

Año 29 No. Especial 12, 2024
JULIO-DICIEMBRE



Año 29 No. Especial 12, 2024

JULIO-DICIEMBRE

Revista Venezolana de Gerencia



UNIVERSIDAD DEL ZULIA (LUZ)
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios de la Empresa

ISSN 1315-9984

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES

Como citar: Avendaño, W. R., Rueda, G., y Casadiego, Y. R. (2024). Autoeficacia en la vida académica de estudiantes de contaduría pública y administración de empresas: Un análisis comparativo. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(Especial 12), 1477-1494. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e12.36>

Universidad del Zulia (LUZ)
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)
Año 29 No. Especial 12, 2024, 1477-1494
julio-diciembre
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



Autoeficacia en la vida académica de estudiantes de contaduría pública y administración de empresas: Un análisis comparativo

Avendaño Castro, William Rodrigo*
Rueda Vera, Gerson**
Casadiego Duque, Yair Rolando***

Resumen

Se analiza la autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales pertenecientes a una universidad de Colombia a partir de un ejercicio comparativo según la carrera cursada y el género de los participantes. Metodológicamente, la investigación estuvo fundamentada en el paradigma empírico-analítico y el enfoque cualitativo de tipo correlacional apoyado en un método no experimental – transversal. La muestra estuvo conformada por 198 estudiantes, a quienes se les aplicó como instrumento una adaptación de escala de autoeficacia en la vida académica. En los resultados se encontró que la autoeficacia de los estudiantes en el trabajo independiente (individual) tiene una relación positiva estadísticamente significativa con la autoeficacia académica en cuanto a la confianza para realizar cualquier trabajo académico que le encargue el docente o colaborar con cualquiera de sus pares en las actividades en equipo de trabajo. Se concluye que diferentes áreas de la autoeficacia de los estudiantes están interrelacionadas para lograr el éxito en un área específica.

Palabras clave: autoeficacia; autoeficacia de estudiantes; ciencias empresariales.

Recibido: 08.04.24

Aceptado: 10.07.24

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Javeriana, Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Francisco de Paula Santander, (Cúcuta-Colombia). Email: williamavendano@ufps.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7510-8222>

** Doctor en educación por la Universidad Pedagógica Experimental Nacional Experimental Libertador - UPEL, Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Francisco de Paula Santander, (Cúcuta-Colombia). Email: gersonrueadavera@ufps.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9032-7100>

*** Doctor en educación por la Universidad Pedagógica Experimental Nacional Experimental Libertador - UPEL, Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Francisco de Paula Santander, (Cúcuta-Colombia). Email: yaircasadiego@ufps.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3649-8042>

Self-efficacy in the academic life of public accounting and business administration students. A comparative analysis

Abstract

The self-efficacy of business science students belonging to a university in Colombia is analyzed based on a comparative exercise according to the major studied and the gender of the participants. Methodologically, the research was based on the empirical-analytical paradigm and the qualitative correlational approach supported by a non-experimental – transversal method. The sample was made up of 198 students, to whom an adaptation of the self-efficacy scale in academic life was applied as an instrument. The results found that students' self-efficacy in independent (individual) work has a statistically significant positive relationship with academic self-efficacy in terms of confidence to carry out any academic work assigned to them by the teacher or collaborate with any of their peers. in teamwork activities. It is concluded that different areas of students' self-efficacy are interrelated to achieve success in a specific area.

Keywords: self-efficacy; Student self-efficacy; business sciences.

1. Introducción

Actualmente, no se puede pasar por alto que las tecnologías, la globalización, la pandemia de 2019, entre otros, han cambiado el mundo, así como sus instituciones sociales más representativas, por ejemplo, la universidad. De la misma forma, la creciente competencia y la influencia social, tecnológica y cultural, lleva a que los estudiantes universitarios experimenten estados de frustración, pérdida de confianza en sí mismos, ánimo negativo, reacción lenta, poca dedicación y falta de confianza (Pavón, 2015; Burgos & Salas, 2020).

La complejidad y la especialización en aumento de la sociedad evidencian que la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación superior es cada vez más fluctuante y cambiante: enseñar

y aprender en la universidad constituyen fenómenos que no siguen linealidades, modelos o esquemas, y seguir la pista de estas transformaciones es difícil, así como la identificación de los factores asociados (Pavón, 2015). La autonomía, la posibilidad de elección y la flexibilidad en el marco del aprendizaje en la educación superior, llevan a considerar otros asuntos de interés, por ejemplo, la autoeficacia de los estudiantes.

Desde la teoría sociocognitiva del aprendizaje, la autoeficacia se relaciona con el comportamiento y el entorno que rodea al sujeto, condiciones del entorno que a su vez afectan la autoeficacia de una persona (Zimmerman, 2000). Rosales & Hernández (2020:140) sostienen que “en años recientes el estudio de la autoeficacia ha comenzado a tomar fuerza en las investigaciones [...] y en lo particular circunscrita al

ámbito educativo, se le ha utilizado como elemento predictor de conductas y situaciones académicas". Esto se sustenta en la hipótesis de que las personas tienen un sistema de confianza en sí mismas que les permite ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones, y por ello: "lo que las personas piensan, creen y sienten, afecta su comportamiento" (Bandura, 1986:25).

