

Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios

Self-concept, academic self-efficacy, self-regulation of student learning and the self-efficacy of university teachers

Luís Alberto Palomino Berrios

Autor corresponsal: lpalomino@une.edu.pe
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Recibido: 23 de marzo de 2024

Aceptado: 21 de mayo de 2024

Resumen

Se evalúa a estudiantes de la carrera de Educación, así como a los docentes que forman a estos profesionales. La muestra la constituyen 200 estudiantes de primer a décimo ciclo y 80 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle». El objetivo es determinar y contrastar los niveles de autoeficacia académica, autoconcepto, autorregulación de aprendizaje y autoeficacia docente, con la finalidad de contar con información para lograr un proceso de aprendizaje adecuado. Es una investigación básica y no experimental; de enfoque cuantitativo, se sigue un método hipotético-deductivo. Los resultados estadísticos de la correlación de las variables y dimensiones indican que la categoría es normal ($p > .05$).

Para citar este artículo:

Palomino, L. A., Sernaqué, S. A., Castellanos, S. M. F., & Gonzales, V. L. (2024). Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 181-192. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



Palabras clave: autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación, aprendizaje, autoeficacia.

Abstract

Education students are evaluated, as well as the teachers who train these professionals. The sample is made up of 200 students from the first to the tenth cycle and 80 teachers from the Faculty of Social Sciences and Humanities of the National University of Education "Enrique Guzmán y Valle". The objective is to determine and contrast the levels of academic self-efficacy, self-concept, self-regulation of learning and teaching self-efficacy, in order to have information to achieve an adequate learning process. It is basic and non-experimental research; With a quantitative approach, a hypothetical-deductive method is followed. The statistical results of the correlation of the variables and dimensions indicate that the category is normal ($p > .05$).

Keywords: self-concept, academic self-efficacy, self-regulation, learning, self-efficacy.

Introducción

En la actualidad, se priorizan elementos para que los estudiantes tengan un proceso de aprendizaje adecuado como la autoeficacia académica, el autoconcepto y la autorregulación de aprendizaje. La *autoeficacia*, es entendida como el trabajo en busca del desarrollo personal, e implica elevar capacidades y habilidades para enfrentar determinados retos académicos; involucra a los pensamientos, positivos y negativos, así como la conducta o comportamiento (Bandura, 1995). En el trabajo de la autoeficacia académica se alienta a que el individuo establezca sus propios estándares de calidad. Para este propósito, debe crear estrategias, monitorearse y autoevaluarse, adaptándose a los cambios y nuevos conocimientos (García-Fernández et al., 2010).

El *autoconcepto* es la percepción que tiene el individuo en el plano cognitivo, afectivo y comportamental sobre sí mismo; es decir, cómo valora

sus propias características que lo hacen diferente de otros (Burns, 1990). En este proceso comunica cómo se ve, se entiende y se valora; elabora un juicio respecto de su propio comportamiento y señala qué debe mejorar o modificar en la consecución de sus objetivos (Cardenal & Fierro, 2003).

En tanto, en la *autorregulación del aprendizaje*, se llevan a la práctica una serie de acciones que incluyen planificación, organización, evaluación y ejecución de estrategias en la resolución de conflictos cotidianos (Schunk & Zimmerman, 1997). Para lograr objetivos de aprendizaje, los individuos que logran la autorregulación son capaces de controlar y modificar sus pensamientos, sentimientos y acciones. La capacidad de ajustarse a entornos de aprendizaje cambiantes es crucial, ya que se requiere del desarrollo de habilidades como la gestión del tiempo, la concentración y el autocontrol, incluso frente a obstáculos emocionales y tecnológicos (Sáez-Delgado et al., 2022). Como lo señala Bandura (2001), el individuo que se autorregula gestiona de forma adecuada sus procesos cognitivos, afectivos, sociales, fisiológicos, y es capaz de ser creativo y desarrollar sus propios criterios e iniciativas.

