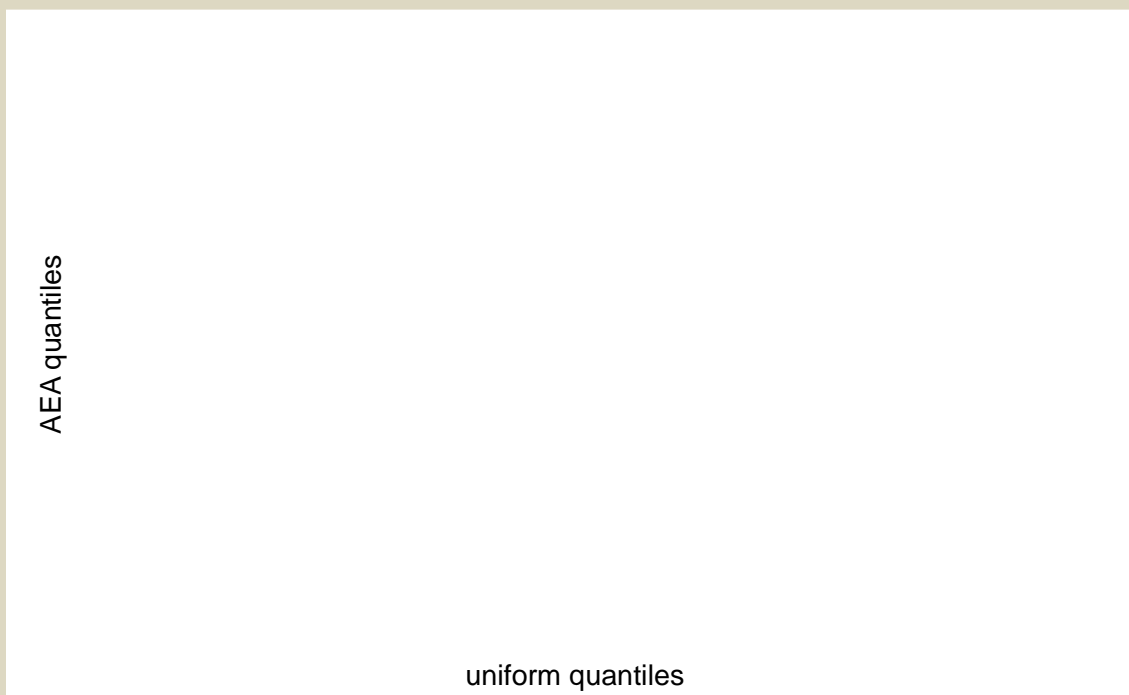


Figura 12. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEA en G0

La autoeficacia “total” (AET), que corresponde a la agregación de la AEA, AES y AEAR, mostró en el G0 una media de 111,47, y una distribución normal (Shapiro

Wilks  $Z=-0,109$ ,  $p=0,543$ ) pero no uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,219$ ,  $p<0,001$ ).

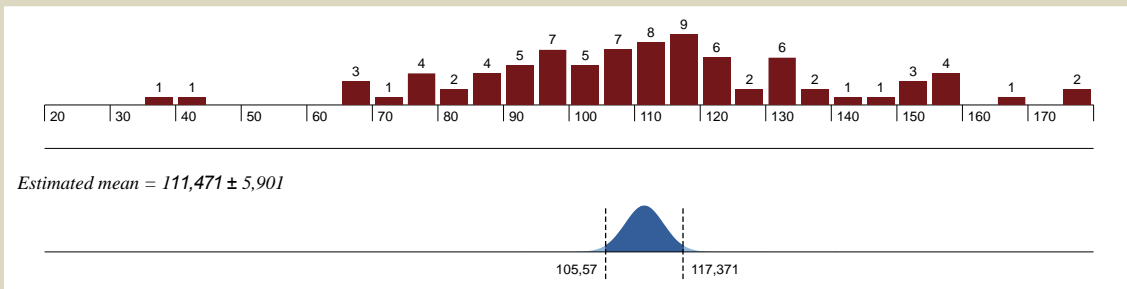


Figura 13. Distribución de la AET en G0

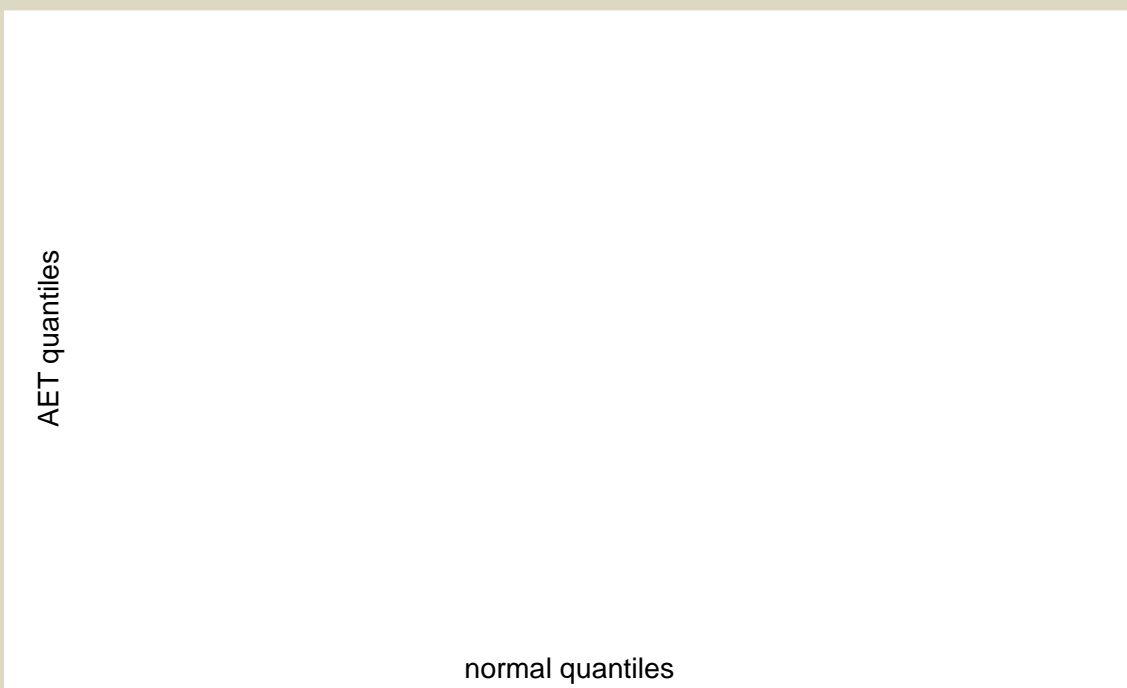


Figura 14. Normalidad de la AET en G0

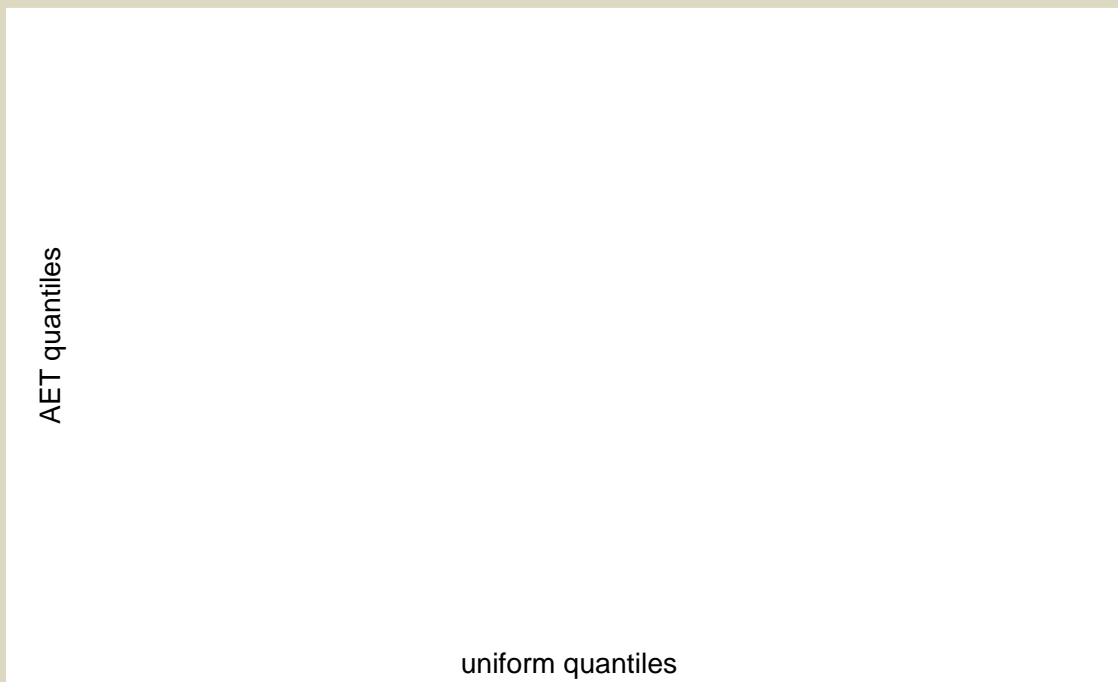


Figura 15. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AET en G0

### Caracterización de G1

G1 está compuesto por 25 NNA que estudian en la Escuela Fiscal analizada y que además reciben el estímulo pues reciben formación extracurricular en valores.

De este grupo de 25, 11 son niños y 14 niñas, que corresponden al 44% y 56% respectivamente.

En cuanto a la edad de los NNA del G0, su media es de 9,24, su distribución no es normal (Shapiro Wilk  $z=1,95$ ,  $p=0,025$ ), pero es uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,21$ ,  $p=0,220$ ), tal y como se muestra en los gráficos a continuación.



