

Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima

Academic self-efficacy and generic competences in education students of a national university in Lima

Liliana A. Muñoz Guevara¹
Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

Recibido: 02 – 05 – 21

Aceptado: 17 – 01 – 22

Publicado: 30 – 06 – 22

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y las competencias genéricas de los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima. Se tomó una muestra de 178 participantes, cifra calculada de un total de 257 estudiantes, en función a un nivel de confianza de un 95% de confianza, un error de 5%, con una variabilidad de 35,9. Bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, correlacional, se aplicó la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA) y el Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas. Los resultados señalaron que la correlación más alta correspondió entre la autoeficacia general y el Liderazgo ($\rho = .511$, $p = .00$; $\eta^2 = .26$). Por otro lado, se resalta que todas las correlaciones fueron significativas, evidenciándose una relación positiva entre ambas variables. Se concluyó que existe relación entre autoeficacia académica y las competencias genéricas, es decir, los estudiantes que se consideran más eficaces, en el momento de hacer frente a las situaciones académicas, logran desarrollar este tipo de competencias.

Palabras clave: Autoeficacia académica; competencias genéricas; estudiantes universitarios.

Abstract

The objective of the study was to determine the relationship between academic self-efficacy and generic competencies of education students at a national university in Lima. A sample of 178 participants was taken, a figure calculated from a total of 257 students, based on a confidence level of 95% confidence, an error of 5%, with a variability of 35.9. Under a quantitative approach, with a non-experimental, correlational design, the Academic Self-Efficacy Scale (ESSA) and the Questionnaire for the Evaluation of Generic Competencies were applied. The results indicated that the highest correlation corresponded between general self-efficacy and Leadership ($r_s = .511$, $p < .00$; $\eta^2 = .26$). On the other hand, it should be noted that all

¹ Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.

Docente. Autor para correspondencia: liliana.munoz@upch.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9791-7370>

correlations were significant, showing a positive relationship between both variables. It was concluded that there is a relationship between academic self-efficacy and generic competencies, i.e., students who consider themselves more effective when facing academic situations, manage to develop this type of competencies.

Keywords: Academic self-efficacy; generic competencies; university students.

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en 1998, puso en evidencia que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria, afirmación que fue ratificada en la Segunda Conferencia Mundial del año 2009. En este contexto universitario, es necesario responder a retos como la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la internacionalización de la enseñanza superior, organización de procesos de evaluación y acreditación, la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; y el ejercicio de la autonomía universitaria con responsabilidad social.

Estos retos han conducido indudablemente a transformaciones del quehacer de la educación universitaria en relación a la misión, organización, estructura académica, currículo, propósitos de la formación, perfiles profesionales basadas en competencias, créditos académicos, enfoques, métodos de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación del aprendizaje entre otros.

Estos procesos se han iniciado en el espacio europeo a partir de la Declaración de Bolonia y que América Latina no ha estado al margen, sino que ha respondido a estos requerimientos a través de diversos trabajos como los realizados en el Proyecto Tunning de América Latina y las conferencias regionales de educación superior llevadas a cabo en Cartagena de Indias, Colombia 2008 y la de Córdoba, Argentina en el 2018.

Esto conlleva a una reflexión permanente, sobre todo del proceso educativo universitario, a partir de tendencias en la formación universitaria y exigencias en el ámbito laboral en el que la enseñanza se orienta hacia el aprender a conocer y a aprender hacer (Delors, 1996); se exige ser una persona competente “capaz de orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos” (González y González, 2008, p. 187). Todo ello es posible “a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y con compromiso social”. (González y González, 2008, p. 187). Por tanto, la universidad asume la función de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias genéricas y específicas que favorezca una actuación de manera eficaz (Yániz, 2005; Villardón, 2006) para responder a las exigencias de una sociedad cada vez más compleja y en permanente cambio.

Para promover el desarrollo de competencias muchas universidades en diferentes países están rediseñando sus carreras a través de nuevos perfiles profesionales en los que “incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional” (Villa y Poblete, 2007, p. 12). Es importante considerar este señalamiento, ya que el modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria del Sistema Nacional de Evaluación,

Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2016) indica que el perfil de egreso es un eje central y articulador del programa de estudio y orienta el proceso de formación integral del estudiante.