Por otra parte, la *autoeficacia docente*, se refiere a la seguridad que brinda el docente cuando transmite conocimientos e información, generando confianza en el estudiante y productividad académica. Al respecto, Hernández y Ceniceros (2018) sostienen que, en la presencialidad e interacción con los estudiantes y la comunidad educativa, el docente es más eficaz porque tiene herramientas de apoyo como la planificación, estrategias de enseñanza y estrategias evaluativas.

Sobre el tema, Portocarrero (2014) mediante un estudio correlacional con 125 participantes docentes, determina que es importante desarrollar habilidades profesionales, autoeficacia docente, así como propiciar un ambiente favorable y agradable para estimular el proceso de aprendizaje en los estudiantes; son necesarias, también, las habilidades interpersonales que contribuyen en el desarrollo de actividades colaborativas y resolución de conflictos en los equipos de estudios. Por su parte, Alegre (2014), en una muestra de 284 estudiantes, establece que la confianza y seguridad que estos estudiantes tienen en sus habilidades académicas les permiten alcanzar metas, así como la gestión de sus aprendizajes que se relaciona con la autoeficacia académica y la autorregulación de aprendizaje; condiciones

fundamentales para obtener buenos resultados en el proceso de aprendizaje. Mientras Covarrubias et al. (2019), en sus conclusiones señalan que los estudiantes universitarios de Chile, al practicar con mayor frecuencia la autorregulación y la autoeficacia del aprendizaje, se motivan e impulsan para alcanzar sus estándares académicos a nivel local, nacional e internacional; además, destacan que las competencias y capacidades profesionales permiten mayor rendimiento académico cada semestre académico.

En el presente estudio, el objetivo es determinar y contrastar los niveles de autoeficacia académica, autoconcepto, autorregulación de aprendizaje y autoeficacia docente en estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación (UNE) «Enrique Guzmán y Valle». Al brindar información sobre los aspectos psicológicos, educativos y socioculturales que inciden en los elementos mencionados, se contribuye con la comunidad educativa, con la formación profesional de los estudiantes y profesores de las áreas de especialización de esta universidad.

Método

Es una investigación básica y no experimental; de enfoque cuantitativo, se sigue un método hipotético-deductivo.

La recopilación de la información se realizó en un solo día de aplicación. Los participantes son 200 estudiantes y 80 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE «Enrique Guzmán y Valle».

Los instrumentos de evaluación son los siguientes:

- *Cuestionario de autoeficacia académica* (Torre, 2007). Dirigido a universitarios, cuenta con cinco escalas, con dos dimensiones y una adecuada estructura de preguntas para evaluar la autoeficacia académica. Mediante la aplicación a 1179 estudiantes se determinó su confiabilidad de .903.
- *Cuestionario de autoconcepto* (García & Musitu, 2001). Se explora cómo se reconoce el estudiante a nivel académico y cómo se conduce en los entornos sociales aplicando el contenido emocional que aprendió en su desarrollo en la familia; además explora cómo percibe sus condiciones físicas. Su confiabilidad es de .75.

- *Cuestionario de autorregulación de aprendizaje* (Torre, 2006). Recoge información de lo que va aprendiendo el estudiante, cómo controla sus actividades que realiza en cada momento del día y consistencia en su esfuerzo, demostración de producción de sus aprendizajes y su efectividad. Mediante la aplicación a 1188 universitarios se obtiene la confiabilidad de .86.
- *Cuestionario de autoeficacia docente* (Prieto, 2009). Evalúa la gestión de actividades del docente, de sus sesiones de clases y cómo se encuentra en el contexto del aula (de manera positiva o negativa); además, si las clases son dinámicas y activas, si aplica estrategias y didácticas para un mejor proceso de aprendizaje del estudiante. Mediante la aplicación a 250 docentes se obtuvo una confiabilidad de .93.

El procesamiento de datos se efectuó mediante el programa estadístico SPSS Statistics 28.

