



## **ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LIMA

**Línea de investigación:**

**Educación para la sociedad del conocimiento**

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

**Autor**

Muñoz Guevara de Pebe, Liliana Aidee

**Asesor**

Livia Segovia, José

(ORCID: 0000-0003-2226-3349)

**Jurado**

Luna García, Doris Lupe

Matos Huamán, César

Zorrilla Díaz, José Eduardo

**Lima - Perú**

**2022**

**Referencia:**

Muñoz, L. (2022). *Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima [Tesis de doctorado en la Universidad Nacional Federico Villarreal]*. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/6268>



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**Universidad Nacional  
Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LIMA**

**Linea de Investigación**

**Educación para la sociedad del conocimiento**

**Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación**

**Autora:**

**Muñoz Guevara de Pebe, Liliana Aidee**

**Asesor:**

**José Livia Segovia**

**Código ORCID: 0000-0003-2226-3349**

**Jurado:**

**Luna García, Doris Lupe**

**Matos Huamán, César**

**Zorrilla Díaz, José Eduardo**

**Lima – Perú**

**2022**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	2
1.2. Descripción del problema .....	4
1.3 Formulación del problema.....	6
<i>1.3.1 Problema General</i> .....	6
<i>1.3.2 Problemas Específicos</i> .....	6
1.4 Antecedentes .....	6
<i>1.4.1 Antecedentes internacionales</i> .....	7
<i>1.4.2 Antecedentes nacionales</i> .....	12
1.5 Justificación e importancia de la investigación .....	15
1.6 Limitaciones de la investigación.....	16
1.7 Objetivos de la investigación.....	16
<i>1.7.1 Objetivo general</i> .....	16
<i>1.7.2 Objetivos específicos</i> .....	16
1.8 Hipótesis.....	17
<i>1.8.1 Hipótesis general</i> .....	17
<i>1.8.2 Hipótesis específicas</i> .....	17
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	18
2.1. Autoeficacia académica .....	18
<i>2.1.1 Origen de la autoeficacia</i> .....	18
<i>2.1.2 La autoeficacia</i> .....	20
<i>2.1.3 Autoeficacia vs. competencias</i> .....	24

2.1.4	<i>La autoeficacia académica</i> .....	25
2.1.5	<i>Importancia de la autoeficacia académica</i> .....	31
2.1.6	<i>Autoeficacia académica en estudiantes universitarios</i> .....	33
2.1.7	<i>Estrategias para promover la autoeficacia académica en el ámbito universitario</i> .....	38
2.2	Competencias genéricas.....	45
2.2.1	<i>Origen de las competencias</i> .....	45
2.2.2	<i>Las competencias desde una mirada holística</i> .....	50
2.2.3	<i>Las competencias con enfoque holístico</i> .....	53
2.2.4	<i>La concepción social y constructivista</i> .....	56
2.2.5	<i>El enfoque por competencias en la gestión de recursos humanos</i> .....	58
2.2.6	<i>Las competencias genéricas o transversales</i> .....	60
2.2.7	<i>Las competencias específicas o disciplinares</i> .....	69
2.2.8	<i>El por qué de las competencias en la formación profesional</i> .....	70
<b>III.</b>	<b>MÉTODO</b> .....	74
3.1.	Tipo de investigación .....	74
3.2	Población y muestra .....	74
3.3	Operacionalización de variables .....	77
3.4.	Instrumentos .....	79
3.4.1	<i>Escala de Autoeficacia Académica - ESAA</i> .....	79
3.4.2	<i>Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas</i> .....	80
3.5	Procedimientos .....	82
3.6	Análisis de datos.....	83
3.7	Consideraciones éticas .....	83
<b>IV.</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	94

<b>V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	94
<b>VI. CONCLUSIONES</b> .....	98
<b>VII. RECOMENDACIONES</b> .....	99
<b>VIII. REFERENCIAS</b> .....	100
<b>IX. ANEXOS</b> .....	122

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Frecuencias y porcentajes según sexo para la muestra de estudio</i> .....	75
Tabla 2: <i>Frecuencia y porcentajes según el ciclo académico para la muestra</i> .....	76
Tabla 3: <i>Matriz de operacionalización de la variable: Autoeficacia académica</i> .....	77
Tabla 4: <i>Matriz de operacionalización de la variable: Competencias genéricas</i> .....	78
Tabla 5: <i>Dimensiones de la Escala de Autoeficacia Académica - ESAA</i> .....	79
Tabla 6: <i>Valores de fiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica - ESAA</i> .....	80
Tabla 7: <i>Dimensiones del Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas</i> .....	81
Tabla 8: <i>Fiabilidad del Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas</i> .....	82
Tabla 9: <i>Alfa de Cronbach para la Escala de Autoeficacia Académica-ESAA (N=257)</i> .....	84
Tabla 10: <i>Correlación ítem escala total (r) y Alfa de Cronbach eliminado el ítem (<math>\alpha</math>) para las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Académica - ESSA. (N=257).</i> .....	85
Tabla 11: <i>Alfa de Cronbach para el Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas (N=257)</i> .....	86
Tabla 12: <i>Correlación ítem escala total (r) del cuestionario para la evaluación de competencias genéricas. (N=257)</i> .....	87
Tabla 13: <i>Puntuaciones <math>z</math> Kolmogorov Smirnov para la Escala de Autoeficacia Académica</i> .....	88
Tabla 14: <i>Puntuaciones <math>z</math> Kolmogorov Smirnov para las competencias genéricas</i> .....	89
Tabla 15: <i>Correlaciones para la autoeficacia general y las competencias genéricas</i> .....	90
Tabla 16: <i>Correlaciones para la expectativa de la situación y las competencias genéricas</i> .....	91
Tabla 17: <i>Correlaciones para la expectativa de resultado y las competencias genéricas</i> .....	92
Tabla 18: <i>Correlaciones para expectativa de autoeficacia percibida y las competencias genéricas.</i> .....	93

## RESUMEN

**Objetivo:** El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y las competencias genéricas en los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima. **Método:** 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. **Resultados:** 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. **Conclusiones:** Por tanto, se concluyó que existe relación entre autoeficacia académica y las competencias genéricas, es decir, los estudiantes que se consideran más eficaces, al momento de hacer frente a las situaciones académicas, logran desarrollar este tipo de competencias.

*Palabras clave:* Autoeficacia académica, competencias genéricas, estudiantes universitarios

## ABSTRACT

**Objective:** The objective of this study was to determine the relationship between academic self-efficacy and generic competences on education students from a national university in Lima. **Method:** Under a quantitative approach, with a nonexperimental, correlative design, the Academic Self-Efficacy Scale (ESSA) and the Questionnaire for the Evaluation of Generic Competences were applied. **Outcomes:** The results indicated that the highest correlation corresponds between overall self-efficacy and leadership ( $\rho = .511$ ,  $p = .00$ ;  $\eta^2 = .26$ ). On the other hand, it is highlighted that all the correlations were significant, evidencing a positive relationship between both variables. **Conclusions:** Therefore, it was concluded that there is a relationship between academic self-efficacy and generic competencies, that is, students who are considered more effective, when dealing with academic situations, manage to develop this type of competencies.

*Keywords:* Academic self-efficacy, generic competencies, university students

## I. INTRODUCCIÓN

En un contexto, en el que las formas de enseñar y aprender cambiaron, se hizo más evidente la necesidad de desarrollar competencias genéricas para afrontar con éxito las actividades académicas en diversas modalidades. Se demanda no solo el uso de las herramientas relacionadas a la tecnología sino también del trabajo en equipo, la capacidad para un aprendizaje autónomo, la capacidad de previsión y planificación de las actividades académicas, la autoconfianza, la motivación, entre otras.

La universidad tiene como propósito brindar una formación integral que incluye el desarrollo de competencias específicas y genéricas y a nivel curricular, se buscan diversas formas de promoverlas.

En esta investigación se da cuenta, que el estudiante que se percibe como una persona capaz de lograr con éxito las demandas académicas, ha desarrollado las competencias genéricas.

Este resultado nos debe llevar a repensar en una propuesta académica que potencie las creencias de autoeficacia de los estudiantes que acceden a la universidad. La autoeficacia es un factor determinante de la actuación de los estudiantes en la que se involucra aspectos personales, comportamentales y ambientales los cuales están en relación con las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Para el desarrollo de este tipo de competencias es necesario que la persona se comprometa de manera significativa con su desarrollo personal.

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema que incluye la descripción, la formulación de la problemática, los antecedentes, la justificación, limitaciones, objetivos y las hipótesis correspondientes.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco conceptual relacionando a ambas variables de autoeficacia académica y competencias genéricas.

En el tercer capítulo, se describe el método, el tipo de investigación, la población y muestra, la operacionalización de las variables, los instrumentos, el procedimiento, el análisis de datos y las consideraciones éticas.

En los capítulos siguientes se presentan los resultados, la discusión de los mismos, las conclusiones, las recomendaciones, las referencias y finalmente, los anexos.

Esperamos que el presente estudio se tome como referencia para la toma de decisiones en las instancias correspondientes y se implementen estrategias pertinentes sobre la base de evidencias que permitan promover el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes.

### **1.1. Planteamiento del problema**

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 sustancialmente los procesos de gestión y administración, así como 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 basados 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 de los cuales 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 Tuning de América Latina y las conferencias regionales de educación superior llevadas a cabo en Cartagena de Indias, Colombia en el 2008 y la de Córdoba, Argentina en el 2018, respectivamente.

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 las 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 favorezcan 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.

Virtanen y Tinjälä (2019) expresan que, con respecto a las competencias genéricas, en realidad se sabe poco sobre cómo los estudiantes adquieren estas competencias o cuál es la mejor forma de enseñarlas. Asimismo, señalan que las competencias genéricas se han impartido como cursos independientes, tales como los cursos de comunicación oral, escritura científica o habilidades de presentación, o bien se han integrado dentro de las asignaturas,

como los cursos de recuperación de información o en la modalidad de seminarios de investigación.

Por otro lado, Alonso et al. (2009) señalan que los empleadores identifican que los egresados analizan los problemas del entorno laboral desde una perspectiva teórica y los estudiantes indican que los programas académicos son obsoletos y no preparan para el trabajo real.

## **1.2. Descripción del problema**

Según la investigación llevada a cabo por Global Employer Research (2019), el 31% de las empresas tienen dificultad en encontrar postulantes con habilidades blandas. En este mismo estudio se señala que las habilidades de mayor demanda son: liderazgo: 82%, colaboración y trabajo en equipo: 78%, gestión de proyectos: 77%, toma de decisiones: 76%, pensamiento crítico: 75%, comunicación oral y escrita: 75%, autogestión: 75%, solución de problemas complejos: 75%.

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

Sin embargo, existe el cuestionamiento de cómo incorporar este tipo de competencias en el currículo y de promover su desarrollo a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, quién es el responsable y qué es lo que ello implica. En una encuesta a 14 universidades que

son parte de la Red Peruana de Universidades (2018) se evidenció que los cambios que han realizado han sido principalmente en la dimensión del perfil de ingreso y egreso (85.7%) y en menor porcentaje los cambios se presentan a nivel de las estrategias formativas y el sistema de evaluación (35.7%).

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) señalan que “el estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis de automotivación y control de su esfuerzo y el desarrollo de estrategias cognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje” (p. 31). Por su parte, Álvarez, et al. (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.

En el contexto académico donde se llevará a cabo el estudio, algunos docentes incorporan en la planificación de los sílabos de cursos de especialidad, competencias genéricas principalmente relacionadas al trabajo en equipo, pero se observa que no hay estrategias formativas específicas para promover el desarrollo de las competencias que enuncian. En expresiones de los docentes, incorporar este tipo de competencias incrementa la carga académica; además, consideran que es necesaria una capacitación.

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

### **1.3 Formulación del problema**

#### ***1.3.1 Problema General***

¿Existe relación entre la autoeficacia académica y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?

#### ***1.3.2 Problemas Específicos***

¿En qué medida las expectativas de la situación se relacionan significativamente con las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?

¿En qué medida las expectativas de resultados se relacionan significativamente con las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?

¿En qué medida las expectativas de autoeficacia percibida se relacionan significativamente con las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?

### **1.4 Antecedentes**

En relación con los antecedentes, se presentan estudios relacionados a las variables de autoeficacia académica y de competencias genéricas. No se logró identificar antecedentes en los que se correlacione la autoeficacia académica y las competencias genéricas. En ese sentido, se optó por analizar los antecedentes que estudiaron algunas de las dimensiones de las variables del presente estudio.

Respecto a 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 que se reconoce su importancia según lo reportado por Tesouro, et al. (2006), Vera, et al. (2010), Muñoz, et al. (2016), Álvarez y Asensio-Muñoz (2020). Por otro lado, los antecedentes relacionados con las competencias genéricas muestran el interés de estudiar esta variable en relación con 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 con las competencias genéricas.

Con respecto 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 (Breso, et al. 2004), rendimiento académico (Becerra, et. al. 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 et al. 2012), caracterización de los estudiantes respecto a su autoeficacia percibida (Ornelas, et al. 2013).

#### ***1.4.1 Antecedentes internacionales***

Álvarez y Asensio-Muñoz (2020) llevaron a cabo un estudio con 1,267 estudiantes universitarios, españoles y mexicanos. El propósito fue jerarquizar la importancia de las competencias genéricas, medidas según su importancia relativa. El instrumento usado fue el cuestionario COMPETEST, validado con árboles de clasificación y regresión como

aproximación metodológica a la validez. 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; y que la motivación es lo más importante de la competencia emocional.

Suárez (2017) realizó un estudio con 217 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. El objetivo fue verificar el nivel de adquisición de competencias genéricas que perciben los estudiantes. Se aplicó el Cuestionario de Competencias Genéricas de Tuning Latinoamericano. Se concluyó que los estudiantes perciben sólo 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.

Borzzone (2017) realizó un estudio con 405 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. Como técnica utilizó la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas y el Cuestionario de Experiencias Académicas. 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.

Muñoz, et al. (2016) realizaron un estudio con 111 docentes de la Universidad de Sonora, México. Se plantearon como objetivo identificar la percepción acerca de la jerarquización de competencias para los profesionales de química. Se aplicó un cuestionario

de competencias genéricas basado en el Proyecto Tuning Latinoamérica. Se concluyó que la capacidad de aprender, de aplicar los conocimientos en la práctica, de generar nuevas ideas, el trabajar en un equipo interdisciplinar y los conocimientos básicos de la profesión son las competencias más relevantes.

Becerra–Gonzales y Reidl (2015) investigaron con 1,453 estudiantes de nivel medio superior de una institución de la Ciudad de México. Buscaron explicar si había diferencias en la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar de los estudiantes, de acuerdo con variables sociodemográficas; identificar si dichas variables predicen el rendimiento escolar y describir a qué causas se atribuye el rendimiento de los estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación Escolar, la Escala de Autoeficacia Académica y el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico. Los resultados mostraron en los estudiantes de alto rendimiento atribuciones a situaciones como obtener buenas calificaciones, reprobado, abandonar los estudios o cumplir con los compromisos escolares, a causas propias y controlables por ellos mismos. Se encontró relación entre el rendimiento escolar y el estilo atribucional académico, motivación del logro escolar y la autoeficacia académica.

Ornelas, et al. (2013) desarrollaron un estudio a 1,187 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. El objetivo fue caracterizar a los estudiantes respecto a la autoeficacia percibida en su desempeño académico. El instrumento utilizado fue la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas. 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.

Fonseca (2012) desarrolló un estudio con 802 estudiantes portugueses de Licenciatura en Enfermería. Los propósitos fueron conocer las creencias de autoeficacia, patrones de resiliencia, las dimensiones y atribuciones de causalidad, relacionar las creencias de autoeficacia percibida con los patrones de resiliencia, las dimensiones y atribuciones de causalidad. Aplicaron el instrumento Escala Multidimensional de Autoeficacia Percibida, el Inventario Measuring Sate and Child Resilience, el Cuestionario de Atribuciones y Dimensiones Causales y un cuestionario de construcción propia con datos de carácter personal y académico. Los resultados mostraron un bajo poder explicativo en la predicción de la autoeficacia de los estudiantes, pero evidenciaron mayor percepción de autoeficacia aquellos que atribuyen su desempeño a causas internas, estables y controlables. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes evidenciaron una buena percepción de eficacia autorregulatoria. Además, parecen tener la percepción que las fuentes externas de defensa, como la familia y el contexto ambiental, constituyen una circunstancia favorable a su desarrollo.

Veliz y Apodaca (2012) realizaron una investigación con 691 estudiantes universitarios de Temuco. El objetivo fue determinar los niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico. Las técnicas utilizadas fueron la Escala de Autoconcepto, Escala de Bienestar Psicológico y la Escala de Autoeficacia Académica General. Los resultados mostraron que, a nivel disciplinar, los estudiantes de salud presentaron mejor Autoconcepto Académico; los de Educación, mejor Autoconcepto Social y los del área psicosocial, mayor nivel Emocional y Familiar. Asimismo, en cuanto a la Autoeficacia Académica, a mayor edad en la universidad, tienden a presentar mayor percepción positiva de las capacidades individuales para el éxito universitario.

Vera, et al. (2010) efectuaron una investigación a 300 estudiantes, mediante un análisis comparativo de la percepción de importancia y realización de las competencias genéricas en América Latina y las competencias genéricas de tres instituciones de educación superior al noroeste de México, Estado de Sonora. La técnica fue la evaluación de competencias bajo el modelo Tuning. Los resultados indicaron que para los estudiantes de la universidad privada la competencia de internacionalización y segundo idioma tienen un alto nivel de acuerdo, en cambio para las universidades públicas las competencias que presentan un nivel de acuerdo más alto, son el “compromiso ético” y el “aprender a actualizarse”.

Tesouro, et al. (2006) realizaron un estudio con 277 docentes de la Universidad de Girona. El objetivo fue delimitar los conceptos de competencias y competencias genéricas, seleccionar un referencial de competencias genéricas susceptibles de ser incorporadas en la formación universitaria. Se aplicó la técnica del cuestionario en la que se valoró la importancia en el perfil de formación de cada una de las competencias seleccionadas y las vías preferentes de intervención. Los resultados mostraron que los docentes aceptan la formación e incorporación de competencias genéricas en el currículum académico, aunque con desconfianza, por falta de preparación docente. De igual modo, reconocieron que las competencias genéricas presentadas tienen que ser adoptadas por la universidad, destacando la comunicación y gestión de la información seguidas por disposición hacia la calidad, toma de decisiones, solución de problemas y trabajo en equipo.

Breso, et al. (2004) realizaron una investigación a 497 estudiantes universitarios, pertenecientes a la Universitat Jaume I de Castellón, con la finalidad de establecer relaciones causales entre el éxito académico y las expectativas de resultado, estudiando el papel mediador que la eficacia percibida tiene en esta relación. Se aplicaron instrumentos como los cuestionarios de autoinforme para medir las variables de éxito académico, eficacia académica

percibida y expectativas de resultado. Los resultados indicaron que existen relaciones entre las experiencias de éxito pasado y las expectativas de éxito futuro y el papel mediador de la autoeficacia en esa relación. Finalmente, se concluyó que existen valores significativos en el éxito académico y las expectativas de resultado.

#### ***1.4.2 Antecedentes nacionales***

Robles (2020) desarrolló un estudio con 360 estudiantes en una universidad privada en Lima. El objetivo fue determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en dichos estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Aprendizaje Autorregulado de Lindner, Harris y Gordon, y la Escala de Autoeficacia Académica de Alegre. Se concluyó que existe correlación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica, evidenciándose una relación significativa entre ambas variables del estudio. Por tanto, los factores y/o percepciones del individuo juegan un rol importante en el uso del comportamiento académico.

Bendezú (2019) realizó su investigación dirigida a 130 estudiantes de una universidad privada de Lima. El objetivo fue identificar si existe una relación entre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria, la resiliencia y la autoeficacia. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Vivencias Académicas, la Escala de Resiliencia y la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas. Los resultados mostraron que sí existe una relación directa entre las dimensiones de la adaptación, resiliencia y autoeficacia, habiéndose obtenido mayor relación entre la dimensión personal y resiliencia y la dimensión estudio y autoeficacia.

