



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN INICIAL DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA

Tesis presentada por:

PIERINA MARISOL GAMARRA CAMARGO

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Asesor:

Herbert Robles Mori

Cód. Orcid: 0000-0002-5937-5937

Lima - Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

PIERINA MARISOL GAMARRA CAMARGO

Herbert Robles Mori

Nombres(s) y Apellidos, Asesor

José Alfonso Mesía Guevara

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

Sabina Lila Deza Villanueva

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón.

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

La presente investigación cuantitativa de nivel descriptivo, de tipo básica, y de diseño no experimental y transversal correlacional, se basó en identificar la relación que existe entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima en una muestra de 126 estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

Para medir la autoeficacia académica se aplicó la Escala de Autoeficacia Académica del Dr. Herbert Robles Mori y para medir la autoestima se aplicó la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Se determinó que existe una relación negativa y no significativa entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima, demostrando que al parecer la autoestima no sería una variable determinante para la autoeficacia académica. Lo que puede deberse a lo amplio de ambos constructos y las medidas usadas, tal como lo señala la evidencia científica.

Palabras clave: autoeficacia académica, autoestima, universidad, estudiantes.

ABSTRACT

The present quantitative, descriptive, basic, non-experimental and cross-sectional correlational research was based on identifying the relationship between academic self-efficacy and self-esteem in a sample of 126 early childhood education students from a university in Lima.

To measure academic self-efficacy, the Academic Self-Efficacy Scale of Dr. Herbert Robles Mori as applied, and to measure self-esteem, the Rosenberg Self-Esteem Scale was applied.

It was determined that there is a negative and non-significant relationship between academic self-efficacy and self-esteem, demonstrating that it seems that self-esteem would not be a determining variable for academic self-efficacy. This may be due to the broadness of both constructs and the measures used, as indicated by the scientific evidence.

Key words: academic self-efficacy, self-esteem, university, students.

RECONOCIMIENTOS

El siguiente estudio de investigación da un reconocimiento a mi familia, en quienes encontré una fuente de inspiración para llevar a cabo esta tesis de maestría en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Al Dr. Herbert Robles quien, con su experiencia en el ámbito de la investigación científica, pudo ser un mediador en el desarrollo de la presente investigación.

A los catedráticos que me acompañaron en la elaboración de mi proyecto de investigación.

Asimismo, mi gratitud a la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y al Programa Académico de Maestría en Psicología por formarme con valores y virtudes.

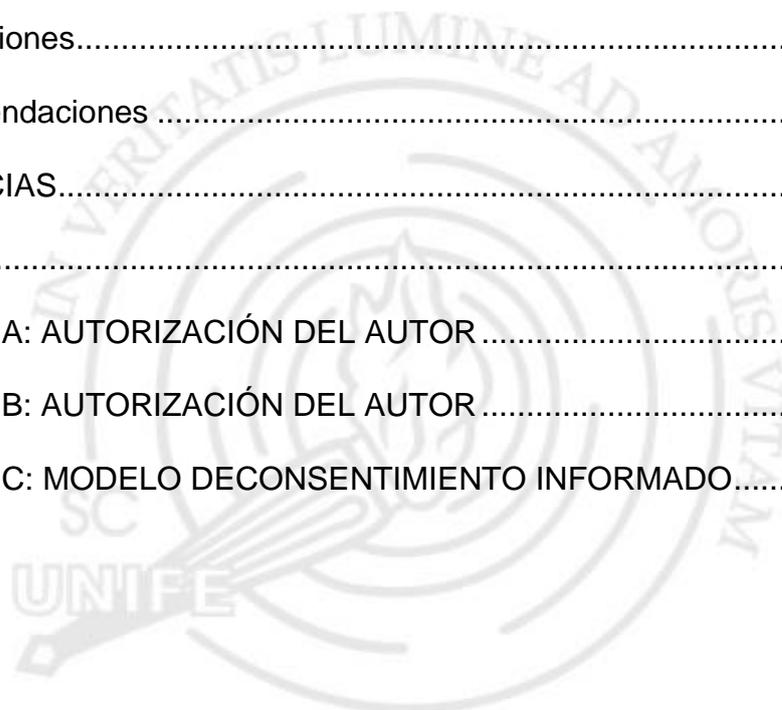


ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Justificación de la investigación	16
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	17
1.3.1 Delimitación.....	17
1.3.2 Limitaciones.....	17
1.4 Objetivos de la investigación.....	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO.....	19
2.1 Antecedentes de la investigación.....	19
2.1.1 Internacionales.....	19
2.1.2 Nacionales.....	21
2.2 Bases teóricas.....	23
2.2.1 Autoeficacia académica.....	23
2.2.2 Definición de autoeficacia.....	23
2.2.3 Componentes de la autoeficacia académica.....	24

	Página
2.2.4 Autoeficacia académica en la universidad.	26
2.2.5 Autoestima.	28
2.2.6 Componentes de la autoestima.....	29
2.3 Definición de términos.....	31
2.4 Hipótesis	32
2.4.1 Hipótesis general.	32
2.4.2 Hipótesis específicas.....	32
CAPÍTULO III: METODO	33
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	33
3.2 Participantes	34
3.2.1 Población.	34
3.2.2 Muestra.	34
3.3 Variables de investigación.....	35
3.3.1 Autoeficacia académica.	35
3.3.2 Autoestima.....	36
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	37
3.4.1 Técnicas de recolección de datos.	37
3.4.2 Instrumentos de recolección de datos.....	37
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	41
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	43
4.1 Resultados Descriptivos.....	43
4.2 Resultados Inferenciales	47
4.2.1 Análisis de normalidad.	47
4.2.2 Análisis de relación de objetivo general.	48

	Página
4.2.3 Análisis de relación de objetivos específicos.	49
4.2.3.1 Primer objetivo específico.	49
4.2.3.2 Segundo objetivo específico.....	50
4.2.3.3 Tercer objetivo específico.....	50
4.2.3.4 Cuarto objetivo específico.	51
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	53
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	58
6.1 Conclusiones.....	58
6.2 Recomendaciones	58
REFERENCIAS.....	60
APÉNDICE.....	66
APENDICE A: AUTORIZACIÓN DEL AUTOR	67
APENDICE B: AUTORIZACIÓN DEL AUTOR.....	68
APENDICE C: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	69



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Operacionalización de la variable Autoeficacia Académica.....	35
2. Operacionalización de variable Autoestima.....	36
3. Sexo del encuestado	43
4. Frecuencia de los encuestados según edad	44
5. Frecuencia de los rangos de autoestima.....	45
6. Resultados de la variable autoeficacia académica.....	46
7. Prueba de Normalidad para las variables Autoestima y Autoeficacia Académica.....	47
8. Correlación de Rho-Spearman entre autoeficacia académica y autoestima.....	48
9. Prueba de Normalidad para las variables Autoestima y las dimensiones de la variable Autoeficacia Académica.....	48
10. Correlación de Pearson entre Expectativa de la situación y autoestima.....	49
11. Correlación de Pearson entre expectativa personal de autoeficacia académica y autoestima.....	50
12. Correlación de Pearson entre la dimensión expectativa de los resultados y autoestima.....	51
13. Correlación de Pearson entre la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida y autoestima	51

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Diseño Descriptivo Correlacional	33
2. Porcentaje de los encuestados según sexo	43
3. Frecuencia de los encuestados según edad	44
4. Frecuencia de los rangos de autoestima.....	45
5. Histograma de los puntajes de autoeficacia académica.....	46



INTRODUCCIÓN

La teoría de la autoeficacia sostiene que lo que creemos sobre nosotros mismos influye mucho en la elección de la tarea, en el nivel de esfuerzo y persistencia y en el rendimiento posterior. Así, una escasa autoeficacia puede estar implicada en la conducta de evitación, pero una fuerte autoeficacia podría desempeñar un papel en el inicio y la persistencia de la conducta. Otros estudios han señalado a la autoestima como uno de los factores más fuertes para predecir el rendimiento en varios ámbitos, sobre todo en el ámbito académico. Es por ello, que interesada en esta relación es que se ejecuta el presente estudio.

En el primer capítulo se presenta: el planteamiento del problema de investigación; la justificación, la delimitación y las limitaciones de la investigación. Asimismo, se definen los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de las variables de estudio: Autoeficacia Académica y Autoestima. Se incorporan también las investigaciones nacionales e internacionales directa e indirectamente relacionadas con el tema. Al finalizar ese capítulo se plantean las hipótesis de investigación, tanto general como específicas y las definiciones conceptuales.

En el tercer capítulo se desarrolla toda la metodología de la investigación, detallando el tipo, el diseño y el nivel; las características de los participantes, se definen operacionalmente las variables de estudio, se detallan los instrumentos de investigación seleccionados y utilizados y se realiza la descripción del procedimiento de recolección de datos así como del análisis estadístico realizado.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación. Se inicia con el análisis descriptivo y luego con el análisis inferencial, objetivo principal de este estudio.

El quinto capítulo contiene la discusión en base a los resultados obtenidos, y se precisan también los alcances de estos resultados.

En el sexto y último capítulo de esta investigación encontramos las principales conclusiones y recomendaciones. Y para finalizar, se presentan las referencias y anexos.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se plantea el problema de investigación, se brindan los aportes que justifican este estudio de investigación, se plantea la delimitación, así como los objetivos propuestos al respecto.

1.1 Planteamiento del problema

Los años universitarios son un período crítico para el desarrollo, a la luz del hecho de que los estudiantes universitarios están haciendo la transición de la adolescencia tardía a la adultez emergente (Arnett, 2010). Durante este período, los estudiantes universitarios se enfrentan a numerosos desafíos y tienen una amplia variedad de necesidades. Además, el cambio de la escuela secundaria a la universidad es un cambio notable en la vida de algunos estudiantes. Tienen que adaptarse a los cambios de manera autónoma y lidiar con su vida universitaria para adaptarse a la nueva condición (Chen & Fan, 2014). Por otro lado, se enfrentan con las exigencias académicas y el esfuerzo académico que debe poner para el cumplimiento de la condición académica. Compas et al. (2016) informaron que la vida universitaria tiene más estrés de lo que los estudiantes anticipan. Lo que necesiten para resolver estos problemas pueden provocar un rendimiento académico disminuido y un mayor estrés psicológico.

