

Percepción de competencia personal en universitarios: relación del nivel educativo parental, flexibilidad psicológica y eventos vitales

Perceived personal competence in university students: relationship between parental educational level, psychological flexibility, and life events

Creative Commons CC BY

4.0



María Ponce-Zambrano ^a

^aUniversidad de Cuenca.

Autor de correspondencia: cristina.ponce@ucuenca.edu.ec

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre la percepción de competencia personal en estudiantes universitarios, el nivel educativo de los padres, la flexibilidad psicológica y la experiencia de eventos vitales significativos. Este trabajo responde a la necesidad de comprender los factores que influyen en el desarrollo de la competencia personal, un constructo clave para el bienestar y el rendimiento académico en contextos universitarios de alta exigencia. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de diseño transversal y enfoque correlacional, con una muestra de 6,107 estudiantes de una universidad pública ecuatoriana, con edades entre 17 y 48 años ($M = 22.45$; $DE = 3.84$). La recolección de datos se realizó mediante instrumentos validados que evaluaron la competencia personal percibida, la flexibilidad psicológica y la ocurrencia de eventos vitales. El análisis incluyó regresión múltiple y pruebas no paramétricas. Los resultados mostraron que la inflexibilidad psicológica se asoció de manera significativa con menores niveles de competencia personal percibida, constituyéndose como la variable con mayor peso explicativo. Asimismo, la vivencia de eventos vitales adversos se relacionó con niveles más bajos de competencia personal, mientras que las experiencias positivas se asociaron con niveles más altos. El nivel educativo de los progenitores, especialmente el materno, presentó asociaciones significativas, aunque con bajo poder explicativo. Además, los estudiantes de ingeniería reportaron puntajes significativamente inferiores en esta variable. En conjunto, los hallazgos sugieren que los factores psicológicos y experienciales presentan una relación más estrecha con la competencia personal percibida que las variables sociodemográficas.

Palabras Clave: Competencia personal percibida, inflexibilidad psicológica, nivel educativo parental, estudiantes universitarios, evaluación psicológica.

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between perceived personal competence in university students, parental educational level, psychological flexibility, and the experience of significant life events. This study addresses the need to better understand the factors influencing the development of personal competence, a key construct for psychological well-being and academic performance in highly demanding university contexts. A quantitative, cross-sectional, and correlational study was conducted with a sample of 6,107 students from a public university in Ecuador, aged between 17 and 48 years ($M = 22.45$; $SD = 3.84$). Data were collected using validated instruments assessing perceived personal competence, psychological flexibility, and the occurrence of life events. Statistical analyses included multiple regression and nonparametric tests. The results indicated that psychological inflexibility was significantly associated with lower levels of perceived personal competence, emerging as the variable with the greatest explanatory weight. Similarly, the experience of adverse life events was associated with lower levels of personal competence, whereas positive experiences were linked to higher levels. Parental educational level, particularly maternal education, showed significant associations, although with low explanatory power. Additionally, students enrolled in engineering programs reported significantly lower scores on this variable. Overall, the findings suggest that psychological and experiential factors are more closely related to perceived personal competence than sociodemographic variables.

Keywords: perceived personal competence, psychological inflexibility, parental education level, university students, psychological assessment.

1. Introducción

El ingreso a la universidad representa un período de transición marcado por profundos procesos de cambio y adaptación (Liu et al., 2022). Este paso desde la educación secundaria hacia la vida universitaria constituye una etapa de reajuste emocional, social y académico, en la que los jóvenes enfrentan la tarea de redefinir su identidad y sus roles dentro de un entorno más complejo y demandante (Arnett, 2000, 2004). La universidad exige mayores niveles de autonomía, autorregulación y responsabilidad personal: implica adaptarse a nuevas rutinas, convivir en contextos distintos al hogar y gestionar vínculos sociales más amplios y diversos. Sin embargo, este proceso no siempre se traduce en independencia plena. Como señalan Padilla-Walker et al. (2014), muchos estudiantes experimentan una “pseudoindependencia”, oscilando entre el deseo de libertad y la dependencia emocional o económica de sus familias. Este tránsito vital se asocia con una elevada vulnerabilidad psicológica, pues los estudiantes universitarios se enfrentan simultáneamente a exigencias académicas, presiones sociales y expectativas personales que pueden impactar su bienestar mental (Volken et al., 2021). En consecuencia, el período universitario se configura como una etapa crítica para el desarrollo de la competencia personal y de recursos psicológicos que permitan afrontar eficazmente los desafíos propios de esta experiencia. En este sentido, el bienestar psicológico no solo depende de las demandas académicas, sino que también

se ve fuertemente influido por factores no académicos, tales como la autoestima, la imagen corporal, la calidad del sueño y la dinámica de las relaciones con amigos y familiares (Beiter et al., 2015; Emmerton et al., 2024).

En este contexto, resulta fundamental estudiar recursos psicológicos como la percepción de competencia personal y la flexibilidad psicológica, los cuales actúan como factores protectores que favorecen la adaptación, el rendimiento académico y el bienestar integral (Hayes et al., 2012; Bond et al., 2011; Ciarrochi et al., 2022). Comprender el papel de estos recursos permite no solo explicar mejor las dinámicas de ajuste universitario, sino también diseñar estrategias preventivas e intervenciones que promuevan una experiencia educativa saludable y significativa (Jeffords et al., 2020, Mursalzade et al. 2025).