Curi (2019) llevó a cabo un estudio con 580 estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Buscó determinar la relación entre la adaptación universitaria y la

autoeficacia general. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Vivencias Académicas y la Escala de Autoeficacia Generalizada. Los resultados indicaron que la adaptación universitaria y la autoeficacia general están relacionadas positivamente. De la misma forma, se evidenció que las cinco dimensiones de la adaptación universitaria se relacionan con la unidimensionalidad de la autoeficacia general en proporciones bajas por parte de las dimensiones personal e institucional, y moderada por parte de las dimensiones interpersonal, carrera, estudio y vocacional, concluyéndose que a mayor adaptación universitaria se da mayor autoeficacia general; siendo así, la autoeficacia se presenta como una característica interna la cual se asocia al bienestar psicológico.

Montesinos (2019) realizó una investigación con 172 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El propósito fue determinar la relación existente entre la autoeficacia académica y la motivación educativa. Las técnicas fueron el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica y la Escala de Motivación Educativa.

Los resultados obtenidos mostraron correlaciones moderadas directas y significativas entre la autoeficacia académica y la motivación educativa, así como entre la autoeficacia académica y la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la motivación intrínseca a las metas.

Dueñas (2018) estudió a 30 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El objetivo fue determinar la relación entre las habilidades de aprendizaje y la autoeficacia académica. Utilizó como instrumento las fichas de observación respecto a las habilidades de aprendizaje y la autoeficacia. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre las habilidades de aprendizaje y la autoeficacia académica. De manera específica, entre la organización para el aprendizaje, el empleo de

técnicas de estudio-aprendizaje, la motivación hacia el estudio-aprendizaje y las habilidades de aprendizaje con la autoeficacia académica.

Rosales (2018) llevó a cabo un estudio con 60 estudiantes de la carrera de Educación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Sullana. El objetivo fue establecer la relación que existe entre las competencias genéricas y el rendimiento académico. La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumento el cuestionario sobre competencias genéricas y las calificaciones promedio obtenidas en el período lectivo 2017. Los resultados mostraron que existe relación significativa entre las competencias genéricas; a nivel total y por dimensiones instrumental, sistémica e interpersonal; y el rendimiento académico en los estudiantes.

Pareja (2017) realizó una investigación con 576 estudiantes de carreras pedagógicas en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El propósito fue determinar la relación entre los enfoques de aprendizaje con el desarrollo de competencias genéricas. La técnica fue el Cuestionario de Procesos de Estudio y el de Competencias Genéricas Tuning América Latina. Se concluyó que existe una relación positiva y significativa entre el enfoque de aprendizaje con las competencias genéricas.

Arévalo (2017) realizó una investigación con 160 estudiantes en la Universidad de San Marcos. El objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes. La técnica fue el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On y el Cuestionario de Competencias Generales. Los resultados mostraron que existe relación entre la inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes. De manera específica, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés general se relacionan de manera significativa con las competencias genéricas.

Alegre (2014) investigó a 284 estudiantes en una universidad privada de Lima. Buscó determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico. Los instrumentos que se utilizaron fueron el Cuestionario de Autoeficacia Académica General y el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico. Los resultados mostraron que la correlación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje es positiva, significativa y moderada. Las creencias de autoeficacia se relacionaron con el logro académico; afectando la conducta de los estudiantes en las elecciones que realizan, el esfuerzo que aplican, la perseverancia ante los obstáculos, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales en el contexto de aprendizaje.

### **1.5 Justificación e importancia de la investigación**

El Consejo Nacional de Educación (2020) en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, señala que los saberes desfasados, conllevan a discutir en torno a la rigidez que caracteriza a la educación superior, que tiende a centrar la formación en aspectos disciplinarios y deja de lado la naturaleza amplia del fenómeno educativo. Se requiere una formación más humana que promueva el desarrollo “del juicio crítico, la autonomía, la flexibilidad o adaptabilidad, resolución de problemas, trabajar bien con otros y la capacidad para aprender continuamente”. (p. 21)

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 logren potenciar la autoeficacia en los estudiantes.

De acuerdo a 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 se podrán 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.

Con respecto a los estudiantes, podrán identificar que el aprendizaje está determinado tanto por aspectos personales como ambientales y conocerán e identificarán una serie de estrategias que les 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.

## **1.6 Limitaciones de la investigación**

Dado que la presente investigación tiene un gran alcance en la educación universitaria actual, es importante conocer la relación entre la autoeficacia académica y competencias genéricas de los estudiantes universitarios de otras carreras, no solo Educación, por lo que el alcance representaría una limitación.

## **1.7 Objetivos de la investigación**

### ***1.7.1 Objetivo general***

Establecer la relación de autoeficacia académica y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

### ***1.7.2 Objetivos específicos***

Identificar la relación de las expectativas de la situación y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

Identificar la relación entre las expectativas de resultados y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

Identificar la relación entre las expectativas de autoeficacia percibida y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

## **1.8 Hipótesis**

### ***1.8.1 Hipótesis general***

Existe una relación significativa entre autoeficacia académica y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

### ***1.8.2 Hipótesis específicas***

Existe una relación significativa entre las expectativas de la situación y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

Existe una relación significativa entre las expectativas de resultados y las competencias genéricas en los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

Existe una relación significativa entre las expectativas de la autoeficacia percibida y las competencias genéricas en los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Autoeficacia académica

#### 2.1.1. *Origen de la autoeficacia*

Los investigadores cognitivos sociales empezaron a estudiar después de 1970, las creencias motivacionales de la autorregulación académica, tales como la autoeficacia, la cual se refiere a “las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente” (Zimmerman et al., 2005, p.3). Por ello, los estudios más fructíferos se han llevado a cabo en áreas educativas con dificultades o déficits motivacionales, por ejemplo, en el ámbito de las matemáticas y el universitario con parámetros cognitivo-sociales.

Entre los cognitivistas destacados se encuentra Albert Bandura, quien es el creador de la teoría de aprendizaje social y de su evolución al sociocognitismo. Ha investigado acerca de las influencias en el comportamiento social y considera que la personalidad se conforma por la interacción con el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos individuales.

El cognitismo parte del conductismo. Por ello, es importante mencionar que, durante la primera mitad del siglo XX, la corriente conductista era la más relevante en el campo de la Psicología, afirmando que todo estímulo generaba una respuesta o conducta observable. De hecho, “los métodos aplicados por el conductismo clásico, como son la aplicación del castigo y recompensa, sirvieron como antecedentes en los estudios e investigaciones realizados por Bandura” (Seelbach, citado por Jara et al., p. 24). Es así como dicho autor cognitivista estaba de acuerdo con las teorías conductistas del Condicionamiento Clásico y Operante, y aprovechó dichos contenidos para ampliar en sus conocimientos con variantes

añadidas, lo cual permitió que desarrolle la formulación de su teoría llamada inicialmente, la Teoría del Aprendizaje Social. Toma en cuenta dos ideas importantes añadidas al conductismo: existen procesos mediadores (hoy conocidos como procesos cognitivos) entre los estímulos y respuestas, y el comportamiento se aprende mediante el aprendizaje observacional como influencia del medio ambiente.

Sin embargo, con el paso de años de investigación, Bandura fue notando que existe un gran control cognitivo sobre el comportamiento por lo que decidió modificar su teoría y en 1986 renombró la Teoría del Aprendizaje Social como Teoría Cognitiva Social, brindándole una mejor descripción de cómo se aprende de las experiencias sociales. Hoy en día, dicha teoría es reconocida mundialmente, favoreciendo las investigaciones actuales y la comprensión de la conducta humana.

Por ende, Bandura, como resultado de veinte años de investigación, desarrolla la Teoría Cognitiva Social en la cual incorpora el concepto de autoeficacia y toma como idea central que las personas con alto nivel de autoeficacia son más eficaces y exitosas que quienes tienen baja autoeficacia.

Dicha teoría sustenta varios fundamentos sobre el aprendizaje. Entre los más importantes fueron el aprendizaje observacional o vicario, relevante para “transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y comportamiento” (Sánchez, 2009, p. 111); además, la experiencia vicaria genera autoeficacia en las personas. Miller y Dollard, en *Social Learning and Imitation* señalan que la imitación es importante para explicar los fenómenos de aprendizaje social; no obstante, considerándola como un “tipo especial de condicionamiento operante en el que las señales sociales sirven como estímulos discriminativos y se refuerzan o no las respuestas del aprendiz según reproduzcan o no las

del modelo” (Holt et al., 1974, p. 9). En otras palabras, consideran al aprendizaje observacional como un caso especial de condicionamiento instrumental.

Otra característica que Bandura destaca es el papel central de las funciones de autorregulación, refiriendo que las conductas suelen estar motivadas por normas internas y por las reacciones de los demás, con el fin de complacer las preferencias de éstos (Schunk, 2012).

También, “Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones” (Schunk, citado por Sanabria, 2008, p. 474). En ese sentido, la teoría cognitiva social enuncia que a partir de dicha reciprocidad triádica o también llamada determinismo recíproco, entendida como la interacción determinante entre “la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno” (Schunk, 2012, p. 108), es que las personas son impulsadas a mostrar ciertas conductas, por lo que la cognición es un elemento clave. De hecho, eso fue lo que generó impacto en la “revolución cognitiva” iniciada en los últimos años de los 60, sosteniéndose que el aprendizaje es “una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción” (Schunk, citado por Sanabria, 2008, p. 474).

### **2.1.2 La autoeficacia**

La palabra autoeficacia proviene de las voces *auto* que significa por sí mismo, y del latín *efficacia* cuyo significado es cualidad de hacer hacia afuera (Pantoja, citado por Tejada, 2019, p. 21). Dicho constructo se originó a partir de la teoría del aprendizaje social de Rotter

(1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (Chacón, 2006). Si bien ambos autores partieron del conductismo, buscaron corregir algunos errores del conductismo radical introduciendo variables internas, de gran relevancia en el área de la cognición y para la psicología social (Engler, 1996).

En cuanto a Rotter, sus postulados aportaron en la teoría del aprendizaje social debido a que integró las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, citados por Covarrubias y Mendoza, 2013). Logró fusionar el papel del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, citado por Covarrubias y Mendoza, 2013) para explicar cómo los sujetos aprenden en contextos sociales, sobre todo, a partir de uno de los constructos más interesantes que desarrolló: el lugar o locus de control (LOC), es decir, “el grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos” (Cano, et al. citados por Covarrubias, y Mendoza, 2013, p.111). Se establecieron dos tipos: el LOC interno en el cual las personas asumen sus responsabilidades ante las circunstancias ocurridas y sus logros o fracasos se atribuyen a su esfuerzo; y el externo, en el que consideran que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y sus logros o fracasos los atribuyen a la suerte o el azar (Woolfolk, citado por Covarrubias y Mendoza, 2013, p.111).

Es así que Bandura conceptualiza la autoeficacia como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (Chacón, 2006, p.45). Aquellos juicios permiten elegir ciertas conductas o actividades, tanto sobre el esfuerzo empleado y la persistencia como sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas. Es el conjunto de juicios que cada uno hace respecto a sus capacidades propias para

organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar posibles situaciones específicas (Blanco, citado por Sánchez et al., 2012). Por ello, desde dicho enfoque, la autoeficacia “no es un rasgo global, sino un conjunto de autocreencias ligadas a ámbitos de desempeño diferenciados” (Blanco, citado por Sánchez et al., 2012, p. 472). Sin embargo, de acuerdo con Sanjuán et al. (citados por Velásquez, 2009), “la autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (p. 233).

Continuando con la línea de la teoría sociocognitiva de Bandura, la acción de la autoeficacia es específica para cada situación de la persona; es decir, “existen creencias de autoeficacia para cada ámbito de funcionamiento diferenciado del ser humano” (Domínguez et al., 2012, p. 30). Por ello, el constructo específico, más que global y estable, de la autoeficacia, se aplica a diversos campos como la Psicología, Educación, Negocios, ámbito organizacional, etc., formando parte del ámbito académico, laboral, psicoterapéutico, empresarial, de salud, entre otros. Es así como resulta importante el papel de los procesos cognitivos pues, además de las habilidades, es necesaria la seguridad para poder afrontar situaciones concretas que ponen a prueba dichas habilidades.

De la misma manera, dicha teoría social cognitiva brinda un “conocimiento prescriptivo acerca de cómo modificar las creencias de eficacia personal y de eficacia colectiva para que las personas cambien sus vidas a mejor” (Prieto, 2001, p. 12). En ese sentido, “las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea” (Chacón, 2006, p. 45).

Olaz (citado por Velásquez, 2012) refiere que las personas utilizan señales, como los patrones de éxito y fracaso, establecimiento de metas, contingencias de refuerzo, etc., para evaluar la eficacia en futuras actividades, formándose así un juicio de autoeficacia.

El juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta puede ser negativo o positivo dependiendo de cómo ha interpretado el sujeto los resultados obtenidos en torno a las señales que ha dispuesto como índices de eficacia, ya que es a través de las experiencias que se han tenido anteriormente y de la interpretación que se realice de su ejecución, cómo la persona construye las percepciones y creencias de sus propias capacidades. (p.150)

Es así como Bandura (citado por Veliz y Apodaca, 2012) refiere que la autoeficacia se incrementa cuando existe correspondencia entre los juicios de eficacia y los resultados antes explicados. En adición a ello, sostiene que es un constructo dinámico, dado que contiene un flujo de entradas y salidas que, de acuerdo a las experiencias personales, el juicio u opinión de eficacia aumenta o disminuye. Además, es cíclica, dados los elementos interdependientes que encierra; es decir, las personas son productos y productores de sus circunstancias al mismo tiempo. También es multidimensional, ya que están inmersos diversos procesos psicológicos básicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. A su vez, es específica de un desempeño, pues los niveles de autoeficacia pueden variar de acuerdo al ámbito y contexto del funcionamiento humano. Finalmente, es permeable a los cambios que puedan afectarla, ya sea fortaleciéndola o simplemente disminuyéndola (Covarrubias y Mendoza, 2013).

De la misma manera, Bandura señala que la autoeficacia se mide a partir de las "capacidades generativas" con respecto a la tarea, más que de las acciones individuales para

llegar a la tarea; es decir, se toma en cuenta la totalidad de la tarea y no las partes que la conforman (Guzmán, 1996, p.33).

En la actualidad, la autoeficacia se define como una “competencia personal amplia y estable sobre cuán efectiva puede ser la conducta de una persona para afrontar una variedad de situaciones potencialmente estresantes” (Pereyra et al., 2018, p. 299).

Así, va naciendo el interés por estudiar la autoeficacia desde el campo de la Psicología, “por su importante valor teórico, práctico y predictivo para diversas áreas de incumbencia de la disciplina” (Pereyra et al., 2018, p.303). Desde la Psicología Educativa, las autopercepciones en el contexto académico son estudiadas a partir de la denominada autoeficacia académica.

### ***2.1.3 Autoeficacia vs. competencias***

La autoeficacia y su relación con las competencias es un tema que actualmente es materia de investigación y; además, reviste enorme importancia en el campo de la Psicología social y para el estudio de su impacto en el desarrollo personal y profesional de toda persona. Su estudio pretende manifestar las creencias y brindar respuestas a comportamientos humanos, factores afectivos, cognitivos y; sobre todo, el proceso de una conducta en relacional entorno. Es por ello que Bandura, desde su teoría social cognitiva se enfoca en las creencias autorreferentes a fin de entender la conducta humana.

Se puede señalar que la autoeficacia genera esta creencia sobre las capacidades de aprender y sobresalir de forma exitosa, tal como lo mencionan Zimmerman et al. (2005). “Es un grupo diferenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a: la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos”. Además, Bandura (citado por Velásquez, 2009) manifestó que “el

sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de auto creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado” (p. 233).

Los investigadores también se pronuncian sobre las competencias y es así que Sanjuán et al. (citados por Velásquez, 2009) señalan que “la autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (p. 233), y aún más, últimamente, en el marco de la globalización, se ha evidenciado un afán de las organizaciones productivas para determinar el nivel de autoeficacia de sus trabajadores en el contexto laboral (Cisneros y Munduate, citados por Velásquez, 2009, p. 234).

Entonces, cobra importancia la propuesta realizada por Tejada (citado por Velásquez, 2009), que se basa en:

Desarrollar competencias de agenciación, como ejercicio de la autoeficiencia que posibiliten desarrollar comportamientos acordes a las nuevas exigencias y retos del mundo moderno, las que se puedan predecir como posibles y como formas para enfrentar significativamente dichos desafíos. (p. 234).

#### ***2.1.4 La autoeficacia académica***

De acuerdo a Bandura (citado por Alegre, 2014, pp. 81-82), la autoeficacia académica: No hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos.

Es así como en el campo educativo, partiendo de la mencionada teoría sociocognitiva de Bandura, el educando es el agente principal y cómo actúe depende de sus creencias, valores, expectativas, actitudes sobre sí mismo y su medio, logrando así alcanzar una meta

de aprendizaje (Hernando, 2017). Dichas variables permiten que el estudiante se sienta motivado frente a los cursos y actividades con las que encuentra afinidad y, de la misma manera, opta por evitar aquellas que no le hacen sentir confianza. En otras palabras, se parte de las creencias, mas no de las destrezas.

En definitiva, tal teoría “muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica” (Prieto, 2001, p. 2). En adición a ello, “usarán más estrategias cognitivas que sean útiles para aprender, organizar su tiempo y con la capacidad de regular su propio esfuerzo. El ser autoeficaz académicamente da lugar a tenerla confianza de dominar diferentes situaciones académicas” (Alegre, A., 2014, p. 83). Asimismo, “logran mejores resultados, son más capaces de autorregular su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca al aprender” (Hernando, 2017, p. 8). Aquellos estudiantes que “poseen fuertes creencias en sus propias capacidades en las actividades académicas, independientemente del grado de dificultad o complejidad del contenido, presentan una mayor persistencia y compromiso en el aprendizaje y esto se ve reflejado en sus notas” (Hernando, 2017, p. 23).

Para aquellos estudiantes con alta autoeficacia académica, las actividades de dicho ámbito representan retos que los llevan a ir en búsqueda de crecimiento y excelencia en el aprendizaje, por lo que “la confianza que tengan los estudiantes en su eficacia determinará los desafíos académicos que se impongan y el interés intrínseco en sus materias a aprender”(Hernando, 2017, p. 9).

Por tanto, según Pajares (citado por Hernando, 2017), la autoeficacia del estudiante se relaciona con variables esenciales asociadas a las actividades y elaboración de productos de

aprendizaje, como el compromiso con la tarea, la constancia, el empleo de estrategias, la búsqueda de ayuda y la realización de tareas.

De acuerdo con Bandura (citado por Hernando, 2017), la experiencia de autoeficacia o competencia personal proviene de cuatro fuentes o influencias: conquistas del desempeño, aprendizaje vicario, persuasión verbal o social y el estado fisiológico que deriva de la interpretación de la situación. Estas serán explicadas a continuación:

**a. Las experiencias de dominio (logros)**

El éxito aumenta con las evaluaciones positivas y los fracasos repetidos las disminuyen, por lo que las estrategias docentes deben ir en la línea de crear situaciones de éxito para que los estudiantes experimenten que pueden; proponer prácticas y ejercicios graduados, reconocer éxitos parciales (en correcciones, retroalimentación), etc. El estudiante debe experimentar que sabe y puede, y ello, sin necesidad de esperar a un examen (Torre, citado por Prieto et al, 2008, p. 65).

Por tanto, “cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello ayuda al individuo a perseverar y a convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer el control sobre él” (Chacón, C., 2006, p. 49).

