

TESIS DOCTORAL_PATRICIA ORDÓÑEZ LEÓN_REVISADA.docx

 Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:600369350

Fecha de entrega

15 jun 2026, 8:13 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

15 jun 2026, 8:16 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS DOCTORAL_PATRICIA ORDÓÑEZ LEÓN_REVISADA.docx

Tamaño del archivo

1.2 MB

105 páginas

30.970 palabras

197.818 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	hdl.handle.net	<1%
2	Trabajos entregados	Universidad Peruana Union on 2026-05-22	<1%
3	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
4	Trabajos entregados	Universidad San Francisco de Quito on 2024-02-07	<1%
5	Internet	www.dykinson.com	<1%
6	Internet	roderic.uv.es	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad Católica San Pablo on 2025-06-27	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad de Lima on 2024-11-28	<1%
9	Internet	repositorio.usmp.edu.pe	<1%
10	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Catolica San Antonio de Murcia on 2025-11-20	<1%

12	Publicación	Vázquez Santiago, Xiomara. "Dimensiones educativas en sintonía: La autoeficacia..."	<1%
13	Internet	repositorio.upeu.edu.pe:8080	<1%
14	Publicación	Aparicio, Adriana Rocio Ortiz. "Propuesta de una Version del indice de Estres Pare..."	<1%
15	Trabajos entregados	Universidad de Guadalajara on 2025-01-20	<1%
16	Internet	revistas.uvigo.es	<1%
17	Trabajos entregados	AULA VIRTUAL on 2025-11-15	<1%
18	Trabajos entregados	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas on 2024-06-06	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad Privada Antenor Orrego 2025 on 2025-10-14	<1%
20	Trabajos entregados	Caribbean University on 2026-04-30	<1%
21	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2026-01-28	<1%
22	Trabajos entregados	Universidad Peruana Union on 2025-11-19	<1%
23	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2025-05-26	<1%
24	Internet	docta.ucm.es	<1%
25	Trabajos entregados	Universidad de Huelva on 2026-06-11	<1%

26	Trabajos entregados	Universidad de San Martín de Porres on 2023-09-30	<1%
27	Trabajos entregados	Universidad de la Rioja on 2026-03-04	<1%
28	Internet	aidipe2019.aidipe.org	<1%
29	Internet	repositorio.uteq.edu.ec	<1%
30	Internet	repositorioinstitucional.uabc.mx	<1%
31	Publicación	Cristián David Expósito, Roxana Graciela Marsollier. "Propiedades psicométricas ...	<1%
32	Trabajos entregados	Universidad Peruana Union on 2023-10-25	<1%
33	Publicación	Carlos-Adrián Cruz, José-Marcos Bustos, Patricia Andrade, Luz-María Flores, Elizab...	<1%
34	Trabajos entregados	Docentes on 2026-05-26	<1%
35	Publicación	Jai Pascual-Mariño, Mardel Morales-García, Liset Z. Sairitupa-Sanchez, Oscar Mam...	<1%
36	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2024-01-25	<1%
37	Trabajos entregados	Universidad de Guayaquil on 2026-02-19	<1%
38	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
39	Internet	revistas.uned.es	<1%

40	Internet	www.scielo.org.mx	<1%
41	Publicación	"Desafíos de la educación superior al 2030", Editora Cientifica Digital, 2023	<1%
42	Publicación	Antonio Granero-Gallegos, Luis M. Salmerón-Hinojosa, Ginés D. López-García. "Efe...	<1%
43	Trabajos entregados	Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia on 2026-05-31	<1%
44	Trabajos entregados	Integración ABbL on 2025-06-25	<1%
45	Trabajos entregados	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2025-11-11	<1%
46	Trabajos entregados	Universidad Europea de Madrid on 2026-04-24	<1%
47	Trabajos entregados	Universidad Rey Juan Carlos on 2026-05-27	<1%
48	Internet	1library.co	<1%
49	Publicación	Raúl Emilio Real-Delor, Alberto Guevara Tirado, Ismael Antonio Morales Ojeda, Ed...	<1%
50	Publicación	Silvia Isela Ramírez Enríquez, Raúl Barceló Reyna, Jesús Enrique Peinado Pérez, H...	<1%
51	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica del Peru on 2026-05-26	<1%
52	Publicación	Laura Verónica Guaña Tarco, Rosario Isabel Cando Pilatuña, Liliana Margoth Rob...	<1%
53	Publicación	Muñiz-Pérez, Yesibelle I.. "Colaboración en la Validación de la Escala de Satisfacci...	<1%

54	Trabajos entregados	Ponce Health Sciences University on 2026-05-15	<1%
55	Publicación	Rodríguez Sosa, Nelson J.. "Caracterización del Funcionamiento Emocional y Calid...	<1%
56	Trabajos entregados	Universidad Católica San Pablo on 2025-06-27	<1%
57	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2026-05-06	<1%
58	Trabajos entregados	Universidad Europea de Madrid on 2025-05-23	<1%
59	Trabajos entregados	Universidad de Caldas on 2026-02-21	<1%
60	Trabajos entregados	Universidad de Manizales on 2026-05-17	<1%
61	Trabajos entregados	Universidad de Navarra on 2026-03-20	<1%
62	Trabajos entregados	Universidad del Norte on 2025-11-24	<1%
63	Internet	repositorio.upch.edu.pe	<1%
64	Internet	revistas.unife.edu.pe	<1%
65	Internet	revistas.unir.net	<1%
66	Internet	toad.halileksi.net	<1%
67	Publicación	Alexandra Elizo Valerio, Carlenyys Isabel Rodriguez Brea. "Estilos de liderazgo y ...	<1%

68	Trabajos entregados	Blackboard on 2026-04-13	<1%
69	Publicación	Díaz Ortiz, Juan Carlos. "Impacto De La Sostenibilidad En La Eficiencia Operativa ...	<1%
70	Publicación	Elena del Pilar Jiménez-Pérez, Manuel León-Urrutia, David Caldevilla-Domínguez,...	<1%
71	Publicación	Julieta Cachique-Lachuma, Lisbet Rosmeri Silva-Burga, David Israel Antazu-Lopez,...	<1%
72	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2026-01-06	<1%
73	Trabajos entregados	Universidad EAN on 2026-06-01	<1%
74	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2021-04-23	<1%
75	Trabajos entregados	Universidad Privada del Norte on 2026-06-01	<1%
76	Trabajos entregados	Universidad Rey Juan Carlos on 2026-05-13	<1%
77	Trabajos entregados	Universidad Ricardo Palma on 2025-05-28	<1%
78	Trabajos entregados	Universidad Ricardo Palma on 2026-04-16	<1%
79	Trabajos entregados	Universidad de Ciencias y Humanidades on 2026-06-09	<1%
80	Trabajos entregados	Universidad de Cádiz on 2023-06-19	<1%
81	Trabajos entregados	Universidad del Desarrollo on 2025-12-19	<1%

82	Trabajos entregados	Universitat Oberta de Catalunya on 2026-04-21	<1%
83	Trabajos entregados	Blackboard on 2026-05-06	<1%
84	Trabajos entregados	Blackboard on 2026-05-14	<1%
85	Publicación	Briggs, Erin Michelle. "Undergraduate Students' Course Modality Preference, Aca...	<1%
86	Publicación	Diego García-Álvarez, Betsabé Torres. "Estilos de procesamiento de la identidad y ...	<1%
87	Publicación	Natanael Librado Gonzalez. "Intervención \"sé tú mismo\" con sitio web y chatbot...	<1%
88	Publicación	Norma Ivonne González-Arratia-López-Fuentes, José Luis Valdez Medina. "Validez ...	<1%
89	Trabajos entregados	UNIBA on 2026-02-11	<1%
90	Trabajos entregados	Uniminuto Virtual on 2026-04-05	<1%
91	Trabajos entregados	Uniminuto Virtual on 2026-04-20	<1%
92	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-11-20	<1%
93	Trabajos entregados	Universidad Europea de Madrid on 2024-06-28	<1%
94	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2026-01-19	<1%
95	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-12-20	<1%

96	Trabajos entregados	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271 Tabasco on 2026-04-14	<1%
97	Trabajos entregados	Universidad San Francisco de Quito on 2016-04-24	<1%
98	Publicación	Valeria Estefania Moran, Mauricio Federico Zalazar-Jaime, Marcos Cupani. "Adapt...	<1%
99	Publicación	Victor Manuel Espinosa Delgadillo. "Inventario de Percepción de Riesgo de Consu...	<1%
100	Internet	adayapress.com	<1%
101	Internet	centrodeinvestigacionescic.com.co	<1%
102	Internet	cybertesis.unmsm.edu.pe	<1%
103	Internet	revistas.utp.ac.pa	<1%
104	Internet	www.aemarkcongresos.com	<1%
105	Internet	www.bib.ibero.mx	<1%
106	Internet	www.jonatanbanoschaparro.com	<1%
107	Internet	www.mclibre.org	<1%

1

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



3

Satisfacción con los Estudios, Motivación Académica, Autorregulación del Aprendizaje, Autoeficacia Académica como regresoras de la Percepción del Rendimiento Académico en estudiantes universitarios peruanos

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor(a) en Educación con
mención en Gestión Educativa

Autor:

Patricia Ordóñez León

Asesor:

Dr. José Héctor Livia Segovia

Lima, mayo de 2026

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS DOCTORAL

3

Yo, José Héctor Livia Segovia, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

2

Que la presente TESIS titulada: **“Satisfacción con los Estudios, Motivación Académica, Autorregulación del Aprendizaje, Autoeficacia Académica como regresoras de la Percepción del Rendimiento Académico en estudiantes universitarios peruanos”** de la autora Patricia Ordóñez León, tiene un índice de similitud de % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de, a los días del mes de del año 20....

(el asesor firma este documento)

Nombres y apellidos del asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTORANDO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 15 días del mes de junio del año 2026, siendo las 11:00 horas se reunieron en la sala virtual <https://teams.microsoft.com/meet/244676249342899?p=uYfnITURIDgE3pMk55> bajo la dirección de la señora presidenta del Jurado: Dra. Nataly Susan Saez Zevallos y los demás miembros siguientes:

Secretario: Dr. Rafael Calla Mercado
Asesor : Dr. José Héctor Livia Segovia
Vocal : Dra. Dámaris Quinteros Zuñiga.
Vocal : Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Vocal : Ph.D. Javier Linkolk López Gonzales

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de Tesis de posgrado titulado: "Satisfacción con los estudios, motivación académica, autorregulación del aprendizaje, autoeficacia académica como regresoras de la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos", de la estudiante Patricia Ordoñez León, conducente a la obtención del Grado Académico de Doctor en Educación con mención en Gestión Educativa.

La presidenta del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a la candidata a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, la presidenta del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por la candidata, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

APROBADO por UNANIMIDAD calificación: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 18 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE

La presidenta del Jurado hizo alusión a la maestranda y solicitó al secretario la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, el presidente del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.

Presidente

Secretario

Candidato

Vocal

Vocal

INTRODUCCIÓN GENERAL

La educación superior universitaria constituye un pilar fundamental para el desarrollo individual, social y económico de los países de América Latina. En el Perú, la gestión educativa de las instituciones universitarias enfrenta un desafío crítico: garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el rendimiento satisfactorio de sus estudiantes. El rendimiento académico es uno de los indicadores centrales de la calidad educativa en los sistemas de educación superior, y su comprensión desde la perspectiva psicoeducativa representa una herramienta estratégica para la toma de decisiones institucionales (Remaycuna-Vásquez et al., 2023; Vilela et al., 2021). En este sentido, el análisis de los factores que predicen el rendimiento académico percibido constituye una línea de investigación con directas implicaciones para la gestión educativa universitaria, en tanto permite orientar políticas de retención estudiantil, diseño curricular y desarrollo de servicios de apoyo académico y psicológico.

En este marco, la percepción del rendimiento académico adquiere relevancia como indicador psicoeducativo complementario al rendimiento objetivo, debido a que permite aproximarse a la valoración que el propio estudiante realiza sobre sus logros, avances y capacidad para responder a las exigencias universitarias. A diferencia de las calificaciones o promedios académicos, esta percepción incorpora componentes cognitivos, motivacionales y valorativos que influyen en la manera en que el estudiante interpreta su experiencia formativa y proyecta sus posibilidades de éxito. Por ello, su análisis resulta pertinente para la gestión educativa, en tanto ofrece información útil para identificar necesidades de acompañamiento, fortalecer la permanencia y orientar estrategias institucionales

centradas en el estudiante (Bandura, 1997; Remaycuna-Vásquez et al., 2023; Zimmerman, 2002).

Desde la perspectiva de la gestión educativa, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios exige comprender los factores psicoeducativos subyacentes que lo explican y predicen. Investigaciones en este campo han identificado que variables como la autoeficacia académica, la motivación, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con los estudios inciden de manera directa e indirecta sobre el desempeño y la percepción que los estudiantes tienen de sus propios logros académicos (Shofiah et al., 2023; Ejubovic & Puška, 2019; González-Benito et al., 2021). La comprensión de estas relaciones, y su modelamiento estadístico riguroso, proporciona a los gestores y decisores educativos una base empírica sólida para intervenir oportunamente y reducir las altas tasas de deserción universitaria que caracterizan al contexto latinoamericano.

Las tasas de deserción en educación superior en América Latina y el Caribe alcanzan niveles preocupantes: aproximadamente el 42% de los estudiantes que inician estudios universitarios los abandonan sin culminarlos (Bedregal-Alpaca et al., 2020). En el Perú, la situación es igualmente alarmante: solo el 30.9% de los jóvenes de 25 a 29 años logró transitar a la educación superior, con distancias significativas según nivel socioeconómico y área de residencia (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2024). Además, la heterogeneidad geográfica, socioeconómica y cultural del sistema universitario peruano genera disparidades en la calidad de la experiencia educativa que repercuten

directamente en el rendimiento académico percibido por los estudiantes (Vilela et al., 2021; De Lourdes Preciado-Serrano et al., 2021).

A esta problemática estructural se suma el impacto de la pandemia de COVID-19, que transformó de manera abrupta los métodos de enseñanza y aprendizaje, acelerando la transición hacia modalidades virtuales e híbridas (Hodges et al., 2020; Marinoni et al., 2020). Esta transición afectó diferencialmente la percepción estudiantil sobre su propio desempeño académico, favoreciendo a quienes contaban con estrategias autorreguladas de aprendizaje y altos niveles de autoeficacia, mientras que profundizó las brechas existentes en otros grupos (Abdolrezapour et al., 2023; Núñez, 2023).

En este escenario postpandémico, el estudio de variables psicoeducativas cobra especial importancia, debido a que la continuidad y adaptación académica no dependen únicamente de condiciones institucionales o tecnológicas, sino también de recursos personales que permiten al estudiante organizar su aprendizaje, sostener su motivación y afrontar la incertidumbre académica. Así, la autorregulación del aprendizaje favorece la planificación, el monitoreo y la evaluación de las propias estrategias de estudio; la motivación académica orienta la persistencia y el compromiso con las metas formativas; la autoeficacia académica fortalece la confianza para enfrentar demandas universitarias; y la satisfacción con los estudios expresa la valoración global de la experiencia educativa. Estos constructos, analizados de manera integrada, permiten comprender con mayor precisión la percepción del rendimiento académico en la educación superior contemporánea (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017; Schunk & DiBenedetto, 2020; Zimmerman, 2000, 2002).

Los fundamentos teóricos de esta investigación se anclan en dos grandes marcos conceptuales complementarios. La Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) sitúa a la autoeficacia como la creencia del individuo en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar objetivos específicos, destacando su papel central en la motivación, la persistencia y el rendimiento académico (Schunk & DiBenedetto, 2020). Por su parte, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) proporciona un marco para comprender los diferentes tipos de motivación, desde la regulación externa hacia formas más autónomas e internalizadas, y sus efectos sobre el aprendizaje, el rendimiento y el bienestar estudiantil. A estos marcos se añade el modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2000, 2002), que describe los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales a través de los cuales los estudiantes planifican, monitorean y reflexionan sobre sus estrategias de estudio.

Desde esta articulación teórica, las variables del estudio se comprenden como dimensiones diferenciadas, pero complementarias, de la experiencia académica universitaria. La satisfacción con los estudios representa una valoración afectiva y cognitiva respecto a la formación recibida; la motivación académica explica la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento orientado al aprendizaje; la autorregulación del aprendizaje permite comprender los procesos mediante los cuales el estudiante establece metas, selecciona estrategias, supervisa su avance y ajusta su conducta académica; y la autoeficacia académica expresa la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para lograr resultados satisfactorios. Esta integración permite

analizar la percepción del rendimiento académico desde un enfoque multidimensional, coherente con la complejidad de las trayectorias universitarias (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017; Zimmerman, 2002).

En el ámbito universitario, la autoeficacia académica se conceptualiza como la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para organizar y ejecutar las tareas requeridas a fin de alcanzar un rendimiento satisfactorio (Bandura, 1997; Dominguez-Lara, 2018; Elias & MacDonald, 2007). Evidencia empírica acumulada demuestra que este constructo predice positivamente la autorregulación del aprendizaje, la satisfacción académica y el rendimiento estudiantil (Honicke & Broadbent, 2016; Alegre, 2014), y actúa como factor protector frente a problemas de salud mental y desajuste académico (Ampuero-Tello et al., 2022). A pesar de su importancia, la investigación sobre autoeficacia académica en el contexto peruano ha sido fragmentaria, utilizando en ocasiones instrumentos no validados localmente, lo que limita la comparabilidad y la robustez de los hallazgos (Merino-Soto et al., 2017).

A pesar de la creciente producción científica sobre estas variables, en el Perú existe una escasa producción que las integre en modelos predictivos validados empíricamente y que utilice instrumentos psicométricamente adecuados para el contexto cultural y educativo local. Esta brecha metodológica dificulta la identificación de patrones generales que fundamenten estrategias pedagógicas y programas de acompañamiento académico basados en evidencia contextualizada.

En función de lo expuesto, el presente estudio plantea la siguiente pregunta general de investigación: ¿En qué medida la satisfacción con los estudios, la

4

motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica predicen la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos? Para responderla de manera integral, la tesis se organiza en tres estudios articulados entre sí: El primer artículo desarrolla una revisión bibliométrica orientada a sistematizar la producción científica sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios, identificando tendencias, fuentes relevantes, redes de colaboración y principales líneas temáticas del campo. El segundo artículo traduce, adapta y valida la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) en estudiantes universitarios peruanos, aportando evidencia de validez, confiabilidad e invarianza para su uso en el contexto nacional. El tercer artículo analiza un modelo predictivo que integra satisfacción con los estudios, motivación académica, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica como variables explicativas de la percepción del rendimiento académico.

Justificación

Justificación teórica

La presente investigación se justifica teóricamente en la necesidad de generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente en torno a los factores predictores del rendimiento académico percibido en el contexto universitario peruano. Desde una perspectiva epistemológica, el estudio busca confrontar y expandir la aplicabilidad de dos grandes teorías motivacionales del aprendizaje, la Teoría Social Cognitiva y la Teoría de la Autodeterminación, en un contexto cultural y educativo específico que difiere significativamente del entorno donde se desarrollaron originalmente (Schunk & DiBenedetto, 2020;

Deci & Ryan, 2000). La propuesta de un modelo integrador que articula constructos frecuentemente estudiados de manera aislada contribuye al desarrollo teórico en el campo de la psicología educativa y la gestión de la calidad en educación superior (Shofiah et al., 2023).

Asimismo, el estudio aporta a la discusión teórica sobre la naturaleza del rendimiento académico en la educación superior, distinguiendo entre indicadores objetivos y la evaluación perceptivo-subjetiva que el propio estudiante realiza de sus logros académicos, lo cual permite capturar dimensiones psicológicas relevantes para comprender el éxito universitario (Remaycuna-Vásquez et al., 2023). La justificación teórica se fortalece por la necesidad de comprender cómo estos constructos operan en el contexto post-pandémico, donde las modalidades de enseñanza-aprendizaje han experimentado transformaciones que requieren reconceptualización teórica y nuevas validaciones empíricas (Marinoni et al., 2020).

Justificación práctica

La justificación práctica de esta investigación radica en su potencial para resolver problemas concretos del sistema educativo superior peruano y proponer estrategias basadas en evidencia que contribuyan a mejorar el rendimiento académico estudiantil y reducir las tasas de deserción universitaria. Los hallazgos de los tres estudios proporcionan información valiosa para el diseño e implementación de intervenciones psicopedagógicas específicas orientadas a potenciar la satisfacción con los estudios, fortalecer la motivación académica autónoma, desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje y aumentar la autoeficacia académica (Ejubovic & Puška, 2019; Riveros Paredes, 2023).

Desde una perspectiva institucional, los resultados sirven como base empírica para que las universidades peruanas diseñen programas de apoyo estudiantil más efectivos, políticas de retención más robustas y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de su población. La disponibilidad de un instrumento breve, válido y fiable como la GASE, validada en el contexto peruano, facilita además la implementación de evaluaciones periódicas de la autoeficacia académica a nivel institucional, contribuyendo a la detección temprana de estudiantes en riesgo (Vilela et al., 2021).

Justificación metodológica

La justificación metodológica del presente estudio se fundamenta en la propuesta de un enfoque integral que combina tres estrategias complementarias: análisis bibliométrico, validación psicométrica y modelamiento mediante ecuaciones estructurales. Esta combinación genera conocimiento válido, confiable y contextualizado sobre los predictores del rendimiento académico percibido en universitarios peruanos. La investigación contribuye metodológicamente al proponer un modelo de análisis que integra múltiples variables psicoeducativas en una estructura predictiva coherente, utilizando técnicas estadísticas avanzadas que permiten examinar relaciones directas e indirectas entre constructos (Donthu et al., 2021).

Específicamente, el estudio aporta la traducción y validación de la GASE en el contexto latinoamericano, llenando un vacío instrumental importante en la región. La estrategia metodológica secuencial, que parte del mapeo bibliométrico para establecer el estado del campo, procede hacia la validación del instrumento de medición, y culmina en el modelamiento predictivo, establece un precedente

replicable para futuras investigaciones que requieran el análisis simultáneo de múltiples predictores del rendimiento académico (Thornberry-Noriega, 2008).

Objetivos

Objetivo general

49 Determinar los factores asociados a la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos mediante el análisis de las relaciones predictivas entre satisfacción con los estudios, motivación académica, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica.

Objetivos específicos

Artículo 1: OBE1. Evaluar la producción científica sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios mediante un análisis bibliométrico de la literatura existente en los últimos diez años.

24 **Artículo 2: OBE2.** Traducir, adaptar y validar la Escala General de Autoeficacia Académica (GASE) en estudiantes universitarios peruanos a través de análisis psicométricos de validez y confiabilidad.

Artículo 3: OBE3. Analizar las relaciones predictivas entre satisfacción con los estudios, motivación académica, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica sobre la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos mediante modelamiento de ecuaciones estructurales.

Hipótesis

Hipótesis general

4 La satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica predicen significativamente la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos.

Hipótesis específicas

Artículo 1: HE1. La producción científica sobre autoeficacia académica en los últimos diez años muestra un incremento en el número de publicaciones y evidencia su relación con el rendimiento académico.

Artículo 2: HE2. La Escala General de Autoeficacia Académica (GASE) presenta propiedades psicométricas adecuadas de validez y confiabilidad para su uso en estudiantes universitarios peruanos.

Artículo 3: HE3. El modelo estructural propuesto, conformado por las variables satisfacción con los estudios, motivación académica, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica, predice significativamente la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

Esta tesis se desarrolló a partir de tres artículos científicos articulados entre sí. Para la realización del primer artículo se utilizó una revisión bibliométrica de tipo descriptiva y retrospectiva, sustentada en artículos científicos indexados en Scopus y Web of Science, seleccionados por su cobertura multidisciplinaria y calidad en la producción científica (Donthu et al., 2021; Falagas et al., 2008; Zupic & Čater, 2015). El proceso de identificación, selección e inclusión de publicaciones se organizó conforme al modelo PRISMA, con el propósito de garantizar transparencia, exhaustividad y reproducibilidad en la revisión (Page et al., 2021).

Para la realización del segundo artículo se empleó un diseño instrumental orientado a la adaptación cultural y evaluación psicométrica de la General

22

Academic Self-Efficacy Scale (GASE) en estudiantes universitarios peruanos, de acuerdo con la clasificación metodológica de Ato et al. (2013). Este diseño permitió examinar la estructura interna, la fiabilidad, la validez concurrente y la invarianza de medición del instrumento según sexo y edad, siguiendo recomendaciones internacionales para la adaptación de pruebas psicológicas (Muñiz et al., 2013).

Finalmente, para la realización del tercer artículo se utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, correlacional-predictivo y de corte transversal, adecuado para analizar relaciones entre variables sin manipulación de condiciones y para estimar el poder predictivo de la satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica sobre la percepción del rendimiento académico (Ato et al., 2013).