Así, la autoestima es uno de los recursos más importantes para los estudiantes que es un recurso importante en la vida o en la transición universitaria. La autoestima es un juicio personal de su autovalor. También se designa como autovalor, autoaceptación, autoconcepto y autoevaluación.

Autoestima varía de extremadamente positivo a extremadamente negativo; un entorno de éxito la eleva mientras que un entorno de fracaso la reduce.

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

La autoestima ha sido un indicador importante del rendimiento académico. Así, vista como un criterio clave para juzgar la capacidad total y el potencial de uno, los estudiantes con un alta autoestima parecen tener más éxito que aquellos que presentan baja autoestima. Hay algunas investigaciones que no distinguen una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico. Algunos autores sostienen que la baja autoestima no demuestra realmente un bajo rendimiento académico (Pullman & Allik, 2008; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005). Sin embargo, una serie de otros estudios han demostrado una correlación significativa entre la alta autoestima y el buen rendimiento académico (Chung, Robins, Trzesniewski, Nobile, Roberts & Widaman, 2014; Valentine, Dubois & Cooper, 2004), lo que refuerza la opinión de que la autoestima está asociada con el rendimiento académico. Los estudios han encontrado también que la autoeficacia se asocia positivamente con el rendimiento académico (Richardson, 2007) y también con los enfoques de los estudiantes para estudiar. Así, por ejemplo, Prat-Sala y Redford (2010)

encontraron, en un estudio longitudinal con una muestra de 163 estudiantes de primer año de psicología en el Reino Unido, que los estudiantes con alta autoeficacia académica eran más propensos a adoptar un enfoque profundo o estratégico para estudiar, en comparación con los estudiantes con baja autoeficacia académica. Además, los estudiantes con baja autoeficacia académica mostraron una disminución en el enfoque profundo y un aumento en el enfoque de superficie a lo largo del tiempo, mientras que tal desarrollo no se encontró entre los estudiantes con alta autoeficacia académica.

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

De todo lo anteriormente tratado, la formulación del problema queda planteada de la siguiente manera: ¿Existe relación entre la autoeficacia académica y la autoestima en estudiantes de educación inicial de una universidad de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

1.2.1 Justificación teórica

La presente investigación constituye un aporte teórico, en la medida que contribuirá a conocer la relación entre las variables que son objeto de estudio: autoeficacia académica y autoestima, además de describir las dimensiones que la componen en el marco de la educación universitaria ya que los estudiantes a menudo tienen objetivos y expectativas sobre su aprendizaje. Es importante lo que reciben en las sesiones de aprendizaje para que lleguen a tener un rol relevante logrando comprender, conocerse y tener éxito en los objetivos trazados.

Justificación práctica

Asimismo, la siguiente investigación constituye un aporte práctico porque a raíz de los resultados se logrará investigar como se está llevando la Autoeficacia Académica y como ésta influye en la Autoestima de las estudiantes.

Justificación metodológica

Además presenta una pertinencia metodológica, la relevancia radica en la aplicación de instrumentos de Autoeficacia Académica y Autoestima los cuales pasaron por un proceso de validez y confiabilidad por ser requisitos indispensables para ser utilizados en la investigación. Los resultados serán aportes para la comunidad universitaria para lograr considerar estas variables de Autoeficacia Académica y Autoestima en su metodología de enseñanza aprendizaje logrando mejorar los niveles educativos de los estudiantes universitarios.

Justificación institucional

Por otro lado la investigación de Autoeficacia Académica y Autoestima constituyen un aporte institucional debido a que se considerará en la planificación de sesiones de aprendizaje logrando así complementar los niveles de calidad educativa, con la finalidad de formar y promover profesionales competitivos que aporten al país logrando forjar un desarrollo sostenible a nuestra sociedad.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación.

La presente investigación se desarrolla en una zona Urbana de Lima Metropolitana, en un distrito considerado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de nivel socio económico medio-alto. Este estudio se centra en población los alumnos de una universidad privada de Lima Metropolitana. Esta población esta comprendida por estudiantes de los diversos ciclos de estudios universitarios de educación inicial.

La investigación se desarrolla en el marco de la educación superior universitaria dentro de la implemetación de la Ley Universitaria N° 30220 en el período de tiempo comprendido 2020 y 2021.

1.3.2 Limitaciones.

Como limitación de tiempo y espacio establecer un momento de la aplicación de los instrumentos, debido a la presente coyuntura que estamos viviendo (COVID-19) será administrado en forma virtual ya que la aplicación de los instrumentos requieren el tiempo suficiente para cumplir las diferentes estaciones: aplicación del proceso de consentimiento informado, distribución, complementación y agradecimiento.

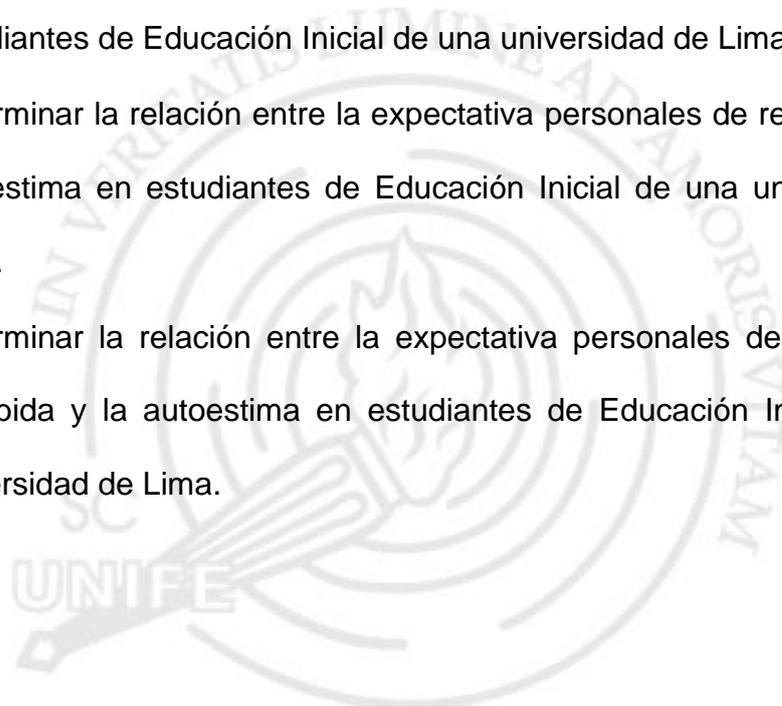
1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Determinar la relación entre la expectativa de la situación y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Determinar la relación entre la expectativa personales y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Determinar la relación entre la expectativa personales de resultados y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Determinar la relación entre la expectativa personales de autoeficacia percibida y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Internacionales.

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

Tiyuri, Saberi, Miri, Shahrestanaki, Bayat & Salehiniya¹ (2018) realizaron una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue determinar la autoeficacia de la investigación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de posgrado de la Universidad de Ciencias Médicas de Teherán (TUMS) en 2016; y a través del cuestionario de

autoeficacia de Phillips y Russell y el promedio de calificaciones encontraron que no se observaron diferencias significativas en la puntuación de autoeficacia debido al género y la escuela; también que hubo una relación directa y significativa entre el promedio de calificaciones de los estudiantes y el puntaje de autoeficacia de la investigación.

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

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

2.1.2 Nacionales.

Recoba (2021) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue identificar la relación entre la autoeficacia académica y la actitud hacia las matemáticas en estudiantes del primer año de un Instituto Superior Tecnológico en Ica. La muestra estuvo por 140 estudiantes de ambos sexos. Se encontró que existe relación positiva entre la Autoeficacia Académica y la actitud hacia las matemáticas.

Cruz (2020) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica, en una muestra de estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Los instrumentos aplicados para la presente investigación fueron el Inventario SISCO del Estrés Académico y el Inventario ACAES de la Autoeficacia Académica. Los resultados indican que existe relación entre el estrés académico y autoeficacia académica.

Díaz (2019) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue conocer la relación existente entre las variables de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en 413 universitarios de primer ciclo de estudios en la ciudad de Lima. Se emplearon las escalas de autoeficacia académica (<18 : $\alpha=.7.13$; $18+$: $\alpha=.877$) y la del aprendizaje autorregulado ($\alpha=.904$). Se logró confirmar la relación entre ambas variables, siendo ésta de $.455^{**}$ positiva y significativa ($p\leq.01$).

Litano (2019) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre Autocontrol y Autoeficacia en adolescentes de instituciones educativas de

la ciudad de Piura – 2018, y aplicando el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) y la Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer encontró que no existe relación significativa entre Autocontrol y Autoeficacia en adolescentes; a su vez solo halló relación entre el indicador Autocontrol Procesual del autocontrol y Autoeficacia.

Armas (2019) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue identificar la relación entre autoestima y asertividad en adolescentes de la I.E El Buen Pastor Huamachuco 2018. Para recopilar datos se utilizaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1985) y la Prueba de asertividad de Rathus (1982). Los resultados señalaron que el nivel de autoestima en los adolescentes es muy alto; los adolescentes son muy asertivos y se encontró también una relación muy significativa entre el nivel de autoestima y asertividad.

Bravo (2018) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue analizar la relación que existe entre autoeficacia académica y percepción sobre la competencia docente; los instrumentos utilizados para este estudio fueron el inventario de expectativas de autoeficacia académica (IEAA) de Barraza (2010) y la escala sobre la percepción de los estudiantes sobre las competencias docentes elaborado por Acevedo y Fernández (2004). Los resultados señalan que existe una relación positiva media entre autoeficacia académica y percepción sobre la competencia docente.

Acuña (2017) realizó una investigación cuantitativa con diseño descriptivo correlacional y transversal cuyo objetivo fue determinar la relación existente entre la autoeficacia académica y los estilos de aprendizaje en la Facultad de Ciencias Empresariales de la U.N.E. en el II semestre del año 2015; los

instrumentos de colecta de datos fueron: la Escala de autoeficacia académica y el Cuestionario CHAEA versión corta sobre estilos de aprendizaje. Los resultados señalaron que existe una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las variables autoeficacia académica y estilos de aprendizaje.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Autoeficacia académica.

El término utilizado para describir la creencia de una persona en su propia capacidad para realizar las tareas necesarias y alcanzar así los objetivos es autoeficacia (Bandura, 1997). La autoeficacia tiende a evaluarse para tareas limitadas (por ejemplo, en un curso) en lugar de tareas generales (por ejemplo, aprendizaje general; Bandura, 1997).