Resultados

En autoeficacia docente, la puntuación es de 5.09; representa un clima positivo de confianza en el aula. La puntuación de 5.04 significa que el instructor anima activamente a los alumnos a participar en las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo diariamente en el aula.

En autoeficacia académica, los resultados son los siguientes:

- Los estudiantes de Lengua y Literatura obtienen una puntuación de 4.29; representa que confían en sus capacidades para tener éxito en el desarrollo de la asignatura. Una puntuación de 4.07 sugiere que los estudiantes creen que tienen recursos suficientes para terminar sus estudios universitarios y se sienten competentes académicamente. Los estudiantes de Historia obtienen una puntuación de 4.27; lo que indica que los alumnos poseen la capacidad necesaria para desenvolverse sin esfuerzo en el avance de sus asignaturas; la puntuación de 4.23 indica que los alumnos tienen confianza en sus propias capacidades para tener éxito en el avance de su asignatura. En los cursos de Español y de Inglés los estudiantes obtienen una puntuación de 4.25; lo que indica la confianza de los alumnos en sus capacidades para tener éxito en estas

asignaturas; la puntuación de 4.06 indica que los alumnos confían en sus capacidades para realizar los deberes en casa de forma satisfactoria. Los estudiantes de Geografía obtienen una puntuación de 4.17; lo que indica que completan sus tareas o deberes en casa con seguridad; la puntuación de 7.13 de los estudiantes sugiere que tienen suficientes cualidades personales para terminar satisfactoriamente sus tareas universitarias. Los estudiantes de Psicología obtienen una puntuación de 4.25; lo que indica confianza en sus capacidades para tener éxito en el curso; la puntuación de 4.19 indica que los estudiantes completan con confianza sus tareas o deberes en casa. Asimismo, los estudiantes de tercer ciclo de Psicología obtienen una puntuación de 4.50; lo que sugiere que tienen suficientes recursos y cualidades personales para terminar con éxito sus estudios universitarios; la puntuación de 4.11 indica que los alumnos creen en sus capacidades para completar sus trabajos de curso y están seguros de que lo harán bien cuando se les asignan deberes y tareas. La puntuación de los estudiantes del quinto ciclo de Historia es de 4.54; esto indica que los alumnos creen en sus capacidades para completar el curso. De igual forma, los estudiantes de Filosofía obtienen una puntuación de 4.20; lo que demuestra confianza en sus capacidades para completar el curso. Además, los estudiantes de Intercultural-bilingüe 8 obtienen una puntuación de 4.75; lo que indica que confían en sus capacidades para completar tareas como deberes o trabajos en casa; la puntuación de 4.42 indica que los alumnos confían en su capacidad para completar el curso.

En autorregulación del aprendizaje, los resultados son los siguientes:

- Los estudiantes de Historia obtienen una puntuación de 4.41; lo que indica que pueden identificar conceptos e ideas que no comprenden; afirman que de vez en cuando hacen una pausa mientras leen para repasar mentalmente lo que han leído. La puntuación de 4.27 demuestra que, cuando los estudiantes se enfrentan a retos en sus estudios, logran aumentar en esfuerzo o modifican su enfoque. La puntuación de 4.00 obtenida por los estudiantes de los cursos de Español y de Inglés indica que los alumnos necesitan tiempo para estudiar, planificar y esforzarse; consideran que la inteligencia es maleable por lo que se interesan y se esfuerzan por aprender a pesar