Participantes

En el primer artículo, la unidad de análisis estuvo constituida por publicaciones científicas sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios. La búsqueda inicial identificó 470 registros en Scopus y 464 en Web of Science. Luego de eliminar 324 duplicados y aplicar los criterios de elegibilidad, el corpus final quedó conformado por 583 artículos publicados entre 2015 y 2024. Los criterios de inclusión consideraron documentos en inglés y español, publicados como artículos originales y directamente relacionados con el objeto de estudio; se excluyeron data papers, documentos en early access y proceedings papers.

69

10

En el segundo artículo y tercer artículo, la muestra estuvo conformada por 1568 estudiantes universitarios de pregrado de universidades públicas y privadas del Perú, matriculados durante el semestre académico 2025-I y seleccionados

mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Las edades oscilaron entre 18 y 60 años ($M = 28.7$; $DE = 7.4$). La distribución por grupos etarios fue: jóvenes de 18 a 25 años (33.9%, $n = 532$), adultos emergentes de 26 a 40 años (51.0%, $n = 800$) y adultos intermedios de 41 a 60 años (15.1%, $n = 236$). Asimismo, predominaron las mujeres (74.8%, $n = 1,173$) sobre los varones (25.2%, $n = 395$), y la mayor proporción de participantes perteneció a carreras de ciencias de la salud. Se incluyeron estudiantes de pregrado matriculados en el semestre 2025-I que aceptaron participar mediante consentimiento informado y completaron todos los instrumentos; se excluyeron participantes menores de edad y casos con datos incompletos.

Instrumentos

Para el desarrollo del primer artículo se utilizaron los metadatos bibliográficos exportados desde Scopus y Web of Science. En Scopus se consideraron el título del documento, autores y orden de aparición, afiliaciones institucionales, palabras clave de autor y de índice, año de publicación, fuente y referencias citadas. En Web of Science se extrajeron título, autores, direcciones institucionales, palabras clave de autor, año de publicación, fuente, DOI, número de citas recibidas y lista de referencias. Estos metadatos permitieron caracterizar la producción científica, identificar redes de colaboración y examinar la evolución temática del campo.

Para el segundo artículo se utilizó la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE), originalmente desarrollada por Nielsen et al. (2017) y posteriormente validada en su versión completa por Van Zyl et al. (2022). En el presente estudio se tomó como base la versión de Van Zyl et al. (2022), la cual fue traducida,

21 adaptada y validada al español para estudiantes universitarios peruanos. La
88 escala evalúa las creencias generales del estudiante sobre su capacidad para
enfrentar con éxito las exigencias académicas mediante cinco reactivos con
formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos. Además, se empleó la Escala
de Autoeficacia General (EAG), desarrollada por Schwarzer y Jerusalem (1995)
y validada en universitarios peruanos por Grimaldo et al. (2021), así como la
Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE), elaborada y validada por
Merino-Soto et al. (2017). Estos instrumentos fueron utilizados como criterios
externos para aportar evidencia de validez concurrente de la versión peruana de
la GASE.

Para el tercer artículo se administraron cinco escalas psicométricamente
validadas en el contexto peruano o utilizadas con sustento psicométrico
pertinente: la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE; Merino-Soto
et al., 2017), la Escala de Autoeficacia Académica General (GASE; van Zyl et al.,
2022), la Escala Corta de Motivación Académica (SAMS; Pascual-Mariño et al.,
2024), el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (LSRQ; Matos-
Fernández, 2009; Williams & Deci, 1996) y la Escala de Rendimiento Académico
Universitario (RAU; Remaycuna-Vásquez et al., 2023).

Análisis de datos

En el primer artículo, los metadatos fueron exportados en formatos compatibles
con Bibliometrix/R-Biblioshiny y VOSviewer, herramientas utilizadas en análisis
bibliométricos avanzados (Aria & Cuccurullo, 2017; van Eck & Waltman, 2010).
El análisis se organizó en tres tipos de indicadores: conceptuales, para examinar
el número de publicaciones, la co-ocurrencia de palabras clave y la evolución

temática; sociales, para analizar redes de coautoría, afiliaciones y colaboración internacional; e intelectuales, para identificar autores y documentos más citados, así como calcular el índice h local (Peralta et al., 2015). Asimismo, se realizó una validación manual del corpus final mediante la revisión de títulos y resúmenes, con el fin de confirmar la pertinencia temática de los documentos seleccionados. En el segundo artículo, el análisis inició con la adaptación lingüística de la escala mediante traducción-retrotraducción, juicio de cinco expertos con el coeficiente V de Aiken y pilotaje. Posteriormente, se estimó un análisis factorial confirmatorio con estimador de máxima verosimilitud robusta (MLR), utilizando R y los paquetes lavaan y semTools. La evaluación del ajuste consideró índices como χ^2/gl , CFI, TLI, RMSEA y SRMR, conforme a criterios de referencia reportados en la literatura especializada (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016). La invarianza factorial se examinó mediante análisis multigrupo por sexo y edad en los niveles configural, métrico, escalar y estricto, siguiendo las recomendaciones de Vandenberg y Lance (2000) y Chen (2007). La consistencia interna se evaluó con el coeficiente omega, y la validez concurrente se estimó mediante modelamiento de ecuaciones estructurales con autoeficacia general y satisfacción con los estudios como criterios externos.

En el tercer artículo, los análisis estadísticos se organizaron en dos etapas. En la primera, realizada con IBM SPSS Statistics version 29, se calcularon estadísticos descriptivos, se examinó la normalidad univariada mediante asimetría y curtosis, se estimaron correlaciones de Pearson y se ejecutó una regresión lineal múltiple para determinar el aporte predictivo de las variables independientes sobre el rendimiento académico percibido. En la segunda etapa,

mediante IBM SPSS Amos v. 29, se especificó y estimó un modelo de ecuaciones estructurales que permitió analizar efectos directos e indirectos entre las variables. El ajuste del modelo se evaluó mediante índices como CFI, NFI, TLI, GFI, RMSEA y SRMR, y la significancia de los efectos indirectos se verificó mediante procedimientos bootstrap.

Procedimientos éticos

En el primer artículo no se requirió consentimiento informado ni evaluación por comité de ética, debido a que el estudio se basó exclusivamente en datos secundarios publicados en bases de datos científicas. Sin embargo, se respetaron los principios de transparencia, trazabilidad y reproducibilidad propios de las revisiones bibliométricas.

En el segundo y tercer artículo, el protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión, con código 2025-CE-EPG-00043. La participación de los estudiantes fue voluntaria, anónima y precedida por consentimiento informado. Asimismo, se garantizó la confidencialidad de los datos, el uso exclusivo de la información con fines académicos y el cumplimiento de los principios éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

RESULTADOS

Artículo 1:

Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios: Una Revisión Bibliométrica

Academic Self-Efficacy in University Students: A Bibliometric Review



Resumen

El estudio analiza la producción científica sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios desde el 2015 al 2024, mediante una revisión bibliométrica de documentos indexados en Scopus y Web of Science. A través del modelo PRISMA se identificaron 583 publicaciones. El análisis se desarrolló considerando indicadores conceptuales, intelectuales y sociales. Los resultados mostraron una tasa de crecimiento anual del 12.5%, siendo las revistas más productivas *Frontiers in Psychology*, *Journal of Educational Psychology* e *International Journal of Environmental Research and Public Health*. En cuanto a la productividad por países, destacan Estados Unidos, China y Perú; mientras que Domínguez-Lara y Liu figuran entre los autores más prolíficos. A nivel temático, se vincula con variables como el bienestar psicológico, el rendimiento académico y el aprendizaje virtual. Aunque se observa una tendencia creciente hacia la colaboración internacional, predominan aún las redes regionales y colaboraciones institucionales locales. Se concluye que la autoeficacia académica es un constructo teóricamente robusto y de alta relevancia práctica en contextos educativos contemporáneos. Su producción científica muestra un crecimiento sostenido. Los resultados pueden orientar el diseño de intervenciones educativas orientadas a fortalecer la autoeficacia, con impacto potencial en el bienestar, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Se recomienda ampliar las perspectivas metodológicas y fortalecer las redes internacionales para futuros estudios.

Palabras clave: Autoeficacia académica; análisis bibliométrico; estudiantes universitarios; producción científica.

Abstract

This study analyzes the scientific production on academic self-efficacy in university students from 2015 to 2024 through a bibliometric review of documents indexed in Scopus and Web of Science. Using the PRISMA model, 583 relevant publications were identified. The analysis was conducted considering conceptual, intellectual, and social indicators. Results revealed an annual growth rate of 12.5%, with *Frontiers in Psychology*, *Journal of Educational Psychology*, and *International Journal of Environmental Research and Public Health* being the most productive journals. In terms of national output, the United States, China, and Peru stood out, while Domínguez-Lara and Liu were among the most prolific authors. Thematically, academic self-efficacy is linked to variables such as psychological well-being, academic performance, and virtual learning. Although international collaboration is on the rise, regional networks and institutional partnerships still prevail. The study concludes that academic self-efficacy is a theoretically robust and practically relevant construct in contemporary educational contexts. Its scientific production shows sustained growth. The findings can guide the design of educational interventions aimed at strengthening self-efficacy, with potential impact on student well-being, retention, and academic performance. It is recommended to broaden methodological perspectives and strengthen international research networks in future studies.

Keywords: Academic self-efficacy; bibliometric analysis; scientific production; university students.

Introducción

Dentro de las múltiples teorías que buscan comprender los mecanismos que motivan y regulan el comportamiento humano, la teoría cognitiva social, desarrollada por Bandura (1977) se erige como una de las más influyentes. Este enfoque teórico propone que el comportamiento es el resultado de una interacción dinámica entre factores externos, provenientes del entorno social, y procesos internos de autoinfluencia que guían y direccionan la conducta (Honicke & Broadbent, 2016). Entre los diversos factores internos planteados por la teoría cognitiva social, la autoeficacia se destaca como una variable esencial. Este constructo se define como la evaluación que realiza un individuo

Commented [A1]: En la introducción, se identifican algunas **inconsistencias en el uso de conectores lógicos** y una extensión excesiva en algunos párrafos, lo que dificulta la lectura fluida. REVISAR EL ESTILO DE REDACCIÓN

sobre su capacidad para planificar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar objetivos específicos (Bandura, 1997).

En el ámbito universitario, la autoeficacia académica se conceptualiza como la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para organizar y ejecutar las tareas requeridas a fin de alcanzar un rendimiento satisfactorio (Bandura, 1997; Dominguez-Lara, 2014; Elias & MacDonald, 2007). Este juicio de competencia no se limita a las habilidades objetivas, sino que implica el grado de confianza personal para afrontar las exigencias académicas, lo que incrementa la probabilidad de obtener resultados favorables (García-Álvarez et al., 2022). En consecuencia, este constructo influye en la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos, así como en su motivación y persistencia ante las dificultades (González-Benito et al., 2021).

Esta percepción de eficacia orienta la conducta hacia metas académicas concretas (Huang, 2012) e incide en la motivación, el uso de estrategias autorregulatorias y el desempeño académico (Algarni, 2025; Honicke & Broadbent, 2016). Asimismo, se asocia con mayores niveles de autonomía, pensamiento crítico y resolución de problemas, constituyéndose en un factor clave para el éxito universitario (Barrios et al., 2026). La evidencia empírica muestra que este recurso personal predice positivamente la autorregulación del aprendizaje, la satisfacción académica y el rendimiento estudiantil (Villarruel & Cueva, 2023). En la misma línea, Alegre (2014) halló que los estudiantes con alta autoeficacia emplean estrategias de aprendizaje más eficaces y obtienen mejores resultados. Además, su influencia se extiende al bienestar psicológico y a la flexibilidad emocional (Algarni, 2025), lo que la posiciona como un recurso esencial en contextos educativos dinámicos.

La investigación de Yupanqui-Lorenzo, et al. (2021) propone un modelo explicativo de la autoeficacia académica que integra la autorregulación de actividades, el afecto positivo y rasgos de personalidad como la extraversión, la responsabilidad y la apertura a la experiencia. Este modelo, validado mediante análisis de regresión lineal múltiple jerárquico, explicó el 30.1% de la varianza, destacando la importancia de estos factores en la formación de creencias autoeficaces en estudiantes universitarios. Riveros (2023) analizó la asociación entre la autoeficacia percibida en situaciones académicas y la satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios, encontrando una relación significativa y una correlación alta entre ambas variables ($\rho=0.527$).

29

105

La autoeficacia académica se ha identificado como un factor protector frente a problemas de salud mental y de ajuste académico (Ampuero-Tello et al., 2022; Lizarte Simón et al., 2024). Los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a manejar mejor las presiones propias del entorno universitario, utilizan estrategias de afrontamiento más efectivas y perciben menos estrés académico (Kamal et al., 2022). Esta percepción también se vincula con un mayor compromiso con las tareas, resiliencia ante los obstáculos y motivación intrínseca, actuando como mediador entre las metas personales y el rendimiento académico (Supervía et al., 2022; Yousefian, 2023). En el contexto de la educación a distancia, se ha consolidado como un predictor clave de la adaptación académica: los estudiantes con mayor autoeficacia logran una mejor transición al aprendizaje virtual, mostrando mayor autonomía y autorregulación (Cruz & Cruz, 2023). De acuerdo con la teoría social cognitiva, las experiencias de dominio, los modelos vicarios, la persuasión social y los estados emocionales influyen en la formación de estas creencias, de modo que prácticas pedagógicas adecuadas pueden incrementarlas y, con ello, favorecer el compromiso y el rendimiento académico (Van Dinther et al., 2011).

Las revisiones y metaanálisis disponibles coinciden en señalar que la autoeficacia académica es un constructo central en el ámbito psicoeducativo, con evidencia robusta de su papel como predictor del rendimiento y de otros indicadores académicos y personales. Los metaanálisis de Huang (2012, 2013) aportan datos cuantitativos de gran tamaño muestral, mostrando una correlación media entre autoconcepto y autoeficacia académica, así como diferencias de género moderadas por el dominio académico y la edad. De forma complementaria, Honicke y Broadbent (2016) identifican como variables clave la regulación del esfuerzo, las estrategias de procesamiento profundo y las orientaciones de meta, mientras que revisiones recientes como la de Barrios et al. (2026) subrayan el papel de este constructo en el desarrollo de autonomía, pensamiento crítico y resolución de problemas, destacando intervenciones como el entrenamiento metacognitivo y la regulación emocional.

La literatura de revisión también muestra que la autoeficacia académica se ha estudiado en contextos y poblaciones diversas. Parsons (2019) analiza su relación con la identidad racial-étnica en estudiantes indígenas; Bai y Hashim (2023) la vinculan con factores protectores como apoyo social, autoestima e inteligencia emocional en educación secundaria; y otros trabajos abordan su papel en escenarios mediados por tecnología y

modalidades en línea (Hussain et al., 2021); Yokoyama, 2024). En conjunto, estos estudios convergen en que este recurso constituye un factor transversal para explicar el ajuste y el desempeño estudiantil en contextos educativos cada vez más complejos y digitalizados.

A pesar de la creciente evidencia sobre autoeficacia académica, la dispersión temporal y metodológica de los estudios revisados revela la necesidad de un análisis bibliométrico comprensivo que sistematice la evolución del campo investigativo. Este tipo de análisis permite identificar patrones de productividad científica, fuentes de mayor impacto, distribución geográfica de la investigación y brechas temáticas o metodológicas que requieren atención prioritaria (García-Villar & García-Santos, 2021; Gregorio-Chaviano et al., 2023; Silva et al., 2021). En particular, un estudio bibliométrico sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios posibilita reconocer autores clave, redes de colaboración y enfoques predominantes, así como delimitar las principales perspectivas desde las cuales se ha abordado el constructo, fortaleciendo su aplicación en contextos universitarios.

Por lo señalado, el objetivo de la presente investigación fue identificar las características de la producción científica de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, en función a los indicadores conceptuales, sociales e intelectuales. En este sentido, se buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál ha sido la tendencia anual en la producción científica sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios durante el periodo 2015- 2024?, ¿Cuáles son las revistas más relevantes, los documentos más citados, afiliaciones y países con mayor contribución e impacto en este campo?, ¿Cuáles son los temas predominantes, los tópicos emergentes y cómo ha evolucionado la estructura temática de la investigación sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios?, ¿Qué patrones de colaboración entre autores e instituciones se observan en la producción científica del área? y ¿Cuáles son las principales limitaciones y posibles direcciones futuras en el estudio de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios?

Metodología

Para este estudio se realizó una revisión bibliométrica de tipo descriptiva y retrospectiva (Donthu et al., 2021); basada en artículos científicos indexados en las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS), seleccionadas por su reconocida cobertura

Commented [A2]: Aunque se indica que se exportaron los metadatos, no se explicita con suficiente detalle el tipo de metadatos extraídos (por ejemplo: autores, palabras clave, referencias, afiliaciones).
Recomendación: Incluir una tabla o enunciado breve que detalle las variables bibliométricas específicas analizadas. No se menciona si se realizó alguna validación o verificación manual del corpus final para asegurar la pertinencia temática de los documentos seleccionados.
Recomendación: Indicar si se revisaron los títulos/resúmenes para asegurar que todos los documentos fueran pertinentes al objeto del estudio.

multidisciplinaria y calidad en la producción científica (Falagas et al., 2008; Zupic & Čater, 2015). Ambas bases de datos reúnen gran parte de la producción científica internacional y son utilizadas en estudios bibliométricos.

Se utilizó como guía metodológica el modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para garantizar la transparencia, exhaustividad y reproducibilidad del proceso de identificación, selección e inclusión de publicaciones (Page et al., 2021). La estrategia de búsqueda fue diseñada utilizando operadores booleanos y términos clave ajustados a cada base de datos. En Scopus se empleó:

TITLE-ABS-KEY("academic self-efficacy" OR "self-efficacy in education" OR "academic self-efficacy scale") AND TITLE-ABS-KEY("university students" OR "college students" OR "higher education").

En WoS se utilizó:

TS=("academic self-efficacy" OR "self-efficacy in education" OR "academic self-efficacy scale") AND TS=("university students" OR "college students" OR "higher education").

En ambas bases el proceso de exportación de información permitió obtener metadatos específicos de cada registro. En Scopus, se incluyen: título del documento, autores y orden de aparición, afiliaciones institucionales, palabras clave de autor y de índice, año de publicación, fuente (revista o congreso) y referencias citadas. En WoS, se extrajeron: título, autores, direcciones institucionales, palabras clave de autor, año de publicación, fuente, DOI, número de citas recibidas y lista de referencias. Estos metadatos fueron seleccionados por su relevancia para el análisis bibliométrico, ya que permiten caracterizar la producción académica, identificar redes de colaboración y examinar la evolución temática de la literatura.

La investigación incluyó un total de 583 publicaciones científicas, resultado de aplicar criterios de inclusión como la eliminación de duplicados, la restricción temporal a la última década (2015-2024), la selección de documentos en inglés y español y la delimitación a publicaciones del tipo artículo original (Figura 1).

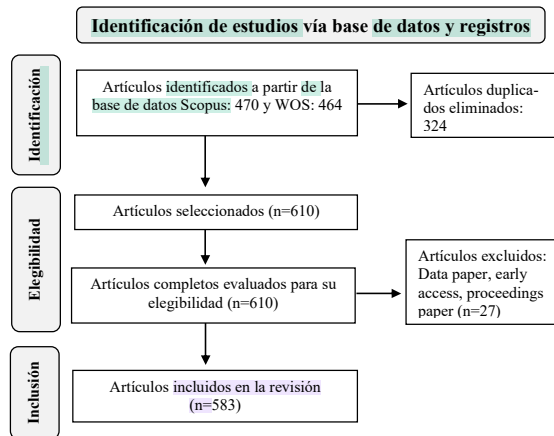


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.

Los metadatos fueron exportados en formatos compatibles con Bibliometrix (R/Biblioshiny) y VOSviewer, herramientas ampliamente utilizadas en análisis bibliométricos avanzados (Aria & Cuccurullo, 2017; van Eck & Waltman, 2010).

Luego se organizaron los datos en función de tres tipos de indicadores: **conceptuales**, para analizar el número total de publicaciones, la co-ocurrencia de palabras clave y la evolución temática del campo; **sociales**, para examinar las redes de coautoría, afiliaciones y colaboración internacional; e **intelectuales**, para identificar los autores y documentos más citados, así como calcular el índice h local (Peralta et al., 2015). Esta estrategia metodológica permitió abordar los objetivos del estudio, aportando una visión integral sobre la producción científica en torno a la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Para el análisis de las variables de estudio bibliométrico se tomaron en cuenta los aspectos expresados en la tabla 1. Además, se llevó a cabo una validación manual del corpus final, consistente en la revisión de títulos y resúmenes de cada documento. Este procedimiento permitió confirmar la pertinencia temática de los registros y descartar aquellos que no guardaban relación directa con el objeto de estudio. De este modo, se asegura la calidad y coherencia del corpus analizado, fortaleciendo la validez de los resultados obtenidos.

Tabla 1. Variables bibliométricas

Variable bibliométrica	Descripción
Año de publicación	Distribución temporal de la producción científica
Fuente (revista/congreso)	Canales de difusión de los documentos
Autores	Identificación y orden de aparición de investigadores
Afiliaciones institucionales	Instituciones vinculadas a la producción científica
Palabras clave	Temáticas declaradas por los autores e indexadas
Número de citas	Indicador de impacto académico
Referencias citadas	Base para el análisis de co-citación y redes temáticas

Resultados

Durante el periodo comprendido entre 2015 y 2024, se identificaron 583 artículos relacionados con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. La evolución anual de la producción científica muestra una tendencia creciente, especialmente a partir del año 2020. Como se observa en la Figura 2, en los primeros años del periodo analizado (2015-2017) el número de publicaciones fue moderado, manteniéndose por debajo de las 30 por año. Sin embargo, a partir de 2018, se evidencia un incremento sostenido, alcanzando su punto máximo en 2022, con más de 90 documentos publicados. Este aumento progresivo sugiere un interés creciente de la comunidad científica en el estudio de la variable investigada en el contexto de la educación superior.

Commented [A3]: Se detectan reiteraciones innecesarias, por ejemplo, el término "autoeficacia académica" aparece excesivamente, lo que puede entorpecer la fluidez.

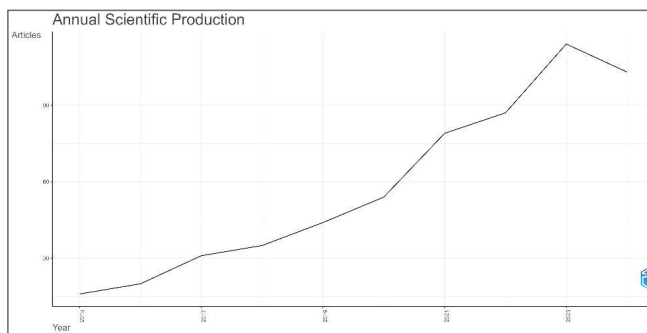


Figura 2. Producción científica anual sobre autoeficacia académica (2015-2024).

Los artículos revisados se distribuyeron en más de 300 revistas científicas, pero un número reducido de fuentes concentró una parte significativa de la producción en esta área temática. Como se observa en la Tabla 2, las diez revistas más productivas durante

el periodo 2015-2024, que destacan por su volumen de publicaciones e impacto, fueron *Frontiers in Psychology*, *Journal of Educational Psychology* e *International Journal of Environmental Research and Public Health*, las cuales también tienen un impacto visible en términos de citación.

Tabla 2. Principales fuentes científicas sobre autoeficacia académica (2015-2024).

Revista	Documentos	Citas	Citas por documento
Frontiers in Psychology	47	325	6.91
Journal of Educational Psychology	23	298	12.96
International Journal of Environmental Research and Public Health	22	185	8.41
Educational Psychology	19	143	7.53
Higher Education	17	136	8.00
Journal of Adolescence	15	112	7.47
Studies in Higher Education	14	102	7.29
Learning and Individual Differences	13	97	7.46
Educational Studies	12	90	7.50
Computers & Education	11	88	8.00

Nota. Elaboración propia a partir de los datos extraídos con la herramienta Bibliometrix.

El análisis institucional permitió identificar a las universidades con mayor producción científica sobre el tema. La Universidad Peruana Unión (Perú) encabeza el ranking con 18 publicaciones, seguida por The University of Hong Kong (China) con 13 artículos, y la Universidad Privada del Norte (Perú) con 12 documentos. Estos datos evidencian una participación destacada de instituciones latinoamericanas, en particular del Perú, en la investigación sobre autoeficacia en contextos universitarios. Se identificó un bloque de universidades con una producción científica homogénea de 11 artículos, entre ellas Southwest Jiaotong University (China), Tel Aviv University (Israel) y la Universidad de San Martín de Porres (Perú), lo cual sugiere la existencia de redes investigativas activas en diversos continentes. Otras instituciones relevantes, como Bartın University (Turquía), Deakin University (Australia), Peking University (China) y la Universidad de Concepción (Chile), registran, cada una, 10 publicaciones en el periodo analizado.