2.2.2 Definición de autoeficacia.

Bandura (1997) ha definido un alto sentido de autoeficacia académica como el fomento de un alto nivel de motivación, logros académicos y el desarrollo de un interés intrínseco en la materia académica. La capacidad de autorregulación de la teoría social cognitiva ayuda a tener en cuenta las habilidades que los estudiantes deben abarcar, tales como: “planificar, organizar y administrar actividades de instrucción; reclutar recursos; regular la propia motivación; y aplicando habilidades metacognitivas para evaluar la idoneidad del conocimiento y las estrategias de uno” (p. 175).

La investigación de Choi (2005) sobre la autoeficacia académica mostró que las habilidades específicas en un curso son una mejor medida de la autoeficacia académica que una medida general de autoeficacia. La medida de autoeficacia académica de Owen y Froman (1988) que también se usó en el estudio de Choi fue una mejor medida de autoeficacia académica porque se

adhirió a las recomendaciones de Bandura (2006) para crear una medida de autoeficacia y compararía igualmente las mismas habilidades en todos los estudiantes; la medida tiene el beneficio adicional de medir una gama más amplia de habilidades específicas. Los ejemplos de las habilidades incluyen: escribir un trabajo de término de alta calidad, obtener buenas calificaciones en la mayoría de los cursos y comprender la mayoría de las ideas presentadas en clase.

2.2.3 Componentes de la autoeficacia académica.

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

Blanco, (2012) propone tres factores: atención, comunicación y excelencia.

- **Atención:** se relaciona con el enfoque en las actividades académicas. Es un proceso cognitivo que tiene lugar cuando una persona, en lugar de simplemente ver y escuchar superficialmente lo que sucede a su alrededor o lo que debe hacer, comienza a centrarse activamente en estos aspectos o en partes de ellos. Los estudiantes universitarios que perciben sus dificultades para prestar atención en el área académica tienen menos probabilidades de tener éxito en sus estudios, mostrando específicamente bajos niveles de ajuste académico.
- **Comunicación:** se refiere al intercambio de datos y la difusión de información con fines académicos por parte de los estudiantes. Está

relacionado con la interacción y la influencia recíproca. Esto implica la aplicación de habilidades y destrezas cognitivas, metacognitivas, socioculturales, psicolingüísticas y psicoeducativas que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Excelencia:** se refiere a la adherencia a las normas y estándares del contexto académico para lograr un desempeño de alta calidad en la universidad. Se requieren ciertas habilidades o competencias para lograrlo, como planificar, establecer objetivos y metas y desarrollar las estrategias necesarias para lograrlos.

Robles (2018 citado en Recoba, 2021) considera a la autoeficacia como:

“la forma de percibir que tiene el individuo con respecto a sus capacidades o habilidades con respecto a cómo enfrentará los diversos trabajos académicos dividiéndola en dos factores: Expectativas de la situación y Expectativas personales, la cual se subdivide en expectativa de resultados y autoeficacia percibida.” (p. 35)

A continuación, una explicación de los factores y las dimensiones de la autoeficacia según Robles (2018 citado en Recoba, 2021):

- A. Las **expectativas de la situación**, relacionadas con factores ambientales, aludiendo a diversas situaciones que originan la conducta, lo que a su vez ayuda o dificulta las capacidades del individuo. El sentirse autoeficaz es sentirse confiado sobre las capacidades al realizar algunas actividades. Entonces, la percepción de autoeficacia, tiene que ver con las tareas y las posiciones en las cuales se involucra.
- B. Las **expectativas personales**, relacionadas con las expectativas internas, las que a su vez se dividen en dos dimensiones:

- a) Las **expectativas de resultados**. Los resultados son causados por la conducta. Por ejemplo, un alumno que cree en sus habilidades, piensa que alcanzar lo que se propone no es difícil; y que el profesor de la asignatura resalte y recompense sus habilidades con buenas notas, hará que el estudiante se motive aún más por estudiar y llegar a mejores logros.
- b) Las **expectativas de autoeficacia percibida**, hace alusión a considerar que uno es capaz de realizar actividades exitosas, porque se considera dotada de las capacidades necesarias para lograr una determinada meta. Adanaqué (2016 citado en Recoba, 2021) señala que para Bandura la forma de comportarse de los individuos está determinada por lo que creen los individuos sobre sus propias capacidades más que por lo que en realidad puedan hacer. Así por ejemplo cuando un estudiante no cree que es capaz de aprender mostrará baja autoeficacia evitando ejecutar lo encomendado. La autoeficacia mencionada interviene de forma distinta en cada individuo, siendo que su forma de pensar o reaccionar ante las emociones llegan a afectar el nivel de estrés y depresión en situaciones de amenaza latente. Otro punto importante es que la autoeficacia percibida sufre cambios con el tiempo y esto debido a que la persona se expondrá a situaciones nuevas ya sean lugares o experiencias.

2.2.4 Autoeficacia académica en la universidad.

Los metanálisis sugieren que la autoeficacia académica es un fuerte predictor de calificaciones (Richardson, Abraham y Bond, 2012), motivación y

logros (Multon, Brown y Lent, 2001). Gore, Leuwerke y Turley (2005) destacaron la importancia de la autoeficacia universitaria para desarrollar el compromiso académico, las interacciones y los objetivos de los estudiantes, así como para influir en sus decisiones de inscripción.

Una revisión realizada por Bartimote-Aufflick, Bridgeman, Walker, Sharma y Smith (2016) indicó de manera similar que los resultados de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y la metacognición de los estudiantes se correlacionan altamente con la autoeficacia.

Investigaciones anteriores han señalado que los estudiantes con alta autoeficacia trabajan más, persiguen objetivos más desafiantes y son más persistentes cuando encuentran dificultades (Bandura, 1997). Los estudiantes con alta autoeficacia pueden monitorear y autorregular mejor sus esfuerzos y usar de manera más efectiva sus estrategias cognitivas para la gestión del tiempo y el aprendizaje en comparación con los estudiantes con menor autoeficacia, y esto conduce a un mayor rendimiento académico (Komarraju y Nadler, 2013).

La seguridad también se ha relacionado con construcciones emocionales como el bienestar mental y físico y el estrés (por ejemplo, Finney y Schraw, 2003; Gore, 2006). Barry y Finney (2009) afirmaron que las personas con niveles más bajos de autoeficacia experimentan más estrés y ansiedad, y una menor motivación en comparación con las personas con mayor autoeficacia. Del mismo modo, después de realizar un estudio longitudinal, Wei, Russell y Zakalik (2005) encontraron que la autoeficacia social de los estudiantes universitarios es un mediador entre los sentimientos de soledad y la depresión posterior. En general, los múltiples estudios, sus diversos diseños y sus resultados significativos en

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

2.2.5 Autoestima.

La autoestima ha demostrado ser una variable de personalidad importante para determinar el comportamiento humano. Para entender a un hombre psicológicamente, hay que comprender la naturaleza y el grado de su autoestima, y los criterios con los que se juzga a sí mismo. Uno experimenta su deseo de autoestima como una necesidad urgente, imperativa y básica. Uno siente tan intensamente la necesidad de una visión positiva de sí mismo (Branden citado en Emil, 2018).

Definición

Coopersmith (1967) en "Los antecedentes de la autoestima" definió la autoestima como el límite al cual un individuo cree que es capaz, importante, exitoso y digno. Por lo tanto, reúne la definición de autoestima de James como basada en la competencia, y la definición de autoestima de Rosenberg como una evaluación de uno mismo.

Coopersmith también agregó que la autoestima es importante para la identidad de una persona y su conciencia. Y que los niveles de autoestima pueden influir en el comportamiento de uno de manera positiva y negativa. La adversidad golpea sin previo aviso. Todos los días enfrentamos dificultades en la vida. La adversidad revela la verdad sobre uno mismo, la propia debilidad, las fortalezas, la voluntad de perdonar, y muestra la posición de uno en la fe. Experimentamos pruebas, dificultades y, a veces, angustias que nos dan o nos

llevan a ser una persona más fuerte que podemos ser. Sin adversidad no hay historia que contar (Hewitt, 2009 citado en Arshad, Zaidi & Mahmood, 2015).

La autoestima es en gran medida representativa de la identidad individual y de cómo las personas se perciben a sí mismas. Por lo tanto, la autoestima de un individuo se relaciona directamente con su propio concepto de sí mismo, un término que trasciende una variedad de disciplinas y que durante mucho tiempo ha invitado a la investigación (Rosenberg, Schooler y Schoenbach, 2019). La literatura muestra que a menudo hay resultados positivos en amplios campos de la vida de los participantes asociados con altos niveles de autoestima.

2.2.6 Componentes de la autoestima.

La autoestima es un concepto increíblemente amplio y dinámico en el campo de la comunicación. Para comprender la importante variable de autoestima, es importante reconocer también los componentes complejos que comprenden cómo los individuos se perciben a sí mismos. Según la literatura, la autoestima se refiere a *"la evaluación positiva general de un individuo de sí mismo"* (Cast y Burke, 2018, p. 1042). Liu y col. (2017) describen dos componentes separados que comprenden la autoestima de un individuo. Según los autores, la autoestima se refiere tanto al sentimiento afectivo de un individuo hacia sí mismo (cuánto se quiere a sí mismo) como a su juicio cognitivo sobre su propia autoestima. Las personas con niveles más altos de autoestima a menudo tienen opiniones más positivas de sí mismas, mientras que las personas que experimentan baja autoestima pueden sentirse inseguras o negativas sobre su autoestima.

El yo se define como una abstracción que el individuo desarrolla sobre los atributos, las capacidades, los objetos y las actividades que uno posee y

persigue. La abstracción está simbolizada por el "yo", que es la idea que uno tiene de sí mismo. El objeto de la observación y la valoración, que se denomina "la persona", difiere del yo, que incluye las abstracciones formadas sobre el objeto. Los fundamentos de estas abstracciones serían las observaciones del propio comportamiento y la forma en que otros individuos responden a sus actitudes, apariencia y desempeño (Coopersmith, 1967).

Rosenberg es un conocido investigador con estudios sobre la adolescencia en escuelas públicas americanas (1965), estándares de medición de la autoestima como, la escala de autoestima de Rosenberg, que se utiliza para medir el nivel de autoestima en este estudio, la escala de autoestima de Rosenberg-Simmons, y otros. También construyó una teoría del autoconcepto y la autoestima (1965 y 1979 citado en Emil, 2018).

