



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA  
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES  
PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA**



**PRESENTADA POR  
LORENA DEL PILAR COCHACHI CALLE**

**ASESORA  
ROSA ANGÉLICA SEPERAK VIERA**

**TESIS  
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
PSICOLOGÍA**

**LIMA – PERÚ  
2022**



**Reconocimiento - No comercial  
CC BY-NC**

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**USMP**  
UNIVERSIDAD DE  
SAN MARTÍN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN**  
**ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA**  
**METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR**  
**EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADO POR:**  
**LORENA DEL PILAR, COCHACHI CALLE**

**ASESOR:**  
**MG. ROSA ANGÉLICA, SEPERAK VIERA**  
**ORCID: 0000-0002-0057-1669**

**LIMA, PERÚ**  
**2022**

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>PORTADA</b>	i
<b>ÍNDICE DE CONTENIDO</b>	ii
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	iv
<b>RESUMEN</b>	v
<b>ABSTRACT</b>	vi
<b>INTRODUCCIÓN</b>	vii
<b>CAPÍTULO I: Marco Teórico</b>	9
1.1. Bases teóricas	9
1.2. Evidencias empíricas	20
1.3. Planteamiento del problema	23
1.4. Objetivos de la investigación	27
1.5. Hipótesis	28
<b>CAPITULO II: Método</b>	31
2.1. Tipo y diseño de investigación	31
2.2. Participantes	31
2.3. Medición	33
2.4. Procedimiento	39
2.5. Análisis de datos	39
2.6. Aspectos éticos	40
<b>CAPÍTULO III: Resultados</b>	41

<b>CAPÍTULO IV: Discusión</b>	43
Conclusiones	53
Recomendaciones	54
Referencias	55
Anexos	65

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis según género	32
Tabla 2. Edad de la muestra	32
Tabla 3. Análisis de trabajo según género	32
Tabla 4. Análisis de hijos según género	33
Tabla 5. Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin	35
Tabla 6. Modelo 1: cargas factoriales	36
Tabla 7. Índices de bondad de ajuste	37
Tabla 8. Análisis de confiabilidad	38
Tabla 9. Análisis de niveles de satisfacción académica	41
Tabla 10. Análisis de niveles de autoeficacia académica	41
Tabla 11. Análisis de normalidad	42
Tabla 12. Análisis de correlación	42

## RESUMEN

La actual pandemia por COVID-19 trajo consigo grandes consecuencias a nivel mundial, siendo la población universitaria una de las más afectadas, puesto que aparte de los factores emocionales que pueden estar atravesando, tuvieron que adaptarse a una modalidad de estudios no presencial. Asimismo, los servicios brindados por las universidades también se vieron afectados, por lo que tuvieron que ser adaptados a esta nueva modalidad. Estos cambios pueden influir en las percepciones que tienen los estudiantes sobre la institución educativa a la que asisten y sobre sus capacidades ante situaciones académicas. Por tal motivo, el objetivo principal de la presente investigación fue conocer si existe relación entre las variables satisfacción académica y autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana. El estudio es empírico, con estrategia asociativa de tipo correlacional simple y un diseño transversal. La muestra estuvo conformada por 268 estudiantes universitarios, 192 mujeres (71.64 %) y 76 varones (28.36 %), entre las edades de 18 y 35 años, entre el tercer ciclo hasta el décimo ciclo de estudios. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). En conclusión, se confirma la hipótesis de investigación que corrobora una relación muy significativa y directamente proporcional ( $r = .237, p < .001$ ) entre las variables unidimensionales estudiadas.

**Palabras claves:** satisfacción académica, autoeficacia académica, calidad educativa, ámbito académico, éxito académico.

## ABSTRACT

The COVID-19 pandemic brought great consequences worldwide, with the university population being one of the most affected, because apart from the emotional factors they may be going through, they had to adapt to a non-face-to-face study modality. Likewise, the services provided by the universities were also affected, so they had to be adapted to this new modality. For this reason, the main objective of this research was to analyze if there is a relationship between the variable's academic satisfaction and academic self-efficacy in students from private universities in Lima Metropolitana. The study is empirical, with a simple correlational associative strategy and a cross-sectional design. The sample was formed of 268 university students, 192 women (71.64%) and 76 men (28.36%), between the ages of 18 and 35 years, between the third cycle to the tenth cycle of studies. The instruments used were the Academic Satisfaction Questionnaire (CSA) and the Scale of Specific Perceived Self-Efficacy of Academic Situations (EAPESA). In conclusion, the research hypothesis that corroborates a very significant and directly proportional relationship between the one-dimensional variables studied.

