



AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ACADEMIC SELF-EFFICIENCY AND SELF-ESTEEM IN UNIVERSITY STUDENTS

PIERINA MARISOL GAMARRA CAMARGO  

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN, LIMA, PERÚ

PAULINA MARISOL CAMARGO ZAMATA  

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN, LIMA, PERÚ

LILIANA RODRÍGUEZ SAAVEDRA  

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN, LIMA, PERÚ

Fecha de recepción: 11 septiembre 2023
Fecha de aceptación: 06 noviembre 2023

RESUMEN

La teoría de la autoeficacia sostiene que lo que creemos sobre nosotros mismos influye mucho en la elección de la tarea, en el nivel de esfuerzo, persistencia y en el rendimiento posterior; así mismo la autoestima es uno de los factores más fuertes para predecir el rendimiento académico. Es por ello, que el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima. Para lo cual se utilizó un diseño cuantitativo, descriptivo correlacional. Para medir la primera variable se aplicó la Escala de Autoeficacia Académica, y para medir la autoestima se aplicó la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de 126 estudiantes de Educación Inicial de una universidad privada. Como conclusión se determinó que existe una relación negativa y no significativa entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima, demostrando que al parecer la autoestima no sería una variable determinante para la autoeficacia académica. Lo que puede deberse a lo amplio de ambos constructos y las medidas usadas, tal como lo señala la evidencia científica.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia académica; Autoestima; Estudiantes; Universidad.

ABSTRACT

The theory of self-efficacy holds that what we believe about ourselves greatly influences the choice of the task, the level of effort, persistence, and subsequent performance; likewise, self-esteem is one of the strongest predictors of academic performance. For this reason, the present study aims to analyze the relationship between academic self-efficacy and self-esteem. For this purpose, a quantitative, descriptive correlational design was used. To measure the first variable, the Academic Self-Efficacy Scale was applied, and to measure self-esteem, the Rosenberg Self-Esteem Scale was applied to a sample of 126 Early Childhood Education students from a private university. As a conclusion, it was determined that there is a negative and non-significant relationship between Academic Self-Efficacy and Self-Esteem, showing that it seems that self-esteem would not be a determining variable for

academic self-efficacy. This may be due to the broadness of both constructs and the measures used, as indicated by the scientific evidence.

KEY WORDS: Academic self-efficacy; Self-Esteem; Students; University.

1. INTRODUCCIÓN

Los años universitarios son un período crítico para el desarrollo, a la luz del hecho de que los estudiantes universitarios están haciendo la transición de la adolescencia tardía a la adultez emergente (Arnett, 2010). Durante este período, los estudiantes universitarios se enfrentan a numerosos desafíos y tienen una amplia variedad de necesidades. Además, el cambio de la escuela secundaria a la universidad es un cambio notable en la vida de algunos estudiantes quienes tienen que adaptarse a los cambios de manera autónoma y lidiar con su vida universitaria (Chen & Fan, 2014). Por otro lado, se enfrentan con las exigencias y el esfuerzo académico que debe poner para el cumplimiento de la condición académica.

Así, la autoestima es uno de los recursos más importantes para los estudiantes que es un recurso importante en la vida o en la transición universitaria. La autoestima es un juicio personal de su autovalor. También se designa como autovalor, autoaceptación, autoconcepto y autoevaluación. Autoestima varía de extremadamente positivo a extremadamente negativo; un entorno de éxito la eleva mientras que un entorno de fracaso la reduce.

Algunos indicadores de autoestima positiva serán la certeza, la conciencia de las fortalezas personales, el optimismo, la autodirección, una actitud independiente y cooperativa, la capacidad de confiar en los demás y sentirse bien con una amplia variedad de sentimientos. Mientras que una persona que tiene baja autoestima se siente incapaz, dependiente, sin dignidad e incompetente, tiene miedo de ser ridiculizada. La baja autoestima es una condición debilitante que le impide a un individuo comprender todo su potencial (Apichai, 2019).

La autoestima ha sido un indicador importante del rendimiento académico. Así, vista como un criterio clave para juzgar la capacidad total y el potencial de uno, los estudiantes con una alta autoestima parecen tener más éxito que aquellos que presentan baja autoestima. Hay algunas investigaciones que no distinguen una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico. Algunos autores han demostrado una correlación significativa entre la alta autoestima y el buen rendimiento académico (Chung, Robins, Trzesniewski, Notile, Roberts & Widaman, 2014; Valentine, Dubois & Cooper, 2004), lo que refuerza la opinión de que la autoestima está asociada con el rendimiento académico. Los estudios han encontrado también que la autoeficacia se asocia positivamente con el rendimiento académico (Richardson, 2007) y también con los enfoques de los estudiantes para estudiar. Así, por ejemplo, Prat-Sala y Redford (2010) encontraron, en un estudio longitudinal con una muestra de 163 estudiantes de primer año de psicología en el Reino Unido, que los estudiantes con alta autoeficacia académica eran más propensos a adoptar un enfoque profundo o estratégico para estudiar, en comparación con los estudiantes con baja autoeficacia académica. Además, los estudiantes con baja autoeficacia académica mostraron una disminución en el enfoque profundo y un aumento en el enfoque de superficie a lo largo del

tiempo, mientras que tal desarrollo no se encontró entre los estudiantes con alta autoeficacia académica.

