

# Autoeficacia Académica en el Ámbito de Competencias Específicas en Universitarios de Educación Física: Comparaciones por Género

Academic Self-efficacy in the Field of Specific Competencies in Physical Education University Students: Comparisons by Gender

María del Carmen Zueck Enríquez<sup>1</sup>, Ana Citlalli Díaz Leal<sup>2</sup>, Edgar Borunda Zueck<sup>1</sup>, y Ma. Concepción Soto Valenzuela<sup>1</sup>

Autor de correspondencia: Ma. Concepción Soto Valenzuela, [masoto@uach.mx](mailto:masoto@uach.mx)

<sup>1</sup> Facultad Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

<sup>2</sup> Hospital Regional Dr. Valentín Gómez Farías ISSSTE

## Cómo citar:

Zueck Enríquez, M. C., Díaz Leal, A. C., Borunda Zueck, E. y Soto Valenzuela, M. C. (2024). Autoeficacia académica en el ámbito de competencias específicas en universitarios de educación física: comparaciones por género. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 19(2) 19-31.

DOI: 10.29105/rcefod.v19i1.115

Julio-Diciembre-115

## Link para acceder al artículo:

<https://doi.org/10.29105/rcefod.v19i1.115>



Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de Creative Commons Licencia de atribución (CC BY-NC) (Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0)

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar los perfiles de autoeficacia académica en el ámbito de competencias específicas entre alumnos y alumnas universitarios de educación física en México. La muestra total estuvo compuesta por 77 estudiantes universitarios, de los cuales 30 eran mujeres y 47 hombres, con una edad media de 18.97 años (DE = 1.22) para las mujeres y 19.62 años (DE = 1.55) para los hombres. El enfoque adoptado en la investigación fue cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo tipo encuesta. Los resultados del análisis multivariante de la varianza, seguido por análisis de varianza univariados, revelaron que los hombres presentaron mayores niveles de autoeficacia en las competencias específicas de docencia en educación física, deporte y recreación; fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación; y actividad física y deporte escolar. Conclusiones: estas diferencias en la percepción de autoeficacia entre hombres y mujeres sugieren que cualquier intervención destinada a mejorar la autoeficacia percibida debe considerar la variable de género. Es fundamental diseñar programas de formación y estrategias de intervención que aborden las necesidades específicas de cada género para promover un desarrollo equitativo de la autoeficacia. Además, se destaca la importancia de realizar futuras investigaciones que repliquen estos hallazgos en muestras más amplias y diversas, lo que permitirá validar y generalizar los resultados obtenidos, así como desarrollar intervenciones más efectivas y contextualizadas.

**Palabras Clave:** autoeficacia, educación superior, características de los estudiantes.

## Abstract

The objective of this research was to compare the profiles of academic self-efficacy in the area of specific competencies among male and female university students of physical education in Mexico. The total sample consisted of 77 university students, of which 30 were women and 47 were men, with a mean age of 18.97 years (SD = 1.22) for women and 19.62 years (SD = 1.55) for men. The approach adopted in the research was quantitative, using a descriptive survey-type design. The results of the multivariate analysis of variance, followed by univariate analysis of variance, revealed that males presented higher levels of self-efficacy in the specific competencies of teaching physical education, sport and recreation; biological foundations of physical education, physical activity, sport and recreation; and physical activity and school sport. Conclusions: these differences in perceived self-efficacy between men and women suggest that any intervention aimed at improving perceived self-efficacy should consider the gender variable. It is essential to design training programs and intervention strategies that address gender-specific needs to promote equitable development of self-efficacy. In addition, the importance of conducting future research to replicate these findings in larger and more diverse samples is highlighted, which will allow validation and generalization of the results obtained, as well as the development of more effective and contextualized interventions.

**Key words:** self-efficacy, higher education, student characteristics.

## Introducción

En los entornos universitarios, es de gran interés estudiar factores relacionados con habilidades cognitivas y comportamientos que impactan en el desempeño de las actividades académicas, y por ende en el desarrollo integral de los estudiantes (Blanco et al., 2012). La autoeficacia influye en el estudiante en las capacidades que tiene de sí mismo para responder a sus compromisos académicos, hecho que fortalece su esfuerzo, su constancia y su motivación, así como su deseo de saber y de aprender (Bonetto et al., 2017).