En la literatura se destaca que las intervenciones instruccionales en estudiantes universitarios de ciencias empresariales mejoran sus logros en el rendimiento académico de la materia Contabilidad y Análisis de Costes, al posibilitar un incremento significativo en su nivel de autoeficacia en relación con la materia (Escate, 2016). De igual manera, Acuña (2017) halló una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las variables de autoeficacia académica y estilos de aprendizaje al investigar la autoeficacia en alumnado de las carreras profesionales de administración de empresas y negocios internacionales. En ese sentido, se defiende que hay una relación entre la autoeficacia y variables como la motivación, la autorregulación del aprendizaje (Hurtado, 2017), el rendimiento académico (Rosales & Hernández, 2020), el autoliderazgo, la autoeficacia emprendedora y la innovación en la generación calificadas como nativos digitales o los Centennials (Herrera et al, 2021).

La autoeficacia encuentra su sustento en el conocimiento que una persona tiene de sí misma – metacognición –, y por ello, afecta los patrones de pensamiento que pueden resultar estimulantes o, por el contrario, dificultar el afrontamiento. Se ha encontrado que las personas comienzan

a evitar situaciones y actividades potenciales porque creen que no pueden manejar situaciones de riesgo (Bandura, 2006), y esto se debe a que esta variable determina cómo piensa, siente, motiva y se comporta una persona.

En efecto, la autoeficacia: 1) a nivel de pensamiento, afecta la toma de decisiones y el rendimiento académico (Rosales & Hernández, 2020), 2) en el espectro emocional, se correlaciona con la ansiedad y el estrés (Bonetto et al, 2017), y 3) en términos de comportamiento, está relacionada con la motivación (Cartagena, 2008), la cual es una condición psicosocial que dirige a una persona hacia una meta específica. La autoestima juega un papel central en la regulación de la motivación a través del establecimiento de metas y expectativas de resultados (Bandura, 2006).

Las personas pueden dar cuenta de su eficacia, lo que Bandura (1997) nombra como autoeficacia percibida, esto es, la evaluación personal de una persona sobre su capacidad para organizar y llevar a cabo actividades para lograr objetivos establecidos. La autoeficacia es, por lo tanto, la evaluación de una persona de su propia capacidad, mientras que la autoestima es una evaluación de su propio valor. La autoeficacia afecta las decisiones que toma una persona porque incide en la persistencia y la disposición de la persona para persistir frente al fracaso. En cuanto más positiva sea la autoeficacia, más altas son las metas que una persona que se propone y más firmemente se esfuerza por alcanzarlas (Quijano & Navarro, 2012). Así, la autoeficacia juega un papel importante en el afrontamiento exitoso tanto en los estudios como en la vida cotidiana.

el desempeño conductual tiene la mayor influencia en la autoeficacia

de una persona y las personas con alta autoeficacia son más capaces de controlar su comportamiento y saben cómo encontrar ayuda y apoyo en otras personas (Bandura, 1997).

Una persona puede influir en la autoeficacia a través de fuentes de autoeficacia. Bandura (1997) destaca cuatro:

- Logros de desempeño. El éxito de una actividad crea una creencia en la autoeficacia. Sin embargo, los fracasos repetidos reducen el sentido de autoeficacia (Guillén, 2007).
- Experiencia vicaria. Con base en la observación de los resultados de las acciones de otras personas, similares a uno mismo, se realiza una evaluación de los propios resultados. El éxito de otras personas fortalece la creencia del observador en sus propias habilidades y éxito en el afrontamiento. Al mismo tiempo, ver fracasar a otros reduce los sentimientos de autoeficacia (Cartagena, 2008).
- Persuasión verbal. Persuasión verbal de una persona, con la ayuda de la cual se influye en el comportamiento de una persona. Al escuchar las recomendaciones de otras personas, el oyente siente que puede manejar tareas que antes no podía hacer. Sin embargo, si la persuasión verbal es seguida por el fracaso, puede tener un efecto perjudicial en el nivel de autoeficacia de una persona (Meza et al, 2018).
- Excitación emocional. Las situaciones estresantes provocan excitación emocional y ansiedad en las personas. La capacidad de las personas para actuar depende de la medida en que una persona

pueda manejar su estrés y ansiedad (Pavón, 2015).

Esta investigación tiene por objetivo analizar la autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales pertenecientes a una universidad de Colombia a partir de un ejercicio comparativo según la carrera cursada y el género de los participantes. Al estudiar este fenómeno, se puede “contar con una visión clara y objetiva de las limitaciones adaptativas del alumnado al nuevo contexto universitario, mediante el empleo de medidas útiles y pertinentes que den cuenta de ello” (García & Rivera, 2021, p.15). Por otra parte, la autoeficacia depende del campo de actividad, y en esa medida de las rutinas retrospectivas de un individuo sobre la base de una tarea o actividad (Zimmerman, 2000).

2. Consideraciones metodológicas

La investigación estuvo sustentada en el paradigma empírico-analítico y el enfoque cuantitativo de nivel correlacional en la medida que se busca establecer la incidencia de una variable sobre la otra (Bernal, 2010). Se empleó un método no experimental – transversal (Hernández et al, 2014). La población correspondió a estudiantes de las carreras de contaduría pública y de administración de empresa de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de naturaleza pública.