Aunque tanto la autoestima como la autoeficacia pueden clasificarse como autoevaluaciones centrales, parecen ser construcciones algo distintas. Bandura definió la autoeficacia como el nivel de confianza que los individuos tienen en su capacidad de ejecutar comportamientos para lograr resultados específicos (Bandura, 1977, 1997). Los estudios han encontrado una relación positiva entre las medidas de autoestima y las medidas de autoeficacia (Bonsaksen et al., 2015). Los altos niveles de autoeficacia para realizar tareas dentro de dominios auto-relevantes (es decir, dominios en los que el individuo ha invertido mucho valor propio) aumentan la probabilidad de una fuerte correlación positiva entre autoeficacia y autoestima (Bandura, 1997).

Existen investigaciones al respecto, como las de Drysdale y McBeath (2018) realizaron un estudio con el objetivo de examinar las diferencias en los constructos psicológicos de motivación, autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje entre los estudiantes de educación superior que participaron en un programa de aprendizaje integrado en el trabajo (AIT) y aquellos que no lo hicieron. Se usó el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ), que mide los constructos de motivación, autoeficacia académica y uso de estrategias de aprendizaje y estudio. Los resultados revelaron que los estudiantes que no obtienen experiencia laboral práctica mientras continúan sus estudios tienen promedios de calificaciones más bajos, son más propensos a usar estrategias de aprendizaje poco profundas y tienen una motivación más extrínseca en comparación con los estudiantes que obtienen experiencia laboral a través de un programa AIT. No se encontraron diferencias en la autoeficacia académica en función de AIT, sin embargo, surgieron relaciones significativas entre la autoeficacia, la motivación, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y la ansiedad

Tiyuri et al. (2018) realizaron una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue determinar la autoeficacia de la investigación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de posgrado de la Universidad de Ciencias Médicas de Teherán (TUMS) en 2016; y a través del cuestionario de autoeficacia de Phillips y Russell y el promedio de calificaciones encontraron que no se observaron diferencias significativas en la puntuación de autoeficacia debido al género y la escuela; también que hubo una relación directa y significativa entre el promedio de calificaciones de los estudiantes y el puntaje de autoeficacia de la investigación.

Hyseni & Hoxha (2018) evaluaron la asociación de la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico con las habilidades de estudio, el mecanismo de afrontamiento, el autoconcepto, la autoestima y la angustia psicológica entre estudiantes universitarios y de secundaria. Se administraron una serie de medidas validadas a 284 estudiantes, la mayoría de los cuales estaban en la universidad (60,3%). Estar en la universidad y el apoyo social resultaron ser factores protectores para la ansiedad ante los exámenes. Las mejores habilidades de estudio, el autoconcepto y la angustia psicológica eran indicativos de una mayor ansiedad ante los exámenes. Los niveles más altos de autoestima se asociaron con un mayor éxito estudiantil.

Du King & Chi (2017) investigó si la autoestima relacional y la autoestima colectiva pueden predecir el bienestar subjetivo más allá de la autoestima personal entre los estudiantes universitarios chinos. Con cuatro estudios transversales y un estudio longitudinal (N = 847), encontramos que, al controlar la autoestima personal, la autoestima relacional se asoció con una mayor satisfacción con la vida, afecto positivo, significado en la vida, felicidad y vitalidad subjetiva, pero no lo fue para la autoestima colectiva.

Litano (2019) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre Autocontrol y Autoeficacia en adolescentes de instituciones educativas de la ciudad de Piura – 2018, y aplicando el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) y la Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer encontró que no existe relación significativa entre Autocontrol y Autoeficacia en adolescentes; a su vez solo halló relación entre el indicador Autocontrol Procesual del autocontrol y Autoeficacia.

De forma similar Armas (2019) desarrolló un estudio cuantitativo con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue identificar la relación entre autoestima y asertividad en adolescentes. Para recopilar datos utilizaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1985) y la Prueba de asertividad de Rathus (1982). Los resultados señalaron que el nivel de autoestima en los adolescentes es muy alto; los adolescentes son muy asertivos y se encontró también una relación muy significativa entre el nivel de autoestima y asertividad.