Las personas con alta autoeficacia perciben los problemas como desafíos, son comprometidos, resilientes y enfrentan las dificultades, lo que les permite controlar factores estresantes haciéndolos menos vulnerables a la depresión y a manejar de forma más asertiva el estrés (Vicente de Vera & Gabari, 2019). En los universitarios por su parte, el desempeño académico es fundamental, de aquí que, es importante considerar la autoeficacia académica (AEA) como la percepción de sus capacidades para responder con éxito al desafío de sus requerimientos académicos, es un tema relevante en la vida académica de las personas, muy estudiado en los campos de la psicología y la educación desde el enfoque de las creencias, juicios de logro personales y sobre el desarrollo de procesos académicos (Bandura, 1992; Moreta-Herrera et al., 2019; Reyes & Gutiérrez, 2015).

En la etapa de la adolescencia que coincide con la formación universitaria, resulta muy importante estudiar la AEA, considerada como la autopercepción que tiene un estudiante respecto a sus capacidades para alcanzar el éxito desde sus requerimientos académicos (Robles, 2020). La AEA es también una capacidad amplia y estable que demuestra la eficiencia de una persona para enfrentar situaciones de estrés (Pereyra et al., 2018). También definida como las creencias

que tiene un individuo sobre sus competencias que se derivan en una serie de aprendizajes en la carrera que cursan (Borzzone, 2017). Esas creencias pueden hacer posible que la persona seleccione y mantenga estrategias de organización en un determinado campo de acción (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). la población militar con discapacidad.

Es de gran relevancia estudiar la AEA, si se toman en cuenta los cambios que se suceden en la adolescencia, con frecuencia los jóvenes pueden dudar acerca de sus capacidades para lograr el éxito, es una etapa de toma de decisiones y nuevos retos que pueden impactar de manera significativa el resto de su vida, lo que hace que, la percepción de éxito o fracaso se manifieste en forma relevante (Galicia et al., 2013). Cuando un estudiante no experimenta la seguridad de su capacidad para responder a las tareas solicitadas en su carrera puede generar un rechazo al estudio; por otra parte, las expectativas de los estudiantes están relacionadas con altos niveles de competencia, que inevitablemente genera niveles de ansiedad y estrés que pueden traer como consecuencia inseguridad y temor de no alcanzar los objetivos que se proponen en el orden académico (Hernández et al., 2018). Aunque la AEA, se manifiesta de forma moderada en los estudiantes, conforme avanzan en su formación se presentan avances significativos a mediano plazo (Piergiovanni & Depaula, 2018).

Por otra parte, la interacción de los estudiantes con diferentes maestros y su relación con nuevos compañeros de clase hace que se enfrenten al desarrollo de aprendizajes con mayor demanda cognitiva que los lleva al desarrollo de competencias académicas con mayor complejidad; sin embargo, los alumnos con autopercepción de sus capacidades para autorregular sus aprendizajes, muestran una mejor disposición

al estudio, lo que puede disminuir factores de fracasos académicos (Sáez et al., 2018); a mayor eficacia percibida, mayores posibilidades y deseos de ser eficaz (Blanco et al., 2012), es así como la AEA puede ser considerada como un predictor de éxito y desempeño académico.

La relación de la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje (ARA) son factores importantes en la formación de los estudiantes, por su impacto en la regulación en lo afectivo, sus conductas y en habilidades cognitivas para el logro de metas académicas; la ARA, es considerada como el control de una persona de sus comportamientos, motivaciones, emociones y sus pensamientos que están presentes para alcanzar metas académicas (Panadero, 2017; Torrano & Soria, 2017). La ARA, para llevar un aprendizaje de forma adecuada contempla: la metacognición activa, la motivación y la conducta dirigida, de aquí que, la ARA, incide positivamente como un predictor del rendimiento académico desde diferentes vertientes como la comprensión de textos, competencias investigativas, la escritura académica y la habilidad matemática (Callan & Cleary, 2019; Palermo & Thomson, 2018; Paredes-Proañó & Moreta-Herrera, 2020; van de Pol et al., 2019). La ARA puede mejorar también aspectos situacionales que inciden en problemas de aprendizaje como la procrastinación académica (Grunschel et al., 2018).