Figura 16. Composición de G1 en género

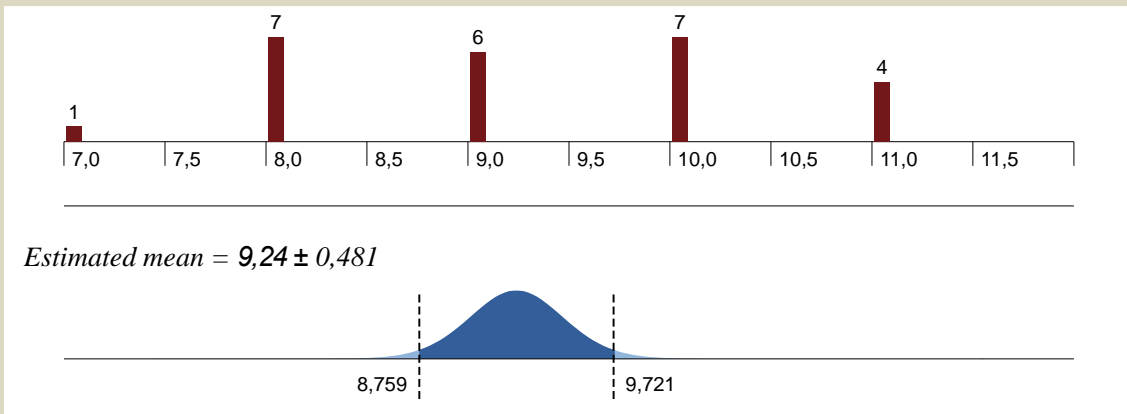


Figura 17. Distribución de la edad en G1

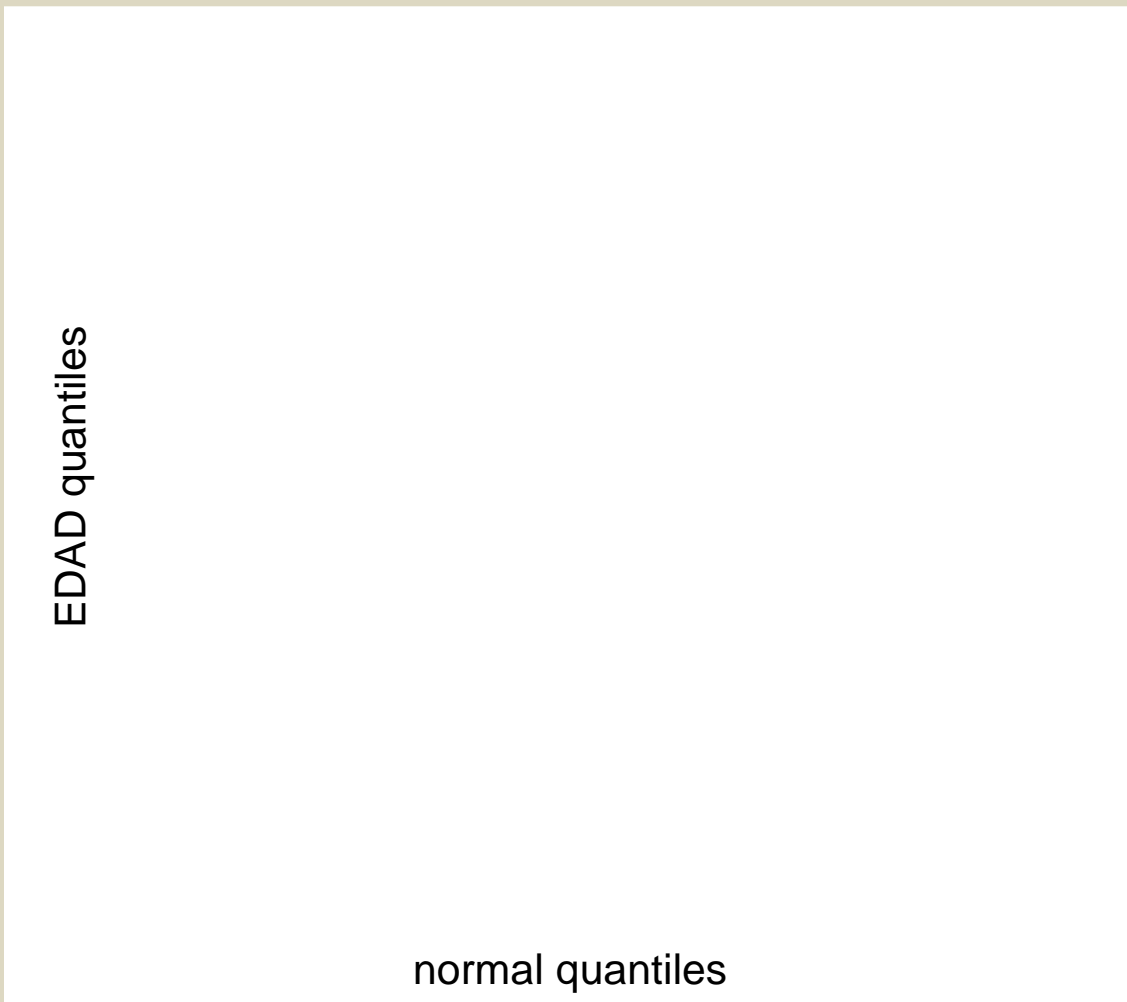


Figura 18. Gráfico Q-Q de Normalidad de la edad en G1

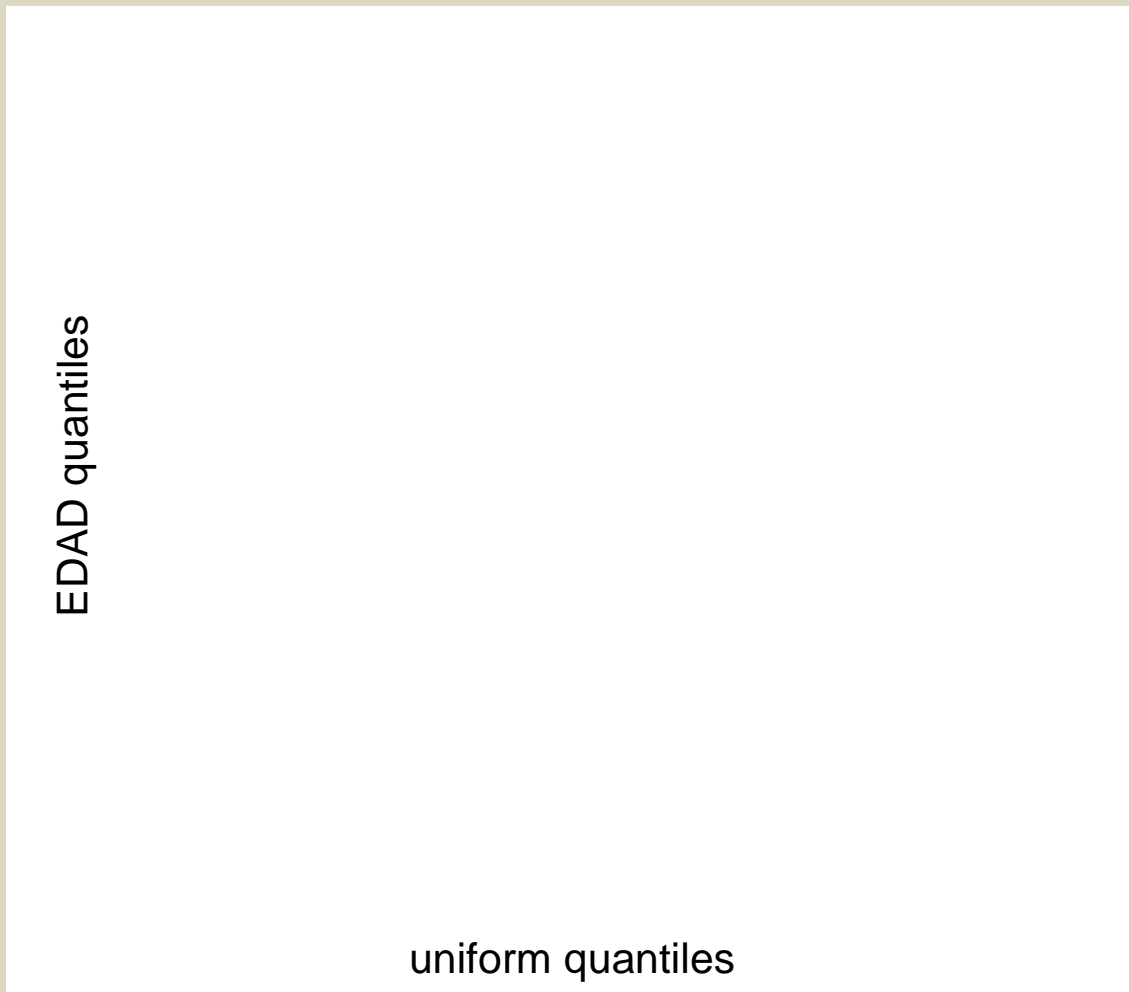


Figura 19. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la edad en G1

El comportamiento de la autoeficacia social (AES) de este grupo muestra una media de 50,52, con una distribución que a diferencia del caso anterior es normal (Shapiro Wilk  $z=0,93$ ,  $p=0,176$ ), y uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,139$ ,  $p=0,717$ ).

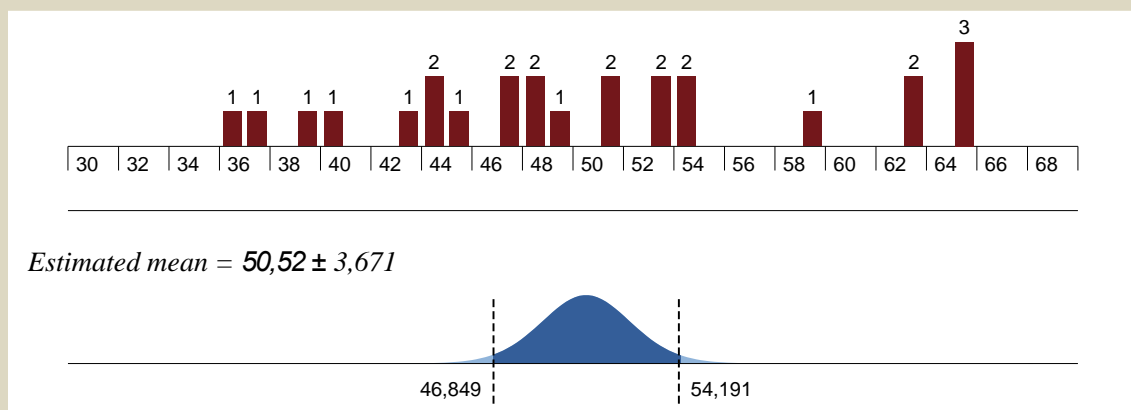


Figura 20. Distribución de la AES en G1

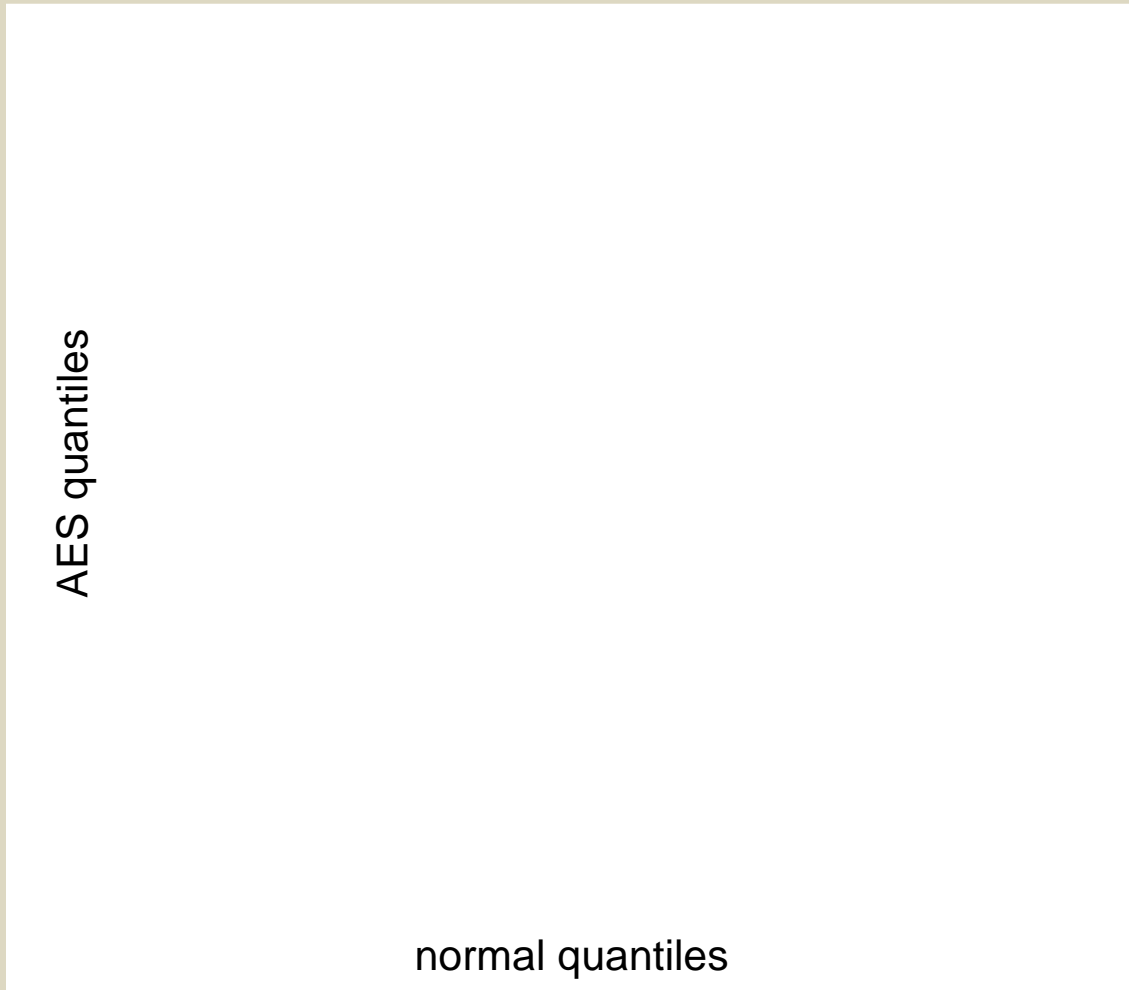


Figura 21. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AES en G1

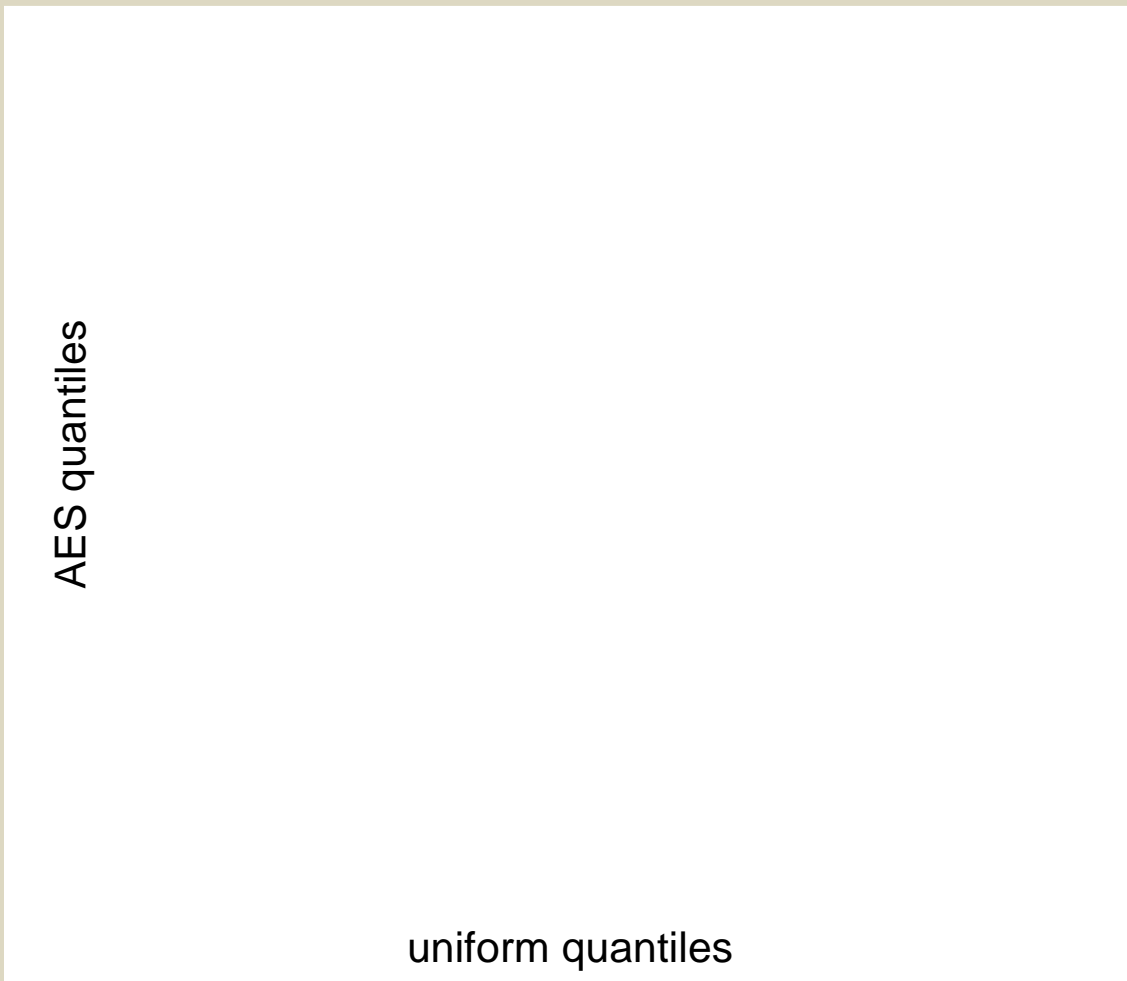


Figura 22. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AES en G1

La autoeficacia autoregulatoria (AEAR), presentó una media en el grupo G1 de 17,6, su distribución además es normal (Shapiro Wilk  $z=1,625$ ,  $p=0,052$ ) y uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,20$ ,  $p=0,27$ ).