Como se observa en la tabla 1, la muestra estuvo conformada por 298 estudiantes que se encontraban matriculados dentro de los tres primeros semestres de cada carrera (100 estudiantes del programa de contaduría pública y 198 del programa de administración de empresas).

Tabla 1
Descripción de la muestra por carrera y género

Género	Estudiantes de contaduría pública		Estudiantes de administración de empresa		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Femenino	48	24,2%	49	24,7%	97	49,0%
Masculino	52	26,3%	49	24,7%	101	51,0%
Total	100	50,5%	98	49,5%	198	100,0%

Las variables estudiadas en el presente estudio fueron: autoeficacia y trabajo independiente de los estudiantes. Es importante destacar que las hipótesis correlacionales especifican las relaciones entre dos o más variables (Hernández, et al, 2014), y por ello, se plantearon las siguientes suposiciones:

1. La autoeficacia académica se relaciona positivamente con la autoeficacia de los estudiantes en el trabajo independiente.

2. La autoeficacia social de los estudiantes de contaduría pública es menor que la autoeficacia social de los estudiantes de administración de empresas.

3. Los estudiantes de géneros femeninos tienen mayor autoeficacia académica que los estudiantes de géneros masculinos

4. Los estudiantes de géneros femeninos tienen mayor autoeficacia en el trabajo independiente que los estudiantes de géneros masculinos.

Como instrumento de medida, se utilizó una adaptación tanto de la Escala de Autoeficacia de Bandura (2006) como de la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (García & Rivera, 2021). La primera escala consta de 9 dominios y 14 áreas de autoeficacia y se consideraron para la investigación un total de 46 declaraciones. Las creencias de autoeficacia se miden en una escala de

100 puntos, con intervalos de 10 puntos y 5 puntos respectivamente, con niveles de bajo, medio y alto. La segunda escala consta de 13 áreas distribuidas en tres factores: excelencia, comunicación y atención, con un formato de respuesta ordinal de 10 puntos. García & Rivera, (2021), destacan que:

El factor excelencia se refiere al cumplimiento en tareas, la preparación para exámenes, entrega puntual de trabajos encargados, cumplimiento de asistencia a clases y puntualidad. El factor de comunicación alude a la expresión clara de las ideas, la emisión de comentarios y aportaciones pertinentes, el dialogar desacuerdos con docentes y el sentirse bien con la propia exposición frente a la clase o un grupo numeroso de personas. El factor atención repara en escuchar atentamente al profesorado cuando imparte clase, aclara dudas a compañeros o compañeras, o pregunta o comenta al grupo en sus preguntas y aportaciones.

Dado que la autoeficacia es tanto específica del dominio como del contexto y la actividad, se puede medir tanto el nivel general de autoeficacia como la autoeficacia específica relacionada con una actividad concreta (Bandura, 2006). Así, se puede decir que para evaluar la autoeficacia se le pide al estudiante que califique su nivel de creencias o habilidades.

Para el procesamiento y análisis de datos, se utilizó el paquete estadístico

SPSS 20. Se utilizaron estadísticas descriptivas (media aritmética, desviación estándar, porcentajes) para interpretar e ilustrar mejor los datos. Para la primera hipótesis se realizó un análisis de correlación de Pearson, para probar la asociación. Las hipótesis restantes fueron hipótesis de comparación y se probaron mediante una prueba t de muestras independientes.

3. Autoeficacia de los estudiantes: principales resultados

El siguiente apartado destaca los principales resultados obtenidos representados estadísticamente.

3.1. Resultados del análisis factorial

Para hallar la distribución de la escala que fue adaptada a la presente investigación sobre autoeficacia de los estudiantes, se realizó el método de

componentes principales con rotación Varimax. El análisis factorial incluyó las respuestas de 198 estudiantes a los 40 ítems de la escala seleccionados. Como resultado del análisis factorial inicial, se lograron 10 elementos. Luego se eliminaron siete afirmaciones con poca similitud con otros rasgos (asociación $< 0,2$) y asociación débil entre el rasgo original y el factor (carga factorial $< 0,4$).

Se dejaron 33 declaraciones para el análisis factorial final y se eligió un modelo de seis factores, que tenía cargas factoriales suficientemente altas (al menos 0,4). El poder explicativo del modelo factorial es del 61,1%.

El primer elemento se designó como: Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo independiente (individual). El factor incluye 7 afirmaciones, como se observa en la tabla 2. La fiabilidad del factor fue de 0,864 en el Alfa de Cronbach y el poder explicativo es del 10,6% de la variación.

Tabla 2
Autoeficacia de los estudiantes en el trabajo independiente (individual)

Declaración	Valor del factor de carga	Contenido de la declaración
Declaración 4	0.822	Responsabilidad académica para terminar las actividades antes de la fecha límite
Declaración 18	0.822	Responsabilidad académica para hacer las actividades
Declaración 5	0.742	Concentración y comprensión en las actividades asignadas
Declaración 11	0.716	Planificar el tiempo para las actividades académicas asignadas, exposiciones en clases, trabajo
Declaración 32	0.698	Responsabilidad de estudiar cuando haya otras cosas interesantes que hacer
Declaración 9	0.590	Organiza el lugar para estudiar donde no haya distracciones
Declaración 14	0.578	Asimila bien la información presentada en clase presenciales, así como en clases apoyadas mediadas por las TIC.