La competencia personal percibida se refiere a cómo una persona valora su propia capacidad para influir en lo que ocurre en su vida y lograr aquello que considera importante, incluso cuando el contexto es complicado o incierto (Wallston, 1992). Este factor tiene un papel importante en el bienestar psicológico, ya que influye en cómo se interpretan los retos, se explican los eventos y se enfrentan las dificultades (Hollingsworth et al., 2020). Las personas que tienen un alto nivel de competencia personal suelen manejar mejor sus emociones, se relacionan de forma más saludable con los demás y enfrentan los problemas con una actitud activa (Ding et al., 2022). También suelen tomar decisiones más claras y usar estrategias eficaces en momentos difíciles (Andrade & Espinosa, 2021). Por el contrario, quienes tienen una percepción baja de su competencia personal tienden a evitar los desafíos, a retraerse y a sentirse más afectados por el estrés (Wang et al., 2023). En el área académica este factor representa la confianza del estudiante para cumplir con estándares educativos, influyendo en su adherencia a las actividades de aprendizaje y en su capacidad para ajustar proactivamente su comportamiento ante las dificultades (Liu & Zhang, 2026; Wei et al., 2022).

Esta percepción no surge de forma aislada: está influida por factores personales y contextuales. Entre ellos, el nivel educativo de los padres (madre y padre) se asocia de forma indirecta con los logros y competencias de los hijos a través de procesos familiares, como las creencias parentales, las prácticas educativas y el ambiente del hogar (Davis-Kean, 2005). Las familias con mayor educación tienden a sostener estilos de interacción más democráticos y comunicativos, lo que se vincula con un mejor ajuste y bienestar en la adolescencia, además de favorecer la autonomía y la autoeficacia académica (Lansford et al., 2021; Liu et al., 2024). Asimismo, las expectativas educativas de los padres predicen longitudinalmente el autoconcepto académico y las trayectorias escolares de los hijos, mostrando vínculos recíprocos con el rendimiento a lo largo del tiempo (Buchmann et al., 2022; Yang et al., 2024). En cuanto a la figura paterna, estudios recientes han encontrado que las actitudes y prácticas del padre percibidas por los adolescentes se relacionan con su rendimiento escolar, subrayando la relevancia del nivel educativo y la implicación paterna (Gwiazdowska-Stańczak et al., 2021). En conjunto, la evidencia indica que la educación de ambos padres no solo aporta recursos materiales y cognitivos, sino que también configura un clima familiar que potencia la autonomía, la confianza y la percepción de competencia personal, mecanismos que contribuyen a la persistencia y continuidad académica (Kim et al., 2023).

En relación a los años de estudio, la evolución de este constructo durante los cuatro años de universidad muestra una heterogeneidad significativa (Liu & Zhang, 2026). Generalmente, se observa una tendencia descendente durante los primeros tres años, seguida de un ligero repunte en el último año (Luo et al., 2022). Investigaciones longitudinales han identificado tres trayectorias principales: la resiliente (78.8%), que experimenta este descenso y recuperación; la creciente (19.7%), con un ascenso constante; y la decreciente (1.5%), donde la confianza decae aceleradamente tras el segundo año (Liu & Zhang, 2026). Asimismo, existen diferencias de género marcadas; mientras los hombres suelen iniciar con niveles superiores, las mujeres logran mejoras más significativas a largo plazo, llegando a superar a sus pares masculinos en las etapas finales de la formación (Luo et al., 2022; Wei et al., 2022).

La relación entre la autoeficacia y el bienestar emocional es bidireccional y crítica (Liu et al., 2024). Se ha demostrado un efecto de reducción recíproca entre el estrés percibido y la autoeficacia general: niveles elevados de estrés disminuyen la confianza personal, mientras que una alta autoeficacia actúa como factor protector para mitigar el estrés futuro (Liu et al., 2024).

Por su parte, la flexibilidad psicológica se refiere a la habilidad de una persona para estar en sintonía con sus emociones, pensamientos y sensaciones, aunque sean incómodos, sin tratar de evitarlos o controlarlos de forma poco saludable, y actuar de acuerdo con lo que realmente valora (Hayes et al., 2012). Esta capacidad permite responder con más apertura, conciencia y dirección hacia objetivos significativos, incluso en medio del malestar emocional. Desde un enfoque funcional y contextual, se ha visto que quienes son más flexibles psicológicamente tienden a ver los problemas no como amenazas abrumadoras, sino como desafíos que pueden manejar, lo cual refuerza su confianza y sentido de control sobre lo que les ocurre (Bond et al., 2011). La investigación ha encontrado que este tipo de actitud flexible ayuda a las personas a evaluar mejor sus capacidades y a no dejarse llevar por emociones negativas al momento de tomar decisiones (Jeffords et al., 2020).

Este rasgo ha cobrado especial relevancia en jóvenes y adultos, ya que se ha demostrado que la flexibilidad psicológica está relacionada con una mayor percepción de competencia personal, una autoestima positiva, una buena regulación emocional y una actitud persistente ante los fracasos (Guo et al., 2022; Wang et al., 2025). También se ha observado que quienes desarrollan esta capacidad son más propensos a reinterpretar experiencias difíciles del pasado como aprendizajes valiosos, construyendo así una historia personal más coherente y fortalecida, lo que refuerza su sentido de control interno (Hayes et al., 2012; Wolgast et al., 2013). Por el contrario, la inflexibilidad psicológica, caracterizada por patrones de evitación experiencial y fusión cognitiva, actúa como un predictor crítico de niveles elevados de distrés, ansiedad y depresión (Guo et al., 2022). La evitación experiencial, definida como el esfuerzo deliberado por suprimir o controlar pensamientos y sensaciones internas percibidas como aversivas, guarda una relación estrecha con el burnout académico en estudiantes universitarios (Ditton et al., 2023). Cuando los estudiantes se fusionan con pensamientos de insuficiencia o miedo al fracaso, su repertorio conductual se estrecha, priorizando la huida del malestar sobre las acciones comprometidas con su formación profesional, lo

que deriva en agotamiento emocional y cinismo (Cervantes-Perea et al., 2025; Ditton et al., 2023).