La AEA tiene sus efectos en el desarrollo de aprendizajes; diferentes autores refieren su incidencia en el bienestar y rendimiento escolar y académico, en la resiliencia académica, motivaciones del estudiante, actitudes hacia la tecnología entre otros (Cassidy, 2015; González-Cantero et al., 2020; Montes de Oca Sánchez & Moreta Herrera, 2019; Paciello et al., 2016; Páez et al., 2017[AV1]; Regatto-Bonifaz & Viteri-Miranda, 2023). En este marco de referencia y en los supuestos de que la AEA y la ARA apuntan

hacia una actuación académica independiente y efectiva que favorecen la capacidad metacognitiva, la motivación, y la autoconfianza para alcanzar metas más elevadas, factores que evidencian la relación entre AEA y la ARA y su interacción en estudiantes universitarios (Covarrubias-Apablaza et al., 2019; Gaeta et al., 2021) han encontrado una relación positiva y significativa, con variabilidades que podrían depender, por ejemplo, con métodos de enseñanza en la intervención docente u otros (Araya et al., 2022; Gaeta et al., 2021).

Sin embargo, aunque la AEA tiene un efecto importante en los procesos educativos, en este tema la investigación aún es limitada (Regatto-Bonifaz & Viteri-Miranda, 2022). Al respecto (Sáez-Delgado et al., 2022) en su estudio con docentes universitarios, encontró que la ARA mostró en un 33.7% cambios en la AEA que apoya esa interacción, factores que en la revisión de literatura no se encontró en estudiantes universitarios.

Por otra parte, algunos estudios de AE percibida por género, manifiestan lo siguiente: Aguirre et al. (2015) estudiaron a 282 universitarios mexicanos y encontraron que las mujeres en comparación con los hombres mostraron puntajes más altos en AE percibida, y con mayor necesidad y posibilidad de ser autosuficientes. Dominguez-Lara et al. (2019) reportaron mayor presencia de AEA en varones que en mujeres; otros autores refieren no haber encontrado diferencias significativas entre género (Schnell et al., 2015).

En lo que se refiere a la relación de índices de estrés y la AE, Fernández-Lasarte et al. (2019) encontraron que la intervención docente, especialmente como apoyo informativo, puede ser una variable predictiva del rendimiento académico. Feldman et al. (2008) citan como un efecto positivo el apoyo del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en los niveles de estrés relacionados con el apoyo social.

Manzanera y Barraza (2015), en un estudio correlacional para determinar autoeficacia percibida en estudiantes normalistas, encontraron niveles de AEA más altos en mujeres que en hombres. Blanco et al. (2012), en su estudio con 2089 universitarios para determinar AEA en la conducta académica, encontraron que las mujeres mostraron un mayor deseo de éxito en sus estudios en comparación con los hombres.

En este marco de referencia, el caso que se presenta, los estudiantes se forman en un modelo basado en competencias, específicamente se estudiaron las competencias específicas de la carrera de educación física, que se identifican como un conjunto de dominios que responden a saberes, haceres y actitudes en el proceso de formación de universitarios (Posso et al., 2021); competencias traducidas en conocimientos, habilidades, estrategias de aprendizajes que se vinculan con su ejercicio profesional (Aveiga et al., 2018). Las competencias específicas tienen su impacto en el dominio disciplinar en la formación del estudiante, por su parte, García-Gutiérrez et al. (2020) proponen las siguientes competencias para educación física: planeación didáctica, selección de estrategias metodológicas y de evaluación. También se pueden agregar estrategias para desarrollar capacidad analítica y crítica, habilidades de comunicación, liderazgo, actitud de emprendimiento, entre otros.