**b. Las experiencias de los demás**

Si es menor el conocimiento directo de sus propias capacidades como estudiantes, más depende de los indicadores vicarios. Por ello, el docente puede modelar las creencias de eficacia de los otros estudiantes interviniendo específicamente con uno. Observar a compañeros desarrollar con éxito una tarea puede hacer pensar al observador que él mismo puede mejorar sus destrezas y resultados tal y como les ha ocurrido a los otros (Torre, citado por Prieto et al, 2008, p. 66). En la investigación de Haro (2017), se identificó que el

aprendizaje vicario se produjo a través de la identificación con compañeros, lo cual incrementó la autoeficacia de los participantes al comprobar en el aula que todos cometían los mismos errores y que, por tanto, no había razón para sentirse inferior o inseguro. Por tanto, “mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación” (Bandura, citado por Chacón, 2006, p. 50).

### **c. La persuasión verbal**

Referida al comentario oral del docente al estudiante, las correcciones sencillas de los ejercicios con los comentarios oportunos o incluso retroalimentaciones más sofisticadas. Es así como los mensajes verbales positivos pueden animar a los estudiantes a hacer un cierto esfuerzo extra y a mantenerlo durante más tiempo cuando las cosas se ponen difíciles (Torre, citado por Prieto et al., 2008, p. 66). De esa manera, al recibir apreciaciones basadas en juiciosvalorativos o evaluativos (Bandura, citado por Chacón, 2006, p. 51), respecto a sus capacidades para alcanzar el éxito, dicha persuasión verbal fortalece la autoeficacia del individuo para esforzarse con nuevas estrategias o mayor voluntad.

### **d. El estado emocional**

Es el estado físico y emocional del sujeto, que tiende a sentirse más optimista con respecto a su rendimiento cuando no se siente cansado o deprimido, o con un nivel de activación demasiado elevado (Torre, citado por Prieto et al., 2008, p. 66). Es así como las “situaciones estresantes y complicadas generalmente provocan estados emocionales que pueden influir en la forma en que se interpretan las competencias personales” (Apiquian, 2014); ello debido a que “la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores afectan el desempeño del individuo” y su autoeficacia (Bandura, citado por Chacón, 2006, p. 51).

Por último, es relevante entender que la autoeficacia parte desde la infancia, desde las primeras experiencias y situaciones que permiten que, así como se adquieren habilidades cognitivas, se adquieran habilidades personales. De hecho, el ser humano posee diversas capacidades, pero dado que cada persona se experimenta a sí misma por medio de los demás y sus actitudes, la influencia de las figuras significativas es vital. Así se van formando las expectativas, siendo tres las que están involucradas con la conducta de autoeficacia, de acuerdo a Bandura:

#### **e. Las expectativas de la situación**

Existen situaciones del entorno que pueden aportar o limitar los resultados de las capacidades. En la autoeficacia académica, existen factores externos que influyen, tales como la didáctica y los materiales que usa el docente, infraestructura de la institución, clima entre docentes, los medios económicos de los estudiantes, el apoyo familiar y el trabajo colaborativo entre pares.

#### **f. Las expectativas de resultados**

De acuerdo con Liebert y Langenbach (citados por Jara et al., 2018, p. 32), “las expectativas de resultado son aquellas estimaciones individuales de que determinada acción generará cierto resultado”. Cuando estas expectativas alcanzan una percepción alta, generará que los estudiantes “inicien acciones o emprendan comportamiento en determinadas demandas académicas” (Robles, 2020, p. 5).

Por otro lado, Bandura señala que hay que diferenciar las expectativas de resultado respecto de las expectativas de eficacia personal, ya que éstas últimas consisten en la “convicción o probabilidad subjetiva de que uno puede realizar con éxito la conducta requerida” (Breso et al., 2004, p. 237); mientras que la expectativa de resultado es una

estimación de resultados, como consecuencia de la conducta a realizar guiada por los objetivos trazados.

De acuerdo con Roca (2002), “las expectativas de autoeficacia y de resultados se relacionan estrechamente entre sí, conduciendo a determinadas consecuencias conductuales y emocionales” (p. 198). Esto debido a que las emociones pueden contribuir en el fortalecimiento o debilitamiento de la sensación de autoeficacia. Como sucede en ocasiones, la persona posee las aptitudes y habilidades necesarias para tener éxito en una actividad determinada, pero no posee la motivación suficiente para lograrlo; y en otros casos, sus habilidades son insuficientes por lo que necesita desarrollarlas más con expectativas de eficacia más realistas.

#### **g. Las expectativas de autoeficacia percibida**

Consiste en la creencia que tener las capacidades necesarias para llevar a cabo con éxito el comportamiento requerido y así, obtener los resultados esperados. Para ello, es necesario el manejo de recursos cognitivos, colaborativos, volitivos y para solucionar problemas; asimismo, sobre las percepciones de sus habilidades para “afrontar las actividades académicas, iniciativas, seguridad y perseverancia de las demandas académicas” (Robles, 2020, p. 5). Por ello, la mayoría de investigaciones han centrado sus estudios en estas expectativas. En la actualidad existen suficientes pruebas sobre la influencia de la autoeficacia percibida en el desarrollo profesional, sugiriendo que dichas creencias “ejercen una influencia directa sobre la toma de decisiones y el propio desempeño profesional” (Blanco et al., 2012, p. 558). Mientras que una baja eficacia percibida podría influir sobre la persistencia en alcanzar dicha profesión, una alta autoeficacia percibida motiva al emprendimiento y logro.

Liebert y Langenbach (citados por Jara et al., 2018, p. 31) refieren que para Bandura las habilidades reales que posee una persona son independientes de la confianza en sí misma para emprender tareas.

Por ello, el éxito académico es, “por un lado, una fuente de autoeficacia afectando al nivel de eficacia percibido por el estudiante y; por otro, tienen un efecto directo sobre las expectativas de resultado” (Breso et al., 2004, p. 243). En este sentido, es importante encaminarse a conductas que promuevan positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo generar logros y; posteriormente, nuevas metas y objetivos. Así, dicha información parte de la autoeficacia académica, cuyos “aspectos determinarán el inicio, mantenimiento y persistencia de la acción de un educando para alcanzar una meta de aprendizaje” (Hernando, 2017, p. 3).

### ***2.1.5 Importancia de la autoeficacia académica***

Desde sus orígenes, el estudio de la autoeficacia ha sido relevante para las investigaciones y los campos de acción, sobre todo, porque amplían y renuevan la teoría conductista. Es así como el estudio amplio y más profundo de la conducta humana de Bandura “ha ayudado a superar la perspectiva conductista anterior de la naturaleza humana en la cual se consideraba como una máquina cuyos productos dependen de los suministros proporcionados” (Engler, 1996, p. 243), es decir, se ha logrado diferenciar una computadora de una persona y todo lo que implica en ella misma.

Esto debido a que la autoeficacia es “un ingrediente esencial en la concepción positiva de la vida, guarda relación con conceptos como la autorregulación, la inteligencia emocional (Goleman, citado por Merino, 2010), la resiliencia, entre otros.” (Merino, 2010, p. 371).

En definitiva, las creencias sobre la capacidad de sí mismo son el motor que lleva a la acción o inacción en diversos ámbitos, desde lo académico como la participación en clase, rendir un examen o no, formar parte de un grupo voluntario de trabajo, ofrecerse para la organización de un congreso, hasta otras actividades más complejas y que involucren mayores responsabilidades familiares o laborales. En otras palabras, la autoeficacia “condiciona el incremento o la disminución de la realización y efectividad en las tareas en las que la persona se implica, así como la permanencia en su ejecución, la tolerancia a los fracasos y, por supuesto, los niveles de ejecución” (Prieto et al., 2008, p. 63).

Al ser la autoeficacia dinámica para la cognición humana, no pasiva ni estática, entonces tiene repercusiones en los resultados. En el ámbito académico se han realizado diversos estudios que demuestran su relevancia. Uno de ellos es una investigación realizada por Pinquart et al. (citado por Merino, 2010, p. 374), quienes al analizar las creencias de autoeficacia y las notas o resultados escolares a la edad de 12-15 con el desempleo y la satisfacción laboral a la edad de 21 años, encontraron que las altas creencias de autoeficacia y mejores notas estaban asociadas con un menor riesgo de desempleo posterior y los altos niveles de satisfacción con el propio trabajo.

Otros estudios experimentales mostraron que la autoeficacia es sustancial para las decisiones y elecciones a lo largo de la vida, como la elección de carrera; así como la autorregulación de los pensamientos y conducta, la vulnerabilidad o umbral ante el estrés e incluso, la depresión. De la misma manera, regula los factores motivacionales y la resiliencia ante la adversidad, así como la calidad de las realizaciones. Por tanto, mientras que las creencias de autoineficacia limitan la participación en posibles actividades y generan

empobrecimiento personal; la autoeficacia tiene un efecto contrario, empoderador y que favorece la autorrealización (Prieto et al., 2008, p. 64).

### ***2.1.6 Autoeficacia académica en estudiantes universitarios***

Las universidades están enfocadas en conseguir que sus estudiantes, que los representan en las múltiples acciones dentro de la sociedad, tengan un aceptable rendimiento académico. Asimismo, la autoeficacia es primordial para dicho rendimiento, según lo expresan Pajares y Schunk (citados por Fernández y Bernardo, 2011, p. 202) en el sentido que la autoeficacia tiene una función predictora de logros en los estudiantes universitarios. Ello debido a que el estudiante reconoce las habilidades que tiene de acuerdo a las múltiples acciones que debe desempeñar en todo su proceso de vida y estudio, fortaleciéndolo en el logro de sus proyectos de corto, mediano y largo plazo, y es así que, la autoeficacia que está presente en cada estudiante se convertirá en un instrumento motivador y será influyente en la conducta de nuevos desempeños de forma positiva.

Es por ello, que en el ámbito universitario, la autoeficacia académica es relevante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación a esta etapa es complicada, sobre todo, los tres primeros semestres debido a que el universitario “debe enfrentarse a múltiples y complejos desafíos académicos o institucionales, a sistemas de enseñanza y evaluación, a la toma de decisiones vocacionales, al aprovechamiento de recursos institucionales en general, y a patrones de relaciones interpersonales con familiares, profesores y pares” (Righi, Jorge y Dos Santos citados por Borzone, 2017, p. 267). En otras palabras, existen diversos factores internos y externos que los jóvenes universitarios van aprendiendo a manejar. Todo ello influye en su autopercepción en relación a su carrera universitaria.

Porello, la autoeficacia académica representa un factor psicoafectivo y de acuerdo con Bandura, hace referencia a aquel aspecto en el que “luchan por tener el control de los acontecimientos que existen en sus vidas, lo cual hace que sean más capaces de hacer realidad lo que desean para su futuro y evitar las cosas que no desean”. (Cervantes et al., 2016, p. 574).

De hecho, Maxwell (citado por Cervantes et al., 2016, p. 577) sostiene que la autoeficacia debería abordarse desde temprana edad y así sentir el impulso de la destreza, la precisión y mayor autoconciencia que se va actualizando constantemente. A modo de ilustración, una investigación realizada con 405 estudiantes de psicología, ingeniería y pedagogía de universidades chilenas demostró que “la autoeficacia académica influye altamente en la persistencia por parte de los estudiantes universitarios de primer año, además de que una alta presencia está asociada a bajos niveles de ansiedad ante los exámenes” (Borzone, 2017, p. 269). En otras palabras, las dificultades personales (tales como las emociones negativas en relación a la angustia, tristeza, inestabilidad emocional, entre otros) se asocian inversamente a la autoeficacia académica. Es así como un alto nivel de autoeficacia académica disminuiría, por ejemplo, la probabilidad de la presencia de dificultades asociadas a la ansiedad frente a los exámenes (Borzone, 2017, p. 272).

Otra variable con la cual la autoeficacia académica está asociada directamente es el rendimiento académico. Ello debido a que ante la adecuada autopercepción que lleva al estudiante a adquirir mayor sentido de responsabilidad, incrementar sus aspiraciones, esfuerzo y perseverancia, entonces las conductas académicas y las estrategias de estudio adquiridas permiten alcanzar un óptimo rendimiento académico que favorece el éxito académico.

Tal y como lo expresa Salanova (citado por Domínguez, y Fernández, 2019) la aplicación de la teoría social cognitiva en el ámbito educativo permite realizar intervenciones con el objetivo de mejorar y optimizar el desempeño de los estudiantes, dado que la autoeficacia académica es un predictor importante del desempeño de los estudiantes, aunque el éxito logrado en tareas similares que hayan realizado en el pasado tendría mayor poder predictivo (p. 2).

Para que los estudiantes universitarios que inician sus estudios superiores obtengan logros de aprendizaje, es necesario que cuenten con una adecuada atmósfera y que sea motivadora, en el sentido de que el estudiante enfoque la concentración en conseguir aprendizajes significativos. Ello se manifiesta en el estudio que realizaron Bonetto y Paoloni (2011) quienes expresan:

la asociación encontrada entre rendimiento académico y el tiempo y ambiente de estudio, denota la importancia de propiciar el ambiente y tiempo necesarios y óptimos para un buen aprendizaje. Pensamos que afecta el rendimiento del estudiante, la incapacidad, más que de encontrar, de propiciar un ambiente adecuado y tranquilo que promueva la concentración y la capacidad de destinar el tiempo necesario y en su mejor distribución. (p. 81).

De este modo, la universidad se convertirá en aquel espacio adecuado de aprendizaje, especialmente para aquellos que inician su formación universitaria, y en el que la automotivación de sentir que se pueden conseguir objetivos, forjará en el estudiante una conducta positiva.

Monereo et al., (citados por Bonetto y Paoloni, 2011) refieren sobre la autoeficacia “que un aprendiz pueda actuar estratégicamente significa que debe ser capaz de controlar su proceso de aprendizaje y la influencia de sus características personales, entre las cuales se

ubicarían las creencias de autoeficacia.” (p. 78) tal como lo refuerzan, asimismo, Bonetto y Paoloni (2011) quienes expresan:

consideramos la importancia de atender a los aspectos motivacionales dadas en creencias de autoeficacia, y a los aspectos cognitivos que son uso de estrategias de aprendizaje, en el rendimiento académico del sujeto. Desde este punto de vista, pensamos que no pierden relevancia los aportes que se puedan estar haciendo, para fomentar en el estudiante creencias de autoeficacia positivas que le permitan el despliegue de las estrategias de aprendizaje adecuadas, y que, por consiguiente, establezcan un rendimiento académico más óptimo. (p. 78)

Como es evidente, se ha expresado primordialmente respecto a los factores internos que influyen en los estudiantes, sin embargo, existen otros factores que están más ligados a la pedagogía de la enseñanza. En tal sentido, dado que el aprendizaje es observacional e interactivo, uno de los modelos pedagógicos que favorece la autoeficacia académica es el aprendizaje socioconstructivista, cuyo principal representante es Lev Vygotsky como señala Mendoza (2010). Respecto al conocimiento, dicho autor sostiene que no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes (Coll, citado por Coloma y Tafur, 1999, p. 219).

Es evidente, entonces, que el aprendizaje bajo este enfoque, es dinámico y es necesario establecer una dinámica de relación entre los docentes, entre los docentes y estudiantes, entre los estudiantes, e inclusive entre dichos miembros con la familia y el personal directivo, para acompañar el proceso enseñanza–aprendizaje de manera multidisciplinaria.

Entre las características del socioconstructivismo que Vygotsky plantea, se encuentran las siguientes, conforme lo sostiene también Escobar (2018):

Partir por el nivel de desempeño de los estudiantes, es decir, la zona de desarrollo real en las que están en capacidad de desenvolverse de manera independiente, la cual es conocida como la zona de desarrollo próximo.

Fomentar un rol activo del estudiante en su aprendizaje y estimularlo para construir, desarrollar y actuar sobre la realidad propuesta, con la mediación del docente, quien cumple la función de andamiaje.

Los diversos recursos con los cuales el tutor o facilitador construye un andamio (andamiaje), en el que se apoya, en este caso, pueden ser digitales o de otra naturaleza los cuales son un escalón diseñado para conducir a los alumnos hacia la independencia (Coll y Moreno, citados por Escobar, 2018).

Brindarle importancia a la interacción social y humana con los agentes más cercanos al estudiante, tales como los docentes, los compañeros, la familia y la sociedad.

Enfatizar la reestructuración y reorganización del conocimiento a nivel interpsicológico e intrapsicológico. Es importante recalcar que el nivel interpsicológico hace referencia a la relación entre las personas, mientras que el intrapsicológico corresponde a la relación consigo mismo.

En definitiva, la educación superior no se exime de dotarse de dicha perspectiva dado que el socioconstructivismo afirma que la educación es como una práctica social con fines de socialización e individualización, como un instrumento por el cual una sociedad intenta promover el desarrollo del estudiantado universitario por medio del aprendizaje de saberes culturales relevantes que respondan a sus intenciones educativas, las cuales se concretan en

un currículo que incluye contenidos y saberes fundamentales para el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar diferentes situaciones en su quehacer profesional (Jiménez, 2015, p.795).

Por ello, desde dicha perspectiva, es necesario contar con una mirada sistemática, planificada y continuada por parte de los docentes y profesionales a cargo de los estudiantes universitarios. De esta manera, la educación fomentará en los jóvenes una mayor autoconciencia en sus pensamientos y harán uso de sus propias autoestrategias dirigidas a la motivación hacia el logro.

Como es evidente, si los estudiantes tienen guías y facilitadores que promuevan todo lo mencionado más arriba, el proceso de enseñanza-aprendizaje será el idóneo. Es así como el docente va a “definir las ayudas que van a permitirles la construcción del conocimiento o el aprendizaje” (Jiménez, 2015, p. 794).

### ***2.1.7 Estrategias para promover la autoeficacia académica en el ámbito universitario***

En el ámbito universitario, el docente es “uno de los responsables de estimular en los estudiantes los conocimientos propios de la disciplina que enseña y, además, las competencias necesarias para el mundo laboral” (Zambrano, 2016, p. 52). Por otro lado, es necesario que “el estudiante aprenda a aprender para que tenga la capacidad de ser autónomo para desenvolverse en el contexto académico y laboral” (Zambrano, 2016, p. 52). Esto es posible al tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos (Zimmerman, citado por Zambrano, 2016, p. 52), lo que se conoce como metacognición.

En consecuencia, las estrategias metacognitivas hacen referencia a la “planeación, monitoreo y control de la cognición, ayudan al estudiante a programar actividades y recursos que necesita para establecer y alcanzar sus metas de aprendizaje” (Pool y Martínez, 2013,

pp. 22-23). Su entrenamiento puede ayudar “en el conocimiento de qué pueden hacer y cómo lo pueden hacer; pero para incrementar la autoeficacia para la autorregulación los estudiantes necesitarían repetidas experiencias de éxito, reforzamiento y la demostración de los beneficios del uso de las estrategias exitosas” (Alegre, 2014, p. 85).

En una investigación en la que participaron estudiantes universitarios brasileños (Mohallem y Angeli, 2018), se encontró que la mayoría de estudiantes utilizaron estrategias de autorregulación cognitiva y metacognitiva; es decir, aquellas para procesar información como repetición a través del habla y la escritura; hacer conexiones entre contenido nuevo y contenido que ya conocen; la imposición de estructura sobre el material, cómo hacer temas y estrategias más amplias, cómo establecer objetivos para el estudio, conciencia de las dificultades y cambios en la conducta del estudio. Sumado a ello, un aspecto resaltante de dicha investigación es que los estudiantes pertenecían a un grupo etario de 21 años como máximo, por lo cual posiblemente sus estrategias de la educación secundaria pudieron haber aportado en la etapa universitaria.

Existe una dimensión intrínsecamente motivacional en el aprendizaje autorregulado que media entre la iniciativa, la perseverancia, la ejecución de las tareas y los resultados del aprendizaje. En concreto, entre las creencias motivacionales que han sido analizadas en relación con la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia desempeña un papel especialmente importante (Pajares y Schunk, 2001, citado por Fernández y Bernardo, 2011). Debemos tener en cuenta que estudios científicos demuestran que la autoeficacia es de relevancia en la consecución de los objetivos del estudiante y ésta, estimula un mayor logro en el aprendizaje. Asimismo, Butler (citado por Fernández y Bernardo, 2011, p. 202) afirma

que a una baja percepción de autoeficacia ésta tiende a socavar en los estudiantes el interés por rendir en los aspectos vinculados al desarrollo de las actividades académicas.