Rosenberg (1979 citado en Emil, 2018) consideró el autoconcepto de dos maneras: como un estructurado sistema motivacional y la autoestima como el núcleo de cada conceptualización. Rosenberg consideraba que el autoconcepto se mantiene y mejora gracias a dos motivos muy similares: la autoestima y la autoconsistencia. Según él, el autoconcepto es el marco de referencia fundamental del individuo que incluye casi todas las acciones que se predicen. La autoestima, que es uno de los motivos más poderosos en el desarrollo humano, fue definida como una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular, concretamente el yo. La autoestima positiva se caracteriza por sentimientos de autoestima y valía. Además, el individuo reconoce sus puntos fuertes y débiles. En cambio, la persona con baja autoestima siente falta de respeto por sí misma y se ve como persona indigna e inadecuada o deficiente.

El autoconcepto se definió como *"la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que tienen referencia a sí mismo como objeto"* con respecto a la dimensión estructural (Rosenberg, 1979, p. 7). Dentro del autoconcepto, Rosenberg (1979) identificó tres amplias regiones:

- (1) el autoconcepto existente (cómo somos)
- (2) el autoconcepto deseado (cómo deseamos ser), y
- (3) el yo presentador (cómo nos mostramos a los demás)

Su sistema motivacional fue descrito en términos de tres objetivos.

- a. El primero son los medios y los fines, que incluyen el deseo de alcanzar una meta concreta o el intento de conseguir la aprobación social.
- b. Como segundo objetivo, se consideró la autoconsistencia y la autoestima. La confirmación de la imagen de sí mismo y la comprobación de las autohipótesis son los objetivos del yo que se presenta.
- c. En tercer lugar, la conformidad con las normas, es decir, presentarse de determinadas maneras culturalmente prohibidas puede proporcionar la aprobación de la sociedad.

2.3 Definición de términos

- a. **Autoeficacia:** creencia de una persona en su propia capacidad para realizar las tareas necesarias y alcanzar así los objetivos es autoeficacia (Bandura, 1997)
- b. **Autoeficacia académica:** el fomento de un alto nivel de motivación, logros académicos y el desarrollo de un interés intrínseco en la materia académica (Bandura, 1997).

- c. **Autoestima:** el límite al cual un individuo cree que es capaz, importante, exitoso y digno (Coopersmith, 1967).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

Existe relación entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de 2do año de Educación Inicial de una universidad de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas.

- H1. Existe relación entre la expectativa de la situación y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- H2. Existe relación entre la expectativa personal y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- H3. Existe relación entre la expectativa personal de resultados y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- H4. Existe relación entre la expectativa personal de autoeficacia percibida y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Según la clasificación realizada por Sánchez y Reyes (2006) la presente investigación se encuentra dentro del **nivel descriptivo**, pues el principal objetivo es la descripción de los fenómenos que se quieren investigar, tal y como se comportan en un momento determinado.

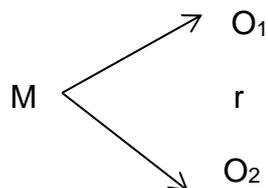
La presente investigación, según su naturaleza es de **tipo básica**, dada que está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos teóricos. Por otro lado, según su finalidad es de tipo sustantiva, pues está orientada a describir la realidad (Sánchez y Reyes, 2006).

El diseño de investigación utilizado en la presente investigación es un **diseño no experimental**, dado que no existe manipulación deliberada de las variables a investigar, es decir solo se observan las situaciones ya existentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así mismo, la investigación se ubica dentro del **diseño de tipo transversal correlacional**, puesto que estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento específico, este tipo de diseño puede limitarse a establecer relaciones entre las variables sin necesidad de precisar el sentido de la causalidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Figura 1.

Diseño Descriptivo Correlacional



Dónde:

M: Estudiantes de la carrera de Educación Inicial

O₁: Autoestima

O₂: Autoeficacia académica

r : Relación entre las variables

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

La población está compuesta por el total de 200 estudiantes de la carrera de educación inicial de una universidad privada de Lima Metropolitana que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Alumnos de la carrera de educación inicial.
- Edad: 16 a 20 años.
- Lugar de residencia: Lima Metropolitana.

Criterios de exclusión

- Diagnóstico Psiquiátrico.
- Tomar medicación permanente.
- Discapacidad visual y auditiva.

3.2.2 Muestra.

La presente investigación tiene un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra estuvo conformada por 126 estudiantes.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Autoeficacia académica.

Definición conceptual:

Es el fomento de un alto nivel de motivación, logros académicos y el desarrollo de un interés intrínseco en la materia académica (Bandura, 1997).

Definición operacional:

Tiene 5 alternativas de respuesta de fácil comprensión (totalmente de acuerdo, en desacuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

Consta de 28 ítems :

- Expectativa de la situación: 8 ítems.
- Expectativa personal de resultados: 10 ítems para expectativa de resultado.
- Expectativa personal de autoeficacia percibida: 10 ítems.

Tabla 1

Operacionalización de la variable Autoeficacia Académica

VARIABLES	DIMENSIONES	ÍTEMS	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN
Autoeficacia académica	Expectativa de la situación	8 ítems (2, 27, 18, 12, 23, 11, 5, 13)	Escala de autoeficacia Académica (ESAA) (Robles, 2018)	Intervalo
	Expectativa personales de resultados	10 ítems (7, 8, 1, 26, 25, 20, 28, 19, 6, 24)		
	Expectativa personales de autoeficacia percibida	10 ítems (3, 15, 4, 17, 21, 14, 22, 9, 16, 10)		

3.3.2 Autoestima.

Definición conceptual:

Es el sentimiento de satisfacción que una persona tiene consigo misma. La autoestima refleja la relación entre la autoimagen real y la autoimagen ideal (Echeburúa, 1995).

Definición operacional:

La medida de autoestima será unidimensional y será evaluada a través de ítems como: “Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. (*); “Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado.”, entre otros.

Tabla 2.

Operacionalización de variable Autoestima

VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN
Autoestima	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. (*) Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado. Creo que tengo varias cualidades buenas. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. En general, estoy satisfecho conmigo mismo. Desearía valorarme más a mí mismo. A veces me siento verdaderamente inútil. A veces pienso que no sirvo para nada.	Escala de Autoestima de Rosenberg	Intervalo

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas de recolección de datos.

La técnica que se empleará para la recolección de datos de la presente investigación cuantitativa será la encuesta, los instrumentos son de tipo test y escala para las variables de estudio y se haría la evaluación colectiva con instrumentos confiables y validados. Se aplicará el consentimiento informado (apéndice 2).

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos.

a. Ficha técnica del instrumento de autoeficacia académica

Nombre	:	Escala de Autoeficacia Académica
Autor (es)	:	Robles Mori, Herbert
Lugar	:	Lima-Perú
Año	:	2018
Población	:	Estudiantes de pregrado de 18 años a más.
Garantías psicométricas	Validez :	Validez por criterio de jueces (.94). Validez factorial KMO (.925) y Prueba de Bartlett (4026.934***), segmentación en 2 factores.

Para la presente investigación también se halló el nivel de validez y se encontró: Validez factorial KMO (.760) y Prueba de Bartlett (2557.217***), segmentación en 2 factores.

Confiabilidad : Confiabilidad por Alfa de Cronbach. Autoeficacia general (.877), expectativa de la situación (.831), expectativa de la persona (.923), expectativa personal de resultado (.812), y expectativa personal de autoeficacia percibida (.902).

Para la presente investigación también se halló el nivel de fiabilidad y se encontró: ,899 de confiabilidad por Alfa de Cronbach.

Forma de administración : Individual y colectiva

Tiempo de administración : Aproximadamente 10 minutos

Las Escalas de Autoeficacia académica, fue desarrollada por Robles (2018), está conformada por dos factores y 3 dimensiones, estas son:

Expectativas de la situación, expectativa de resultados y percepción de autoeficacia percibida.

Composición : Consta de 28 ítems :

- Expectativa de la situación: 8 ítems.
- Expectativa personal (10 ítems para expectativa de resultado y 10 ítems para Expectativa de autoeficacia percibida).

Tiene 5 alternativas de respuesta de fácil comprensión (totalmente de acuerdo, en desacuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

b. Ficha técnica del Instrumento de Autoestima

Nombre	:	Escala de Autoestima de Rosenberg
Autor (es)	:	M Rosenberg
Población	:	Participantes adolescentes a más.
Garantías psicométricas	Fiabilidad :	La escala ha mostrado índices de fiabilidad altos: correlaciones test-retest ha variado de 0.82 a 0.88, con Alfa de Cronbach en un rango de 0.77 a 0.88 (Blascovich y Tomaka, 1993 y Rosenberg, 1986). El Alfa de Cronbach fue de 0.87, similar a estudios previos, y la fiabilidad temporal, tanto para dos meses ($r = 0.72$) como para un año ($r =$

0.74), fueron aceptables. En una muestra de 420 estudiantes universitarios (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijaldo, 2007) se reportó una estructura factorial unidimensional con efecto de método en los ítems positivos.

Para la presente investigación también se halló el nivel de fiabilidad y se encontró: ,903 de confiabilidad por Alfa de Cronbach.

Validez Para la presente investigación también se halló el nivel de validez y se encontró: Validez factorial KMO (.857) y Prueba de Bartlett (859,587***).

- Forma de administración** : Individual y colectiva
- Tiempo de administración** : Aproximadamente 5 minutos
- Composición** : La escala incluye diez ítems que valoran sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente.
- Corrección y calificación** : Consta de 10 ítems:
Tiene 4 alternativas de respuesta de fácil comprensión (1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo
4. Muy en desacuerdo). De los ítems al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1

.De los ítems el 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada considerada como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarlas.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja.