Aunque la mayoría de los estudios se ha centrado en cómo los eventos difíciles afectan el bienestar psicológico, cada vez hay más interés en entender el papel que juegan las experiencias especialmente positivas, como alcanzar metas importantes o recibir reconocimiento, en el desarrollo de la competencia personal percibida (Cohn et al., 2009). Cuando una persona interpreta estos logros como resultado de su propio esfuerzo, se refuerza su sensación de tener el control sobre su vida y de ser capaz de enfrentar los retos del entorno (Fredrickson, 2013). Desde la teoría de la ampliación y construcción de recursos personales, se plantea que las emociones positivas que surgen de estas vivencias enriquecen el repertorio mental y conductual de las personas, ayudándolas a construir una percepción más estable y duradera de eficacia personal (Cohn et al., 2009). Adicionalmente, este tipo de momentos contribuyen a dar forma a una historia de vida más coherente, donde la persona se reconoce como protagonista de sus logros. Esta narrativa fortalece su identidad como alguien competente y le da más confianza y resiliencia para encarar situaciones futuras (Gloria & Steinhardt, 2016).

A partir de este marco, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre el nivel educativo parental, la flexibilidad psicológica y la vivencia de eventos vitales significativos, tanto positivos como adversos, con la competencia personal percibida en estudiantes universitarios. De manera específica, se busca: (1) examinar la relación entre el nivel educativo de la madre y del padre y la competencia personal percibida; (2) identificar la asociación entre la flexibilidad e inflexibilidad psicológica y la percepción de competencia personal; y (3) explorar el efecto diferencial de la vivencia reciente de eventos significativos sobre la competencia personal percibida. En coherencia con estos objetivos, se plantean las siguientes hipótesis: H1, el nivel educativo parental, especialmente el materno, se asocia positivamente con la competencia personal percibida; H2, la inflexibilidad psicológica se asocia negativamente con la competencia personal percibida, mientras que una mayor flexibilidad psicológica se vincula con niveles más altos de esta percepción; y H3, la vivencia de eventos vitales difíciles se asocia con una menor percepción de competencia personal, mientras que los eventos positivos o felices se relacionan con niveles más altos de esta variable. Este estudio busca aportar evidencia empírica que contribuya a comprender los factores personales y familiares que favorecen la adaptación y el bienestar psicológico en el contexto universitario ecuatoriano.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

Se utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, de tipo transversal y correlacional. Esta elección metodológica resulta adecuada cuando se busca analizar la relación entre variables sin la manipulación o intervención del investigador, permitiendo observar fenómenos tal como ocurren en su contexto natural (Ato et al., 2013). En este estudio, se examinaron la competencia personal percibida y la flexibilidad psicológica a partir de una única medición en el tiempo, lo que caracteriza el diseño transversal

(Hernández-Sampieri et al., 2021). Por otra parte, la naturaleza correlacional del estudio es coherente con el objetivo de identificar asociaciones significativas entre constructos, sin establecer relaciones de causalidad (Bisquerra, 2014).

2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 6.107 estudiantes universitarios de una universidad pública del Ecuador, pertenecientes a diversas carreras de grado distribuidas en tres grandes áreas académicas: Ciencias Sociales ($n = 2.973$, 48,7%), Ingenierías ($n = 2.336$, 38,3%) y Ciencias Biológicas ($n = 798$, 13,1%). La edad se ubicó entre los 17 y 59 años, con promedio de 22,45 años ($DE = \pm 3,95$); el 52,5 % de los participantes fueron mujeres y el 47,5 % hombres. El 31,6% de los participantes se ubicaba en el primer año de su carrera seguidos de un 19,8% del segundo año, siendo estos los más frecuentes; 58,5% de los estudiantes no trabaja, en tanto que el 41,5% trabajan y, de estos, 23,3% tienen un empleo de carácter ocasional. En cuanto al nivel educativo de los padres, el 41,5% de los padres tienen un nivel de primaria y, de manera similar, el 41,6% de las madres tienen primaria como nivel de instrucción.

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, basado en la autoselección voluntaria de los participantes. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante activo de grado y haber completado voluntariamente el cuestionario en línea; mientras que, los criterios de exclusión correspondieron con respuestas incompletas o inconsistentes, y participantes que no aceptaron el consentimiento informado.

2.3. Instrumentos

Para la medición de las variables se utilizaron instrumentos psicométricos con evidencia empírica de validez y fiabilidad en población hispanohablante. En primer lugar, se diseñó la *ficha sociodemográfica*, de tipo *ad hoc*, la cual sirvió para la caracterización de la muestra mediante variables, tales como: edad, sexo, carrera y ciclo académico.