Respecto a los indicadores conceptuales, la Figura 3 presenta una red de co-ocurrencia generada con VOSviewer, basada en las palabras clave más frecuentes del

corpus analizado. El nodo central, "academic self-efficacy", articula un conjunto denso de términos asociados como "university students", "higher education", "college students" y "online learning". Esta configuración confirma que dicho constructo funciona como eje articulador de la literatura del área. El gráfico incorpora un gradiente cromático que indica el año promedio de aparición de cada término, en un rango que va de 2021 a 2022.5. Esta representación visual permite identificar tendencias temporales en la evolución del campo. Los conceptos como "academic adjustment", "self-regulation" y "student engagement" aparecen en tonos amarillo-verde, evidenciando su reciente protagonismo en los estudios. En contraste, términos como "mental health", "stress" y "Covid-19" se representan con tonalidades más frías; reflejando su mayor prominencia en etapas anteriores del periodo analizado.

La red revela, además, subcampos temáticos bien definidos. En primer lugar, se identifica el vínculo de la autoeficacia con variables emocionales como "anxiety", "resilience" y "well-being". En segundo lugar, se observa su asociación con procesos académicos y motivacionales como "grit", "performance" y "self-esteem". En tercer lugar, destaca el creciente interés por entornos virtuales, evidenciado en términos como "teacher support", "learning engagement" y "social media". Asimismo, el mapa conceptual permite observar la evolución del campo, así como la consolidación de nuevas líneas de investigación.

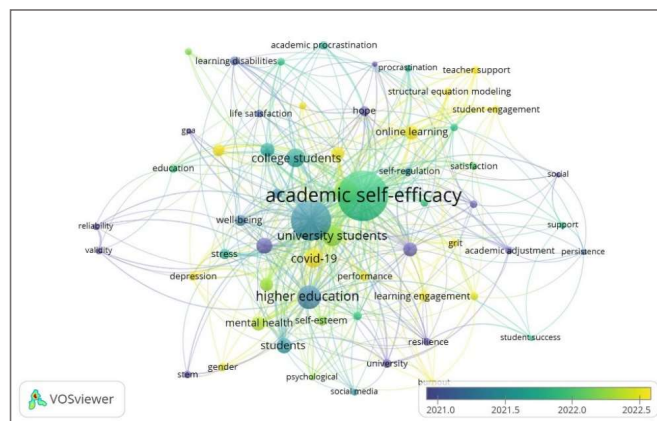


Figura 3. Red de co-ocurrencia de palabras clave en estudios sobre autoeficacia académica (análisis por año promedio de aparición).

La Figura 4 muestra la evolución de los tópicos más relevantes sobre autoeficacia académica entre 2015 y 2024, dividida en tres cortes temporales: 2015-2018, 2019-2022 y 2023-2024. El análisis se realizó con Bibliometrix, empleando el algoritmo Walktrap y el índice de inclusión ponderado por ocurrencias de palabras clave (Inclusion Index weighted by Word-Occurrences) (Aria & Cuccurullo, 2017).

En la primera etapa (2015-2018), los términos predominantes fueron “academic self-efficacy”, “self-efficacy”, “academic performance”, “college students” y “university students”, lo que evidencia un enfoque inicial centrado en el vínculo entre autoeficacia y rendimiento académico. Durante el segundo periodo (2019-2022), estos tópicos se expandieron con la incorporación de conceptos como “well-being”, “engagement”, “hope” y “online learning”, en línea con los cambios educativos derivados de la pandemia de Covid-19. En el periodo más reciente (2023-2024), se mantiene la centralidad del término “academic self-efficacy”, junto con la consolidación de nuevas líneas como “motivation”, “structural equation modeling”, “psychological well-being”, “belonging” y “satisfaction”. Estos resultados apuntan hacia un abordaje más holístico del bienestar académico. A pesar de su alta frecuencia (33 menciones), “academic self-efficacy” presenta un índice de estabilidad bajo (0.03), lo que sugiere que su red semántica se ha diversificado con la incorporación de tópicos emergentes, reflejando así la transformación del campo a lo largo del tiempo.

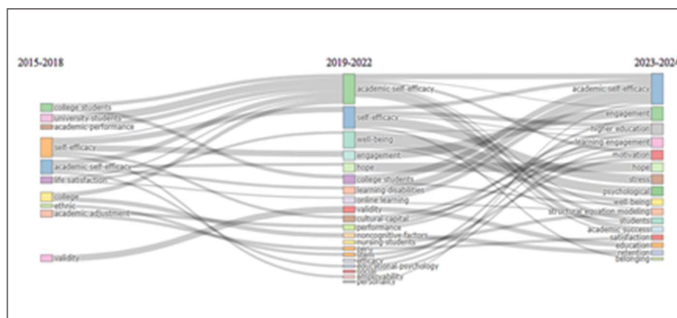


Figura 4. Evolución temática de la investigación sobre autoeficacia académica (2015-2024).

El análisis del mapa temático permitió identificar los principales ejes de organización conceptual de la literatura sobre autoeficacia académica, a partir de la

centralidad (relevancia en el campo) y la densidad (grado de desarrollo interno) de los clústeres temáticos. La distribución de términos en los cuadrantes reveló una estructura heterogénea. En el cuadrante de temas motores (alta centralidad y alta densidad) no se ubicaron clústeres, lo que sugiere que, aunque existen tópicos relevantes, ninguno presenta un desarrollo maduro y transversal que articule el campo de forma dominante. Por otro lado, los temas básicos, como self-efficacy, higher education, university students, academic performance y Covid-19, mostraron alta centralidad pero baja densidad, constituyendo la base conceptual del área, aunque aún con potencial de profundización teórica y metodológica. Los temas especializados o de nicho, como persistence, college, support y retention, mostraron alta densidad pero baja centralidad, indicando una producción consolidada aunque poco conectada con otras líneas temáticas. En contraste, términos como validity, reliability y education se situaron en la categoría de temas emergentes o en declive, con baja presencia e integración en la red semántica del campo.

Por último, el término academic self-efficacy se ubicó en una posición intermedia de centralidad y densidad, lo que indica que se trata de un tema relevante pero aún en desarrollo. Este eje conecta investigaciones sobre aprendizaje, motivación, adaptación y desempeño académico y actúa como puente conceptual entre áreas consolidadas, integrando enfoques teóricos diversos que todavía no conforman un paradigma dominante. Esta posición intermedia tiene implicaciones teóricas y metodológicas importantes: sugiere que el campo está en un proceso de maduración conceptual, donde coexisten múltiples aproximaciones sin una hegemonía paradigmática clara. Metodológicamente, esto se refleja en la diversidad de instrumentos de medición y diseños de investigación empleados, lo cual representa tanto una fortaleza, al permitir pluralidad de enfoques, como un desafío en términos de la necesidad de mayor integración conceptual para futuras investigaciones.

Respecto a los indicadores sociales, el análisis de la red de coautoría (Figura 5) permitió visualizar los principales patrones de colaboración científica en torno a la autoeficacia académica. La red generada con Bibliometrix muestra una estructura fragmentada, compuesta por clústeres de colaboración localizados y en su mayoría poco conectados entre sí. Destaca la figura de Domínguez-Lara, quien ocupa una posición central y concentra el mayor número de vínculos, lo que sugiere una alta productividad y visibilidad académica, así como una participación articuladora en diferentes equipos de

investigación. Un segundo grupo relevante lo conforman los autores Liu, Wang y Zhang, quienes mantienen una colaboración estrecha, posiblemente enmarcada en redes regionales asiáticas. Además, se identifican subgrupos con vínculos bilaterales estables, como los formados por Papadatou-Pastou y Tzotzoli, o Mamani-Benito y Caycho-Rodríguez que, si bien presentan colaboración sostenida, operan de manera independiente del nodo central.

En conjunto, los resultados evidencian la ausencia de una red global consolidada, lo que refleja un campo aún dominado por dinámicas colaborativas regionales. Esto abre oportunidades para fortalecer la internacionalización y la interdisciplinariedad en futuras investigaciones sobre autoeficacia académica.

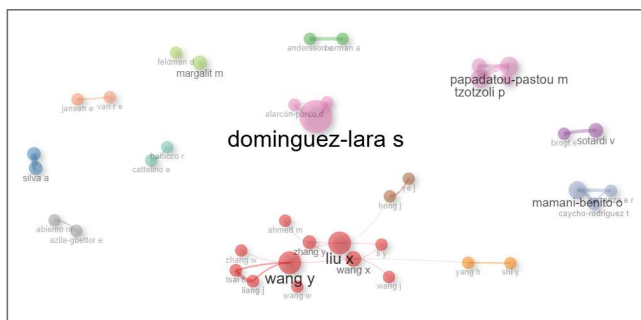


Figura 5. Red de colaboración entre autores en estudios sobre autoeficacia académica (2015-2024).

El análisis de colaboración entre países permitió identificar la configuración geográfica de las redes científicas en el estudio de la autoeficacia académica. La Figura 6 muestra un mapa de colaboración generado con Bibliometrix, donde se visualizan las alianzas entre países a través de coautorías en publicaciones conjuntas durante el periodo 2015-2024. Los resultados evidencian una estructura centralizada de colaboración, en la que destacan Estados Unidos, China y España como los principales nodos de cooperación internacional. Estas naciones no solo presentan un alto volumen de publicaciones, sino que también lideran en términos de conectividad, al establecer vínculos frecuentes con múltiples países, lo que se refleja en su coloración más intensa en el mapa.

Asimismo, se observan flujos de colaboración importantes entre países como Australia y Canadá, Alemania y Reino Unido, así como entre Brasil y Mozambique, lo

que sugiere un creciente intercambio entre regiones del norte global y alianzas sur-sur en contextos emergentes.

En el ámbito latinoamericano, Perú ocupa el tercer lugar en producción científica sobre autoeficacia académica y alberga a la institución con mayor número de publicaciones (Universidad Peruana Unión). No obstante, su presencia en el mapa de colaboración es discreta, lo que revela un patrón de colaboración predominantemente nacional o institucional, con escasa inserción en redes internacionales consolidadas. Este hallazgo sugiere que, pese a su alta productividad, el país aún enfrenta el desafío de fortalecer su visibilidad global mediante alianzas internacionales más sistemáticas, capaces de traducirse en publicaciones conjuntas intercontinentales y redes de investigación sostenibles.

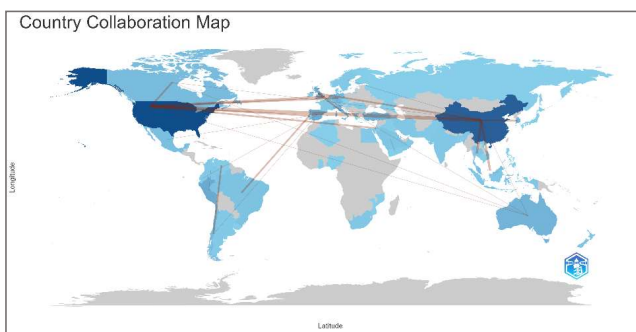


Figura 6. *Mapa de colaboración científica entre países en estudios sobre autoeficacia académica (2015-2024).*

En cuanto a los indicadores intelectuales, el análisis de productividad individual permitió identificar a los investigadores con mayor número de publicaciones sobre autoeficacia académica entre 2015 y 2024, Domínguez-Lara encabeza el listado con 13 artículos, seguido por Liu con 8, Margalit y Wang, ambos con 6 publicaciones. El índice h local fue calculado con base en los documentos contenidos en la base de datos utilizada para esta revisión bibliométrica, refleja la contribución específica de los autores al campo de la autoeficacia académica, más allá de su producción científica general. El autor con mayor índice h local fue Domínguez-Lara, con un valor de 7, le siguen Liu y Margalit, ambos con un índice h de 5, otros autores como Silva y Vautero alcanzaron un índice h de 4. Estos resultados permiten identificar a los principales referentes académicos en el

campo y reflejan una distribución geográfica diversa, con autores de América Latina, Asia, Europa y Oceanía, lo cual sugiere un interés creciente y globalizado por esta variable en contextos universitarios.

El análisis de impacto bibliográfico permitió identificar las publicaciones más influyentes del campo entre 2015 y 2024. Como se observa en la Tabla 3, en términos de citas totales, el artículo de Feldman y Kubota (2015) lidera con 193 citas y un promedio de 17.5 citas anuales. En cuanto a impacto reciente, destaca Ansari (2020) con 29.5 citas anuales, seguido de Alemany-Arrebola (2020) con 18.2 citas anuales. Estos artículos abordan temáticas clave como la distinción entre constructos psicológicos específicos y generales, la efectividad del aprendizaje colaborativo mediado por tecnología, y el impacto de crisis sanitarias en la autoeficacia y salud mental estudiantil.

Tabla 3. Documentos más citados en estudios sobre autoeficacia académica (2015-2024).

Referencia del documento	Total de citas	Citas promedio por año
Feldman, D. (2015). Learning and Individual Differences	193	17.55
Ansari, J. (2020). Smart Learning Environments	177	29.5
Denovan, A. (2017). Journal of Happiness Studies	143	15.89
Shin, J. (2016). Journal of Applied Social Psychology	132	13.2
Van, R. E. (2018). European Journal of Psychology	129	16.13
Yilmaz, R. (2016). Computers in Human Behavior	113	11.3
Alemany-Arrebola, I. (2020). Frontiers in Psychology	109	18.17
Grotan, K. (2019). Frontiers in Psychology	104	14.86
Antaramian, S. (2017). Cogent Education	97	10.78
Cadaret, M. (2017). Journal of Vocational Behavior	90	10.0

Nota. Elaboración propia a partir de datos extraídos con Bibliometrix.

Commented [A4]: En la Tabla 4 se identifican los documentos más citados, pero **no se analizan las razones posibles de su alta citación** ni sus contribuciones específicas al campo.
Recomendación: Incluir una breve caracterización de los enfoques metodológicos o teóricos de los artículos más influyentes.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión bibliométrica evidencian un crecimiento sostenido de la investigación sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios entre 2015 y 2024. La tendencia anual muestra un incremento promedio de 12.5%, reflejando la consolidación de este constructo como eje central en las investigaciones psicoeducativas contemporáneas. Este aumento se acentuó a partir del 2020, en respuesta a los desafíos educativos impuestos por la pandemia, cuando la transición abrupta hacia modalidades virtuales generó la necesidad de abordar nuevas dinámicas de aprendizaje, resiliencia

estudiantil y bienestar emocional en contextos digitalizados (Alemany-Arrebola et al., 2020; Ansari et al., 2020; Shofiah et al., 2023).

A nivel conceptual, el campo ha transitado desde enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento académico hacia modelos más integradores que articulan dimensiones emocionales, sociales y tecnológicas. Esta evolución se manifiesta en la emergencia de núcleos temáticos como la relación entre autoeficacia y bienestar psicológico (García-Álvarez et al., 2022) y la autoeficacia tecnológica en la educación virtual (Ansari et al., 2020). Respecto a la producción institucional, se identifican polos académicos emergentes en Latinoamérica y Asia, con la Universidad Peruana Unión liderando la productividad (18 publicaciones), seguida por The University of Hong Kong (13 artículos) y la Universidad Privada del Norte (12 documentos). Este patrón revela una concentración significativa de la investigación en instituciones de economías emergentes, particularmente en Perú, que representa un caso destacado en la región latinoamericana. La alta productividad de estas instituciones sugiere la consolidación de grupos de investigación con interés sostenido en procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y adaptación universitaria, aunque su impacto aún requiere mayor proyección internacional mediante colaboraciones transnacionales más sistemáticas.

En cuanto a los autores más productivos, destacan investigadores como Domínguez-Lara, con contribuciones centradas en la validación psicométrica de instrumentos de medición de la autoeficacia académica y variables asociadas, tales como la satisfacción con los estudios y la adaptación a la universidad (Dominguez-Lara et al., 2020, 2023). Otros autores como Liu y Margalit han enriquecido el campo desde enfoques psicométricos, transculturales y centrados en poblaciones de estudiantes con discapacidades de aprendizaje (Ben-Naim et al., 2017; Liu et al., 2024).

El análisis de redes de colaboración reveló un patrón fragmentado que caracteriza al campo actual. Si bien autores como Domínguez-Lara ocupan posiciones centrales articuladoras, la mayoría de las colaboraciones científicas operan en clústeres regionales relativamente aislados entre sí. Este hallazgo contrasta con campos científicos más maduros, donde suelen observarse redes globales densamente interconectadas. La predominancia de colaboraciones nacionales o regionales puede explicarse por varios factores: primero, la naturaleza contextual del constructo, cuya manifestación y medición pueden variar significativamente entre sistemas educativos y culturas académicas;

segundo, las barreras idiomáticas y de acceso a financiamiento para colaboraciones internacionales, particularmente evidentes en instituciones latinoamericanas que, pese a su alta productividad (como las universidades peruanas), mantienen escasa presencia en redes globales de coautoría; y tercero, la relativa juventud del campo como área de estudio sistemático, que aún no ha generado consorcios internacionales consolidados como los existentes en disciplinas más establecidas. Esta estructura de colaboración representa tanto una limitación, en términos de intercambio de conocimiento y validación transcultural, como una oportunidad para futuras iniciativas que promuevan redes internacionales más integradas.

Las publicaciones más influyentes del campo revelan tres líneas metodológicas diferenciadas que han orientado el desarrollo de la investigación sobre autoeficacia académica. El trabajo seminal de Feldman y Kubota (2015) estableció un precedente metodológico crucial al demostrar, mediante análisis de ecuaciones estructurales, la importancia de distinguir entre constructos psicológicos medidos a nivel general versus nivel específico del dominio. Su hallazgo de que solo la esperanza y autoeficacia académicas específicas (no las generalizadas) predicen el rendimiento universitario ha tenido un impacto duradero en el diseño de instrumentos de medición más precisos, lo cual explica su alta citación sostenida (17.5 citas/año durante una década).

Por su parte, el alto impacto reciente de Ansari y Khan (2020) responde a su oportunidad contextual: proporcionaron evidencia empírica robusta (78% de varianza explicada mediante PLS-SEM) sobre la efectividad del aprendizaje colaborativo mediado por tecnología justo cuando las instituciones enfrentaban la transición masiva hacia modalidades virtuales. Este estudio se convirtió en referencia obligada para investigaciones sobre autoeficacia en entornos digitales, generando 29.5 citas anuales en solo cuatro años.

Finalmente, Alemany-Arrebola et al. (2020) destacan por ser pioneros en documentar cuantitativamente el impacto de la pandemia en la autoeficacia y salud mental estudiantil, estableciendo un modelo replicado posteriormente en múltiples contextos geográficos. La complementariedad de estas tres líneas metodológicas, análisis de constructos diferenciados, efectos de tecnologías educativas, y resiliencia en crisis, refleja la diversidad de aproximaciones que caracteriza al campo en su fase actual de expansión.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, el análisis muestra varios vacíos y oportunidades. Es necesario promover estudios longitudinales que examinen la trayectoria de la autoeficacia a lo largo del ciclo universitario, dado el predominio actual de diseños transversales (Dominguez-Lara, 2018). También resulta pertinente ampliar el foco hacia poblaciones vulnerables o no tradicionales, como estudiantes de primera generación, con discapacidad o pertenecientes a minorías étnicas, que han sido poco exploradas (Ben-Naim et al., 2017).

Por ello, es crucial fomentar la colaboración internacional para desarrollar modelos transculturales de autoeficacia que permitan contrastar y enriquecer los hallazgos en contextos diversos (Liu et al., 2024). La emergencia de temas como la resiliencia académica, el bienestar digital y la autoeficacia emocional sugiere que el campo de investigación está en plena transformación, abriéndose a nuevas interrogantes y retos que invitan a replantear las formas de entender y potenciar la experiencia educativa universitaria.

Los hallazgos de esta revisión bibliométrica tienen implicaciones directas para el diseño de políticas educativas y programas de intervención en educación superior. La evidencia acumulada sobre la relación entre autoeficacia académica, rendimiento, bienestar psicológico y permanencia estudiantil respalda la pertinencia de desarrollar programas institucionales orientados a fortalecer estas creencias desde el ingreso universitario. Entre las estrategias posibles se incluyen talleres de establecimiento de metas, experiencias de dominio progresivas en tareas complejas, programas de mentoría entre pares y retroalimentación formativa que enfatice el esfuerzo y las estrategias más que los resultados.

La disponibilidad de instrumentos psicométricos validados en distintos contextos, como muestran los trabajos de Domínguez-Lara y colaboradores, permite además implementar tamizajes tempranos para identificar estudiantes en riesgo y focalizar apoyos académicos y psicopedagógicos. En el contexto de la educación virtual e híbrida, la evidencia sobre la autoeficacia tecnológica subraya la necesidad de diseñar acciones específicas para su fortalecimiento, como capacitaciones en herramientas digitales, diseño instruccional que promueva autonomía progresiva y sistemas de soporte técnico-pedagógico accesibles.

De manera complementaria, la conexión entre autoeficacia y salud mental estudiantil justifica integrar los servicios de bienestar psicológico en estrategias más amplias de desarrollo académico, avanzando hacia modelos institucionales que conciban la autoeficacia como un factor protector transversal del rendimiento, la permanencia y el bienestar de los estudiantes universitarios.

Conclusiones

La producción científica sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios evidenció un crecimiento sostenido entre 2015 y 2024, con una tasa anual del 12.5% y un incremento acentuado desde 2020 vinculado a los desafíos educativos de la pandemia. Las revistas más productivas corresponden a áreas de psicología y educación, destacando *Frontiers in Psychology*. Los artículos más influyentes, Feldman y Kubota (2015), Ansari (Ansari & Khan, 2020) y Alemany-Arrebola et al. (2020), representan líneas metodológicas complementarias. A nivel institucional, sobresale la productividad de universidades latinoamericanas (Universidad Peruana Unión, 18 publicaciones) y asiáticas (The University of Hong Kong, 13 artículos), configurando polos académicos emergentes. El análisis temático reveló tres núcleos predominantes: autoeficacia y rendimiento académico, autoeficacia y bienestar psicológico, y autoeficacia en entornos virtuales. La posición intermedia del constructo en el mapa temático indica que, si bien articula múltiples líneas de investigación, el campo aún no ha alcanzado consolidación paradigmática, coexistiendo diversas aproximaciones teóricas con heterogeneidad metodológica significativa.

Los patrones de colaboración evidencian predominancia de redes regionales con escasa integración internacional, especialmente en instituciones latinoamericanas que, pese a su alta productividad, muestran limitada presencia en redes globales de coautoría. Las principales limitaciones del campo incluyen el predominio de estudios transversales, la escasa inclusión de poblaciones vulnerables y la heterogeneidad en instrumentos de medición. Como direcciones futuras se propone, en primer lugar, implementar estudios longitudinales que examinen trayectorias de autoeficacia a lo largo del ciclo universitario; en segundo lugar, expandir investigaciones hacia poblaciones no tradicionales; en tercer lugar, desarrollar modelos transculturales que validen hallazgos en contextos diversos. Finalmente, resulta esencial traducir la evidencia acumulada en programas institucionalizados de intervención orientados a fortalecer la autoeficacia como factor

Commented [A5]: Las conclusiones muy extensas, como máximo dos párrafos que respondan al objetivo de investigación

protector del rendimiento académico, bienestar psicológico y permanencia estudiantil. Los hallazgos proporcionan una base empírica para el diseño de políticas educativas basadas en evidencia que integren servicios de orientación académica y apoyo psicológico en estrategias coordinadas de desarrollo estudiantil.