Fernández y Bernardo (2011) añaden que:

“es importante promover un mayor nivel de autoeficacia para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad, entendiendo que un positivo sentimiento de autoeficacia favorece un mayor uso de estas estrategias de control del aprendizaje por parte de los propios estudiantes, fomentándose así aprendizajes más profundos y significativos entre el actual alumnado universitario.” (p. 203)

Atkinson (citado por Haro, 2017) propone exponer en qué consiste la autoeficacia y presentar los principales hallazgos científicos referentes a las fuentes y efectos de esta, de manera que los estudiantes puedan tomar conciencia de su funcionamiento y su importancia. Además, dado que la autoeficacia es un modelo competencial, puede ser planteado a los estudiantes como una competencia más que deben desarrollar durante su formación.

Por otro lado, el feedback positivo y constructivo es otra de las prácticas docentes que dicho autor sugiere, centrándose en los aciertos y no solo en los errores, brindando elogios o puntos extra en la calificación de la tarea. A su vez, Atkinson y Crezee (citados por Haro, 2017) proponen recurrir a la autorreflexión para analizar los puntos fuertes y las competencias de mejora para desarrollar creencias de autoeficacia realistas. En la educación superior, (Tillema, et al. citados por Canabal y Margalef, 2017) señalan que “los estudiantes valoran muy positivamente una retroalimentación significativa orientada al aprendizaje y muestran una elevada satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, auténtica y transparente” (p. 153). Por ello, los estudiantes la perciben como valiosa e inclusive permite mejorar la práctica docente con opiniones más transparentes (Wiggins, citado por Canabal y Margalef, 2017, p. 153).

Woolfolk (citado por Prieto et al., 2008), sugiere poner el énfasis en el progreso que se obtiene en áreas determinadas; poner de relieve las conexiones existentes entre esfuerzos y consecuciones anteriores; ser realista frente a los problemas, pero apoyarse en los puntos fuertes; realizar sugerencias específicas para la mejora y revisar las notas cuando se hayan alcanzado progresos y utilizar el poder de persuasión de los profesores que inspiran confianza y credibilidad en sus estudiantes. A partir de lo planteado por Woolfolk se propone las siguientes recomendaciones generales:

**a. Enfatizar en el desarrollo del estudiante en un área determinada:** Para ello se sugiere que el estudiante vuelva sobre un producto o evidencia de aprendizaje ya realizado y que muestre lo sencillo que le parece ahora; animar al estudiante a corregir productos o evidencias elaborados en una situación de aprendizaje anterior cuando ha ampliado su aprendizaje. Utilizar el portafolio docente en el que se guarden muestras de buenas evidencias o productos para comparar con producciones anteriores.

**b. Brindar retroalimentación específica de mejora y revisar las calificaciones asignadas cuando se evidencia que ha progresado:** Se sugiere que al revisar la producción del estudiante se indique lo que hizo bien, en qué se equivocó, con una breve explicación del por qué de los errores y brindar orientaciones para que mejore. Fomentar la retroalimentación entre pares a partir de criterios establecidos y consensuados. Evidenciar que la mejora en las calificaciones asignadas refleja un mayor compromiso por su parte y eleva la media del grupo.

**c. De aprendizajes previos:** Organizar entrevistas individuales para la revisión del logro de los aprendizajes previstos identificando cómo resolvieron los problemas que se

presentaron para cumplir con las consignas de las actividades de aprendizaje, tiempos de dedicación y estrategias utilizadas.

**d. Sé realista con respecto a las situaciones que se presenten y requieran de una mayor**

**atención:** Es importante reconocer los avances y mejoras del estudiante; modelar su aprendizaje a partir de experiencias. El docente debe mejorar también sus competencias y transmitirles confianza para que logren los aprendizajes previstos en las asignaturas, es decir, confiar en la capacidad de los estudiantes. No es recomendable explicar el rendimiento académico medio o bajo de los estudiantes.

**e. Considerar el poder de la persuasión verbal de un docente auténtico y respetado:**

Es importante que el docente sea auténtico y respetado, pues ello motivará a los estudiantes para desplegar los esfuerzos que son necesarios para conducirlos hacia el éxito.

Woolfolk (2003-2004) refiere que la investigación sobre el desarrollo de la autoeficacia sugiere que los juicios de eficacia sean más maleables en las primeras etapas del dominio de una habilidad y que éstos se vuelven más fijos con la experiencia, al menos mientras el contexto y la tarea permanezcan relativamente estables. Por lo tanto, tiene sentido que las primeras experiencias de enseñanza sean importantes determinantes de los juicios de eficacia. Si estas primeras experiencias son positivas, entonces los nuevos profesores estarán en mejores condiciones de persistir ante las inevitables decepciones y desalientos de los primeros intentos de enseñanza universitaria. (párr. 8).

En otras palabras, las primeras experiencias de enseñanza fomentan el sentido de autoeficacia de manera favorable si son acompañadas de una formación específica que proporcione el conocimiento pedagógico necesario, una variedad de formas de retroalimentación y apoyo social que normalicen los miedos predecibles de los profesores principiantes (Woolfolk, 2003-2004).

Por otro lado, para los estudiantes universitarios también es importante empoderarse de estrategias efectivas que propicien la promoción de la autoeficacia académica.

En ese sentido, Fernández (citado por Vásquez, 2015), propone una lista de hábitos de estudio que benefician el éxito académico:

**a. Las condiciones ambientales**

Se encuentran en relación a los tipos de ambientes de estudio tomándose en cuenta factores que se relacionan, dentro de la dinámica familiar, como la economía, carácter de los padres de familia, las relaciones interpersonales entre los miembros que en su conjunto pueden generar un ambiente de seguridad o inseguridad en el estudiante. (p. 18). Otros aspectos son la ventilación, la iluminación, la menor cantidad de distractores, orden, limpieza y que sea el mismo ambiente asignado para los momentos de estudio.

**b. La planificación del estudio**

Se refiere al diseño de un horario, ya sea diario o semanal, que tome en cuenta las necesidades del estudiante. De acuerdo con Fernández (citado por Vásquez, 2015) “la mejor hora de estudio estará dada por las características de cada estudiante; sin embargo, se recomienda que el estudio sea en las primeras horas del día, en un promedio de cinco horas y en los mismos lugares” (p. 18). Para determinar todo ello, también es necesario considerar las asignaturas, las horas que cada una puede tomar de acuerdo al nivel de complejidad, los períodos de descanso o de pausas activas, así como actividades no académicas, como las de ocio, familiares, personales, sociales, entre otras, para así evitar caer en situaciones de ansiedad o de agotamiento.

**c. La disposición y utilización de materiales**

Se refiere a cuáles son las herramientas necesarias al momento de estudiar. Para ello, es necesario hacer una selección de los materiales que se utilizarán. Pueden ser textos impresos, electrónicos, recursos educativos abiertos, entre otros.

**d. La asimilación de contenidos:**

Está asociada con la lectura, considerando que quien conoce cómo leer puede descifrar los caracteres escritos y entender el significado (Fernández, citado por Vásquez, 2015). La mayoría de los estudiantes no entienden lo que leen, por ende, no logran captar el mensaje y objetivo de la lectura ni de las actividades propuestas. Por ello, es necesario trabajar en la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario, partiendo de textos de interés personal, fuera de lo académico, técnicas de subrayado, identificación de ideas principales y secundarias y en el uso de mapas conceptuales, gráficos, entre otros.

Apiquian (2014) afirma que otras estrategias que pueden favorecer la autoeficacia en estudiantes son:

- a. Establecerse metas atractivas y desafiantes, pero realistas, específicas y con plazos definidos en un plan de acción. Esto se puede llevar a cabo mediante ejercicios de autoanálisis para determinar fortalezas y debilidades, que permitan establecer metas fijas en términos positivos y reales para emprender la acción y focalizarse en el éxito, a fin que el ejercicio no solo quede en el pensamiento, sino que también se ejecute.
- b. Determinar los propósitos como unidades observables, medibles y cuantificables. Ello favorecerá determinar los parámetros de ejecución y saber si se van consiguiendo, lo cual repercutirá en la motivación, sobre todo, intrínseca y en la percepción de autoeficacia.
- c. Buscar modelos positivos a identificarse entre los compañeros o jefes, así se puede lograr entender que, si el otro lo ha conseguido, uno mismo, con esfuerzo, también lo puede lograr.

Martínez (2014) considera importante una estrategia adicional para promover la autoeficacia: pedir retroalimentación a los demás y dársela a sí mismo. Esto puede lograr tener buena fuente de información, sobre todo, de personas que lo conocen a uno de manera más cercana y directa. Esta retroalimentación puede ser también aplicada en uno mismo, pues permite tener un mayor nivel de introspección y de autoconciencia de qué tanto se ha podido progresar o no en la búsqueda de la autoeficacia.

## **2.2 Competencias genéricas**

### **2.2.1 Origen de las competencias**

En el latín, otra lengua clásica, encontramos el término “competens” que se refiere a “ser capaz” y en la forma de “competentia”, entendida como la capacidad y la permisión. Así como lo indica Mulder (2007) ya en el siglo XVI el concepto estaba reconocido en inglés, francés y holandés y desde esa época, data el uso de las palabras “competence” y “competency.”

A partir de esta mirada histórica en la etimología, se aprecia que competencia proviene de “competere” que significa “ir al encuentro una cosa de otra”; “responder, estar de acuerdo con”; “aspirar a algo”; “ser adecuado” (Corominas y Pascual, 2007, p. 457).

Martínez y Carmona (2009) expresan que la Real Academia Española define el concepto de competencia desde dos acepciones: La primera del latín “competentia”, que significa competir. Está relacionado a una disputa o rivalidad entre personas que aspiran a una misma cosa, entre empresas que rivalizan en un determinado mercado por posicionar o demandar un mismo producto o servicio y como competición deportiva. El segundo significado da lugar al sustantivo competente, en la que se define la competencia “como incumbencia; como pericia, aptitud, idoneidad para hacer o intervenir en un asunto

determinado y como atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”. (p. 84). Como se ha identificado, el término competencias recibe diversos significados, por tal motivo, es necesario una cierta clarificación del origen conceptual para poder comprender y contextualizarlo en el ámbito de la formación.

En un estudio de nivel internacional elaborado por Rychen y Salganik (2004) se identifican los diversos significados que se otorgan al término, así como los estudios que lo interpretan. Ambas autoras definen a las competencias de la siguiente forma:

“Competence” que se usa para referirse al concepto, es decir, el modelo de competencia- desempeño y a su teorización, así como al nivel de cierta habilidad o competencia, vale decir, la competencia de una persona para leer o para las matemáticas. “Competency” para aludir a una exigencia particular que una persona puede o no tener, esto significa, la “competency” para integrarse a un grupo y desarrollarse como parte de él. (p. 40).

Corominas (2003) señala que el vocablo competir, entendido como disputar para aspirar a una misma cosa, fue tomado en el siglo XV del latín “competere” que implica, ir al encuentro una cosa de otra, como pedir en competencia o ser adecuado, pertenecer. “Competere” tiene el mismo origen, que significa pertenecer, concernir. Posteriormente, a principios del siglo XV, aparecieron los derivados competentes, entendido como adecuado, apto; y “competencia” que se origina a finales del siglo XVI. (p. 163)

López (2016) señala que, si observamos desde el punto de vista histórico, podremos constatar que el primer uso del concepto de competencia lo identificamos en el conocido diálogo platónico Lisis, sobre la naturaleza de la amistad, en el que se utiliza la palabra “ikanótis” (ικανότης), cuya raíz es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa

“llegar”. Se traduce como la cualidad de “ser ikanos”, ser capaz, tener la habilidad de lograr algo, una ciertadestreza para lograr aquello que se pretende. (p. 312)

Esta perspectiva ha sido desarrollada ampliamente por Mulder et al. (2007, pp. 68-69), quienes en un trabajo realizado en conjunto constataron que la idea de competencia, desde un punto de vista histórico, además del diálogo platónico Lisis, aparecía ya en el Código Babilónico de Hammurabi.

Betancourt (2013) “ἐμπειρία (empeiria), experiencia, el estar dirigido a un determinado hacer, propio de la cotidianidad y común entre los hombres, el contar con un saber que les permite vivir mejor”. (p. 36)

Ramírez (2009) señala que “el empirismo, de raíces griegas por Heráclito, es la posición epistemológica que se caracteriza por no admitir otro medio de conocimiento que no sea la experiencia”. (p. 222)

Barriga (2004) expresa que:

“las competencias se ubican en el orden de actividades que los griegos llamaban poética y que comprende la actividad técnico-productiva”. En tal sentido, no es apropiado definir el término de competencias respecto al conocer ni al ser. “Las competencias consisten en hacer cosas, no en conocerlas ni en las actitudes que tengamos ante las cosas”. (p. 45). Considerando este señalamiento, no es correcto decir que un sujeto es competente porque conoce sobre los efectos de la contaminación ambiental. Del mismo modo, no es apropiado decir que una persona que tiene conciencia, sensibilidad, iniciativa ambiental es competente en valores ambientales.

Por su parte, Zabala (2003), expresa que la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. (p. 70)

La UNESCO citada por Argudín (2005) define lo que es una competencia, como el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (p. 12). Como se puede observar, esta definición integra la dimensión cognitiva, socio afectiva y motriz de la persona; es una definición más integral con respecto a lo señalado por Barriga y Zabalza.

Boyatzis (1982, citado por Brundrett, 2000) señala que las competencias son las singularidades que hacen las diferencias entre realizaciones sobresalientes y una actuación promedio aceptable. En contradicción, los investigadores McClelland y Boyatzis argumentaban que se puede considerar competencia cuando el individuo como tal sabe realizar una actividad de forma adecuada y no es necesario que sea un perito. (Brundett, 2000). De forma personal asume que las diferencias dadas por estos autores, se ubican en el ámbito de la acción de la persona hacia lo empresarial y supone que las definiciones de acción laboral con el de competencia se confunden.

Sobre las competencias, Villa y Villa (2007) las define así: “Es el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 19). Esta definición se complementa con lo señalado por Tovar (2018) quien expresa que estos aspectos que involucra el ser competente son actuaciones “individuales, en cuanto que cada

persona tiene sus propias competencias, es decir, no son copiables e imitables”. (p. 4) lo que implica ver al sujeto como un ser único.

Las competencias como actuación del desempeño aparecen a partir de los aportes de Chomsky (1970), pues considera a la competencia lingüística como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje y a la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje. En este sentido, Perkins (1999), define la competencia como actuaciones basadas en estrategias para el logro de esos desempeños comprensivos, los cuales se llevan a cabo a través de las acciones del estudiante, mediante las cuales demuestra su comprensión sobre una situación o problema (desempeño comprensivo). Por su parte Tardif (2006) coincide en definirlo como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”. (p. 63)

Y Tobón (2012) desarrolla el concepto de competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando el saber ser, el saber hacer, y el saber conocer”. (p. 18). Estas definiciones se observan en la línea de lo señalado por el Proyecto Tuning de América Latina (2007, p. 25) que define la competencia como una “combinación dinámica de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); el saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto)”.

En base a las distintas concepciones que sobre el término competencia nos brindan los diversos autores que hemos citado con anterioridad, podemos concluir que el concepto de

competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales y culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y de desempeños. Asumimos que cuando se habla de competencias es un saber actuar complejo para resolver problemas en diversos ámbitos, movilizándolo recursos internos y externos en el marco de la idoneidad, el compromiso ético y la mejora continua, aspectos claves para la formación personal y profesional del sujeto que aprende. Por ejemplo, un futuro docente deberá ser capaz de afrontar el desafío de la interculturalidad en la planificación y conducción de la sesión de aprendizaje y para ello es importante abordarlo no solo desde la didáctica sino también desde el ámbito social, cultural y político. Para afrontar esta situación movilizará sus conocimientos previos, habilidades y destrezas que le permitan dar respuesta a las interrogantes que surjan y adquirir nueva información para reconstruir el conocimiento. Este desempeño deberá ser evidenciado bajo criterios de idoneidad, con una actuación ética y que este proceso este acompañado de una reflexión continua que le permita identificar logros y aspectos por mejorar para seguir aprendiendo a partir del resultado logrado.

### ***2.2.2 Las competencias desde una mirada holística***

Desde una mirada holística, el propósito fundamental de la educación es formar sujetos competentes para “vivir en el mundo de una manera productiva, no necesariamente económica, sino cultural, social y espiritual; y en equilibrio con el ambiente ecológico”. (Acuña, 2005, p. 15). A partir de este señalamiento, la formación en la universidad de acuerdo a sus propósitos debe promover el desarrollo integral de la persona, del ciudadano y del profesional, a fin de contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad del conocimiento. Es el espacio para que el futuro profesional aprenda saberes éticos y

ciudadanos. La formación centrada en la persona posibilita el aprendizaje a lo largo de la vida en diversos escenarios y contextos. A partir de experiencias y vivencias cotidianas en contextos formales, no formales e informales de distinto tipo, la persona tiene la oportunidad de desenvolverse en la vida práctica, construir su horizonte sociocultural para convivir en comunidad. Aunque parezca implícita, la formación ciudadana debe fortalecerse en el espacio de la educación superior, formar personas que actúen buscando el bien común, sean capaces de resolver problemas con compromiso ético. Desde 1998, la UNESCO, exhorta a las instituciones de educación superior para que formen profesionales altamente competentes que actúen con responsabilidad, se comprometan con el desarrollo social y fomenten una cultura de paz y respeto. La formación profesional propiamente dicha es una oportunidad para que los sujetos adquieran competencias para el trabajo y la vida.

Es así que, en los quehaceres del modelo de educación holística, las competencias “(...) se vinculan a estrategias de aprendizaje centradas en la persona que funciona como educando, bajo el predicamento de desarrollar en él procesos cognitivos, precisados en capacidades, destrezas y habilidades y procesos socio afectivos y culturales, sobre la base de valores y de actitudes.” (Romeo, 2001, p. 119). La construcción de competencias cognitivas en cualquier sujeto, según Aldaba (2003) “involucra el desarrollo de habilidades del pensamiento en la que los procesos mentales que allí ocurren hacen posible el conocimiento y el pensamiento”. (p. 17)

Estas definiciones desafían la formación universitaria, la cual debe tener una mirada amplia para brindar una formación que abarque a la persona en su totalidad. Al respecto, Gallegos (2000) “plantea al menos, seis dimensiones que deben ser atendidas: dimensión corporal, dimensión emocional, dimensión cognitiva, dimensión estética y dimensión

espiritual. Del mismo modo, debe atender los niveles: individual, comunidad, social, planetario y cósmico-espiritual”. (p. 16). Potenciar estas dimensiones desde una perspectiva holística es sin duda fundamental para formar personas competentes que se desarrollen de manera productiva en diversos ámbitos y en equilibrio con el ambiente ecológico. Cualquier propuesta de formación bajo este enfoque debe ser concebida como un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2011) que potencie el desarrollo de competencias a partir de un claro proyecto ético de vida, el cual según Acuña (2015) debe “poseer las siguientes competencias: mostrar un espíritu de servicio, revelar madurez para la convivencia, aprecio por la belleza, ejercer el pensamiento crítico, manifestar un espíritu creativo, destreza en la comunicación, capacidad de trabajar en equipo, vocación investigadora, capacidad para evaluarse, idoneidad profesional y saber activar el conocimiento”. (p. 15), a fin de actuar con acierto en diferentes contextos y solucionar problemas en diversos ámbitos.