El segundo factor se nombró "Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo)". El segundo factor incluye 7 afirmaciones como se muestra

en la tabla 3) y su confiabilidad del alfa de Cronbach fue de 0.818. El poder explicativo del factor fue de 9.4% de la variación total.

Tabla 3
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo)

Declaración.	Valor del factor de carga	Contenido de la declaración
Declaración 3	0.792	Buscar información para estudiar contabilidad
Declaración 6	0.799	Genera buenas ideas e improvisar soluciones para aprender matemática
Declaración 8	0.699	Habla frente al grupo de compañeros o maestros sobre Contabilidad
Declaración 33	0.604	Aprende nuevos temas durante las actividades en clase (presencial o virtual)
Declaración13	0.568	Trabaja bajo presión y a las actividades al mismo tiempo
Declaración12	0.448	Aprender rápido y fácilmente las habilidades informáticas
Declaración 7	0.448	Obtener apoyo del profesor si tengo problemas con las actividades asignadas en la plataforma digital

En el tercer factor se concentraron las afirmaciones que caracterizan las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para diseñar investigaciones, buscar información y redactar de forma analítica. El factor se denominó "Autoeficacia de los estudiantes

sobre habilidades de investigación". La confiabilidad del tercer factor (Alfa de Cronbach) es de 0.774 y el poder descriptivo del factor es de 7.4% de la variación total. El tercer factor contiene cuatro afirmaciones como se evidencia en la tabla 4.

Tabla 4
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación

Declaración.	Valor del factor de carga	Contenido de la declaración
Declaración 1	0.752	Alcanza los logros y metas propuestos al diseñar investigaciones
Declaración 2	0.765	Dirigí un grupo de trabajo para buscar información y diseñar investigaciones
Declaración 10	0.588	Es tolerante con los aportes e ideas que proponen sus compañeros para diseñar investigaciones
Declaración 15	0.581	Realiza los trabajos de investigación pensando en su desarrollo profesional

El cuarto factor se denominó "Autoeficacia de los estudiantes para confiar en los compañeros y profesores"

y contiene siete afirmaciones sobre qué tan bien el estudiante cree que puede obtener ayuda en caso de problemas,

como se describe en la tabla 5. La confiabilidad de este último factor fue de 0.789 en el Alfa de Cronbach y el poder

descriptivo fue de 7.4% de la variación total.

Tabla 5
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores

Declaración.	Valor del factor de carga	Contenido de la declaración
Declaración 16	0.792	Obtener ayuda de mis compañeros o profesor para tomar decisiones
Declaración 21	0.799	Interactúa con los compañeros en las actividades asignadas
Declaración 17	0.699	Obtener ayuda de amigos y compañeros para actuar de forma analítica
Declaración 19	0.604	Obtener ayuda de profesores y compañeros para comprender material de lectura de las asignaturas
Declaración 20	0.568	Obtener ayuda de otros estudiantes para ser creativo e innovar,
Declaración 22	0.448	Obtener ayuda de mis padres si tengo problemas con el tiempo de entrega de mis actividades asignadas
Declaración 23	0.448	Obtener ayuda del maestro o compañeros si tengo problemas con el orden de las actividades o trabajos

El quinto factor se denominó "Autoeficacia de los estudiantes en la autorregulación". Este factor incluye cinco afirmaciones como se muestra en

la tabla 6. La fiabilidad del factor fue de 0,816 en el Alfa de Cronbach y el poder descriptivo fue del 7,1% de la variación total.

Tabla 6
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en la autorregulación

Declaración.	Valor del factor de carga	Contenido de la declaración
Declaración 24	0.845	Delega e influye en los demás
Declaración 25	0.848	Utiliza sus pensamientos y acciones para el logro de las metas propuestas
Declaración 26	0.790	Utiliza los pensamientos y acciones para controlarse cuando está bajo la presión del estrés
Declaración 27	0.437	Utiliza sus acciones para controlar el nerviosismo al exponer sus ideas
Declaración 28	0.414	Responde a las demandas bajo presión para trabajar varias actividades al mismo tiempo

El sexto factor incluye declaraciones que caracterizan las creencias de autoeficacia de los estudiantes en el

dominio social. El factor se denominó "Autoeficacia social de los estudiantes" e incluye tres afirmaciones como se

evidencia en la tabla 7. La confiabilidad del séptimo factor fue de 0.752 en el Alfa

de Cronbach y el poder descriptivo fue de 6.5% de la variación (ver anexo 2).

Tabla 7
Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales

Declaración.	Valor del factor de carga	Contenido de la declaración
Declaración 29	0.797	Delega e influye en los demás
Declaración 30	0.710	Utiliza sus acciones para controlar el nerviosismo al exponer sus ideas
Declaración 31	0.580	Responde a las demandas bajo presión para trabajar varias actividades al mismo tiempo

La tabla 8 muestra las relaciones significativas entre factores que fueron identificados con el procesamiento de los datos y se puede hablar de una estructura de dos niveles de autoeficacia del estudiante. Hay seis factores de

nivel I (separados para cada área de autoeficacia) y todos se suman a un factor de autoeficacia de nivel II. La fiabilidad del coeficiente de autoeficacia general de nivel II de alfa de Cronbach fue de 0,918.

