

Perspectiva accional y autoeficacia académica en nivel bachillerato: estudio de caso en un Colegio de Ciencias y Humanidades

RESUMEN

Las actuaciones escolares específicas bajo condiciones naturales y cotidianas pueden incidir favorablemente en la creencia del estudiantado respecto a sus logros de ejecución. Esta postura conllevó a una investigación con el propósito de evaluar el impacto de la perspectiva accional en la autoeficacia académica de bachilleres que cursaron la materia de Francés I. El paradigma cuantitativo, bajo un diseño preexperimental preprueba/posprueba con único grupo, guió el estudio de caso transeccional. Se recolectaron los datos antes y después de implementar un sistema de actividades y tareas, para tres unidades del programa académico, bajo la perspectiva accional, que es la metodología distintiva del modelo educativo en el Departamento de Idiomas del Colegio de Ciencias y Humanidades. Participaron 121 estudiantes, 67.8% femenino y 32.2% masculino, constituyendo el total de personas inscritas a Francés I. Un inventario de autoeficacia académica con dieciocho ítems y tres dimensiones permitió determinar el nivel de creencias del estudiantado sobre su capacidad de tener éxito en actividades escolares. Las diferencias significativas en los puntajes globales de autoeficacia, obtenidas en el pretest-postest para muestras relacionadas, permiten concluir sobre el positivo impacto de la perspectiva accional. El estudio contribuye a ratificar la adopción de dicha perspectiva como elemento metodológico base para la enseñanza de idiomas extranjeros.

Joel Iglesias Marrero ¹
Universidad Anáhuac
México, México.

Palabras clave: Autoeficacia académica; Perspectiva accional; Bachillerato; Género; Enseñanza de idiomas.

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva accional es un elemento metodológico de la enseñanza que ubica al estudiantado como el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, dado que fomenta la participación activa y contextualizada para las prácticas idiomáticas, dotándolas de un carácter significativo.

El hecho de que el alumnado realice ejercicios académicos en contextos auténticos y específicos que, aunque sean concebidos en la escuela no se limitan a sus muros, permiten ir más allá del despliegue de competencias lingüísticas para integrar competencias socioculturales amplias (Aggoun, 2024).

Las actuaciones específicas tienen una estrecha relación con el sentido de eficacia en condiciones naturales y cotidianas, por lo que su práctica sistemática puede incidir favorablemente en la creencia del estudiante respecto a sus logros de ejecución.

Por su parte, es entendible que cualquier persona que pueda comunicarse en situaciones reales que exigen poner en acción los recursos de la lengua estudiada, se active emocionalmente y se motive por seguir realizando tareas auténticas ya que toma confianza en que su desempeño será positivo (Mohammed Ismail & Rasantha Kumar, 2023).

La manera en que la perspectiva accional influye en el sentido de eficacia del alumnado y, por consiguiente, en su rendimiento académico, debe ser analizada con mayor rigor para poder emitir un juicio de valor adecuado sobre el potencial despliegue de las capacidades comunicativas y la confianza en el logro de ejecución dadas las respectivas aplicaciones de los idiomas estudiados.

Por lo tanto, el propósito de la investigación fue evaluar el impacto de la perspectiva accional, como elemento metodológico base en las estructuras de enseñanza de idiomas extranjeros, en la autoeficacia académica de estudiantes del nivel bachillerato.

1.1 LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

El convencimiento que tiene una persona respecto a la capacidad de tener éxito al realizar una actividad o conducirse en un contexto específico, es entendido desde un marco sociocognitivo como las creencias de autoeficacia.

La confianza en los resultados obtenidos por medio las ejecuciones académicas, en distintas circunstancias y bajo niveles de dificultad variables, es un elemento clave que forma parte del sistema de creencias de una persona en el ámbito escolar (Ford et al., 2022).

Por eso puede explicarse que estudiantes con similares habilidades instrumentales, emocionales o comunicativas, en situaciones particulares, tienen una actuación muy distinta. Es decir, las diferencias de expectativas del sentido de eficacia marcan un mayor o menor nivel de desempeño académico, manifestado a través de habilidades cognitivas y sociales, pero se enfatiza que en otro dominio específico puede revertirse la actuación de dichos estudiantes (Bandura, 1995).

En el momento en que el discente toma conciencia de que está logrando lo que se ha propuesto, refuerza la valoración personal sobre la capacidad de dirigir las conductas en función de un buen rendimiento escolar.

Un alto sentido de eficacia es aceptado en la actualidad como un buen predictor de la alta motivación, asociándose esta correlación con el despliegue de la capacidad estudiantil para elegir actividades adecuadamente, perseverar para alcanzar metas, esforzarse para tener un mayor rendimiento y activarse emocionalmente (Zimmerman, 2000).

Promover la autorregulación en el contexto escolar es esencial, ya que está intrínsecamente ligada al desarrollo del sentido de eficacia del estudiantado (Zimmerman, 2008). La autorregulación implica la capacidad del alumnado para planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, lo que le permite tomar el control de su progreso académico.

Al fomentar esta habilidad, cualquier estudiante se vuelve más consciente de sus fortalezas y debilidades, lo que a su vez refuerza su sentido de eficacia. El alumnado que se siente eficaz es más probable que persista en tareas desafiantes, confíe en sus habilidades para superar obstáculos y logre mejores resultados académicos (Burgos Torre & Salas Blas, 2020; Williams & Edwards, 2021).

Es crucial que las actividades escolares se centren en estrategias que ayuden al estudiante a desarrollar la autorregulación y, por tanto, la autoeficacia como un elemento predictor del rendimiento académico (Escobar et al., 2023; Weber & Harzer, 2022). Estas estrategias pueden incluir la enseñanza de técnicas de gestión del tiempo, el establecimiento de metas claras y alcanzables, así como la creación de un entorno de aprendizaje que promueva la autoevaluación y retroalimentación constructiva. Al afrontar la procrastinación y fortalecer la autoeficacia, el estudiante estará mejor equipado para enfrentar los desafíos académicos y alcanzar su máximo potencial.

Por su parte, el compromiso académico, entendido como la dedicación y el interés activo que el alumnado muestra hacia sus estudios, refuerza su sentido de responsabilidad individual o social (Shala et al., 2024), así como la conexión con sus metas académicas. Cuando ambos factores se desarrollan conjuntamente, crean una base sólida para que las personas se perciban a sí mismas como capaces y efectivas en su rendimiento escolar.