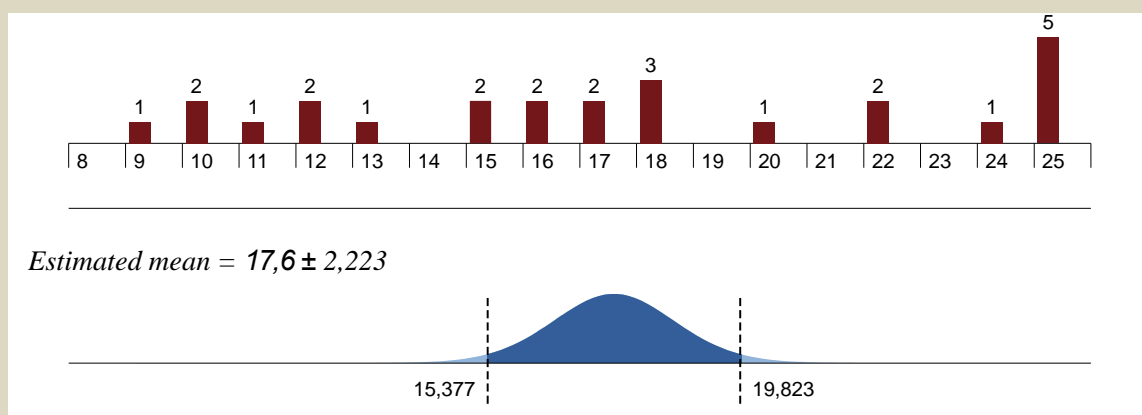


Figura 23. Distribución de la AEAR en G1

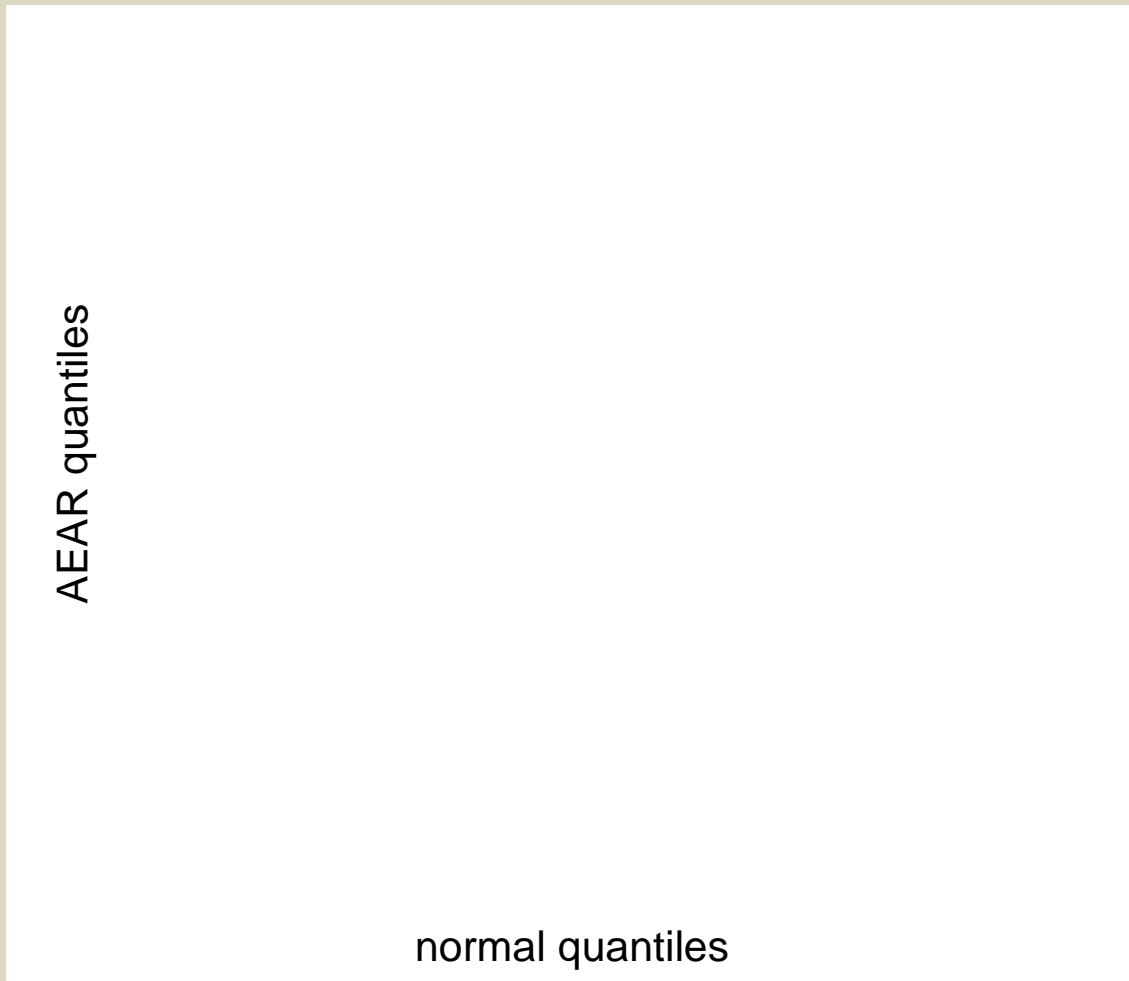


Figura 24. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEAR en G1



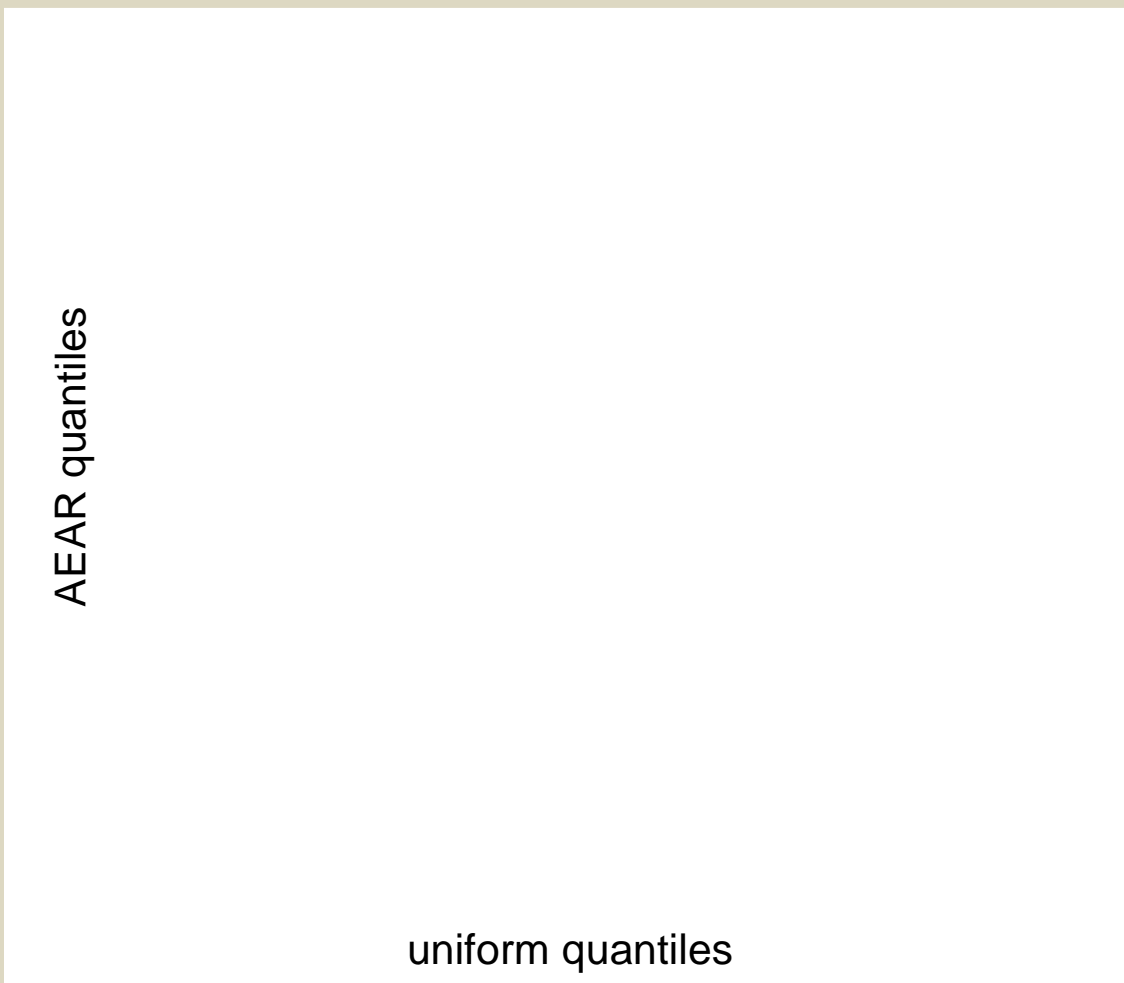


Figura 25. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEAR en G1

La autoeficacia académica (AEA) en este grupo tiene una media de 67,76 como se observa a continuación.

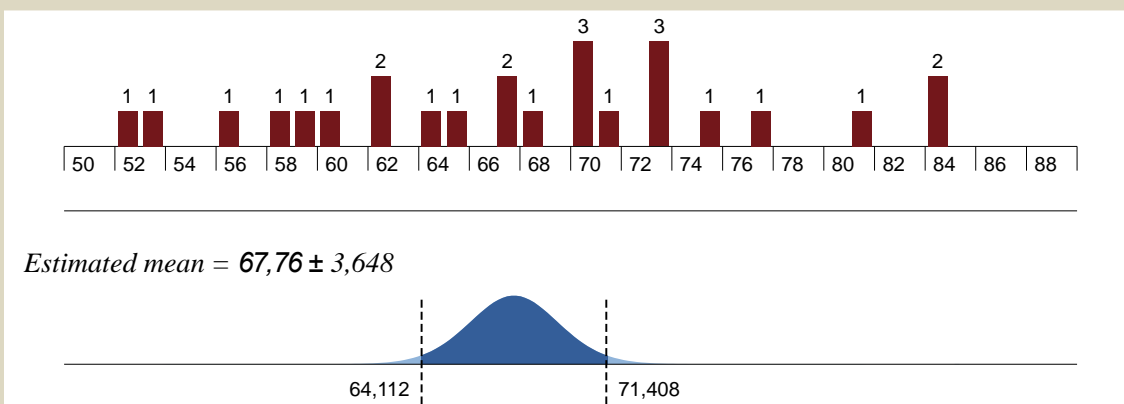


Figura 26. Distribución de la AEA en G1

La AEA de este grupo además demostró tener una distribución normal (Shapiro Wilk  $z=-0,847$ ,  $p=0,802$ ) y uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,144$ ,  $p=0,68$ ), como aparece en las ilustraciones a continuación.

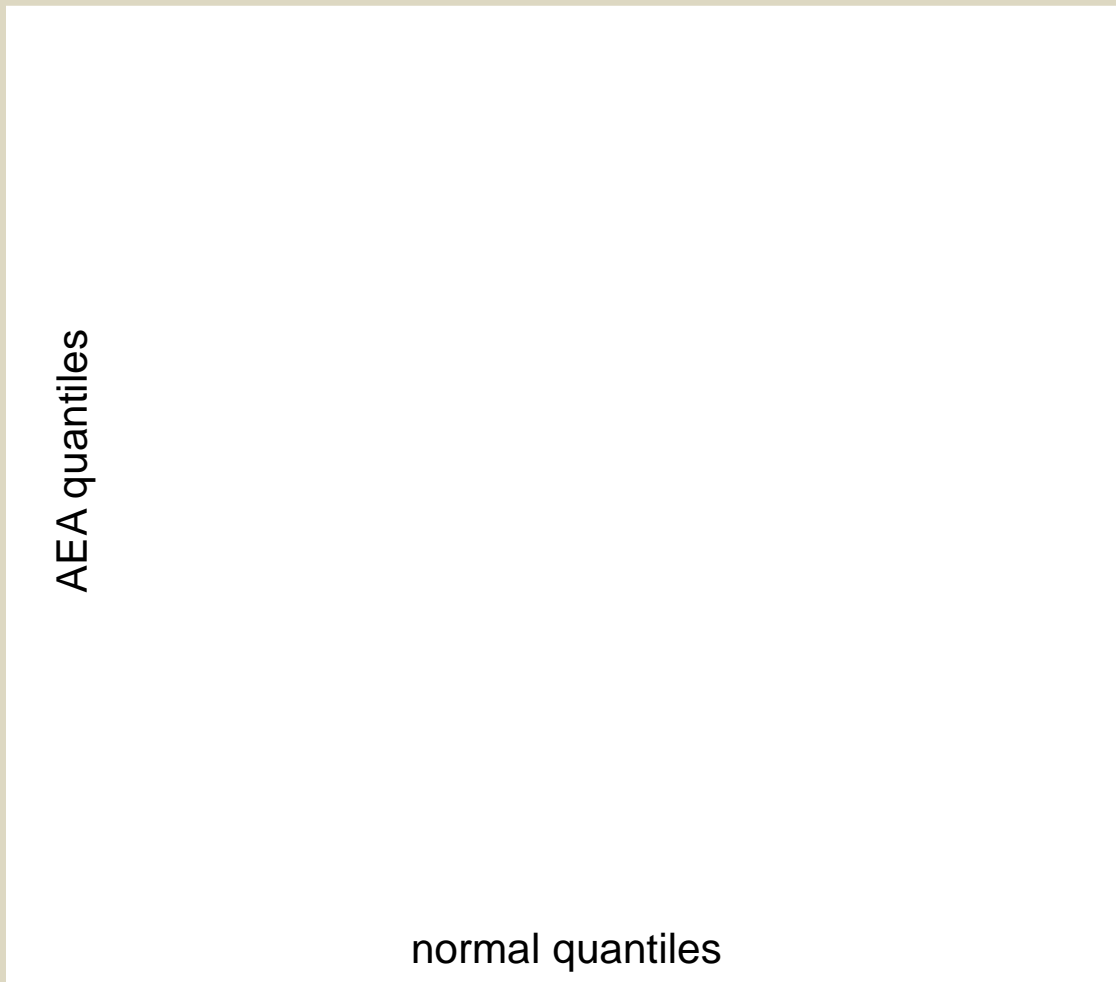


Figura 27. Gráfico Q-Q de Normalidad de la AEA en G1

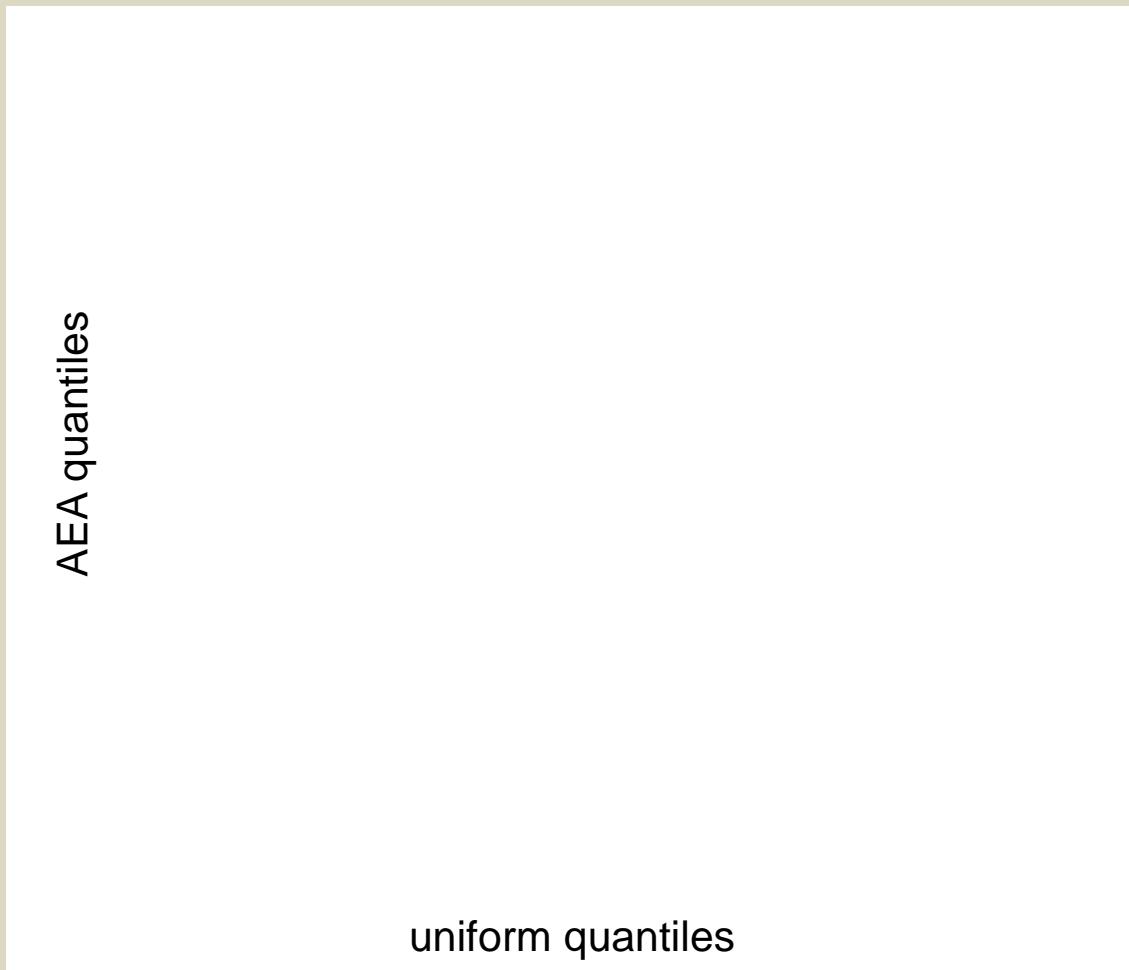


Figura 28. Gráfico Q-Q de Uniformidad de la AEA en G1

Para completar el análisis, la autoeficacia “total” (AET), que corresponde a la agregación de la AEA, AES y AEAR, mostró en el G1 una media de 135,88, y una distribución normal (Shapiro Wilks  $z=0,744$ ,  $p=0,228$ ) y uniforme (Kolmogorov Smirnov  $D=0,131$ ,  $p=0,788$ ).