Tabla 8
Correlaciones entre los factores de autoeficacia de los estudiantes

	1	2	3	4	5	6	7
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo independiente (individual)		0,47**	0,43**	0,51**	0,45**	0,28**	0,35**
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo)			0,39**	0,54**	0,35**	0,43**	0,33**
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación				0,45**	0,22**	0,37**	0,38**
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores.					0,36**	0,44**	0,47**
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en la autorregulación						0,38**	0,33**
Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales							0,44**

La correlación es significativa a la significancia: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Al observar las correlaciones entre los factores de la autoeficacia de los estudiantes (ver tabla 8), se puede decir que hubo relaciones positivas y

estadísticamente significativas entre casi todos los factores, en algunos casos débiles y en otros de fuerza media.

3.2 Estadísticos descriptivos de la autoeficacia de los estudiantes

Se presentaron estadísticas

descriptivas de los diferentes dominios de autoeficacia. Se encontraron mínimos, máximos, promedios y desviaciones estándar de los factores, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9
Promedios, desviaciones estándares, mínimos y máximos de los factores de la escala de autoeficacia del estudiante

Factores	Min*	Máx*	M*	SD*
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo independiente (individual)	12.86	95.71	62.76	17.09
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo)	22.86	90.00	65.49	12.92
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación	17,14	92.86	60.38	15.92
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores.	13.33	100.00	60.15	17.04
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en la autorregulación	2.00	100.00	76.07	19.44
Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales	30.00	100.00	79.32	13.73

*Min (mínimo); *Máx (máximo); *M (promedio); *DE (desviación estándar).

Para el análisis de datos de la escala de autoeficacia de los estudiantes, se encontró que la autoeficacia social de los estudiantes y la autoeficacia de autorregulación de los estudiantes recibieron puntuaciones medias más altas ($M = 79,32$ y $M = 76,07$, respectivamente). Aunque sus puntajes mínimos variaron de la siguiente manera: los estudiantes con el puntaje mínimo más bajo fueron autoeficacia autorreguladora ($Min = 2.00$) y los estudiantes con el puntaje mínimo más alto fueron autoeficacia social ($Min = 30.00$).

También se determinó que las puntuaciones medias más bajas fueron para la autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación ($M = 60,38$) y la autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían

en los compañeros y profesores. ($M = 60,15$). Mientras que los puntajes máximos ($Max = 100$) se establecieron para la autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores. Así como la autoeficacia en la autorregulación y la autoeficacia social de dichos estudiantes.

Atendiendo los hallazgos de la tabla 9, arrojan que existe una variación máxima de autoeficacia entre los estudiantes que se sitúa dentro de la autoeficacia social y la autoeficacia de autorregulación, aunque sus desviaciones estándar son significativamente diferentes, así como también sus máximos y mínimos. Lo cual se traduce en que la muestra no es homogénea, ya que existe un rango mayor entre los máximos y mínimos de ellos ($100-30=70$ y $100-2=98$ respectivamente) y la dispersión será mayor.

3.3 Diferencias en las áreas de autoeficacia de los estudiantes según las carreras y el género de los estudiantes

Para encontrar diferencias

estadísticamente significativas entre las áreas de autoeficacia de los estudiantes de contaduría pública y de administración de empresas, se realizó una prueba t, para muestras independientes, cuyos resultados se presentan en la tabla 10.

Tabla 10
Diferencias en los indicadores de autoeficacia de los estudiantes según la carrera de contaduría pública y administración de empresas

Factores	Contaduría pública		Administración de empresa		t*	p*
	M*	(SD*)	M*	(SD*)		
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo independiente (individual)	63,62	(15,35)	61,88	(18,74)	0.71	0,55
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo)	61,91	(11,65)	69,15	(13,18)	-4.09	0.00
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación	59,92	(18,16)	68,67	(19,74)	-3.24	0.01
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores.	55,88	(12,96)	64,98	(17,36)	-4.18	0.00
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en la autorregulación	79,64	(14,14)	72,42	(23,17)	2.64	0.09
Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales	78.03	(13.46)	80.64	(13.95)	-1.34	0.18

*M – promedio; *(SD) – desviación estándar; *t – valor de la estadística t; *p - significado de la diferencia.

Con base en los resultados de la prueba t mostrados en la tabla 10, se encontró que existe una la probabilidad (p) asociada al valor obtenido de t, es decir, la significación estadística se halló en la diferencia en tres áreas de autoeficacia. Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo) y Autoeficacia de los estudiantes que confían en los compañeros y profesores. (en ambos casos $p < 0.01$) y autoeficacia de los estudiantes

de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación ($p < 0,05$). Al mismo tiempo, sus máximos y mínimos revelan que la muestra es homogénea, ya que existe un rango menor entre los máximos y mínimos de ellos, De allí, que la dispersión será menor.

Para evaluar las diferencias entre los dominios de la autoeficacia de los estudiantes en función del género, se realizó una prueba t para muestras independientes. Los resultados se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11
Indicadores de autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en función del género

Factores	Femenino		Masculino		t*	p*
	M*	(SD*)	M*	(SD*)		
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo independiente (individual)	66,42	(16,91)	59,25	(16,60)	3.01	0.03
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo)	65,77	(13,51)	65,23	(12,39)	0.29	0.77
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación	77,29	(14,19)	51.73	(15.03)	12,28	0.00
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores.	64,31	(16,38)	56,61	(14,59)	3.49	0.01
Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en la autorregulación	79,58	(17,89)	72,69	(20,33)	2.52	0.12
Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales	82.47	(12.05)	76,30	(14,60)	3.23	0.01

*M – promedio; *(SD) – desviación estándar; *t – valor de la estadística t; *p - significado de la diferencia.