Una interesante conclusión de una investigación en el contexto latinoamericano establece que el compromiso académico actúa como una variable de mediación parcial entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica (Bonilla-Yucailla et al., 2022). Esto significa que, aunque la inteligencia emocional tiene un impacto directo en la autoeficacia académica, una parte significativa de este efecto se canaliza a través del compromiso académico.

En otras palabras, el grado en que el estudiantado se siente emocionalmente inteligente influye en su nivel de compromiso con los estudios, lo que a la vez afecta su percepción de autoeficacia.

Otro aspecto investigado ha sido el bienestar psicológico del alumnado, mismo que aumenta significativamente en la medida en que se incrementa la autoeficacia académica y la determinación, considerándose estas últimas como predictores del primero (Tang & Zhu, 2024). Por el contrario, estudiantes de bachillerato y de nivel superior que demuestran tener una baja autoeficacia se encuentran con menores probabilidades de alcanzar un rendimiento académico satisfactorio o sobresaliente (Dadandi, 2023; González-Cantero et al., 2020).

Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar, a través de ejercicios académicos y prácticas evaluativas, tanto la inteligencia emocional como el compromiso académico en los entornos educativos. La relación entre estos factores sugiere que una mayor inteligencia emocional no solo facilita un mejor manejo de las demandas académicas, sino que también motiva al estu-

dian­te a comprometerse profundamente con su aprendizaje, lo que refuerza su autoeficacia y, finalmente, su rendimiento académico.

En otro estudio que incluyó la revisión de diecinueve investigaciones en cuatro metaanálisis, con 2035 estudiantes, se encontró que el género y ciertos componentes de autoevaluación, específicamente en actividades que miden el autocontrol, son moderadores importantes que tienen efectos sobre la autoeficacia académica (Panadero et al., 2017). Estos resultados señalan la importancia de las intervenciones de autoevaluación, para promover el uso de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes y así medir sus efectos sobre variables motivacionales como la autoeficacia.

Al respecto del género como una variable que frecuentemente es estudiada dentro de los fenómenos educativos para buscar las posibles diferencias significativas entre grupos, la diversidad de hallazgos no permite centrar una fuerte línea de conclusiones.

Por ejemplo, en una investigación que se centró en la influencia que, sobre la autoeficacia académica, tiene la participación del alumnado en proyectos aplicativos e integradores, la diferencia entre géneros no arrojó valores significativos (Troya Altamirano et al., 2024), aunque sí se concluyó sobre la importancia de dichos proyectos como propuesta metodológica que influye discretamente en el bienestar psicológico y la confianza en realizar eficientemente las tareas académicas.

La correlación entre la autoeficacia académica y los tipos de motivación para aprender fue el eje de otro estudio con adolescentes (Rossi et al., 2020); aunque se obtuvieron medias más elevadas en el personal masculino en comparación con el femenino, las diferencias no fueron significativas, tampoco al observar las diferencias por grupos de edades. Similares resultados se obtuvieron en el estudio que involucró a entrenadores deportivos de escuelas secundarias, al no encontrarse diferencias significativas en los niveles de autoeficacia de cada género (Hastuti et al., 2024).

En cambio, hay investigaciones con estudiantes de secundaria y de recién ingreso a la licenciatura que sugieren realizar el análisis de la autoeficacia académica percibida en función del género, dado que se ha encontrado un mayor nivel de sentido de eficacia en mujeres que en hombres, expresado principalmente a través de la necesidad de ser más autoeficaces y del deseo de terminar los estudios (Blanco Vega et al., 2012; Saunders et al., 2004).

Las intervenciones educativas basadas en la teoría cognitiva social han demostrado ser exitosas porque ofrecen la posibilidad de mejorar la autoeficacia académica, de acuerdo con lo revisado en escenarios de educación superior (van Dinther et al., 2011). Por ejemplo, factores instruccionales y situacionales como la evaluación y sus tipologías son bastante influyentes en el sentido de eficacia del estudiantado, siempre que se refuerce el compromiso con el aprendizaje y se proyecte en un sentido de logro (Luo et al., 2023).

Otras investigaciones sobre la diversidad de los entornos educativos prestan mayor atención al papel que desempeñan las creencias del alumnado en los procesos de obtención de logros y aprendizajes significativos (Fakhrou & Habib, 2021). La autoeficacia, como elemento toral de la teoría sociocognitiva, indica ser una variable relevante porque afecta la motivación y el proceso de desarrollo de aprendizaje.

Muchos estudios destacan la importancia de proporcionar al alumnado experiencias prácticas, es decir, actividades escolares que implican una tarea mientras aplican conocimientos y habilidades en situaciones exigentes, como sucede durante la resolución de exámenes (van Dinther et al., 2011) o al utilizarse las metodologías activas: aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, método de proyectos, entre otras.

Por eso el personal docente debe estar muy atento a los avances grupales pero también a los desempeños diferenciados de sus estudiantes, pues si bien son importantes las adecuadas acciones de planificación y formas de provocar la interacción entre los alumnos durante el desarrollo de un periodo escolar, también lo son en las etapas de evaluación de los aprendizajes.

Influir en los logros de ejecución del alumnado, en las actividades que lo activan emocionalmente, en los procesos que conllevan reflexión y al mismo tiempo tratar de ser una sólida fuente de experiencias vicarias, son acciones fundamentales en una docencia que con bastante certeza provocará un alto rendimiento académico.

Existen evidencias científicas de la relación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar (Rossi Valverde & Rossi Ortiz, 2022). Entonces, se convierten en imperativos para el personal docente las funciones de prestar total atención a las áreas de oportunidades de los estudiantes e intervenir con precisión desde la acción educativa en sus distintas modalidades.

1.2 LA PERSPECTIVA ACCIONAL COMO ELEMENTO TORAL DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

La perspectiva accional se ha consolidado en la cuestión didáctica de las lenguas extranjeras como un paradigma del aprendizaje ampliamente aceptado. Se centra en el estudiantado y su potencial como actor social, sin dudar de las capacidades para proyectar las imágenes u objetos estudiados en clase de manera vívida, interactuando pertinentemente en las nuevas situaciones de uso del lenguaje extranjero o en contextos similares al escolar.

Una ruta precisa del proceso de aprender a aprender se da cuando el estudiantado toma conciencia de sus necesidades comunicativas y éstas se convierten en una determinante de las aptitudes que debe perfilar para poder egresar. Algunas de las aptitudes clave en cuestión comunicativa y de dominio específico de una lengua extranjera son la comprensión de documentos auténticos en su vida cotidiana, así como la expresión oral y escrita mediante la interacción con hablantes del idioma estudiado.