En este sentido, para garantizar el logro de las competencias, es necesario otorgarle mayor protagonismo al estudiante para que sea sujeto de su propio aprendizaje en su proceso de formación. Villa y Poblete (2007, p. 31) señalan que “el estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis de auto motivación y control de su esfuerzo, y desarrollo de estrategias cognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje”. Por su parte, Álvarez, Pérez y Suárez (2008) indican que el proceso de autorregulación puede constituir una buena base para el aprendizaje orientado al logro de competencias y Bunk (1994) destaca que la autonomía personal y la flexibilidad en el desempeño profesional constituyen aspectos esenciales en la comprensión de la competencia. Este enfoque exige del estudiante plantearse determinados propósitos académicos y enfrentar diversos retos para concluir exitosamente su formación profesional universitaria. En esta dinámica se presentan problemas, pero a la vez surgen motivaciones que lo llevarán a implementar algunas estrategias para alcanzar sus logros previstos.

Planearse metas tiene que ver con la autoeficacia académica, variable que ha sido estudiada y relacionado por Navea (2012); metas académicas, Schunk (2012); motivación académica, Schunk y Zimmerman (2008) y el rendimiento académico, Kohler (2009). De acuerdo con esta revisión realizada, se puede afirmar que no existen estudios que relacionen la autoeficacia académica con el desarrollo de competencias genéricas.

Respecto de la variable competencias genéricas, se identificó estudios como el de Suárez (2017), quien evidencia que las competencias genéricas desde la percepción de los estudiantes no se han desarrollado suficientemente. Sin embargo, otros estudios demuestran que hay un avance con respecto a esta competencia, en el sentido de que se reconoce su importancia de acuerdo con lo reportado por Coraminas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006), Vera, Estévez y Ayón (2010) Muñoz, Medina y Guillén (2016) Álvarez y Asensio-Muñoz (2020). Por otro lado, las competencias genéricas muestran el interés de estudiar esta variable en relación a otras variables como rendimiento académico (Rosales, 2018), enfoques de aprendizaje (Pareja, 2017) e inteligencia emocional (Arévalo, 2017). Estos estudios corroboran que un desafío pendiente en la formación universitaria está relacionado a las competencias genéricas.

En relación a la variable autoeficacia académica, se identificaron estudios que buscan establecer la relación con otras variables como experiencias académicas (Borzone, 2017), éxito académico y expectativa de resultados (Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut, 2004), rendimiento académico (Becerra, Gonzales y Reidl,

2015), aprendizaje autorregulado (Robles, 2020), adaptación a la vida universitaria, resiliencia (Bendezú, 2019), adaptación universitaria (Curi, 2019), motivación (Montesinos, 2019), habilidades de aprendizaje (Dueñas, 2018), autorregulación del aprendizaje (Alegre, 2014). Otras investigaciones dan cuenta de las creencias de autoeficacia (Fonseca, 2012), percepciones de autoeficacia académica (Veliz y Opadaca, 2012), caracterización de los estudiantes respecto de su autoeficacia percibida (Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz, 2013).

Álvarez y Asensio-Muñoz (2020) llevaron a cabo un estudio con 1267 estudiantes universitarios, españoles y mexicanos. El propósito fue jerarquizar la importancia de las competencias genéricas, medidas según su importancia relativa. Los resultados mostraron que las competencias genéricas más relacionadas con la competencia profesional autopercebida fueron el empeño, la disciplina y la ética, de la competencia laboral; la búsqueda de eficiencia y el espíritu de trabajo en equipo de la competencia directiva; la motivación es lo más importante de la competencia emocional.

Suárez (2017) realizó un estudio con estudiantes de la carrera de Psicología que inician y finalizan su formación, en 5 universidades públicas y privadas de la región de la Araucanía de Chile. Se concluyó que los estudiantes perciben solo un incremento leve de competencias e insatisfacción, al finalizar su carrera. Las competencias más incrementadas fueron la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades para buscar, procesar y analizar la información; y capacidad para formular y gestionar proyectos.

Borzone (2017) realizó un estudio con estudiantes de Psicología, Ingeniería y Pedagogía en universidades chilenas. Buscó analizar la relación entre las dimensiones del constructo de autoeficacia en conductas y experiencias académicas de los estudiantes. Los resultados mostraron relaciones directas entre las dimensiones de autoeficacia en conductas y experiencias académicas, excepto en autoeficacia académica y dificultades personales, donde se encontró una relación inversa. Por otro lado, Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz (2013) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue caracterizar a los estudiantes respecto de la autoeficacia percibida en su desempeño académico. Los resultados mostraron que los perfiles de autoeficacia percibida son muy similares entre los estudiantes de las diferentes disciplinas, percibiéndose autoeficaces y con la misma posibilidad de mejoría en su autoeficacia. Finalmente, los perfiles de autoeficacia actual, deseada y alcanzable se corresponden, por lo que entre mayor autoeficacia percibida, mayor deseo y mayores posibilidades de ser eficaz.