En los resultados expuestos en la tabla 11, no se encontraron diferencias significativas de género en la autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo en equipo (cooperativo) y autoeficacia en autorregulación. Pero en cuatro áreas, los indicadores de autoeficacia de los estudiantes de género femenino son más altos que los de los masculinos: Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales en el trabajo independiente (individual), Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores, así como Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales (en los tres

casos $p < 0,05$) y Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales sobre habilidades de investigación ($p < 0,01$). Mientras que los valores de los máximos y mínimos disponen una muestra homogénea, por lo tanto, la dispersión es menor.

Para comprobar con mayor precisión la hipótesis: los estudiantes de género femenino tienen mayor autoeficacia académica que los del género masculino, también se compararon una a una todas las afirmaciones sobre temas relacionados con el rendimiento académico tanto para los estudiantes varones chicos como para las hembras (tabla 12).

Tabla 12
Indicadores de las declaraciones de autoeficacia académica de los estudiantes en función del género

Factores	Femenino	Masculino	t*	p*
	M* (SD*)	M* (SD*)		
Aprende nuevos temas durante las actividades en clase (presencial o virtual)	57,32 (16,29)	69,80 (18,54)	-5.02	0.00
Genera buenas ideas e improvisa soluciones para aprender matemática	62,37 (21,25)	62,77 (15,88)	-0.15	0.88
Buscar información para estudiar contabilidad	61,96 (20,34)	61,49 (17,28)	0.17	0.86
Habla frente al grupo de compañeros o maestros sobre Contabilidad	67,53 (18,82)	63,17 (17,43)	1.68	0.09
Realiza los trabajos de investigación pensando en su desarrollo profesional	79,59 (16,95)	63,96 (15,17)	6.82	0.00
Trabaja bajo presión y a las actividades al mismo tiempo	66,08 (17,71)	60,89 (20,05)	1.92	0.05
Es tolerante con los aportes e ideas que proponen sus compañeros para diseñar investigaciones	75,77 (15,26)	56,93 (18,09)	7.90	0.00
Aprender rápido y fácilmente las habilidades informáticas	80,62 (15,93)	82,18 (18,19)	-0.64	0.52

*M – promedio; *(SD) – desviación estándar; *t – valor de la estadística t; *p - significado de la diferencia.

En la tabla 12, se comprobó que, con base en los resultados de la prueba t, existe una diferencia estadísticamente significativa en las tres declaraciones de autoeficacia académica. Los estudiantes varones fueron superiores en hablar frente al grupo de compañeros o maestros sobre Contabilidad ($p < 0,01$). Mientras que la del género femenino fue superior en la tolerancia, con los aportes e ideas que proponen sus compañeros para diseñar investigaciones y aprender rápido y fácilmente las habilidades informáticas (en ambos casos $p < 0,01$). También se encontró una dispersión menor, pues la muestra es homogénea de acuerdo a sus máximos y mínimos mostrados en dicha tabla 12.

4. Autoeficacia académica de los estudiantes de ciencias empresariales: Discusión

La investigación permite ver en los resultados una descripción general de la naturaleza de la autoeficacia académica de los estudiantes de ciencias empresariales y se compararon los resultados según el género de dichos estudiantes y las carreras de contaduría pública y administración de empresas. La discusión se estructuró a partir de las hipótesis establecidas.

4.1 Relaciones entre diferentes elementos académicos de la autoeficacia de los estudiantes

La primera hipótesis asume que existe una relación entre la autoeficacia académica y la autoeficacia de los estudiantes en el trabajo independiente (individual). La hipótesis se confirmó porque se encontró una relación positiva estadísticamente significativa entre la

autoeficacia académica en el trabajo en equipo (cooperativo) (factor 2) y la eficiencia del trabajo independiente (individual) de los estudiantes (factor 1). Este resultado es consistente con el resultado del estudio de Rosales & Hernández (2020), donde se encontró que la autoeficacia de los estudiantes en el trabajo independiente (individual) tiene una relación positiva estadísticamente significativa con la autoeficacia académica en cuanto a la confianza para realizar cualquier trabajo académico que le encargue el docente o colaborar con cualquiera de sus pares en las actividades en equipo de trabajo.

A la misma conclusión también ha llegado Acuña (2017), quien encontró en su investigación que existe una relación significativa entre la autoeficacia académica, específicamente en la dimensión competencia académica, la auto creencia para hacer trabajos académicos, así como la eficacia del trabajo independiente de los estudiantes y los logros académicos de acuerdo con su estilo de aprendizaje. En consecuencia, se puede pensar que, para lograr mejores resultados académicos en la universidad y, por ende, en la facultad de ciencias empresariales, no basta con querer desenvolverse con el estudiante, sino que este debe saber y ser capaz de tomar decisiones independientes para organizar sus estudios, y con ello lograr una mayor eficiencia del trabajo independiente.