Existen problemas significativos de autoestima.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

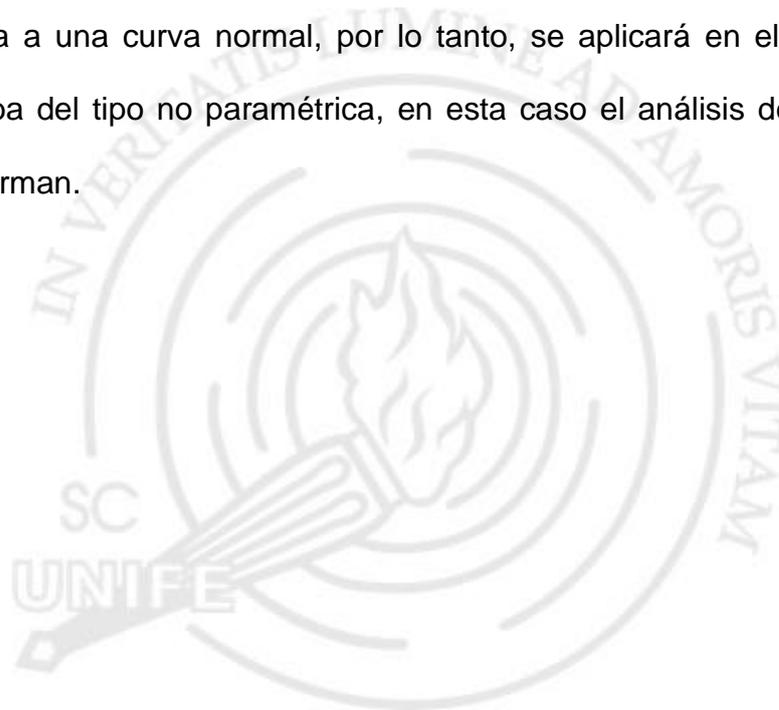
Los datos recolectados a través de los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación, se trataron bajo la técnica de codificación de datos, brindándole el valor correspondiente a cada respuesta.

Luego se construyó una base de datos, para almacenar y gestionar de manera digital los datos obtenidos de la recolección de los instrumentos.

Por la naturaleza de la investigación se aplicaron técnicas cuantitativas para el procesamiento y análisis de los datos que se realizaron en el programa estadístico SPSS versión 25; teniendo en cuenta las siguientes herramientas estadísticas:

- Tablas y gráficos de las preguntas sociodemográficas para realizar una descripción de las características de la muestra.
- Estadígrafos de posición y dispersión (media aritmética, mediana, moda, cuartiles, desviación estándar y coeficiente de variación) para la construcción de indicadores descriptivos.

- Análisis de la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov–Smirnov o Shapiro-Wilk, dependiendo del tamaño de la muestra para decidir si en la contrastación de las hipótesis de investigación, se aplicará una prueba paramétrica o no paramétrica.
- Y el análisis de estimación de relaciones lineales entre variables cuantitativas se realizará a través del coeficiente de correlación de Pearson o Spearman.
- En el presente trabajo al encontrarse que el nivel de significancia no se ajusta a una curva normal, por lo tanto, se aplicará en el análisis una prueba del tipo no paramétrica, en esta caso el análisis de relación de Spearman.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Resultados Descriptivos

Tabla 3

Sexo del encuestado

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	27	21.4
Mujer	99	78.6
Total	126	100

Del total de encuestados, 78.6% pertenece al sexo femenino y el 21.4% al sexo masculino.

Figura 2

Porcentaje según el sexo de los encuestados

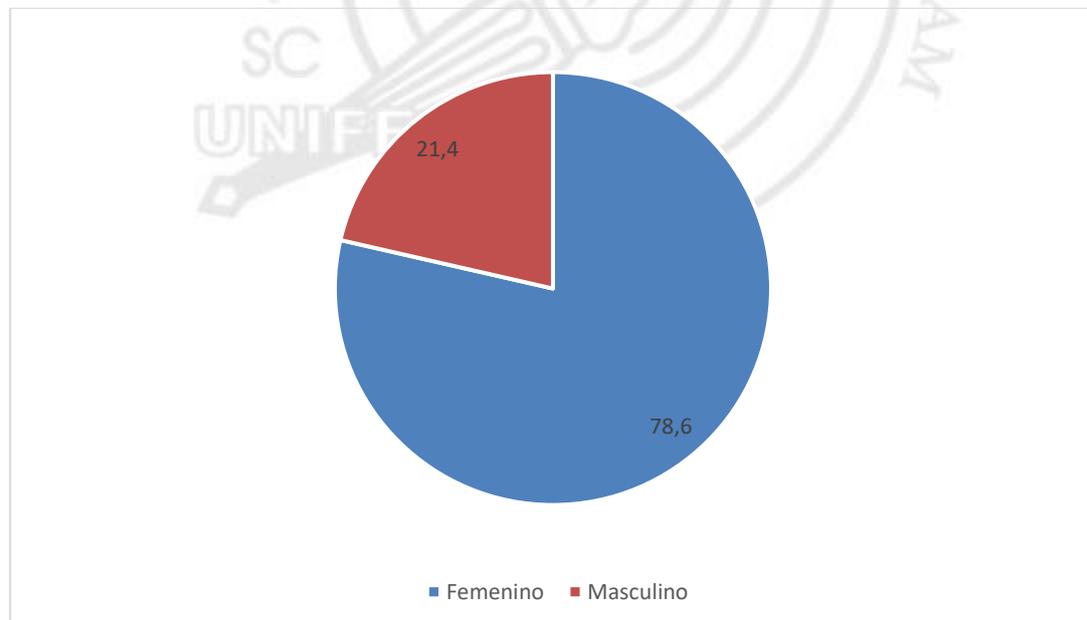


Tabla 4*Frecuencia según edad de los encuestados*

	Frecuencia	Porcentaje
18 años	11	8.7
19 años	15	11.9
20 años	33	26.2
21 años	26	20.6
22 años	8	6.3
23 años	14	11.1
24 años	10	7.9
25 años	8	6.3
26 años	a	.8
Total	916	100.0

Del total de encuestados 8.7% tienen 18 años; 11.9% tienen 19 años; 26.2% tiene 20 años; 20.6% tiene 21 años, 6.3% tiene 22 años; 11.1% tiene 23 años; 7.9% tiene 24 años; 6.3% tiene 25 años, y .8% tiene 26 años.

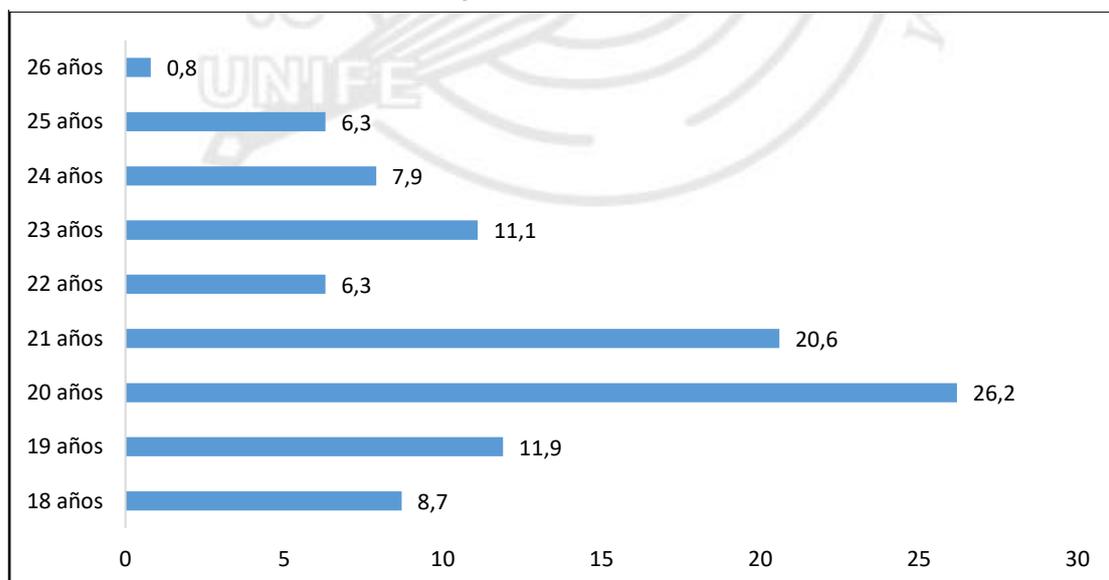
Figura 3*Frecuencia de los encuestados según edad*

Tabla 5

Frecuencia de los rangos de autoestima

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

Del total de encuestados, 28.6% tiene una autoestima baja, el 47.6% tiene una autoestima media y el 23.8% tiene una autoestima elevada.