La experiencia social a través de la relación intersubjetiva es un elemento distintivo de la perspectiva accional, para que el discente conceda significado y sentido más allá de los contenidos teóricos (Cardona Zapata, 2022; Herrera Anaya & Gutiérrez Carvajal, 2019); la inmersión en la narrativa cotidiana y la transformación del estudiante por medio de la acción comunicativa en el aula o en cualquier otro entorno, adquieren la relevancia didáctica que supera el paradigma instrumentalista (Bourguignon, 2006; Herrera, 2016).

También la relación sujeto y objeto requiere especial atención a la hora de los diseños didácticos y la elección de las metodologías de enseñanza, puesto que desde el enfoque dirigido a la acción se necesitan materiales que promuevan las actividades comunicativas en función de los reales trayectos de vida social o prácticas inmersivas adaptativas (Pedroza Mazuera, 2022), como también se le conoce.

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se destaca la perspectiva accional como realidad de movilidad del alumnado gracias a sus competencias lingüísticas y culturales (Consejo de Europa, 2002). Las metodologías de enseñanza sustentadas en esta perspectiva colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje; con tareas significativas van sentando sólidas bases académicas enfocadas a las subcompetencias pragmática y sociolingüística, para el desempeño en entornos presenciales y virtuales (Clouet, 2010; Josse & Liria, 2023; Vittet, 2023).

Es decir, la perspectiva accional fomenta el uso del idioma extranjero que se está aprendiendo en situaciones reales y auténticas (Bahja, 2022; Rojas Coloma et al., 2023), porque además de la realización de tareas áulicas propias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se potencia el uso social amplio de la lengua en adquisición. Es por este argumento que también se reconoce como una perspectiva que expresa la intencionalidad didáctica en la dimensión colectiva de cada una de las acciones de los aprendices y en la finalidad sociocultural del uso del lenguaje (Puren, 2004).

Aunque son escasos los estudios empíricos que presentan resultados precisos sobre la influencia de la perspectiva accional en los niveles de autoeficacia académica de los escolares, hay investigaciones que señalan el valor didáctico de esta perspectiva en la enseñanza de idiomas, resaltando el potencial para provocar aprendizajes significativos con actividades eminentemente prácticas y analizando las ventajas respecto a las experiencias con otras propuestas de enseñanza, como es el caso de la Metodología Tradicional, el Método Directo o la Metodología estructuro global-audiovisual (Trujillo y Gómez, 2019).

Una investigación empírica concluyó sobre el aumento de la eficacia académica en 150 estudiantes de Marruecos que aprenden francés con actividades desde la perspectiva accional; el estudio da testimonio de la relevancia didáctica de este enfoque y su efecto a través de la motivación y estrategias ágiles para que el alumnado perciba su desarrollo lingüístico e intercultural (Majidi, 2024).

Hay otras experiencias que se han investigado con profundidad sobre la base contextual de simulaciones audiovisuales; es el caso de 249 estudiantes colombianos que vivieron la perspectiva accional durante la realización de un programa de radio como práctica eficaz de un taller de producción oral y escrita en francés (Pardo Segura, 2014).

La investigación de Rojas Coloma et al. (2023) con 44 alumnos ecuatorianos de primaria concluye que el aprendizaje de segundos y terceros idiomas se basa en acentuar el uso de la lengua en las circunstancias cotidianas. Asimismo, el estudio de Rondón et al. (2025) en Cuba, que se centra la eficacia de docentes en formación, es concluyente respecto al imperativo de preparar académicos que adopten la perspectiva accional para transformar estudiantes como verdaderos agentes sociales del cambio y de las interac-

ciones positivas ante las problemáticas diarias. En estas investigaciones se establece la conexión entre el alumnado que se prepara bajo esta propuesta didáctica, la capacidad de afrontar pequeños retos con sus competencias comunicativas y la toma de conciencia sobre sus logros de ejecución, incrementándose sus niveles de eficacia percibida.

2. METODOLOGÍA

2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO Y VARIABLES

Desde el paradigma cuantitativo y con un diseño preexperimental (preprueba/ posprueba con un solo grupo), se realizó un estudio de caso transeccional descriptivo (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018), midiendo la autoeficacia académica (variable dependiente) en su situación vigente y recolectando los datos antes y después de trabajar con un sistema de actividades y tareas bajo la perspectiva accional (variable independiente), que se describe en la Tabla 1, siendo un elemento metodológico distintivo del modelo educativo que emplea el Departamento de Idiomas, perteneciente al Área de Talleres en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Tabla 1

Actividades y tareas desde la perspectiva accional para el curso de Francés I

Unidad 1	Propósito	Al finalizar la Unidad, el alumnado: saludará y se presentará con su nombre completo de forma oral para entrar en contacto con alguien más.
	Actividades	Saludar y despedirse con expresiones elementales. Comprender y responder a frases sencillas. Emplear fórmulas de cortesía. Presentarse a la clase. Deletrear su nombre. Distinguir entre “tu” y “vous”.
	Tarea final	En parejas, el alumnado realizará una presentación empleando fórmulas de cortesía y las estructuras pertinentes a partir de una situación dada en una tarjeta. Se realizará coevaluación con lista de cotejo.
	Evaluación	Coevaluación con lista de cotejo. Se evaluará: • Emplear fórmulas de cortesía. • Usar registro formal o informal de acuerdo con la situación. • Dar nombre y apellido. • Emplear fórmulas de despedida.

Unidad 2	Propósito	Al finalizar la unidad, el alumnado: dará información personal de forma oral y escrita para presentarse y presentar a alguien de manera sencilla ante sus interlocutores.
	Actividades	Entrar en contacto con alguien. Comprender presentaciones sencillas. Identificarse y presentarse. Pedir y dar información. Presentar a alguien. Expresar gustos y preferencias propias y de alguien más como pasatiempos, deportes y actividades artísticas.
	Tarea final	El alumnado, de forma escrita, se presentará y presentará a una persona o personaje que admire.
	Evaluación	Autoevaluación con lista de cotejo Se evaluará: • Respeto de la temática. • Da información personal (propia y de una tercera persona). • Expresa gustos propios y de la persona elegida. • Utiliza vocabulario adecuado para la situación. • Formula oraciones simples. • Concordancia del adjetivo con el sustantivo.
Unidad 3	Propósito	Al finalizar la unidad, el alumnado: se describirá y describirá a alguien de manera sencilla, oral y escrita para interactuar con sus interlocutores.
	Actividades	Describirse y describir a alguien. Hablar de actividades cotidianas y recreativas. Descripción de alguna persona cercana o célebre. Hablar de horarios y rutinas.
	Tarea final	A partir de una tarjeta seleccionada, cada estudiante redactará una descripción del personaje asignado y posteriormente se presentará como si fuera esa persona y el grupo tratará de adivinar quién es el personaje.
	Evaluación	Evaluación con lista de cotejo. Se evaluará: • La descripción corresponde a la persona de la foto. • Uso de formas lingüísticas pertinentes para describir. • Enumera preferencias, actividades cotidianas y recreativas. • Uso adecuado de verbos <i>être</i> y <i>avoir</i>, verbos en -er. • Uso de léxico adecuado.