La presente investigación, responde al hecho de que la autoeficacia académica y su relación con el desarrollo de competencias guardan una estrecha relación, y se propone como objetivo estudiar cual es la percepción de los estudiantes respecto a las competencias específicas que se desarrollan en los primeros semestres de su carrera, en el ánimo de aportar información con resultados que propicien intervenciones educativas orientadas a la calidad en su formación universitaria (Robles, 2020).

Este trabajo es fundamentalmente un estudio de tipo descriptivo que compara los perfiles de autoeficacia académica percibida, deseada y alcanzable, así como la posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida de hombres y mujeres universitarios mexicanos de educación física, intentando con ello aportar evidencias y datos que propicien la intervención educativa dentro de una perspectiva de atención a la diversidad y de desarrollo humano integral.

## Método

### Participantes

Participaron en el estudio 77 universitarios, 30 mujeres y 47 hombres todos estudiantes de la licenciatura en educación física que se ofrece en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física (FCCF) de la Universidad Autónoma de Chihuahua. La edad de las mujeres fluctuó entre los 18 y 23 años, con una media de 18.97 y una desviación estándar de 1.22 años y la edad de los hombres entre los 18 y 23 años, con una media de 19.62 y una desviación estándar de 1.55 años. La muestra se obtuvo mediante un muestreo por conveniencia, tratando de abarcar la representatividad de los dos primeros semestres de la licenciatura en educación física.

### Instrumento

La Escala Autoeficacia Académica en el Ámbito de Competencias Específicas LEF es un cuestionario tipo Likert asistido por computadora de 33 ítems que se agrupan en tres competencias (factores de la escala): (1) Docencia en educación física, deporte y recreación, compuesta por 15 ítems; (2) Fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación, compuesta por 12 ítems; y (3) Actividad física y deporte escolar; donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, que tan capaz se siente, que tanto interés tiene y si se esfuerza en cambiar que tan capaz sería en cada uno de los dominios (ítems) de las tres competencias referidas (Figura 1).

## Figura 1

Ejemplo de respuesta para cada ítem del cuestionario (Blanco et al., 2013)

Haga clic justo encima de la opción que corresponde a su respuesta

Que tan capaz me siento para: Identificar y actuar dentro del marco teórico y epistemológico de la educación física, sus tendencias actuales y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje

mucho 1 2 3 4 5 6 7 8 9 absolutamente

Que tanto interés tengo en ser capaz de: Identificar y actuar dentro del marco teórico y epistemológico de la educación física, sus tendencias actuales y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje

mucho 1 2 3 4 5 6 7 8 9 absolutamente

Si me esfuerzo en cambiar que tan capaz sería para: Identificar y actuar dentro del marco teórico y epistemológico de la educación física, sus tendencias actuales y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje

mucho 1 2 3 4 5 6 7 8 9 absolutamente

Para luego a partir de sus respuestas obtener cuatro índices:

1. Autoeficacia percibida: obtenida a partir de las respuestas al escenario de capacidad percibida.
2. Autoeficacia deseada: obtenida a partir de las respuestas al escenario interés en ser capaz.
3. Autoeficacia alcanzable: obtenida a partir de las respuestas al escenario de cambio en ser capaz de.
4. Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida: obtenida a través de la diferencia entre el índice 3 y 1 (Autoeficacia alcanzable menos Autoeficacia percibida).

## Diseño y variables

En cuanto al diseño de estudio, se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño de encuesta descriptivo y transversal (Hernández et al., 2014). La variable explicativa fue el género (mujeres y hombres) y las variables de respuesta fueron las puntuaciones medias en los cuatro índices de Autoeficacia de las competencias específicas: a) Docencia en educación física, deporte y recreación; b) Fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación; y c) Actividad física y deporte escolar.

## Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio a los estudiantes de los primeros dos semestres de la licenciatura en educación física de la FCCF de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Los que aceptaron participar firmaron la carta de aceptación correspondiente. Luego se aplicó el instrumento antes descrito, por medio de una computadora personal (módulo administrador del instrumento del editor de escalas de ejecución típica), en una sesión de aproximadamente 40 minutos; en los laboratorios o centros de cómputo de la FCCF.