Esta mirada holística de la formación basada en competencias implica que el estudiante “debe haber aprendido la máxima información científica sobre su profesión con una óptica inter y transdisciplinaria, en el marco de la formación de una conciencia social y de profundos valores éticos y morales, desarrollando su intelecto, de forma tal que le permita la capacidad crítica y el pensamiento científico creativo, así como las aptitudes que convergen con la maduración de la personalidad profesional para la toma de decisiones y el entrenamiento creativo”. (UNILATINA, 2001 p. 423)

Gluyas et al. (2015) expresan que “es imperante equilibrar los currículos que promueven las instituciones educativas, actualmente enfocados a la parte académica, para no sesgar la educación del individuo y visualizarlo en el proceso formativo en su totalidad, como el ser humano que es, vinculando la formación académica con la formación co-

curricular. (p. 16). Esto implica incorporar enfoques didácticos centrados en la resolución de problemas y elaboración de proyectos, en los que el estudiante tiene la oportunidad de pensar como iniciar su proceso de aprendizaje y qué es lo que está haciendo para lograr sus metas. Su cerebro está en permanente actividad porque memoriza, comprende, analiza, aplica, evalúa, crea, reflexiona, adquiere valores y actitudes que le permiten apropiarse del conocimiento. Estas experiencias promueven la formación holística de la persona.

Este planteamiento se sustenta en lo señalado por UNESCO (1996) cuando expresa que la formación de competencias está relacionada con el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir. Es decir, importa el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y el desarrollo del ser para actuar con idoneidad ante situaciones de incertidumbre en un mundo cada vez más dinámico, cambiante y complejo. Una persona es competente en la medida que es capaz de integrar los diversos tipos de saberes. Asimismo, Le Boterf (2000) señala que el aprendiz construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados.

### ***2.2.3 Las competencias con enfoque holístico***

Cheetham y Chivers (1998) describen un patrón de competencia que pretende ajustar miradas diversas como las que resaltan los resultados y la propuesta reflexiva de Schön (1983). Ambos autores se orientan a un enfoque comprensivo y holístico que combina las ideas de los modelos previos con la reflexión y la competencia por excelencia de Schön. A través de las dos realizaciones, logran un modelo definitivo. Dicho patrón definitivo personifica un avance con respecto a los otros enfoques y contribuye con tres aspectos importantes:

El primer patrón realiza un deslinde conceptual: la consideración del contexto de trabajo y del medio laboral para el desarrollo de las competencias. Los autores definen contexto de trabajo (context of work) como la situación particular en la que a un aprendiz se le solicita actuar mientras que el medio (environment) se refiere a las condiciones físicas, culturales y sociales que rodean a un individuo en el trabajo.

Como segundo patrón, se alude al concepto más acotado de la explicación de meta-competencias: las competencias que se encuentran por encima de otras. Los autores también diferencian supercompetencia: aquella que no necesariamente le concierne al desarrollo de otras competencias, de transcompetencia: aquellas que atraviesan y abarcan otras competencias. Por su jerarquía similar, los autores identifican esta última como metacompetencias.

El tercer patrón es la identificación de la “reflexión” como una meta-competencia. El interés que lleva a reseñar este modelo es porque incorpora la reflexión sobre la propia práctica, y el impacto de la personalidad y la motivación. Estos elementos permiten avanzar frente a los enfoques desarrollados hasta ahora.

En relación al enfoque fenomenológico-interpretativo, existe una investigación llevada por Sandberg (2000) que muestra que la forma de concebir el trabajo delimita ciertos atributos como esenciales y los organiza en una estructura distinta de competencia del trabajo. Uno de los principales resultados de su investigación es que el cambio en la concepción del trabajo es una forma básica de desarrollar competencias. Es por ello que, la forma de concebir el trabajo determina qué atributos son necesarios para llevarlo a cabo y el significado que adquieren en la actuación laboral.

Lo que señala el enfoque de Sandberg es que la representación interna de la actuación laboral, influye directamente en el desempeño, lo que la convierte en un elemento que optimiza el constructor de la competencia. La persona no se queda en el contexto de la reflexión basada en la retroalimentación recibida, sino que el cambio en la concepción de su rol profesional promueve una mejora de su competencia. Desde este punto de vista, se puede indicar que no sólo es un aspecto adicional, sino que se transforma en un elemento indispensable en el desarrollo de las competencias y en un nuevo camino que se abre hacia la formación.

En este enfoque relacional-interpretativo que postula Velde (1999) convergen los autores australianos antes citados, así como las investigaciones de Sandberg. Desde los aportes de la autora, el concepto de competencia que sostenemos e interpretamos en el lugar de trabajo es vital, puesto que tanto puede reducir el aprendizaje a la ejecución de tareas aisladas, como ampliarlo hacia una tendencia más holística, relacional e interpretativa.

Con respecto al enfoque hermenéutico-reflexivo, la competencia se observa como una habilidad para el conocimiento del puesto en práctica en condiciones de reflexión conjunta. Este enfoque corresponde a la propuesta de aprendizaje desarrollada por Kolb (1984). Se trata de un proceso por medio del cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Se presenta un modelo de “estilos de aprendizaje” donde se describen los diferentes mecanismos que posee cada persona para asimilar la información del entorno. Dicho modelo se caracteriza por cuatro fases: la experiencia, el regreso sobre la experiencia, la formulación de conclusiones y la planificación. Estas cuatro fases traen consigo una serie de conductas y actitudes propias de la estrategia de aprendizaje que serán la base para la adquisición de unas competencias por encima de otras.

#### ***2.2.4 La concepción social y constructivista***

Este patrón se inicia a partir de una investigación analítica de correspondencia entre el entorno y los grupos y el saber hacer y el mercado laboral y el empleo como se puede observar en la siguiente conceptualización que Tobón (2008) recoge a partir de los aportes de diversas áreas disciplinarias. A continuación, se presenta la síntesis realizada por el autor:

**Lingüística:** Planteado por Chomsky (1970) define el concepto de competencia como un saber lingüístico (conocimiento de la gramática) y que se pone en acción a través de actuaciones y desempeños lingüísticos. Explica la manera cómo la persona aprende el lenguaje y cómo lo utiliza para comunicarse. Desde este aporte, Hymes (1996) introduce el concepto de competencia comunicativa, que se desarrolla ante situaciones del contexto y no cuando se aplica gramática.

**Psicología conductista:** Cuando se aplica al ámbito de la empresa, la competencia se define como los desempeños claves que debe poseer la persona para garantizar su permanencia y contribuir con su actuación efectiva al crecimiento de la empresa y ésta sea más productiva y rentable.

**Psicología cognitiva:** Aporta con el término de competencias cognitivas, el cual se desarrolla a través de estructuras cognitivas que se modifican por influencia de las experiencias de aprendizaje. Desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1985), una competencia es la capacidad para resolver una situación, un problema o crear un producto que sea significativo y valioso para un contexto específico. Desde la enseñanza para la comprensión, las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones centradas en estrategias cognitivas. La comprensión es clave para desempeñarse con idoneidad.

Psicología cultural: Contribuye al concepto de competencia, como actuaciones situadas, es decir culturalmente mediadas por entornos físicos y simbólicos y; por lo tanto, manifestaciones humanas sociales y culturales.

Formación para el trabajo: Desde este marco disciplinar las competencias están centradas en el desempeño idóneo que muestra la persona en una determinada actividad profesional, más que en el conocimiento en sí mismo. Pone el énfasis en el desarrollo de competencias como trabajo en equipo, liderazgo, creatividad que son demandas de la empresa para lograr competitividad.

Estos enfoques y conceptualizaciones en torno a las competencias siguen vigentes. Para determinar las competencias se toma como referencia, tanto a las personas con sus potencialidades y metas laborales, como al entorno socio-laboral-profesional con el que se relacionan. La competencia se forma, no sólo a partir de la función que aparece del mercado, sino que es la única que asigna importancia a la persona, a sus propósitos y posibilidades. Sugiere que las competencias se desarrollan a través de aprendizajes que se dan ante las disfunciones, incluyendo a la población menos competente. Además, parte del supuesto que la implicación de los individuos se da en el debate y comprensión de los problemas, ya que éstos resultan decisivos para identificar disfunciones en la organización y poder generar la normaestándar. (Mertens, 1996, citado en Novik y Gallart, 1997.)

Dentro del ámbito de la educación, desarrollo y acción, las competencias se deben considerar en la concepción social y constructivista del aprender, postulando que todo conocimiento no es una resultante de una simple pasividad de recepción de los objetos exteriores, es mucho más, e involucran acciones del individuo dentro del contexto social que se desenvuelve, lo que conlleva a valorar en el aprendizaje una dimensión triple.

Álvarez et al. (2008) clasifican a las competencias en:

- a. Dimensión constructivista. Desde esta dimensión el estudiante se encuentra en condiciones de reconstruir el conocimiento, lo cual implica activar los conocimientos, habilidades y destrezas previas ante una situación a resolver integrando el conocimiento nuevo con el preexistente, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos aprendizajes.
- b. Dimensión social. Un aspecto clave del aprendizaje está relacionado a la organización de las interacciones sociales entre el estudiante con sus pares y con el docente y las actividades de enseñanza que se realizan bajo el acompañamiento del docente.
- c. Dimensión interactiva. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber académico, acomodando las actividades de interacción con el medio físico y social, según propósitos del aprendizaje. Esto significa que lo importante no son los contenidos disciplinares per se, sino las situaciones significativas y complejas en las que el estudiante aplica el conocimiento para resolver la actividad de manera eficaz.

De acuerdo al entendimiento de muchos autores, y en cuanto respecta al ámbito educativo, Roegiers (2004) la define como la “Pedagogía de la integración, ya que se trata de transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre el saber, el saber hacer y el saber ser a la solución de situaciones funcionales complejas”. (p. 20)

En el modelo constructivista, las competencias son definidas como “habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional” (Tobón, 2006, p. 20).

### ***2.2.5 El enfoque por competencias en la gestión de recursos humanos***

El enfoque de gestión por competencias se origina como una herramienta estratégica e importante para enfrentar los desafíos que implanta el medio actual y toma importancia en el mundo de la empresa. Esto implica fomentar a nivel de excelencia, las competencias individuales de los trabajadores, de acuerdo con las necesidades operativas de la organización. Para ello, es necesario asegurar el desarrollo y la administración del potencial de las personas, de lo que saben hacer o podrían hacer. (De Sousa, 2001). Este aspecto es importante porque el recurso humano debe estar preparado y aportar de manera eficaz y eficientemente a la organización o empresa desplegando sus competencias a nivel profesional y personal.

Para lograr sus metas, las empresas deberán atraer, desarrollar y mantener el talento a través de la alineación consistente de los sistemas y procesos de Recursos Humanos, en relación con las capacidades y los resultados demandados para un desempeño competente. (Fundación Chile, 2004). El propósito fundamental del enfoque de gestión por competencias es establecer un nuevo estilo de dirección en la organización, a fin de administrar los recursos humanos integralmente y de manera más efectiva. (Morales, 2008)

Trujillo (2014) señala que la formación basada en competencias en México, se inicia a partir de los resultados de las capacitaciones y los cambios que se registraban en el entorno a nivel de las relaciones económicas y en el mercado de trabajo, lo cual obligó a reorganizar las distintas formas de capacitación de la fuerza laboral para elevar los programas de formación y promover una mejor vinculación entre la oferta educativa y las necesidades de calificación de la población trabajadora y las empresas.

Repetto y Pérez (2007) encontraron tres modelos como perspectiva para definir qué es una competencia, desde el conductista McClelland (1973), enfocada al desempeño de

acuerdo a una lista de tareas; la de atributos y cualidades de Royo y Del Cerro (2005) por los diferentes rasgos del desempeño que conducen al éxito; y la holística de Vargas et al. (2001) enfocada a la integración de atributos y tareas en los contextos de una forma asertiva. Sincrónicamente, la definición del vocablo competencias se ha designado desde la perspectiva del desempeño.

Las competencias según Tovar (2018) se pueden clasificar en: Competencias diferenciadoras, en la que la persona, aún teniendo la misma competencia, sobresale sobre la otra y; por lo tanto, queda demostrado que la formación académica que llevan ambos no genera que se desenvuelvan en igualdad en una función determinada, ya que son otros los factores que provocan las diferencias. Además, expresa que las competencias de umbral son las que de forma tradicional seleccionan a la persona adecuada para asumir un cargo de acuerdo a su desempeño normal en una función.

Asimismo, nos habla de las competencias que están relacionadas con el saber hacer, que ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos, sean estas habilidades, técnicas, cognitivas, motoras, sociales y que todas éstas interactúan entre sí. Por otro lado, menciona aquellas competencias relacionadas con el ser, que involucran la conducta y personalidad y todos los valores que fortalecen a la persona dentro de la sociedad. Pero también otorga importancia a las competencias genéricas, que son un número de actividades, es decir, comportamientos observables y habituales que conllevan al individuo al éxito en el camino directivo que le toque asumir. Por último, menciona a la competencia estratégica como parte de ésta, la que busca los resultados mediante la visión y gestión de recursos.

### ***2.2.6 Las competencias genéricas o transversales***

Son aquellas actuaciones comunes a diferentes profesiones centradas más en el saber convivir y saber ser y de esta manera, se promueve la formación integral del estudiante. El proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a promover el desarrollo de competencias genéricas demanda de una enseñanza contextualizada y de la participación activa de los estudiantes. Es por ello, que es necesario exponer las definiciones conceptuales relacionadas con el aprendizaje entendido como un proceso complejo y un fenómeno social donde el aprendiz a partir de sus capacidades, creencias, valores e interacciones construye y reconstruye el conocimiento. A continuación, se presentan las siguientes definiciones:

**Aprendizaje situado:**

Este tipo de aprendizaje se refiere al proceso en el que un estudiante va a incorporar un nuevo conocimiento en el lugar donde deberá ser aplicado, con el fin de que pueda resolver un problema cotidiano de forma independiente. Para ello, el estudiante necesitará adquirir algunas habilidades y estrategias intelectuales.

Según Zum y Bargiela, citado por Villavicencio y Uribe (2017), en la práctica de la teoría del aprendizaje situado existen tres elementos fundamentales a considerar:

Las actividades de aprendizaje que están relacionadas a actividades auténticas y se basan en prácticas reales.

El proceso de endoculturación o enculturación, por el cual una generación mayor o con experiencia le transmite lo aprendido a otra que es mucho más joven e inexperta.

El currículo, debe considerar las características del lugar donde se integrará el nuevo estudiante para darle un sentido de pertinencia.

Dos conceptos fundamentales en la propuesta de aprendizaje situado son la participación periférica legítima (PPL) y la comunidad de práctica (CP). La PPL describe el

proceso por el que los novatos en una CP aprenden y gradualmente se transforman en sus miembros realizando tareas periféricas y productivas que contribuyen al objetivo común de la CP, lo cual ayuda a desarrollar la identidad del novato o aprendiz. Así, de manera paulatina los novatos participan en actividades sociales reales, explorando diferentes puntos de vista, involucrándose en acciones y relaciones sociales (Colombo, 2012, p. 82).

### **Aprendizaje activo:**

Es un proceso por el cual, el profesor promueve que sus estudiantes estén en constante actividad, resolviendo problemas, leyendo, debatiendo y a la vez reflexionando lo que van haciendo.

González (2000) señala que, para lograr un aprendizaje activo, el docente deberá proponer un conjunto de estrategias que ubiquen al estudiante en situaciones en las que deba hacer cosas y pensar en lo que está haciendo. Por ello, el profesor más que enseñar algún contenido deberá promover situaciones para que sea el propio estudiante quien vaya construyendo su conocimiento.

Cuando el estudiante se encuentra en un aprendizaje activo, éste debe ser consciente de lo que se aprende, lo que debe aprender y lo que aún no se ha aprendido (Sierra, 2012-2013, p.7).

### **Aprendizaje auténtico:**

Es aquel aprendizaje que se da a partir de contextos o escenarios reales. García (2015) menciona una secuencia para lograr el aprendizaje auténtico, la cual denomina “El cuadrado del aprendizaje auténtico”, donde se establecen los siguientes pasos:

**a. Conocer:** Para realizar este proceso, el estudiante deberá contactar el nuevo aprendizaje y luego conectarlo con sus conocimientos previos.

**b. Comprender:** Para que la información se procese en nuestra mente, es necesario que el docente aplique tres estrategias:

*El diálogo*, que busca que los estudiantes confronten sus ideas, las debatan, generen pensamiento, tomando conciencia de lo que saben y lo expliquen con sus propias palabras.

*La reflexión*, entre grupos de estudio, el analizar, comparar, ejemplificar, son acciones válidas para extender el conocimiento que está iniciando.

*La práctica*, se refiere a potenciar las capacidades de los estudiantes de forma personalizada, que implica aprender haciendo.

**c. Crear:** Hace referencia al acto de realizar actividades a partir de los aprendizajes, mediante la organización de la información, a fin de diseñar proyectos y así aplicar lo aprendido.

**d. Compartir:** En este aspecto se aborda la capacidad que va a tener el estudiante para transferir lo aprendido a otras personas, por ejemplo, mediante exposiciones o cuando lo aplique en su vida diaria.

### **Aprendizaje cognitivo:**

Aborda los procesos internos por los cuales pasa una persona al realizar el proceso de aprendizaje.

La psicología cognitiva se centra en procesos básicos tales como el lenguaje, percepción, memoria, así como los procesos más complejos, razonamiento, producción y resolución de problemas.

Hay que reconocer el funcionamiento cognitivo como propio de un sistema altamente organizado, cuyos componentes interactúan unos con otros en formas complejas, afectando cada uno a la aplicación y desarrollo de los demás; con lo que, ciertamente, resulta

imposible tratar cualquiera de ellos en profundidad sin hacer referencia al resto de procesos. A fin de cuentas, incluso en las tareas más sencillas la interdependencia entre las distintas funciones cognitivas resulta obvia, dado que difícilmente, por ejemplo, puede alguien razonar sin percibir o comprender sin recordar (Gutiérrez, 2005, p. 6).

En el 2004 surge en el Proyecto Tuning en Latinoamérica como un espacio para la integración, reflexión y propuestas sobre temas de interés, tales como: (p. 31)

- Un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias.
- Nuevos paradigmas en el campo educativo.
- El reconocimiento de titulaciones entre los países latinoamericanos.
- La construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles a problemas compartidos.

Desde este proyecto se plantean las siguientes competencias genéricas bajo tres denominaciones que se detallan a continuación:

**a) Las competencias instrumentales:** Para Charpentier (2003), las competencias instrumentales son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para lograr un determinado fin. Es la conexión entre las habilidades manuales y capacidades cognitivas que promueven el desarrollo de la competencia profesional. Implica destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos. Haimann (2004), señala que “las competencias instrumentales son aquellas que determinan el curso de acción, la estructura y la pertinencia de los objetivos que orientan los logros”. (p. 38)

A continuación, se listan algunas competencias propuestas por Villa y Poblete (2008):

- **Analizar y sintetizar información**, capacidades que se complementan entre sí y que consiste en separar el todo en partes y luego categorizar e integrar la información para recrear o crear conocimiento o proponer diversas formas de solucionar alguna situación o fenómeno.
- **Organizar y planificar**, capacidades que facilitan la realización de un plan de acción detallado y organizado a partir de un propósito determinado. Para llevarlo a cabo es necesario prever los medios y recursos que serán necesarios para el logro de los objetivos o metas propuestos.
- **Pensamiento crítico**, capacidades para preguntar, cuestionar, emitir juicios, reflexionar, argumentar al afrontar un reto, situación o problema determinado.
- **Pensamiento reflexivo**, habilidad para reconocer modos diversos de pensar y no aceptar a rajatabla lo que otros dicen sin un previo análisis, discusión y toma de decisiones.
- **Pensamiento creativo**, capacidad para buscar y dar soluciones creativas, originales, innovadoras al realizar una actividad o proyecto.
- **Comunicarse de forma oral y escrita en la lengua nativa**, capacidades para expresar y comunicar conocimientos, ideas, sentimientos de manera adecuada y eficaz en diversos contextos.
- **Conocer una segunda lengua**, capacidad para comprender y hacerse comprender de forma verbal y escrita distinta a la lengua nativa.
- **Disponer de habilidades informáticas**, capacidad para gestionar la información y la comunicación incorporando las herramientas que nos brinda la tecnología.

- **Resolver problemas**, capacidad para afrontar y resolver problemas complejos del entorno profesional, académico, personal o social y dar soluciones diversas considerando el contexto.
- **Tomar decisiones**, capacidad para seleccionar la mejor alternativa de solución frente a una situación o problema, evaluando los pro y contras de su decisión.
- **Gestión de base de datos**, capacidad para organizar con eficacia y eficiencia la información en una determinada situación o fenómeno utilizando los sistemas informáticos.