Nota: Elaboración propia a partir de la planificación de clases para tres unidades del curso Francés I.

2.2 MUESTRA Y MUESTREO

Se eligió un muestreo no probabilístico intencionado y en la investigación participaron 121 estudiantes del nivel medio superior, 82 femenino (67.8%) y 39 masculino (32.2%), constituyendo el total de personas que se encontraban cursando la materia de Francés I, en uno de planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) emplazado en la Ciudad de México. El promedio de edad del alumnado encuestado es de 15.10 años ($DE = 0.54$) con la distribución mostrada en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de frecuencias de las edades de la muestra

Edades	Frecuencia	Porcentaje
14 años	12	9.9
15 años	85	70.2
16 años	24	19.8

Nota: Elaboración propia.

2.3 INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Como instrumento de recolección de información se utilizó un inventario de autoeficacia académica para estudiantes de bachillerato, conformado por 18 ítems con cinco opciones de respuesta (nunca puedo, casi nunca puedo, no sé qué responder, casi siempre puedo, siempre puedo) (Galleguillos Herrera, 2017), que permite determinar el nivel de creencias del estudiantado sobre su capacidad de tener éxito al realizar actividades escolares en la materia de Francés. El inventario agrupa todas las preguntas en tres factores, distribuidos de la siguiente manera: Factor 1 denominado Generalización, que contiene los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6, en función de la amplitud de dominios que el estudiantado cree que es capaz de realizar bien; Factor 2 denominado Nivel de Dificultad, que contiene los ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12, en función de la cantidad de actividades o tareas que el estudiantado considera que es capaz de ejecutar y obtener resultados por encima del promedio de su grupo o que va superando respecto a sí mismo en el plano personal; y Factor 3 denominado Fortaleza, que incluye los ítems 13, 14, 15, 16, 17 y 18, en función del nivel de convicción del alumnado sobre la capacidad de desempeñarse en dominios específicos.

2.4 TRABAJO DE CAMPO

El propósito de la investigación fue presentado a la Jefatura del Departamento de Francés del Colegio, quien dio su autorización para la aplicación del instrumento en forma electrónica, con previa aplicación de un consentimiento firmado por cada participante. Asimismo, se solicitó al personal investigador que, al finalizar el estudio, se compartieran los resultados con la comunidad académica interesada.

Mediante la herramienta *Microsoft Forms* se aplicó el inventario de autoeficacia académica para estudiantes de bachillerato, en tres momentos del ciclo escolar 2024-2025: un pilotaje para el análisis de fiabilidad del instrumento, el pretest y el postest. En cada uno de los ítems se enfatizó el aspecto académico, dado que la autoeficacia se conceptualiza a partir de dominios específicos (Ramos Ramírez, 2021), como lo es el acto de comunicarse de manera efectiva en situaciones cotidianas, siendo una de las cuestiones consideradas durante el proceso de diseño y validación del instrumento (Galleguillos Herrera, 2017).

Entre el pretest y el postest transcurrió un periodo aproximado de 11 semanas lectivas, que fue el tiempo planificado en la asignatura Francés I para la implementación del sistema de actividades y tareas bajo la perspectiva accional.

2.5 ANÁLISIS DE DATOS

Con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS v.29) se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales; el software jamovi (v. 2.3) posibilitó los análisis del tamaño del efecto para las diferencias estadísticamente significativas halladas, considerando los parámetros de interpretación para las correlaciones biserialadas de rangos (Kerby, 2014; King et al., 2018; Rendón-Macías et al., 2021).

En primera instancia se hizo el análisis de fiabilidad con los datos obtenidos al aplicar el instrumento, con anterioridad al pretest, a treinta estudiantes mexicanos de nivel medio superior con edades similares a las de la muestra final. Esta aplicación previa se realizó con 11 personas de género masculino y 19 femenino; los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach se consideran aceptables para cada factor del inventario, en tanto se considera bueno para el inventario total.

Tabla 3

Análisis de fiabilidad del Inventario de autoeficacia académica para estudiantes de bachillerato

Factores del inventario	Alfa de Cronbach
Generalización	0.708
Nivel de dificultad	0.791
Fortaleza	0.789
Instrumento total	0.890

Nota: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Para comparar al estudiantado en función del género (grupo masculino y grupo femenino), se realizó la prueba de Levene de igualdad de varianzas desde la prueba t de Students y se determinó aplicar la estadística no paramétrica, tomando la decisión por los valores mostrados en la Tabla 4.

Tabla 4
Prueba de Levene de igualdad de varianzas

	F	p
Total Pretest Autoeficacia	1.954	.165
Total Postest Autoeficacia	1.047	.308

Nota: Elaboración propia.

Los datos mostrados en las Tablas 5 y 6 indican una tendencia al incremento de rangos medios, en el caso femenino, para varios de los componentes medidos a través del inventario de autoeficacia académica en nivel bachillerato. En cuanto al género masculino, la tendencia es contraria, es decir, decrecen los valores de rangos medios.

Asimismo, se aprecia que en el pretest existe una diferencia significativa entre los géneros en dos componentes únicamente, con un tamaño del efecto pequeño (entender lo que enseña cualquier docente, $p = 0.042$, $r_{bis} = 0.195$; estudiar de manera individual sacando buenas calificaciones, $p = 0.040$, $r_{bis} = 0.217$).

En tanto, el postest permite observar un mayor número de componentes del sentido de eficacia con diferencias significativas a nivel estadístico y tamaños del efecto que van de pequeño a mediano. Dichos componentes son: tener buenas calificaciones estudiando con cualquier compañero(a), $p = 0.001$, $r_{bis} = 0.338$; tener buenas calificaciones ante cualquier tarea, $p = 0.016$, $r_{bis} = 0.238$; tener ideas oportunas para hacer las tareas, $p = 0.028$, $r_{bis} = 0.226$; cooperar bien al trabajar en equipos, $p = 0.007$, $r_{bis} = 0.280$; dar prioridad a la actividad de estudio, $p = 0.017$, $r_{bis} = 0.253$.