La universidad como institución que forma y profesionaliza al estudiante tiene la responsabilidad de garantizar el logro del perfil de egreso que incluye competencias específicas y genéricas y brindar una formación integral al futuro profesional.

El resultado de esta investigación permitirá tomar decisiones para implementar estrategias que permitan potenciar la autoeficacia en los estudiantes.

De acuerdo con las actuales tendencias en la formación universitaria, los docentes deben promover que el estudiante tenga un rol protagónico en su proceso de aprendizaje; a partir de los resultados que se presenten en esta investigación podrá incorporar en la planificación y conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje diversas estrategias formativas con el propósito de favorecer la autoeficacia académica y promover el desarrollo de las competencias genéricas.

En relación con los estudiantes, podrán identificar que el aprendizaje está determinado tanto por aspectos personales como ambientales y conocerán e identificarán una serie de estrategias que le permitan potenciar su autoeficacia académica y, por tanto, la adquisición de sus competencias genéricas. Los estudiantes son una fuente de retroalimentación para la universidad por ser ellos los usuarios directos del servicio que se brinda. Por lo señalado, el objetivo de la investigación fue establecer la relación de autoeficacia académica y las competencias genéricas de estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

MÉTODO

Diseño

Para el desarrollo de la investigación, desde un enfoque cuantitativo, fue empleado un diseño no experimental, correlacional; dado que se tuvo por finalidad u objeto de la investigación el análisis de las relaciones entre las variables del estudio (Ato et al., 2013).

Muestra

Se aplicó una estrategia de muestreo probabilístico a un total de 257 participantes, en función a un nivel de confianza de 95 % y un margen de error de 5 %, con una variabilidad de 35,9 dando como resultado un tamaño mínimo de 178 sujetos. La muestra estuvo caracterizada por estudiantes de la facultad de educación inicial, primaria y secundaria de ambos sexos, con una media de edad de 22,69 y una desviación estándar de 3.2. La muestra femenina obtiene una frecuencia de 222 (86,4 %) participantes y la masculina una frecuencia de 35 participantes. (13.6 %).

Instrumentos

Escala de autoeficacia académica ESAA

Elaborada por Robles (2020), esta escala evalúa las percepciones de autoeficacia académica por los estudiantes. Es de administración individual y colectiva, para las edades de 18 a 52 años, y dura aproximadamente 10 minutos. Cuenta con 28 ítems, distribuidos en tres dimensiones: expectativas de la situación, expectativa

de los resultados y expectativa de autoeficacia percibida. La validez fue evidenciada por criterio de jueces y un análisis factorial exploratorio, ubicándose dos factores (expectativa de la situación y expectativas personal) que explican el 44 % de la varianza, donde el Alfa de Cronbach es el indicador de consistencia interna general, obteniéndose un valor de .94

Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas

Elaborado por Solanes et al. (2008), este cuestionario evalúa las competencias adquiridas y el grado potencial de inserción en el mercado laboral de los estudiantes universitarios. Es de administración individual y colectiva. Cuenta con un total de 45 ítems distribuidos en tres dimensiones: instrumentales, sistémicas e interpersonales, obtenidas por medio de un análisis de componentes principales con rotación varimax. Asimismo, resultados del análisis de la consistencia interna original de las puntuaciones derivadas de la escala por Alfa de Cronbach fue de .92 (Solanés et al., 2008).

Procedimiento

Para la ejecución de la investigación se solicitó permiso a los autores de los instrumentos, además de coordinar con las autoridades universitarias para el acceso a los estudiantes. Se informó a los estudiantes de la facultad de Educación sobre el estudio con el propósito de sensibilizarlos y se aplicó el consentimiento informado para aquellos que aceptaron formar parte de la investigación, siguiendo el código de ética de integridad científica de la universidad. Asimismo, tuvo el visto bueno del comité de ética de la universidad donde se recogió la información. Después de la administración de los instrumentos, se ejecutó la revisión de la calidad de la información de las respuestas, y los datos fueron procesados con el software SPSS versión 23, con el cual se efectuaron los análisis de los datos correspondientes.