Referencias

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Aleman-Arreola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.570017>
- Algarni, B. (2025). Impact of Flipped Learning on Student Self-Efficacy across age groups and subject domains: A Systematic Review of 44 studies (2015-2024). *Journal of Information Technology Education: Research*, 24, 1–28. <https://doi.org/10.28945/5442>
- Ampuero-Tello, N. L., Zegarra-López, A. C., Padilla-López, D. A., & Venturo-Pimentel, D. S. (2022). Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones*, 8, e289. <https://doi.org/10.24016/2022.v8.289>
- Ansari, J., Nasir, A., & Khan, N. A. (2020). Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learning Environments*, 7(9), 2–16. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00118-7>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bai, D., & Hashim, A. H. M. (2023). Exploring the Common Factors that Influence Physical Activity, Academic Self-efficacy, and Depression among Junior High

- School Students: A Literature Review. *Health Behavior and Policy Review*, 10(5), 1401–1410. <https://doi.org/10.14485/HBPR.10.5.4>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. In *W.H Freeman and Company New York* (Vol. 43, Issue 9).
- Barrios, F., Muñoz, J., Balladares, C., & Carazas, C. (2026). Academic self-efficacy in students: A systematic review. *Revista InveCom*, 6(1), 1–11. <https://zenodo.org/records/15232934>
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>
- Cruz, M. G. I., & Cruz, A. G. (2023). The Online Learning Environment and its Relationship to the Self, Efficacy, Social Presence and Satisfaction of the Freshman University Students. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 14(3), 165–174. <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.03.020>
- Dominguez, S. A. (2014). Autoeficacia Para Situaciones Académicas En Estudiantes Universitarios Peruanos: Un Enfoque De Ecuaciones Estructurales. *Revista de Psicología*, 4(4), 45–53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educacion Medica*, 19(1), 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Dominguez-Lara, S., Gravini-Donado, M., Moreta-Herrera, R., & León, S. R. (2023). Influencia de la autoeficacia académica sobre la adaptación a la universidad: rol mediador del agotamiento emocional académico y del engagement académico. *Campus Virtuales*, 12(2), 99. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.2.1213>

- Dominguez-Lara, S., Navarro-Loli, J. S., & Prada-Chapoñan, R. (2020). Single item academic self-efficacy: Further validity evidences with big five model in college students. *Avaliacao Psicologica*, 18(2), 210–217. <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.16070.12>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338–342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492lsf>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2014.11.022>
- García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Validity, reliability and factorial invariance of the general self-efficacy and academic self-efficacy scales in university students. *Retos*, 46, 1093–1104. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94281>
- García-Villar, C., & García-Santos, J. M. (2021). Indicadores bibliométricos para evaluar la actividad científica. *Radiología*, 63(3), 228–235. <https://doi.org/10.1016/J.RX.2021.01.002>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>

- Gregorio-Chaviano, O., López-Mesa, E. K., & Peralta-González, M. J. (2023). Evaluación bibliométrica de la investigación en Comunicación en Colombia a partir de Scopus (2011-2021). In *Palabra Clave* (Vol. 26, Issue 3). <https://doi.org/10.5294/pacla.2023.26.3.4>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(February), 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huang, C. (2012). Discriminant and incremental validity of self-concept and academic self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 32(6), 777–805. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.732386>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hussain, A., Mkpogio, E. O. C., & Ezekwudo, C. C. (2021). Improving the Academic Self-Efficacy of Students Using Mobile Educational Apps in Virtual Learning: A Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(6), 149–160. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i06.20627>
- Kamal, E., Fahd, S., Javed Bhatti, R., & Khurram Bhukhari, F. (2022). Self-Efficacy and Academic Stressors in University Students. *IUB Journal of Social Sciences*, 2(1), 13–21. <https://doi.org/10.52461/ijoss.v2i1.713>
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The Relationship between Stress and Academic Self-Efficacy among Students at Elite Colleges: A Longitudinal Analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), 537. <https://doi.org/10.3390/BS14070537>
- Lizarte Simón, E. J., Gijón Puerta, J., Galván Malagón, M. C., & Khaled Gijón, M. (2024). Influence of Self-Efficacy, Anxiety and Psychological Well-Being on Academic Engagement During University Education. *Education Sciences*, 14, 1367. <https://doi.org/10.3390/educsci14121367>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parsons, A. (2019). Racial-Ethnic Identity and Academic Self-Efficacy of Indigenous Australian Students Studying on Scholarships at Independent Australian Boarding Schools—A Systematic Quantitative Literature Review. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 13(3), 146–164. <https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1593134>
- Peralta González, M. J., Maylín, I., Guzmán, F., Orlando, I., & Chaviano Ii, G. (2015). *Criterios, clasificaciones y tendencias de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la ciencia* *Criteria, classifications and tendencies of bibliometric indicators in the evaluation of the science*. 26(3), 290–309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=377645762009>
- Riveros Paredes, P. N. (2023). Asociación de Autoeficacia y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 8(2), 70–81. <https://doi.org/10.32654/conciencia.8-2.4>
- Shofiah, V., Taruna, R., & Asra, Y. K. (2023). Academic Self-Efficacy as A Mediator on The Relationship Between Academic Motivation and Academic Achievement of College Students During the Online Learning Period. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 154–168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- Silva Rincon, J. C., Pabón León, J. A., & Barrientos Monsalve, E. J. (2021). El desarrollo regional y la sostenibilidad: revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Revista Universidad y Empresa*, 23(41), 1–36. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.10403>

- Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 101814. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/S11192-009-0146-3/FIGURES/7>
- Villarruel, F., & Cueva, M. A. (2023). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2392–2402. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.765>
- Yokoyama, S. (2024). Impact of Academic Self-Efficacy on Online Learning Outcomes: a Recent Literature Review. *EXCLI Journal*, 23, 960–966. <https://doi.org/10.17179/excli2024-7502>
- Yousefian, F. (2023). The relationship of self-efficacy and resilience with academic engagement: the mediating role of psychological hardiness. *Iranian Journal of Educational Research*, 2(2), 52–63. <http://doi.org/10.52547/ijer.2.2.52>
- Yupanqui, D. E., Mollinedo, F. M., & Monteañegre, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 1–13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

7

Artículo 2:

Validación de la Escala de Autoeficacia Académica General (GASE) en universitarios peruanos: evidencias de estructura unidimensional, fiabilidad e invarianza

Resumen:

INTRODUCCIÓN. La autoeficacia académica constituye un factor decisivo en el desempeño, bienestar y permanencia universitaria, asociándose positivamente con la autorregulación del aprendizaje, el engagement académico y la satisfacción estudiantil. La General Academic Self-Efficacy Scale (GASE), validada en contextos escandinavos, anglosajones, bálticos y árabes, no ha sido evaluada en Latinoamérica, donde las condiciones socioculturales y prácticas pedagógicas difieren significativamente, limitando la comparabilidad transcultural de este constructo sensible al contexto. **MÉTODO.** Estudio instrumental con 1,568 estudiantes universitarios peruanos ($M = 28.7$; $DE = 7.4$; 74.8% mujeres) mediante muestreo no probabilístico. Se realizó traducción-retrotraducción, juicio de cinco expertos (coeficiente V de Aiken) y pilotaje. Se estimó análisis factorial confirmatorio con estimador robusto MLR, invarianza multigrupo por sexo y edad (configural, métrica, escalar y estricta), coeficiente omega y modelo de ecuaciones estructurales con autoeficacia general y satisfacción académica como criterios externos. **RESULTADOS.** El modelo unifactorial mostró ajuste adecuado ($\chi^2/df = 1.74$; CFI = .998; TLI = .997; RMSEA = .033; SRMR = .010) con cargas factoriales entre .77 y .89 ($p < .001$). Se confirmó invarianza estricta por sexo ($\Delta CFI \leq .002$; $\Delta RMSEA \leq .016$) y edad ($\Delta CFI \leq .005$; $\Delta RMSEA \leq .016$), con fiabilidad $\omega = .91$ (subgrupos: .89-.93). El instrumento se asoció positivamente con autoeficacia general ($\beta = .21$, $p < .001$) y satisfacción académica ($\beta = .27$, $p < .001$), con ajuste satisfactorio (CFI = .97; RMSEA = .051). **DISCUSIÓN.** La versión peruana de la GASE es breve, fiable e invariante entre subgrupos, con evidencia empírica de validez concurrente. Esta primera validación latinoamericana confirma la robustez psicométrica del instrumento en un contexto culturalmente diferenciado, sustentando su aplicabilidad transcultural para evaluar la autoeficacia académica en educación superior.

Palabras clave: autoeficacia; análisis factorial; fiabilidad; validez, estudiantes universitarios

Abstract:

INTRODUCTION. Academic self-efficacy represents a decisive factor in performance, well-being, and university persistence, being positively associated with learning self-regulation, academic engagement, and student satisfaction. The General Academic Self-Efficacy Scale (GASE), validated in Scandinavian, Anglo-Saxon, Baltic, and Arab contexts, has not been evaluated in Latin America, where sociocultural conditions and pedagogical practices differ significantly, limiting cross-cultural comparability of this culturally sensitive construct. **METHOD.** Instrumental study with 1,568 Peruvian university students ($M = 28.7$; $SD = 7.4$; 74.8% women) through non-probabilistic

sampling. Translation-back-translation procedure, expert judgment by five experts (Aiken's V coefficient), and pilot testing were conducted. Confirmatory factor analysis with robust MLR estimator, multigroup invariance testing by sex and age (configural, metric, scalar, and strict), omega reliability coefficient, and structural equation modeling using general self-efficacy and academic satisfaction as external criteria were estimated. **RESULTS.** The unidimensional model showed adequate fit ($\chi^2/df = 1.74$; CFI = .998; TLI = .997; RMSEA = .033; SRMR = .010) with factor loadings ranging from .77 to .89 ($p < .001$). Strict invariance was confirmed by sex ($\Delta CFI \leq .002$; $\Delta RMSEA \leq .016$) and age ($\Delta CFI \leq .005$; $\Delta RMSEA \leq .016$), with reliability $\omega = .91$ (subgroups: .89-.93). The instrument was positively associated with general self-efficacy ($\beta = .21$, $p < .001$) and academic satisfaction ($\beta = .27$, $p < .001$), with satisfactory fit (CFI = .97; RMSEA = .051). **DISCUSSION.** The Peruvian version of GASE is brief, reliable, and invariant across subgroups, with empirical evidence of concurrent validity. This first Latin American validation confirms the psychometric robustness of the instrument in a culturally differentiated context, supporting its cross-cultural applicability for assessing academic self-efficacy in higher education.

Keywords: self efficacy; factor analysis; reliability; validity; college students

Introducción

La teoría social cognitiva de Bandura (1997, 2006) constituye uno de los marcos teóricos más influyentes para comprender el aprendizaje autorregulado, la motivación académica y el rendimiento estudiantil (Casas & Blanco-Blanco, 2016). Desde este enfoque, la autoeficacia se define como las creencias del individuo sobre su capacidad para estructurar y llevar a cabo acciones necesarias para conseguir objetivos específicos (Bandura, 1997; Bandura, 2006). Dichas creencias actúan como un sistema autorreferencial que influye en la elección de metas, el esfuerzo, la persistencia ante los desafíos y la regulación emocional (Bandura, 1997; Honicke & Broadbent, 2016). En el contexto educativo, la autoeficacia académica expresa la confianza del estudiante en sus propias competencias para afrontar con éxito las demandas del estudio y del aprendizaje formal, constituyendo un factor decisivo en su desempeño, bienestar y permanencia en la educación superior (Elias & MacDonald, 2007; Gaeta, 2021). Esta variable también se ha asociado significativamente con la responsabilidad familiar y la posesión de otro puesto de trabajo en docentes universitarios, evidenciando su relevancia transversal en diferentes perfiles académicos (García-Garnica et al., 2022).

Diversas investigaciones han documentado que la autoeficacia académica se asocia positivamente con la autorregulación del aprendizaje, el engagement académico, el afecto positivo y la satisfacción con los estudios, y de manera inversa con la procrastinación y el estrés académico (Alegre, 2014; DeWitz & Walsh, 2002; Domínguez-Lara & Fernández-Arata, 2019; Malpica-Chavarría & Garzón-Umerenkova, 2024; Riveros, 2023). Ha demostrado ser un predictor robusto del rendimiento académico en estudiantes de primer año, moderando la relación entre el aprendizaje autorregulado y el logro académico (Fokkens-Bruinsma et al., 2021). Además, revisiones recientes destacan su papel predictivo sobre el rendimiento académico, la

resiliencia estudiantil y la permanencia universitaria (González-Benito et al., 2021; Liu et al., 2024).

El interés científico por la evaluación de la autoeficacia en el ámbito educativo, especialmente en contextos universitarios, que corresponden a una etapa crítica en la que los estudiantes enfrentan distintos desafíos (Liu, et al., 2024) ha impulsado la creación de diversos instrumentos. Entre los primeros se encuentra la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Schwarzer y Jerusalem (1995), centrada en la percepción global de competencia personal en la realización de tareas novedosas, difíciles o para hacer frente a la adversidad. Posteriormente surgieron medidas específicas como la Academic Self-Efficacy Scale (ASES) de Chemers et al. (2001), que consta de ocho ítems con escala Likert de siete puntos para evaluar habilidades específicas como programación de tareas, toma de apuntes, realización de exámenes y redacción académica. La escala demostró consistencia interna adecuada ($\alpha = .81$) y validez estructural, evidenciando efectos directos significativos de la autoeficacia académica sobre el rendimiento académico ($\beta = .34$, $p < .001$), las expectativas académicas ($\beta = .28$, $p < .001$) y la percepción de desafíos ($\beta = .27$, $p < .001$). No obstante, estos instrumentos presentan limitaciones en términos de extensión, cobertura cultural y aplicabilidad transcultural.

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) ha sido ampliamente validada en contextos hispanohablantes. Originalmente compuesta por 10 ítems con formato Likert de cuatro puntos y estructura unidimensional, ha mostrado propiedades psicométricas variables según el contexto. En Chile, la validación confirmó su estructura unifactorial con consistencia interna adecuada (α ordinal = .87) e índices de ajuste satisfactorios tras reespecificación del modelo ($\chi^2/gf = 2.00$; CFI = .97; RMSEA = .058), aunque el ítem 9 presentó carga factorial débil (.25). En Venezuela, se adoptó una versión reducida de siete ítems con excelentes índices de ajuste (CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .07), consistencia interna superior ($\alpha = .88$; $\omega = .83$) e invarianza factorial por sexo confirmada. En Perú, la escala demostró estructura unidimensional explicando el 55.26% de la varianza, con consistencia interna entre .80 y .89 (Navarro-Loli & Domínguez-Lara, 2019).

Adicionalmente, Domínguez-Lara (2019) validó el Ítem Único de Autoeficacia Académica (IUAA) en universitarios peruanos, demostrando validez convergente con los cinco grandes factores de personalidad, particularmente con responsabilidad ($\omega^2 = .28$), apertura a la experiencia ($\omega^2 = .12$) y extraversión ($\omega^2 = .14$), con poder estadístico elevado ($> .95$). Por su parte, la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (AVA) de García-Méndez y Rivera-Ledesma (2021), compuesta por 102 ítems organizados en 14 dimensiones que explican el 59.5% de la varianza, mostró fiabilidad satisfactoria tanto para la escala total ($\alpha = .89$) como para las dimensiones individuales ($\alpha = .77-.90$), y validez convergente adecuada con correlaciones entre .40 y .60 con otras medidas de autoeficacia académica. Sin embargo, la extensión considerable de la AVA (102 ítems) y la naturaleza ultrabreve del IUAA (un solo ítem) limitan su aplicabilidad práctica en contextos que requieren mediciones equilibradas entre brevedad y cobertura conceptual del constructo.

Con el propósito de superar estas limitaciones, Nielsen et al. (2017) desarrollaron la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) como una medida concisa de la autoeficacia académica general en estudiantes universitarios. La versión original, derivada del Physics Self-Efficacy Questionnaire (Lindstrøm & Sharma, 2011), incluyó cinco ítems y fue validada mediante modelos de Rasch en población escandinava. Posteriormente, Van Zyl et al. (2022) validaron la versión completa mediante análisis factorial confirmatorio con muestras de estudiantes universitarios, procedentes de Estados Unidos y Europa Occidental, demostrando estructura unidimensional, consistencia interna satisfactoria (α y $\omega = .74-.78$) e invarianza longitudinal en tres niveles (configural, métrico y escalar). Estos resultados confirmaron la robustez psicométrica de la GASE en contextos anglosajones y europeos occidentales.

Sin embargo, pese a su validación en regiones escandinavas y anglosajonas, la GASE no había sido evaluada en contextos latinoamericanos, donde las condiciones socioculturales, las prácticas pedagógicas y las expectativas de logro difieren significativamente (Van Zyl et al., 2022; Nielsen et al., 2017). Esta ausencia de validaciones locales representa una limitación importante, pues la autoeficacia es un constructo sensible al contexto cultural, y los indicadores de validez y fiabilidad pueden variar en función de normas sociales, estilos atribucionales y diferencias en la percepción del éxito académico (Triandis, 1995; Bandura, 2002). En particular, los hallazgos divergentes entre Nielsen et al. (2017), quienes reportaron funcionamiento diferencial de ítems por género mediante modelos de Rasch, y Van Zyl et al. (2022), quienes no evaluaron invarianza por sexo ni edad, sugieren la necesidad de realizar análisis exhaustivos de equivalencia de medición en nuevas poblaciones universitarias.

En el contexto peruano, aunque existen estudios sobre autoeficacia académica (Domínguez-Lara & Fernández-Arata, 2019; Grimaldo et al., 2021; Riveros, 2023), aún no se dispone de un instrumento breve, unidimensional y transculturalmente comparable que permita evaluar la autoeficacia académica general en estudiantes universitarios. Esta brecha metodológica limita la posibilidad de generar evidencia empírica robusta y de realizar comparaciones internacionales que contribuyan al entendimiento global del constructo.

El contexto universitario peruano difiere del europeo y anglosajón en dimensiones relevantes para la medición de la autoeficacia académica. Culturalmente, el Perú se inscribe en un perfil predominantemente colectivista, donde la interdependencia social modula la percepción de capacidad personal, en contraste con las orientaciones individualistas de los contextos escandinavos y anglosajones donde fue desarrollada la GASE (Hofstede, 2001; Triandis, 1995). Esta distinción influye sobre los niveles de autoeficacia percibida y sobre el modo en que los individuos interpretan afirmaciones referidas al propio desempeño académico (García-Campos et al., 2016).

Estructuralmente, el sistema universitario peruano presenta heterogeneidad institucional, desigualdades socioeconómicas persistentes y una alta proporción de estudiantes de primera generación universitaria, quienes tienden a mostrar menor

capital cultural acumulado y una autopercepción más baja de sus competencias académicas (Flanagan-Bórquez et al., 2023; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2021). Solo el 30.9% de jóvenes peruanos transitó a la educación superior en 2022, con distancias significativas por nivel socioeconómico y área de residencia (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2024), perfil que contrasta con el de universidades europeas y norteamericanas donde el acceso es más igualitario. En consecuencia, las condiciones en que se construyen las creencias de autoeficacia, a través de experiencias de dominio, aprendizaje vicario y persuasión social (Bandura, 1997), varían significativamente entre estos contextos, justificando la necesidad de una validación específica de la GASE en población universitaria peruana.

Por ello, el objetivo del presente estudio fue adaptar y validar la versión peruana de la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) en una muestra amplia de estudiantes universitarios, evaluando su estructura factorial, consistencia interna, validez concurrente e invarianza de medición por sexo y edad. Este estudio constituye la primera validación exhaustiva de la GASE en Latinoamérica, aportando evidencia psicométrica sobre la validez y fiabilidad del instrumento en el contexto peruano y fortaleciendo la base empírica para su aplicación en investigación y práctica educativa en el ámbito universitario.

Método

Diseño

Se desarrolló un estudio instrumental (Ato et al., 2013), orientado a la adaptación cultural y evaluación psicométrica de la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) en estudiantes universitarios peruanos. Este diseño permitió examinar la estructura interna, la fiabilidad, la validez concurrente y la invarianza de medición del instrumento según sexo y edad, siguiendo las recomendaciones internacionales para la adaptación de pruebas psicológicas (Muñiz, et al., 2013).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 1,568 estudiantes universitarios de pregrado de universidades públicas y privadas del Perú, matriculados durante el semestre académico 2025-I, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Las edades oscilaron entre 18 y 60 años ($M = 28.7$; $DE = 7.4$), distribuyéndose en tres grupos etarios: jóvenes (18-25 años; 33.9%, $n = 532$), adultos emergentes (26-40 años; 51.0%, $n = 800$) y adultos intermedios (41-60 años; 15.1%, $n = 236$). Predominaron las mujeres (74.8%, $n = 1,173$) sobre los varones (25.2%, $n = 395$). Respecto al campo académico, el 87.8% de los participantes pertenecía a carreras de ciencias de la salud, el 9.8% a ciencias sociales, el 5.3% a administración y negocios, y el 2% a ingeniería y arquitectura.

El tamaño muestral fue adecuado para el análisis factorial confirmatorio y las pruebas de invarianza multigrupo, superando el criterio mínimo de 10 participantes por parámetro estimado (Kline, 2016). Además, la evidencia de simulación muestra que números grandes incrementan la potencia y reducen el sesgo de las estimaciones en modelos

AFC y en análisis de invarianza, favoreciendo soluciones estables y estimaciones precisas (Wolf et al., 2013).

Instrumentos

General Academic Self-Efficacy Scale (GASE)

La GASE, desarrollada por Nielsen et al. (2017), evalúa las creencias generales del estudiante sobre su capacidad para afrontar con éxito las exigencias académicas. El instrumento incluye cinco reactivos tipo Likert con formato de respuesta de cinco puntos (desde 1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo). Van Zyl et al. (2022) validaron el instrumento mediante análisis factorial confirmatorio en muestras de Estados Unidos y Europa Occidental, obteniendo índices de ajuste óptimos (CFI y $TLI \geq .98$; $RMSEA \leq .05$; $SRMR \leq .02$) en dos mediciones separadas por tres meses. El estudio demostró consistencia interna aceptable (α y $\omega = .74-.78$), invarianza longitudinal en niveles configural, métrico y escalar, y estabilidad temporal significativa ($\beta = .69$; $p < .01$). La validez de criterio se respaldó mediante asociaciones positivas con rendimiento en tareas ($\beta = .39-.58$; $R^2 = .15-.34$), confirmando su utilidad para evaluar autoeficacia académica en contextos universitarios.

Escala de Autoeficacia General (EAG)

Desarrollada por Schwarzer y Jerusalem (1995) y validada en universitarios peruanos por Grimaldo et al. (2021), la EAG mide las creencias generales de autoeficacia mediante 10 ítems en formato Likert (1 = En absoluto cierto a 4 = Totalmente cierto). La validación peruana confirmó estructura unidimensional con índices de ajuste adecuados, invarianza factorial por sexo y consistencia interna satisfactoria ($\omega > .80$). Se utilizó como primer criterio externo de validez concurrente.

Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE)

Elaborada por Merino-Soto et al. (2017), la EBSE evalúa la satisfacción con el aprendizaje, el rendimiento y la experiencia académica general mediante ocho ítems agrupados en dos factores correlacionados. La escala ha demostrado consistencia interna adecuada ($\alpha = .78$) y correlaciones ítem-total moderadas (rango: .52-.58). Se incluyó como segundo criterio externo de validez concurrente debido a su asociación documentada con la autoeficacia académica en estudios previos (García-Álvarez et al., 2022).

Procedimiento

El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión (código: 2025-CE-EPG-00043), cumpliendo con los principios de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). La participación fue voluntaria y anónima, previa firma del consentimiento informado.

En la fase de adaptación lingüística se aplicó el método de traducción-retrotraducción. Un traductor bilingüe independiente realizó la traducción del inglés al español y, de forma separada, un segundo traductor efectuó la retrotraducción al inglés. La versión retrotraducida se comparó con la original y las discrepancias semánticas y conceptuales

se resolvieron por consenso con el equipo de investigación, asegurando la equivalencia funcional de los ítems (Beaton et al., 2000; International Test Commission, 2018; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

La validez de contenido se evaluó mediante el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1985), con la participación de cinco jueces expertos en psicometría y educación superior, quienes calificaron cada ítem en cuatro dimensiones, según lo propuesto por Penfield y Giacobbi (2004): claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Se consideraron aceptables valores $V \geq .70$ (Escriba, 1988; Merino & Livia, 2009). Posteriormente, se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes universitarios para verificar la comprensión de los ítems. Tras confirmar su claridad, se distribuyó el cuestionario definitivo a través de un formulario de Google.

Análisis de datos

Se reportaron los valores descriptivos: media, desviación estándar, asimetría y curtosis, así como los índices de dificultad y discriminación, con el propósito de analizar la distribución de las puntuaciones obtenidas. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se empleó el estimador máxima verosimilitud robusta (MLR), dada la ausencia de normalidad multivariada (Brown, 2015; Finney & DiStefano, 2006). Como criterios de ajuste aceptables se consideraron: CFI y TLI $> .95$, RMSEA $< .080$ y SRMR $< .060$ (Bentler, 1990), así como cargas factoriales superiores a .50 (Kline, 2016).

La invarianza factorial fue evaluada mediante análisis multigrupo según sexo y edad, siguiendo las directrices propuestas por Vandenberg y Lance (2000). La estimación de las restricciones se realizó de forma progresiva en cuatro fases: (1) invarianza configural, sin restricciones, como modelo base para las comparaciones; (2) invarianza métrica, en la que se restringieron las cargas factoriales; (3) invarianza escalar, que añadió restricciones en los interceptos; y (4) invarianza estricta, que incorporó restricciones en los residuos. La invarianza factorial fue aceptada en cada comparación cuando se cumplieron los siguientes criterios: $\Delta RMSEA < .015$, $\Delta SRMR < .030$ y $\Delta CFI < .010$ (Chen, 2007).

La confiabilidad fue estimada a través de la consistencia interna, empleando el coeficiente Omega (ω), considerándose aceptables los valores superiores a .70 (Campo-Arias & Oviedo, 2008). Finalmente, la validez concurrente fue evaluada mediante la comparación con dos escalas validadas en el mismo contexto y con un enfoque teórico similar. Esta estimación se llevó a cabo mediante un modelo de ecuaciones estructurales utilizando el estimador MLR, valorando el ajuste conforme a los criterios propuestos por Bentler (1990).

Los análisis estadísticos se ejecutaron con los paquetes "lavaan" y "semTools" (Rosseel, 2012) en la versión del software R. 4.5.0 (R Core Team, 2024).