**Keywords:** academic satisfaction, academic self-efficacy, educational quality, academic environment, academic success.



## INTRODUCCIÓN

Debido a los cambios originados por la crisis sanitaria a nivel mundial, la población universitaria ha tenido que adaptarse a una nueva modalidad de estudios no presencial, a su vez, los servicios brindados por las instituciones educativas superiores también han atravesado este proceso. Estos cambios pueden afectar la percepción que tiene el estudiante sobre sus capacidades para afrontar situaciones académicas y sobre la institución a la que asisten, por lo que es de gran relevancia conocer estos niveles.

En ese sentido, la presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre las variables satisfacción académica y autoeficacia académica en una muestra de 268 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana de tercer a décimo ciclo. La investigación es empírica, de estrategia asociativa, de tipo correlacional simple, de diseño transversal, no experimental, y tiene como hipótesis que, existe una relación muy significativa y directamente proporcional entre dichas variables.

En cuanto a la estructura de la investigación, ha sido dividida en cuatro capítulos que se explicarán a continuación. En el primer capítulo, se presenta las bases teóricas de las variables a estudiar, con los antecedentes de investigación más relevantes para el estudio y el problema que motiva esta investigación, donde se explica el por qué y para qué del estudio. Por otra parte, se plantean los objetivos que se busca resolver, se detalla aquellos recursos que permitieron la realización de investigación y se plantea la hipótesis de investigación.

En el segundo capítulo, se explica el tipo y diseño utilizado para en el presente estudio, el diseño muestral, donde se detalla los criterios de inclusión y de exclusión propuestos para la realización del estudio; se describe los instrumentos utilizados para el proceso de recolección de datos; el procesamiento y el análisis de datos, así como también aquellos aspectos éticos

tomados en cuenta. En el tercer capítulo, se expone los resultados encontrados, los cuales fueron interpretados en base a la formulación de las hipótesis de investigación.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se desarrolla la discusión de los resultados encontrados, tomando en cuenta las limitaciones presentadas debido a que el presente estudio se encuentra contextualizado en tiempos de pandemia por COVID 19 a nivel mundial. Asimismo, se plantean las conclusiones del estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones.

# CAPÍTULO I

## Marco teórico

### 1.1. Bases teóricas

#### Satisfacción Académica

##### *Definición*

“La satisfacción académica se puede definir como una variable cognitivo-afectiva que refleja la evaluación subjetiva de los estudiantes de la calidad de su experiencia académica” (Soares y Almeida, 2011, p.3).

La satisfacción universitaria también es vista como la evaluación cognitiva (Okun y Weir, 1990) y subjetiva (Astin, 1993, citado en Soares *et al.*, 2002) de los estudiantes hacia la calidad de su vida universitaria. Por otro lado, también es definida como un estado afectivo (Bean y Bradley, 1986), es la felicidad que poseen los estudiantes con la experiencia total universitaria (Hallenbeck, 1978). De la misma manera, la satisfacción académica es la percepción sobre el valor de la experiencia académica, que incluye diferentes áreas de experiencia académicas, como el plan de estudios, la enseñanza, calidad de las relaciones establecidas (Soares *et al.*, 2002).

##### *Implicancia*

Alves y Raposo (2004) señalan que, para las entidades de educación superior es importante medir y descubrir que tan satisfechos se encuentran sus estudiantes, ya que permite la supervivencia de la institución, conocer su situación actual, compararla con otras instituciones y analizarla a lo largo del tiempo. Además, permite alcanzar el éxito escolar, la estadía en la institución y una apreciación positiva por parte de sus estudiantes. De la misma manera, Blanco y Blanco (2007) mencionan que, un indicador para medir la calidad de los

servicios brindados es el grado de satisfacción que posee el alumnado, puesto que, permite la retención de los estudiantes, cumplir con los requisitos de acreditación, adaptarse a los cambios y rediseñar el centro y procesos educativos. Jiménez *et al.* (2011) indican que, para las universidades, los estudiantes son los principales usuarios, por lo tanto, son ellos los que mejor pueden valorarlas mediante sus opiniones influenciadas por expectativas y necesidades.

Por otra parte, Rowley (2003) identificó cuatro razones para recopilar las opiniones de los estudiantes. La primera razón es que permite notificar a los estudiantes que poseen oportunidades para expresar sus opiniones sobre sus cursos y que los datos recopilados comunicarán una acción y mejora de la calidad. La segunda razón es que permite la reflexión de los estudiantes acerca de su aprendizaje para que logren desarrollar competencias de aprendizaje. La tercera razón, brinda a los estudiantes, vistos como clientes, la oportunidad de expresar su nivel de satisfacción en cuanto a sus experiencias de aprendizaje. Por último, la cuarta razón, realizar una evaluación para comparar con otras instituciones.