**b) Las competencias interpersonales.** Son concebidas como las capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Según Goleman (2006), son aquellas que están relacionadas con la inteligencia social. Wagenaar y González (2003) indican que, entre las competencias interpersonales referidas a las capacidades y habilidades sociales, se distinguen: el control emocional, el manejo de las relaciones sociales, la capacidad de valoración de la multiculturalidad y la capacidad crítica o el compromiso ético profesional.

A continuación, se desarrollan las competencias propuestas por Villa y Poblete (2008):

- **Automotivación**, capacidad para identificar fortalezas y debilidades a nivel personal y del contexto para optimizar los recursos que permitan el logro de un desempeño óptimo.
- **Trabajar en equipo**, capacidad clave para participar activamente para el logro de objetivos o metas comunes promoviendo la cohesión y la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- **Diversidad e interculturalidad**, capacidad para comprender e interactuar en diversos contextos sociales y culturales, valorando la diversidad y multiculturalidad, buscando la cohesión e inclusión social.

- **Adaptación al entorno**, capacidad para actuar con flexibilidad y efectividad ante una situación personal, académica o profesional en contextos de incertidumbre o adversidad.
- **Sentido ético**, capacidad transversal para actuar y resolver situaciones o problemas en el marco de los principios y valores éticos universales, a partir de una actitud reflexiva, deliberadora y usando la razón.
- **Comunicación interpersonal**, capacidad para interactuar y cooperar con otras personas mostrando empatía, asertividad, escucha activa.
- **Competencia de conflicto y negociación**, capacidad para tratar o abordar situaciones conflictivas o de enfrentamiento que surgen entre individuos o grupos.

c) **Las competencias sistémicas.** Sobre estas competencias, Macías-Catagua (2018) expresa que éstas están relacionadas con las destrezas y habilidades referidas a los sistemas como totalidad. Es una combinación de los indicadores de comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan, estructuran y agrupan. (p. 245)

Algunas competencias propuestas por Villa y Poblete (2008) son:

- **Espíritu emprendedor**, capacidad para convertir un problema en una oportunidad, asumiendo riesgos y evaluando posibles soluciones con visión de futuro. Propone proyectos con responsabilidad social y compromiso ético.
- **Innovación**, capacidad para responder de manera novedosa, original a las necesidades y demandas del entorno, buscando diversas alternativas ante problemas determinados en el ámbito personal, social o profesional.
- **Gestión por objetivos**, capacidad para establecer metas personales o grupales y prever acciones, recursos y tiempos para alcanzar la situación deseada, mostrando anticipación, proactividad, asertividad, compromiso y trabajo en equipo.

- **Orientación a la calidad**, capacidad que promueve una actuación basada en la excelencia buscando permanentemente la mejora continua.
- **Orientación al logro**, capacidad para plantearse una visión de futuro y un modo holístico del pensamiento.
- **Liderazgo**, capacidad para influir en la forma de actuar de los demás, para anticiparse. Crea condiciones, motiva para que las personas den lo mejor para el logro de los objetivos deseados.

Este grupo de competencias propuestas desde el Proyecto Tuning son necesarias para un desempeño profesional idóneo, ya que potencian la colaboración y la comunicación, favorecen la resolución creativa de problemas y promueven la autonomía del estudiante, que son aspectos necesarios para afrontar con éxito los actuales retos de la sociedad del conocimiento. Cada institución de acuerdo a su visión, misión y proyecto educativo determinará qué competencias serán las más relevantes para la formación de los estudiantes.

Para ello, es necesario tomar en cuenta lo señalado por Mayer (1992, citado por Villardón, 2006 p. 21) quién 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.

El desarrollo de estas competencias implica:

- Ambientes propicios para la innovación en un mundo dominado por la competitividad global. Gimeno et al. (2008 p. 30). La innovación como una oportunidad para plantear un currículo flexible con estrategias formativas y sistemas de evaluación basados en competencias.

- Replantear el aprendizaje como un proceso de adquisición, comprensión, aplicación e integración del conocimiento que el sujeto realiza de manera activa, movilizandoo una serie de recursos.
- Replantear la enseñanza como un proceso intencional, flexible que expresa los aprendizajes que deberán lograr los estudiantes, considerando sus conocimientos, habilidades, experiencias previas y necesidades de aprendizaje, lo cual facilita y orienta la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de la meta.
- Asumir la formación integral del estudiante con una mirada holística, en la que el desarrollo personal, académico y profesional se promueva a través actividades formativas contextualizadas y significativas, complejas, además de retadoras.
- Definir la progresión de las competencias a lo largo de la carrera considerando el nivel de complejidad de las actividades y la autonomía del estudiante.
- Promover el desarrollo de la autoeficacia académica a través de prácticas autorreguladoras.

### ***2.2.7 Las competencias específicas o disciplinares***

Son aquellas actuaciones de mayor complejidad porque tienen un alto grado de especialización lo que permitirá que el profesional pueda realizar sus funciones con idoneidad.

“Se sabe que para ser productivo en un trabajo no solo es necesario haber tenido un buen aprendizaje, sino también tener en cuenta la incidencia de otras variables relacionadas con el mundo laboral”. (Sanzs de Acedo, 2010, p. 99). Entonces, las competencias

específicas están relacionadas a los desempeños que deberán evidenciar los egresados en su campo o área disciplinar.

En una de las divisiones de la competencia, Porret (2012) de acuerdo a su investigación, asume que las competencias específicas son las que se adquieren mediante un estudio dado, la persona aprende a realizar actividades productivas y puede brindar servicios; ello debido a que en esta competencia se asimila la experiencia para la realización de algo mediante la capacitación, y la competencia genérica tiene relación estrecha con esta competencia. Esto se debe a que una institución que presta servicios de cualquier tipo, necesariamente requiere de una competencia genérica, que son los valores con los que cuenta una institución, empresa, entre otros, para el desarrollo conjunto de sus actividades.

### ***2.2.8 El por qué de las competencias en la formación profesional***

La formación de competencias no es una exigencia reciente. Edgar Faure et al. (1973) plantean:

Una educación que no solo forme a los jóvenes para el ejercicio de un oficio determinado sino, sobre todo, ponerles en situaciones de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las formas de trabajo (pp. 280-281).

Este planteamiento es la antesala para que en los años ochenta se inicie el debate “sobre la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo, en particular, para educar y capacitar a la mano de obra requerida” (Jaik y Barraza, 2011, p. 4) en un escenario posindustrial y de globalización económica.

Por otra parte, como ya se ha mencionado con anterioridad, la concepción holística de la UNESCO (1996) está en cada pilar del aprendizaje con sus competencias respectivas para

ello, que fueron propuestas por Jacques Delors. En la educación superior, este planteamiento fue tomando mayor fuerza y se hace evidente su exigencia en los informes de la Comisión Dearing (1997) y Bricall (2000) en los que se reconoce la importancia de promover en el futuro profesional el desarrollo de un conjunto de capacidades como la creatividad, la resolución de problemas, ser flexibles, adaptables, trabajar en equipo, gestionar su propio desarrollo y carrera. Estas capacidades deberán desarrollarse “con sentido de la responsabilidad social, participando activamente en la sociedad democrática y proponiendo los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia”, según la Conferencia Mundial sobre la Educación (UNESCO, 1998).

La calidad de la educación sigue siendo parte del debate en el ámbito educativo. En la Declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030, UNESCO, se plantea que la educación debe centrarse en la calidad y el aprendizaje. Establece entre sus metas “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, y en particular, las técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. (p 18). Esto demanda de un enfoque centrado en el estudiante y el desarrollo de una serie de competencias como la: “resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos”. (p 18).

El plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC 2018, que como ámbito de acuerdos y estrategias en el lineamiento 8, enuncia que se debe “lograr que los docentes reciban garantías de formación de competencias para un efectivo desempeño profesional y como investigadores en su condición de líderes orientadores de cambios sociales”. (p. 99).

Estas declaraciones, acuerdos, estrategias y lineamientos, implican la necesidad de incorporar las competencias en la formación de los futuros profesionales para dar respuesta al cambio e incertidumbre que caracteriza a la sociedad del conocimiento e incluso, adelantarse a ellas. En este contexto, la incorporación del enfoque por competencias en la formación inicial docente es clave para que éste se convierta en un profesional de la educación capaz de ejercer un liderazgo para la transformación social. (Proyecto Educativo Nacional-2036).

En el contexto actual de la sociedad del conocimiento, se demandan profesionales con alto desempeño, considerados como aquellos que son capaces de afrontar situaciones de incertidumbre y actuar en el marco de la idoneidad. Esta sociedad valora el capital humano, y por ello, demanda de las personas conocimientos significativos y valiosos, así como competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales que las cualifiquen para actuar en contextos socio-laborales. Por ende, estas competencias dirigen el sentido de la formación y el estudiante aprenderá los propósitos de la enseñanza, alineándose con las intenciones de la sociedad.

De este modo, la formación basada en competencias facilita la vinculación entre las demandas del mundo del trabajo, las necesidades sociales y los resultados de la educación. Por ello, se considera que las competencias son parte del proceso y el producto final de la formación.

El contexto laboral exige profesionales con capacidades para adaptarse a situaciones complejas y para trabajar de manera autónoma, así como el manejo de estrategias para aprender a aprender.

La universidad, por tanto, debe afrontar el reto de incorporar en el plan curricular las competencias que serán parte de la formación, así como implementar los mecanismos para promover el desarrollo y la evaluación de las mismas. Diseñar y gestionar la formación profesional de los estudiantes en base a competencias implica actuar en la sociedad del conocimiento desplegando su capacidad para “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con miras a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005). Esto significa, modelos educativos contextualizados, innovadores que den respuesta a las transformaciones del ámbito social, laboral incorporando la tecnología de la comunicación y de la información.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de investigación

El diseño de la presente investigación es no experimental porque se “realiza sin la manipulación deliberada de variables y se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos”(Hernández et al., 2006, p. 152).

El tipo de investigación es descriptiva y correlacional. Es descriptivo ya que describe las propiedades o rasgos de cualquier fenómeno o acontecimiento que se busca analizar. Y es correlacional porque su propósito es determinar la relación entre dos variables (autoeficacia académica y competencias genéricas) que serán asociadas en la unidad de análisis; es decir, los estudiantes de educación de una universidad particular de Lima (Hernández et al., 2006).

#### 3.2 Población y muestra

Para el presente estudio, se contó con una población de 1,316 estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, quienes se formaban para ser docentes de educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación física.

Como criterios de inclusión se consideró:

- Estudiantes de tercer a quinto año que aceptaron ser parte del estudio a través de su consentimiento informado. Se recogió información con estudiantes comprendidos en estos ciclos, considerando lo descrito por Veliz y Opadaca (2012), quien señala que a mayor edad en la universidad se tiende a presentar mayor percepción de las capacidades individuales para el éxito académico y en esa misma línea, Terry (2008), indica que a mayor edad se presenta un mayor promedio en la escala de autoeficacia percibida.
- Estudiantes de ambos sexos.

- Estudiantes de la escuela profesional de educación inicial, educación primaria y educación secundaria.

Como criterio de exclusión se consideró:

- Estudiantes de primer a segundo año.
- Estudiantes que no respondieron el 100% de los ítems de las escalas.

Se tomó una muestra de 257 participantes, cifra calculada en función a un nivel de confianza de 95%, un 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 educación inicial, primaria y secundaria de ambos sexos, con una media de edad de 22,69 y una desviación estándar de 3.2. Asimismo, se puede observar las frecuencias y porcentajes según sexo, obteniendo la muestra femenina una frecuencia de 222 participantes y la masculina una frecuencia de 35 participantes (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Frecuencias y porcentajes según sexo para la muestra de estudio*

Sexo	<i>F</i>	%
Femenino	222	86,4
Masculino	35	13,6
Total	257	100,0

En la tabla 2, se puede observar las frecuencias y porcentajes según el ciclo académico. Se aprecia que el VI ciclo obtiene la mayor frecuencia con 95 participantes y un porcentaje de 36,9% y el VIII ciclo obtiene la menor frecuencia con 38 participantes y un porcentaje de 14,8%.

**Tabla 2***Frecuencia y porcentajes según el ciclo académico para la muestra*

Ciclo académico	<i>f</i>	%
VI	95	36,9
VII	48	18,7
VIII	38	14,8
X	76	29,6
Total	257	100%

### 3.3 Operacionalización de variables

**Tabla 3**

*Matriz de operacionalización de la variable: Autoeficacia académica*

Definición	Nivel de medición	Tipo de variable
<p><b>Conceptual</b></p> <p>La autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios dependen de la cuantificación de cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades.</p> <p>(Robles, 2018)</p>	<p>Expectativas de la situación</p> <p>Expectativas de resultados</p> <p>Expectativas de la autoeficacia percibida</p>	<p>Cuantitativa</p> <p>Ordinal</p>
<p><b>Operacional</b></p> <p>Percepción multidimensional que incluye: las expectativas de la situación, las expectativas de resultados y las expectativas de la autoeficacia percibida.</p>		

**Tabla 4**

*Matriz de operacionalización de la variable: Competencias genéricas*

Definición	Dimensiones	Nivel de medición	Tipo de variable
<p><b>Conceptual</b></p> <p>Son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización. (Gómez et al. citados por Solanes et al., 2008)</p>	<p><b>Competencias instrumentales</b></p> <p>Desempeño del trabajo. Habilidades para la gestión</p> <p><b>Competencias sistemáticas</b></p> <p>Liderazgo. Motivación por el trabajo. Capacidad de aprendizaje.</p> <p><b>Competencias Interpersonales</b></p> <p>Relaciones interpersonales y trabajo en equipo.</p>	Ordinal	Cuantitativa
<p><b>Operacional</b></p> <p>Son aquellas comunes a la mayoría de profesiones en cuanto a las competencias genéricas instrumentales, sistémicas e interpersonales.</p>			

### 3.4. Instrumentos

#### 3.4.1 Escala de Autoeficacia Académica - ESAA

Elaborada por Robles (2018) la cual 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 que se detallan más abajo:

**Tabla 5**

*Dimensiones de la Escala de Autoeficacia Académica - ESAA*

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Total</b>
Expectativas de la situación	2,27,18,12,23,11,5,13	8 ítems
Expectativa de los resultados	7,8,1,26,25,20,28,19,6,24,	10 ítems
Expectativa de autoeficacia percibida	3,15,4,17,21,14,22,9,16,10	10 ítems
Autoeficacia general	(Expectativas de la situación) + (Expectativa de los resultados) + (Expectativa de autoeficacia percibida)	28 ítems

Cuenta con la siguiente validez y confiabilidad:

Validez por criterio de jueces

Validez factorial: dos factores

Confiabilidad Alfa de Cronbach (.94)

**Tabla 6***Valores de fiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica - ESAA*

<b>Dimensiones</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Autoeficacia académica general	.831
Expectativas de la situación	.831
Expectativas de resultados	.812
Expectativas de autoeficacia percibida	.902

### **3.4.2 Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas**

Elaborado por Solanes et al. (2008) el cual 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 las siguientes dimensiones:

**Tabla 7***Dimensiones del Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas*

<b>Competencias instrumentale</b>	<b>Ítems</b>	<b>Total de ítems</b>
Desempeño de trabajo	3-16-18-19-39-42-45-47-48-49-50-51	12
Habilidades para la gestión	9-10-20-21-22-38-41	7
<b>Competencias sistémicas</b>		
Liderazgo	11-13-14-15-17-27-28-30-32-34	10
Motivación para el trabajo	1-2-8-12-36-40-44	7
Capacidad de aprendizaje	4-26-37-46	4
<b>Competencias interpersonales</b>		
Relaciones interpersonales y de trabajo	23-24-25-29-33	5
Total de ítems		45

Cuenta con la siguiente validez y confiabilidad:

Tras el análisis estadístico, se obtuvo un cuestionario de 45 ítems con una consistencia interna de 0.92, distribuidos en seis factores que explican el 53.15% de la varianza total.

**Tabla 8***Fiabilidad del Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas*

<b>Tipo de competencias</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Competencias instrumentales</b>	
Desempeño de trabajo	.81
Habilidades para la gestión	.79
<b>Competencias sistémicas</b>	
Liderazgo	.84
Motivación para el trabajo	.73
Capacidad de aprendizaje	.69
<b>Competencias interpersonales</b>	
Relaciones interpersonales y de trabajo	.81

### 3.5 Procedimientos

Para ejecutar la investigación, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Se solicitó permiso a los autores para hacer uso de sus instrumentos.
- Se coordinó con las autoridades universitarias para el acceso a los estudiantes.
- Se informó a los estudiantes de Educación sobre el estudio con el propósito de sensibilizarlos.
- Se solicitó el consentimiento informado para aquellos que aceptaron formar parte de la investigación, siguiendo el código de ética profesional.
- Se aplicó los instrumentos psicológicos a 257 estudiantes comprendidos desde el sexto, séptimo, octavo y décimo ciclos de estudios.

- Después de la administración de los instrumentos, se ejecutó la revisión de la calidad de la información de las respuestas.
- Los datos fueron procesados con el software SPSS, versión 23.

### **3.6 Análisis de datos**

En el caso del análisis descriptivo de datos, se utilizó tablas de frecuencias y porcentajes, así como la medida de tendencia central y variabilidad

Para el análisis inferencial, se aplicó la prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar la normalidad de los datos. Además, el coeficiente de Spearman para las correlaciones.

### **3.7 Consideraciones éticas**

La presente investigación tuvo por finalidad generar conocimiento para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en la universidad y el desarrollo de competencias que los habiliten para el mundo laboral. Previo al recojo de información, los estudiantes fueron informados de la finalidad y alcances de la investigación; asimismo, dieron su consentimiento voluntario para la administración de los instrumentos.

Por otra parte, no se solicitó que registraran sus nombres y apellidos protegiendo de esta manera su privacidad. También se realizó las coordinaciones con el decanato de la Facultad de Educación para la aplicación correspondiente y de esta manera, evitar interrupciones en el desarrollo de las actividades académicas.

#### IV. RESULTADOS

##### Características psicométricas de los instrumentos

**Tabla 9**

*Alfa de Cronbach para la Escala de Autoeficacia Académica-ESAA (N=257)*

	<b>N de ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Expectativas de situación	8	,827
Expectativas de resultados	10	,836
Expectativa de autoeficacia percibida	10	,888
Autoeficacia académica general	28	,863

En la tabla 9, se puede apreciar el Alfa de Cronbach obtenido para la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA). Se observa que el Alfa de Cronbach más alto fue obtenido en expectativa de autoeficacia percibida con un valor de ,888 y; por el contrario, el Alfa de Cronbach más bajo fue obtenido en expectativa de la situación con un valor de ,827. Por otro lado, el Alfa de Cronbach para toda la escala (28 ítems) fue de ,863. Además, se encontró que todos los valores obtenidos fueron altos, por encima del valor crítico de ,70.

**Tabla 10**

*Correlación ítem escala total (r) y Alfa de Cronbach eliminado el ítem ( $\alpha$ ) para las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Académica - ESSA. (N=257).*

<b>Expectativa de la situación</b>			<b>Expectativa de resultado</b>			<b>Expectativa de Autoeficacia percibida</b>		
<b>Ítems</b>	<b>r</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>Ítems</b>	<b>r</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>Ítems</b>	<b>r</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>2</b>	,399	,825	<b>1</b>	,381	,835	<b>3</b>	,625	,876
<b>5</b>	,521	,812	<b>6</b>	,401	,834	<b>4</b>	,657	,875
<b>11</b>	,663	,792	<b>7</b>	,587	,817	<b>9</b>	,572	,880
<b>12</b>	,602	,801	<b>8</b>	,606	,814	<b>10</b>	,488	,886
<b>13</b>	,630	,796	<b>19</b>	,604	,814	<b>14</b>	,644	,875
<b>18</b>	,563	,806	<b>20</b>	,588	,815	<b>15</b>	,643	,875
<b>23</b>	,544	,809	<b>24</b>	,547	,819	<b>16</b>	,713	,870
<b>27</b>	,489	,816	<b>25</b>	,564	,818	<b>17</b>	,578	,880
			<b>26</b>	,601	,814	<b>21</b>	,603	,878
			<b>28</b>	,441	,831	<b>22</b>	,707	,871

*Nota.* r: Correlación ítems escala total,  $\alpha$ : Alfa de Cronbach si se elimina el ítem.