Tabla 5
Diferencias por género en los rangos medios de los componentes del Inventario de Autoeficacia, en el pretest, con significancias y tamaños del efecto al aplicar la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes

Componentes del inventario de autoeficacia	Pretest			
	Femenino	Masculino	<i>p</i>	<i>r_{bis}</i>
Trabajar con cualquier compañero(a) y lograr buenas calificaciones	59.7	63.5	.518	.063
Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas calificaciones	60.2	62.6	.678	.040
Entender lo que enseña cualquier profesor(a)	57.2	69.0	.042	.195
Realizar bien cualquier tarea que me asignen	58.3	66.4	.187	.133
Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en cualquier momento	63.6	55.4	.206	.135
Esforzarme mucho más que mis compañeros(as) para que me vaya bien en cada tarea	59.3	64.5	.419	.086
Realizar cualquier tipo de tareas aunque sean difíciles	57.4	68.3	.088	.180
Organizar mi tiempo para cumplir lo que el profesor(a) pide	61.3	60.3	.885	.015
Sacar buenas calificaciones en las pruebas que creo más difíciles	58.6	65.9	.255	.121
Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles	62.6	57.6	.448	.081

Esforzarme cada vez más para resolver tareas difíciles	62.3	58.1	.501	.070
Entender la idea central que está explicando el profesor(a)	59.3	64.4	.410	.084
Cooperar muy bien en los trabajos en equipo	60.0	63.1	.618	.051
Repetir una tarea hasta lograr hacerla bien	63.4	55.7	.236	.127
Estudiar solo(a) y sacar buenas calificaciones	56.7	69.9	.040	.217
Expresar mi opinión aunque no esté de acuerdo con el profesor(a)	58.6	66.0	.263	.122
Entender lo que explicar un profesor(a) aunque haya cierto desorden en el aula	57.4	68.5	.084	.183
Estudiar primero y luego hacer otras cosas	61.0	60.9	.993	9.38e-4

Nota: Elaboración propia.

Tabla 6

Diferencias por género en los rangos medios de los componentes del Inventario de Autoeficacia, en el posttest, con significancias y tamaños del efecto al aplicar la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes

Componentes del inventario de autoeficacia	Posttest			
	Femenino	Masculino	<i>p</i>	<i>r_{Bis}</i>
Trabajar con cualquier compañero(a) y lograr buenas calificaciones	67.6	47.1	.001	.338
Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas calificaciones	65.6	51.2	.016	.238
Entender lo que enseña cualquier profesor(a)	60.4	62.2	.751	.030
Realizar bien cualquier tarea que me asignen	60.7	61.4	.901	.011
Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en cualquier momento	65.4	51.7	.028	.226
Esforzarme mucho más que mis compañeros(as) para que me vaya bien en cada tarea	60.5	61.9	.822	.023
Realizar cualquier tipo de tareas aunque sean difíciles	62.9	56.8	.330	.101
Organizar mi tiempo para cumplir lo que el profesor(a) pide	62.3	58.2	.539	.066
Sacar buenas calificaciones en las pruebas que creo más difíciles	61.9	58.9	.630	.049
Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles	63.5	55.7	.232	.129
Esforzarme cada vez más para resolver tareas difíciles	64.2	54.1	.090	.167
Entender la idea central que está explicando el profesor(a)	59.2	64.7	.368	.091
Cooperar muy bien en los trabajos en equipo	66.4	49.5	.007	.280
Repetir una tarea hasta lograr hacerla bien	63.7	55.2	.190	.141
Estudiar solo(a) y sacar buenas calificaciones	64.0	54.5	.122	.157

Expresar mi opinión aunque no esté de acuerdo con el profesor(a)	62.7	57.4	.420	.087
Entender lo que explicar un profesor(a) aunque haya cierto desorden en el aula	61.9	58.9	.623	.050
Estudiar primero y luego hacer otras cosas	65.9	50.6	.017	.253

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, al tomar como variable de agrupación al género y como variable dependiente la autoeficacia académica, se observa que no existen diferencias estadísticamente en ninguno de los dos momentos analizados (ver Tabla 7), aunque puede apreciarse el incremento del rango medio en el caso femenino y lo contrario en el caso masculino.

En el pretest, los resultados indican que no hay diferencias significativas ($U = 1469.0$, $p = 0.470$) entre la autoeficacia del género femenino ($Md = 46$, Rango = 52) y la autoeficacia del masculino ($Md = 48$, Rango = 40). Situación similar se observa en el análisis del postest, dado que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($U = 1906.5$, $p = 0.088$) entre femenino ($Md = 51$, Rango = 43) y masculino ($Md = 48$, Rango = 46) en cuanto a sus niveles de autoeficacia.

Tabla 7

Diferencias en los niveles globales de autoeficacia en función del género, en el pretest y postest

	Rango medio Femenino	Rango medio Masculino	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>p</i>
Total Pretest	59.4	64.3	1 469.0	.470
Total Postest	64.7	53.1	1 906.5	.088

Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, en la Tabla 8 se ofrece información respecto a los puntajes de autoeficacia en cada ítem para analizar las diferencias en correspondencia con cada factor del instrumento.

En cuanto al factor *generalización*, se observa que todos los estadísticos de contrastes estandarizados son positivos, evidenciando que las medidas de autoeficacia en el postest están por encima de la mediana y se hallan diferencias significativas en cinco de los seis ítems. Es decir, el sistema de actividades y tareas desde la perspectiva accional influyó significativamente en el incremento de la autoeficacia de las 121 personas en cuanto a la amplitud de dominios que creen que son capaces de realizar bien.

En el caso del factor *nivel de dificultad*, aunque todas las observaciones de autoeficacia académica en el postest también están por encima de la mediana, las diferencias significativas se hallaron en dos de los seis ítems que se relacionan con la cantidad de actividades o tareas que el alumnado considera que es capaz de ejecutar, para obtener resultados por encima del promedio de su grupo o que va mejorando respecto a sí mismo.

Las respuestas a los ítems relacionados con el nivel de convicción

del alumnado sobre su capacidad de desempeñarse en dominios específicos, correspondientes al factor fortaleza, muestran que las diferencias estadísticamente significativas solo se encuentran en el reactivo que indica la capacidad de colaborar muy bien en las tareas que se realizan en grupo.