Resultados

Análisis descriptivo

Los datos fueron analizados mediante el software SPSS 28.0 (IBM Corp., 2023) y el

El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el software SPSS 28.0 (IBM Corp., 2023) y el

El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el software SPSS 28.0 (IBM Corp., 2023) y el

El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el software SPSS 28.0 (IBM Corp., 2023) y el

El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el software SPSS 28.0 (IBM Corp., 2023) y el

El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el software SPSS 28.0 (IBM Corp., 2023) y el

La Tabla 1 muestra los indicadores estadísticos correspondientes a los reactivos de la GASE. Las puntuaciones promedio oscilaron entre 4.02 y 4.22, con una dispersión comprendida entre .98 y 1.08. En relación con la distribución, los índices de asimetría se situaron por debajo de ± 2 y los de curtosis por debajo de ± 5 , lo que indica una distribución aproximadamente normal (Curran et al., 1996). No obstante, no se evidenció normalidad multivariada, dado que los valores de asimetría y curtosis multivariada fueron de 2864.905 y 120.245, respectivamente (Korkmaz et al., 2014). En lo que respecta al índice de dificultad, los valores obtenidos se ubicaron entre .80 y .84, lo que sugiere que la mayoría de los participantes respondieron de manera favorable. En cuanto a la capacidad discriminativa, los cinco ítems evaluados presentaron valores adecuados, que oscilaron entre .73 y .83 (DeVellis, 2016).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos (n=1568)

Ítems	M	DE	g1	g2	p	D	λ
AA1	4.05	1.02	-1.59	2.48	0.81	0.73	0.77
AA2	4.20	1.05	-1.84	3.17	0.84	0.81	0.87
AA3	4.02	0.98	-1.59	2.82	0.80	0.78	0.83
AA4	4.22	1.03	-1.87	3.35	0.84	0.83	0.89
AA5	4.02	1.08	-1.42	1.70	0.84	0.73	0.77

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; g1 = Asimetría; g2 = Curtosis; p = Índice de dificultad; D = Índice de discriminación; λ = Carga factorial estandarizada.

Análisis factorial confirmatorio

El modelo unidimensional definitivo evidenció ajuste satisfactorio ($\chi^2/g1 = 1.74$; CFI = .998; TLI = .997; RMSEA = .033 [IC 90%: .000 -.069]; SRMR = .010). Las cargas factoriales estandarizadas oscilaron entre .77 y .89 (todas $p < .001$). El ítem 4 presentó la mayor carga ($\lambda = .89$), seguido por el ítem 2 ($\lambda = .87$) y el ítem 3 ($\lambda = .83$). Los ítems 1 y 5 mostraron cargas menores pero satisfactorias ($\lambda = .77$). Estos resultados confirman la estructura unifactorial de la versión peruana de la GASE, en consonancia con las validaciones previas de Nielsen et al. (2017) y Van Zyl et al. (2022), y respaldan su pertinencia como medida global y breve de la autoeficacia académica universitaria (véase Figura 1).

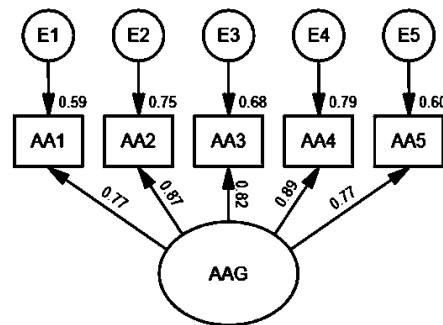


Figura 1. Estimaciones estandarizadas de las cargas factoriales de la escala de autoeficacia académica General.

Invarianza de medición

Los resultados de invarianza por sexo y edad se presentan en la Tabla 2.

Invarianza por sexo. El modelo configural (M1) presentó ajuste satisfactorio ($\chi^2(10) = 17.08$; CFI = .997; TLI = .994; RMSEA = .043; SRMR = .010), confirmando equivalencia estructural básica entre hombres y mujeres. El modelo métrico (M2) mostró cambios mínimos ($\Delta CFI = .001$; $\Delta RMSEA = .010$; $\Delta SRMR = .007$), dentro de los criterios de Chen (2007). El modelo escalar (M3) presentó $\Delta RMSEA = .016$, ligeramente superior al criterio conservador (.015) pero aceptable según Rutkowski & Svetina (2014). El modelo estricto (M4) mantuvo variaciones mínimas ($\Delta CFI = .001$; $\Delta RMSEA = .008$; $\Delta SRMR = .001$). Estos resultados confirman invarianza estricta por sexo, lo que indica que la GASE evalúa el constructo de manera equivalente en hombres y mujeres, permitiendo comparaciones válidas de medias latentes.

Invarianza por edad. Se establecieron tres grupos: jóvenes (18-25 años), adultos emergentes (26-40 años) y adultos intermedios (41-60 años). El modelo configural mostró ajuste satisfactorio ($\chi^2(15) = 16.63$; CFI = .999; TLI = .999; RMSEA = .021; SRMR = .010), mientras que los modelos métrico, escalar y estricto evidenciaron cambios dentro de los límites aceptables ($\Delta CFI \leq .001$; $\Delta RMSEA \leq .016$; $\Delta SRMR \leq .024$). En conjunto, los resultados respaldan invarianza configural, métrica, escalar y estricta por edad, lo que permite afirmar que la GASE mide la autoeficacia académica de forma consistente a lo largo del desarrollo del estudiante universitario.

Tabla 2

Invarianza según sexo y edad

Modelo	X2 (gl)	CFI	TLI	RMSEA [IC 95%]	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
Sexo								

Mujeres	10.403 (5)	0.996	0.993	0.048 [0.000 - 0.083]	0.013	-	-	-
Hombres	5.686 (5)	0.999	0.999	0.024 [0.000 - 0.095]	0.010	-	-	-
M1	17.079 (10)	0.997	0.994	0.043 [0.000 - 0.077]	0.010	-	-	-
M2	20.166 (14)	0.998	0.997	0.033 [0.000 - 0.063]	0.017	0.001	0.01	0.007
M3	29.577 (18)	0.996	0.996	0.038 [0.007 - 0.061]	0.019	0.002	0.005	0.002
M4	30.132 (23)	0.997	0.997	0.030 [0.000 - 0.056]	0.020	0.001	0.008	0.001
Edad								
Jóvenes	3.011 (5)	1.000	1.005	0.000 [0.000 - 0.063]	0.009	-	-	-
Adultos emergentes	6.242 (5)	0.999	0.998	0.028 [0.000 - 0.088]	0.012	-	-	-
Adultos intermedios	6.984 (5)	0.996	0.991	0.059 [0.000 - 0.152]	0.017	-	-	-
M1	16.632 (15)	0.999	0.999	0.021 [0.000 - 0.067]	0.010	-	-	-
M2	28.514 (23)	0.998	0.997	0.030 [0.000 - 0.061]	0.034	0.001	0.009	0.024
M3	51.396 (31)	0.993	0.994	0.046 [0.022 - .068]	0.038	0.005	0.016	0.004
M4	57.305 (41)	0.993	0.995	0.042 [0.005 - 0.065]	0.043	0.000	0.004	0.005

Nota. X^2 = Chi-cuadrado; gl = grados de libertad; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; TLI = Índice Tucker-Lewis; RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación; IC 95% = Intervalo de confianza al 95%; SRMR = Raíz Cuadrada Media Residual Estandarizada; Δ = Delta (cambio entre modelos); M1 = Modelo de invarianza configural; M2 = Modelo de invarianza métrica; M3 = Modelo de invarianza escalar; M4 = Modelo de invarianza estricta.

Fiabilidad

Los valores de confiabilidad obtenidos resultaron aceptables para la muestra total $\omega = .91$. Por sexo, se obtuvieron $\omega = .91$ en hombres y $\omega = .93$ en mujeres; por edad, $\omega = .89$ en jóvenes, $\omega = .91$ en adultos emergentes y $\omega = .93$ en adultos intermedios. Estos resultados reflejan alta consistencia interna y estabilidad del instrumento entre subgrupos, superando los valores reportados por Van Zyl et al. (2022) ($\alpha/\omega = .74$ -.78) y sugiriendo mayor homogeneidad en las respuestas dentro del contexto peruano.

Validez concurrente

La validez concurrente se examinó mediante modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), considerando como variables criterio la autoeficacia general (EAG) y la satisfacción académica (EBSE). El modelo presentó ajuste satisfactorio ($\chi^2(87) = 205.44$; $p < .001$; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .051 [IC 90%: .042-.059]; SRMR = .034). La autoeficacia académica (GASE) mostró asociación positiva y significativa con

la autoeficacia general ($\beta = .21$; $ES = .03$; $p < .001$) y con la satisfacción académica ($\beta = .27$; $ES = .03$; $p < .001$). Ambas asociaciones fueron teóricamente coherentes y de magnitud moderada, lo que evidencia validez convergente sin redundancia conceptual. Estos hallazgos indican que los estudiantes con mayor autoeficacia académica tienden a sentirse más capaces de afrontar las exigencias universitarias y más satisfechos con su desempeño académico, confirmando la validez concurrente de la versión peruana de la GASE (véase Figura 2).

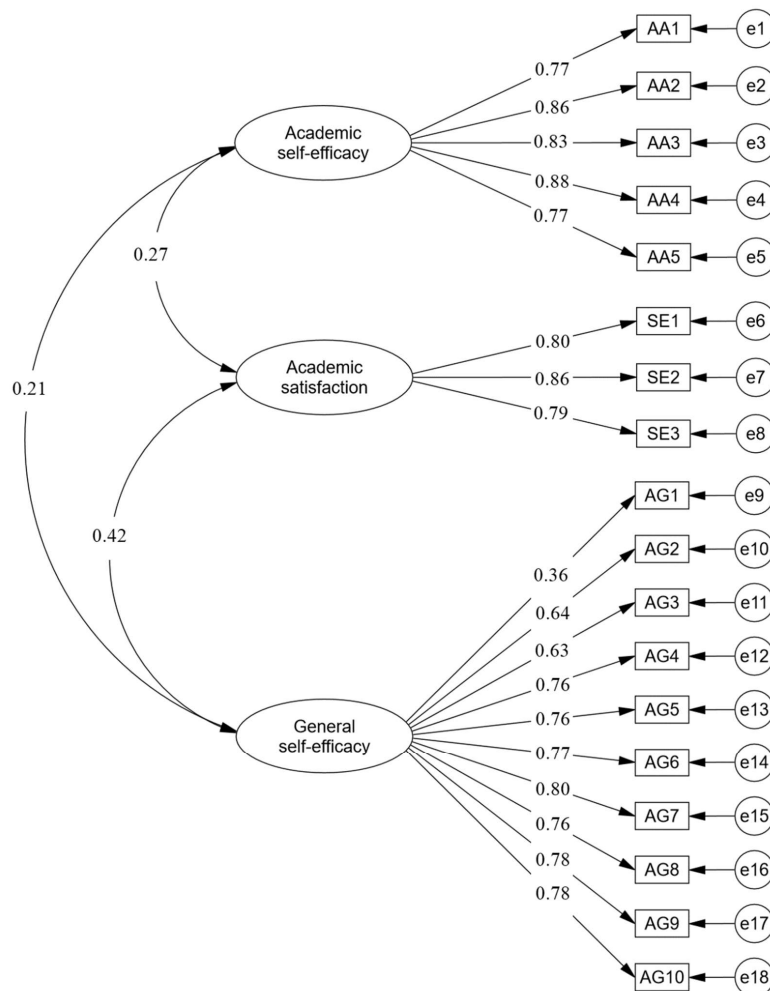


Figura 2. Validez concurrente de la escala de autoeficacia académica general (GASE) con la EBSE y EAG en la muestra total

87

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo adaptar y validar la versión peruana de la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) en estudiantes universitarios, evaluando su estructura factorial, consistencia interna, validez concurrente e invarianza de medición por sexo y edad. Los resultados proporcionan evidencia sólida de que la versión peruana constituye una medida psicométricamente robusta y culturalmente pertinente, representando la primera validación exhaustiva de la GASE en un contexto latinoamericano.

Estructura factorial y funcionamiento de los ítems

Los resultados del análisis factorial confirmatorio respaldaron una estructura unidimensional sólida y teóricamente coherente, con índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2/gf = 1.74$; CFI = .998; TLI = .997; RMSEA = .033; SRMR = .010) y cargas factoriales elevadas ($\lambda = .77-.89$), cumpliendo con los criterios psicométricos recomendados (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016). Estos hallazgos concuerdan con los estudios originales de Nielsen et al. (2017) y Van Zyl et al. (2022), quienes reportaron una estructura unidimensional en contextos escandinavos y anglosajones, con propiedades longitudinales robustas e invarianza temporal del instrumento. La replicación de estos resultados en población peruana confirma que los cinco ítems de la GASE miden adecuadamente un único factor latente de autoeficacia académica general, reforzando tanto la validez teórica del constructo como su estabilidad transcultural (Bandura, 1997, 2006).

En esta misma línea, validaciones recientes en población adolescente báltica (Kampman & Ozola, 2025) y universitaria árabe (Hemade et al., 2025) confirmaron modelos unifactoriales con índices de ajuste adecuados. Esta convergencia de resultados en diversos contextos culturales, respalda empíricamente la estabilidad transcultural del constructo de autoeficacia académica general.

Un aspecto relevante de esta validación fue el funcionamiento adecuado del ítem 5 (“Si otros pueden, yo también puedo”), que en el estudio escandinavo de Nielsen et al. (2017) presentó debilidades psicométricas. En el contexto peruano, el ítem mostró carga factorial satisfactoria ($\lambda = .77$) y correlaciones inter ítem consistentes ($r = .64$), replicando el patrón observado por Van Zyl et al. (2022) y Hemade et al. (2025). Esta diferencia puede atribuirse a factores culturales: mientras en contextos individualistas el ítem podría generar ambigüedad o baja identificación, en culturas colectivistas como la peruana esta afirmación se interpreta como una expresión de autoafirmación vinculada a la pertenencia social (Triandis, 1995). Los hallazgos confirman la pertinencia intercultural de la versión completa de cinco ítems y refuerzan la necesidad de considerar variables culturales en la adaptación de instrumentos psicológicos.

En comparación con escalas más extensas y multidimensionales, como la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) de Ornelas et al. (2012) o la Escala de Autoeficacia Académica y Vocacional (AVA) de García-Méndez y Rivera-Ledesma (2021), la GASE ofrece una ventaja sustantiva por su brevedad y parsimonia teórica, permitiendo su aplicación rápida sin sacrificar calidad psicométrica. Esta característica

la convierte en una herramienta ideal para investigaciones aplicadas y estudios longitudinales en entornos universitarios.

Invarianza de medición

La GASE demostró invarianza configural, métrica, escalar y estricta por sexo y edad, lo cual confirma que el instrumento mide el constructo de manera **equivalente entre hombres y mujeres, así como entre los distintos grupos etarios**. Este hallazgo constituye una contribución metodológica importante, ya que permite realizar comparaciones válidas de medias latentes sin riesgo de sesgos de medición (Chen, 2007; Vandenberg & Lance, 2000).

Los resultados difieren de los reportados por Nielsen et al. (2017), quienes detectaron funcionamiento diferencial en algunos ítems según el género, posiblemente debido a diferencias metodológicas (modelos Rasch frente a AFC multigrupo) y culturales. En el presente estudio, no se identificaron sesgos de medición entre sexos ni edades, lo que sugiere una comprensión homogénea del constructo en población peruana. Asimismo, los resultados coinciden con lo hallado por Hemade et al. (2025) en población universitaria árabe, quienes confirmaron invarianza configural, métrica y escalar por sexo. Sin embargo, la validación peruana amplía la evidencia internacional al demostrar también invarianza estricta, el nivel más riguroso de equivalencia, que incluye igualdad en las varianzas de error. Este resultado implica que las diferencias observadas en las puntuaciones reflejan variaciones genuinas en la autoeficacia académica y no a sesgos del instrumento, garantizando la comparabilidad entre grupos.

En el contexto peruano, este hallazgo reviste especial importancia, dado que el sistema universitario actual integra poblaciones diversas en términos etarios y socioeducativos, incluyendo estudiantes jóvenes (18-25 años), adultos emergentes (26-40 años) y adultos intermedios (41-60 años). La equivalencia de medición entre estos grupos respalda el uso de la GASE en investigaciones comparativas y en evaluaciones longitudinales del **desarrollo de la autoeficacia académica a lo largo del ciclo vital** universitario.

Fiabilidad y validez concurrente

La versión peruana de la GASE evidenció una consistencia interna adecuada ($\omega = .91$), superando los coeficientes reportados por Van Zyl et al. (2022) ($\alpha/\omega = .74-.78$) y manteniéndose dentro del rango óptimo propuesto por Campo-Arias y Oviedo (2008). Este resultado indica alta homogeneidad conceptual sin redundancia entre ítems. Los coeficientes por subgrupos mostraron estabilidad similar: $\omega = .91$ en hombres, $\omega = .93$ en mujeres, $\omega = .89$ en jóvenes y $\omega = .93$ en adultos intermedios, lo cual coincide con la hipótesis de Bandura (1997) sobre el fortalecimiento de la autoeficacia con la edad y la experiencia académica.

En cuanto a la validez concurrente, se confirmaron asociaciones positivas y significativas con la autoeficacia general ($\beta = .21, p < .001$) y la satisfacción académica ($\beta = .27, p < .001$), con ajuste global satisfactorio del modelo estructural. Las magnitudes de correlación fueron moderadas, lo que refleja convergencia conceptual sin

redundancia, demostrándose la evidencia de validez de criterio. Estos resultados confirman que la GASE evalúa un constructo específico, pero relacionado, con la autoeficacia general, y predice niveles más altos de satisfacción académica, en coherencia con los postulados de Bandura (1997, 2006) y con estudios latinoamericanos recientes (García-Álvarez et al., 2022; Riveros, 2023).

La evidencia internacional respalda asociaciones positivas entre la autoeficacia académica y criterios externos relevantes. En adolescentes letones, la autoeficacia académica predijo significativamente el rendimiento escolar y la motivación hacia el aprendizaje (Kampman & Ozola, 2025). De forma complementaria, estudios transculturales la describen como un factor protector del bienestar subjetivo, al mediar la relación entre recursos personales y adaptación universitaria (Wibowo et al., 2021). Asimismo, se ha reportado que la autoeficacia académica media el efecto de la flexibilidad cognitiva sobre la motivación académica, evidenciando su papel en procesos autorregulatorios complejos (Isler & Yucel-Toy, 2026). En conjunto, la evidencia sugiere que la autoeficacia académica es un recurso psicológico protector vinculado al bienestar, la motivación y la permanencia universitaria (Kampman & Ozola, 2025; Wibowo et al., 2021; Isler & Yucel-Toy, 2026).

Implicaciones teóricas y prácticas

Desde el plano teórico, los resultados fortalecen la validez transcultural y conceptual del modelo de autoeficacia académica general, demostrando su aplicabilidad en un contexto culturalmente distinto al de sus validaciones originales. La confirmación de la estructura unidimensional y de la invarianza estricta refuerza la universalidad del constructo, mientras que la estabilidad del ítem 5 evidencia matices culturales relevantes. Este hallazgo apoya la necesidad de enfoques contextualistas en psicometría, que evalúen la validez y el funcionamiento de los instrumentos en cada cultura (Muñiz et al., 2013).

En el ámbito aplicado, la GASE ofrece un gran potencial como herramienta práctica y pertinente para monitorizar la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios y evaluar la efectividad de las intervenciones psicológicas. Las evaluaciones periódicas con esta escala pueden ayudar a los profesores y psicólogos educativos a identificar problemas académicos de forma temprana e implementar intervenciones oportunas. Su brevedad y solidez psicométrica la convierten en un instrumento idóneo para investigaciones con grandes muestras o evaluaciones institucionales, además de constituir un recurso valioso en la formulación de políticas educativas basadas en evidencia empírica.

Limitaciones y direcciones futuras

Entre las principales limitaciones se reconoce la sobrerrepresentación de mujeres y estudiantes de ciencias de la salud, lo que restringe la generalización de los resultados. Futuras investigaciones deberían incluir muestras más heterogéneas en términos de disciplina, sexo y nivel socioeconómico. Asimismo, el diseño transversal impide analizar la estabilidad temporal del instrumento; por tanto, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que evalúen su invarianza temporal y sensibilidad al cambio.

El uso exclusivo de medidas de autoinforme también podría generar sesgos, por lo que se sugiere complementar la evaluación con indicadores objetivos de desempeño académico, como promedio ponderado o permanencia. Adicionalmente, resultaría valioso examinar la invarianza de medición según tipo de universidad, modalidad de estudio y región geográfica, variables de especial relevancia en un país con marcada heterogeneidad educativa.

En conjunto, los resultados aportan evidencia concluyente de que la versión peruana de la General Academic Self-Efficacy Scale es una medida breve, unidimensional, fiable y culturalmente adaptada, con ajuste satisfactorio, alta consistencia interna e invarianza estricta por sexo y edad. Este estudio amplía la evidencia internacional sobre la escala, aportando su primera validación en un contexto latinoamericano. Sin embargo, dado que los datos provienen exclusivamente de una muestra peruana, la generalización a otros contextos latinoamericanos requiere cautela por la heterogeneidad cultural, pedagógica e institucional de la región (Flanagan-Bórquez et al., 2023). No obstante, el instrumento constituye una herramienta psicométricamente sólida para la investigación, la evaluación institucional y la intervención educativa. La validación de la GASE en el Perú contribuye, además, al fortalecimiento de la psicometría aplicada en educación superior y al desarrollo de instrumentos adaptados al contexto cultural, que permitan comprender y promover la autoeficacia académica como un eje central del éxito y bienestar estudiantil.

Referencias

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- 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://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51, 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. [10.1037/0033-2909.107.2.238](https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238)
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2ª ed.). Guilford Press.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. [10.1590/s0124-00642008000500015](https://doi.org/10.1590/s0124-00642008000500015)
- Casas, Y., & Blanco-Blanco, A. (2016). Una Revisión de la Investigación Educativa sobre Autoeficacia y Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(4), 27-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). *The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 16-29). Sage.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315-326. <https://doi.org/10.1177/10672702010003003>
- Domínguez-Lara, S. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: Evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>
- Domínguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e32. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>

- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Utilizar el rendimiento pasado, la eficacia de proxy y la autoeficacia académica para predecir el rendimiento universitario. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation models. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *A second course in structural equation modeling* (pp. 269-314). Information Age Publishing.
- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J. F., & van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: The role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1115-1126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>
- Gaeta González, Martha Leticia, Gaeta González, Laura, & Rodríguez Guardado, María del Socorro. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Validez, fiabilidad e invarianza factorial de las escalas de autoeficacia general y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Retos*, 46, 1093-1104. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94281>
- García-Campos, T., Correa-Romero, F. E., García y Barragán, L. F., & López-Suárez, A. D. (2016). Individualismo-colectivismo y su efecto sobre la autoeficacia en jóvenes. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 71-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056043008>
- García-Garnica, M., Chacón-Cuberos, R., Expósito-López, J., & Martínez-Martínez, A. (2022). La gestión emocional y la autoeficacia se asocian con bajos niveles de estrés en el profesorado universitario español: Una perspectiva nacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 29-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90354>
- García-Méndez, R. M., & Rivera-Ledesma, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el

rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>

Grimaldo, M., Correa, J., & Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27, 132-139. <https://doi.org/10.5093/anyes2021a18>

Hemade, A., Malaeb, D., Alhuwailah, A., Helmy, M., Barakat, M., Hallit, R., El Khatib, S., Rahal, M., Rabbani, S. A., Alzayer, R., Farrag, N. H., El Hajar, R., Mallouh, J., Obeid, S., Hallit, S., & Fekih-Romdhane, F. (2025). The 9-item Academic Self-Efficacy (ASE) scale: validity, reliability and measurement invariance across sexes and six Arab nations. *Scientific reports*, 15(1), 12620. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-96896-6>

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

International Test Commission. (2018). The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition). *International Journal of Testing*, 18(2), 101-134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>

Isler, E., & Yucel-Toy, B. (2026). Mediating role of self-efficacy in the effect of cognitive flexibility on academic motivation. *Elementary School Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1086/739113>

Kampmane, K., & Ozola, A. (2025). Validation of the Academic Self-Efficacy Scale in a Latvian adolescent sample: A cross-sectional study. *Education Sciences*, 15(8), 1082. <https://doi.org/10.3390/educsci15081082>

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162. <https://doi.org/10.32614/RJ-2014-031>

- Lindstrøm, C., & Sharma, M. D. (2011). Self-efficacy of first year university physics students: Do gender and prior formal instruction in physics matter? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education (formerly CAL-laborate International)*, 19(2), 1-19. <https://doi.org/10.1037/t70646-000>
- Liu, M., Xu, S., Wang, Z., & Zhou, N. (2025). Walking with dreams: The categories of career decision-making self-efficacy and its influence on learning engagement of senior high school students. *Behavioral Sciences*, 15(1), 11. <https://doi.org/10.3390/bs15010011>
- Malpica-Chavarría, E. & Garzón-Umerenkova, A. (2024) Frecuencia y motivos para procrastinar. Impacto del curso, género, autorregulación y autoeficacia. *Revista Fuentes*, 26(2), 172-184. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23502>
- Merino, C., & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594019>
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S. & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72726347014>
- Navarro-Loli, J. S., & Dominguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1985>
- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2017). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 664-681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://psycnet.apa.org/record/1987-20387-001>

- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's *V. Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Riveros Paredes, P. N.(2023). Asociación de Autoeficacia y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 8(2), 70-81. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-2.4>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rutkowski, L., & Svetina, D. (2014). Assessing the measurement of measurement invariance in the context of large-scale international surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 74(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/0013164413498257>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio: Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Secretaría Nacional de la Juventud. (2024, 24 de enero). Día Internacional de la Educación: solo el 30.9% de jóvenes peruanos logró transitar a la educación superior. Ministerio de Educación del Perú. <https://juventud.gob.pe/2024/01/dia-internacional-de-la-educacion-solo-el-30-9-de-jovenes-peruanos-logro-transitar-a-la-educacion-superior/>
- Sousa, V. D., & Rojjanasirrat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268-274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7913>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.
- Van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, S. (2022). The General Academic Self-Efficacy Scale: Psychometric properties, longitudinal invariance, and criterion validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(6), 777-789. <https://doi.org/10.1177/07342829221097174>
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for

Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70.
<https://doi.org/10.1177/109442810031002>

Wibowo, M. E., Amin, Z. N., & Sunawan, S. (2021). Javanese student's subjective wellbeing: Perspectives on academic self-efficacy and academic anxiety. *In Proceedings of the 11th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (pp. 3632-3637). IEOM Society International. <https://www.ieomsociety.org/singapore2021/papers/644.pdf>

Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample Size Requirements for Structural Equation Models: An Evaluation of Power, Bias, and Solution Propriety. *Educational and psychological measurement*, 76(6), 913-934.
<https://doi.org/10.1177/0013164413495237>

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Artículo 3:

Predictores psicoeducativos del rendimiento académico percibido en universitarios peruanos

Psychoeducational predictors of perceived academic performance in peruvian undergraduates

Resumen

Las instituciones de educación superior latinoamericanas registran altas tasas de deserción vinculadas a factores psicoeducativos escasamente modelados de forma integrada en el contexto peruano. Este estudio analizó el efecto conjunto de la satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica sobre la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, correlacional-predictivo y transversal. La muestra estuvo conformada por 1,568 estudiantes de universidades públicas y privadas del Perú (74.8% mujeres; M edad = 28.7 años, DE = 7.4), seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se administraron cinco instrumentos psicométricamente validados en el contexto nacional. El modelo de regresión lineal múltiple identificó la autorregulación del aprendizaje ($\beta = .309$, $p < .001$), la satisfacción con los estudios ($\beta = .272$, $p < .001$) y la motivación académica ($\beta = .239$, $p < .001$) como predictores directos y significativos, explicando el 42.5% de la varianza del rendimiento percibido ($R^2_{adj} = .425$; $F(4, 1563) = 290.955$, $p < .001$). El modelamiento de ecuaciones estructurales confirmó que la motivación académica media la relación entre la autoeficacia y el rendimiento percibido (β indirecto = .072, IC 95%: [.048, .098]), con índices de ajuste satisfactorios (CFI = .983, GFI = .991, RMSEA = .084; $R^2 = .43$). La autoeficacia no constituyó un predictor directo significativo. Los hallazgos aportan evidencia empírica para el diseño de intervenciones psicopedagógicas orientadas a fortalecer la autorregulación, la motivación autónoma y la satisfacción estudiantil en universidades peruanas.