En la tabla 10, se puede apreciar la correlación ítem escala total en las dimensiones de la escala de autoeficacia académica; en la dimensión expectativa se aprecia que el ítem 11 obtiene la más alta correlación con un valor de ,663. Por el contrario, el ítem 1 obtiene la más baja correlación con un valor de ,381. En relación a las otras dimensiones, se puede observar coeficientes de correlación ítem-test superiores a ,20. Por tanto, todos los ítems de la escala de autoeficacia académica contribuyen a medir el constructo propuesto.

**Tabla 11**

*Alfa de Cronbach para el Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas (N=257)*

	<b>N de ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Competencias instrumentales</b>	<b>19</b>	<b>,951</b>
Desempeño de trabajo	12	,925
Habilidades para la gestión	7	,888
<b>Competencias sistémicas</b>	<b>21</b>	<b>,947</b>
Liderazgo	10	,906
Motivación por el trabajo	7	,852
Capacidad de aprendizaje	4	,780
<b>Competencias interpersonales</b>	<b>5</b>	<b>,926</b>
Relaciones interpersonales y de trabajo	5	,926
<b><i>Total del cuestionario</i></b>	<b>45</b>	<b>,977</b>

En la tabla 11, se puede apreciar el Alfa de Cronbach obtenido para el Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas. Se observa que el Alfa de Cronbach más alto fue para el total del cuestionario (45 ítems) con un valor de ,977 y; por el contrario, el Alfa de Cronbach más bajo fue obtenido en capacidad de aprendizaje con un valor de ,780. Además, todos los valores obtenidos son altos, por encima del valor crítico (.70).

**Tabla 12**

*Correlación ítem escala total (r) del cuestionario para la evaluación de competencias genéricas. (N=257)*

<b>Competencias instrumentales</b>		<b>Competencias sistémicas</b>		<b>Competencias interpersonales</b>	
<b>Ítems</b>	<b>r</b>	<b>Ítems</b>	<b>r</b>	<b>Ítems</b>	<b>r</b>
<b>3</b>	0.566	<b>1</b>	,569	<b>20</b>	0,827
<b>6</b>	0.601	<b>2</b>	,598	<b>21</b>	0,845
<b>7</b>	0.667	<b>4</b>	,653	<b>22</b>	0,832
<b>13</b>	0.640	<b>5</b>	,597	<b>26</b>	0,723
<b>15</b>	0.670	<b>8</b>	,626	<b>29</b>	0,804
<b>16</b>	0.706	<b>9</b>	,675		
<b>17</b>	0.692	<b>10</b>	,613		
<b>18</b>	0.743	<b>11</b>	,686		
<b>19</b>	0.684	<b>12</b>	,735		
<b>33</b>	0.738	<b>14</b>	,705		
<b>34</b>	0.774	<b>23</b>	,588		
<b>36</b>	0.766	<b>24</b>	,741		
<b>37</b>	0.676	<b>25</b>	,739		
<b>39</b>	0.754	<b>27</b>	,568		
<b>41</b>	0.659	<b>28</b>	,683		
<b>42</b>	0.812	<b>30</b>	,648		
<b>43</b>	0.735	<b>31</b>	,693		
<b>44</b>	0.748	<b>32</b>	,741		
<b>45</b>	0.584	<b>35</b>	,671		
		<b>38</b>	,721		
		<b>40</b>	,628		

*Nota.* r: Correlación ítems escala total.

En la tabla 12, referida a la correlación ítem escala total en las dimensiones del Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas, se aprecia que el ítem 21 es el que obtiene la más alta correlación con un valor de ,845. Por el contrario, el ítem 3 obtiene la más baja correlación con un valor de ,566. Por tanto, todos los ítems del Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas superan el valor crítico en la correlación ítems escala total de ,20; por lo que se concluye que todos los ítems contribuyen a medir el constructo.

**Tabla 13**

*Puntuaciones z Kolmogorov Smirnov para la Escala de Autoeficacia Académica*

	<b>Z</b>	<b>P</b>
Expectativas de la situación	,061	,021
Expectativas de resultados	,070	,004
Expectativas de autoeficacia percibida	,085	,000
<i>Autoeficacia académica general</i>	,062	,017

En la tabla 13, se puede apreciar las puntuaciones Z de Kolmogorov Smirnov para la autoeficacia académica. Se observa que, en todas las áreas, los puntajes son significativos, lo cual nos indica que la distribución no presenta un comportamiento normal; por tanto, se utilizó estadísticos no paramétricos para calcular las correlaciones.

**Tabla 14***Puntuaciones z Kolmogorov Smirnov para las competencias genéricas*

	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>Competencias instrumentales</b>	0.115	,000
Desempeño de trabajo	0.099	,000
Habilidades para la gestión	0.114	,000
<b>Competencias sistémicas</b>	0.096	,000
Liderazgo	0.093	,000
Motivación por el trabajo	0.122	,000
Capacidad de aprendizaje	0.124	,000
<b>Competencias interpersonales</b>	0.153	,000
Relaciones interpersonales y de trabajo	0.153	,000

\*\*p≤.01

En la tabla 14, se puede apreciar las puntuaciones Z de Kolmogorov Smirnov para las competencias genéricas, en la que se observa que los puntajes de todas las áreas son significativos, lo cual nos indica que la distribución no presenta un comportamiento normal; por tanto, se utilizó estadísticos no paramétricos para calcular las correlaciones.

**Tabla 15***Correlaciones para la autoeficacia general y las competencias genéricas*

Competencias genéricas	<i>rho</i>	Autoeficacia general	
		<i>p</i>	$\eta^2$
<b>Competencias instrumentales</b>	.473	.000	0.22
Desempeño de trabajo	.488	.000	0.24
Habilidades para la gestión	.410	.000	0.17
<b>Competencias sistémicas</b>	.498	.000	0.25
Liderazgo	.511	.000	0.26
Motivación por el trabajo	.433	.000	0.19
Capacidad de aprendizaje	.398	.000	0.16
<b>Competencias interpersonales</b>	.399	.000	0.16
Relaciones interpersonales y de trabajo	.399	.000	0.16

En la tabla 15, 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 para la autoeficacia general corresponde al liderazgo ( $rho = .511$ ,  $p = .00$ ;  $\eta^2 = .26$ ), siendo el tamaño del efecto bajo. Cabe resaltar, además, que todas las correlaciones son significativas, lo que evidencia que existe una relación positiva entre ambas variables.

**Tabla 16**

*Correlaciones para la expectativa de la situación y las competencias genéricas*

Competencias genéricas	Expectativa de la situación		
	<i>rho</i>	<i>P</i>	$\eta^2$
<b>Competencias instrumentales</b>	-.021	.734	0.00
Desempeño de trabajo	-.009	.881	0.00
Habilidades para la gestión	-.033	.594	0.00
<b>Competencias sistémicas</b>	.048	.448	0.00
Liderazgo	.087	.162	0.01
Motivación por el trabajo	-.010	.870	0.00
Capacidad de aprendizaje	-.002	.969	0.00
<b>Competencias interpersonales</b>	-.004	.952	0.00
Relaciones interpersonales y de Trabajo	-.004	.952	0.00

En la tabla 16, 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 para la expectativa de la situación correspondió al liderazgo ( $\rho = .087$ ,  $p = .162$ ). Por otro lado, es pertinente señalar que ninguna de las correlaciones fue significativa, lo que evidencia que no existe relación alguna entre ambas variables.

**Tabla 17***Correlaciones para la expectativa de resultado y las competencias genéricas*

Competencias genéricas	Expectativa de resultados		
	<i>rho</i>	<i>P</i>	$\eta^2$
<b>Competencias instrumentales</b>	.525	.000	0.28
Desempeño de trabajo	.540	.000	0.29
Habilidades para la gestión	.460	.000	0.21
<b>Competencias sistémicas</b>	.495	.000	0.25
Liderazgo	.470	.000	0.22
Motivación por el trabajo	.477	.000	0.23
Capacidad de aprendizaje	.445	.000	0.20
<b>Competencias interpersonales</b>	.411	.000	0.17
Relaciones interpersonales y de trabajo	.411	.000	0.17

En la tabla 17, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación para expectativas de resultado y las competencias genéricas. Se aprecia que la correlación más alta para la expectativa de resultado correspondió a desempeño de trabajo ( $rho = ,540$ ). Por otra parte, cabe señalar que todas las correlaciones fueron significativas, siendo inferiores a  $p = ,01$ , lo que evidencia que existe una relación positiva entre ambas variables.

**Tabla 18**

*Correlaciones para expectativas de autoeficacia percibida y las competencias genéricas.*

Competencias genéricas	Expectativa de autoeficacia percibida		
	<i>rho</i>	<i>P</i>	$\eta^2$
<b>Competencias instrumentales</b>	.596	.000	0.36
Desempeño de trabajo	.607	.000	0.37
Habilidades para la gestión	.525	.000	0.28
<b>Competencias sistémicas</b>	.585	.000	0.34
Liderazgo	.582	.000	0.34
Motivación por el trabajo	.542	.000	0.29
Capacidad de aprendizaje	.491	.000	0.24
<b>Competencias interpersonales</b>	.506	.000	0.26
Relaciones interpersonales y de trabajo	.506	.000	0.26

En la tabla 18, se puede observar las correlaciones Spearman y los niveles de significación, para las expectativas de autoeficacia percibida y las competencias genéricas. Se aprecia que la correlación más alta para la expectativa de autoeficacia percibida correspondió a desempeño de trabajo  $rho = ,607, p < .01$ ). Por otra parte, cabe señalar que todas las correlaciones fueron significativas, lo que evidencia que existe una relación positiva entre ambas variables.

## V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al establecer la relación entre autoeficacia académica y competencias genéricas, se pudo observar en esta investigación, que todas las correlaciones son significativas, lo que nos permite deducir 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 para ser realizada con calidad, exige la presencia de un número variado de competencias (Macías-Catagua, 2018). La autoeficacia también es definida como un mediador cognitivo de competencia y rendimiento, por 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 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 según la naturaleza y el propósito de la asignatura para que se implementen 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 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 en 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 delimita 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 que incorpore al menos 30% de créditos para el aprendizaje de competencias, así como también la profundización y capacitación de los docentes, que les permita ser competentes en su materia. (Vera et al., 2010, p. 54).

Respecto a la relación entre las expectativas de la situación y las competencias genéricas, se aprecia que la correlación más alta para la expectativa de la situación corresponde al liderazgo. Por otra parte, cabe señalar que ninguna de las correlaciones fue significativa, lo que evidencia que no se halló relación alguna 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 resultado y las competencias genéricas existe una relación positiva entre ambas variables. Se aprecia que la correlación más alta correspondió al desempeño del trabajo. Creer que una conducta producirá determinados resultados (Robles, 2018, p. 5) promueve el establecimiento de metas para el aprendizaje y en base a ello se

inician acciones de acuerdo a 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 con las creencias de autoeficacia. (Prieto, 2005, citado por Cartagena, 2008, p. 60).

Respecto a las expectativas de autoeficacia percibida y las competencias genéricas; se aprecia que la correlación más alta correspondió al desempeño de trabajo. Por otro lado, cabe señalar que todas las correlaciones fueron significativamente  $< .01$ , lo que evidencia que existe una relación positiva entre ambas variables.

No basta disponer de las capacidades necesarias para llevar a cabo con éxito el comportamiento requerido y así obtener los resultados esperados, pues también se requiere del uso de diversas habilidades y condiciones como la motivación, “la valoración de los propios resultados y del desempeño” (Solanes y otros, 2012 p. 518), esto explicaría la correlación encontrada.

## VI. CONCLUSIONES

Según los hallazgos obtenidos, existe una relación positiva 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 a la dimensión expectativas 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 a la dimensión expectativas de resultados, la cual consiste en afrontar la situación académica con expectativas altas para el logro de los resultados, lo que demanda autoconfianza, compromiso y motivación, se aprecia que, existe una relación positiva con las dimensiones de las competencias genéricas, principalmente, con el desempeño del trabajo.

- Respecto a la dimensión expectativas de autoeficacia percibida, la cual consiste en la creencia que tener las capacidades necesarias para llevar a cabo con éxito el comportamiento requerido y así obtener los resultados esperados para una 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.

## VII. RECOMENDACIONES

- Desarrollar un programa académico para potenciar las creencias de autoeficacia académica en los estudiantes del primer año de carrera, previo diagnóstico.
- Sensibilizar a los docentes y autoridades académicas sobre el impacto de las creencias de autoeficacia en el aprendizaje de los estudiantes.
- Capacitar a los docentes en las estrategias que promuevan el desarrollo de las creencias de autoeficacia en los estudiantes.
- Elaborar material audiovisual con orientaciones y recomendaciones para los docentes y estudiantes, que favorezcan las creencias de autoeficacia académica y se promueva el desarrollo de las competencias genéricas.
- Replicar el estudio con una muestra probabilística que tome en cuenta todos los ciclos académicos que conforman la población.

## VIII. REFERENCIAS

- Aldaba, A. (2003). Las competencias cognitivas y el perfil del aprendiz exitoso. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880752>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.  
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54>
- Alonso, L., Fernández, C., y Nyssen, J. (2008). El debate sobre las competencias. Un estudio cualitativo en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. [Archivo PDF].  
[http://www.aneca.es/var/media/148145/publi\\_competencias\\_090303.pdf](http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf)
- Álvarez, M. y Asensio-Muñoz, I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XXI*, Vol. (23), 2, 337-366.  
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/25896>
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*.  
<https://bit.ly/2M0ZFiv>
- Apiquian, A. (2014). 5 factores, 6 estrategias para cultivar tu autoeficacia. Alto Nivel.  
<https://www.altonivel.com.mx/empresas/43646-estrategias-de-autoeficacia-en-el-trabajo/>
- Arévalo, G. (2017). *La inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – 2017* [Tesis de Maestría], Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6573>

- Argudin, Y. (2005). Educación basada en competencias. Editorial Trillas.  
<https://docplayer.es/27038835-Resena-del-libro-educacion-basada-en-competencias-nociones-y-antecedentes-de-yolanda-argudin.html>
- Barriga, C. (2004). En tono al concepto de competencia. *Educación*, 1 (1) 43 – 57.  
<https://bit.ly/3c7Gf6n>
- 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 pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Académico USIL.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/90cc28d2-3844-466e-84cc-d88740fa8cc4>
- Betancourt, W. (2013). La filosofía como modo de saber. *Praxis Filosófica*, (37) 29-55.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n37/n37a02.pdf>
- Bonetto, V. y Paoloni, P. (2011). Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. [Archivo PDF].  
<https://www.aacademica.org/000-052/444.pdf>
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.  
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/1081>

- Breso, 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*. [Archivo PDF]  
[http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/10/2004\\_Bres%C3%B3-Salanova-Mart%C3%ADnez-Grau-Agut-%C3%89xito-acad%C3%A9mico-y-expectativas....pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/10/2004_Bres%C3%B3-Salanova-Mart%C3%ADnez-Grau-Agut-%C3%89xito-acad%C3%A9mico-y-expectativas....pdf)
- Brundett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership & Management Abingdon*, 20(3), 353-369. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430050128363>
- Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII (2), 183-188.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921780014.pdf>
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, (1), 8-14.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 3 (1), 75-87.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736006.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2), 8-9.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297165>
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Ediciones OCTAEDRO.  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143883/1/CANO\\_Portafolios-profesorado-universitario\\_p.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143883/1/CANO_Portafolios-profesorado-universitario_p.pdf)
- 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>
- Cervantes, D., Valadez, M. y Valdés, A. (2016). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. 3(1), 573-578.  
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/254>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15 (1), 44-54.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Charpentier, C. (2003). La dimensión ambiental como un eje transversal, un reto para las universidades estatales costarricenses. El caso de la formación de docentes de primaria. *Revista de Educación No. 24*. 161-70.  
<https://opacbiblioteca.intec.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26089>

Cheetham, G., y Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090599810230678/full/html>

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.

Clark, C. (1995). Competence and discipline in Professional Formation. *The British Journal of Social Work*, 25(5), 563-580.

<https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/25/5/563/1718755?redirectedFrom=fulltext>

Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El Constructivismo y sus implicancias en Educación. *Educación*. 8(16), 217-244.

<https://cutt.ly/qz4XLFs>

Colombo, L. (2012). *Standard written academic English a critical appraisal*.

<https://cutt.ly/hz4ZnYN>

Consejo Nacional de Educación (2020). *El Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. [Archivo PDF].

<https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036>

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach & 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](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_14.pdf)

- Corominas, J. & Pascual, J.A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo I. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. (2003). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Covarrubias, C. & 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/servlet/articulo?codigo=4457452>
- 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 Académico Alicia.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNF\\_4e0b7ce988cb5fca96636279961a05ce](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNF_4e0b7ce988cb5fca96636279961a05ce)
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. [Archivo PDF]. [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- De Sousa, M. (2001). *Análisis de necesidades de entrenamiento basado en el modelo de competencias*. Monografias.com S.A.  
<https://www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom>
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29-39.  
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>

- 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 Académico UNE.  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2799>
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad. Capítulo 9: Albert Bandura y Julian Rotter*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3bWFyfB>
- Escobar, M. (2018). *Anexos: Características del socioconstructivismo*. [Archivo PDF]  
<https://bit.ly/2Y7huPB>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., López, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. [Archivo PDF]  
[https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco\\_aprender%20a%20ser.pdf](https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf)
- Fernández, E. y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 3(1), 201- 208.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330020.pdf>
- Fonseca, E. (2012). *Autoeficacia de estudiantes de Enfermería portuguesas. Expresiones de creencias de autoeficacia, resiliencia y atribuciones causales*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Académico docplayer.  
<https://bit.ly/3lCMWjL>
- Fundación Chile (2004). *Competencias Laborales para Chile 1999-2004. SCRIBD*.  
<https://bit.ly/3qUSynd>

- Gallegos, R. (2000). El espíritu de la educación. Integridad y trascendencia en educación holista. Holista. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación. [Archivo PDF]. [https://nanopdf.com/download/ramon-gallegos-y-la-educacion-holista\\_pdf](https://nanopdf.com/download/ramon-gallegos-y-la-educacion-holista_pdf)
- García, F. (9 de marzo de 2015). Una secuencia para el aprendizaje auténtico. [Mensaje en un blog]. <https://bit.ly/3rZNH8D>
- Gardner, H. (1985). *Estructura de la mente*. Alianza Editorial.
- Gimeno, J., Pérez, A., Bautista, J., Torres, J., Angulo, F., & Álvarez, J. (2008). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? [Archivo PDF]. [https://nanopdf.com/download/educar-por-competencias-que-hay-de-nuevo\\_pdf](https://nanopdf.com/download/educar-por-competencias-que-hay-de-nuevo_pdf)
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M., & Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3),1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347022.pdf>
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3txyDiS>
- González, H. (2000). La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/30WVwzW>
- González, V., & 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>

- Gutiérrez, F. (2005). Teorías del desarrollo cognitivo. [Archivo PDF].  
<https://buo.org.mx/assets/gtz-mtz-teorias-del-desarrollo-cognitivo.pdf>
- Guzmán, J. (1996). Análisis de la Teoría de la Autoeficacia en una tarea atlética [Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universitat de València]. [Archivo PDF].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/71030756.pdf>
- Haimann, H. (2004). *Supervisión*. Editorial Scyth.
- 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://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/567>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2006). Metodología de la investigación científica. / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernando, E. (2017). *Rendimiento académico y su relación con actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en escolares de Lima*. [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Académico USIL.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/8c74adda-2013-460e-9eec-c5d993311e4c>
- Holt, M., Rinehart y Winston (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. *Alianza Editorial*.  
[http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje\\_social\\_desarrollo\\_de\\_la\\_personalidad\\_albert\\_bandura\\_richard\\_h\\_walters.pdf](http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf)

Jaik, A., & Barraza, A. (2011). Competencias y educación. miradas múltiples de una relación. [Archivo PDF].