También se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre otros dominios de autoeficacia. Por ejemplo, la autoeficacia académica de los estudiantes en el trabajo en equipo (cooperativo) tiene una relación positiva débil, pero estadísticamente significativa con la autoeficacia de los estudiantes en la autorregulación, la autoeficacia

de los estudiantes sobre habilidades de investigación y la autoeficacia social de los estudiantes, y en una relación positiva de fuerza media estadísticamente significativa con la autoeficacia de los estudiantes en confiar que confían en los compañeros y profesores. Así, se puede decir que la autoeficacia académica en el trabajo en equipo (cooperativo) está relacionada con todas las áreas.

Se puede suponer que esto se debe a que todas las áreas de autoeficacia antes mencionadas afectan el progreso académico y la autogestión general del estudiante. Incluso, se puede pensar que si la autoeficacia en un área es significativamente menor (por ejemplo, la autoeficacia en la autorregulación, etc.), también afecta el éxito académico del estudiante.

4.2 Autoeficacia de los estudiantes en las carreras de contaduría pública y administración de empresas

En la escala adaptada y proporcionada hay dos factores que indican la autoeficacia social de los estudiantes. El factor 4, denominado "Autoeficacia de los estudiantes de ciencias empresariales que confían en los compañeros y profesores" y el factor 6, denominado "Autoeficacia social de los estudiantes de ciencias empresariales". Ambos factores contienen declaraciones que indican las habilidades sociales de los estudiantes (relaciones con compañeros y profesores).

De allí, que la hipótesis: La autoeficacia social de los estudiantes de contaduría pública es menor que la autoeficacia social de los estudiantes de administración de empresa. Arrojó que los estudiantes

de la carrera de contaduría pública son más comunicativos, se podría decir, que más reservados al expresar sus pensamientos y pedir ayuda en caso de solventar algún problema presentado, en comparación con los estudiantes de la carrera de administración de empresa.

El análisis reveló que había diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia de los estudiantes para confiar en los compañeros y profesores, según la carrera de la facultad de ciencias empresariales. Sin embargo, para el factor 6 (autoeficacia social de los estudiantes), no hubo diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de contaduría pública y administración de empresas. Así pues, se deduce que la segunda hipótesis (La autoeficacia social de los estudiantes de contaduría pública es menor que la autoeficacia social de los estudiantes de administración de empresa) se confirmó parcialmente.

Con base en los resultados, se destaca que los estudiantes conocen y se comunican con sus pares de la misma manera, independientemente de si estudian en contaduría pública o administración de empresas. Al mismo tiempo, los resultados muestran que los estudiantes de administración de empresas tienen más habilidades para pedir ayuda a los maestros y compañeros. Posiblemente, esto se deriva de la mayor capacidad de los estudiantes para abrirse camino. Por lo tanto, pareciera que los estudiantes de administración de empresa tienen mejores condiciones sobre habilidades de investigación y una mayor opción para la autorregulación. Esto, a su vez, afecta el interés de los estudiantes en varios campos de interés y la posibilidad de aumentar la autoeficacia en este campo.

Acuña (2017) comparó los resultados académicos de estudiantes de administración de empresa con otra carrera perteneciente a ciencias empresariales y concluyó que los resultados académicos de los estudiantes de administración de empresa no difieren significativamente de acuerdo con otra carrera al existir una correlación positiva alta entre la autoeficacia y el estilo de cómo aprenden los estudiantes. García & Rivera (2021) encontró correlaciones superiores, a 0,40; en la escala al enfocarse a la autoeficacia académica donde se estudiaron a un grupo de estudiantes y en la cual había contaduría y administración.

Aunque no se pudo comparar con otras investigaciones en cuanto a si los estudiantes tienen sentido de pertenencia y la participación de los estudiantes en los grupos de interés en las carreras, así como habilidades para la investigación, la autorregulación y autoeficacia social. En resumen, se considera que los indicadores de autoeficacia de los estudiantes de administración de empresa fueron algo más altos en comparación con los estudiantes de contaduría.

4.3 Autoeficacia de estudiantes de género femenino y género masculino

Los resultados de la investigación de este trabajo no confirmaron que las estudiantes femeninas tengan una mayor autoeficacia académica que los estudiantes masculinos, aunque varios autores como (Burgos & Salas, 2020) lo han demostrado, puesto que consiguieron diferencias significativas entre los puntajes de mujeres y hombres para la dimensión de autorregulación

académica, donde los puntajes promedios de las mujeres presentaron mayor autorregulación académica que los hombres, aunque, en las demás dimensiones, no encontraron diferencias estadísticas por sexo.

Por lo tanto, la tercera hipótesis, que los estudiantes de géneros femeninos tienen mayor autoeficacia académica que los estudiantes de géneros masculinos, no se confirmó. Sin embargo, al observar la autoeficacia académica por declaraciones individuales (sujetos), aún se encontraron diferencias significativas. Los indicadores de autoeficacia de las mujeres fueron más altos al confiar en los compañeros y profesores; los resultados de los estudiantes hombres fueron más altos al hablar frente al grupo de compañeros o maestros sobre contabilidad. Lo que coincide con los hallazgos de Escate (2016) en sus logros en el rendimiento académico de la materia Contabilidad, al posibilitar un incremento significativo en su nivel de autoeficacia en relación con la materia.