Acuña (2017) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación existente entre la autoeficacia académica y los estilos de aprendizaje; los instrumentos de colecta de datos fueron: la Escala de autoeficacia académica y el Cuestionario CHAEA versión corta sobre estilos de aprendizaje. Los resultados señalaron que existe una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las variables autoeficacia académica y estilos de aprendizaje.

La presente investigación constituye un aporte teórico, en la medida que contribuirá a conocer la relación entre las variables que son objeto de estudio: autoeficacia académica y autoestima, además de describir las dimensiones que la componen en el marco de la educación universitaria ya que los estudiantes a menudo tienen objetivos y expectativas sobre su aprendizaje. Es importante lo que reciben en las sesiones de aprendizaje para que lleguen a tener un rol relevante logrando comprender, conocerse y tener éxito en los objetivos trazados. Asimismo, la siguiente investigación constituye un aporte práctico porque a raíz de los resultados se logrará investigar cómo se está llevando la Autoeficacia Académica y como ésta se asocia con la Autoestima de las estudiantes.

Habiendo desarrollado la descripción problemática y sintetizado los estudios previos, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la autoeficacia académica y la autoestima en estudiantes universitarios?, con el objetivo de describir el nivel de autoeficacia y autoestima en estudiantes universitarios y analizar la asociación entre ambos constructos y en sus respectivas dimensiones.

2. BASES CONCEPTUALES

2.1. Autoeficacia académica

El término autoeficacia es utilizado para describir la seguridad que posee una persona en su propia capacidad para realizar las tareas necesarias y alcanzar así los objetivos (Bandura, 1997). La teoría de Autoeficacia de Albert Bandura explica que los individuos desarrollan concepciones y percepciones sobre sus capacidades, los cuales se convierten en impulsores de sus propias metas, de esta forma puedan controlar sus capacidades y por ende el contexto ambiental. Así mismo postula que las personas poseen internamente un sistema que les brinda el poder para controlar sus emociones, pensamientos y su comportamiento. Bandura asumía que las conductas de las personas son resultado de la interrelación que existe entre las autopercepciones de sí mismos, de sus habilidades y sus conocimientos.

La investigación de Choi (2005) sobre la autoeficacia académica mostró que las habilidades específicas en un curso son una mejor medida de la autoeficacia académica que una medida general de autoeficacia. La medida de autoeficacia académica de Owen y Froman (1988) que también se usó en el estudio de Choi fue una mejor medida de autoeficacia académica porque se adhirió a las recomendaciones de Bandura (2006) para crear una medida de autoeficacia y compararía igualmente las mismas habilidades en todos los estudiantes; la medida tiene el beneficio adicional de medir una gama más amplia de habilidades específicas. Los ejemplos de las habilidades incluyen: escribir un trabajo de término de alta calidad, obtener buenas calificaciones en la mayoría de los cursos y comprender la mayoría de las ideas presentadas en clase.

Los metaanálisis sugieren que la autoeficacia académica es un fuerte predictor de calificaciones (Richardson et al., 2012), motivación y logros (Multon et al., 2001). Así mismo, Gore et al. (2005) destacaron la importancia de la autoeficacia universitaria para desarrollar el compromiso académico, las interacciones y los objetivos de los estudiantes, así como para influir en sus decisiones de inscripción.

Una revisión realizada por Bartimote-Aufflick et al. (2016) indicaron de manera similar que los resultados de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y la metacognición de los estudiantes se correlacionan altamente con la autoeficacia.

Diversas investigaciones anteriores han señalado que los estudiantes con alta autoeficacia trabajan más, persiguen objetivos más desafiantes y son más persistentes cuando encuentran dificultades, asimismo, pueden monitorear y autorregular mejor sus esfuerzos y usar de manera más efectiva sus estrategias cognitivas para la gestión del tiempo y el aprendizaje en comparación con los estudiantes con menor autoeficacia, y esto conduce a un mayor rendimiento académico (Komarraju & Nadler, 2013).

La autoeficacia también se ha relacionado con construcciones emocionales como el bienestar mental y físico y el estrés (por ejemplo, Finney & Schraw, 2003; Gore, 2006). Barry & Finney (2009) afirmaron que las personas con niveles más bajos de autoeficacia experimentan más estrés y ansiedad, y una menor motivación en comparación con las personas con mayor autoeficacia. En general, los múltiples estudios, sus diversos diseños y

sus resultados significativos en relación con la autoeficacia y los constructos mencionados anteriormente, explican por qué la autoeficacia se considera un fuerte predictor de comportamiento y rendimiento.

La autoeficacia académica consiste en las creencias que las personas tienen sobre sus habilidades para aprender o realizar comportamientos en niveles previamente establecidos del contexto académico. Es la evaluación que realiza un estudiante sobre sus habilidades para realizar sus propias actividades académicas.

Ornelas et al. (2012) propone tres factores: atención, comunicación y excelencia.