Figura 4

Frecuencia de los rangos de autoestima

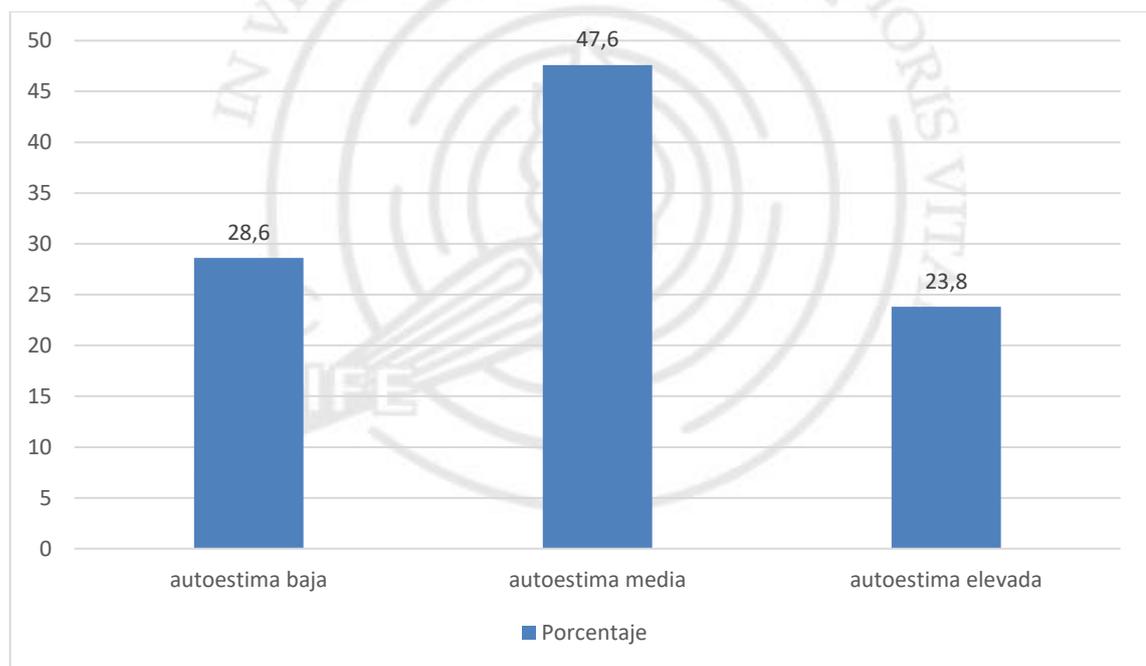


Tabla 6

Resultados de la variable autoeficacia académica

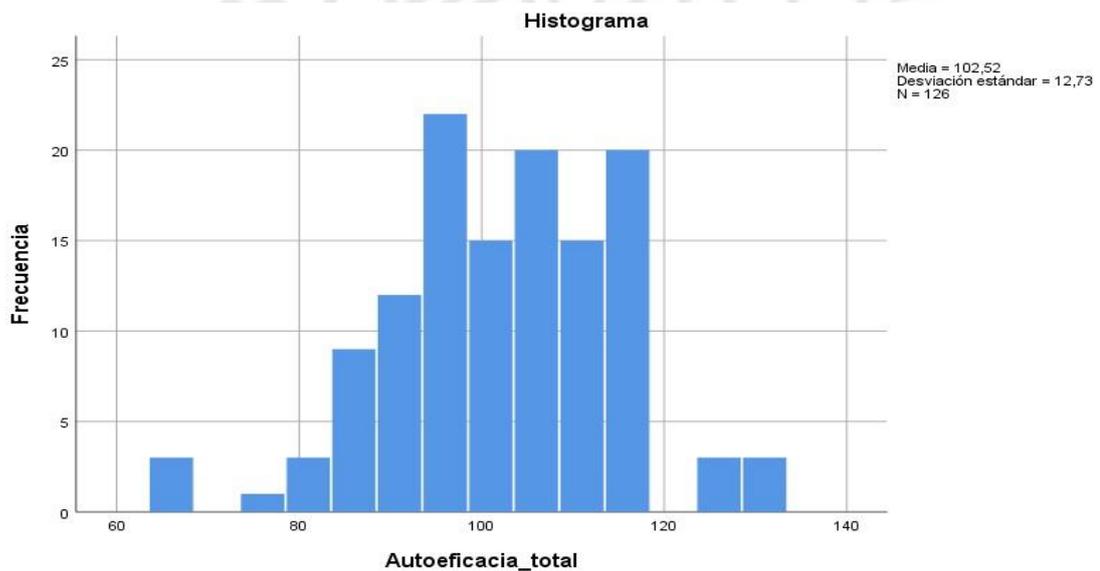
	Media	Mediana	Moda	Desv. estándar	Varianza	Mín	Máy
Autoeficacia académica	102.52	103	98	12.73	162.04	66	132

N = 126

En la tabla 6, de autoeficacia académica, se observa una media de 102.52, el valor de la mediana es 103, la moda 98, la desviación estándar está en 12,73 y la varianza el 162.04 como puntaje, el valor mínimo es de 66 mientras que el máximo de 132 puntos.

Figura 5

Histograma de los puntajes de autoeficacia académica



4.2 Resultados Inferenciales

4.2.1 Análisis de normalidad.

A continuación, se presentan las tablas con la información de la estadística inferencial según la data de cada variable. Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov la cual tiene la función de demostrar si el comportamiento de los datos presenta una distribución normal o no, este detalle es importante para determinar el uso de los estadísticos que pueden ser del tipo paramétrico o no paramétrico.

Tabla 7

Prueba de Normalidad para las variables Autoestima y Autoeficacia Académica

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoestima	,14	126	,00**
Autoeficacia académica	,06	126	,20

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

En la tabla 7, se presenta el análisis de bondad de ajuste a la curva normal para ambas variables, en relación a la variable autoestima se observa como puntaje estadístico de Kolmogorov-Smirnov de ,14 con un nivel de significancia de $< .001$ mientras que la variable de autoeficacia académica tiene un puntaje estadístico de ,06 con un nivel de significancia de ,20.

Por lo tanto, el nivel de significancia no se ajusta a una curva normal, por lo que se concluye que las variables Autoestima y Autoeficacia académica se aproximan a la distribución asimétrica; por lo mismo, en la contrastación de hipótesis se aplica una prueba del tipo no paramétrica.

4.2.2 Análisis de relación de objetivo general.

Tabla 8

Correlación de Rho-Spearman entre autoeficacia académica y autoestima

		Autoestima
	Coef.correlación	-,125
Autoeficacia Académica	Sig. Asintót. (bilateral)	,162
	N	126

En la tabla 8, referente a la correlación entre la autoeficacia académica y la autoestima, se aprecia que presenta correlación negativa ($r = -,125$, $p > ,05$) y considerando que p-valor es $> ,05$ se rechaza la hipótesis general encontrando que existe una relación negativa pero no significativa entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

Tabla 9

Prueba de Normalidad para las variables Autoestima y las dimensiones de la variable Autoeficacia Académica

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Expectativa_situacion	,107	126	,001**
Expectativa_resultados	,126	126	,000**
Expectativa_autoeficacia_percibida	,133	126	,000**
Autoestima_total	,143	126	,000**

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

En la tabla 9, se presenta el análisis de bondad de ajuste a la curva normal para ambas variables, en relación a la variable autoestima se observa como

puntaje estadístico de Kolmogorov-Smirnov de ,143 con un nivel de significancia de <,001 y las dimensiones de la variable de autoeficacia académica tienen puntajes estadísticos con un nivel de significancia de <,001.

Por lo tanto, el nivel de significancia se ajusta a una curva normal, por lo que se concluye que las variables Autoestima y las dimensiones Autoeficacia académica se aproximan a la distribución simétrica; por lo mismo, en la contrastación de hipótesis se aplica una prueba del tipo paramétrica.

4.2.3 Análisis de relación de objetivos específicos.

4.2.3.1 Primer objetivo específico.

Determinar la relación entre la expectativa de la situación y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

Tabla 10

Correlación de Pearson entre Expectativa de la situación y autoestima

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

En la tabla 10, referente a la correlación entre la autoeficacia académica y la autoestima, se aprecia que presenta correlación positiva ($r = ,029$, $p > ,05$) y considerando que p-valor es $> ,05$ se rechaza la hipótesis específica encontrando que existe una relación positiva pero no significativa entre la dimensión de autoeficacia: Expectativa de la situación y la Autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

4.2.3.2 Segundo objetivo específico.

Determinar la relación entre la expectativa personal y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

Tabla 11

Correlación de Pearson entre expectativa personal de autoeficacia académica y autoestima

		Autoestima
Expectativa Personal de autoeficacia académica	Coef.correlación	-, 160
	Sig. Asintót. (bilateral)	,074
	N	126

En la tabla 11, referente a la correlación entre el factor expectativa personal y la autoestima, se aprecia que presenta una correlación negativa ($r = -,160$, $p >,05$) y considerando que p-valor es $>,05$ se rechaza la hipótesis específica encontrando que existe una relación negativa pero no significativa entre el factor expectativa personal de Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

4.2.3.3 Tercer objetivo específico.

Determinar la relación entre la dimensión expectativa personales de resultados y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

Tabla 12*Correlación de Pearson entre la dimensión expectativa de los resultados y autoestima*

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

En la tabla 12, referente a la correlación entre la dimensión expectativa de los resultados y la autoestima, se aprecia que presenta una correlación negativa ($r = -,112^*$, $p > ,05$) y considerando que p-valor es $> ,05$ se rechaza la hipótesis específica encontrando que existe una relación negativa pero no significativa entre la dimensión expectativa de los resultados de Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

4.2.3.4 Cuarto objetivo específico.

Determinar la relación entre la expectativa personal de autoeficacia percibida y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

Tabla 13*Correlación de Pearson entre la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida y autoestima*

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

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

En la tabla 13, referente a la correlación entre la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida y la autoestima, se aprecia que presenta una correlación negativa y significativa ($r = -.187^*$, $p < .05$).



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente apartado de la investigación, se reporta la discusión de los resultados, los cuales han sido contrastados con evidencia científica que coinciden o difieren con los hallazgos. Así mismo, se han considerado las implicancias de lo reportado. En tal sentido, estos resultados responden en coherencia con los objetivos e hipótesis formuladas para la presente investigación.

El efecto de la autoeficacia académica en el rendimiento académico está bien documentado en la literatura (Brown, Lent & Larkin, 2019; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2015; Sharm & Silbereisen, 2017; Honicke & Broadbent, 2016). Los resultados de un meta-análisis mostraron que la autoeficacia estaba relacionada con el rendimiento académico (Multon, Brown & Lent, 2011). Muchos investigadores han informado de una relación positiva directa entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico, por ejemplo Sharm & Silbereisen (2017).

Greene et al. (2014) probaron un modelo que explicaba el impacto de las percepciones de 220 estudiantes de secundaria sobre las estructuras del aula en su autoeficacia académica, instrumentalidad y el rendimiento académico. Descubrieron que la autoeficacia tenía una relación positiva y significativa con el rendimiento académico, lo que demuestra la importancia de la autoeficacia para para el éxito del aprendizaje. La relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico puede entenderse desde la perspectiva que los estudiantes con un alto sentido de la eficacia tienen la capacidad de aceptar tareas más desafiantes, alta capacidad para organizar su tiempo, mayor

persistencia frente a los obstáculos, muestran menores niveles de ansiedad, muestran flexibilidad en el uso de estrategias de aprendizaje y tienen una alta capacidad de adaptarse a diferentes entornos educativos (Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2014).

Se ha informado además que la autoeficacia académica promueve el rendimiento académico directa y también indirectamente al aumentar las aspiraciones académicas, la autoestima y el comportamiento prosocial (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Respecto a lo encontrado como respuesta al objetivo general. Señalamos que existe una relación no significativa y negativa entre autoeficacia académica y autoestima. Según la literatura esto se debe a lo amplio y específico de ambos constructos. Así, la diferencia que se encuentra entre la autoeficacia y el autoconcepto o autoestima es el nivel de especificidad involucrado para cada constructo de variable. Así, la autoestima tiende a ser un constructo más amplio y la variable autoeficacia tiende a ser un constructo más específico.