Luego, para determinar la competencia personal percibida se empleó la *Escala de Competencia Personal Percibida (PCS)*, por sus siglas en inglés, la cual fue desarrollada por Wallston (1992) y adaptada al español por Fernández-Castro et al. (1998), útil para medir la flexibilidad psicológica y que evalúa la percepción general de control sobre la propia vida. Esta es una escala de tipo unifactorial, compuesta por 8 ítems en formato Likert de seis puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 6 = totalmente de acuerdo); la puntuación total se obtiene sumando las respuestas de los 8 ítems, de manera tal que mayores puntuaciones indican una mayor competencia personal percibida y, en este estudio, la consistencia interna fue adecuada según el alfa de Cronbach ($\alpha = 0,81$).

Por último, se aplicó el *Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II)*, desarrollado por Bond et al. (2011) y validado al español por Ruiz et al. (2013), la cual es una escala unifactorial que evalúa la inflexibilidad psicológica, entendida como la dificultad para aceptar experiencias internas y actuar de manera coherente con los valores personales. Consta de 7 ítems tipo Likert de siete puntos (1 = nunca verdadero; 7 = siempre verdadero); la calificación se obtiene mediante la suma total de los ítems,

donde mayores puntuaciones indican niveles más altos de inflexibilidad psicológica y menores puntuaciones reflejan mayor flexibilidad psicológica y, en esta muestra, la fiabilidad interna según el alfa de Cronbach fue alta ($\alpha = 0,89$).

El formulario de recolección de datos contuvo las tres secciones anteriormente descritas y fue diseñado en *Google Forms*, el cual se difundió a través del portal institucional de la universidad, invitando públicamente a todos los estudiantes matriculados a participar del estudio; es importante destacar que, dicha participación fue voluntaria y anónima. La estructura del formulario fue clara y las opciones de los cuestionarios implicados fueron cerradas, procurándose la claridad del instrumento para obtener la mayor cantidad de respuestas completas y válidas; por otro lado, las aplicaciones incompletas de formularios fueron eliminadas del análisis.

2.4. Análisis de datos

Los datos fueron procesados mediante el software estadístico IBM SPSS versión 24 (IBM Corp., 2016). En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y pruebas de normalidad (Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk), como se muestra en la Tabla 1, las cuales indicaron desviaciones significativas de la normalidad en las variables de estudio ($p < 0,001$); en consecuencia, se optó por el uso de estadísticos no paramétricos.

Tabla 1. Pruebas de normalidad de las variables de análisis.

Variable	Áreas	Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadísticogl		Sig.	Estadísticogl		Sig.
Competencia Personal Percibida (CPP)	Ciencias Sociales	0,067	2.973	<0,001	0,976	2.973	<0,001
	Ciencias Biológicas	0,086	798	<0,001	0,967	798	<0,001
	Ingenierías	0,066	2.336	<0,001	0,982	2.336	<0,001
	Ciencias Sociales	0,074	2.973	<0,001	0,968	2.973	<0,001
Inflexibilidad	Ciencias Biológicas	0,072	798	<0,001	0,967	798	<0,001
	Ingenierías	0,066	2.336	<0,001	0,973	2.336	<0,001
	Ciencias Sociales	0,093	2.973	<0,001	0,975	2.973	<0,001
CPP	Ciencias Biológicas	0,095	798	<0,001	0,969	798	<0,001
	Ingenierías	0,104	2.336	<0,001	0,976	2.336	<0,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

La relación entre la competencia personal percibida y la inflexibilidad psicológica se examinó mediante el coeficiente de correlación de Spearman (r), dada la falta de cumplimiento del supuesto de normalidad. Por otra parte, se desarrolló un modelo de regresión lineal múltiple sobre la variable autoeficacia, con el fin de determinar las relaciones de las variables independientes, moderadoras y covariables sobre esta.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio

En cuanto a la competencia personal percibida evaluada mediante el PCS, los resultados de la Tabla 2 muestran niveles globales moderadamente altos ($M = 34,09$; $DE = \pm 6,19$), con una dispersión moderada y consistente entre los grupos. El análisis por área académica evidenció patrones similares, con valores prácticamente equivalentes en Ciencias Sociales ($M = 34,36$; $DE = \pm 6,29$) y Ciencias Biológicas ($M = 34,39$; $DE = \pm 5,92$), mientras que el grupo de Ingenierías presentó una media ligeramente inferior ($M = 33,64$; $DE = \pm 6,12$).

Aunque las diferencias descriptivas entre grupos son pequeñas, el análisis inferencial mediante la prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas ($KW = 18,083$; $gl = 2$; $p < 0,001$). Las comparaciones por pares indicaron diferencias significativas entre Ingenierías y Ciencias Sociales ($p < 0,001$), así como entre Ingenierías y Ciencias Biológicas ($p = 0,014$), mientras que no se observaron diferencias entre Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas ($p = 1,000$). En conjunto, estos resultados sugieren que, si bien existen diferencias estadísticamente significativas entre áreas académicas, estas presentan una magnitud reducida.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la Competencia Personal Percibida (Autoeficacia) y comparativos por área de estudio

Áreas	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	KW (gdl)	p-valor
Ciencias Sociales	34,36	6,29	18,083 (2 gdl)	<0,001
Ciencias Biológicas	34,39	5,92		
Ingenierías	33,64	6,12		
Total	34,09	6,19		
Comparaciones	Estadístico de prueba	DE Estadístico de prueba	del de Sig.	Sig. Ajustada (Bonferroni)
Ingenierías-Ciencias Sociales	194,789	4,003	<0,001	<0,001
Ingenierías-Ciencias Biológicas	204,978	2,84	0,005	0,014
Ciencias Sociales-Ciencias Biológicas	-10,19	-0,145	0,885	1,000