2.1.1.1. Atención

Se relaciona con el enfoque en las actividades académicas. Es un proceso cognitivo que tiene lugar cuando una persona, en lugar de simplemente ver y escuchar superficialmente lo que sucede a su alrededor o lo que debe hacer, comienza a centrarse activamente en estos aspectos o en partes de ellos. Los estudiantes universitarios que perciben sus dificultades para prestar atención en el área académica tienen menos probabilidades de tener éxito en sus estudios, mostrando específicamente bajos niveles de ajuste académico.

2.1.1.2. Comunicación

Se refiere al intercambio de datos y la difusión de información con fines académicos por parte de los estudiantes. Está relacionado con la interacción y la influencia recíproca. Esto implica la aplicación de habilidades y destrezas cognitivas, metacognitivas, socioculturales, psicolingüísticas y psicoeducativas que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.1.3. Excelencia

Se refiere a la adherencia a las normas y estándares del contexto académico para lograr un desempeño de alta calidad en la universidad. Para lo cual se requieren ciertas habilidades o competencias para lograrlo, como planificar, establecer objetivos, metas y ejecutar estrategias necesarias para lograr las metas trazadas.

2.2. Autoestima

Coopersmith (1967) en "Los antecedentes de la autoestima" definió la autoestima como el límite al cual un individuo cree que es capaz, importante, exitoso y digno. Por lo tanto, reúne la definición de autoestima de James basada en la competencia, y la definición de autoestima de Rosenberg como una evaluación de uno mismo. Coopersmith también agrega que la autoestima es importante para la identidad de una persona y su conciencia. Y explica que los niveles de autoestima pueden influir en el comportamiento de uno de manera positiva y negativa.

La autoestima es en gran medida representativa de la identidad individual y de cómo las personas se perciben a sí mismas. Por lo tanto, la autoestima de un individuo se relaciona directamente con su propio concepto de sí mismo, un término que trasciende una variedad de disciplinas y que durante mucho tiempo ha invitado a la investigación (Rosenberg y

Schoenbach, 2009). La literatura muestra que a menudo hay resultados positivos en amplios campos de la vida de los participantes asociados con altos niveles de autoestima.

La autoestima es un concepto increíblemente amplio y dinámico en el campo de la comunicación. Para comprender la importante variable de autoestima, es importante reconocer también los componentes complejos que comprenden cómo los individuos se perciben a sí mismos. Según la literatura, la autoestima se refiere a "la evaluación positiva general de un individuo de sí mismo" (Cast y Burke, 2002, p. 1042). Liu et al. (2017) describen los componentes separados que comprenden la autoestima de un individuo. Según los autores, la autoestima se refiere tanto al sentimiento afectivo de un individuo hacia sí mismo como a su juicio cognitivo sobre su propia autoestima. Las personas con niveles más altos de autoestima a menudo tienen opiniones más positivas de sí mismas, mientras que las personas que experimentan baja autoestima pueden sentirse inseguras o negativas sobre sí mismas.

3. MÉTODO

La presente investigación, según su naturaleza es de tipo básica, dada que está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos teóricos. Es un diseño no experimental, dado que no existe manipulación deliberada de las variables a investigar, es decir solo se observan las situaciones ya existentes. De alcance descriptivo correlacional y de corte transversal (Hernández et al., 2014).

La población estuvo compuesta por el total estudiantes de la carrera de educación inicial de una universidad privada que cumplan con los criterios de inclusión: alumnos de la carrera de educación inicial, en edad de 16 a 20 años; y criterios de exclusión: estudiantes con diagnóstico psiquiátrico, medicación permanente y discapacidad visual y auditiva. La presente investigación tiene un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra estuvo conformada por 126 estudiantes.

Previamente a la recolección de datos, se obtuvo el permiso institucional y se procedió a establecer una reunión con los estudiantes explicándoles el propósito de la investigación, así como para obtener su consentimiento voluntario en la participación del estudio; cumpliendo de esta manera las consideraciones éticas y el respeto a la individualidad y a autonomía de la persona.

Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos, el primero fue la Escala de Autoeficacia Académica del autor Robles (2018), el cual consta de 28 ítems distribuidos para la dimensión Expectativa de la situación: 8 ítems; Expectativa de resultado: 10 ítems y para evaluar la Expectativa de autoeficacia percibida: 10 ítems. Tiene 5 alternativas de respuesta de fácil comprensión: totalmente de acuerdo, en desacuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Para la presente investigación también se halló el nivel de validez y se encontró: Validez factorial KMO (.760) y Prueba de Bartlett (2557.217***), segmentación en 2 factores. Así mismo demostró la Confiabilidad por Alfa de Cronbach. Autoeficacia general (.877), expectativa de la situación (.831), expectativa de la persona (.923), expectativa de

resultado (.812), y expectativa de autoeficacia percibida (.902). Para la presente investigación también se halló el nivel de fiabilidad y se encontró: ,899 de confiabilidad por alfa de Cronbach.