Análisis estadístico

Fue analizada la distribución de las puntuaciones para determinar el comportamiento paramétrico o no paramétrico de las medidas obtenidas por los instrumentos. En el mismo sentido, los resultados del análisis de las pruebas de normalidad revelaron que la distribución de dichas medidas se caracterizó por ser no paramétrica ($p < .05$), por lo cual se procedió al trabajo con el cociente de correlación de Spearman como referente de las medidas de correlación, así como el tamaño del efecto. Del mismo modo, se procedió al análisis de las correlaciones de manera dimensional, especificándose en los resultados obtenidos como producto de la investigación.

RESULTADOS

En la tabla 1, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación para la autoeficacia general y las competencias genéricas; se aprecia

que la correlación más alta corresponde entre la autoeficacia general y el liderazgo ($\rho = .511, p = .00; \eta^2 = .26$), siendo el tamaño del efecto bajo; por otro lado, resalta que todas las correlaciones son significativas, lo que evidencia que se halló una relación positiva entre ambas variables

Tabla 1

Correlaciones para la autoeficacia general y las competencias genéricas

Competencias genéricas	Autoeficacia general		
	ρ	p	η^2
Competencias instrumentales	.473	.000	0.22
Desempeño de trabajo	.488	.000	0.24
Habilidades para la gestión	.410	.000	0.17
Competencias sistémicas	.498	.000	0.25
Liderazgo	.511	.000	0.26
Motivación por el trabajo	.433	.000	0.19
Capacidad de aprendizaje	.398	.000	0.16
Competencias interpersonales	.399	.000	0.16
Relaciones interpersonales y de trabajo	.399	.000	0.16

En la tabla 2, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación para la expectativa de la situación y las competencias genéricas; se aprecia que la correlación más alta corresponde entre la expectativa de la situación y el liderazgo ($\rho = .087, p = .162$); por otro lado, se resalta que ninguna de las correlaciones fue significativa, lo que evidencia que no se halló una relación entre ambas variables.

Tabla 2

Correlaciones para la expectativa de la situación y las competencias genéricas

Competencias genéricas	Expectativa de la situación		
	ρ	P	η^2
Competencias instrumentales	-.021	.734	0.00
Desempeño de trabajo	-.009	.881	0.00
Habilidades para la gestión	-.033	.594	0.00
Competencias sistémicas	.048	.448	0.00
Liderazgo	.087	.162	0.01
Motivación por el trabajo	-.010	.870	0.00
Capacidad de aprendizaje	-.002	.969	0.00
Competencias interpersonales	-.004	.952	0.00
Relaciones interpersonales y de trabajo	-.004	.952	0.00

En la tabla 3, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación para expectativa personal y las competencias genéricas; se aprecia que la correlación más alta correspondió entre la expectativa personal y el desempeño de trabajo ($\rho = .600, p = .00$); por otro lado, resalta que todas las correlaciones fueron significativas, lo que evidencia que se halló una relación positiva entre ambas variables.

Tabla 3
Correlaciones para la expectativa personal y las competencias genéricas

Competencias genéricas	Expectativa personal		
	ρ	P	η^2
Competencias instrumentales	.586	0.000	0.34
Desempeño de trabajo	.600	0.000	0.36
Habilidades para la gestión	.515	0.000	0.27
Competencias sistémicas	.569	0.000	0.32
Liderazgo	.557	0.000	0.31
Motivación por el trabajo	.532	0.000	0.28
Capacidad de aprendizaje	.491	0.000	0.24
Competencias interpersonales	.482	0.000	0.23
Relaciones interpersonales y de trabajo	.482	0.000	0.23

En la tabla 4, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación para expectativa de resultado y las competencias genéricas; se aprecia que la correlación más alta correspondió entre la expectativa de resultado y el desempeño de trabajo ($\rho = .540$); por otro lado, resalta que todas las correlaciones fueron significativas, siendo inferiores a $p = .01$, lo que evidencia que se halló una relación positiva entre ambas variables.