Palabras clave

Rendimiento académico; motivación; aprendizaje autónomo; autoeficacia; educación superior.

Abstract

Latin American higher education institutions report high dropout rates associated with psychoeducational factors that remain insufficiently modeled in an integrated manner within the Peruvian context. This study analyzed the joint effect of satisfaction with studies, academic motivation, self-regulated learning, and academic self-efficacy on perceived academic performance in Peruvian university students. A quantitative, non-experimental, correlational-predictive, cross-sectional design was employed. The sample consisted of 1,568 undergraduate students from public and private universities in Peru (74.8% women; Mage = 28.7 years, SD = 7.4), selected through non-probability convenience sampling, and administered five psychometrically validated instruments in the national context. Multiple linear regression identified self-regulated learning ($\beta = .309$, $p < .001$), satisfaction with studies ($\beta = .272$, $p < .001$), and academic motivation ($\beta = .239$, $p < .001$) as significant direct predictors, jointly explaining 42.5% of the variance in perceived academic performance ($R^2_{adj} = .425$; $F(4, 1563) = 290.955$, $p < .001$).

71

Structural equation modeling confirmed that academic motivation mediates the relationship between self-efficacy and perceived academic performance (indirect $\beta = .072$, 95% CI: [.048, .098]), with satisfactory fit indices (CFI = .983, GFI = .991, RMSEA = .084; $R^2 = .43$). Academic self-efficacy was not a significant direct predictor. These findings provide empirical evidence for the design of psychopedagogical interventions aimed at strengthening self-regulated learning, autonomous motivation, and student satisfaction in Peruvian universities.

Keywords

Academic achievement; motivation; self-directed learning; self-efficacy; higher education

Introducción

Las instituciones de educación superior enfrentan actualmente una presión creciente por garantizar la calidad académica y reducir las tasas de deserción, que en América Latina alcanzan niveles preocupantes. Diversos informes señalan que un porcentaje significativo de estudiantes abandona sus estudios universitarios sin culminarlos, generando pérdidas sustanciales en términos de capital humano y recursos invertidos (Bedregal-Alpaca et al., 2020). En este contexto, comprender los factores que contribuyen al éxito académico resulta fundamental, no solo para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también para diseñar intervenciones oportunas que mejoren la permanencia estudiantil. Esta necesidad se vuelve aún más apremiante en escenarios como el peruano, caracterizado por su heterogeneidad geográfica y desigualdad socioeconómica, que inciden directamente en el desempeño y la trayectoria educativa de los estudiantes (Vilela et al., 2021).

Desde una perspectiva teórica, la comprensión del rendimiento académico percibido ha sido sustentada por modelos motivacionales del aprendizaje, en los que destacan la Teoría Social Cognitiva y la Teoría de la Autodeterminación. La primera, desarrollada por Bandura y aplicada al ámbito educativo por diversos autores, sitúa a la autoeficacia como una creencia clave que moviliza al estudiante hacia el logro de metas, especialmente en contextos de adversidad (Schunk & DiBenedetto, 2020; Nogueira & Risotto, 2023). Por su parte, la Teoría de la Autodeterminación enfatiza el papel de los tipos de motivación y las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y pertenencia) en el desarrollo de conductas autorreguladas y sostenidas en el tiempo (Núñez, 2006). Estos marcos teóricos aportan elementos complementarios que permiten entender cómo las creencias, los motivos y las estrategias se integran en el comportamiento académico.

La medición del rendimiento académico ha sido abordada desde dos enfoques teóricos complementarios que se deben distinguir con precisión. El enfoque objetivo concibe el rendimiento como un indicador cuantificable externamente, apoyándose en calificaciones acumuladas, créditos aprobados o tasas de graduación como sus operacionalizaciones más frecuentes (Richardson et al., 2012). Si bien este enfoque ofrece datos verificables y comparables, presenta limitaciones para capturar los procesos psicológicos que subyacen al desempeño, tales como la percepción de competencia, el esfuerzo invertido y la experiencia subjetiva del aprendizaje. El enfoque perceptivo-subjetivo, de mayor desarrollo reciente en la psicología educativa, define el rendimiento académico como la evaluación que el propio estudiante realiza de sus logros, avances y capacidades en el contexto universitario (Remaycuna-Vásquez et al., 2023; Riveros Paredes, 2023). Esta conceptualización se fundamenta en los principios de la Teoría Social Cognitiva de

Bandura, que señala que las creencias del individuo sobre su propia competencia, y no únicamente los resultados objetivos, determinan sus conductas de logro, su persistencia ante las dificultades y su bienestar académico (Schunk & DiBenedetto, 2020). El presente estudio se inscribe en este segundo enfoque y operacionaliza el rendimiento académico mediante la Escala de Rendimiento Académico Universitario (RAU; Remaycuna-Vásquez et al., 2023), instrumento que evalúa tres dimensiones del rendimiento desde la perspectiva estudiantil: la aportación en las actividades académicas, la dedicación al estudio y la organización de los recursos didácticos.

La evidencia empírica respalda el papel central de cuatro variables psicoeducativas como predictores del rendimiento académico percibido: la satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia. Investigaciones recientes señalan que estas variables no solo explican diferencias individuales en el desempeño académico, sino que también median la forma en que los estudiantes interpretan sus experiencias educativas (Ejubovic & Puška, 2019). En particular, estudiantes con niveles altos de autorregulación y autoeficacia muestran mayor adaptación ante cambios en el entorno, mejor gestión del tiempo y mayor compromiso con el logro de metas, incluso en condiciones educativas desfavorables (Abdolrezaoui et al., 2023). Estos hallazgos permiten postular que la percepción del rendimiento académico está determinada por un conjunto de factores interrelacionados que actúan de manera directa e indirecta sobre la experiencia educativa.

El contexto de la educación universitaria peruana presenta condiciones particulares que requieren una evaluación rigurosa de estas relaciones. Factores estructurales como las brechas de acceso a internet, las diferencias entre universidades públicas y privadas, y la centralización de los servicios educativos influyen en la calidad percibida y real de la formación universitaria (Remaycuna-Vásquez et al., 2023). A ello se suma el impacto de la pandemia de COVID-19, que modificó de manera abrupta los métodos de enseñanza y aprendizaje, y aceleró la transición hacia entornos virtuales, afectando la percepción estudiantil sobre su propio desempeño (Hodges et al., 2020 y Marinoni et al., 2020). Este cambio de paradigma ha generado nuevas condiciones para el aprendizaje que, si bien han facilitado la continuidad de los estudios, también han evidenciado desigualdades preexistentes que deben ser consideradas al analizar el rendimiento académico desde una perspectiva contextualizada (Núñez, 2023).

A pesar de la relevancia de estos factores, en el Perú existe una escasa producción científica que integre estas variables en modelos predictivos validados empíricamente. Muchos estudios han abordado las dimensiones psicoeducativas de manera fragmentada, sin contemplar sus interacciones o sin adaptarlas al contexto cultural y educativo local. Asimismo, se han utilizado instrumentos no validados psicométricamente en la población peruana, lo que limita la fiabilidad de los hallazgos (Merino-Soto et al., 2017; De Lourdes Preciado-Serrano et al., 2021). Estas limitaciones metodológicas dificultan la identificación de patrones generales que puedan ser utilizados para diseñar estrategias pedagógicas o programas de acompañamiento académico fundamentados en evidencia contextualizada.

Considerando este vacío, el presente estudio se propone analizar, mediante modelamiento de ecuaciones estructurales, el efecto conjunto de la satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica sobre la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos.

Este enfoque metodológico permite evaluar simultáneamente los efectos directos e indirectos de las variables incluidas, así como modelar constructos latentes que capturan de manera más precisa la complejidad de los fenómenos estudiados. Adicionalmente, se valida el uso de instrumentos psicométricos adaptados al contexto peruano, lo cual fortalece la validez de las inferencias obtenidas y contribuye al desarrollo de herramientas diagnósticas relevantes para las instituciones educativas.

En función de los marcos teóricos descritos, la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría Social Cognitiva de Bandura y el modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje, y de la evidencia empírica revisada, el presente estudio plantea las siguientes hipótesis de investigación, cuyo modelo relacional se representa en la Figura 1:

H1: La satisfacción con los estudios predice de forma positiva y significativa la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos.

H2: La motivación académica predice de forma positiva y significativa la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos.

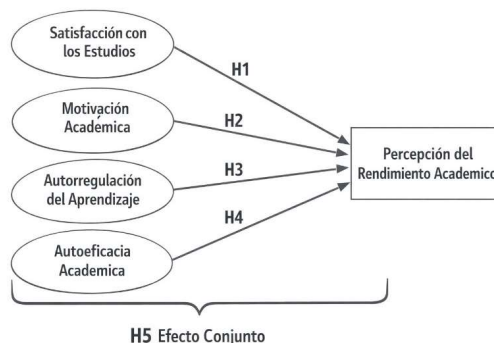
H3: La autorregulación del aprendizaje predice de forma positiva y significativa la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos.

H4: La autoeficacia académica predice de forma positiva y significativa la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos.

H5: El efecto conjunto de la satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica predice de forma significativa la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos.

Figura 1

Modelo de hipótesis del estudio



Nota. H5 representa el efecto conjunto de los cuatro predictores sobre la variable dependiente.

Metodología

Diseño de investigación

Este estudio utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional-predictivo y de corte transversal (Ato et al., 2013), adecuado para examinar relaciones

entre variables sin manipulación de condiciones. El enfoque permite evaluar en un único momento temporal el poder predictivo de las variables psicoeducativas seleccionadas sobre la percepción del rendimiento académico, así como estimar tanto los efectos directos como los indirectos entre constructos mediante procedimientos estadísticos multivariados.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 1,568 estudiantes universitarios de pregrado de universidades públicas y privadas del Perú, matriculados durante el semestre académico 2025-I. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Las edades oscilaron entre 18 y 60 años ($M = 28.7$; $DE = 7.4$). En cuanto al sexo, el 74.8% fueron mujeres ($n = 1,173$) y el 25.2% varones ($n = 395$). Se incluyeron estudiantes mayores de edad que aceptaron participar voluntariamente mediante consentimiento informado y que completaron la totalidad de los instrumentos aplicados. Se excluyeron participantes menores de edad y casos con datos incompletos.

Instrumentos

Se emplearon cinco escalas validadas para evaluar las variables psicoeducativas del estudio:

Escala Breve de Satisfacción con los Estudios

Se utilizó la versión peruana de la EBSE (Merino-Soto et al., 2017), que evalúa la satisfacción del estudiante con su manera de estudiar, su rendimiento y su experiencia global con los estudios mediante 3 ítems con formato Likert de 5 puntos (1=muy en desacuerdo; 5=muy de acuerdo). El estudio de validación en 590 estudiantes universitarios de Lima demostró estructura unidimensional mediante análisis factorial exploratorio, explicando el 42.076% de la varianza, con índices de ajuste satisfactorios ($CFI=0.92$; $GFI=0.99$; $RMSR=0.053$). La confiabilidad fue adecuada ($\alpha=0.788$; IC 95%: 0.755-0.817) y las correlaciones inter ítem moderadas ($r=.522-.578$), evidenciando validez interna convergente sin redundancia.

Escala de Autoeficacia Académica General

Se empleó la versión en español de la GASE (van Zyl et al., 2022), que mide la creencia global del estudiante en su capacidad para dominar desafíos académicos universitarios mediante 5 ítems con formato Likert de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo). El estudio de validación internacional en 1,056 estudiantes reportó estructura unidimensional con adecuados índices de ajuste ($CFI=0.99$; $TLI=0.98$; $RMSEA=0.05$; $SRMR=0.02$), confiabilidad aceptable ($\alpha=0.74-0.78$; $\omega=0.76-0.78$), estabilidad temporal ($\beta=0.69$; $R^2=0.47$) e invarianza por sexo. Para el contexto peruano, se realizó validación psicométrica en 1,568 estudiantes universitarios. El análisis factorial confirmatorio demostró estructura unidimensional con excelentes índices de ajuste ($\chi^2=45.60$, $df=5$; $CFI=0.99$; $TLI=0.98$; $RMSEA=0.03$ [IC 90%: .01-.05]; $SRMR=0.02$). Todas las cargas factoriales fueron significativas ($\lambda>.50$; $p<.001$) y la confiabilidad resultó excelente ($\alpha=0.89$; $\omega=0.90$; $CR=0.90$). Se estableció validez convergente mediante correlaciones positivas con motivación académica ($r=.301$, $p<.001$), satisfacción con los estudios ($r=.248$, $p<.001$) y rendimiento académico ($r=.133$, $p<.001$).

Escala Corta de Motivación Académica

Se aplicó la versión en español de la SAMS (Pascual-Mariño et al., 2024), que evalúa la motivación académica desde la teoría de la autodeterminación mediante 14 ítems

distribuidos en 7 dimensiones con formato Likert de 7 puntos (1=no corresponde en absoluto; 7=corresponde exactamente). La validación en 268 estudiantes de medicina peruanos demostró que un modelo de segundo orden ajusta adecuadamente ($\chi^2=198.26$, $df=70$; CFI=0.92; TLI=0.90; RMSEA=0.08; SRMR=0.07), con excelente confiabilidad general ($\alpha=0.82$; $\omega=0.91$; CR=0.86) y confiabilidades por subescala entre aceptables y excelentes ($\alpha=0.67-0.91$; $\omega=0.69-0.91$). Se confirmó invarianza por sexo en todos los niveles evaluados (configural, métrica, escalar y estricta).

Questionario de Autorregulación del Aprendizaje

Se utilizó la versión validada en Perú por Matos-Fernández (2009) del LSRQ de Williams y Deci (1996), que evalúa los estilos de regulación motivacional (Autonomía y Control) mediante 14 ítems con formato Likert de 5 puntos (1=nada verdadero para mí; 5=totamente verdadero para mí). La validación en 369 estudiantes universitarios de Lima confirmó la estructura bidimensional mediante análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, explicando el 48.4% de la varianza total (Autonomía = 24.4%; Control = 24%). El análisis factorial confirmatorio mostró ajuste aceptable ($S-B\chi^2/df = 2.25$; RMSEA = 0.077; CFI = 0.90). La confiabilidad fue adecuada para ambas escalas (Autonomía: $\alpha = 0.79$; Control: $\alpha = 0.78$). La escala de Autonomía predijo significativamente el rendimiento académico ($\beta = .24$, $p < .01$), mientras que Control no resultó predictor significativo ($\beta = -.11$, $p > .05$).

Escala de Rendimiento Académico Universitario

Se empleó la versión validada en Perú de la RAU (Remaycuna-Vásquez et al., 2023), que evalúa el rendimiento académico desde la percepción subjetiva del estudiante mediante 18 ítems distribuidos en tres dimensiones (Aportación en las Actividades Académicas, Dedicación al Estudio y Organización de los Recursos Didácticos) con formato Likert de 7 puntos (0=nunca; 6=siempre). La validación en 282 estudiantes universitarios peruanos demostró estructura tridimensional con adecuados índices de ajuste confirmatorio (CFI = 0.97; TLI = 0.97; RMSEA = 0.088; SRMR = 0.072), con todas las cargas factoriales significativas ($\lambda > .40$; $p < .001$) y confiabilidad satisfactoria tanto a nivel general ($\alpha = 0.843$; $\omega = 0.865$) como por dimensiones.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó durante el primer semestre de 2025 a través de un formulario digital en Google Forms. Se obtuvo aprobación del Comité de Ética y se aplicaron protocolos conforme a la Declaración de Helsinki y la normativa peruana vigente (Manzini, 2000). El consentimiento informado, presentado al inicio del formulario digital, detalló de manera clara y accesible los objetivos de la investigación, la naturaleza voluntaria de la participación, las garantías de confidencialidad y anonimato, el uso exclusivamente académico de los datos, y el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas. Solo aquellos estudiantes que aceptaron explícitamente el consentimiento informado pudieron acceder al formulario de evaluación.

Dado que el estudio empleó instrumentos de autoinforme para medir todas las variables del modelo, se adoptaron diversas estrategias metodológicas para minimizar las principales fuentes de sesgo. En primer lugar, se garantizó el anonimato absoluto de las respuestas, informando explícitamente a los participantes que sus datos no serían vinculados a ninguna calificación académica, lo que reduce el sesgo de deseabilidad social (Podsakoff et al., 2003). Asimismo, los instrumentos fueron administrados en un

orden específico en que la variable dependiente (rendimiento académico percibido) no fue presentada en primer lugar, minimizando los efectos de contaminación de constructo y el sesgo de consistencia (Chang et al., 2010). Finalmente, la naturaleza voluntaria e irrestricta de la participación, con posibilidad de abandono en cualquier momento sin consecuencias académicas, contribuyó a reducir la presión de respuesta y el sesgo de complacencia.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se organizaron en dos etapas sucesivas. En la primera etapa, ejecutada con el software IBM SPSS Statistics (versión 29; IBM Corp., 2023), se calcularon los análisis de distribución, estadísticos descriptivos univariados, media y desviación estándar, para cada variable del estudio y se estimó una matriz de correlaciones de Pearson entre todas las variables, con el fin de explorar la dirección y magnitud de sus interrelaciones. Asimismo, se verificó la ausencia de multicolinealidad entre los predictores mediante los índices de tolerancia y el factor de inflación de la varianza (VIF). En esta misma etapa se estimó un modelo de regresión lineal múltiple que incluyó como predictores la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la motivación académica, tomando como variable dependiente la percepción del rendimiento académico.

En la segunda etapa, se especificó y estimó un modelo de ecuaciones estructurales (MEE) mediante el software IBM SPSS Amos (versión 29; Arbuckle, 2023), con el método de máxima verosimilitud, lo que permitió evaluar simultáneamente los efectos directos e indirectos entre las variables. El ajuste global del modelo fue evaluado mediante múltiples índices: CFI, NFI, TLI, GFI y RMSEA, siguiendo los criterios de referencia de Hu y Bentler (1999) y Kline (2016).

Resultados

Análisis de distribución de las variables

De forma previa a los análisis inferenciales, se evaluó la distribución de los puntajes totales de las cinco variables mediante los índices de asimetría (g_1) y curtosis (g_2). Esta aproximación resulta metodológicamente apropiada en muestras de gran tamaño ($N > 500$), dado que las pruebas de bondad de ajuste basadas en diferencias estadísticas resultan excesivamente sensibles con muestras grandes y tienden a rechazar la hipótesis nula de normalidad incluso ante desviaciones de escasa relevancia práctica (Kline, 2016). Se adoptaron como criterios de normalidad univariada los valores $|g_1| \leq 2$ y $|g_2| \leq 7$ propuestos por Finney y DiStefano (2006) y ampliamente utilizados en investigación psicológica y educativa.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y análisis de distribución de las variables de estudio

Variable	N	M	DE	Mín-Más	g_1	EE(g_1)	g_2	EE(g_2)
Rendimiento Académico Percibido	1568	65.97	12.965	0-108	-0.146	0.062	1.892	0.123
Autorregulación del Aprendizaje	1568	64.21	14.610	0-98	-0.036	0.062	0.313	0.123
Satisfacción con los Estudios	1568	11.94	2.161	3-15	-1.245	0.062	3.268	0.123
Motivación Académica	1568	70.97	12.052	14-98	-0.898	0.062	3.089	0.123
Autoeficacia Académica	1568	20.50	4.446	5-25	-1.959	0.062	4.217	0.123

Nota. M = media; DE = desviación estándar; g_1 = índice de asimetría (corrección de sesgo, Joanes & Gill, 1998); g_2 = índice de curtosis en exceso (distribución normal = 0); EE = error estándar.

Los resultados presentados en la Tabla 1 indican que todas las variables de estudio cumplen los criterios de normalidad univariada establecidos. La autorregulación del aprendizaje mostró la distribución más simétrica ($g_1 = -0.036$) y la curtosis más próxima a la de una distribución normal ($g_2 = 0.313$), indicando una forma prácticamente simétrica y mesocúrtica. El rendimiento académico percibido también presentó valores de asimetría y curtosis dentro del rango esperado ($g_1 = -0.146$; $g_2 = 1.892$). La motivación académica y la satisfacción con los estudios mostraron asimetrías negativas moderadas ($g_1 = -0.898$ y $g_1 = -1.245$, respectivamente) con curtosis leptocúrticas moderadas ($g_2 = 3.089$ y $g_2 = 3.268$, respectivamente), lo que refleja una tendencia de los participantes hacia puntuaciones elevadas en ambas variables, consistente con muestras de estudiantes universitarios en activo (Ejubovic & Puška, 2019). La autoeficacia académica presentó la asimetría negativa más pronunciada ($g_1 = -1.959$), si bien esta se mantiene dentro del límite de $|g_1| \leq 2$, y su curtosis ($g_2 = 4.217$) no supera el criterio de $|g_2| \leq 7$.

En conjunto, ninguna de las variables presenta desviaciones severas de la normalidad univariada que comprometan los supuestos de los análisis de correlación de Pearson, regresión lineal múltiple y modelamiento de ecuaciones estructurales con estimación por máxima verosimilitud empleados en el presente estudio (Kline, 2016; Finney & DiStefano, 2006). Adicionalmente se presentan los estadísticos descriptivos de las cinco variables, con dispersión moderada (DE entre 2.16 y 14.61) y medias que reflejan puntuaciones predominantemente altas, consistentes con muestras de universitarios.

La Tabla 2 muestra correlaciones de Pearson positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$) entre las variables. El rendimiento académico percibido se relacionó de manera moderada con la autorregulación del aprendizaje ($r = .541$) y con la motivación académica ($r = .523$); asimismo, presentó asociaciones positivas con la satisfacción con los estudios ($r = .495$) y con la autoeficacia académica ($r = .194$).

Entre las variables predictoras también se evidenciaron correlaciones positivas: autorregulación del aprendizaje y motivación académica ($r = .534$), satisfacción con los estudios y motivación académica ($r = .438$), y satisfacción con los estudios y autorregulación del aprendizaje ($r = .384$). Finalmente, la autoeficacia académica se correlacionó positivamente con la motivación académica ($r = .301$) y con la satisfacción con los estudios ($r = .248$), con magnitudes pequeñas a moderadas.