En relación con la inflexibilidad psicológica evaluada mediante el AAQ-II, la Tabla 3 muestra una media global de 23,71 ($DE = \pm 10,27$), lo que indica una elevada dispersión en las puntuaciones. Al examinar los resultados por área de estudio, se observan diferencias de baja magnitud entre los grupos, con valores ligeramente superiores en Ingenierías ($M = 24,00$; $DE = \pm 10,10$), seguidos de Ciencias Biológicas ($M = 23,95$; $DE = \pm 10,58$) y Ciencias Sociales ($M = 23,41$; $DE = \pm 10,31$). No obstante, estas diferencias no alcanzan significación estadística ($KW = 5,339$; $gl = 2$; $p = 0,069$), por lo que no se realizaron comparaciones post hoc. En conjunto, estos resultados sugieren una

distribución relativamente homogénea de la inflexibilidad psicológica entre áreas académicas, con una variabilidad intragrupo moderada.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la Inflexibilidad Psicológica (AAQ-II) y comparativos por área de estudio

Áreas	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	KW (gdl)	p-valor
Ciencias Sociales	23,41	10,31	5,339 (2 gdl)	0,069
Ciencias Biológicas	23,95	10,58		
Ingenierías	24,00	10,10		
Total	23,71	10,27		

3.2. Relación entre el nivel educativo de los padres y la competencia personal

En relación con el nivel educativo parental y la competencia personal percibida, los resultados de la Tabla 4 evidencian una tendencia creciente en las puntuaciones de competencia personal a medida que aumenta el nivel de instrucción tanto del padre como de la madre. En el caso del nivel educativo paterno, se observa que los estudiantes cuyos progenitores no poseen escolaridad presentan las medias más bajas ($M = 33,29$; $DE = \pm 6,13$), incrementándose progresivamente en los niveles de primaria ($M = 33,64$; $DE = \pm 5,95$), secundaria ($M = 34,44$; $DE = \pm 6,30$) y universitaria ($M = 34,73$; $DE = \pm 6,43$). Un patrón similar se identifica en el nivel educativo materno, donde las puntuaciones más bajas corresponden al grupo sin instrucción ($M = 32,76$; $DE = \pm 5,60$), aumentando en primaria ($M = 33,78$; $DE = \pm 6,05$), secundaria ($M = 34,27$; $DE = \pm 6,28$) y alcanzando los valores más altos en el nivel universitario ($M = 34,90$; $DE = \pm 6,40$).

Tabla 4. Relación entre el nivel educativo del padre y de la madre respecto a la competencia personal (PCS)

Nivel estudios	Categorías	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	R	p-valor
Padre	Ninguno	33,29	6,13	-0,055	<0,001
	Primaria	33,64	5,95		
	Secundaria	34,44	6,30		
	Universitaria	34,73	6,43		
	Total	34,09	6,19		
Madre	Ninguno	32,76	5,60	-0,055	<0,001
	Primaria	33,78	6,05		
	Secundaria	34,27	6,28		
	Universitaria	34,90	6,40		
	Total	34,09	6,19		
r: Coeficiente de Correlación de Spearman					

No obstante, el análisis de correlación de Spearman indica que estas asociaciones, aunque estadísticamente significativas en ambos casos ($r = -0,055$; $p < 0,001$), presentan una magnitud muy baja, lo que sugiere una relación débil entre el nivel educativo parental y la competencia personal percibida. Este resultado indica que, si bien se observa una tendencia descriptiva creciente, la fuerza de la asociación entre estas variables es limitada en la muestra analizada.

3.3. Relación entre inflexibilidad psicológica y percepción de la competencia personal

Respecto a la relación entre la inflexibilidad psicológica y la percepción de la competencia personal, los resultados presentados en la Tabla 5 muestran una asociación negativa de magnitud moderada-alta, estadísticamente significativa ($r = -0,561$; $p < 0,001$). Este hallazgo sugiere que, a medida que aumentan los niveles de inflexibilidad psicológica, disminuye la percepción de competencia personal en los estudiantes universitarios, lo que evidencia una relación inversa consistente entre ambos constructos. En consecuencia, mayores niveles de flexibilidad psicológica se asocian con una mayor competencia personal percibida.

Tabla 5. Relación entre inflexibilidad psicológica (AAQ-II) y percepción de la competencia personal (PCS)

Variables	R	p-valor
Inflexibilidad vs. Perc. Comp. Personal	-0,561	<0,001

3.4. Análisis de regresión y modelación

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple en el que la variable dependiente fue la competencia personal percibida, medida a través de la Escala de Competencia Personal Percibida (PCS). Como variables independientes se incluyeron la inflexibilidad psicológica (AAQ-II) y los niveles educativos del padre y de la madre, mientras que la edad y la vivencia de eventos vitales (momento especialmente feliz y momento especialmente difícil) se incorporaron como covariables. El modelo de regresión estimado fue el siguiente.

$$PCS = 39,466 - 0,317(AAQ-II) + 0,057(Edad) + 0,208(\text{Nivel educativo del padre}) + 0,256(\text{Nivel educativo de la madre}) - 1,100(\text{Evento difícil}) + 0,976(\text{Evento feliz}).$$

En primer lugar, la inflexibilidad psicológica (AAQ-II) mostró la asociación más fuerte con la percepción de competencia personal dentro del modelo, evidenciada por un coeficiente negativo de magnitud elevada ($B = -0,317$; $\beta = -0,526$; $p < 0,001$). Este resultado sugiere que mayores niveles de inflexibilidad psicológica se asocian con menores niveles de competencia personal percibida, en coherencia con la relación inversa observada en el análisis correlacional.