Tabla 4
Correlaciones para la expectativa de resultado y las competencias genéricas

Competencias genéricas	Expectativa de resultados		
	ρ	P	η^2
Competencias instrumentales	.525	.000	0.28
Desempeño de trabajo	.540	.000	0.29
Habilidades para la gestión	.460	.000	0.21
Competencias sistémicas	.495	.000	0.25
Liderazgo	.470	.000	0.22
Motivación por el trabajo	.477	.000	0.23
Capacidad de aprendizaje	.445	.000	0.20
Competencias interpersonales	.411	.000	0.17
Relaciones interpersonales y de trabajo	.411	.000	0.17

En la tabla 5, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación para expectativa de autoeficacia percibida y las competencias genéricas; se aprecia que la correlación más alta correspondió entre la expectativa de autoeficacia percibida y el desempeño de trabajo $\rho = ,607, p < .01$; por otro lado, resalta que todas las correlaciones fueron significativas, lo que evidencia que se halló una relación positiva entre ambas variables.

Tabla 5

Correlaciones para expectativa de autoeficacia percibida y las competencias genéricas.

Competencias genéricas	Expectativa de autoeficacia percibida		
	ρ	P	η^2
Competencias instrumentales	.596	.000	0.36
Desempeño de trabajo	.607	.000	0.37
Habilidades para la gestión	.525	.000	0.28
Competencias sistémicas	.585	.000	0.34
Liderazgo	.582	.000	0.34
Motivación por el trabajo	.542	.000	0.29
Capacidad de aprendizaje	.491	.000	0.24
Competencias interpersonales	.506	.000	0.26
Relaciones interpersonales y de trabajo	.506	.000	0.26

DISCUSIÓN

En esta investigación al establecer la relación de autoeficacia académica y competencias genéricas se pudo resaltar que todas las correlaciones son significativas al .01, de donde se deduce que existe una relación positiva entre ambas variables. Como se muestra en los antecedentes, no existe una investigación previa que establezca la correlación entre estas dos variables, lo que se identifica son investigaciones educativas centradas en las creencias de autoeficacia especialmente en el área de autorregulación y motivación (Prieto, 2005, citado por Cartagena, 2008, p. 6). Sin embargo, desde el marco teórico, se afirma que la autoeficacia es un modelo competencial y que debería ser planteado a los estudiantes como una competencia más que deben desarrollar durante su formación (Atkinson, citado por Haro, 2017). En esa misma línea, Mayer (1992) (citado por Villardón, 2006, p. 21) indica que las competencias genéricas deben ser importantes para la formación para el empleo, ser aplicables en los diferentes modelos profesionales emergentes, preparar a las personas para la vida adulta, de tal forma que puedan participar de manera efectiva en un amplio rango de contextos sociales; ya que toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias para ser realizada con calidad (Macías-Catagua, 2018). La autoeficacia también es definida como un mediador cognitivo de competencia y rendimiento en cuanto favorece los procesos

cognitivos, tales como habilidades, intereses, expectativas de resultado y logros de ejecución anterior y el rendimiento subsecuente (Pajares y Valiente, 1999).

Esta correlación se explica en el sentido de que la autoeficacia académica es multidimensional, según lo explican Covarrubias y Mendoza (2013), quienes señalan que en la autoeficacia están inmersos diversos procesos psicológicos básicos como los cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, los cuales tienen correspondencia con las habilidades de las competencias genéricas. En el contexto universitario, con la incorporación del enfoque por competencias en los modelos educativos, surge la necesidad de promover competencias genéricas en las diferentes carreras. En este sentido, se han realizado una serie de propuestas.

Entre ellas, trabajarlas en las asignaturas extracurriculares o incorporarlas de acuerdo con la naturaleza y propósito de la asignatura para que se trabajen al interior de cada una de ellas. Esto requiere de una capacitación de los docentes, la elaboración de materiales específicos que orienten la dimensión didáctica y la evaluación de las competencias a lo largo de la formación. Sin embargo, el resultado de la investigación da cuenta de que si centramos nuestra atención en potenciar las creencias de autoeficacia, es posible que los estudiantes desarrollen sus competencias genéricas.

El inicio de estudios académicos en la universidad es una oportunidad para que cada estudiante incremente sus creencias de autoeficacia para el aprendizaje académico. Al respecto Woolfolk (2004) brinda algunas recomendaciones generales para potenciar la autoeficacia académica como enfatizar en el progreso del estudiante en un área particular, realizar sugerencias específicas de mejora, procurar que se vean las conexiones entre los esfuerzos y los logros anteriores; ser realista con respecto a los problemas, no desestimar el poder de persuasión verbal de un profesor auténtico y apreciado.