El segundo instrumento usado fue la Escala de Autoestima de Rosenberg. La escala incluye diez ítems que valoran sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente. Consta de 10 ítems : Tiene 4 alternativas de respuesta de fácil comprensión (1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo 4. Muy en desacuerdo). De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1 .De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada considerada como autoestima normal. De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarlas. Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

La escala ha mostrado índices de fiabilidad altos: correlaciones test-retest ha variado de 0.82 a 0.88, con alfa de Cronbach en un rango de 0.77 a 0.88 (Blascovich y Tomaka, 1993 y Rosenberg, La escala ha mostrado índices de fiabilidad altos: correlaciones test-retest ha variado de 0.82 a 0.88, con alfa de Cronbach en un rango de 0.77 a 0.88 (Blascovich y Tomaka, 1993 y Rosenberg, 1986). El alfa de Cronbach fue de 0.87, similar a estudios previos, y la fiabilidad temporal, tanto para dos meses ($r = 0.72$) como para un año ($r = 0.74$), fueron aceptables. En una muestra de 420 estudiantes universitarios (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijaldo, 2007) se reportó una estructura factorial unidimensional con efecto de método en los ítems positivos. Para la presente investigación también se halló el nivel de fiabilidad y se encontró: ,903 de confiabilidad por alfa de Cronbach. Y en el nivel de validez se encontró: Validez factorial KMO (.857) y Prueba de Bartlett (859,587***).

Los datos recolectados a través de los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación se trataron bajo la técnica de codificación de datos, brindándole el valor correspondiente a cada respuesta. Luego se construyó una base de datos, para almacenar y gestionar de manera digital los datos obtenidos de la recolección de los instrumentos.

Por la naturaleza de la investigación se aplicaron técnicas cuantitativas para el procesamiento y análisis de los datos que se realizaron en el programa estadístico SPSS versión 25; teniendo en cuenta las siguientes herramientas estadísticas: tablas y gráficos de las preguntas sociodemográficas para realizar una descripción de las características de la muestra, estadígrafos de posición y dispersión (media aritmética, mediana, moda, cuartiles, desviación estándar y coeficiente de variación) para la construcción de indicadores descriptivos, análisis de la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov–Smirnov y el análisis de estimación de relaciones lineales entre variables cuantitativas se realizó a través del coeficiente de correlación de Spearman.

4. RESULTADOS

En los resultados descriptivos se halló que, del total de encuestados, 28.6% presenta una autoestima baja, el 47.6% presenta una autoestima media y el 23.8% tiene una autoestima elevada.

Tabla 1. Frecuencia de los rangos de autoestima

	Frecuencia	Porcentaje
autoestima baja	36	28,6
autoestima media	60	47,6
autoestima elevada	30	23,8
Total	126	100,0

En la Tabla 2, de autoeficacia académica, se observa una media de 102.52, el valor de la mediana es 103, la moda 98, la desviación estándar está en 12,73 y la varianza el 162.04 como puntaje, el valor mínimo es de 66 mientras que el máximo de 132 puntos.

Tabla 2. Resultados de la variable autoeficacia académica

	Media	Mediana	Moda	Desv. estándar	Varianza	Mín	Máx
Autoeficacia académica	102.52	103	98	12.73	162.04	66	132

En los resultados inferenciales se halló que, referente a la correlación entre la autoeficacia académica y la autoestima, se aprecia que presenta correlación negativa ($r = -.125^*$, $p > .05$), encontrándose que no existe una relación significativa entre las variables.

Tabla 3. Correlación entre autoeficacia académica y autoestima

	Autoestima	
Autoeficacia Académica	Coef.correlación	-,125*
	Sig. Asintót. (bilateral)	,162
	<i>N</i>	126

En la Tabla 4, referente a la correlación entre la dimensión expectativa de la situación autoeficacia académica y la autoestima, se aprecia que presenta correlación positiva ($r = .029$, $p > .05$) encontrándose que existe relación positiva pero no significativa entre la dimensión de autoeficacia: Expectativa de la situación y la Autoestima.

Tabla 4. Correlación entre la dimensión expectativa de la situación de la autoeficacia académica y autoestima

	Autoestima	
Expectativa de la situación	Coef.correlación	,029
	Sig. Asintót. (bilateral)	,744
	<i>N</i>	126

En la Tabla 5, referente a la correlación entre la dimensión expectativa de los resultados y la autoestima, se aprecia que presenta una correlación negativa ($r = -.112^*$, p

>,05) encontrándose que existe una relación negativa pero no significativa entre la dimensión expectativa de los resultados de Autoeficacia Académica y la Autoestima.