Tabla 8:

Comparación de muestras relacionadas, en el pretest y el postest con puntajes de autoeficacia en cada ítem, empleando la prueba de Wilcoxon

Factor del instrumento	Ítems	Z	p	r _{bis}
Generalización	Ítem 1	2.192	.028	.295
	Ítem 2	2.574	.010	.369
	Ítem 3	.432	.666	.058
	Ítem 4	4.564	.000	.633
	Ítem 5	2.032	.042	.260
	Ítem 6	2.870	.004	.356
Nivel de dificultad	Ítem 7	1.711	.087	.214
	Ítem 8	1.537	.124	.183
	Ítem 9	2.794	.005	.336
	Ítem 10	1.449	.147	.178
	Ítem 11	3.382	.001	.422
	Ítem 12	1.936	.053	.261
Fortaleza	Ítem 13	.445	.656	.058
	Ítem 14	1.997	.046	.237
	Ítem 15	1.440	.150	.181
	Ítem 16	1.292	.196	.156
	Ítem 17	1.441	.150	.188
	Ítem 18	-1.585	.113	.198

Nota: Elaboración propia.

Por último, al analizar los puntajes totales de la variable autoeficacia se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = 2.849$, $p = 0.004$) entre el rango de autoeficacia del pretest y del postest. La prueba con rangos de signos de Wilcoxon mostró que la intervención desde la perspectiva accional influye en el incremento de autoeficacia académica ($Md = 50$, Rango = 53), con un efecto de tamaño mediano ($r_{bis} = 0.306$), en comparación con las puntuaciones de autoeficacia antes de las actividades y tareas ($Md = 48$, Rango = 53).

Tabla 9

Comparación de muestras relacionadas, en el pretest y el postest con el puntaje total de autoeficacia, empleando la prueba de Wilcoxon

Variable	Z	p	r _{bis}
Diferencia pre-post en la muestra total de 121 personas	2.849	.004	.306

Nota: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio demuestran que la intervención provocó un incremento significativo de la autoeficacia académica total, con un tamaño del efecto mediano, sustentando que la perspectiva accional influye positivamente en la percepción de ser competente, como estudiantes, al realizar actividades escolares que se constituyen en experiencias contextualizadas y auténticas de la acción comunicativa en francés. Esto coincide con el marco teórico que establece que dichas experiencias refuerzan la motivación y confianza del estudiantado (Herrera Anaya & Gutiérrez Carvajal, 2019; Mohammed Ismail & Rasantha Kumar, 2023).

Con los resultados se refuerzan los postulados de dos referentes teóricos internacionales de la perspectiva accional, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y Puren (2004), ya que la intervención en el grupo reportó mejoras significativas en la percepción de eficacia, específicamente en cuanto a tareas colaborativas, rendimiento ante actividades variadas y priorización del estudio, resaltando la relevancia de la dimensión colectiva y sociocultural en el aprendizaje.

Otra línea de discusión se establece desde el hecho de que la comparación de medianas presentó mayores puntajes en el género femenino que en el masculino, con diferencias significativas en algunos componentes de la autoeficacia académica, constatando con los hallazgos presentados en las investigaciones de Saunders et al. (2004) y Blanco et al. (2012). Pero los resultados en los puntajes globales de autoeficacia académica no indican diferencias estadísticamente significativas entre los géneros femenino y masculino, coincidiendo con los estudios de Rossi et al. (2020), Hastuti et al. (2024) y Troya et al. (2024).

Estos hallazgos pueden discutirse inicialmente desde la manera en que los dos géneros se involucran con tareas auténticas y con actividades que exigen un ambiente colaborativo, pero no hay dudas de que sugieren una indagación adicional más profunda que, desde futuras investigaciones, exploren los componentes que se relacionan con la heterogeneidad del alumnado tal y como se da en contextos globales.

Según los rangos medios de los componentes del Inventario de Autoeficacia, para cada género, en el pretest y postest y las significancias al aplicar la prueba *U de Mann-Whitney* para muestras independientes, los hombres mostraron una mayor tendencia a reconocer el estudio individual como forma de sacar mejores calificaciones, así como la eficacia al poder adaptarse mejor a cualquier metodología y personalidad del docente. Por su parte, las mujeres mostraron mayor capacidad de reconocer varios elementos influyentes en la propia autorregulación académica (Escobar et al., 2023; Weber & Harzer, 2022), como son la prioridad que debe darse a la actividad de estudio en esta etapa de sus vidas, la aportación de nuevas ideas, el trabajo en equipos y la obtención de buenos resultados bajo distintas circunstancias académicas.

Las diferencias significativas en los puntajes globales de la autoeficacia, obtenidas en el análisis pretest-postest para muestras relacionadas, permiten concluir sobre el positivo impacto de la perspectiva accional en el proceso de toma de conciencia sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad.

El aprendizaje de una lengua extranjera desde lo accional implica constancia y confianza en la capacidad de superación de barreras al aprendizaje y la participación, reforzándose la labor académica como un deber o exigencia en el marco de la calidad educativa, por lo que se coincide con Burgos Torres y Salas Blas (2020), Williams y Edwards (2021), así como con Shala et al. (2024) respecto a la perseverancia y la responsabilidad para afrontar tareas desafiantes.

La variación entre el rango de autoeficacia del pretest y del posttest favorece la conclusión sobre el valor de la vivencia social a través de la relación intersubjetiva, para apostar por la transformación del estudiante mediante la acción comunicativa en el aula, pudiéndose constatar lo manifestado por Herrera Anaya y Gutiérrez Carvajal (2019) y por Cardona Zapata (2022).

Es importante puntualizar limitaciones del estudio como lo es el hecho de que sólo se investigó con una muestra de estudiantes del idioma Francés, implicando que los hallazgos no puedan explicarse ampliamente ni generalizarse, de momento, a la enseñanza de otros dominios del conocimiento o a estudiantes de idiomas que viven en otros contextos socioeconómicos. Por lo tanto, esta investigación deja una sólida base que sugiere amplificar el estudio con una muestra de mayor envergadura y que involucre escuelas internacionales.

En futuras investigaciones, sería relevante y de interés para la comunidad académica internacional profundizar sobre el efecto de la perspectiva accional en los niveles de autoeficacia académica, pero bajo el análisis de variables intervinientes como pueden ser las diversidades étnicas, de políticas educativas, de condiciones socioeconómicas o de escenarios regionales.

También se tuvo la limitante de investigar con una muestra intacta, sin posibilidad de distribuir a los estudiantes de manera aleatoria en grupos control y experimental. Se sugiere continuar esta línea de investigación desde un diseño experimental preprueba-posprueba, con grupo control.