Al inicio de cada sesión se hizo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación y de cómo acceder al instrumento. Se les solicitó la máxima sinceridad y se les garantizó la confidencialidad de los datos que se obtuvieran. Las instrucciones de cómo responder se encontraban en las primeras pantallas; antes del primer reactivo del instrumento. Al término de la sesión se les agradeció su participación. Una vez aplicado el instrumento se procedió a recopilar los resultados por medio del módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco et al., 2013).

## Análisis estadístico

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para las variables de respuesta. Tras verificar que los datos cumplieran con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), seguido de análisis de varianza univariados (ANOVAs). Estos análisis se utilizaron para examinar las diferencias entre mujeres y hombres en la autoeficacia reportada en cada una de las tres competencias específicas estudiadas. El tamaño de los efectos se estimó mediante la eta cuadrado ( $\eta^2$ ). Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se estableció un nivel de significación estadística en  $p = .05$ .

## Resultados

### Docencia en educación física, deporte y recreación

La Tabla 1 muestra los valores de las medias y las desviaciones estándar de la autoeficacia en la competencia docencia en educación física, deporte y recreación, así como los resultados del MANOVA y los subsiguientes ANOVAs. Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas globales de acuerdo con el género en las puntuaciones de autoeficacia de la competencia docencia en educación física, deporte y recreación (Wilks'  $\lambda = .638$ ;  $p = < .001$ ;  $\eta^2 = .362$ ).

Posteriormente, los resultados de los ANOVAs mostraron que los hombres reportaron mayor autoeficacia percibida actualmente ( $F = 9.212$ ,  $p < .01$ ), mientras que las mujeres reportan una mayor posibilidad de mejoría en su autoeficacia percibida ( $F = 27.358$ ,  $p < .001$ ), y sin diferencias significativas ( $p > .05$ ) en la autoeficacia alcanzable y deseada.

**Tabla 1**

MANOVA entre género en la competencia docencia en educación física, deporte y recreación.

Índice de autoeficacia	Mujeres (n=30)	Hombres (n=47)	F	$\eta^2$
			13.824***	.362
Autoeficacia percibida	6.42 (1.76)	7.53 (1.42)	9.212***	.109
Autoeficacia deseada	8.18 (1.35)	7.57 (1.34)	3.734	.047
Autoeficacia alcanzable	8.53 (1.16)	8.2 (1.30)	1.345	.018
Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida	2.11 (1.57)	0.67 (0.85)	27.358****	.217

Nota. \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ . La desviación estándar aparece entre paréntesis enseguida de cada media.

## Resultados

### *Fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación*

La Tabla 2 muestra los valores de las medias y las desviaciones estándar de la autoeficacia en la competencia fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación, así como los resultados del MANOVA y los subsiguientes ANOVAs. Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas globales de acuerdo con el género en las puntuaciones de autoeficacia de la competencia docencia en educación física, deporte y recreación (Wilks'  $\lambda = .835$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .165$ ).

Posteriormente, los resultados de los ANOVAs mostraron que los hombres reportaron mayor autoeficacia percibida actualmente ( $F = 4.531$ ,  $p < .01$ ), mientras que las mujeres reportan una mayor posibilidad de mejoría en su autoeficacia percibida ( $F = 13.980$ ,  $p < .001$ ), y sin diferencias significativas ( $p > .05$ ) en la autoeficacia alcanzable y deseada.

**Tabla 2**

*MANOVA entre género en la competencia fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación.*

Índice de autoeficacia	Mujeres (n=30)	Hombres (n=47)	F	$\eta^2$
			4.811**	.165
Autoeficacia percibida	6.27 (1.95)	7.19 (1.77)	4.531*	.057
Autoeficacia deseada	8.11 (1.36)	7.57 (1.70)	2.087	.027
Autoeficacia alcanzable	8.63 (1.07)	8.13 (1.64)	2.133	.028
Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida	2.36 (2.07)	0.94 (1.26)	13.980***	.157

Nota. \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ . La desviación estándar aparece entre paréntesis enseguida de cada media.