La autoeficacia es un componente importante en la elección de las acciones frente a una determinada situación y determina la calidad del desempeño. Por ello tomando el sustento de la teoría social cognitiva que plantea Bandura (1986), se debería desarrollar un programa formativo al ingreso a la universidad para potenciar la creencia de autoeficacia.

También es importante un esfuerzo institucional para transformar el currículo, diseñando un modelo educativo con al menos 30% de créditos del aprendizaje de competencias, así como también la profundización y capacitación docente que les permita ser competentes en su materia (Vera et al., 2010, p. 54).

Respecto de la relación de las expectativas de la situación y competencias genéricas, se aprecia que la correlación más alta corresponde entre la expectativa de la situación y el liderazgo; por otro lado, se resalta que ninguna de las correlaciones es significativa, lo que evidencia que no se halló una asociación entre ambas variables.

El resultado refuerza lo señalado por Camposeco (2012, citado por Olivas y Barraza, 2016), quien reconoce en la teoría de Bandura diversas variables personales y situacionales que se interpretan y valoran a partir de la experiencia obtenida sobre la eficacia en los estudiantes. La experiencia siempre ocurre en situaciones que contienen una gran cantidad de variables que facilitan o dificultan el éxito. Si se tiene ayuda externa, provoca escaso sentimiento de eficacia, ya que no se atribuye a la capacidad propia.

Este resultado es importante porque muchas de las iniciativas de las universidades se han centrado en capacitar y brindar orientación con respecto a la didáctica y los materiales que deberían utilizar los docentes para promover el desarrollo de las competencias genéricas. Queda claro, entonces, que es importante potenciar las creencias de autoeficacia en los estudiantes.

Respecto de la expectativa personal y las competencias genéricas, se aprecia que la correlación más alta correspondió entre la expectativa personal y el desempeño de trabajo; por otro lado, resalta que todas las correlaciones son significativas al .01, a partir de lo cual se deduce que se halló una relación positiva entre ambas variables. Creer que una conducta producirá determinados resultados (Robles, 2018, p.5) promueve el establecimiento de metas para el aprendizaje y, basándose en ello, se inician acciones de acuerdo con la demanda académica; en función de los resultados obtenidos y el nivel de confianza de las propias posibilidades de éxito. Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica (Prieto, 2008, p. 2) para el logro de sus metas u objetivos previstos; aspecto que se identifica en ambas variables y que es una de las áreas más estudiadas en las investigaciones relacionadas a las creencias de autoeficacia (Prieto, 2005, citado por Cartagena, 2008, p.60).

Respecto de la expectativa de autoeficacia percibida y las competencias genéricas, se aprecia que la correlación más alta correspondió entre la expectativa de autoeficacia percibida y el desempeño de trabajo; por otro lado, resalta que todas las correlaciones son significativas al .01, lo que evidencia que se encontró una relación positiva entre ambas variables. Creer que se tiene las capacidades necesarias para llevar a cabo con éxito el comportamiento requerido, con el fin de obtener los resultados esperados, requiere del uso de diversas habilidades y condiciones como la motivación, “la valoración de los propios resultados y del desempeño” (Solanes et al., 2012 p. 518). Esto explicaría la correlación encontrada.

CONCLUSIONES

Según los hallazgos obtenidos, la presente investigación logra aceptar la relación entre autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de una universidad nacional de Lima, es decir, los estudiantes que se consideran más

eficaces, en el momento de hacer frente a las situaciones académicas, logran desarrollar este tipo de competencias.

Respecto de la dimensión expectativa de la situación, se aprecia que no existe una relación significativa con las dimensiones de las competencias genéricas. Este hallazgo significa que las situaciones del entorno no aportan o limitan los resultados de las capacidades.

Respecto de la dimensión expectativa de resultados, la cual consiste en afrontar la situación académica con expectativas altas para el logro de los resultados, esto demanda autoconfianza, compromiso y motivación. Por ello, se aprecia que existe una relación positiva con las dimensiones de las competencias genéricas, principalmente, con el desempeño del trabajo.

Respecto de la dimensión expectativa de autoeficacia percibida, la cual consiste en la creencia de que tener las capacidades necesarias para llevar a cabo con éxito el comportamiento requerido y, así, obtener los resultados esperados en determinada situación académica, esto demanda valoración de los propios resultados y desempeños en relación a las metas académicas. Por ello, se aprecia que existe una relación positiva con las dimensiones de las competencias genéricas, principalmente, con el desempeño del trabajo.