El estudio de Hurtado (2017) sobre las creencias de autoeficacia sí influye en la manera como un estudiante orienta su perfil motivacional en un determinado contexto académico, encontrando en su investigación que las mujeres tienen un mayor nivel de autoeficacia al buscar información para estudiar contabilidad en comparación con los hombres.

Se presentó la cuarta hipótesis: Los estudiantes de géneros femeninos tienen mayor autoeficacia en el trabajo independiente que los estudiantes de géneros masculinos. La hipótesis se basó en el trabajo de (Hurtado, 2017), quien encontró una alta autoeficacia de los estudiantes en el trabajo independiente, importante para lograr mejores resultados. Además, los trabajos de Zimmerman (2000) y Bandura (2006),

quienes encontraron que los aprendices exitosos son capaces de manejar su tiempo, pedir ayuda si es necesario, planificar actividades de aprendizaje, etc.

Un alto nivel de autoeficacia en el trabajo independiente es uno (pero no el único) componente importante del aprendizaje exitoso. Los resultados de este estudio revelaron que la autoeficacia de las estudiantes femeninas en el trabajo independiente es mayor que la de los estudiantes masculinos, y se confirmó la cuarta hipótesis. Con base en las declaraciones en este campo, se puede decir que las estudiantes de género femenino pueden planificar mejor el tiempo, concentrarse en el trabajo universitario en clase, obligarse a sí mismas a estudiar y hacer la tarea antes de la fecha límite. Lo anterior también confirma la opinión del autor sobre las habilidades de estudio de mujeres y hombres universitarios.

4. Conclusiones

Las creencias de autoeficacia subyacen en la motivación, el bienestar y la realización personal en todos los ámbitos de la vida. Las metas razonables, realistas y desafiantes y la autoeficacia son las que más influyen en la motivación de los estudiantes. Es el nivel de autoeficacia lo que determina en qué tipo de actividad quiere participar una persona y cuánta fe tiene en su capacidad para lograr la meta establecida.

De allí, que una mayor autoeficacia académica promueve mejores resultados en un entorno académico. Por lo tanto, se deduce que la autoeficacia académica es la apreciación de una persona de su capacidad para hacer frente a un entorno académico. Es más, las personas con

baja autoeficacia no se esfuerzan por alcanzar sus metas porque perciben que sus esfuerzos son inútiles; las personas con alta autoeficacia, por otro lado, están motivadas para tener éxito, lo que les ayuda a alcanzar sus metas establecidas.

Se concluye que diferentes áreas de la autoeficacia de los estudiantes están interrelacionadas. Se puede hablar de la creencia de una persona en lograr el éxito en un área específica, mientras que, así como la comprensión general que una persona tiene de sí misma, es decir, apoya la autoeficacia de los estudiantes en todas las áreas (aprendizaje, pasatiempos, autorregulación, trabajo independiente y cooperativo). El conocimiento sobre uno mismo se adquiere gradualmente, de acuerdo con el desarrollo y el curso de vida del individuo.

Así, las creencias de autoeficacia reflejan la validez del autoconcepto. Este conocimiento es importante para la comparación de la autoeficacia de los estudiantes de contaduría y administración de empresa, pues proporciona una comprensión significativa para los educadores, dado que se encontró que los estudiantes de administración de empresas tenían resultados algo más altos en autoeficacia académica; son estudiantes que confían en los compañeros y profesores y autorregulan la autoeficacia social al confiar en los pares y educadores.

Referencias bibliograficas

- Acuña, V. L. (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales*. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1870>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (pp. xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=007764580&sequence=000002&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Bandura, A. (2006). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. In: Pajares, F. and Urdan, T.S., Eds., *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Age Information Publishing, Greenwich, 307-337. <https://search.gesis.org/publication/zis-Bandura2006Guide>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Era. Ed. Pearson Educación, Colombia.
- Bonetto, V., Paoloni, P., & Donolo, D. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-33.
- Burgos, K., & Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Escate, E. (2016). *Intervenciones instruccionales en estudiantes*

- universitarios de ciencias empresariales con foco en la mejora de la metacognición y de la autoeficacia percibida [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de León]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=67391>
- García, R., & Rivera, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 01-24.
- Guillén, N. (2007). Implicaciones de la Autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 21-32.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. (Sexta Edición). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herrera, V., Sánchez, K., & Guzmán, E. (2021). Un estudio sobre el autoliderazgo, la autoeficacia emprendedora y la innovación en la generación de los Centennials en estudiantes de la FESC. *Respuestas*, 26(2), Art. 2.
- Hurtado, L. (2017). Las creencias de autoeficacia y su relación con los procesos motivacionales y de autoregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Universidad Católica de Manizales*. <https://repositorio.ucm.edu.co/jspui/handle/10839/1994>
- Meza, A., Landeros, E., & Cossio, P. (2018). Efecto de la persuasión verbal sobre la auto-eficacia para el ejercicio en mujeres jóvenes mexicanas con sobrepeso y obesidad. *Acta Universitaria*, 28(3), 26-32.
- Pavón, M. (2015). Autoeficacia percibida. *Revista Kairós-Gerontología*, 18, 103-120. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18iEspecial20p103-120>
- Quijano, S., & Navarro, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3). <https://idus.us.es/handle/11441/84656>
- Rosales, C., & Hernández, L. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>