En primer lugar, la inflexibilidad psicológica (AAQ-II) presentó la asociación más robusta con la percepción de competencia personal dentro del modelo, evidenciada por un coeficiente negativo de magnitud elevada ($B = -0,317$; $\beta = -0,526$; $p < 0,001$). Este

hallazgo sugiere que mayores niveles de inflexibilidad psicológica se asocian consistentemente con menores niveles de competencia personal percibida, en concordancia con los resultados obtenidos en el análisis correlacional. Asimismo, la magnitud del coeficiente estandarizado respalda que esta variable presenta el mayor peso explicativo relativo dentro del modelo, en línea con la hipótesis H2, y subraya su relevancia en la comprensión de la competencia personal percibida en la muestra analizada.

En relación con las variables sociodemográficas, la edad mostró una asociación positiva y estadísticamente significativa con la percepción de competencia personal ($B = 0,057$; $\beta = 0,037$; $p = 0,001$), aunque de magnitud pequeña, lo que sugiere un incremento leve de esta variable a medida que aumenta la edad. Por su parte, el nivel educativo del padre ($B = 0,208$; $\beta = 0,028$; $p = 0,027$) y de la madre ($B = 0,256$; $\beta = 0,034$; $p = 0,007$) también se asociaron positivamente con la competencia personal percibida, si bien con tamaños de efecto reducidos. En conjunto, estos resultados son consistentes con la hipótesis H1 y sugieren que mayores niveles educativos parentales se relacionan con una mayor competencia personal percibida, observándose una contribución ligeramente superior en el caso del nivel educativo materno.

Respecto a los eventos vitales, se observa un patrón diferencial consistente con la hipótesis H3. En particular, la vivencia de un momento especialmente difícil se asocia negativamente con la competencia personal percibida ($B = -1,100$; $\beta = -0,081$; $p < 0,001$), lo que sugiere que la exposición a experiencias adversas recientes se relaciona con niveles más bajos de esta variable. En contraste, la vivencia de un momento especialmente feliz se asocia positivamente con la competencia personal ($B = 0,976$; $\beta = 0,078$; $p < 0,001$), indicando que las experiencias positivas se vinculan con niveles más altos de competencia personal percibida.

Por último, los indicadores de colinealidad (VIF entre 1,022 y 1,442) sugieren la ausencia de problemas de multicolinealidad, lo que respalda la estabilidad de las estimaciones del modelo. La variable género no fue incluida en el modelo final debido a la falta de significación estadística en los análisis preliminares. En síntesis, los resultados indican que, aunque variables contextuales como el nivel educativo parental y los eventos vitales muestran asociaciones significativas con la competencia personal percibida, la inflexibilidad psicológica presenta el mayor peso explicativo relativo dentro del modelo en la muestra analizada.

Tabla 6. Modelo de regresión sobre la percepción de la competencia personal (PCS).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
1	(Constante)	39,466	0,458		86,088	<0,001		
	Inflexibilidad (AAQ-II)	-0,317	0,007	-0,526	-48,206	<0,001	0,915	1,093
	Edad	0,057	0,017	0,037	3,460	0,001	0,978	1,022

Nivel estudios padre	0,208	0,094	0,028	2,216	0,027	0,695	1,439
Nivel estudios madre	0,256	0,095	0,034	2,688	0,007	0,694	1,442
Momento de la vida especialmente difícil	-1,100	0,150	-0,081	-7,353	<0,001	0,908	1,101
Momento de la vida especialmente feliz	0,976	0,134	0,078	7,299	<0,001	0,957	1,045

a. Variable dependiente: Autoeficacia (PCS)

F = 512,692; p-valor <0,001.

R²ajustado = 0,335.

4. Discusión

Los resultados del presente estudio confirman que la percepción de competencia personal en estudiantes universitarios se encuentra significativamente asociada con variables psicológicas internas, particularmente con la inflexibilidad psicológica, la cual emerge como el predictor más robusto del modelo.

En coherencia con la hipótesis H2, se evidencia una relación negativa de magnitud moderada-alta entre inflexibilidad psicológica y competencia personal percibida. Este resultado converge con la evidencia empírica que sitúa a la inflexibilidad psicológica como un determinante crítico de la percepción de capacidad en el ámbito universitario (Acar, 2022; Jeffords et al., 2018). Diversas investigaciones han reportado una asociación negativa y significativa entre estos constructos ($r = -.41$), señalando que la rigidez psicológica es capaz de explicar una porción sustancial de la varianza en la autoeficacia de afrontamiento (Acar, 2022). Desde la perspectiva de los modelos contextuales, como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), la inflexibilidad implica que las experiencias privadas (pensamientos y emociones) dominan la conducta por encima de los valores elegidos, lo que conduce a una ineficacia conductual generalizada (Ruiz, 2014).