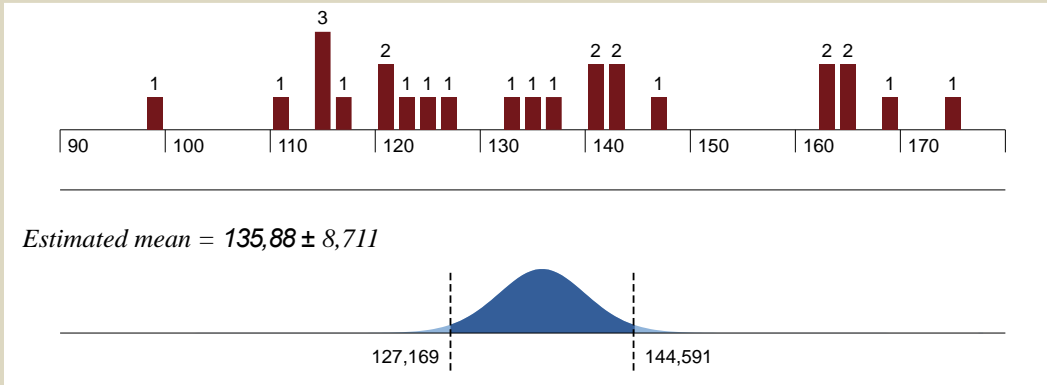


Figura 29. Distribución de la AET en G1

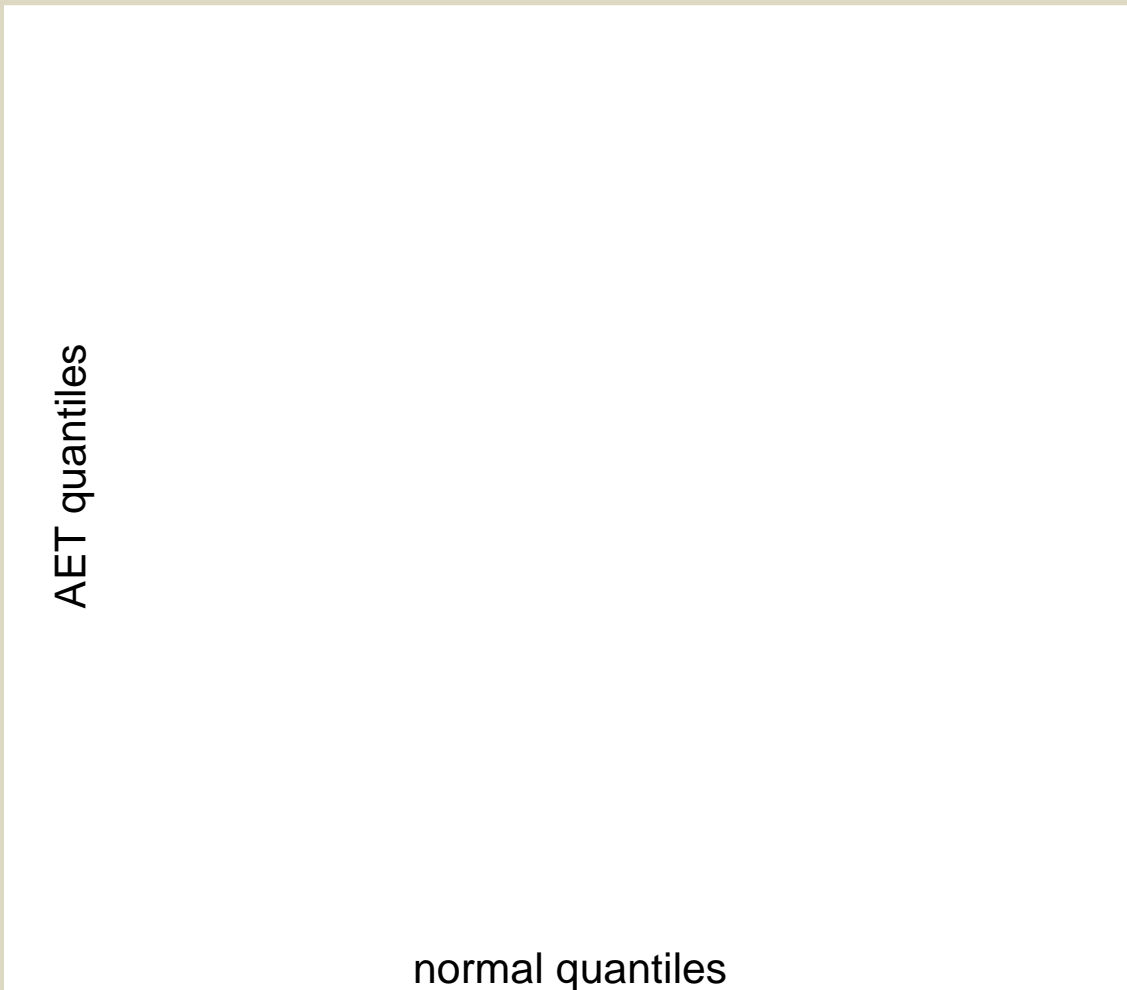


Figura 30. Normalidad de la AET en G1

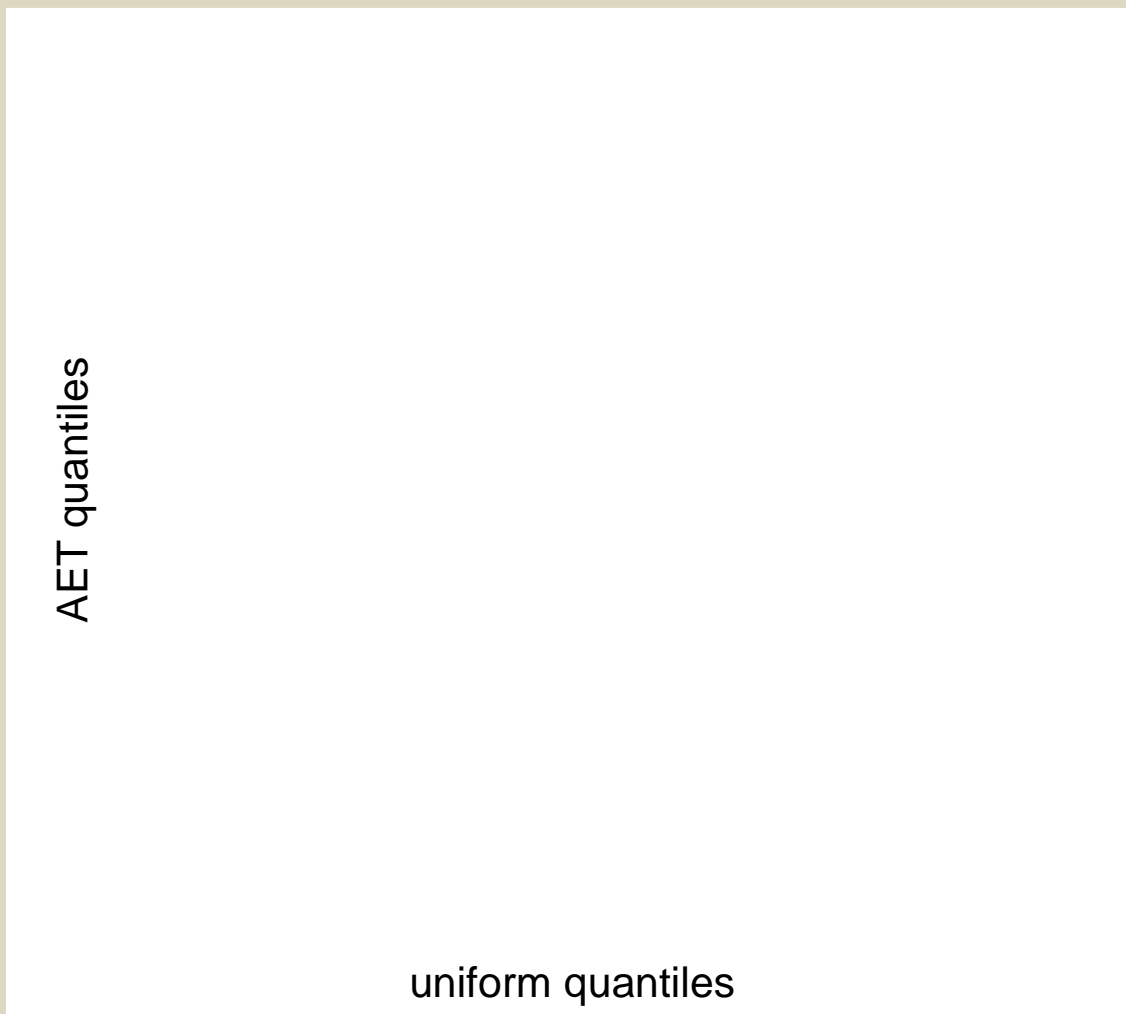


Figura 31. Uniformidad de la AET en G1

#### 4.2 Prueba de hipótesis: comparación de resultados de G0 y G1

Una vez evaluados por separado los grupos G0 (no fueron expuestos al estímulo) y G1 (reciben el estímulo de formación extracurricular en valores), en este acápite se comparan los resultados de AES, AEAR, AEA y AET de los dos grupos con el fin de determinar si el estímulo incide en dichos resultados.

**Hipótesis general:** La presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia de NNA de 8 a 15 años de edad en una escuela fiscal de Quito – Ecuador en el año lectivo 2014 - 2015.

Al comparar los resultados de AET del G0 y G1 se observa que sus distribuciones son estadísticamente diferentes con un valor de la prueba Kolmogorov Smirnov de  $K=2,28$  y  $p<0,001$ . Además la media y mediana de la AET es mejor en G1 que en G0, y esa diferencia es estadísticamente significativa con valores de la prueba t de Student de  $t=4,11$  y  $p<0,001$  y Mann Whitney de  $z=4,09$  y  $p<0,001$  respectivamente. Estos resultados se observan en *Figura 32*, *Figura 33* y *Figura 34*.