Fuentes de financiamiento

La investigación se realizó con financiamiento propio.

Aspectos éticos

Se cumplió con las normas éticas y códigos de conducta para la investigación psicológica, así como en el empleo de herramientas y procedimientos. Con los participantes se contó con el respectivo consentimiento informado.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de interés económico, institucional, laboral o personal al realizar el presente manuscrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1). 79-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez, M. y Asensio - Muñoz, I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XXI*, (23), 2, 337-366. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25896>

- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. <https://bit.ly/2M0ZFiv>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analeps.29.3.178511>
- Becerra-González, C. y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/664/1308>
- Bendezú, M. (2019). *Adaptación a la vida universitaria, resiliencia y autoeficacia en estudiantes becarios de una universidad privada de Lima*. [Tesis de grado. Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9680/1/2019_Bendezu-Lavado.pdf
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bresó, E., Salanova, M., Martínez, I.M., Grau, R. y Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. En: M. Salanova, R. Grau, I.M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.) (2004). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Colección Psique (8) (pp. 237-243)
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59-99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_14.pdf
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Hemisféricos y polares*. 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4457452.pdf>
- Curi, R. (2019). *Adaptación universitaria y autoeficacia general en estudiantes de psicología de una Universidad Nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de grado. Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNF_4e0b7ce988cb5fca96636279961a05ce
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Dueñas, B. (2018). *Las habilidades de aprendizaje y la autoeficacia académica de las estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://bit.ly/3lqO7Cq>

- Fonseca, E. (2012). *Autoeficacia de estudiantes de Enfermería portugueses. Expresiones de creencias de autoeficacia, resiliencia y atribuciones causales* [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura]. Repositorio UE. <https://bit.ly/3lCMWjL>
- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004711.pdf>
- Haro, M. (2017) ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Kohler, J. (2009). *Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima*. <https://bit.ly/3lqSjCq>
- Macías-Catagua, O. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Revista Digital Dominio de la Ciencia*. 4(3).
- Montesinos, P. (2019). *Creencias de autoeficacia académica y motivación educativa en alumnos de una Universidad Nacional* (Tesis de maestría. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3266>
- Muñoz, F., Medina, A. y Guillén, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*, 27(2), 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.11.002>
- Navea, A. (2012). Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes de Enfermería. *Psicología Educativa*, 18(1), 83-89. <https://doi.org/10.5093/ed2012a5>
- Olivas, A. y Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango* (1ª ed.). Universidad Pedagógica de Durango.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528262002.pdf>
- Pareja, L. (2017). *Los enfoques de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://bit.ly/3r0kR71>
- Prieto, L. (Ed). (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, (24), 37-52. <https://bit.ly/3cINccR>
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios en Lima.

- Avances en Psicología*. Ene-Jul.2020, Vol.28.N1:pp.99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rosales, D. (2018). *Las competencias genéricas y el rendimiento académico en las estudiantes de Educación Inicial del Instituto Superior Pedagógico Público Hno. Victorino Elors Goicoechea de Sullana* [Tesis doctoral. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle], Repositorio Institucional UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2079>
- Shunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. <https://bit.ly/30SwL8a>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *Modelo de acreditación para instituciones de educación básica*. SINEACE. <https://cutt.ly/1z8moXh>
- Solanes, A., Núñez, R. Y Rodríguez, J. (2008) Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35 – 49. <https://bit.ly/3vxfWOa>
- Suárez, X. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 17(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30277>
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Alfa-Euroaid. Universidad de Deusto, España. Universidad de Groeningen. Países Bajos.
- UNESCO (1996). *The four pillars of education in learning: The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on Education for the twenty first century*. UNESCO.
- UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009*. <https://cutt.ly/7z7Uyh6>
- UNESCO-IESALC (2018). *Plan de Acción 2018-2028*. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/2Q5UeR5>
- Veliz, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3 (2), 131–150. <https://bit.ly/3s1780Y>
- Vera, J., Estévez, E. y Ayón, L. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 47-54. <https://bit.ly/3vDMI02>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. <https://issuu.com/orlandoramirezoni/docs/58832861-aprendizaje-basado-en-comp>

- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Woolfolk, A. (2004). Self-Efficacy in College Teaching. Essays on Teaching Excellence. *Toward the Best in the Academy*, 15(7).