La justificación teórica de este hallazgo reside en que mecanismos como la evitación experiencial y la fusión cognitiva funcionan como barreras que impiden al estudiante persistir ante los desafíos académicos (Jeffords et al., 2018; Ruiz, 2014). Al priorizar la evitación de estados emocionales displacenteros —como la ansiedad ante el fracaso—, el individuo restringe su repertorio de respuestas y se retrae de situaciones desafiantes, lo que imposibilita la obtención de experiencias de dominio (mastery experiences) (Acar, 2022; Jeffords et al., 2018). Dado que el éxito previo es la fuente más potente para fortalecer la autoeficacia, este patrón de evitación perpetúa un ciclo de autoevaluación negativa y reduce la confianza en las propias habilidades para gestionar las demandas del entorno superior (Acar, 2022; Ruiz, 2014). De este modo, la

inflexibilidad se consolida como un factor de riesgo que mermar la agencia personal y la persistencia necesaria para el éxito académico (Jeffords et al., 2018).

En relación con la edad, los resultados mostraron una asociación positiva y estadísticamente significativa con la competencia personal percibida, aunque de magnitud pequeña ($\beta = 0,037$; $p = 0,001$), lo que sugiere un incremento leve de esta variable a medida que aumenta la edad. Este hallazgo es coherente con investigaciones previas que indican que la percepción de competencia no es estática, sino que evoluciona a lo largo de la trayectoria universitaria, presentando patrones heterogéneos de cambio (Liu & Zhang, 2026). En particular, se ha documentado que, aunque la competencia puede disminuir durante los primeros años de formación, tiende a estabilizarse o incrementarse en etapas posteriores, reflejando procesos progresivos de adaptación al contexto académico (Luo et al., 2022).

En contraste, aunque el nivel educativo parental mostró asociaciones estadísticamente significativas con la competencia personal percibida (H1), su tamaño de efecto fue bajo, lo que indica que su influencia es limitada en comparación con variables psicológicas. Este resultado es consistente con otras investigaciones que identifican al nivel educativo parental como un antecedente significativo, aunque de impacto moderado, en la formación de la competencia personal percibida (Gota, 2012; Kim, 2014; Weiser & Riggio, 2010). Si bien se ha documentado que el grado de instrucción de los progenitores influye en el desarrollo de creencias de capacidad en sus hijos, diversas investigaciones sugieren que esta relación es frecuentemente indirecta o mediada por factores internos del estudiante (Kim, 2014; Weiser & Riggio, 2010). Por ejemplo, estudios empíricos han revelado que la correlación directa entre el nivel educativo del padre y variables de éxito académico puede ser baja, lo que indica que los antecedentes familiares actúan más como un marco contextual facilitador que como un determinante directo de la competencia personal percibida (Gota, 2012).

Respecto a los eventos vitales (H3), se observa un patrón diferencial claro: las experiencias adversas se asocian con menores niveles de competencia personal, mientras que los eventos positivos contribuyen a su fortalecimiento. Este resultado es consistente con los fundamentos de la teoría social cognitiva, la cual postula que las experiencias de dominio previo (mastery experiences) constituyen la fuente más potente y directa para la formación de la autoeficacia (Liu & Zhang, 2026; Sun & Lyu, 2022). De acuerdo con esta perspectiva, los eventos positivos o éxitos alcanzados refuerzan la creencia del individuo en sus capacidades para enfrentar retos similares, elevando su nivel de competencia percibida y motivándolo a persistir ante la adversidad (Kim, 2014; Liu & Zhang, 2026).

Adicionalmente, las diferencias encontradas entre áreas académicas, particularmente en estudiantes de ingeniería, sugieren la posible influencia de factores contextuales propios de cada disciplina, en la construcción de la percepción de competencia. La variabilidad observada en la percepción de competencia entre diversas disciplinas sugiere que este constructo no es un rasgo estático, sino un proceso dinámico influenciado por las demandas y estructuras de apoyo de cada entorno académico (Acar, 2022; Wei et al., 2022). En el caso específico de los estudiantes de ingeniería y áreas STEM, la literatura reporta una mayor propensión al descenso de la autoeficacia académica a lo

largo de la formación en comparación con disciplinas de otras áreas (Buizza et al., 2024; Liu & Zhang, 2026).

En conjunto, el modelo explica un 33.5% de la varianza de la competencia personal percibida, lo que representa un nivel considerable en estudios psicológicos y respalda la relevancia de los factores incluidos. No obstante, una proporción importante de la varianza permanece sin explicar, lo que sugiere la necesidad de incorporar variables adicionales en futuras investigaciones, como rasgos de personalidad, apoyo social o estrategias de afrontamiento.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, limitando las conclusiones a asociaciones observadas en un único momento temporal. Asimismo, el uso de un muestreo no probabilístico de tipo intencional reduce la generalización de los hallazgos a otras poblaciones universitarias. Por otra parte, la recolección de datos mediante instrumentos de autoinforme puede estar sujeta a sesgos de deseabilidad social o percepción subjetiva de los participantes. Adicionalmente, aunque el modelo explica una proporción considerable de la varianza de la competencia personal percibida, es posible que existan otras variables relevantes no incluidas, como rasgos de personalidad, apoyo social o indicadores de salud mental, que podrían enriquecer la comprensión del fenómeno.

Finalmente, para futuras investigaciones se recomienda adoptar diseños mixtos o longitudinales, incorporar técnicas cualitativas que permitan una exploración más profunda de los procesos subjetivos implicados, y considerar fuentes de información complementarias que mitiguen el impacto del sesgo de autoinforme. Integrar variables psicosociales adicionales que podrían actuar como factores moduladores, tales como el clima educativo, la calidad de la relación con docentes o el acceso a redes de contención emocional.

Agradecimientos

Universidad de Cuenca.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores no han declarado ningún posible conflicto de intereses en relación con esta investigación, la autoría y la publicación de este artículo.