<https://docplayer.es/7074753-Competencias-y-educacion-miradas-multiples-de-una-relacion-adla-jaik-dipp-arturo-barraza-macias.html>

Jara, M., Olivera, M., y Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura.

*Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología*, 7(2), 22-35.

<https://revistasucv.blogspot.com/2019/07/teoria-de-la-personalidad-segun-albert.html>

Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: Aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 793-817.

<https://bit.ly/3bUj1jI>

Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. [Archivo PDF].

<https://bit.ly/3lqSjCq>

Kolb, D. (1984): *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE.

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1),311-322.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

Martínez, A. (2014). *Autoeficacia. La fuerza de creer que puedes*. Psicología en Positivo.

<https://bit.ly/3cdnSgx>

Martínez, F., & Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 83-98.

<https://cutt.ly/Rz7irPy>

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/record/1973-22126-001>

Mendoza, J. (2010). Vygotsky y la construcción del conocimiento. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C, Vol. 6. Número 1. Pág. 159-164. [https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/04/vygotsky\\_construccion\\_conocimiento.pdf](https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/04/vygotsky_construccion_conocimiento.pdf)

Merino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 371-377.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326039.pdf>

Mertens, L., (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Académico UCH.

<https://bit.ly/3pgGS17>

Mohallem, R. y Angeli, A. (2018). Learning strategies and academic self-efficacy in university students: a correlational study. *Psicología Escolar y Educativa*, 23, 1-7.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwdKtqs3RT4nRwmxcSHD/abstract/?lang=es>

- Montesinos, P. (2019). *Creencias de autoeficacia académica y motivación educativa en alumnos de una universidad nacional* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Académico UNE.  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3266>
- Morales, O. (2008). Gestión de recursos humanos basada en competencias. [Archivo PDF].  
<https://bit.ly/38TJ4pi>
- Mulder, M. (2007). Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165>
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training. REDALYC*, 12(3).  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20496>
- Muñoz, F., Medina, A., & Guillén, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*, 27(2), 126-132.  
<http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/63575/0>
- Navea, A. (2012). Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes de Enfermería. *Psicología Educativa*, 18(1), 83-89.  
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2012a5>
- Novik, M. y Gallart, M.A. (1997). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Editorial RET.

- Olaz, F. (2011). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. [Archivo PDF].  
<https://studylib.es/doc/6547989/la-teor%C3%ADa-social-cognitiva-de-la-autoeficacia.-contribuci...>
- Olivas, A., & Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de unbachillerato técnico de la ciudad de Durango* (1ª ed.). Universidad Pedagógica de Durango.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *REDIE*, 15(1), 17-28.  
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15528262002.pdf>
- Pajares, F., & Valiente, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X9890995X>
- 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 de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Académico UNE.  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1625>

- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la Psicología. *Ajayu*, 16(2), 299-325.
- [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612018000200004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004)
- Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Editorial PAIDOS.
- [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU\\_Perkins\\_Unidad\\_1.pdf1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf1.pdf)
- Pool, W., & Martínez, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-36.
- <https://www.redalyc.org/pdf/155/15529662002.pdf>
- Porret, M. (2012). *Gestión de personas: Manual para la gestión del capital humano en las organizaciones*. ESIC Editorial.
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada.
- <https://ixtheo.de/Record/1643176749>
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224.
- [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci_abstract)

- Red Peruana de Universidades (2018). *Cuarto encuentro de vicerrectores académicos de la RPU*. Piura.
- Repetto, E., & Pérez González, J.C. (2007). Formación en competencias socioeconómicas a través de las prácticas en empresas. *European of Vocational Training*, 40(1), 92-112.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316242.pdf>
- Robles, H. (2018). Escala de Autoeficacia Académica – ESSA.
- 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>
- Roca, M. (2002). Autoeficacia: Su valor para la Psicoterapia Cognitivo Conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 195-200.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Romeo, J. (2001). Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico. *Estudios Pedagógicos*, (27), 119-130.  
<http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=173513844009>
- 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 de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Académico UNE.  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2079>

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, General and Applied*, 80(1), 1–28.  
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0092976>
- Royo, C., & Del Cerro, A. (2005). Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? En J. Romay, & R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales* (pp. 453-460). Biblioteca Nueva.
- Rychen, D. y Salganik L. H. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanabria, H. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere*, 12(42), 471-480.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569007.pdf>
- Sánchez, J. (2009). *Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal*. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Sánchez, S., Gómez, M., Gordillo, M., García, V., Pérez, M., & Pérez, C. (2012). ¿Sería la autoeficacia una variable influyente en los alumnos de ciencias del trabajo? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 471-478.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832337051.pdf>
- Sandberg, J. (2000): *Understanding human competence at work: an interpretative approach*. *Academy of Management Journal*, 43 (1): pp. 9-25.  
<https://www.jstor.org/stable/1556383>
- Sanz de Acedo, M. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. Narcea Ediciones. Amazon.

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schunk, D. (S/F). *Teorías del Aprendizaje*. Capítulo 4: Aprendizaje cognoscitivo social.  
<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/Teo-Apra/4.pdf>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*.

<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

Shunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*.

<https://bit.ly/30SwL8a>

Sierra, H. (2012-2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje*. UPNA.

<http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9834/TFM%20HELENA%20SIERRA.pdf?sequence=1>

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., & 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>
- Tardif, J. (2006). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. [Archivo PDF].  
<https://bit.ly/3s2dr4u>
- Tejada, M. (2019). *Procrastinación y autoeficacia en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, de la Universidad Nacional de Ingeniería – Lima – 2019* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Académico UCV.  
<https://bit.ly/2Y9ep1n>
- Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP.  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/650>
- Tobón, S. (2012). *Formación basada en competencias*. Ediciones ECO.
- Tobón S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. [Archivo PDF].  
[https://cmapublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*.  
<https://bit.ly/3trhasy>

- Torre, J. (2008). *Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación*. En L. Prieto Navarro (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. *DIALNET*, pp. (61-90).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7911286>
- Tovar, N. (2018). *La implementación de la teoría de las competencias en los procesos de gestión humana*. I Parte del Proyecto del Módulo Procesos de Gestión Humana.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.  
<https://bit.ly/2NtBV7u>
- 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-IESALC (2018). *Plan de Acción 2018-2028*. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.  
<https://bit.ly/2Q5UeR5>
- UNILATINA (2001). *Modelo holístico para la educación superior*.  
<http://www.unilatina.edu.co/filosofia.mth>
- Vásquez, K. (2015). *Relación entre la autoeficacia y los hábitos de estudio, con el rendimiento académico de estudiantes de 6o. grado de primaria matutina del colegio externado de San José*. [Tesis de Maestría, Universidad Rafael Landívar]. Recursos Bibliográficos URL.

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Vasquez-Karen.pdf>

Vargas, F., Casanova, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. OIT.

<https://www.oitcinterfor.org/node/6119>

Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de Autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148–160.

<https://bit.ly/3iKH5Ya>

Velásquez, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235.

<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353017.pdf>

Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636829900200087>

Veliz, A., y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud Y Sociedad*, 3(2), 131–150.

<https://bit.ly/3s1780Y>

Vera, J., Estévez, E., & 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/3vDMI0>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. *Issuu*.

<https://issuu.com/orlandoramirezoni/docs/58832861-aprendizaje-basado-en-comp>

- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, 40, 15–48.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>
- 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>
- Villavicencio, R., & Uribe, R. (2017). *Supervisión del Aprendizaje Situado: Camino hacia un Modelo Didáctico*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California.  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>
- Virtanen, A. y Tinjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *American Psychological Association, Teaching in Higher Education*, 24(7), 880-894.  
<https://psycnet.apa.org/record/2019-56585-004>
- Wagenaar, R., & González, J. (2003). Tuning educational structures in Europe. Final Report. Phase one. Deusto.
- Woolfolk, A. (2003-2004). Self-Efficacy in College Teaching. Essays on Teaching Excellence. *Toward the Best in the Academy*, 15(7).  
<https://bit.ly/3ofkFiA>
- Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. Deusto.
- Zabala, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Ediciones Narcea.

Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3),397-423.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313006>

Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software. *Formación Universitaria*, 9(3), 51-60.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n3/art07.pdf>

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M., (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 1-21.

DOI: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

## IX. ANEXOS

### ANEXO A: Matriz de consistencia

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

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>
<p><b>Problema General:</b> ¿Existe relación entre la autoeficacia académica y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?</p> <p><b>Problemas Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué medida las expectativas de la situación se relacionan significativamente con las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?</li> <li>• ¿En qué medida las expectativas de resultados se relacionan significativamente con las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?</li> <li>• ¿En qué medida las expectativas de autoeficacia percibida se relacionan significativamente con las competencias genéricas de en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima?</li> </ul>	<p><b>Objetivo general:</b> Establecer la relación de autoeficacia académica y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar la relación de las expectativas de la situación y competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</li> <li>Identificar la relación entre las expectativas de resultados y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</li> <li>Identificar la relación entre las expectativas de autoeficacia percibida y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis general:</b> Existe una relación significativa entre autoeficacia académica y las competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Existe una relación significativa entre las expectativas de la situación y las competencias genéricas en los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</li> <li>Existe una relación significativa entre las expectativas de resultados y las competencias genéricas en los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</li> <li>Existe una relación significativa entre las expectativas de la autoeficacia percibida y las competencias genéricas en los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima.</li> </ul>

Variables	Diseño, tipo y nivel de investigación	Técnicas, instrumentos, población, muestra, procedimiento y análisis de datos
<p><b>Definiciones conceptuales:</b>  <b>Autoeficacia académica:</b>            La autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios dependen de la cuantificación de cuantas expectativas tenga el sujeto de sus propias capacidades (Robles, 2018).</p> <p><b>Competencias genéricas:</b>            Son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización. (Gómez et al., citados por Solanes et al., 2008)</p> <p><b>Definiciones operacionales:</b>  <b>Autoeficacia académica:</b>            Percepción multidimensional que incluye: las expectativas de la situación, las expectativas de resultados y las expectativas de la autoeficacia percibida.</p> <p><b>Competencias genéricas:</b>            Son aquellas comunes a la mayoría de profesiones en cuanto a las competencias genéricas instrumentales, sistémicas e interpersonales.</p>	<p>El diseño de la investigación es no experimental porque se “realiza sin la manipulación deliberada de variables y se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (Hernández et al., 2006, p. 152).</p> <p>El tipo de investigación es descriptivo y correlacional. Es descriptivo, ya que describe las propiedades o rasgos de cualquier fenómeno o acontecimiento que se busca analizar. Y es correlacional, porque su propósito es determinar la relación entre dos variables (autoeficacia académica y competencias genéricas) que serán asociadas en la unidad de análisis; es decir, los estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima. (Hernández et al., 2006).</p>	<p><b>Técnica:</b>            Evaluación colectiva con instrumentos con adecuada validez y confiabilidad en el Perú.</p> <p><b>Instrumentos:</b>  <b>Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) del Dr. Herbert Robles Mori</b>            Evalúa las percepciones de autoeficacia académica percibidas por los estudiantes. Posee validez de 0.94 mediante criterio de jueces y 0.925 en validez factorial KMO. Además, presenta alta confiabilidad de Cronbach, encontrándose los siguientes datos: 0.877 en autoeficacia general, 0.831 en expectativa de la situación, 0.923 en expectativa de persona, 0.812 en expectativa de resultado y 0.902 en expectativa de autoeficacia percibida.</p> <p><b>Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas del Dr. Ángel Solanes Puchol, la Dra. Rosa Núñez Núñez y el Dr. Jesús Rodríguez Marín</b>            Evalúa las competencias adquiridas y el grado potencial de inserción en el mercado laboral de los estudiantes universitarios. Tras el análisis estadístico, se obtuvo un cuestionario de 45 ítems con una consistencia interna de 0.92, distribuidos en seis factores que explican el 53.15% de la varianza total.</p> <p>Dentro de las competencias instrumentales, el desempeño del trabajo presenta 0.81 de consistencia interna y las habilidades para la gestión 0.79. En cuanto a las competencias sistémicas, el liderazgo posee 0.84 de consistencia interna; la motivación por el trabajo, 0.73 y la capacidad de aprendizaje, 0.69. Finalmente, respecto a las competencias interpersonales, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo poseen 0.81 de consistencia interna.</p>

		<b>Técnicas, instrumentos, población, muestra, procedimiento y análisis de datos</b>
		<p><b>POBLACIÓN:</b> Para el presente estudio, se contó con una población de 1,316 de estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, quienes se formaban para ser docentes de educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación física.</p> <p><b>MUESTRA:</b> Se tomó una muestra de 257 participantes, cifra calculada en función a un nivel de confianza de 1.96 y un error de estimación de 5%, con una variabilidad de 35,9, dando como resultado un tamaño mínimo de 178 sujetos.</p> <p><b>PROCEDIMIENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se solicitó permiso a los autores para hacer uso de sus instrumentos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se coordinó con las autoridades universitarias.</li> <li>- Se informó a los estudiantes sobre el estudio</li> <li>- Se solicitó el consentimiento informado</li> <li>- Se aplicó los instrumentos a los 257 estudiantes</li> </ul> </li> <li>- Después de la administración de los instrumentos, se ejecutó la revisión de la calidad de la información de las respuestas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los datos fueron procesados con el software SPSS, versión 23.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>ANÁLISIS DE DATOS:</b> En el caso de los análisis descriptivos de datos, se utilizó tablas de frecuencias y porcentajes, así como tablas de medida de tendencia central. Para el análisis inferencial de datos, se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar la normalidad de los datos. Además, la prueba de Spearman para las correlaciones.</p>

## ANEXO B: Instrumentos

Dr. Herbert Robles Mori

### Escala de Autoeficacia Académica

#### 1. Datos informativos

Sexo: Masculino  Femenino  (marque con un aspa)  
 Edad: \_\_\_\_\_  
 Especialidad: \_\_\_\_\_  
 Ciclo: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

#### 2. Instrucciones

- Lea atentamente las siguientes indicaciones:
- Esta escala ha sido diseñada para identificar sus percepciones respecto al ámbito académico; no es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. El tiempo aproximado es de 10 minutos.
- **Marca con un aspa (x)** el grado en que Ud. se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado.
- **Marca con un aspa (x) si estás de acuerdo en participar de la presente investigación SI ( ) NO ( )**
- Por favor, conteste todos los ítems.
- Muchas gracias por su valioso tiempo.

Nro	Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.					
2	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.					
3	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.					
4	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.					
5	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.					
6	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.					
7	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.					
8	Puedo solucionar dificultades académicas.					
9	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.					
10	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.					
11	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.					
12	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.					

Nro	Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
13	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.					
14	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.					
15	Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.					
16	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica.					
17	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.					
18	Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo.					
19	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.					
20	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.					
21	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.					
22	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.					
23	Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente.					
24	Busco iniciativas para afrontar una tarea.					
25	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.					
26	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.					
27	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.					
28	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.					

### Inventario de evaluación de competencias

#### 3. Datos informativos

Sexo: Masculino  Femenino  (marque con un aspa)

Edad: \_\_\_\_\_

Especialidad: \_\_\_\_\_

Ciclo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

- Lea atentamente las siguientes indicaciones:
- Esta escala ha sido diseñada para identificar sus percepciones respecto al ámbito académico; no es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. El tiempo aproximado es de 20 minutos.
- **Marca con un aspa (x)** el grado en que Ud. se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo

- **Marca con un aspa (x) si estás de acuerdo en participar de la presente investigación SI ( ) NO ( )**
- Por favor, conteste todos los ítems.

Este cuestionario tiene una escala de valor **mínimo 1** y valor **máximo 6**. Su objetivo es el de conocer qué piensas sobre tus propias capacidades. Por favor, indica tu punto de vista sobre cada una de las afirmaciones, puntuándolas según la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6
<b>Siempre</b>	<b>Muchísimas veces</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>Ordinariamente</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Casi nunca</b>

ÍTEMS	1	2	3	4	5	6
1. Conocimientos de la carrera.						
2. Capacidad de concentración (para el estudio, atender y concentrarte en las clases...).						
3. Capacidad de innovación en las prácticas o trabajos.						
4. Valoración resultados académicos (en tus exámenes).						
5. Capacidad de adaptación (a nuevas situaciones: curso nuevo, nuevos profesores, cambios de horario...).						
6. Capacidad de previsión, planificación.						
7. Organización (capacidad para estructurar, organizar y distribuir los recursos de que dispones para alcanzar los objetivos) de tu tiempo de estudio y trabajo.						
8. Capacidad para organizar equipos de trabajo.						
9. Capacidad de aprovechamiento óptimo de los propios recursos.						
10. Capacidad de aprovechamiento óptimo de los recursos de la Universidad.						
11. Capacidad de negociación (en asuntos de clase, procurando su mejor logro).						
12. Resolución de problemas (capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva), en materias de clase, en las prácticas.						
13. Capacidad de síntesis (a partir de unos datos, ser capaz de proyectar los más importantes, las conclusiones).						

ÍTEMS	1	2	3	4	5	6
14. Competitividad (consecución de un objetivo con mejores resultados que los demás).						
15. Mantenimiento de su rendimiento habitual (en situaciones adversas o conflictivas)						
16. Actúas con desenvoltura y firmeza en las situaciones de tensión.						
17. Capacidad para trabajar en equipo.						
18. Coordinación (capacidad para asegurar el cumplimiento de las tareas de forma eficaz, en el plazo definido, y con los recursos previstos) en las prácticas o trabajos.						
19. Voluntariedad en el trabajo en equipo, en las prácticas (potencia personal que mueve a realizar o no alguna tarea).						
20. Facilidad para relacionarte con tus compañeros.						
21. Comunicación (capacidad para relacionarte haciéndote entender y escuchando a los demás).						
22. Habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, tacto y escucha como capacidades de relación con los demás).						
23. Facilidad para relacionarte con sus profesores.						
24. Emprendedor.						
25. Capacidad para conseguir que los demás alumnos acepten tus ideas y propuestas.						
26. Inspiras confianza (capacidad para inspirar en tus compañeros espíritu de confianza, cooperación y apoyo).						
27. Habitualmente, persuades y obtienes ventajas sin provocar hostilidades.						
28. Capacidad de aceptar con facilidad nuevas responsabilidades, o nuevos cargos (delegado/a, representación de alumnos...).						
29. Capacidad de relación con los demás compañeros (empatía, tacto, simpatía...).						
30. Te proporciona acusada satisfacción la posibilidad de dirigir personas y recursos.						
31. Generas buena imagen de la Universidad ante el exterior.						
32. Capacidad de conocer tus propias características personales y profesionales.						
33. Estabilidad (capacidad para mantener el equilibrio en situaciones de tensión, adversas o con límite de tiempo).						
34. Autoconfianza (nivel de confianza del alumno en sus capacidades potenciales y puesta en práctica de sus conocimientos de la carrera).						
35. Motivación (con la carrera, asistir a clase, motivación para el estudio).						
36. Mantenimiento del rendimiento habitual (ante situaciones adversas o con límite de tiempo).						
37. Capacidad para actuar con desenvoltura (en exposición de trabajos en público).						
38. Te atrae fuertemente conseguir los objetivos marcados.						
39. Aceptas con facilidad nuevas responsabilidades.						
40. Resultados de los exámenes últimos del alumno/a.						
41. En tu trabajo, (remunerado o no remunerado) habitualmente encuentras soluciones nuevas y originales a la vez que aportas nuevas perspectivas al mismo.						
42. Te adaptas bien a las nuevas situaciones.						
43. Eres capaz de establecer sistemas para el aprovechamiento óptimo de los recursos.						
44. Ante cualquier dificultad, consigues superar tus problemas sin necesidad de recurrir a tus superiores.						
45. ¿Podrías desempeñar otro puesto de trabajo diferente del que te estás formando?						