### Actividad física y deporte escolar

La Tabla 3 muestra los valores de las medias y las desviaciones estándar de la autoeficacia en la competencia actividad física y deporte escolar, así como los resultados del MANOVA y los subsiguientes ANOVAs. Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas globales de acuerdo con el género en las puntuaciones de autoeficacia de la competencia docencia en educación física, deporte y recreación (Wilks'  $\lambda = .782$ ;  $p = < .001$ ;  $\eta^2 = .218$ ).

Posteriormente, los resultados de los ANOVAs mostraron que los hombres reportaron mayor autoeficacia percibida actualmente ( $F = 7.149$ ,  $p < .01$ ), mientras que las mujeres reportan una mayor posibilidad de mejoría en su autoeficacia percibida ( $F = 19.620$ ,  $p < .001$ ) y sin diferencias significativas ( $p > .05$ ) en la autoeficacia alcanzable y deseada.

**Tabla 3**

MANOVA entre género en la competencia actividad física y deporte escolar

Índice de autoeficacia	Mujeres (n=30)	Hombres (n=47)	F	$\eta^2$
			6.784***	.218
Autoeficacia percibida	6.49 (2.09)	7.61 (1.57)	7.149**	.087
Autoeficacia deseada	8.41 (1.21)	7.98 (1.61)	1.535	.020
Autoeficacia alcanzable	8.74 (1.18)	8.25 (1.59)	2.082	.027
Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida	2.25 (2.28)	0.64 (0.80)	19.620***	.207

Nota. \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ . La desviación estándar aparece entre paréntesis enseguida de cada media.

## Discusión y conclusiones

En cuanto a la autoeficacia percibida, deseada y alcanzable, así como la posibilidad de mejora en la autoeficacia percibida, se observa un patrón consistente en las tres competencias específicas estudiadas: Docencia en educación física, deporte y recreación; Fundamentos biológicos de la educación física, la actividad física, el deporte y la recreación; y Actividad física y deporte escolar. Los hombres reportaron una mayor autoeficacia percibida en el presente, lo que sugiere que se sienten más seguros y competentes en sus habilidades actuales. Por otro lado, las mujeres indicaron una mayor posibilidad de mejora en su autoeficacia percibida, lo que podría reflejar una mayor disposición y apertura al aprendizaje y desarrollo continuo en estas áreas. Este hallazgo resalta la importancia de diseñar intervenciones y programas de formación que consideren estas diferencias de género, promoviendo así un entorno educativo más equitativo y eficaz para todos los estudiantes.

Los resultados obtenidos en este estudio concuerdan en general con los hallazgos de obtenidos por Aguirre et al. (2014), Flores et al. (2014), Peinado et al. (2014) y Rodríguez-Villalobos et al. (2015), quienes también investigaron las diferencias de género en la percepción de autoeficacia académica. Estos estudios previos refuerzan la consistencia de los patrones observados en esta investigación.

Finalmente, las diferencias observadas en la percepción de autoeficacia entre hombres y mujeres sugieren que cualquier intervención diseñada para mejorar la autoeficacia percibida debe considerar la variable de género. Es crucial adaptar las estrategias de intervención para abordar las necesidades específicas de cada género, promoviendo así un desarrollo equitativo de la autoeficacia.

## Referencias

- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Aguirre, J. F., Muñoz, F., Chávez, A., Zueck, M. C., & Jasso, J. (2014). A gender study on college students' academic self-efficacy. *Science Journal of Education*, 2(6), 180-184. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20140206.12>
- Araya, E., López, E., & Guevara, R. (2022). Autorregulación del Aprendizaje y autoeficacia académica: Correlación con el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 67-98. <https://doi.org/10.54802/r.v4.n1.2022.99>
- Aveiga, V. I., Rodríguez, L. A., & Segovia, S. R. (2018). Superación profesional y formación académica: ¿conceptos iguales o diferentes? *Didáctica y educación*, 9(3), 205-216.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Hemisphere Publishing Corp.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F., & Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
- Blanco, H., Ornelas, M., Tristán, J. L., Cocca, A., Mayorga-Vega, D., López-Walle, J., & Vicianá, J. (2013). Editor for creating and applying computerise surveys. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 935-940. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.105>

Bonetto, V., Vaja, A., & Paoloni, P. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en Educación*, 17(2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>

Borzzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>

Callan, G. L., & Cleary, T. J. (2019). Examining cyclical phase relations and predictive influences of self-regulated learning processes on mathematics task performance. *Metacognition and Learning*, 14(1), 43-63. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09191-x>

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>

Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios Formación universitaria, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>

Vicente de Vera, M. I., & Gabari, M. I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.