Tabla 5. Correlación entre la dimensión expectativa de los resultados de la autoeficacia académica y autoestima

		Autoestima
Expectativa de los resultados	Coef.correlación	-,112*
	Sig. Asintót. (bilateral)	,213
	<i>N</i>	126

En la Tabla 6, referente a la correlación entre la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida y la autoestima, se aprecia que presenta una correlación negativa y significativa ($r = -,187^*$, $p <,05$) encontrándose que existe una relación negativa y no significativa entre la dimensión expectativa de autoeficacia percibida de la Autoeficacia Académica y la Autoestima.

Tabla 6. Correlación entre la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida y autoestima

		Autoestima
Expectativa de Autoeficacia Percibida	Coef.correlación	-,187*
	Sig. Asintót. (bilateral)	,036
	<i>N</i>	126

5. DISCUSIÓN

En el presente apartado de la investigación, se reporta la discusión de los resultados, los cuales han sido contrastados con evidencia científica que coinciden o difieren con los hallazgos. Así mismo, se han considerado las implicancias de lo reportado.

La relación que existe entre la autoeficacia académica en el rendimiento académico está bien documentada en la literatura (Brown et al., 2019; Zajacova et al., 2015; Sharm & Silbereisen, 2017; Honicke & Broadbent, 2016). Los resultados de un metaanálisis mostraron que la autoeficacia estaba relacionada con el rendimiento académico (Multon et al, 2011). Muchos investigadores han informado de una relación positiva directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico, por ejemplo, Sharm & Silbereisen (2017).

Greene et al. (2014) probaron un modelo que explicaba el impacto de las percepciones de 220 estudiantes de secundaria sobre las estructuras del aula en su autoeficacia académica, instrumentalidad y el rendimiento académico. Descubrieron que la autoeficacia tenía una relación positiva y significativa con el rendimiento académico, lo que demuestra la importancia de la autoeficacia para el éxito del aprendizaje. La relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico puede entenderse desde la perspectiva

que los estudiantes con un alto sentido de la eficacia tienen la capacidad de aceptar tareas más desafiantes, alta capacidad para organizar su tiempo, mayor persistencia frente a los obstáculos, muestran menores niveles de ansiedad, muestran flexibilidad en el uso de estrategias de aprendizaje y tienen una alta capacidad de adaptarse a diferentes entornos educativos (Greene et al., 2014).

Se ha informado además que la autoeficacia académica promueve el rendimiento académico directa y también indirectamente al aumentar las aspiraciones académicas, la autoestima y el comportamiento prosocial (Bandura et al., 1996). Respecto a los resultados, se encuentra que existe una relación no significativa y negativa entre autoeficacia académica y autoestima. Según la literatura esto se explica porque la variable autoestima es un constructo de mayor amplitud y la variable autoeficacia un constructo más específico.

Bandura (1997 en Mone et al., 2017) explicó que una razón por la cual los estudios no observan un efecto significativo entre los constructos de autoeficacia y su medida dependiente de autoestima es porque el nivel de autoeficacia medido y el comportamiento de la otra variable no se alinearon estrechamente (es decir, no hubo una especificidad apropiada en la medición); el trabajo de Choi (2005) apoyó esta explicación. Este estudio demostró que las habilidades específicas en un curso son una mejor medida de la autoeficacia académica que una medida general de autoeficacia. La medida de autoeficacia académica de Owen y Froman (1988) que también se usó en el estudio de Choi fue una mejor medida de autoeficacia académica porque se adhirió a las recomendaciones de Bandura (2006) para crear una medida de autoeficacia y compararía igualmente las mismas habilidades en todos los estudiantes; la medida tiene el beneficio adicional de medir una gama más amplia de habilidades específicas. Los ejemplos de las habilidades incluyen: escribir un trabajo de término de alta calidad, obtener buenas calificaciones en la mayoría de los cursos y comprender la mayoría de las ideas presentadas en clase.

Así, como puede observarse en los resultados, hubo coeficientes de correlación negativa entre las medidas de autoestima y autoeficacia. La dirección de las relaciones entre la autoeficacia y la autoestima es una cuestión controvertida. Bandura (1997 en Mone et al., 2017) argumentó que las expectativas de eficacia para realizar una tarea determinada podrían influir en las percepciones de autoestima cuando el éxito/fracaso está muy ligado a la autoestima.