Aunque existen estas limitaciones, se puede concluir que se alcanzó el propósito de la investigación ya que se obtuvieron los datos suficientes sobre la modificación de los niveles de autoeficacia académica en el estudiantado del nivel bachillerato, para emitir un juicio de valor sobre la relevancia y el impacto positivo de la perspectiva accional, de manera que este estudio contribuye a ratificar la adopción de dicha perspectiva como un elemento metodológico base y estructural para la enseñanza de idiomas extranjeros en el contexto de los programas de nivel medio superior afiliados a la Universidad Nacional Autónoma de México, que es la más importante del país y la que mayor número de alumnado maneja.

En términos operativos los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades son un principal referente académico nacional, pero en términos conceptuales y del manejo amplio de contenidos culturales son considerados como un adecuado referente internacional, porque sus principios humanístico y crítico, enfocados en el aprendizaje autónomo y la perspectiva accional, tienen una potencial implicación positiva y de fácil adaptabilidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje mundiales que se rigen por las exigencias pedagógicas de aprender a aprender y de vincular los contenidos escolares con la vida cotidiana. Esto permite considerar que la comunidad internacional interesada en aplicar una efectiva didáctica de lenguas, podría

considerar como valiosos los resultados de esta investigación.

Los hallazgos de este estudio son sustantivos para el personal docente en el área de lenguas extranjeras, porque aportan una aproximación científica que motiva al cambio, si es que no se está utilizando esta perspectiva en su metodología de enseñanza. El efecto comprobado que tiene lo accional sobre la autoeficacia académica de estudiantes del bachillerato invita a centrarse en una didáctica basada en tareas reales, que superen la tradicional transmisión de contenidos lingüísticos.

Una repercusión práctica de esta investigación se traduce en que los especialistas en la enseñanza de idiomas adquieren un marco sólido para planificar actividades que impliquen al estudiante en proyectos y actividades situadas, con sentido social y con enfoque colaborativo. Asumir este marco didáctico requerirá una formación continua y una actualización metodológica, coincidiendo con Trujillo y Gómez (2019), para apropiarse de los elementos conceptuales de esta perspectiva y así poder diseñar secuencias didácticas basadas en acciones e interacciones sociales concretas.

El Colegio de Ciencias y Humanidades ya está dando el paso necesario, pero este artículo de investigación provoca a los centros educativos mundiales a rediseñar sus currículos con componentes objetivos de la perspectiva accional. La promoción de nuevos ambientes colaborativos y la inclusión de los actuales recursos tecnológicos serán ejes clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretendan formar al estudiantado desde los pequeños pero sólidos logros, derivados de precisas experiencias al practicar la nueva lengua dentro y fuera de las aulas, potenciando constantemente su confianza como aprendices eficaces porque son personas que pueden validar por sí mismas la capacidad de usar el francés en contextos sociales reales y cotidianos.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existen conflictos de intereses externos, directos o indirectos, personales o financieros, relacionados con este artículo.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se desarrolló principalmente gracias a la participación voluntaria y el consentimiento de los estudiantes de enseñanza media matriculados en el curso de Francés I, en uno de los campus de la Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades. También agradecemos a las autoridades escolares que facilitaron el acceso para la recopilación de datos y, en especial, a la Dra. Dulce María Ibarra García.

FINANCIAMIENTO

Este estudio se deriva del proyecto sobre autoeficacia académica, tipos de evaluación docente y perspectivas metodológicas (folio PI0000318), registrado en la Universidad Anáhuac México, por el cual agradecemos el financiamiento.

REFERENCIAS

- Aggoun, S. (2024). The action-oriented perspective in language teaching: an innovative didactic approach. *Langues & Cultures*, 5(2), 334–348. <https://doi.org/10.62339/jlc.v5i02.307>
- Akhavan, N. (2022). *75 tâches pour enseigner le français au fil des jours*. Chenelière Education.
- Bahja, C. R. (2022). *En route pour le FLE ! - A2/B1*. Editions Ellipses.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557–571. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. J., & Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'«approche communic-actionnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, (1), 58–73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Burgos-Torre, K. S., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1–16. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cardona Zapata, L. (2022). Algunas consideraciones para el diseño de una unidad didáctica sobre el parlache en Medellín (Colombia). *Lingüística Y Literatura*, 43(81), 214–247. <https://doi.org/10.17533/udea.lyLn81a10>
- Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco común Europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA, Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 48(2), 71–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dadandi, İ. (2023). Academic Self-Efficacy, Study Skills and Academic Achievement: A Serial Mediation Model. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 291–306. <https://doi.org/10.54535/rep.1342022>
- Escobar, M., Majewski, H. M., Qazi, M., & Rawajfih, Y. (2023). Self-efficacy in STEM. In R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th Edition) (pp. 388–394). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/>

B978-0-12-818630-5.13049-0

Fakhrou, A., & Habib, L. H. (2021). The Relationship between Academic Self-efficacy and Academic Achievement in Students of the Department of Special Education. *International Journal of Higher Education*, 11(2), 1–12. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n2p1>

Ford, C. J., Usher, E. L., Scott, V. L., & Chen, X. (2022). The 'perfect' lens: Perfectionism and early adolescents' math self-efficacy development. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 211–228. <https://doi.org/10.1111/bjep.12550>

Galleguillos Herrera, P. (2017). *Construcción y validación de la escala Autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. <https://mide.ugr.es/investigacion/tesis>

González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. A., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>

Hastuti, T. A., Purwanto, S., Gani, I., Kaloka, P. T., & Tanimoto, H. (2024). Self efficacy analysis of Yogyakarta middle school extracurricular martial arts trainers: gender and coaching license level. *Retos*, 58, 592–597. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106839>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Herrera Anaya, T. L., & Gutiérrez Carvajal, D. A. (2019). La puesta en práctica de la perspectiva accional: una forma de acercar a los estudiantes de FLE de la cultura francesa. *Shimmering Words: Research and Pedagogy E-Journal*, 8(1), 139–160. <https://revistas.santototunja.edu.co/index.php/shimmering/article/view/1802>

Herrera, J. (2016). Aproximación filosófica a la didáctica de las lenguas-culturas: la fenomenología en la perspectiva accional. *Lenguaje*, 44(2), 371–392. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4627>

Josse, C., & Liria, P. (2023). *Pratique révision A2: 680 exercices. Corrigés inclus*. CLE International.

Kerby, D. S. (2014). The Simple Difference Formula: An Approach to Teaching Nonparametric Correlation. *Comprehensive Psychology*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>

King, B. M., Rosopa, P. J., & Minium, E. W. (2018). *Statistical reasoning in the behavioral sciences* (7^a ed.). Wiley.