de los retos que deben enfrentar. Los estudiantes de Geografía obtienen una puntuación de 4.33; consideran que la inteligencia es un rasgo flexible y mejorable. Los estudiantes de Psicología obtienen una puntuación de 4.44; consideran que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable. Los estudiantes de tercer ciclo de Psicología obtienen una puntuación de 4.28; consideran que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable; los obstáculos, que deben afrontar en sus estudios, se convierten en estímulos positivos más que en desánimo. Los estudiantes de Historia obtienen una puntuación de 4.39; consideran que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable. Los estudiantes de Filosofía obtienen una puntuación de 4.13; demuestra que los estudiantes se animan a sí mismos para mantener el esfuerzo. Los estudiantes Intercultural-bilingüe tres obtienen una puntuación de 4.25; por sus experiencias, consideran que pueden lograr el aprendizaje a pesar de los obstáculos; se automotivan e intentan aprender de manera constante. La puntuación de 4.86 en los estudiantes de Intercultural-bilingüe ocho indica que a veces deben hacer pausas mientras leen para repasar mentalmente; la puntuación de 4.71 indica esfuerzo por reconocer conceptos nuevos que deben interiorizar en el estudio de una asignatura; la puntuación de 4.57 muestra que confirman con regularidad las explicaciones dadas por el profesor en clase.

Con respecto a la variable sexo en la evaluación del autoconcepto: las mujeres registran un puntaje más elevado en la dimensión autoconcepto físico, lo que recae en la categoría normal, le sigue en puntaje el autoconcepto social y emocional (ver Tabla 1).

En los hombres, el mayor puntaje se observa en la dimensión autoconcepto físico, lo que recae en la categoría normal; le siguen en puntaje las dimensiones de autoconcepto académico laboral y familiar (ver Tabla 2).

En general, los estudiantes mujeres y hombres obtienen un puntaje de 69.82 en la dimensión de autoconcepto físico, lo que recae en la categoría normal; le sigue la dimensión de autoconcepto académico laboral (ver Tabla 3).

Tabla 1
Autoconcepto en mujeres

Autoconcepto - mujeres	Promedio	Categoría
Autoconcepto académico laboral	49.42	Normal inferior
Autoconcepto social	51.77	Normal
Autoconcepto emocional	50.66	Normal
Autoconcepto familiar	44.95	Normal inferior
Autoconcepto físico	73.72	Normal

Tabla 2
Estudiantes varones

Autoconcepto - varones	Promedio	Categoría
Autoconcepto académico laboral	53.15	Normal
Autoconcepto social	41.86	Normal inferior
Autoconcepto emocional	37.75	Normal inferior
Autoconcepto familiar	48.71	Normal inferior
Autoconcepto físico	62.29	Normal

Tabla 3
Autoconcepto en estudiantes en general

Autoconcepto - total	Promedio	Categoría
Autoconcepto académico laboral	51.53	Normal
Autoconcepto social	47.00	Normal inferior
Autoconcepto emocional	46.83	Normal inferior
Autoconcepto familiar	46.83	Normal inferior
Autoconcepto físico	69.82	Normal

Discusión

En autoconcepto, los estudiantes alcanzan la categoría normal en el juicio que hacen sobre sí mismos, al describir y evaluar sus características físicas, comportamiento, sentimientos y actitudes (Cardenal & Fierro, 2003). Lo mismo sucede con autoeficacia académica, la categoría normal que obtienen representa que son perseverantes y logran avanzar de etapas, cumpliendo los requisitos para ser promovidos a los siguientes ciclos académicos. La autoeficacia académica de los estudiantes evaluados se relaciona con la valoración que hacen de sus propias capacidades para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para gestionar y resolver situaciones en entornos académicos (García et al., 2010). En contraposición a lo que ocurre con estudiantes que abandonan la carrera o desaprueban constantemente, ya que estos presentan niveles bajos de autoconfianza y satisfacción con el estudio, comportamiento inadecuado y prácticas poco eficientes (Rodríguez, 2004).

Asimismo, en autorregulación del aprendizaje la categoría es normal en los participantes estudiantes. En este proceso, ellos utilizan sus propios recursos para organizar, gestionar y evaluar la realización de tareas, actividades y productos de aprendizaje, tareas, ejercicios y elaboración de materiales didácticos. El uso de diversas estrategias de aprendizaje, ser eficiente en el momento de la ejecución y tener un proceso de aprendizaje, son algunas de las características que se deben tener en cuenta para que el aprendizaje se considere autorregulado. Schunk y Zimmerman (1997) señalan que el aprendizaje ha tomado un lugar de importancia en la literatura académica debido a las implicaciones significativas que la investigación ha sugerido con respecto a cómo los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, monitoreando y regulando los procesos de base para alcanzar sus metas académicas.