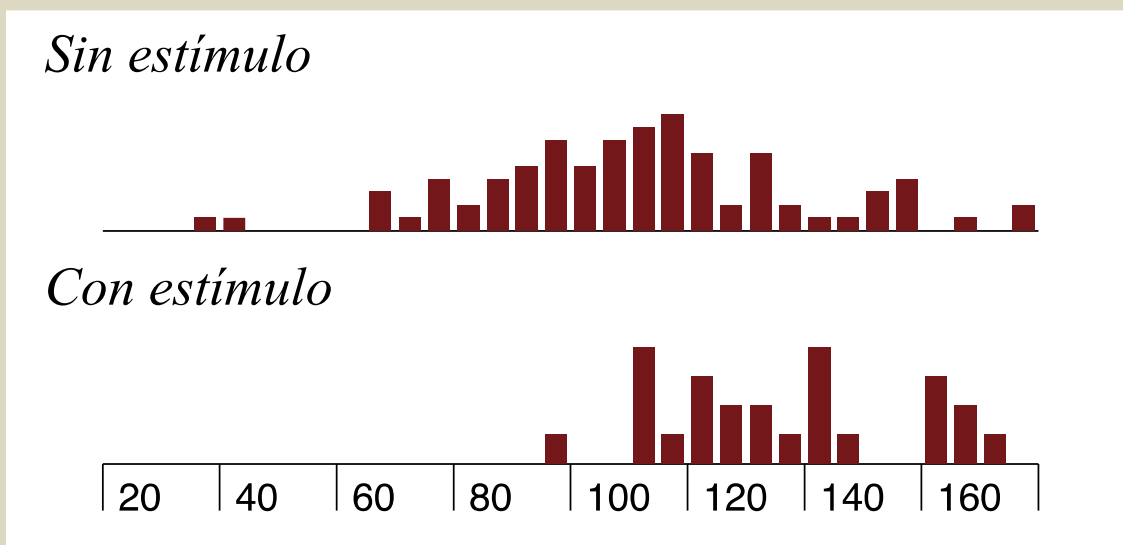


Figura 32. Distribución de la AET en G0 y G1

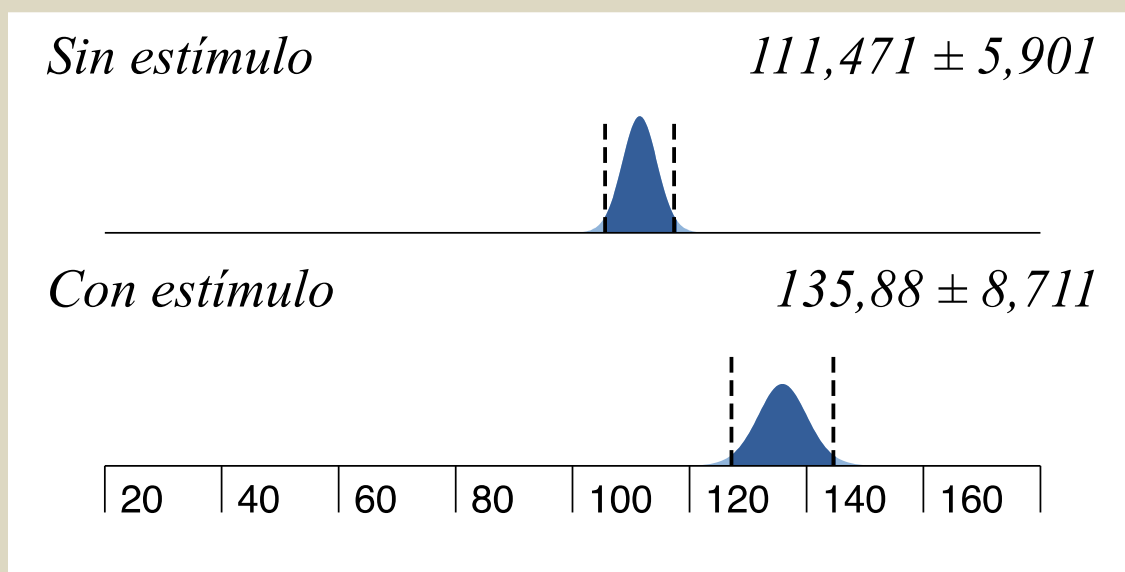


Figura 33. Media de AET en G0 y G1

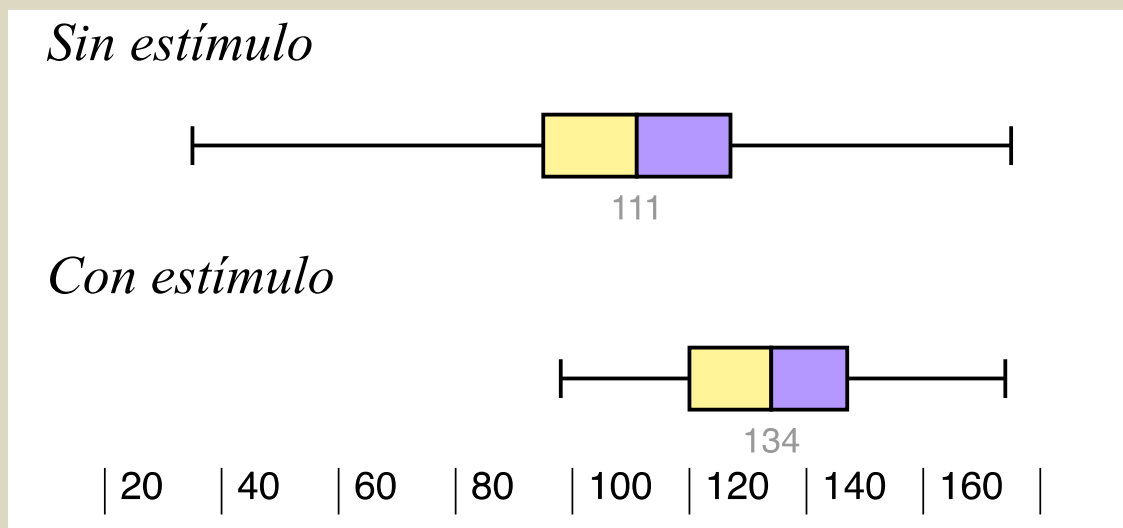


Figura 34. Mediana de la AET en G0 y G1

Se concluye que hay evidencia de que la presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia de NNA de 8 A 15 años y por tanto se acepta la hipótesis general.

**Hipótesis específica H.E.1:** Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de **autoeficacia social** de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.

Al comparar los resultados de AES del G0 y G1 se observa que sus distribuciones no son estadísticamente iguales con un valor de la prueba Kolmogorov Smirnov de  $K=1,52$  y  $p=0,020$ . Se observa además que la media y mediana de la AES es mejor en G1 que en G0, y que esa diferencia es estadísticamente significativa con valores de la prueba t de Student de  $t=2,96$  y  $p=0,004$  y Mann Whitney de  $z=2,90$  y  $p=0,004$ , respectivamente. Estos resultados se observan en la *Figura 35*, *Figura 36*, y *Figura 37*.

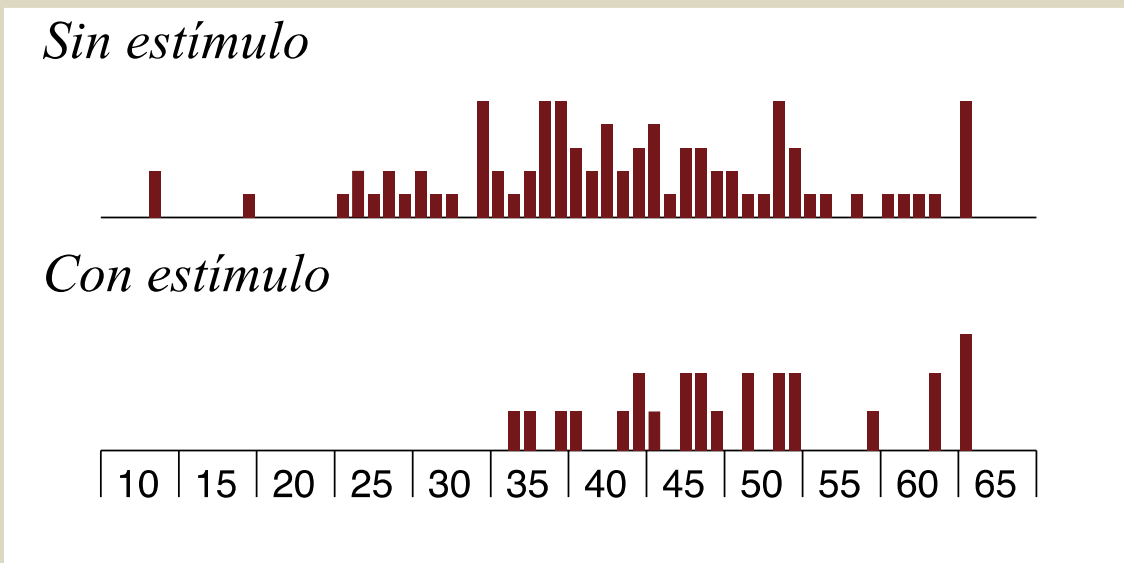


Figura 35. Distribución de la AES en G0 y G1

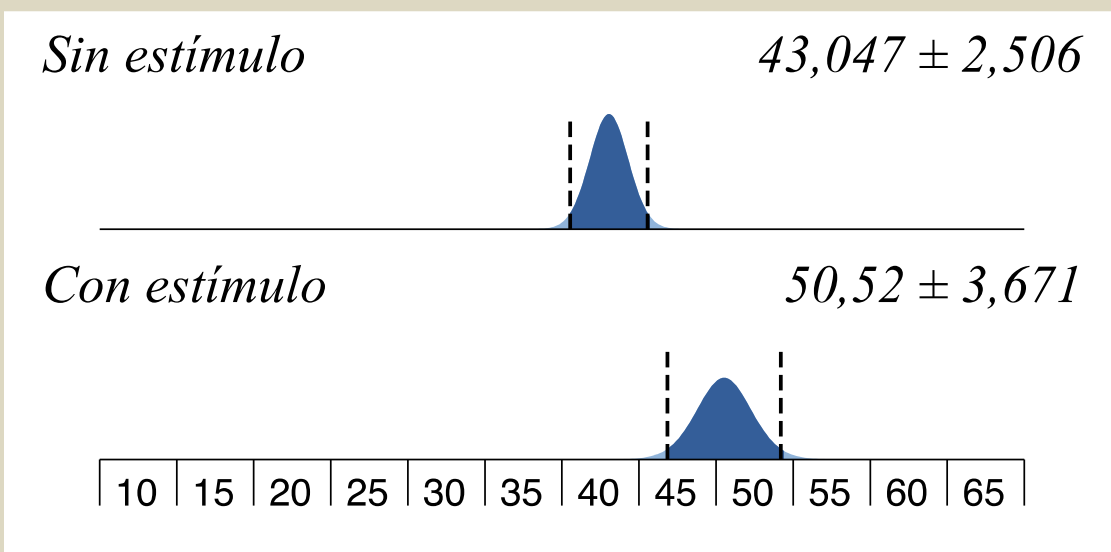


Figura 36. Media de AES en G0 y G1



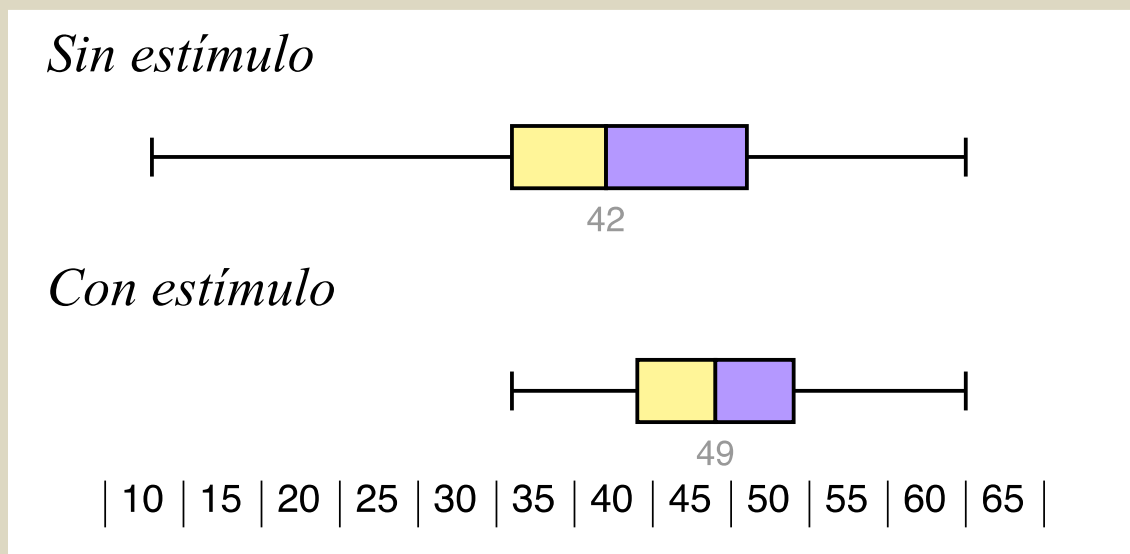


Figura 37. Mediana de la AES en G0 y G1

Se concluye que hay evidencia de que la presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia social de NNA de 8 A 15 años y por tanto se acepta la hipótesis específica H.E.1.

**Hipótesis específica H.E. 2:** Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de **autoeficacia autoregulatoria** de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.

Al comparar los resultados de AEAR del G0 y G1 se observa que si bien sus distribuciones son estadísticamente iguales con un valor de la prueba Kolmogorov Smirnov de  $K=1,30$  y  $p=0,067$ , la media y mediana de la AEAR es mejor en G1 que en G0, y que esa diferencia es estadísticamente significativa con valores de la prueba t de Student de  $t=2,82$  y  $p=0,006$  y Mann Whitney de  $z=2,90$  y  $p=0,004$  respectivamente. Estos resultados se observan en la *Figura 38*, *Figura 39* y *Figura 40*.

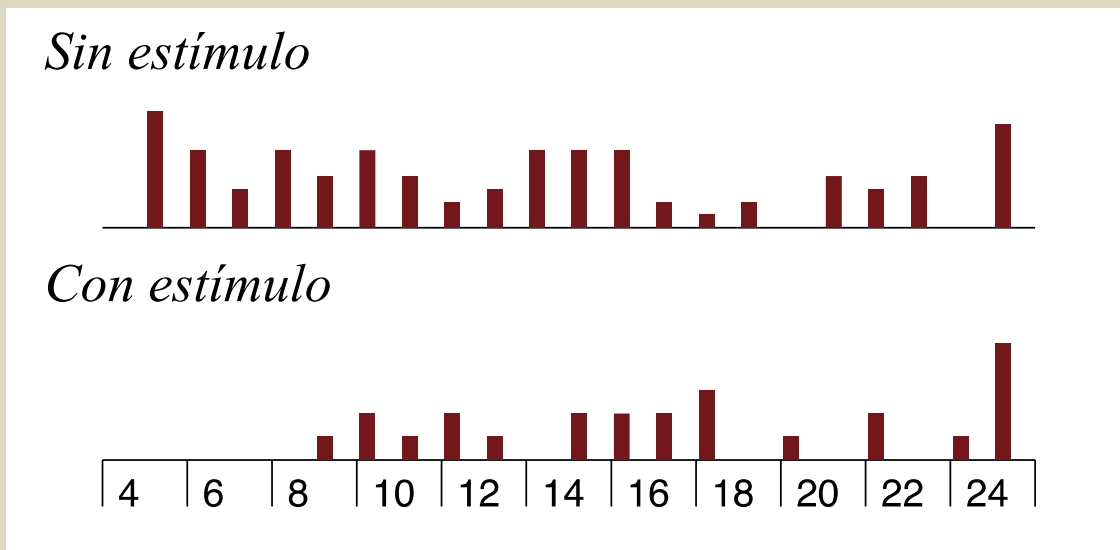


Figura 38. Distribución de la AEAR en G0 y G1

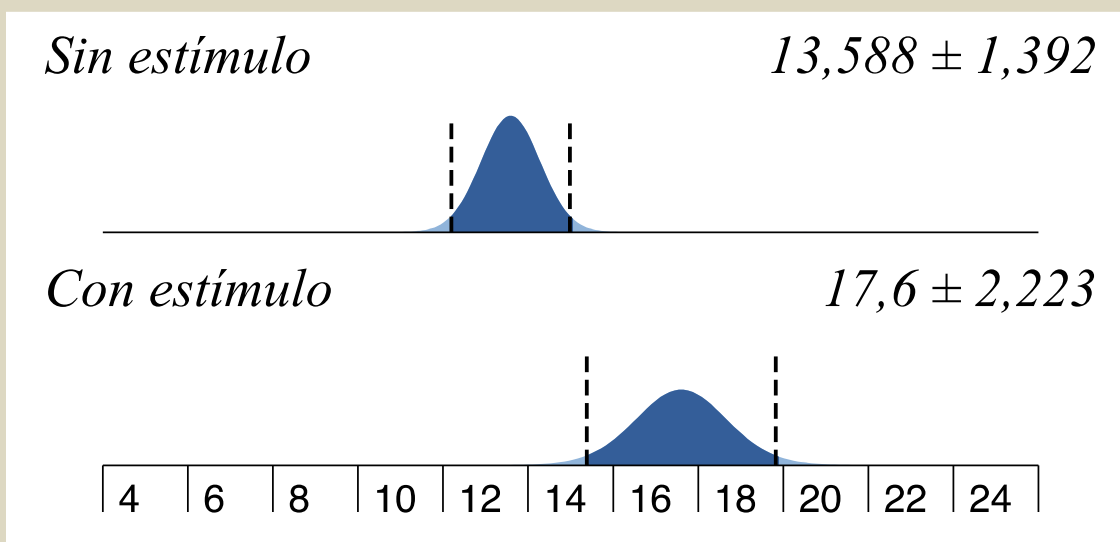


Figura 39. Media de AEAR en G0 y G1

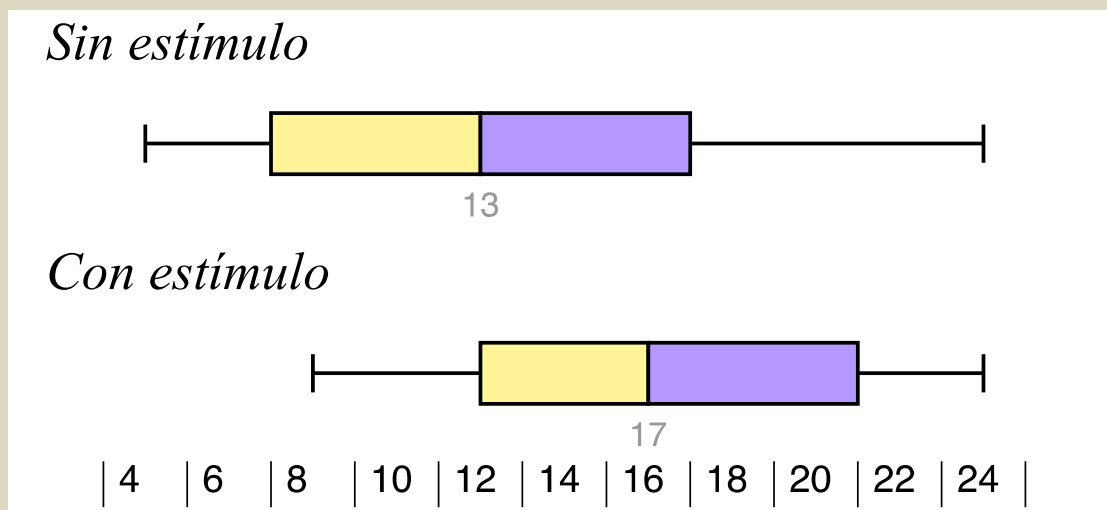


Figura 40. Mediana de la AEAR en G0 y G1

Se concluye que hay evidencia de que la presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia autoregulatoria de NNA de 8 A 15 años y por tanto se acepta la hipótesis específica H.E.2.