Dominguez-Lara, S., Navarro-Loli, J. S., & Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>

Feldman, L., Gonçalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3), 739-752.

Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., & Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49.

Flores, F. J., Mayorga-Vega, D., Blanco, J. R., & Blanco, H. (2014). Perceived Self-Efficacy in Problem Solving and Scientific Communication in University Students. A Gender Study. *Psychology*, 5, 358-364. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.55046>

Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

Galicia, I. X., Sánchez, A., & Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 62-80. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.4>

- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Ángel, González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hernández, M., Belmonte, L., & Martínez, M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *Reidocrea*, 7(21), 269-278. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54133>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill.
- Manzanera, M. E., & Barraza, A. (2015). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos normalistas del Estado de Durango. En L. F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la sociación de los estudiantes* (pp. 153-182). Instituto Universitario Anglo Español.
- Montes de Oca Sánchez, C., & Moreta Herrera, R. (2019). La función predictora de la autoeficacia en la motivación escolar en estudiantes de medicina del Ecuador. *Uniandes EPÍSTEME*, 6(4), 565-578.
- Moreta-Herrera, R., Lara-Salazar, M., Camacho-Bonilla, P. & Sánchez-Guevara, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, Society & Education*, 11(2). 193- 204. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.2024>
- Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Fida, R. (2016). Selfefficacy configurations and wellbeing in the academic context: A person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 99, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.083>
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2018). Teacher implementation of self-regulated strategy development with an automated writing evaluation system: effects on the argumentative writing performance of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 255-270. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.002>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Paredes-Proaño, F., & Moreta-Herrera, R. (2020). Attitudes towards research y selfregulated learning in university students. *CienciAmérica*, 9(3), 11-26. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>
- Peinado, J. E., Viciano, J., Blanco, J. R., & Blanco, H. (2014). Perceived self-efficacy in the sociocultural sphere with mexican university students. Differences between men and women. *European Scientific Journal*, 10(8), 59-68.
- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la Psicología. *Ajayu* 16(2), 299-325.

- Piergiovanni, L., & Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 413-432
- Posso, R., Otáñez, N., Córdor, J., Córdor, M., & Lara, L. (2021). Educación Física remota: juegos motrices e inteligencia kinestésica durante la pandemia COVID-19. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 564-575.
- Regatto-Bonifaz, J., & Viteri-Miranda, V. (2022). Análisis de las estrategias de enseñanza multimodal en los estudiantes universitarios del Ecuador. *Veritas & Research*, 4(1), 4-15.
- Regatto-Bonifaz, J., & Viteri-Miranda, V. (2023). Attitude towards technology and its relationship with Academic self-efficacy in Ecuadorian university students. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 3216-3233.
- Reyes, M., & Gutiérrez, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, 45, 1-15.
- Robles, H. (2020). Escala de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios en Lima. *Avances en psicología*, 28(1), 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rodríguez-Villalobos, J. M., Zueck, M. C., Mondaca, F., & Aguirre, J. F. (2015). Factorial Invariance of Academic Self-Efficacy Scale in Men and Women University Students. *American Journal of Applied Psychology*, 4(6), 157-162.
- Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K., & Díaz, A. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199- 245. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 95-104. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000100095>
- Schnell, K, Ringeisen, T, Raufelder, D., & Rohrman, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance – Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences*, 38, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.008>
- Torrano, F., & Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico anterior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <http://doi.org/10.5209/RCED.51096>
- van de Pol, J., de Bruin, A.B.H., van Loon, M.H., & van Gog, T. (2019). Students' and teachers' monitoring and regulation of students' text comprehension: Effects of comprehension cue availability. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 236- 249. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.001>