La investigación ha encontrado que la autoestima está asociada con los cambios en la autoeficacia. Según Dodgson & Wood (2018), así como Lane et al. (2019) señalan que la dirección de cualquier causalidad es discutible, y la prueba si es que hay alguna, queda fuera del alcance de las investigaciones de campo existentes hasta hoy. La búsqueda de calificaciones educativas superiores por parte de los estudiantes maduros que abandonan el trabajo remunerado -y que a menudo autofinancian sus estudios- es una actividad en la que se invierte mucho en la autoestima (Gecas y Seff, 2019; Lane et al., 2020). Por lo tanto, dada la probable importancia de la actividad educativa para los estudiantes, creemos que es probable que la autoestima fluya a partir de las expectativas de eficacia percibida, y no a la inversa, aunque la autoestima no se relacionó significativamente con el rendimiento, un resultado coherente con los resultados de investigaciones anteriores (Bandura 1997 en Mone et al., 2017). En este sentido, deberían fomentarse un mayor conocimiento de los factores

que influyen en las expectativas de eficacia de los individuos quizás sería mejor si se investigaran otras variables, incluidas las diferencias individuales utilizando diferentes metodologías psicométricas. Los factores de inteligencia emocional, por ejemplo, pueden ser variables significativas para entender cómo las personas llegan a las calificaciones de autoeficacia.

Los resultados muestran que la autoeficacia y la autoestima no están significativamente correlacionadas en este grupo estudiado. El reto de la investigación sobre el terreno es aislar y poner en práctica los factores y las condiciones que influyen significativamente en los juicios de autoeficacia. Resultados que son coherentes con los resultados de estudios anteriores (Newby-Fraser & Schlebusch, 2018; Vrugt et al., 2017; Wolters & Pintrich, 2018). Por ejemplo, los resultados de un estudio revelaron que los estudiantes que abandonaron los cursos tenían una menor autoestima que los estudiantes que los completaron satisfactoriamente y asimismo que los estudiantes que los completaron satisfactoriamente versus los estudiantes con calificaciones similares que no tomaron los cursos (Psillos et al., 2017).

6. CONCLUSIONES/RECOMENDACIONES

Se encontró una relación negativa y no significativa entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de una universidad privada, Lo que puede deberse a lo amplio de ambos constructos y las medidas usadas, tal como lo señala la evidencia científica. En la revisión de la literatura de la mayoría de las investigaciones sobre autoestima y autoeficacia basaron sus hallazgos en datos cuantitativos de autoinforme sobre las creencias de los estudiantes acerca de sí mismos. Diversos autores sugieren que, para complementar la investigación en torno a estos dos constructos, se necesitan investigaciones observacionales y longitudinales que capten mejor el origen de las creencias de autoeficacia y la autoestima y el potencial de ambas para motivar el rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, deberían realizarse más estudios longitudinales con grupos de control y grupos experimentales. De este modo, se podría modificar la autoestima y la autoeficacia del grupo experimental y comparar los resultados con el grupo de control. Se podrían realizar otros estudios utilizando una muestra mayor que el número de participantes en este estudio. De este modo, los investigadores podrían seguir examinando si existe una diferencia significativa en las puntuaciones de los instrumentos de autoestima y autoeficacia.

REFERENCIAS

- Acuña, G. (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales* [Tesis para optar el grado de Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria]. Archivo digital. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1870>
- Apichai et al. (2019). A study of self-esteem and academic achievement of undergraduate students with physical or locomotion disability in Chiang Mai University. *Journal of Associated Medical Sciences*; 52(2): 112-118. [A-study-of-self-esteem-and-academic-](#)

[achievement-of-undergraduate-students-with-physical-or-locomotion-disability-in-Chiang-Mai-University.pdf \(researchgate.net\)](#)

- Armas, G. (2019). *Autoestima y asertividad en adolescentes Huamachuco-2018*. [Tesis para optar la Licenciatura en Enfermería]. Archivo digital. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/12316>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. <https://www.proquest.com/openview/0757cc9050cfe8b5f86015f50084a4ca/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28723>
- Barry, C. L., & Finney, S. J. (2009). Can we feel confident in how we measure college confidence? A psychometric investigation of the college self-efficacy inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(3), 197–222. <https://doi.org/10.1177/0748175609344095>
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L., (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Bonsaksen, T., Fagermoen, M. S., & Lerdal, A. (2015). Factors associated with self-esteem in persons with morbid obesity and in persons with chronic obstructive pulmonary disease: A cross-sectional study. *Psychology, Health & Medicine*, 20(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.959529>
- Bravo, G. (2018). *Autoeficacia percibida y percepción sobre competencias docentes en estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Uyurpampa - Lambayeque*. [Tesis para optar la Licenciatura en Enfermería. Lima: UNE]. Archivo digital. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2916>
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of vocational behavior*, 35(1), 64-75. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90048-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90048-1)
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/sof.2002.0003>
- Chen, F. & Fan, F. (2014). Relationships among college adjustment, resilience, and mental health in freshmen. *China J Health Psychol*; 22(12): 1894-6. doi:10.13342/j.cnki.cjhp.2014.12.052.