Por último, en autoeficacia docente también se llega a una categoría normal, lo que nos lleva a determinar que los docentes evaluados propician un adecuado ambiente académico, demostrando capacidad para desenvolverse en sus labores profesionales; control sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Como formadores universitarios, se espera de ellos autoorganización, autorreflexión y autorregulación (Bandura, 1999).

Conclusiones

En autoeficacia, autoconcepto y autorregulación, estudiantes y docentes alcanzan la categoría normal, lo que indica un proceso de aprendizaje adecuado y que pueden cumplir con los objetivos académicos que se establecen para cada semestre.

Encontramos que la autoeficacia académica en los estudiantes es óptima porque creen en sus capacidades para ejecutar sus trabajos y diversas actividades académicas, se perciben competentes académicamente, demuestran habilidades en la secuencia y desarrollo de sus asignaturas, reconocen que hay conceptos que no entienden, cuando leen hacen pausas para repasar mentalmente. Estos estudiantes consideran que la inteligencia es una capacidad maleable, mejorable y que el aprendizaje, al igual que la experiencia, se pueden lograr a pesar de los obstáculos; pero necesitan tiempo para estudiar y esforzarse en la planificación. Afirman estar seguros de sus métodos de aprendizaje y haber establecido sus propias normas de estudio, pero no repasan regularmente sus apuntes para reforzar lo aprendido. Además, observamos que estudiantes, tanto mujeres y hombres, se enfocan de manera destacada en su aspecto físico (autoconcepto físico).

Finalmente, es importante generar una atmósfera adecuada en los ambientes educativos, donde los estudiantes encuentren apertura para compartir sus ideas, plantear preguntas, cuestionar y participar activamente en clases. En este proceso, la labor del docente es trascendente, ya que beneficia la comunicación y el aprendizaje.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

La información de la investigación es original y sus fuentes son confiables y verificables. Se ha seguido un riguroso proceso de recopilación y análisis para garantizar la precisión y fiabilidad de la información presentada. No se ha incurrido en prácticas de plagio, invención, manipulación o distorsión de los datos.

Contribución de autoría

LAPB: redacción, búsqueda de información, diseño del estudio y de aplicación, revisión de los resultados e interpretación.

SASR: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

SMFCS: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

VLGA: redacción, búsqueda de información, aplicación del estudio.

Referencias

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Bandura, A. (1995). Comentarios sobre la cruzada contra la eficacia causal del pensamiento humano. *Revista de terapia conductual y psiquiatría experimental*, 26(3), 179-190.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Bower.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia*. Universidad Nacional de Córdoba Argentina.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ediciones Egea.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111. <https://doi.org/10.1174/021093903321329094>
- Covarrubias, C. G., Acosta, H., & Mendoza, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. TEA Ediciones.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E., & Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education & Psychology*, 3(1), 61-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736005.pdf>
- Hernández, L. F., & Cenicerros, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171
- Portocarrero, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco 2013. *Revista IIPSI*, 17(1), 81-91. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972>
- Prieto, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente* (2.ª ed.). Narcea S. A. Ediciones.
- Sáez-Delgado, F., Lobos-Peña, K., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Pinochet, P. (2022). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de covid-19. <https://www.redalyc.org/journal/140/14074950007/14074950007.pdf>

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Torre, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105907>

Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad de Comillas.

Luís Alberto Palomino Berrios

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Magíster en psicología con mención en intervención psicológica e investigación. Docente universitario de posgrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9549-766X>

Autor corresponsal: lpalomino@une.edu.pe

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-4097>

sernaque@une.edu.pe

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5546-7033>

scastellanos@une.edu.pe

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5487-0445>

vgonzales@une.edu.pe