**Hipótesis específica H.E. 3:** Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de **autoeficacia académica** de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.

Al comparar los resultados de AEA del G0 y G1 se observa que sus distribuciones no son estadísticamente iguales con un valor de la prueba Kolmogorov Smirnov de  $K=2,33$  y  $p<0,001$ . Se observa además que la media y mediana de la AEA es mejor en G1 que en G0, y que esa diferencia es estadísticamente significativa con valores de la prueba t de Student de  $t=4,61$  y  $p<0,001$  y Mann Whitney de  $z=4,56$  y  $p<0,001$  respectivamente. Estos resultados se observan en la *Figura 41*, *Figura 42*, y *Figura 43*.

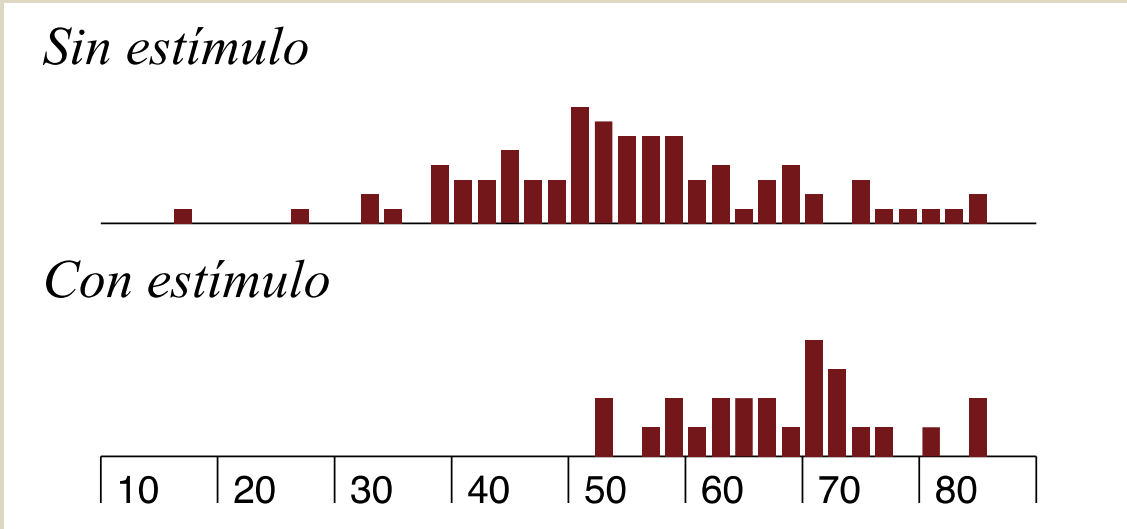


Figura 41. Distribución de la AEA en G0 y G1

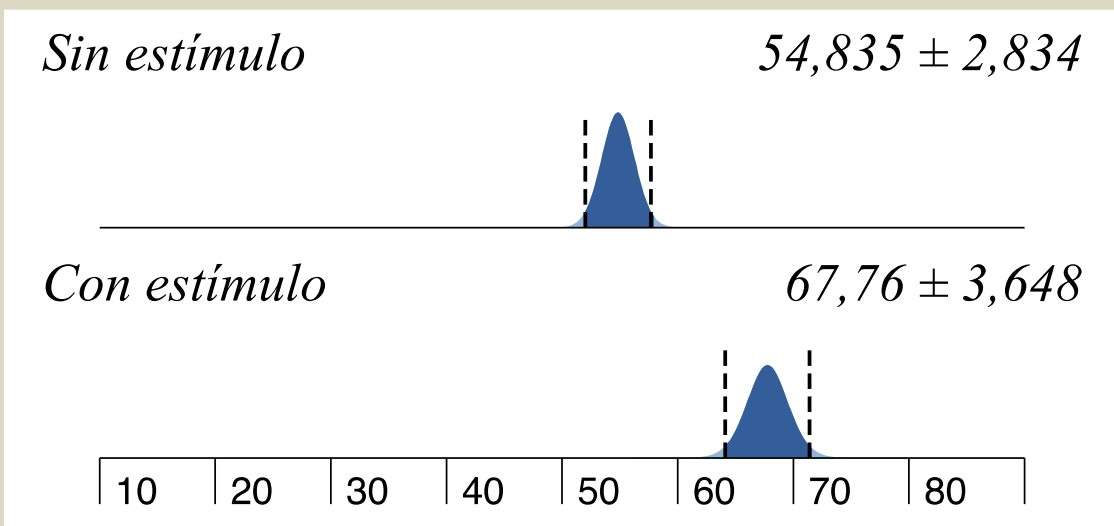


Figura 42. Media de AEA en G0 y G1

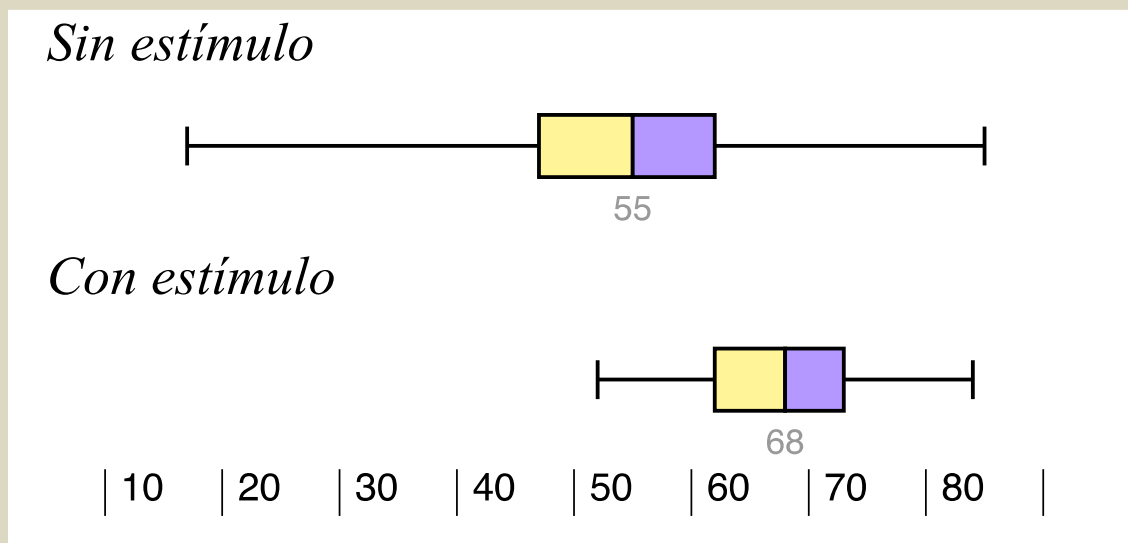


Figura 43. Mediana de la AEA en G0 y G1

Se concluye que hay evidencia de que la presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia académica de NNA de 8 A 15 años y por tanto se acepta la hipótesis específica H.E.3.

### 4.3 Discusión de resultados

Los resultados de AET son mayores estadísticamente en G1 que en G0, lo cual confirma la hipótesis general de esta investigación.

No se observa diferencias en el resultado de AET entre hombres y mujeres en ninguno de los dos grupos, y un resultado interesante es que en G0 la AET varía según los rangos de edad, mostrando una disminución cuando se entra en el mayor de los rangos, que es correspondiente a los años de asentamiento de la adolescencia. Lo que hace interesante a este resultado es que esta diferencia en rangos de edad desaparece en G1 lo que igual que en otro caso anterior, podría interpretarse como un resultado favorable del centro de formación extracurricular en el sentido de asegurar que los chicos y chicas no decaigan en su convencimiento de poder enfrentar sus retos conforme avanzan en edad.

Los resultados de AES son mayores estadísticamente en G1 que en G0, lo cual también comprueba otra de las hipótesis de este estudio.

Al igual que en los resultados de AEA, no se observaron diferencias significativas en la AES de niños frente a niñas, ni en diferentes rangos de edad, con una diferencia interesante referida a que en G1 se halló correlación positiva entre la AES y la edad, lo que significa que en G1 la AES en general aumenta conforme pasan los años, y esto no sucede en G0.

Este último resultado podría hacer pensar que la asistencia a centros de formación extracurriculares (con énfasis en valores en este caso), mejora las habilidades sociales de niños y niñas conforme van creciendo, presumiblemente por ser estos centros básicamente espacios de socialización entre chicos y chicas de edades semejantes, con intereses comunes, y en el caso de estudio con problemas similares.

Los resultados de AEAR son estadísticamente mayores en G1 que en G0 por lo que se comprueba una más de las hipótesis de este estudio.

Al comparar los resultados dentro de cada grupo por género resulta interesante observar que la AEAR en G0 es mayor en los sujetos de género masculino que en femenino, y que en cambio en G1 no existe diferencia entre géneros.

La menor AEAR en mujeres de G0 podría deberse a muchos factores (cuyo estudio no es objeto de esta investigación), entre los cuales se pueden mencionar el hecho de que una sociedad marcadamente machista como la ecuatoriana les permite a los varones más fácilmente decidir sin la presión social que en cambio parece ejercer fuerte influencia en las mujeres.

Esta situación en cambio, es superada en G1. Podría pensarse que la formación extracurricular en valores, justamente apuntala la posibilidad de hombres y mujeres –por igual- a decidir respecto de sus conductas autoregulatorias, que

además son mayores que en el grupo que no fue expuesto al estímulo como ya se ha mencionado.

Algo similar sucede en los resultados por rangos de edad: en G0 existe una correlación negativa entre la AEAR y la edad, lo que quiere decir que conforme aumenta la edad de los sujetos no sometidos al estímulo de formación extracurricular en valores, menor es su AEAR y por tanto menor su probabilidad de exhibir comportamientos adecuados frente a la presión por transgredir reglas, normas y valores. En el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores (G1), no existe correlación de la AEAR y la edad, lo que podría interpretarse como un resultado favorable del centro extracurricular en el sentido de asegurar que los chicos y chicas no decaigan en su convencimiento de poder afrontar las presiones del mundo externo y puedan mantenerse fieles a lo que es correcto conforme avanzan en edad.

En general los resultados de AEA son mayores estadísticamente en G1 que en G0, lo cual comprueba otra de las hipótesis.

Dentro de cada grupo no se observaron diferencias significativas de AEA entre sujetos del género masculino y femenino, ni entre distintos rangos de edad.

Esto significa que ni la edad ni el género de los sujetos afecta su AEA, la cual en cambio sí se ve afectada significativamente por la exposición al estímulo de la formación extracurricular en valores.

El resultado final de este estudio es que los NNA que recibe formación extracurricular en valores, muestran niveles más altos de autoeficacia en general, y de manera particular de autoeficacia social, autoregulatoria y académica.

Si bien no se han encontrado otros estudios que relacionen de manera específica estas variables, los resultados de esta investigación parecen complementar lo

encontrado por Canchigña (2011) en relación a que la participación de estudiantes en actividades extracurriculares influye de manera positiva en su percepción del nivel de aprendizaje y lo que plantean Cevallos y Pilco (2012) relativo a que las tareas extracurriculares promueven la inteligencia lógica y matemática, así como lo encontrado por Rodríguez y Bakieva (2011) que observaron que los NNA que realizan actividades académicas extracurriculares muestran mejor rendimiento académico.

Esta investigación también complementa bien lo postulado por Kort-Butler y Hagewen (2011) que observó que los jóvenes que participan en actividades extracurriculares muestran mejores niveles de autoestima.

Y si bien el estudio de Merino (2013) resalta la importancia de cuidar la combinación del estudio con las actividades extracurriculares, esta combinación no parece haber afectado a los NNA evaluados. Es creencia del autor (que tal vez deba comprobarse en otro estudio) que presumiblemente el esquema de horario y trabajo de la Fundación que imparte la formación extracurricular en valores ha contribuido a aquello.

Esta investigación complementa también lo planteado por Barbecho (2013) en el sentido de que la formación en valores aporta de manera positiva en la formación disciplinaria de los estudiantes, así como lo propuesto por Rivera (2013) que también da lugar importante a esta formación en valores en la formación integral de NNA, y lo encontrado por Soriano et al (2011) que observó significativas diferencias en la autorealización, autoconcepto y autoestima de jóvenes que asistieron a este tipo de formación complementaria en valores.

Esta investigación, en definitiva, aporta con más elementos para defender la importancia de que NNA asistan a programas de formación extracurricular en general y en valores en particular, ya que los NNA que asisten a estos programas muestran no solo mejor percepción del nivel de aprendizaje, promoción de otras inteligencias, mejoramiento de rendimiento académico, mejor autoestima,



autoconcepto y autorealización, sino además mayores niveles de autoeficacia en general, y autoeficacia social, autoregulatoria y social.

## CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

1. La expectativa de autoeficacia en general en los NNA que reciben formación extracurricular en valores es mayor que la de aquellos que no se benefician de este estímulo, dato contrastado en la Hipótesis General cuyo resultado estadísticamente fue de una media de 135,88 en comparación con 111,47, y una mediana de 134 en comparación con 111, diferencias que resultaron ser estadísticamente significativas pues se obtuvo un valor de la prueba t de Student de  $t=4,11$  y  $p<0,001$  y Mann Whitney de  $z=4,09$  y  $p<0,001$ .
2. La expectativa de autoeficacia social en los NNA que reciben formación extracurricular en valores es mayor que la de aquellos que no se benefician de este estímulo, dato contrastado en la Hipótesis Específica 1 cuyo resultado estadísticamente fue de una media de 50,52 en comparación con 43,04, y una mediana de 49 en comparación con 42, diferencias que resultaron ser estadísticamente significativas pues se obtuvo un valor de la prueba t de Student de  $t=2,96$  y  $p=0,004$  y Mann Whitney de  $z=2,90$  y  $p=0,004$ .
3. La expectativa de autoeficacia autoregulatoria en los NNA que reciben formación extracurricular en valores es mayor que la de aquellos que no se benefician de este estímulo, dato contrastado en la Hipótesis Específica 2 cuyo resultado estadísticamente fue de una media de 17,6 en comparación con 13,58, y una mediana de 17 en comparación con 13, diferencias que resultaron ser estadísticamente significativas pues se obtuvo un valor de la prueba t de Student de  $t=2,82$  y  $p=0,006$  y Mann Whitney de  $z=2,90$  y  $p=0,004$ .

4. La expectativa de autoeficacia académica en los NNA que reciben formación extracurricular en valores es mayor que la de aquellos que no se benefician de este estímulo, dato contrastado en la Hipótesis Específica 3 cuyo resultado estadísticamente fue de una media de 67,76 en comparación con 54,83, y una mediana de 68 en comparación con 55, diferencias que resultaron ser estadísticamente significativas pues se obtuvo un valor de la prueba t de Student de  $t=4,61$  y  $p<0,001$  y Mann Whitney de  $z=4,56$  y  $p<0,001$ .

## 5.2 Recomendaciones

1. Que padres y madres de familia fomenten en sus NNA el interés en asistir y beneficiarse de formación extracurricular en valores.
2. Que las familias busquen promover un ambiente de vivencia en valores dentro de sus hogares, y la discusión frecuente alrededor de ellos, con el fin de incentivar en los NNA una forma de vida alineada con la moral y la ética.
3. Que las escuelas y colegios (especialmente aquellas ubicadas en zonas de alto riesgo social), busquen alianzas con centros de formación extracurricular en valores, que permitan mejorar las condiciones de los NNA en cuanto a su expectativa de autoeficacia.
4. Que el Estado formule y aplique políticas de estímulo a la creación, existencia y al correcto funcionamiento de estos centros, así como de fomento de estas actividades entre la población.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R., & Groth-Marnat, G. (2006). *Psychological Testing and Assessment*. Allyn and Bacon.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Classroom Assessment: Teacher Practices, Student Perceptions, and Academic Self-Efficacy Beliefs. *Social Behavior & Personality: an international journal*, *42*(5), 835–855. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Aluede, O., Aluede, R. O. A., & Ufuah, G. (2003). Education and Development in Nigeria: What is to be Done? *Research for Educational Reform*, *8*(3), 16–24.
- American Psychological Association. (2012). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Assoc.
- Attar-Schwartz, S., & Khoury-Kassabri, M. (2015). Indirect and verbal victimization by peers among at-risk youth in residential care. *Child Abuse & Neglect*, *42*, 84–98. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.12.007>
- Baltazar, L. A. (2013, Abril). Guía de elaboración y validación de instrumentos. UPGFE-UNCP.
- Bameri, J., & Jenaabadi, H. (2015). The Predictive Role of Self-Regulation and Academic Self-Efficacy in Academic Achievement of Third Grade Junior High School Male Students of Delgan. *International Journal of Academic Research*, *7*(1), 85–88. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2015/7-1/B.15>
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3–38). Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development, 72*(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(1), 125–135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.125>
- Barbecho, I. (2013, junio 14). *La Aplicación de Valores en la Formación Disciplinaria de los niños/as de Segundo Año de Educación Básica, de la escuela Joaquín Malo Tamariz, del cantón Cuenca, provincia del Azuay* (Thesis). Recuperado a partir de <http://repo.uta.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/4241>
- Barraza Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista CPU-e, 10*(1), 1–.
- Begum, N. (2013). A Study of Moral Values Among Primary Level Students with Respect to Education Level of Parents". *Golden Research Thoughts, 2*(12), 1–9.
- Benner, A., & Wang, Y. (2014). Demographic Marginalization, Social Integration, and Adolescents' Educational Success. *Journal of Youth & Adolescence, 43*(10), 1611–1627. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0151-6>
- Bilgin, M., & Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-Efficacy Expectation. *Social Behavior & Personality: an international journal, 35*(6), 777–788.
- Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 287–298. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.287-298>

- Briones, E., & Tabernero, C. (2012). Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school. *Social Psychology of Education, 15*(2), 219–232. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9176-4>
- Brown-Liburd, H. L., & Porco, B. M. (2011). It's What's Outside that Counts: Do Extracurricular Experiences Affect the Cognitive Moral Development of Undergraduate Accounting Students? *Issues in Accounting Education, 26*(2), 439–454. <https://doi.org/10.2308/iace-10022>
- Burnett, N. (2008). Education for All. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1136*, 269–275. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.002>
- Cabo González, C. (2012, abril 27). *El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno* (info:eu-repo/semantics/doctoralThesis). Oviedo. Recuperado a partir de <http://www.tdx.cat/handle/10803/94200>
- Canchigña, F. (2011). *Los trabajos extracurriculares en el aula influyen en el aprendizaje de los séptimos años de educación básica paralelos A y B de la Escuela Fiscal Mixta "CASPICARA", de la parroquia Sangolquí, Cantón Rumiñahui, Provincia de Pichincha* (Thesis). Recuperado a partir de <http://repo.uta.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/3518>
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*(1), 19–36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Carrasco Ortiz, M. ángel, & Del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema, 14*(Número 2), 323–332.
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 1*–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cevallos Veintimilla, M. R., & Pilco Guaila, F. D. (2012). *Las tareas extracurriculares para desarrollar la inteligencia lógico matemática con los niños y niñas del séptimo año de Educación General Básica de la Escuela "Fray Vicente Solano"*

de la parroquia Central del cantón Chillanes, provincia de Bolívar, en el periodo lectivo 2011 – 2012. / Marco Rodrigo Cevallos Veintimilla, Franklin David Pilco Guaila (Tesis). Recuperado a partir de <http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/handle/15001/1183?mode=full>

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258–269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>

de Paiva Naves Mamede, S., Marques, A. V. C., Rogers, P., & Miranda, G. J. (2015). Psychological Determinants of Academic Achievement in Accounting: Evidence from Brazil. *Brazilian Business Review (English Edition)*, 50–71.

Desivilya, H. S., & Eizen, D. (2005). Conflict Management in Work Teams: The Role of Social Self-Efficacy and Group Identification. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 183–208.

Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. (Spanish). *A Critical Analysis of Moral Education According to Lawrence Kohlberg. (English)*, 15(3), 497–512.

*Enlace ciudadano No. 335.* (2013). Checa. Recuperado a partir de <http://www.youtube.com/watch?v=rNeDx29BILk>

Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.

Fan, C., & Mak, A. S. (1998). Measuring Social Self-Efficacy in a Culturally Diverse Student Population. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 26(2), 131–144. <https://doi.org/10.2224/sbp.1998.26.2.131>

Foster, R. H., Russell, C. C., Dillon, R., Bitsko, M. J., Godder, K., & Stern, M. (2014). Relations Among Optimism, Perceived Health Vulnerability, and Academic, Self-

- Regulatory, and Social Self-Efficacy in Adolescent Survivors of Childhood Cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 32(2), 207–223.  
<https://doi.org/10.1080/07347332.2013.874000>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327–335.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Galarza, A. M., & Tokuhama, T. (2011). La autoeficacia del docente influenciada por el uso del tiempo en la planificación, enseñanza y evaluación. Recuperado a partir de <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/1401>
- Galliot, N., Graham, L. J., & Sweller, N. (2015). Who Struggles Most in Making a Career Choice and Why? Findings From a Cross-Sectional Survey of Australian High-School Students. *Journal of Psychologists & Counsellors in Schools*, 25(2), 133–151. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.7>
- Godfrey, R., & Morris, A. (2008). Explaining high attainment in faith schools: the impact of Religious Education and other examinations on pupils' GCSE points scores. *British Journal of Religious Education*, 30(3), 211–222.  
<https://doi.org/10.1080/01416200802170136>
- Goswami, V., & Garg, N. (2011). Character Education: Creating A Framework for Excellent Society. *Journal of Social Welfare & Management*, 3(1/2), 45–48.
- Gudiño, A. D. R., & Posso, F. (2013, junio 19). *Estudio de la práctica de actividades físico deportivas de los estudiantes de complementación educativa de la Universidad Técnica del Norte, año 2009 ¿ 2010*. (Thesis). Recuperado a partir de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1222>
- Guerra, O., & Méndez, E. (2013, mayo 2). *Programa para la práctica de las actividades físico-deportivas de octavo, noveno y décimo años de Educación General Básica del Colegio San Pablo de la parroquia de San Pablo del Lago del cantón Otavalo*.



- (Thesis). Recuperado a partir de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1169>
- Guilla, B. (2012, enero 10). *La práctica de los valores incide en el rendimiento escolar en los estudiantes del Cuarto y Quinto Año de Educación Básica de la Escuela "Eduardo Samaniego" en el periodo lectivo Diciembre 2009 – Febrero 2010*. (Thesis). Recuperado a partir de <http://repo.uta.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/692>
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13–19.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jeong, E. J., & Kim, D. H. (2011). Social Activities, Self-Efficacy, Game Attitudes, and Game Addiction. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 14(4), 213–221. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0289>
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(4), 224–230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Kennedy, G., & Tuckman, B. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education*, 16(3), 435–470. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9220-z>
- Kort-Butler, L., & Hagewen, K. (2011). School-Based Extracurricular Activity Involvement and Adolescent Self-Esteem: A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(5), 568–581. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9551-4>
- Lembo, C., & Ortega, N. (2005). *Las actividades extraescolares y su vinculación con la formación académica*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Levinson, R. A. (1986). Contraceptive self-efficacy: A perspective on teenage girls' contraceptive behavior. *Journal of Sex Research*, 22(3), 347–369. <https://doi.org/10.1080/00224498609551314>
- Lin, S.-H., Lu, W., Chen, M.-Y., & Chen, L. (2014). Association Between Proactive Personality and Academic Self-Efficacy. *Current Psychology*, 33(4), 600–609. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9231-8>
- López, S. O. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 157–178.
- Lotrean, L. M., Mesters, I., & Vries, H. (2013). Why do Romanian junior high school students start to smoke? *Child: Care, Health & Development*, 39(6), 851–855. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01428.x>
- Lovat, T., Clement, N., & Toomey, R. (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Springer.
- Lowinger, R. J., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The Impact of Academic Self-Efficacy, Acculturation Difficulties, and Language Abilities on Procrastination Behavior in Chinese International Students. *College Student Journal*, 48(1), 141–152.
- Lubenko, J. (2009). Adolescent Behaviour Problems and Family Environment: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Baltic Journal of Psychology*, 10(1/2), 33–45.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *Journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 241–249. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.6.241-249>
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e

- resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33(4), 407–424.  
<https://doi.org/10.14417/ap.1050>
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., & Olivares García, M. Á. (2015). Influencia de la auto-eficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescentes. (Spanish). *Influence of self-efficacy and social support in the quality of teen couple relationships. (English)*, 7(1), 71–84.
- Merino, L. (2013, mayo 16). *Las actividades extracurriculares y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del décimo año de educación básica del “Instituto Tecnológico María Natalia Vaca” de la ciudad de Ambato* (Thesis). Recuperado a partir de <http://repo.uta.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/3571>
- Mileviciute, I., Scott, W. D., & Mousseau, A. C. (2014). Alcohol use, externalizing problems, and depressive symptoms among American Indian youth: The role of self-efficacy. *American Journal of Drug & Alcohol Abuse*, 40(4), 342–348.  
<https://doi.org/10.3109/00952990.2014.910518>
- Ministerio de Educación. (2012). *Archivo Maestro de Instituciones Educativas - AMIE, Período 2012-2013*. Ecuador: Ministerio de Educación.
- Morales Rodríguez, F. M., & Trianes Torres, M. V. (2012). Análisis de Valores y Actitudes en Temas Morales en Estudiantes de Educación Secundaria. (Spanish). *Analysis of Values and Attitudes to Moral Issues in Middle School Students. (English)*, 18(1), 65–77. <https://doi.org/10.5093/ed2012a4>
- Mühlpachr, P. (2008). Social determinants of education in postmodern society. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 16(4), 61–67. <https://doi.org/10.3846/1822-430X.2008.16.4.61-67>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

- Najma Iqbal Malik, Yasin, G., & Humaira Shahzadi. (2015). Personal Growth Initiative and Self Esteem as Predictors of Academic Achievement among Students of Technical Training Institutes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 35(2), 703–714.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. (Spanish). *Perceived self-efficacy in the academic behavior of female university students. (English)*, 5(2), 17–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED298158>
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pariante Fragoso, J. L., & Gonzalez, P. P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Revista de Medios y Educación*, 42, 195–208.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001a). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87–97. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87>
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001b). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87–97. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87>

- Pastor Vicedo, J., Madrona, P. G., Martínez, M. T., & Martínez, J. M. (2012). Efectos de un programa de actividad física extracurricular en niños de primer ciclo de E.S.O con sobrepeso y obesidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 379–385.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2015). Validating Personal Well-Being Experiences at School: A Quantitative Examination of Secondary School Students. *Education*, 136(1), 34–52.
- Poortvliet, P. M., & Darnon, C. (2014). Understanding Positive Attitudes toward Helping Peers: The Role of Mastery Goals and Academic Self-Efficacy. *Self & Identity*, 13(3), 345–363. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.832363>
- Postlethwaite, N. (2005). Educational research: some basic concepts and terminology. En K. Ross (Ed.), *Quantitative research methods in educational planning* (International Institute for Educational Planning UNESCO, Vol. 1). Paris: IIEP.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633–650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Rabaglietti, E., Burk, W. J., & Giletta, M. (2012). Regulatory Self-efficacy as a Moderator of Peer Socialization Relating to Italian Adolescents' Alcohol Intoxication. *Social Development*, 21(3), 522–536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00637.x>
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators* (4th ed.). Lanham Md.: Rowman & Littlefield.
- Rivera, J. L. (2013, julio 18). *La educación en valores y la formación integral de la personalidad de los estudiantes de los cuartos cursos del colegio particular San Alfonso en el año lectivo 2008-2009*. (Thesis). Recuperado a partir de <http://repo.uta.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/4722>

- Rocha-Filho, P. A. S., & Santos, P. V. (2014). Headaches, Quality of Life, and Academic Performance in Schoolchildren and Adolescents. *Headache: The Journal of Head & Face Pain*, *54*(7), 1194–1202. <https://doi.org/10.1111/head.12394>
- Rodríguez, C. C., & Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, *29*(2), 447–465.
- Rudy, B., May, A., Matthews, R., & Davis, T. (2013). Youth's Negative Self-Statements as Related to Social Self-Efficacy Among Differing Relationships. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, *35*(1), 106–112. <https://doi.org/10.1007/s10862-012-9319-0>
- Rudy, B. M., Davis III, T. E., & Matthews, R. A. (2014). Cognitive Indicators of Social Anxiety in Youth: A Structural Equation Analysis. *Behavior Therapy*, *45*(1), 116–125.
- Rumi Matsushima, & Kunio Shiomi. (2003). Social Self-Efficacy and Interpersonal Stress in Adolescence. *Social Behavior & Personality: an international journal*, *31*(4), 323–332. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.4.323>
- Schöne, C., Tandler, S. S., & Stiensmeier-Pelster, J. (2015). Contingent self-esteem and vulnerability to depression: academic contingent self-esteem predicts depressive symptoms in students. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01573>
- Schur, L., Shields, T., & Schriener, K. (2003). Can I Make a Difference? Efficacy, Employment, and Disability. *Political Psychology*, *24*(1), 119–149. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00319>
- Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships Between Implementing Character Education, Student Behavior, and Student Achievement. *Journal of Advanced Academics*, *18*(1), 82–114.