- Choi, N. (2015). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Nofle, E. E., Roberts, B. W., & Widaman, K. F. (2014). Continuity and change in self-esteem during emerging adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 106(3), 469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035135>
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dodgson, P. G., & Wood, J. V. (2018). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 178-197. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.178>
- Drysdale, M. T., & McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*, 31(5-6), 478-488. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240>
- Du H., King, RB. & Chi, P. (2017) Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE* 12(8): e0183958. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958>
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gecas, V., & Seff, M. A. (2019). Social class and self-esteem: Psychological centrality, compensation, and the relative effects of work and home. *Social Psychology Quarterly*, 53, 165-173. <https://doi.org/10.2307/2786677>
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Gore, P. A., Leuwerke, W. C., & Turley, S. E. (2005). A psychometric study of the college self-efficacy inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 7(3), 227–244. <https://doi.org/10.2190/5CQF-F3P4-2QAC-GNVJ>
- Greene B, Miller R, Crowson H, Duke B & Akey K. (2014). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemp Educ Psychol.* 29(4): 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw Hill
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health psychology open*, 5(2), 2055102918799963. <https://doi.org/10.1177/2055102918799963>

- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lane, A. M., Jones, L., & Stevens, M. (2019). Coping with failure: The effects of self-esteem and coping on changes in self-efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25, 331-345.
- Lane, J., Lane, A. M., & Cockerton, T. (2020). Prediction of academic performance from self-efficacy and performance accomplishments among master's degree students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, and Tourism Education*, 2, 113-118.
- Litano, M. (2019). Autocontrol y autoeficacia en adolescentes víctimas de violencia psicológica de una institución educativa de la ciudad de Piura – 2018. [Tesis para optar la Licenciatura en Psicología. Lima: UCV].
- Liu, G., Zhang, D., Pan, Y., Ma, Y., & Lu, X. (2017). The Effect of Psychological Suzhi on Problem Behaviors in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Subjective Social Status and Self-esteem. *Frontiers in psychology*, 8, 1490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01490>
- Manstead, A. S. R., & Van-Eekelen, S. A. M. (2018). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic intentions and behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1375-1392. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01682.x>
- Maureen T. B. Drysdale & Margaret McBeath (2018) Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning, *Journal of Education and Work*, 31:5-6, 478-488, <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1533240>
- Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (2017). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational & Psychological Measurement*, 55, 716-727. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005002>
- Multon KD, Brown SD. & Lent RW. (2011). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal Couns Psychol.* 38 (1): 30-38. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Newby-Fraser, E., & Schlebusch, L. (2018). Social support, self-efficacy, and assertiveness as mediators of student stress. *Journal of Human Behavior*, 34, 61-69.
- Ornelas, Martha, Blanco, Humberto, Gastélum, Gabriel, & Chávez, Alejandro. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self Efficacy Scale. Paper presented at the 1998 annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283-305. <https://doi.org/10.1348/000709909X480563>

- Psillos DK, Preege PFW, Bligh DA. & Valassiadis O. (2017). The self-esteem of pre-service physics education students. *Research in Science & Technological Education*. 2 (2): 127-130. <https://doi.org/10.1080/0263514840020204>
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes, and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54(3), 385-416. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9003-y>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026838>
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. (2009). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sharm D & Silbereisen RK. (2017). Revisiting an era in Germany from the perspective of adolescents in mother-headed single-parent families. *International Journal of Psychology*. 42(1): 46-58. <https://doi.org/10.1080/00207590600663299>
- Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M., Shahrestanaki, E., Bayat, B. B., & Salehiniya, H. (2018). Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. *Journal of education and health promotion*, 7: 11-18. https://doi.org/10.4103%2Fjehp.jehp_43_17
- Valentine JC, Dubois DL, Cooper H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*; 39, 111-33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (2017). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66, 61-72. <https://doi.org/10.1080/00220979709601395>
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, selfdisclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602–614. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.52.4.602>
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (2018). Contextual differences in student motivation and selfregulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47. <https://doi.org/10.1023/A:1003035929216>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46, 677-706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

Pierina Marisol Gamarra Camargo. Licenciada en Educación Inicial de la Universidad femenina del Sagrado Corazón, Máster en Psicología con Mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa.

Paulina Marisol Camargo Zamata. Licenciada en Educación Primaria, especialista en Intervención e Temprana, magíster en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa, Doctora en educación. Docente investigador de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Publicación más destacada: Educational Program to Strengthen School Coexistence and Social Skills in Student.

Liliana Rodríguez Saavedra. Licenciada en Educación, especialista en psicopedagogía, magister en docencia universitaria, Doctora en Educación. Docente investigador de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: (a) Educational Program to Strengthen School Coexistence and Social Skills in Student. (b) Academic self-efficacy and vocational maturity in college students. (c) Open Source Platform and E-learning in a Public University in Peru. (d) JCLIC Educational Software as a Teaching Resource to Improve Learning of Early Education Students. (e) Funciones cerebrales ejecutivas en el campo de la investigación. una visión desde el pensamiento transcomplejo.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.