Tabla 2

Análisis de correlaciones

Variables	M	DE	1	2	3	4	5
1. Rendimiento Académico Percibido	65,97	12,965	1				
2. Autorregulación del Aprendizaje	64,21	14,610	,541**	1			
3. Satisfacción con los Estudios	11,94	2,161	,495**	,384**	1		
4. Motivación Académica	70,97	12,052	,523**	,534**	,438**	1	
5. Autoeficacia Académica	20,50	4,446	,194**	,133**	,248**	,301**	1

Nota. ** $p < .01$ (bilateral). M = media; DE = desviación estándar.

Commented [d6]: relacionó

Commented [d7]: correlaciones

Commented [d8]: minúsculas

Commented [d9]: Corregir el tipo de letra dentro de la tabla

Se estimó un modelo de regresión lineal múltiple (Tabla 3) para explicar el rendimiento académico percibido a partir de la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la motivación académica. El modelo global fue estadísticamente significativo, con R^2 ajustado = .425, lo que indica que el conjunto de predictores explicó aproximadamente 42.5% de la varianza del rendimiento académico percibido. Además, se observó un ajuste global adecuado: $F(4, 1563) = 290.955, p < .001$.

Commented [d10]: Minúsculas

Tabla 3

Análisis de varianza (ANOVA) del modelo de regresión múltiple para predecir el Rendimiento Académico Percibido

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	112412,349	4	28103,087	290,955	,000 ^b
	Residuo	150968,859	1563	96,589		
	Total	263381,209	1567			

Nota. Variable dependiente: rendimiento académico percibido. Predictores: (constante), satisfacción con los estudios, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje, motivación académica.

Respecto a los coeficientes (Tabla 4), la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con los estudios fueron predictores positivos y significativos del rendimiento académico percibido. En particular, la motivación académica mostró un efecto estandarizado $\beta = .234$ ($t = 9.624; p < .001$), la autorregulación del aprendizaje presentó el mayor aporte relativo ($\beta = .310; t = 13.400; p < .001$) y la satisfacción con los estudios también evidenció un aporte significativo ($\beta = .270; t = 12.274; p < .001$).

En contraste, la autoeficacia académica no aportó significativamente al modelo ($\beta = .015; t = 0.745; p = .456$), lo cual sugiere que, al controlar estadísticamente la satisfacción con los estudios, la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia no explica varianza incremental del rendimiento académico percibido en este conjunto de predictores.

De manera consistente, al excluir la autoeficacia académica del modelo, se mantuvieron efectos significativos de la motivación académica ($\beta = .239; p < .001$), la autorregulación del aprendizaje ($\beta = .309; p < .001$) y la satisfacción con los estudios ($\beta = .272; p < .001$). Asimismo, los valores de tolerancia mayores de 0,5 y el VIF menores que 2, indican que no hay problemas de multicolinealidad entre los predictores, garantizando la validez del modelo.

Tabla 4

Coeficientes del modelo de regresión múltiple para el rendimiento académico percibido

Predictor	B	EE	β	t	p
Constante	10.660	1.704	—	6.256	< .001
Motivación académica	.257	.026	.239	10.053	< .001
Autorregulación del aprendizaje	.274	.020	.309	13.381	< .001
Satisfacción con los estudios	1.632	.130	.272	12.517	< .001

Commented [d11]: Todas las variables se escriben con minúsculas

Autoeficacia académica	.044	.059	.015	0.745	.456
------------------------	------	------	------	-------	------

Nota. B = coeficiente no estandarizado; EE = error estándar; β = coeficiente estandarizado

Modelo de Ecuaciones Estructurales

El modelo de ecuaciones estructurales representado en la Figura 2 plantea el rendimiento académico percibido como variable endógena, con efectos directos provenientes de la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con los estudios.

Commented [d12]: Minúsculas

Análisis de la Estructura del Modelo

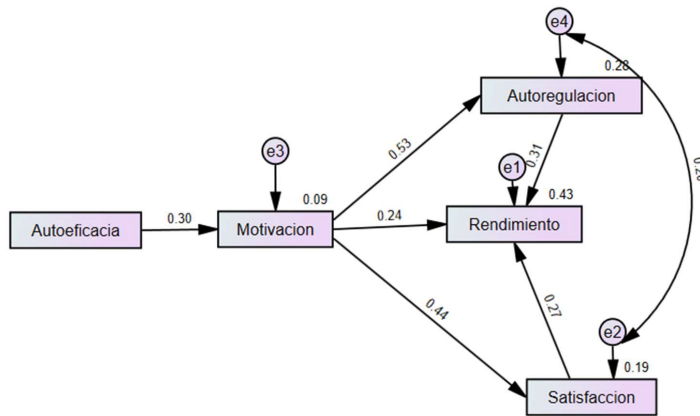
Se especificó y estimó un modelo de ecuaciones estructurales que plantea el rendimiento académico percibido como variable endógena, con efectos directos provenientes de la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la satisfacción con los estudios. La autoeficacia académica fue incorporada como variable exógena con efectos indirectos sobre el rendimiento percibido, mediados por la motivación académica. Se identificó y modeló una covarianza entre los términos de error de satisfacción con los estudios y autorregulación del aprendizaje ($\phi = 0.20$), lo que indica varianza compartida atribuible a factores no medidos directamente en el modelo.

El modelo presentó índices de ajuste global que cumplen con los estándares recomendados en la literatura especializada (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016): CFI = .983, NFI = .982, TLI = .944, GFI = .991, RMSEA = .084 (IC 90%: [.063, .105]), SRMR = .058. Si bien el estadístico χ^2 resultó significativo, este resultado es habitual en muestras grandes y no invalida el ajuste del modelo cuando el resto de índices son adecuados (Kline, 2016). El coeficiente de determinación indicó que el modelo explica el 43% de la varianza del rendimiento académico percibido ($R^2 = .43$), lo que representa un tamaño del efecto sustancial.

En cuanto a las rutas estructurales, todas las estimadas resultaron estadísticamente significativas a nivel $p < .001$. La motivación académica mostró el papel central en el modelo, prediciendo de forma significativa tanto la autorregulación del aprendizaje ($\beta = .53$) como la satisfacción con los estudios ($\beta = .44$), además de mantener un efecto directo sobre el rendimiento percibido ($\beta = .24$). La autorregulación del aprendizaje se posicionó como el predictor directo más potente del rendimiento académico percibido ($\beta = .31$), seguida de la satisfacción con los estudios ($\beta = .27$). La autoeficacia académica, si bien no ejerció un efecto directo significativo sobre el rendimiento en el modelo de regresión múltiple, predijo positivamente la motivación académica ($\beta = .30$), lo que activa una cadena de efectos indirectos sobre el rendimiento percibido. El análisis bootstrap confirmó que el efecto indirecto de la autoeficacia sobre el rendimiento, mediado por la motivación, fue estadísticamente significativo (β indirecto = .072, IC 95%: [.048, .098]). La Figura 2 presenta el diagrama del modelo estructural con los coeficientes estandarizados estimados.

Figura 2

Modelo de Ecuaciones Estructurales. Predictores Psicoeducativos de la Percepción del Rendimiento Académico



Discusión

El presente estudio tuvo como propósito examinar el poder predictivo conjunto de la satisfacción con los estudios, la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica sobre la percepción del rendimiento académico en una muestra amplia de estudiantes universitarios peruanos, mediante regresión múltiple y modelamiento de ecuaciones estructurales. Los hallazgos permiten responder de manera diferenciada a cada una de las hipótesis planteadas y ofrecen elementos interpretativos de relevancia teórica y práctica para la psicología educativa en el contexto latinoamericano.

Contraste de hipótesis

H1: Satisfacción con los estudios como predictor del rendimiento percibido

La primera hipótesis recibió soporte empírico: la satisfacción con los estudios se configuró como el segundo predictor directo más relevante del rendimiento académico percibido en el modelo de regresión y en el modelo estructural. Este resultado es coherente con el Modelo de Bienestar y Rendimiento Académico de Lent y Brown (2006, 2008), que postula que la satisfacción académica actúa como mediadora entre las condiciones del entorno universitario y los resultados de rendimiento. En el contexto peruano, donde las condiciones de la experiencia universitaria pueden estar marcadas por desigualdades en el acceso a recursos educativos y por las demandas particulares de los estudiantes no tradicionales, como los trabajadores y los de mayor edad, bien representados en esta muestra, la satisfacción con los estudios opera como un amortiguador psicológico que preserva la motivación y el compromiso académico ante las adversidades del entorno (Riveros Paredes, 2023; Merino-Soto et al., 2017). Este hallazgo invita a las instituciones a considerar los factores que modulan la experiencia subjetiva del estudiante como dimensiones estratégicas en sus políticas de retención y calidad educativa.

H2: Motivación académica como predictor del rendimiento percibido

La segunda hipótesis también fue confirmada. La motivación académica mostró un efecto directo positivo y significativo sobre el rendimiento percibido, resultado coherente con los fundamentos de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), que postula una relación sistemática entre los perfiles motivacionales más

9

autónomos y el desempeño académico. Este hallazgo converge con la revisión de Howard et al. (2021), quienes documentaron correlaciones positivas sistemáticas entre motivación autónoma y rendimiento en muestras de educación superior de distintos países. Más allá de su efecto directo, la motivación académica emergió, en el modelo estructural, como el nodo central de la arquitectura motivacional del aprendizaje universitario: predijo significativamente tanto la autorregulación como la satisfacción con los estudios, revelando su función articuladora. Esta constatación es consistente con la perspectiva de Schunk y DiBenedetto (2020), quienes argumentan que la motivación no solo incide sobre el rendimiento de manera directa, sino que dinamiza los procesos de autorregulación y la evaluación subjetiva de la experiencia educativa.

H3: Autorregulación del aprendizaje como predictor del rendimiento percibido

La tercera hipótesis recibió el más sólido respaldo empírico: la autorregulación del aprendizaje emergió como el predictor directo de mayor peso, tanto en el modelo de regresión múltiple como en el modelo estructural. Este resultado replica y amplía los hallazgos de investigaciones previas que han documentado la centralidad de los procesos autorregulatorios en el rendimiento académico en distintos niveles educativos (Ejubovic & Puška, 2019; Zimmerman, 2000; Panadero, 2017). Desde el modelo cíclico de Zimmerman (2002), este resultado es teóricamente coherente: los estudiantes que planifican sus metas, monitorean su ejecución y reflexionan sobre sus resultados desarrollan un repertorio cognitivo y metacognitivo que favorece el desempeño académico de manera sostenida. Que este hallazgo se confirme en una muestra peruana con notable heterogeneidad etaria y de procedencia institucional sugiere que las competencias autorregulatorias constituyen un factor transversal de eficacia académica, con independencia del contexto socioeducativo de origen.

H4: Autoeficacia académica como predictor del rendimiento percibido

La cuarta hipótesis no recibió respaldo en su formulación directa: cuando se controlaron estadísticamente los demás predictores, la autoeficacia académica no constituyó un predictor directo significativo del rendimiento percibido. A primera vista, este resultado contrasta con revisiones meta-analíticas que sitúan a la autoeficacia entre los predictores más consistentes del rendimiento (Multon et al., 1991; Richardson et al., 2012; Honicke & Broadbent, 2016). Sin embargo, el modelo estructural ofrece una explicación teóricamente coherente: la autoeficacia ejerce su influencia sobre el rendimiento percibido de manera predominantemente indirecta, activada a través de la motivación académica. Este mecanismo de mediación ha sido documentado previamente por Shofiah et al. (2023) y por Nogueira y Risotto (2023), quienes confirmaron que las creencias de eficacia movilizan al estudiante al activar procesos motivacionales que, a su vez, se traducen en comportamientos académicos instrumentales. La implicación práctica de este hallazgo es que las intervenciones centradas exclusivamente en fortalecer la autoeficacia sin atender a la calidad motivacional y las competencias autorregulatorias podrían tener un impacto limitado sobre el rendimiento percibido.

H5: Efecto conjunto de los predictores

La quinta hipótesis fue confirmada: el conjunto de las cuatro variables psicoeducativas explicó una proporción sustancial de la varianza del rendimiento académico percibido. Este porcentaje supera el promedio documentado en revisiones sistemáticas previas con constructos psicoeducativos comparables (Richardson et al., 2012; Credé & Kuncel, 2008) y es coherente con el hallazgo de Ejubovic y Puška (2019), quienes reportaron

valores similares en contextos de educación universitaria mixta. La varianza no explicada recuerda la complejidad del fenómeno y la existencia de otras variables relevantes no incluidas en el modelo, como el apoyo social percibido, la carga académica, el bienestar psicológico o las condiciones socioeconómicas del estudiante.

Implicancias teóricas y prácticas

Implicancias teóricas

En el plano teórico, los resultados aportan evidencia a favor de la integración de tres marcos conceptuales en un modelo comprensivo del rendimiento académico percibido: la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), la Teoría Social Cognitiva de Bandura (Schunk & DiBenedetto, 2020) y el modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2000). Estos enfoques, frecuentemente tratados de forma independiente en la literatura, demuestran ser complementarios y potenciarse mutuamente en la explicación del rendimiento percibido. En particular, el hallazgo del papel mediador de la motivación académica entre la autoeficacia y el rendimiento contribuye a enriquecer el debate teórico sobre los mecanismos causales que subyacen al logro académico, y sugiere que la autoeficacia no opera aislada, sino que activa una cadena motivacional que finalmente se traduce en rendimiento. Adicionalmente, los resultados validan la pertinencia del enfoque perceptivo-subjetivo del rendimiento académico en el contexto peruano, respaldando el uso de instrumentos como la escala RAU frente a indicadores exclusivamente objetivos.

Implicancias prácticas

En el plano aplicado, los resultados ofrecen insumos concretos para el diseño de intervenciones psicopedagógicas en las universidades peruanas. Primero, dado el peso predictivo diferencial de la autorregulación del aprendizaje, se recomienda incorporar en los planes de estudio, especialmente en los semestres iniciales, módulos de entrenamiento explícito en estrategias de autorregulación: planificación de metas, gestión del tiempo, monitoreo del avance y uso de estrategias metacognitivas. Segundo, los programas de tutoría y acompañamiento académico deberían orientarse a fortalecer la motivación autónoma, promoviendo el sentido de autonomía, competencia y vinculación social en consonancia con los principios de la Teoría de la Autodeterminación. Tercero, se recomienda implementar evaluaciones periódicas de la satisfacción estudiantil mediante instrumentos psicométricamente validados, para identificar de forma temprana a estudiantes en riesgo de abandono y diseñar acciones de mejora de la calidad educativa. Cuarto, los programas de orientación vocacional y consejería académica deberían incluir el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia, reconociendo que su efecto beneficioso se proyecta sobre el rendimiento a través de la mejora de la calidad motivacional y del repertorio estratégico del estudiante.

Limitaciones

Cabe señalar como limitación principal el diseño transversal del estudio, que impide establecer inferencias causales definitivas. El muestreo no probabilístico por conveniencia restringe la generalización de los hallazgos a la población universitaria peruana en su conjunto. Asimismo, la medida del rendimiento académico empleada es un indicador perceptivo y subjetivo, cuya convergencia con indicadores objetivos requiere verificación en estudios futuros. A pesar de ello, la validación psicométrica de todos los instrumentos en la muestra específica, el tamaño muestral elevado y la combinación de

técnicas de análisis multivariado constituyen fortalezas metodológicas que refuerzan la solidez de los hallazgos.

Líneas de investigación futura

Investigaciones futuras deberían replicar y extender estos hallazgos mediante diseños longitudinales que permitan rastrear cambios en las variables psicoeducativas a lo largo de la trayectoria universitaria, así como establecer con mayor rigor la direccionalidad de las relaciones observadas. Ampliar la muestra a estudiantes de otras regiones del país y a universidades privadas de distintos estratos socioeconómicos permitiría evaluar la generalización contextual del modelo. La integración de indicadores objetivos de rendimiento, como el promedio ponderado acumulado, junto con la medida perceptiva empleada en este estudio enriquecería la validez de constructo de los modelos futuros. Asimismo, sería relevante incorporar variables contextuales como el apoyo familiar percibido, la calidad de la relación docente-estudiante, el acceso a recursos tecnológicos y el bienestar psicológico general, dado que estas variables probablemente explican una parte relevante de la varianza residual del modelo.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio permiten formular tres conclusiones de relevancia para la psicología educativa. En primer lugar, la autorregulación del aprendizaje, la satisfacción con los estudios y la motivación académica se consolidan como los predictores directos más potentes de la percepción del rendimiento académico en universitarios peruanos, resultado que apoya la pertinencia de integrar la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría Social Cognitiva y el modelo cíclico de Zimmerman en un marco explicativo comprensivo y complementario.

En segundo lugar, la autoeficacia académica ejerce su influencia sobre el rendimiento percibido de manera predominantemente indirecta, a través de la mediación de la motivación académica. Este hallazgo matiza el debate teórico sobre el papel de la autoeficacia en el logro académico y tiene implicaciones directas para el diseño de intervenciones psicopedagógicas: fortalecer la autoeficacia sin atender simultáneamente a la calidad motivacional y a las competencias autorregulatorias resultará insuficiente.

En tercer lugar, el conjunto del modelo estructural explica una proporción sustancial de la varianza del rendimiento percibido, lo que confirma la H5 y subraya el valor de los enfoques psicoeducativos integrados frente a los análisis fragmentados de variables aisladas. Las universidades peruanas cuentan, así, con evidencia empírica contextualizada para diseñar acciones focalizadas que fortalezcan la autorregulación, la motivación autónoma y la satisfacción estudiantil, contribuyendo a la mejora del rendimiento académico y a la reducción de la deserción universitaria.

Referencias

- Abdolrezaipoor, P., Ganjeh, S. J., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLoS ONE*, 18(5), Artículo e0285984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984>
- Arbuckle, J. L. (2023). *IBM SPSS Amos, versión 29.0 [Computer software]*. IBM Corp.
- 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>

- Bedregal-Alpaca, N., Tupacyupanqui-Jaén, D., & Cornejo-Aparicio, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería de sistemas, posibilidades de deserción y propuestas para su retención. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 28(4), 668–683. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052020000400668>
- Chang, S. J., van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2010). From the editors: Common method variance in international business research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178-184. <https://doi.org/10.1057/jibs.2009.88>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Lourdes Preciado-Serrano, M., Ángel-González, M., Colunga-Rodríguez, C., Vázquez-Colunga, J. C., Esparza-Zamora, M. A., Vázquez-Juárez, C. L., & Obando-Changuán, M. P. (2021). Construction and validation of the university academic performance RAU scale. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 60(3), 5-14. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.01>
- Ejubovic, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 345-363. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Joanes, D. N., & Gill, C. A. (1998). Comparing measures of sample skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 47(1), 183-189. <https://doi.org/10.1111/1467-9884.00122>
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics (Version 29.0) [Computer software]*. IBM Corp.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4.^a ed.). Guilford Press.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta Bioethica*, 6(2), 321-334. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2000000200010>
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU global survey report. International Association of Universities. <https://iau.global/all-publications/iau-global-survey-on-the-impact-of-covid-19-on-higher-education-around-the-world>
- Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 0(012), 167. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Preliminary validation of a Brief Scale of Study Satisfaction in university students of Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Nogueira, C., & Risotto, M. A. (2023). Psychometric properties of the self-efficacy scale for academic performance in university students. *Interdisciplinaria*, 40(2), 181-196. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.11>
- Núñez, J. L. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440314>
- Núñez, A. M. (2023). Rendimiento académico en estudiantes universitarios de República Dominicana durante la pandemia del COVID-19: análisis temporal. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 49-61. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4716>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Artículo 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Pascual-Mariño, J., Morales-García, M., Sairitupa-Sanchez, L. Z., Mamani-Benito, O., Ruiz Mamani, P. G., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Morales-García, W. C. (2024). Psychometric properties of a short academic motivation scale (SAMS) in medical students. *Behavioral Sciences*, 14(4), Artículo 316. <https://doi.org/10.3390/bs14040316>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Remaycuna-Vásquez, A., Carrión-Barco, G., Espinoza-Porras, F., & Maquen Niño, G. (2023). Validez y confiabilidad de la escala de rendimiento académico desde la percepción del alumno. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 197–209. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40458>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Riveros Paredes, P. N. (2023). Asociación de autoeficacia y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 8(2), 70–81. <https://doi.org/10.32654/conciencia.8-2.4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Artículo 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Shofiah, V., Taruna, R., & Asra, Y. K. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement of college students during the online learning period. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 154-168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, S. (2022). The General Academic Self-Efficacy Scale: psychometric properties, longitudinal invariance, and criterion validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(6), 777-789. <https://doi.org/10.1177/07342829221097174>
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Challenges for higher education in Peru during the COVID-19 pandemic. *Desde el Sur*, 13(2). <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0016>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

DISCUSIÓN GENERAL

Los tres estudios que conforman esta tesis doctoral se articulan en una secuencia lógica y metodológicamente coherente que permite comprender la autoeficacia académica y los factores psicoeducativos del rendimiento académico universitario desde múltiples ángulos. En conjunto, los hallazgos aportan evidencia empírica contextualizada al debate teórico sobre los mecanismos psicoeducativos del rendimiento en educación superior y ofrecen implicaciones directas para la gestión educativa universitaria en el contexto peruano.

El primer artículo, la revisión bibliométrica, estableció el estado del arte sobre la autoeficacia académica en la literatura internacional del periodo 2015-2024. El crecimiento sostenido del 12.5% anual en la producción científica sobre el tema confirma que se trata de un constructo de creciente relevancia investigativa a nivel global (Honicke & Broadbent, 2016). La identificación de Perú entre los países con mayor contribución científica en el campo, junto con la elevada productividad de instituciones nacionales como la Universidad Peruana Unión, subraya la pertinencia de desarrollar investigaciones psicométricas y predictivas en el propio contexto peruano. La evolución temática observada, desde enfoques centrados en el rendimiento hacia modelos integradores que incluyen bienestar, tecnología y motivación, anticipa conceptualmente los constructos analizados en el modelo predictivo del tercer artículo.

El segundo artículo, la validación de la GASE, proporcionó el instrumento psicométrico robusto sobre el que se sustentaron las mediciones de autoeficacia en el tercer artículo. La confirmación de una estructura unidimensional con ajuste excelente ($CFI = .998$; $RMSEA = .033$), invarianza estricta por sexo y edad, y fiabilidad omega de .91 en el contexto peruano, superando los índices reportados en las validaciones anglosajonas (Van Zyl et al., 2022), tiene implicaciones significativas para la comparabilidad transcultural de los hallazgos. En particular, la estabilidad del ítem 5 (“Si otros pueden, yo también puedo”), que en el contexto escandinavo presentó debilidades psicométricas (Nielsen et al., 2017), puede atribuirse al perfil predominantemente colectivista del contexto peruano, donde dicha afirmación se interpreta como autoafirmación vinculada a la pertenencia social (Triandis, 1995). Este hallazgo refuerza la necesidad de considerar las dimensiones culturales en la adaptación de instrumentos psicológicos, cuestión que trasciende la psicometría para convertirse en un asunto de validez de constructo en contextos culturalmente diferenciados.

El tercer artículo integró la GASE validada con otras escalas psicométricamente adaptadas al contexto peruano para construir un modelo explicativo del rendimiento académico percibido. El hallazgo central, que la autorregulación del aprendizaje constituye el predictor directo de mayor peso sobre el rendimiento percibido ($\beta = .309$), replica y extiende lo reportado en la literatura internacional (Ejubovic & Puška, 2019; Zimmerman, 2000; Panadero, 2017). Este resultado tiene un significado particular en el contexto peruano, caracterizado por una alta proporción de estudiantes no tradicionales (adultos, trabajadores, primera generación universitaria), para quienes las competencias autorregulatorias

resultan decisivas para gestionar las exigencias del entorno universitario junto con las responsabilidades externas (Vilela et al., 2021).

El rol mediador de la motivación académica entre la autoeficacia y el rendimiento percibido (β indirecto = .072; IC 95%: [.048, .098]) constituye un hallazgo teóricamente relevante que matiza las revisiones meta-analíticas que posicionan a la autoeficacia como predictor directo robusto del rendimiento (Multon et al., 1991; Richardson et al., 2012; Honicke & Broadbent, 2016). Los resultados sugieren que, en muestras con perfiles heterogéneos como la analizada, la autoeficacia no opera de manera aislada, sino que activa una cadena motivacional que se traduce en comportamientos académicos instrumentales, en línea con lo documentado por Shofiah et al. (2023) y Nogueira y Risotto (2023). Esta constatación es teóricamente coherente con el planteamiento de la Teoría Social Cognitiva, que postula que las creencias de eficacia movilizan los recursos motivacionales del estudiante (Schunk & DiBenedetto, 2020; Bandura, 1997).

La satisfacción con los estudios emergió como el segundo predictor directo de relevancia (β = .272), un resultado que adquiere especial significado en el contexto de la muestra estudiada, donde predominan estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares. Este hallazgo es coherente con el Modelo de Bienestar y Rendimiento Académico de Lent y Brown (2006, 2008), que señala que la satisfacción académica actúa como amortiguador psicológico entre las condiciones del entorno universitario y los resultados de rendimiento (Riveros Paredes, 2023; Merino-Soto et al., 2017).