Bandura (1997 en Mone et al., 2017) explicó que una razón por la cual los estudios no observan un efecto significativo entre los constructos de autoeficacia y su medida dependiente de autoestima es porque el nivel de autoeficacia medido y el comportamiento de la otra variable no se alinearon estrechamente (es decir, no hubo una especificidad apropiada en la medición); el trabajo de Choi (2015) apoyó esta explicación. Este estudio demostró que las habilidades específicas en un curso son una mejor medida de la autoeficacia académica que una medida general de autoeficacia. La medida de autoeficacia académica de Owen y Froman (1988) que también se usó en el estudio de Choi fue una mejor medida de autoeficacia académica porque se adhirió a las recomendaciones de

Bandura (2006) para crear una medida de autoeficacia y compararía igualmente las mismas habilidades en todos los estudiantes; la medida tiene el beneficio adicional de medir una gama más amplia de habilidades específicas. Los ejemplos de las habilidades incluyen: escribir un trabajo de término de alta calidad, obtener buenas calificaciones en la mayoría de los cursos y comprender la mayoría de las ideas presentadas en clase.

Así, como puede verse en la tabla 1, hubo coeficientes de correlación significativos entre las medidas de autoestima y autoeficacia. La dirección de las relaciones entre la autoeficacia y la autoestima es una cuestión controvertida. Bandura (1997 en Mone et al., 2017) argumentó que las expectativas de eficacia para realizar una tarea determinada podrían influir en las percepciones de autoestima cuando el éxito/fracaso está muy ligado a la autoestima.

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

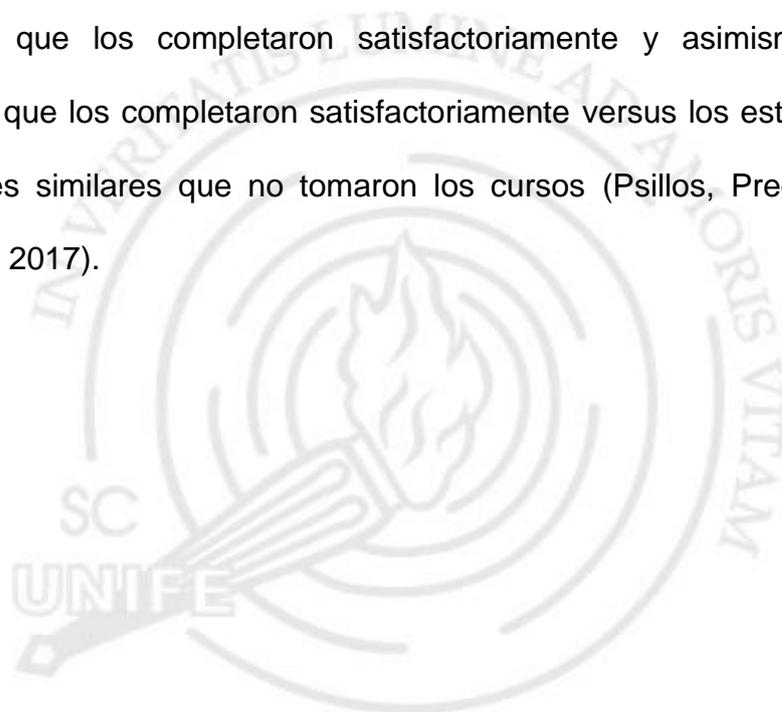
con los resultados de investigaciones anteriores (Bandura 1997 en Mone et al., 2017).

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

En cuanto a las intervenciones para aumentar la autoeficacia y, por tanto, el rendimiento de los alumnos, un requisito previo es la validez predictiva de la autoeficacia y los criterios académicos que se usen en los estudios (Manstead & Van-Eekelen, 2018). Los resultados sugieren que cambiar las atribuciones del esfuerzo a la capacidad tras el éxito es probable que aumente la autoeficacia, sin embargo, la investigación sobre la eficacia de tales estrategias no es concluyente (Bandura, 1997 en Mone et al., 2017). Quizás haya más posibilidades de aumentar las expectativas de eficacia cambiando la percepción de "éxito" del rendimiento pasado de los individuos, es decir, animando a los estudiantes a revisar sus logros anteriores de forma más positiva. Este proceso podría incluirse en la fuente de "persuasión verbal" de la autoeficacia. Por supuesto, es probable que haya límites a lo que puede lograrse mediante este proceso. Así, por ejemplo, sería difícil aumentar la percepción de éxito de alguien que ha jalado todos los exámenes a los que se ha presentado. Además, aumentar la percepción de éxito de éxito sin que alguien tenga la capacidad de hacerlo es poco probable que tenga un impacto significativo en el rendimiento.

Los resultados muestran que la autoeficacia y la autoestima no están significativamente correlacionadas en este grupo estudiado.

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



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- Se encontró una relación negativa y no significativa entre la Autoeficacia Académica y la Autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Se encontró una relación positiva pero no significativa entre la expectativa de la situación y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Se encontró una relación negativa y no significativa entre la expectativa personal y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Se encontró una relación negativa y no significativa entre la expectativa personal de los resultados de la autoeficacia académica y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.
- Se encontró una relación negativa y no significativa entre la expectativa personal de autoeficacia percibida y la autoestima en estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Lima.

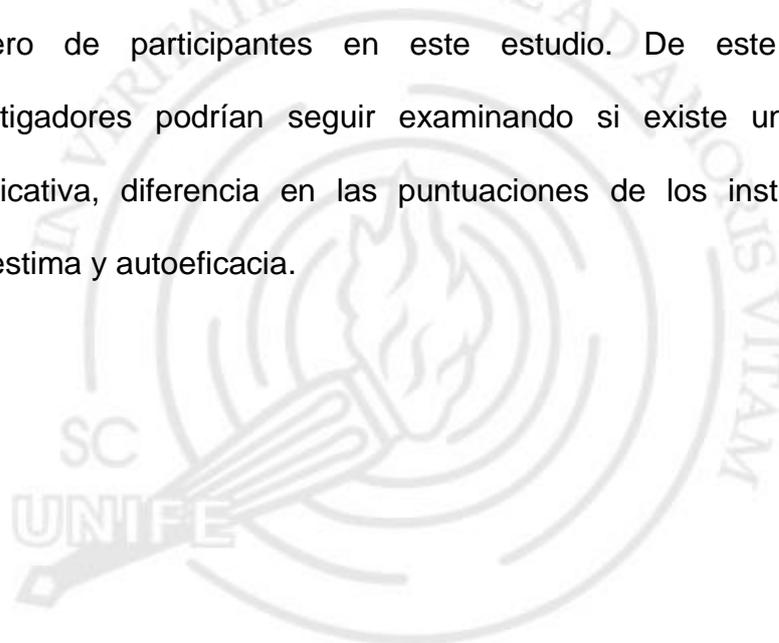
6.2 Recomendaciones

A partir de los resultados y las conclusiones de este estudio, se presentan recomendaciones para futuras investigaciones:

- Este estudio y la mayoría de los otros estudios sobre autoestima y autoeficacia en la revisión de la literatura se basaron en datos cuantitativos de autoinforme sobre las creencias de los estudiantes acerca de sí mismos. Compas et al. (2016) sugirieron que, para complementar la

investigación en torno a estos 2 constructos, se necesitan investigaciones observacionales y longitudinales que capten mejor el origen de las creencias de autoeficacia y la autoestima y el potencial de ambas para motivar el rendimiento académico de los estudiantes.

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



REFERENCIAS

- Acevedo Álvarez, Raziél; Fernández Díaz, María José. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*; 28 (2): 154-166.
- Acuña, G. (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria. Lima: UNE.
- Apichai et al. (2019). A study of self-esteem and academic achievement of undergraduate students with physical or locomotion disability in Chiang Mai University. *Journal of Associated Medical Sciences*; 52(2): 112-118.
- Armas, G. (2019). *Autoestima y asertividad en adolescentes Huamachuco-2018*. Tesis para optar la Licenciatura en Enfermería. Trujillo: UNT.
- Arnett JJ. (2010). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol*; 55: 469-80. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469.
- Arshad, M., Zaidi, S.M., & Mahmood, K. (2015). Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice*, 6, 156-162.
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Dev.* 67(3): 1206-1222.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1: 164-180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa*, 10: 1-30. https://www.uv.mx/cpue/num10/inves/completos/barraza_validacion.pdf
- Barry, C. L., & Finney, S. J. (2009). Can we feel confident in how we measure college confidence? A psychometric investigation of the college self-efficacy inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(3), 197–222. doi:10.1177/0748175609344095

- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L., (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. doi:10.1080/03075079.2014.999319
- Blanco, H. (2012). *Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias*. Universidad Autónoma de Chihuahua. México. Tesis para optar la Licenciatura.
- Bonsaksen, T., Fagermoen, M. S., & Lerdal, A. (2015). Factors associated with self-esteem in persons with morbid obesity and in persons with chronic obstructive pulmonary disease: A cross-sectional study. *Psychology, Health & Medicine*, 20(4), 431-442. doi:10.1080/13548506.2014.959529
- Bravo, G. (2018). *Autoeficacia percibida y percepción sobre competencias docentes en estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Uyurpampa - Lambayeque*. Tesis para optar la Licenciatura en Enfermería. Lima: UNE.
- Brown SD, Lent RD & Larkin KC. (2019). Self-efficacy as moderator of scholastic aptitude-academic performance relationship. *J Vocat Behav*, 35(1): 64-75.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2018). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068. <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2002.0003>
- Chen, F. & Fan, F. (2014). Relationships among college adjustment, resilience and mental health in freshmen. *China J Health Psychol*; 22(12): 1894-6. doi:10.13342/j.cnki.cjhp.2014.12.052.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205. doi: 10.1002/pits.20048
- Chung, JM, Robins RW, Trzesniewski KH, Notile EE, Roberts BW & Widaman KF. (2014). Continuity and change in self-esteem during emerging adulthood. *J Pers Soc Psychol*; 106(3): 469-83. doi: 10.1037/a0035135.
- Compas, BE, Wagner BM, Slavin LA & Vannatia K. (2016). A prospective study of life events, social support and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *Am J Community Psychol*; 14(3): 241-57.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cruz, M. (2020). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria en Lima-Metropolitana 2019. *Tesis para optar el grado académico de maestro en psicología con mención en psicología educativa*. Lima: USMP.