- Soriano, E., Franco, C., & Sleeter, C. (2011). The impact of a values education programme for adolescent Romanies in Spain on their feelings of self-realisation. *Journal of Moral Education, 40*(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.568104>
- Spicker, P. (2008). Government for the people: the substantive elements of democracy. *International Journal of Social Welfare, 17*(3), 251–259. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2008.00556.x>
- Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1998). A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Journal of Computer-Mediated Communication, 3*(4), 0–0. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00085.x>
- Tan, T. X. (2014). Developmental Delays at Arrival, Early Intervention Enrollment, and Adopted Chinese Girls' Academic Performance and Internalizing Problems in Adolescence. *Journal of Genetic Psychology, 175*(4), 318–331. <https://doi.org/10.1080/00221325.2014.913547>
- Totan, T. (2014). The Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale: Issues of Reliability and Validity Within a Turkish Sample Group. *Psychological Thought, 7*(2), 144–155. <https://doi.org/10.5964/psyct.v7i2.99>
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality & Individual Differences, 43*(7), 1807–1818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- Warnecke, R. B., Morera, O., Turner, L., Mermelstein, R., Johnson, T. P., Parsons, J., ... Flay, B. (2001). Changes in Self-Efficacy and Readiness for Smoking Cessation among Women with High School or Less Education. *Journal of Health and Social Behavior, 42*(1), 97. <https://doi.org/10.2307/3090229>

- White, R., & Warfa, N. (2011). Building Schools of Character: A Case-Study Investigation of Character Education's Impact on School Climate, Pupil Behavior, and Curriculum Delivery. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(1), 45–60. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00701.x>
- Zhang Lijun, & Wang Fei. (2010). Current State of Economic Returns from Education in China's Ethnic Regions and Explorations into Ways of Improvement. *Chinese Education & Society, 43*(5), 10–30. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932430501>



## **ANEXOS**

**Anexo 1: Matriz de consistencia**

**FORMACIÓN EXTRACURRICULAR EN VALORES EN LA EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DEL CUARTO AL DÉCIMO NIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE UNA ESCUELA FISCAL EN QUITO – ECUADOR, 2014- 2015**

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Problema General</b> <b>P.G.</b> ¿Cómo incide la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia académica de los niños, niñas y adolescentes que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en una Escuela Fiscal de la Ciudad de Quito - Ecuador?	<b>Objetivo General</b> O.G. Determinar a través de un estudio causal comparativo la incidencia de la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia académica en NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en una Escuela Fiscal de la ciudad de Quito - Ecuador, con el fin de sugerir elementos extracurriculares de enseñanza de valores a padres de familia y escuelas.	<b>Hipótesis general</b> <b>H.G.</b> La presencia de actividades extracurriculares de formación en valores incide positivamente en la expectativa de autoeficacia académica de NNA de 8 a 15 años de edad en una escuela fiscal de Quito - Ecuador en el año lectivo 2014-2015.	<b>V.I. (X):</b> Formación extracurricular en Valores	<b>Ninguna</b>	Asistencia al centro de formación extracurricular en valores
			<b>V.D. (Y)</b> Expectativa de autoeficacia académica		Autoeficacia social

					<p>Hacer y mantener amigos del mismo sexo.</p> <p>Mantener conversaciones con los demás.</p> <p>Trabajar en grupo.</p> <p>Decir opiniones diferentes a las del resto.</p> <p>Defenderte cuanto sientes que te están maltratando.</p> <p>Resolver situaciones en que te molestan o dañan tus sentimientos.</p>
				Autoeficacia autoregulatoria	<p>Expectativa de autoeficacia para:</p> <p>Decir no cuando te piden hacer cosas que pueden darte</p>

					<p>problemas en el colegio.</p> <p>Decir no cuando te piden fumar.</p> <p>Decir no cuando te piden hacer cosas que parecen incorrectas.</p>
				Autoeficacia académica	<p>Expectativa de Autoeficacia para: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias naturales, Lectura y escritura, Hacer deberes, Estudiar, Concentrarse.</p> <p>Tomar apuntes.</p> <p>Buscar información,</p> <p>Organizar el trabajo,</p> <p>Memorizar,</p> <p>Encontrar un sitio</p>

					<p>donde estudiar. Animarte a hacer deberes. Cumplir con lo que tus padres y maestros esperan de ti.</p>
<p><b>Problemas Específicos</b> <b>PE. 1.</b> ¿Qué diferencia existe en la expectativa de autoeficacia social de NNA que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en la Escuela Fiscal analizada y que se benefician de una formación extracurricular en valores, comparada con aquella de NNA que no tienen acceso a esta formación?</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b> <b>O.E.1.</b> Identificar estadísticamente si existe diferencia considerable en los niveles de autoeficacia social medida en el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores, y aquel que no ha sido expuesto a este estímulo.</p>	<p><b>Hipótesis específicas</b> <b>H.E.1</b> Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de autoeficacia social de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en una escuela fiscal de Quito – Ecuador año lectivo 2014 – 2015 que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.</p>			

<p><b>PE. 2</b> ¿Qué diferencia existe en la expectativa de autoeficacia autoregulatoria de NNA que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en la Escuela Fiscal analizada y que se benefician de una formación extracurricular en valores, comparada con aquella de NNA que no tienen acceso a esta formación?</p> <p><b>PE. 3.</b> ¿Qué diferencia existe en la expectativa de autoeficacia académica de NNA que cursan del cuarto nivel al décimo nivel de EGB en el año lectivo 2014-2015 en la Escuela Fiscal analizada y que se benefician de una formación extracurricular en valores, comparada con aquella de NNA que no tienen acceso a esta formación?.</p>	<p><b>O.E. 2.</b> Identificar estadísticamente si existe diferencia considerable en los niveles de autoeficacia autoregulatoria medida en el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores, y aquel que no ha sido expuesto a este estímulo.</p> <p><b>O.E.3.</b> Identificar estadísticamente si existe diferencia considerable en los niveles de autoeficacia académica medido en el grupo que asiste a la formación extracurricular en valores, y aquel que no ha sido expuesto a este estímulo.</p>	<p><b>H.E.2</b> Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de autoeficacia autoregulatoria de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB año lectivo 2014 – 2015 en una escuela fiscal de Quito - Ecuador que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.</p> <p><b>H.E.3</b> Existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de autoeficacia académica de los NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB año lectivo 2014 – 2015 en una escuela fiscal de Quito – Ecuador que han recibido formación extracurricular en valores, y aquellos que no se han beneficiado de este estímulo.</p>			
---	--	---	--	--	--

TIPO, NIVEL, MÉTODO Y DISEÑO	UNIVERSO, POBLACIÓN, MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA	MARCO TEÓRICO
<p><b>Tipo:</b> investigación aplicada</p> <p><b>Nivel:</b> investigación causal que busca sugerir vínculos entre dos variables (Postlethwaite, 2005)</p> <p><b>Método:</b> cuantitativo</p> <p><b>Diseño:</b> causal comparativo o ex post facto (Ravid, 2011, p. 15).</p>	<p><b>Universo:</b> 2 409 460 NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en Ecuador según el Ministerio de Educación (2012).</p> <p><b>Población:</b> 193 495 NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en escuelas fiscales de la ciudad de Quito – Ecuador según el Ministerio de Educación (2012).</p> <p><b>Muestra:</b> 110 NNA que cursan del cuarto al décimo nivel de EGB en la escuela en la que se llevó a cabo el estudio según el Ministerio de Educación (2012) de los</p>	<p><b>Técnicas:</b> análisis documental, investigación de campo, aplicación de cuestionarios</p> <p><b>Instrumentos:</b> Escala de autoeficacia académica propuesta por Carrasco (2002), adecuada a la realidad ecuatoriana.</p>	<p>Con la información recolectada se aplicarán pruebas de normalidad a las variables, se calculará la media y mediana tanto del grupo que ha sido expuesto al estímulo como del resto de sujetos investigados, y la diferencia de este estadístico se probará en cuanto a su significancia estadística aplicando una prueba t de Student o U de Mann Whitney según corresponda</p>	<p>Capítulo 1: Formación extracurricular</p> <p>Capítulo 2: Educación en valores</p> <p>Capítulo 3: Expectativa de autoeficacia académica</p> <p>Capítulo 4: Relación de distintas variables con la autoeficacia académica</p>

	cuales 25 reciben formación extracurricular en valores. La muestra es de tipo no probabilística de conveniencia.			
--	--	--	--	--



## Anexo 2: Instrumento original para la recolección de datos

Instrumento propuesto por Carrasco Ortiz (2002):

Edad:

Sexo: M / F

Escuela:

Año que está cursando:

Por favor responde cada una de las preguntas indicando con una equis (X) una sola de las opciones de la derecha.

	Fatal	No tan bien	Bien	Muy bien	Excelente
01. ¿Qué tal se te dan las Matemáticas?					
02. ¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales (Historia, Arte, Geografía, mapas, pueblos, Economía)?					
03. ¿Qué tal se te dan las Ciencias (Conocimiento del Medio; Naturales, Física, Química)?					
04. ¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?					
05. ¿Qué tal se te da la Gramática (determinantes, verbos, ortografía)?					
06. ¿Qué tal se te da aprender una lengua extranjera?					
07. ¿Qué tal se te da acabar los deberes cuando tienes una fecha de entrega límite?					
08. ¿Qué tal se te da estudiar cuando hay otras cosas que te gustan más hacer?					
09. ¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?					
10. ¿Qué tal se te da tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del/la profesor/a)?					
11. ¿Cómo se te da buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus deberes?					
12. ¿Qué tal organizas el trabajo que has de hacer para el colegio?					
13. ¿Qué tal memorizas lo que explica el/la profesor/a en clase o lo que lees en los libros de texto?					
14. ¿Qué tal se te da encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?					
15. ¿Qué tal te animas para hacer el trabajo escolar?					
16. ¿Qué tal se te da participar en debates en clase?					

<p>17. ¿Qué tal se te dan las actividades deportivas?</p> <p>18. ¿Qué tal se te da hacer gimnasia normalmente?</p> <p>19. ¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo, baloncesto, voleibol, fútbol...)?</p> <p>20. ¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?</p> <p>21. ¿Qué tal se te da no hacer novillos (rabona) cuando estás aburrido o contrariado?</p> <p>22. ¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?</p> <p>23. ¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, vino, licores)?</p> <p>24. ¿Qué tal se te da decir no cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?</p> <p>25. ¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?</p> <p>26. ¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?</p> <p>27. ¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?</p> <p>28. ¿ Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?</p> <p>29. ¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as del sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?</p> <p>30. ¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as de tu mismo sexo?</p> <p>31. ¿Qué tal se te da mantener conversaciones con los demás?</p> <p>32. ¿Qué tal se te da trabajar en grupo?</p> <p>33. ¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?</p> <p>34. ¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?</p> <p>35. ¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?</p>					
---	--	--	--	--	--

### Anexo 3: Instrumento final para la recolección de datos<sup>3</sup>

Edad:                      Género:                      Grado o curso:

	Fatal	No tan bien	Bien	Muy bien	Excelente
¿Qué tal eres para las Matemáticas?					
¿Qué tal eres para las Ciencias Sociales?					
¿Qué tal eres para las Ciencias Naturales (o para la física y la química si ya recibes estas materias)?					
¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?					
¿Qué tal eres para la lengua y la literatura?					
¿Qué tal eres para aprender una lengua extranjera?					
¿Qué tal eres para acabar los deberes cuando tienes una fecha límite de entrega?					
¿Qué tal eres para estudiar cuando hay otras cosas que te gustan más hacer?					
¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?					
¿Qué tal eres para tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del profesor)?					
¿Qué tal eres para buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus deberes?					
¿Qué tal eres para organizar el trabajo que has de hacer para el colegio?					
¿Qué tal eres para memorizar lo que explica el profesor en clase o lo que lees en los libros de texto?					
¿Qué tal eres para encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?					
¿Qué tal eres para animarte a hacer el trabajo escolar?					
¿Qué tal eres para participar en debates en clase?					
¿Qué tal eres para las actividades deportivas?					
¿Qué tal eres para hacer gimnasia normalmente?					
¿Qué tal eres para formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo baloncesto, voleibol, fútbol...)?					
¿Qué tal eres para decir "NO" cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?					
¿Qué tal eres para "perearte" a clases o faltar a clase cuando estás aburrido o contrariado?					
¿Qué tal eres para decir "NO" cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?					
¿Qué tal eres para decir "NO" cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, licores)?					
¿Qué tal eres para decir "NO" cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?					
¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?					

<sup>3</sup> Adaptado para Ecuador a partir del original propuesto (Carrasco Ortiz & Del Barrio Gándara, 2002).

¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?					
¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?					
¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?					
¿Qué tal eres para hacer y mantener amigos de sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?					
¿Qué tal eres para hacer y mantener amigos de tu mismo sexo (varones con varones, niñas con niñas)?					
¿Qué tal eres para mantener conversaciones con los demás?					
¿Qué tal eres para trabajar en grupo?					
¿Qué tal eres para decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?					
¿Qué tal eres para defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?					
¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?					

## Anexo 4: Autorización de uso de la información



### INSTITUCIÓN EDUCATIVA FISCAL "ROSA ZÁRATE"

Creada El 17 de Noviembre de 1907  
Dirección: Loja Oe9-32 y Chimborazo Telf.2282-883  
E-mail: [centenariarosazarate@hotmail.com](mailto:centenariarosazarate@hotmail.com)  
Quito-Ecuador

Quito, 10 de octubre del 2016

## CERTIFICADO

A quien interese:

Certifico que el Sr. Diego F. Raza Carrillo, investigador de la UASB, contó oportunamente con autorización para levantar información relacionada con expectativas de auto eficacia en nuestros estudiantes, y utilizarla en su investigación académica de incidencia de la formación extracurricular en valores en la expectativa de autoeficacia de niños, niñas y adolescentes.

  
Lic. Patricia Lozada A

DIRECTORA



Anexo 5: Fotografías de los estudiantes en la escuela