Desde la perspectiva de la gestión educativa, la integración de los tres estudios ofrece una hoja de ruta empírica para el diseño de políticas institucionales

orientadas a mejorar el rendimiento académico y reducir la deserción universitaria. Las instituciones de educación superior peruanas cuentan ahora con: un mapa bibliométrico actualizado del campo de la autoeficacia académica que permite identificar brechas y oportunidades de investigación; un instrumento breve, válido, fiable e invariante para evaluar la autoeficacia académica general de sus estudiantes; y un modelo predictivo validado que identifica las variables con mayor potencial de intervención para mejorar el rendimiento percibido. Las implicaciones de estos hallazgos trascienden el plano investigativo para alcanzar dimensiones estratégicas de la gestión académica institucional, desde el diseño de programas de tutoría y apoyo psicopedagógico hasta la evaluación de la calidad de la experiencia educativa.

A pesar de sus aportes, los hallazgos de esta tesis deben interpretarse considerando algunas limitaciones. En primer lugar, los estudios empíricos se realizaron mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que restringe la generalización de los resultados a toda la población universitaria peruana. En segundo lugar, el diseño transversal del modelo predictivo impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, aunque sí permite identificar asociaciones y rutas predictivas relevantes. En tercer lugar, la medición del rendimiento académico se basó en la percepción del estudiante, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar indicadores objetivos, como promedio ponderado, créditos aprobados o permanencia académica. Finalmente, se recomienda contrastar el modelo en muestras probabilísticas, en distintas regiones del país y mediante diseños longitudinales que permitan evaluar la estabilidad temporal de las relaciones observadas.

CONCLUSIÓN

Conclusiones generales

El análisis bibliométrico permitió concluir que la autoeficacia académica constituye un constructo de creciente interés científico en la educación superior, con una producción sostenida entre 2015 y 2024 y una tasa de crecimiento anual de 12.5%. Los 583 artículos identificados evidencian que este campo se ha consolidado principalmente en torno a tres ejes temáticos: su relación con el rendimiento académico, su vínculo con el bienestar psicológico y su importancia en entornos de aprendizaje virtual. Asimismo, se observó una mayor producción científica en países como Estados Unidos, China y Perú, así como la presencia de instituciones peruanas dentro del campo de estudio. No obstante, las redes de colaboración internacional aún muestran oportunidades de fortalecimiento, lo que evidencia la necesidad de promover investigaciones más integradas, comparativas y multicéntricas sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

7 La adaptación y validación de la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) en estudiantes universitarios peruanos permitió concluir que el instrumento presenta evidencias psicométricas satisfactorias para evaluar la autoeficacia académica general en este contexto. El análisis factorial confirmatorio respaldó una estructura unidimensional con adecuados índices de ajuste, mientras que la consistencia interna fue elevada. Asimismo, la escala demostró invarianza de medición por sexo y edad en los niveles configural, métrico, escalar y estricto, lo que permite realizar comparaciones válidas entre hombres y mujeres, así como entre distintos grupos etarios. Estos hallazgos respaldan el uso de la GASE como

53

una medida breve, válida y confiable para la investigación psicoeducativa, la evaluación institucional y el seguimiento de estudiantes universitarios en el Perú.

El modelo predictivo permitió concluir que la autorregulación del aprendizaje, la satisfacción con los estudios y la motivación académica son predictores directos y significativos de la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. En conjunto, estas variables explicaron el 42.5% de la varianza del rendimiento académico percibido, destacando la autorregulación del aprendizaje como el predictor de mayor peso, seguida de la satisfacción con los estudios y la motivación académica. La autoeficacia académica no mostró un efecto directo significativo sobre el rendimiento percibido en el modelo de regresión; sin embargo, ejerció una influencia indirecta significativa a través de la motivación académica. Este resultado sugiere que la confianza del estudiante en sus capacidades académicas favorece el rendimiento percibido principalmente cuando se vincula con procesos motivacionales que sostienen el compromiso y la persistencia en el aprendizaje.

En conjunto, los resultados de la tesis permiten concluir que la percepción del rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos debe comprenderse desde una perspectiva psicoeducativa multidimensional, en la que interactúan factores cognitivos, motivacionales, autorregulatorios y valorativos. La evidencia obtenida respalda la importancia de que la gestión educativa universitaria incorpore estrategias orientadas a fortalecer la autorregulación del aprendizaje, promover la motivación académica, mejorar la satisfacción con los estudios y evaluar oportunamente la autoeficacia académica. De este modo, la tesis aporta evidencia empírica contextualizada

26

24

para el diseño de acciones institucionales dirigidas a mejorar la experiencia formativa, favorecer la permanencia estudiantil y contribuir al logro académico en la educación superior peruana.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos bibliométricos, se recomienda fortalecer la investigación sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios mediante estudios comparativos, multicéntricos y longitudinales que permitan analizar su evolución a lo largo de la trayectoria formativa. Asimismo, resulta pertinente promover redes de colaboración entre investigadores peruanos, latinoamericanos e instituciones internacionales, dado que la revisión evidenció un crecimiento sostenido de la producción científica sobre el constructo, pero también oportunidades de mayor integración académica entre países e instituciones. Esta línea de trabajo permitiría ampliar la comprensión transcultural de la autoeficacia académica y su relación con variables como rendimiento académico, bienestar psicológico, aprendizaje virtual y permanencia universitaria.

11 Se recomienda que las universidades peruanas incorporen la versión adaptada de la General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) como herramienta breve de evaluación psicoeducativa, especialmente en procesos de diagnóstico, tutoría, bienestar universitario y acompañamiento académico. Su uso debe realizarse con criterios técnicos y éticos, evitando decisiones aisladas basadas únicamente en sus puntuaciones. Dado que el instrumento evidenció estructura unidimensional, adecuada fiabilidad e invarianza por sexo y edad, puede emplearse para identificar necesidades de apoyo, monitorear cambios en la

autoeficacia académica y orientar intervenciones institucionales dirigidas a estudiantes con mayores dificultades percibidas para afrontar las demandas universitarias.

En función del modelo predictivo, se recomienda diseñar programas institucionales centrados prioritariamente en el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje, debido a que esta variable mostró el mayor peso explicativo sobre la percepción del rendimiento académico. Estas acciones pueden incluir talleres o módulos formativos sobre planificación del estudio, establecimiento de metas, gestión del tiempo, monitoreo del aprendizaje, uso de estrategias cognitivas y evaluación del propio desempeño. Asimismo, dichos programas deberían integrar componentes orientados a fortalecer la motivación académica y la satisfacción con los estudios, considerando que ambas variables también contribuyeron significativamente a explicar el rendimiento académico percibido.

Se recomienda que las intervenciones psicopedagógicas universitarias aborden la autoeficacia académica de manera articulada con la motivación académica, dado que los resultados sugieren que su influencia sobre el rendimiento percibido opera principalmente a través de procesos motivacionales. En ese sentido, no bastaría con promover mensajes generales de confianza o superación personal; es necesario diseñar experiencias formativas que permitan al estudiante experimentar logros progresivos, recibir retroalimentación específica, reconocer avances reales y atribuir sentido personal a sus metas académicas. Esta articulación puede favorecer una percepción más positiva del propio desempeño y una mayor implicación con el aprendizaje.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones contrasten el modelo predictivo en muestras probabilísticas, universidades de distintas regiones del Perú y poblaciones estudiantiles con características académicas, socioeconómicas y culturales diversas. También sería conveniente incorporar indicadores objetivos de rendimiento académico, como promedio ponderado, créditos aprobados, permanencia o progresión académica, a fin de complementar la medición basada en la percepción del estudiante. Asimismo, se sugiere desarrollar estudios longitudinales que permitan examinar la estabilidad temporal de las relaciones encontradas y valorar con mayor precisión la dirección de los efectos entre satisfacción con los estudios, motivación académica, autorregulación del aprendizaje, autoeficacia académica y rendimiento académico percibido.

REFERENCIAS

- Abdolrezapour, P., Ghanbari, N., & Ganjeh, S. J. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLOS ONE*, 18(5), Article e0285984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984>
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Ampuero-Tello, N. L., Zegarra-López, A. C., Padilla-López, D. A., & Venturo-Pimentel, D. S. (2022). Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones*, 8, Article e289. <https://doi.org/10.24016/2022.v8.289>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- 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>
- Bai, B., & Hashim, H. (2023). Academic self-efficacy and academic achievement among secondary school students: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1190514. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190514>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barrios Sánchez, F. B. (2026). Academic self-efficacy in students: A systematic review. *INVECOM*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13995113>
- Bedregal-Alpaca, N., Tupacyupanqui-Jaén, D., & Cornejo-Aparicio, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería de sistemas, posibilidades de deserción y propuestas para su retención. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 28(4), 668–683. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052020000400668>
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special*

- Needs Education*, 32(1), 18–34.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness-of-fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cruz, L. G., & Cruz, R. M. (2023). Academic self-efficacy and self-regulated learning in online education. *Education and Information Technologies*, 28, 14161–14182. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11737-7>
- De Lourdes Preciado-Serrano, M., Ángel-González, M., Colunga-Rodríguez, C., Vázquez-Colunga, J. C., Esparza-Zamora, M. A., Vázquez-Juárez, C. L., & Obando-Changuán, M. P. (2021). Construction and validation of the University Academic Performance RAU Scale. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 60(3), 5–14. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.01>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dominguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4, 45–53. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v4i0.20>
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, Article e32. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Ejubovic, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 345–363. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of*

- Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: Strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338–342.
<https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Espinosa-Castro, J. F. (2022). Autoeficacia académica y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 483–501.
<https://doi.org/10.6018/rie.471991>
- García-Villar, C., & García-Santos, J. M. (2021). Bibliometric indicators to evaluate scientific activity. *Radiología*, 63(3), 228–235.
<https://doi.org/10.1016/j.rxeng.2021.01.002>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2), 1–15. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Gregorio-Chaviano, O., Limaymanta, C. H., & López-Mesa, E. K. (2023). Bibliometric evaluation of Latin American scientific production. *Profesional de la Información*, 32(3), Article e320306.
<https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.06>
- Grimaldo, M., Correa, J., & Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27, 132–139.
<https://doi.org/10.5093/anyes2021a18>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- International Test Commission. (2018). The ITC guidelines for translating and adapting tests (Second edition). *International Journal of Testing*, 18(2), 101–134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Isler, E., & Yucel-Toy, B. (2026). Mediating role of self-efficacy in the effect of cognitive flexibility on academic motivation. *The Elementary School Journal*, 126(3), 401–425. <https://doi.org/10.1086/739113>
- Kamal, A., Pasha, G. R., & Aslam, N. (2022). Academic self-efficacy and academic stress among university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 32(1), 67–84.
- Kampmane, K., & Ozola, A. (2025). Validation of the Academic Self-Efficacy Scale in a Latvian adolescent sample: A cross-sectional study. *Education Sciences*, 15(8), Article 1082. <https://doi.org/10.3390/educsci15081082>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lindstrøm, C., & Sharma, M. D. (2011). Self-efficacy of first year university physics students: Do gender and prior formal instruction in physics matter? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 19(2), 1–19.
- Liu, M., Xu, S., Wang, Z., & Zhou, N. (2025). Walking with dreams: The categories of career decision-making self-efficacy and its influence on learning engagement of senior high school students. *Behavioral Sciences*, 15(1), Article 11. <https://doi.org/10.3390/bs15010011>
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: A longitudinal analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), Article 537. <https://doi.org/10.3390/bs14070537>
- Lizarte Simón, E. J., Fernández Martín, F. D., Palomares Ruiz, A., & Baena Extremera, A. (2024). Academic self-efficacy and mental health in university students. *Behavioral Sciences*, 14(3), Article 218. <https://doi.org/10.3390/bs14030218>

- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU global survey report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Persona*, 12, 167–185. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74–77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2017). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 664–681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Nogueira, C., & Risotto, A. (2023). Psychometric properties of the Self-Efficacy Scale for Academic Performance in university students. *Interdisciplinaria*, 40(2), 181–196. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.11>
- Núñez, A. M. (2023). Rendimiento académico en estudiantes universitarios de República Dominicana durante la pandemia del COVID-19: Análisis temporal. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 49–61. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4716>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pascual-Mariño, J., Morales-García, M., Sairitupa-Sanchez, L. Z., Mamani-Benito, O., Ruiz Mamani, P. G., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Morales-García, W. C. (2024). Psychometric properties of a short academic motivation scale (SAMS) in medical students. *Behavioral Sciences*, 14(4), Article 316. <https://doi.org/10.3390/bs14040316>
- Peralta González, M. J., Frías Guzmán, M., & Gregorio-Chaviano, O. (2015). Criterios, clasificaciones y tendencias de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la ciencia. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(3), 290–309.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Remaycuna-Vásquez, A., Carrión-Barco, G., Espinoza-Porras, F., & Maquen Niño, G. (2023). Validez y confiabilidad de la escala de rendimiento académico desde la percepción del alumno. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 197–209. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40458>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Riveros Paredes, P. N. (2023). Asociación de autoeficacia y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 8(2), 70–81. <https://doi.org/10.32654/conciencia.8-2.4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-Nelson.
- Secretaría Nacional de la Juventud. (2024, enero 24). *Día Internacional de la Educación: Solo el 30.9 % de jóvenes peruanos logró transitar a la*

- educación superior*. Ministerio de Educación del Perú. <https://juventud.gob.pe/2024/01/dia-internacional-de-la-educacion-solo-el-30-9-de-jovenes-peruanos-logro-transitar-a-la-educacion-superior/>
- Shofiah, V., Taruna, R., & Asra, Y. K. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement of college students during the online learning period. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 154–168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- Silva, J. A., Amancio, D. R., & Silva, F. N. (2021). Bibliometric analysis and science mapping. *Scientometrics*, 126, 6767–6794. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04091-z>
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., & Lorente, V. M. (2022). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 934128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.934128>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, S. (2022). The General Academic Self-Efficacy Scale: Psychometric properties, longitudinal invariance, and criterion validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(6), 777–789. <https://doi.org/10.1177/07342829221097174>
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70. <https://doi.org/10.1177/109442810031002>
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Challenges for higher education in Peru during the COVID-19 pandemic. *Desde el Sur*, 13(2), Article e0016. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0016>
- Villarruel, R., & Cueva, T. (2023). Autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 19(91), 165–173.

- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767–779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913–934. <https://doi.org/10.1177/0013164413495237>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yokoyama, S. (2024). Academic self-efficacy and online learning environments in higher education. *Education and Information Technologies*, 29, 10231–10252. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-4>
- Yousefian, R. (2023). Academic self-efficacy, motivation, and academic performance among university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(5), 1331–1347. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2022-0129>
- Yupanqui-Lorenzo, D. E., Moreyra, C. R., & Llerena-Izquierdo, J. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), Article e1227. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1227>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

ANEXOS

Evidencias de publicación

Artículo 1: En revisión por pares

Commented [E13]: Añadir URL o DOI del artículo publicado

EVIDENCIAS DE REVISIÓN POR PARES MANUSCRITO - PATRICIA ORDOÑEZ LEÓN
 Resumir este correo electrónico

Lic. Cindy Giselle Díaz Contino, Mg.
 Editora, Revista San Gregorio
 Universidad San Gregorio de Portoviejo-Ecuador
cgdiaz@sangregorio.edu.ec

De: Revista San Gregorio <revista@sangregorio.edu.ec>
Enviado: lunes, 20 de octubre de 2025 14:52
Para: Patricia Ordoñez León <patricia.ordonez@upeu.edu.pe>
Asunto: Re: CONSULTA SOBRE EL ESTADO DE REVISIÓN DE MANUSCRITO

Estimada Patricia Ordoñez-León:
 Gracias por contactarnos.
 Su manuscrito titulado "Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios: Una Revisión Bibliométrica", recibido el 03 de junio de 2025, se encuentra actualmente en proceso de revisión por pares.
 En este momento, el manuscrito ha sido asignado a revisores y estamos a la espera de la devolución de los dictámenes. Le notificaremos inmediatamente cuando haya avances sustanciales.
 Agradecemos su paciencia y el interés en publicar con nosotros.

EVIDENCIAS DE REVISIÓN POR PARES MANUSCRITO - PATRICIA ORDOÑEZ LEÓN
 Resumir este correo electrónico

Para: investigación.upg.educación <investigacion.upgeducacion@upeu.edu.pe>
Asunto: EVIDENCIAS DE REVISIÓN POR PARES MANUSCRITO
De: Investigación UPG Educación <investigacion.upgeducacion@upeu.edu.pe>
Enviado: viernes, 15 de mayo de 2026 11:55
Para: EPG Investigación <epg.investigacion@upeu.edu.pe>
Asunto: EVIDENCIAS DE REVISIÓN POR PARES MANUSCRITO - PATRICIA ORDOÑEZ LEÓN

Buen día estimado Mtro. Mardel, la estudiante Patricia Ordoñez León, del doctorado en Educación con mención en Gestión Educativa, con código N° 201611164, presenta la evidencia de revisión por pares de su manuscrito titulado "Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios: Una Revisión Bibliométrica".

Quedo en espera de su aceptación.
De: EPG Investigación <epg.investigacion@upeu.edu.pe>
Enviado: martes, 19 de mayo de 2026 12:09
Para: Investigación UPG Educación <investigacion.upgeducacion@upeu.edu.pe>
Asunto: RE: EVIDENCIAS DE REVISIÓN POR PARES MANUSCRITO - PATRICIA ORDOÑEZ LEÓN

Estimada Mtra. Karoline,

Damos conformidad a un requisito para sustentación de tesis doctoral: **revisión por pares**, presentado por la egresada Patricia Ordoñez León. Continuar con el proceso de investigación considerando las otras condiciones para este fin.

Atentamente,

Mtro. W.E. Mardel Morales García
 Dirección de Investigación
 EPG - UPeU

Artículo 2: Aceptado para publicación

[Bordón] Decisión del editor/a CORREO DE EVIDENCIA PARA PUBLICACIÓN
Resumir este correo electrónico

Ocultar historial de mensajes

De: recyt@recyt.fecyt.es <recyt@recyt.fecyt.es>
Enviado: martes, 14 de abril de 2026 4:30
Para: Patricia Ordóñez León <patricia.ordonez@upeu.edu.pe>; Gutember Peralta-Eugenio <gperaltae@ucvvirtual.edu.pe>; JOSUE EDISON TURPO CHAPARRO <josuetc@upeu.edu.pe>; José Livia-Segovia <jlivia@unfv.edu.pe>
Asunto: [Bordón] Decisión del editor/a

Patricia Ordóñez-León, Gutember Peralta-Eugenio, Josue Edison Turpo-Chaparro, José Livia-Segovia:

Hemos tomado una decisión sobre su envío en Bordón. Revista de Pedagogía, "Validación de la Escala de Autoeficacia Académica General (GASE) en universitarios peruanos: evidencias de estructura unidimensional, fiabilidad e invarianza".

Nuestra decisión es: Aceptar el envío

Della Arroyo Resino

[Bordón] Decisión del editor/a CORREO DE EVIDENCIA PARA PUBLICACIÓN
Resumir este correo electrónico

De: Investigación UPG Educación <investigacion.upgeducacion@upeu.edu.pe>
Enviado: viernes, 15 de mayo de 2026 12:00
Para: EPG Investigación <epg.investigacion@upeu.edu.pe>
Asunto: [Bordón] Decisión del editor/a CORREO DE EVIDENCIA PARA PUBLICACIÓN
De: EPG Investigación <epg.investigacion@upeu.edu.pe>
Enviado: martes, 19 de mayo de 2026 12:02
Para: Investigación UPG Educación <investigacion.upgeducacion@upeu.edu.pe>
Asunto: RE: [Bordón] Decisión del editor/a CORREO DE EVIDENCIA PARA PUBLICACIÓN

Estimada Mtra. Karoline,

Damos conformidad a un requisito para sustentación de tesis doctoral: aceptación de artículo para publicación, presentado por la egresada Patricia Ordóñez León. Continuar con el proceso de investigación considerando las otras condiciones para este fin.

Atentamente,

Mtro. W.E. Mardel Morales García
Sub Dirección de Investigación
EPG - UPeU

Carta de aprobación de Comité de Ética



Ñaña, Lima, 07 de marzo de 2025

EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

CONSTA

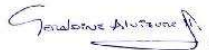
Que el proyecto de investigación del investigador Patricia Ordóñez León identificado con DNI N° 70676772 y su asesor José Héctor Livia Segovia, identificado con DNI N° 07269224, con título "Satisfacción con los Estudios, Motivación Académica, Autorregulación del Aprendizaje, Autoeficacia Académica como regresoras de la Percepción del Rendimiento Académico en estudiantes universitarios peruanos", fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, el bienestar de sus participantes y la conformidad en función de los estándares establecidos en el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión. Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número **2025-CE-EPG-00043**



Dr. Daniel Richard Pérez
Presidente
Comité de Ética de Escuela de Posgrado



Mg. Geraldine Verónica Alvizuri Llerena
Secretaria
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Villa Unión – Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho – Chosica, Lima 15, Perú
Teléfono: (01) 618-6300 Fax: 618-6364 E-mail: posgradoprocesosinvestigacion.epg@upeu.edu.pe

Instrumentos de recolección de datos

Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (Merino-Soto et al., 2017)

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tu experiencia académica. Por favor, lee cuidadosamente y selecciona la opción que mejor refleje tu nivel de acuerdo con ella:

ÍTEM	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Muy de acuerdo (5)
Actualmente estoy satisfecho con mi manera de estudiar.					
Actualmente estoy satisfecho con mi rendimiento.					
En general, actualmente estoy satisfecho con mis estudios.					

Escala de Autoeficacia Académica General (van Zyl et al., 2022)

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tu percepción sobre tus capacidades académicas. Por favor, lee cuidadosamente y selecciona la opción que mejor refleje tu grado de acuerdo con cada enunciado:

Nº	ITEMS	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1	Por lo general, si me esfuerzo lo suficiente, logro resolver problemas académicos difíciles.					
2	Sé que puedo cumplir con mis objetivos y lograr mis metas en mi campo de estudio.					
3	Durante mi examen mantendré la calma porque sé que tendré los conocimientos para resolver los problemas.					
4	Sé que puedo aprobar el examen si me esfuerzo lo suficiente durante el semestre.					
5	El lema "si otros pueden, yo también puedo" se aplica a mí cuando se trata de mi campo de estudio.					

Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (Matos, 2009)

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tienes para participar en las clases. Las personas tienen distintas razones para participar y queremos conocerlas. Por favor, usa la siguiente escala para responder a cada una de las siguientes frases. Tus respuestas son confidenciales.

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadero para mí	Casi nada verdadero para mí	Un poco verdadero para mí	De alguna manera verdadero	Bastante verdadero para mí	Muy verdadero para mí	Totalmente verdadero para mí

N°	ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7
1	Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.							
2	Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.							
3	Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.							
4	Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.							
5	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.							
6	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.							
7	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.							
8	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.							
9	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque para mí aprender lo mejor que pueda.							
10	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.							
11	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.							
12	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.							
13	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.							
14	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.							

Escala corta de Motivación Académica (Pascual-Mariño et al., 2024)

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones por las cuales realizas tus estudios universitarios. Lee detenidamente e indica en qué medida cada motivo corresponde a tus razones personales para estudiar:

1	2	3	4	5	6	7
No corresponde en absoluto	Corresponde muy poco	Corresponde poco	Corresponde moderadam ente	Corresponde bastante	Corresponde mucho	Corresponde exactamente

N°	ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7
1	Por el placer que experimento al descubrir cosas nuevas nunca antes vistas.							
2	Debido a que mis estudios me permiten seguir aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.							
3	Por el gusto que siento al superarme en uno de mis logros personales.							
4	Porque la universidad me permite experimentar una satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en mis estudios.							
5	Por el placer que experimento al leer autores interesantes.							
6	Por el placer que siento al estar completamente absorto por lo que ciertos autores han escrito.							
7	Porque creo que una educación universitaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que he elegido.							
8	Porque eventualmente me permitirá ingresar al mercado laboral en un campo que me gusta.							
9	Debido al hecho de que cuando tengo éxito en la universidad, me siento importante.							
10	Porque quiero demostrarme a mí mismo que puedo tener éxito en mis estudios.							
11	Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.							
12	Con el fin de tener un mejor salario en el futuro.							
13	Porque no entiendo por qué voy a la universidad y, francamente, no me importa.							
14	Porque no lo sé; no puedo comprender qué hago en la Universidad.							

Escala de Rendimiento Académico (Remaycuna-Vásquez et al., 2023)

Este cuestionario busca conocer tu percepción sobre tu rendimiento académico en la universidad. A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones, selecciona la opción que mejor refleje la frecuencia con la que realizas cada acción:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Muy rara vez	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Siempre

N°	ÍTEM	0	1	2	3	4	5	6
1	Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional							
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.							
3	Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos.							
4	Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico.							
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión.							
6	Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos.							
7	He faltado a clases sin motivos importantes.							
8	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores.							
9	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado.							
10	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.							
11	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.							
12	Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos.							
13	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas.							
14	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.							
15	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo							
16	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases.							
17	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico.							
18	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas.							