- Diaz, E. (2019). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior. Lima: UPCH.
- Dodgson, P. G., & Wood, J. V. (2018). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 178-197.
- Drysdale, M. (2018). Difference between psychological motivational constructs, academic self-efficacy, and learning strategies in higher education students. *Retention: Research, Constructs and Practice*, 7(3), 227–244. doi:10.2190/5cqf-f3p4-2qac-gnvj
- Drysdale, M. & McBeath, M. (2018) Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning, *Journal of Education and Work*, 31:5-6, 478-488, doi: 10.1080/13639080.2018.1533240
- Du, H., King, RB. & Chi, P. (2017) Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE* 12(8): e0183958. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958>
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Emil, S. (2018). *Self-esteem and stressful life events of university students*. A thesis submitted to the graduate school of social sciences. Turkey: METU.
- Finney, S.J. y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28: 161-186.
- Gecas, V., & Seff, M. A. (2019). Social class and self-esteem: Psychological centrality, compensation, and the relative effects of work and home. *Social Psychology Quarterly*, 53, 165-173.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115. doi:10.1177/1069072705281367
- Gore, P. A., Leuwerke, W. C., & Turley, S. E. (2005). A psychometric study of the college self-efficacy inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 7(3), 227–244. doi:10.2190/5cqf-f3p4-2qac-gnvj
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. & Akey, K. (2014). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemp Educ Psychol*. 29(4): 462-482.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (5ª ed.)*. México: Mc Graw Hill
- Honicke T. & Broadbent J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educ Res Rev*, 17: 63-84.
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health psychology open*, 5(2), 2055102918799963. doi:10.1177/2055102918799963
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. doi:10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Lane, A. M., Jones, L., & Stevens, M. (2019). Coping with failure: The effects of self-esteem and coping on changes in self-efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25, 331-345.
- Lane, J., Lane, A. M., & Cockerton, T. (2020). Prediction of academic performance from self-efficacy and performance accomplishments among master's degree students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2, 113-118.
- Litano, M. (2019). *Autocontrol y autoeficacia en adolescentes víctimas de violencia psicológica de una institución educativa de la ciudad de Piura – 2018*. Tesis para optar la Licenciatura en Psicología. Lima: UCV.
- Liu, G., Zhang, D., Pan, Y., Ma, Y., & Lu, X. (2017). The Effect of Psychological Suzhi on Problem Behaviors in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Subjective Social Status and Self-esteem. *Frontiers in psychology*, 8, 1490. doi:10.3389/fpsyg.2017.01490
- Manstead, A. S. R., & Van-Eekelen, S. A. M. (2018). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic intentions and behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1375-1392.
- Mone, M., Baker, D., & Jeffries, F. (2017). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational & Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Multon KD, Brown SD. & Lent RW. (2011). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *J Couns Psychol*. 38 (1): 30-38.
- Newby-Fraser, E., & Schlebusch, L. (2018). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Journal of Human Behavior*, 34, 61-69.

- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a College Academic Self Efficacy Scale*. Paper presented at the 1998 annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 283-305. doi:10.1348/000709909X480563
- Psillos DK, Preege PFW, Bligh DA. & Valassiadis O. (2017). The self-esteem of pre-service physics education students. *Research in Science & Technological Education*. *2* (2): 127-130.
- Pullmann H. & Allik J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Pers Individ Dif*, *45*: 559-564. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.017.
- Recoba, G. (2021). Autoeficacia académica y actitud hacia las matemáticas en estudiantes del 1er año de un instituto tecnológico. *Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes*. Lima: UNIFÉ.
- Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, *54*(3), 385-416. doi:10.1007/s10734-006-9003-y
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353-387. doi.org/10.1037/a0026838
- Robles, H. (2018). Validación de la Escala de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de Lima. *Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes*. Lima: UNIFÉ.
- Robles Mori, Herbert. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, (24), 37-52. Recuperado en 16 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. (2019). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, *54*, 1004-1018.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

- Sharm D & Silbereisen RK. (2017). Revisiting an era in Germany from the perspective of adolescents in mother-headed single-parent families. *International Journal of Psychology*, 42(1): 46-58.
- Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M., Shahrestanaki, E., Bayat, B. B., & Salehiniya, H. (2018). Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. *Journal of education and health promotion*, 7: 11-18. doi:10.4103/jehp.jehp_43_17
- Valentine JC, Dubois DL, Cooper H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-33. doi: 10.1207/s15326985ep3902_3.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (2017). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, selfdisclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602–614. doi:10.1037/0022-0167.52.4.602
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (2018). Contextual differences in student motivation and selfregulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Zajacova, A., Lynch, SM. & Espenshade TJ. (2015). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Res High Educ*, 46: 677-706.

APÉNDICE

A: AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

B: AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

C: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



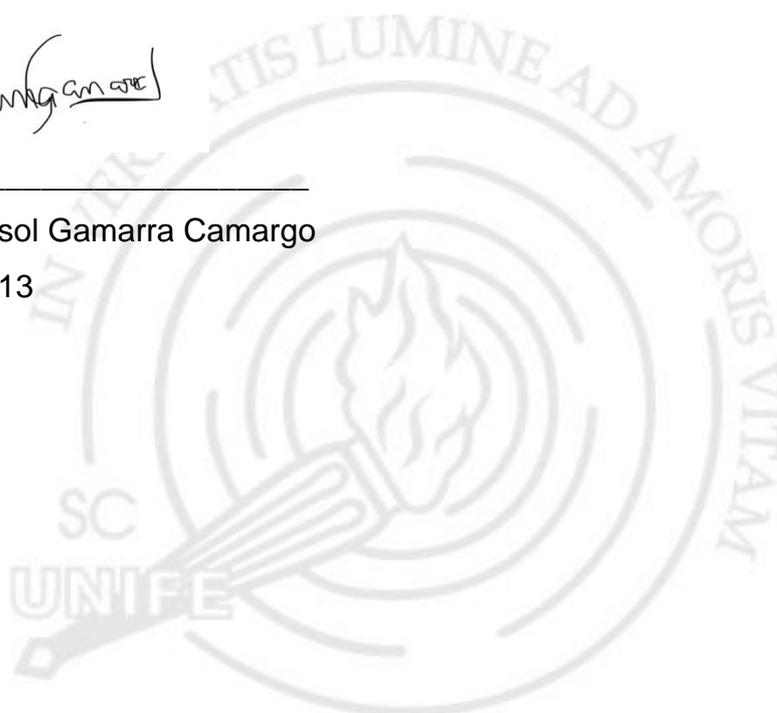
APÉNDICE A: AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

Yo Pierina Marisol Gamarra Camargo, Educadora y tesista del Programa de Maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa, declaro que cuento con la autorización del instrumento de Escala Autoeficacia académica.

De lo cual doy fe.



Pierina Marisol Gamarra Camargo
DNI 74030413



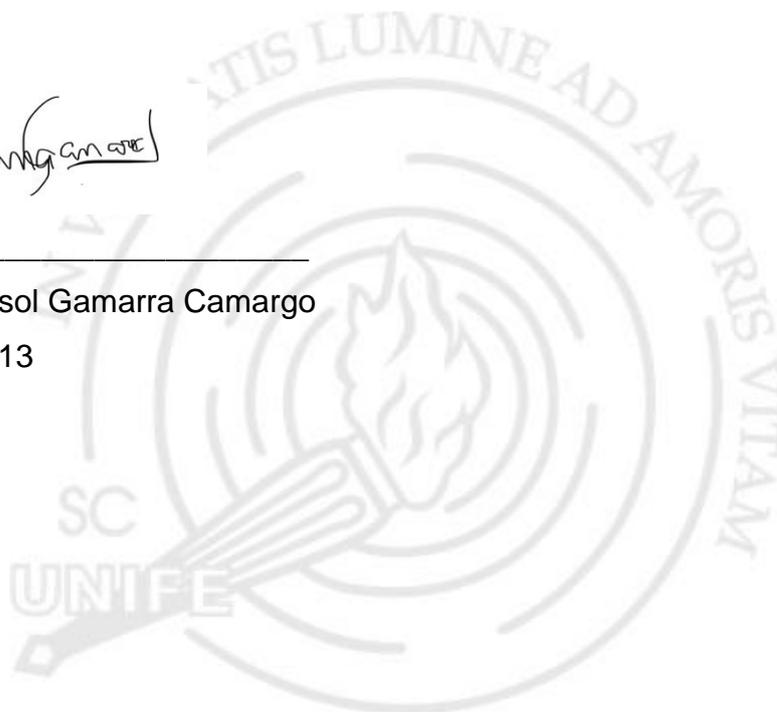
APÉNDICE B: AUTORIZACIÓN DEL AUTOR

Yo Pierina Marisol Gamarra Camargo, Educadora y tesista del Programa de Maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa, declaro que Escala de Autoestima de Rosenberg se encuentra de uso libre.

De lo cual doy fe.



Pierina Marisol Gamarra Camargo
DNI 74030413



APÉNDICE C: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Buenos días, mi nombre es Pierina Marisol Gamarra Camargo y soy egresada de la Maestría en Psicología con mención en diagnóstico e intervención psicoeducativa de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE).

Actualmente, estoy realizando un estudio para conocer que tanto las personas *“se valoran así mismas y se sienten suficientemente capaces de hacer cosas”*; por ello quiero pedirte que me apoyes para conocer cómo es que las estudiantes de tu edad responden ante estas situaciones.

Tu participación tomará un promedio de 20 minutos aproximadamente y consistiría en responder dos cuestionarios, los cuales te plantean situaciones donde debes responder con una “X”

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, tú decides si participas o no en el estudio. Es importante que sepas que puedes hacer preguntas en cualquier momento del estudio. Además, si en algún momento ya no deseas continuar o responder a alguna pregunta en particular, no habrá problema. Recuerda que todas las preguntas tratan sobre tus experiencias o tus creencias, no existen respuestas correctas (buenas) o incorrectas (malas).

Toda la información que proporciones me ayudará a conocer cómo responden los estudiantes de tu edad. Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no revelaré a nadie tus respuestas ni tu identificación, porque además estos cuestionarios y sus respuestas son anónimas.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre y firma. Si por el contrario, no deseas participar, devuelve esta hoja a las personas encargadas.

No es necesario que coloques tus datos o hagas alguna marca en el documento.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Firma: _____

Nombre y Firma de investigadora:

Pierina Gamarra Camargo