Luo, Q., Chen, L., Yu, D., & Zhang, K. (2023). The Mediating Role of Learning Engagement Between Self-Efficacy and Academic Achievement Among Chinese College Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1533–1543. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S401145>

Majidi, A. (2024). L'approche actionnelle : une méthodologie efficace pour l'apprentissage du français langue étrangère (fle) au maroc. *Revue Internationale du Chercheur*, 5(3), 223–247. <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/1047>

Mohammed Ismail, R., & Rasantha Kumar, N. S. (2023). Exploring the Effectiveness of Implementing the Action Oriented Approach in Improving English Language Skills Among ESL Learners: Teachers' Perception. *World Journal of English Language*, 13(8), 546–557. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n8p546>

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

Pardo Segura, M. (2014). Pedagogía de la acción en ambientes radiales para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura en francés. *Lenguaje*, 42(2), 315–359. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4991>

Pedroza Mazuera, F. A. (2022). Le manuel de langue: besoins et attentes des enseignants de FLE. *Çédille Revista de Estudios Franceses*, (21), 389–416. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.21.19>

Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, (1), 31–36. <https://doi.org/10.30827/Digibug.28348>

Ramos Ramírez, J. C. (2021). Validación de un instrumento para medir la autoeficacia de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Pesquimat*, 24(1), 36-45. <https://doi.org/10.15381/pesquimat.v24i1.20477>

Rendón-Macías, M. E., Zarco-Villavicencio, I. S., & Villasís-Keever, M. Á. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia México*, 68(2), 128-136. <https://doi.org/10.29262/ram.v658i2.949>

Rojas Coloma, J. A., Suastí Cárdenas, R. I., & Zuñiga Delgado, M. S. (2023). Incidencia del enfoque accional para el desarrollo de las destrezas comunicativas en el aprendizaje de los idiomas inglés y francés. *Prohominum*, 5(4), 195–209. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0219>

Rondón Sánchez, K., Pineda Sánchez, C., & Rondón Alarcón, E. (2025). La perspectiva de Acción en la clase de Lenguas Extranjeras. *Didáctica y Educación*, 16(1), 61–74. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1862>

Rossi Valverde, R. M., & Rossi Ortiz, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., & Hohendorff, J. V. (2020). Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264–271. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>

Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 81–90. <https://doi.org/10.1023/A:1027390531768>

Shala, D. S., Kurhasku, A., & Rexhepi, R. (2024). High School Students' Academic Performance Concerning Social Responsibility and Self-Efficacy. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(7), e7541. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n7-137>

Tang, L., & Zhu, X. (2024). Academic self-efficacy, grit, and teacher support as predictors of psychological well-being of Chinese EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1332909>

Troya Altamirano, C. A., Betancourt Rubio, E. C., & Caicedo Rodríguez, J. O. (2024). Relación entre la participación en proyectos integradores y la autoeficacia académica en estudiantes de medicina. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (Ed. esp.), 1–17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4460>

Trujillo, W., & Gómez, M. (2019). La enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras. Del método tradicional a la perspectiva accional. *Paradigma*, 40(1), 126 – 138. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2019.p126-138>

van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>

Vittet, F. (2023). *Pratique révision A1. 690 exercices avec règles*. CLE International.

Weber, M., & Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826960>

Williams, M. N., & Edwards, S. R. (2021). Conceptual replication of Seo (2008), “Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination”. *Current Issues in Personality Psychology*, 10(2), 98-111. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.110948>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

i Centro Anáhuac de Investigación Educativa (CAIE), Facultad de
Educación y Humanidades, Universidad Anáhuac México, México.
<https://orcid.org/0000-0003-2605-5475>
jiglesias@anahuac.mx

Toda la correspondencia relacionada con este artículo debe
enviarse a:

Joel Iglesias Marrero
E-mail: jiglesias@anahuac.mx

Recebido em 22 de abril de 2025
Aceite para publicação em 13 de janeiro de 2026
Publicado em 26 de junho de 2026

Perspetiva acional e autoeficácia académica no ensino médio: estudo de caso numa Faculdade de Ciências e Humanidades

RESUMO

Ações escolares específicas em condições naturais e quotidianas podem influenciar favoravelmente as crenças dos alunos em relação ao seu desempenho. Esta posição levou a uma investigação com o objetivo de avaliar o impacto da perspectiva acional na autoeficácia académica de estudantes do ensino médio que frequentaram a disciplina de Francês I. O paradigma quantitativo, sob um desenho pré-experimental pré-teste/pós-teste com grupo único, orientou o estudo de caso transversal. Os dados foram recolhidos antes e depois da implementação de um sistema de atividades e tarefas, para três unidades do programa académico, sob a perspectiva acional, a metodologia distintiva do modelo educativo do Departamento de Letras da Faculdade de Ciências e Humanidades. Participaram 121 alunos, 67,8% do sexo feminino e 32,2% do masculino, constituindo o total de matriculados no Francês I. Um inventário de autoeficácia académica com 18 itens e 3 dimensões permitiu determinar o nível de crenças dos alunos sobre sua capacidade de obter sucesso nas atividades escolares. As diferenças significativas nas pontuações globais de autoeficácia, obtidas no pré-teste e pós-teste para amostras relacionadas permitem-nos concluir sobre o impacto positivo da perspectiva de ação. O estudo contribui para ratificar a adoção dessa perspectiva como elemento metodológico base para o ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Autoeficácia académica; Perspetiva acional; Bacharelado; Género; Ensino de línguas.

Actional perspective and academic self-efficacy in baccalaureate level: case study in a College of Sciences and Humanities

ABSTRACT

Specific school actions under natural and everyday conditions can favorably influence the students' beliefs regarding their performance achievements. This position led to an investigation with the purpose of evaluating the impact of the actional perspective on the academic self-efficacy of high school students who took the subject of French I. The quantitative paradigm, under a pre-experimental pre-test/post-test design with a single group, guided the transectional case study. Data were collected before and after implementing a system of activities and tasks, for three units of the academic program, under the actional perspective, which is the distinctive methodology of the educational model in the Department of Languages of the College of Sciences and Humanities. 121 students participated, 67.8% female and 32.2% male, constituting the total number of people enrolled in French I. An inventory of academic self-efficacy with eighteen items and three dimensions made it possible to determine the level of beliefs of the students about their ability to be successful in school activities. The significant differences in the global self-efficacy scores, obtained in the pretest-posttest for related samples, allow us to conclude about the positive impact of the action perspective. The study contributes to ratifying the adoption of this perspective as a base methodological element for teaching foreign languages.

Keywords: Academic self-efficacy; Actional perspective; Baccalaureate; Gender; Language teaching.