Referencias

- Acar, S. (2022). Psychological flexibility as a predictor of coping self-efficacy among university students. *E-International Journal of Educational Research*, 13(3), 31–45. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1035566>
- Andrade, A. M., & Espinosa, L. F. (2021). Personal control and psychological adjustment in high-demand environments: A systematic review. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 11(2), 33–41. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20211102.01>

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Buchmann, M., Neuenschwander, M. P., & Ryan, R. M. (2022). Parental educational aspirations and children's academic self-concept. *Child Development*, 93(6), 1731–1748. <https://doi.org/10.1111/cdev.13836>
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and connectedness in dropout intention. *Education Sciences*, 14(1), 67. <https://doi.org/10.3390/educsci14010067>
- Cervantes-Perea, W., Martínez-Bacaicoa, J., & Gámez-Guadix, M. (2025). Psychological flexibility and inflexibility of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(7), 1141.
- Ciarrochi, J., Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2022). *Living well: ACT, values*.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked. *Emotion*, 9(3), 361–368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 294–312. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.004>
- Ding, Y., Fu, X., Liu, X., & Xu, J. (2022). Perceived control, resilience, and emotional well-being. *Current Psychology*, 41, 5655–5666. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01611-0>
- Ditton, E., Knott, B., Hodyl, N., Horton, G., Oldmeadow, C., Walker, F. R., & Nilsson, M. (2023). App-delivered psychological flexibility intervention. *JMIR Mental Health*, 10, e42566.

- Emmerton, R. W., Camilleri, C., & Sammut, S. (2024). Continued deterioration in university student mental health. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100691. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100691>
- Fernández-Castro, J., Álvarez, M., Blasco, T., Doval, E., & Sanz, A. (1998). Validación de la escala de competencia personal. *Ansiedad y Estrés*, 4(1), 31–41.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0*. Hudson Street Press.
- Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2016). Positive emotions, coping, resilience. *Stress and Health*, 32(2), 145–156. <https://doi.org/10.1002/smi.2589>
- Gota, A. A. (2012). *Effects of parenting styles...* [Tesis doctoral, Edith Cowan University].
- Guo, J., Huang, X., Zheng, A., et al. (2022). Psychological flexibility and mental health. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 836956. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.836956>
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Gajewska, A., & Wysocka, E. (2021). Perceived parental attitudes. *Frontiers in Psychology*, 12, 708377. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708377>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza-Torres, C. P., & Baptista-Lucio, P. A. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hollingsworth, D. W., Satterfield, M. B., & Cole, A. B. (2020). Perceived control and depression. *Journal of Affective Disorders*, 277, 896–902. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.037>
- Jeffords, C. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2018). Psychological flexibility and self-efficacy. *Journal of College Student Retention*.
- Jeffords, C. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2020). Psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention*, 22(2), 351–372.
- Kim, M. (2014). Family background and self-efficacy. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4), 395–407.
- Kim, Y., Lee, J., & Chen, J. (2023). Parental involvement mediation. *Journal of Adolescence*, 94, 101–115.
- Lansford, J. E., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2021). Parenting cross-cultural. *Child Development Perspectives*, 15(4), 247–254.
- Liu, S., Zhang, J., & Li, Y. (2024). Parental communication and well-being. *IJERPH*, 21(2), 1056.
- Liu, X., & Zhang, Y. (2026). Academic self-efficacy trajectories. *New Directions for Child and Adolescent Development*.
- Liu, X.-Q., Guo, Y.-X., Zhang, W.-J., & Gao, W.-J. (2022). Depression in college students. *World Journal of Psychiatry*, 12(7), 860–874.

- Luo, Y., Gao, W., & Liu, X. (2022). Self-esteem and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 877343.
- Mursalzade, G., Escriche-Martínez, S., Valdivia-Salas, S., Jiménez, T. I., & López-Crespo, G. (2025). Psychological flexibility review. *Sustainability*, 17(12), 5557.
- Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., & Knapp, D. J. (2014). Parental authority. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(3), 293–313.
- Ruiz, F. J. (2014). Psychological inflexibility and worry. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E2.
- Ruiz, F. J., Langer Herrera, A. I., Luciano, C., Cangas, A. J., & Beltrán, I. (2013). Adaptación del AAQ-II. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(2), 145–155.
- Sun, G., & Lyu, B. (2022). Emotional intelligence and self-efficacy. *Discover Psychology*, 2, 42.
- Volken, T., Zysset, A., Amendola, S., et al. (2021). Depressive symptoms during COVID-19. *IJERPH*, 18(4), 1458.
- Wallston, K. A. (1992). Social learning theory and health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183–199.
- Wang, C., Yang, X., & Zhang, Y. (2023). Personal mastery and vulnerability. *Personality and Individual Differences*, 205, 112068.
- Wang, C., Zheng, Y., Wang, X., Wang, M., & Yang, X. (2025). Psychological flexibility and diabetes. *Western Journal of Nursing Research*.
- Wei, Y., Shi, Y., MacLeod, J., & Yang, H. H. (2022). Academic self-efficacy in blended learning. *SAGE Open*, 12(2).
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and achievement. *Social Psychology of Education*, 13(3), 367–383.
- Wolgast, M., Lundh, L. G., & Viborg, G. (2013). Cognitive fusion and distress. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 348–352.
- Yang, Y., Xu, M., & Chen, C. (2024). Parental involvement and performance. *Journal of Adolescence*, 97, 45–57.