### ***Dimensiones***

Para entender mejor la satisfacción académica, Soares (2003, citado en Soares y Almeida, 2011) la divide en tres dimensiones:

**Dimensión satisfacción curricular.** Hace referencia al nivel de satisfacción que tiene el estudiante con sus calificaciones obtenidas, el esfuerzo invertido, así como la organización de la carrera. También incluye la satisfacción con el sistema de evaluación brindada y con las relaciones interpersonales con los profesores que son parte de las actividades del proceso enseñanza aprendizaje.

La calidad educativa es un factor asociado a esta dimensión, y es definida por Días (2002, citado en Alzate, 2008) como una construcción social que cambia debido a los intereses internos y externos que posee el alumnado hacia una institución educativa. Mustafa *et al.*

(2011) señalan que, dentro de la percepción de la calidad educativa, se toma en cuenta el servicio académico, que involucra los cursos brindados y la calidad de los docentes.

Otro aspecto asociado a la dimensión Satisfacción Curricular son las necesidades, que pueden ser explicadas como un impulso producido por un desequilibrio que busca ser nivelado; y como un objetivo al que todos deben tratar de lograr (Doyal y Gough, 1991). Una de las teorías asociadas a esta dimensión es la de McClelland (citado en Ramlall, 2004) quien señala la necesidad de logro, que es explicada como un impulso para sobresalir y obtener el éxito. En el ámbito educativo, esta necesidad permite a los estudiantes buscar y mantener buenas calificaciones para obtener el éxito académico (Harrell y Stahl, 1983; Schmidt y Frieze, 1997).

Las expectativas al igual que las necesidades influyen en las opiniones de los estudiantes. Ortiz *et al.* (2010) indican que, al examinar las expectativas de aquellos alumnos que recién ingresan a la universidad, se podrá generar un mayor nivel de satisfacción. Las expectativas son una variable cognitiva que puede entenderse como las ideas o creencias que se tienen antes de un evento esperado (Cosacov, 2007). En el ámbito universitario, las expectativas se refieren a lo que se espera obtener de la universidad a la que se asiste, pero, previamente se debe tener una noción de lo que la institución puede ofrecer como la formación académica, que incluye el proceso enseñanza-aprendizaje, la titulación, la investigación, entre otras (Merhi, 2016).

Por último, la motivación es otro aspecto relacionado a esta dimensión, es definida como un proceso que impulsa al individuo a una determinada acción u objetivo (Ruch, 1962, citado en Kleinginna y Kleinginna, 1981). Rodríguez y Álvarez (2007) plantean un modelo donde el docente es el encargado de aumentar el nivel de satisfacción del alumno apoyándose en las necesidades y preferencias que tienen sus estudiantes; con el propósito de alcanzar

mayores niveles de motivación e implicación que finalmente favorecerán el proceso de aprendizaje y como resultado una mejora de las calificaciones.

Asimismo, Bernal *et al.* (2016) señalan que hay una fuerte relación entre la satisfacción y la motivación en el ámbito educativo, puesto que cuando los estudiantes tienen reiterados fracasos académicos van perdiendo el interés por los estudios, por lo que aparece un nivel de insatisfacción debido a un bajo rendimiento y calificaciones pocos exitosos.

**Dimensión satisfacción institucional.** Indica el nivel de satisfacción que posee el estudiante con las condiciones físicas y humanas brindadas por el contexto universitario que influyen en la calidad de adaptación, desarrollo y aprendizaje del estudiante. Involucra los servicios y equipos disponibles, las actividades extracurriculares que ofrece la institución, a su vez incluye la satisfacción con la calidad de las interacciones que se mantiene con el personal de la institución.

La calidad educativa también toma un papel importante en esta dimensión, puesto que tiene por objetivo asegurar que los servicios brindados por las instituciones educativas sean eficaces; por lo tanto, las universidades están encaminadas a satisfacer las necesidades de sus estudiantes, quienes son sus clientes (Blanco y Blanco, 2007). Algunos aspectos a considerar en esta percepción son el servicio administrativo, que involucra la amabilidad, la eficacia y eficiencia del personal; aspectos físicos, que hace referencia a los servicios como laboratorios, equipos, el acceso a la información y establecimientos de alojamiento o de ocio; las discrepancias que se puedan hallar entre las expectativas que el universitario posee antes de ingresar a la institución y experiencias que tienen una vez ahí dentro; y la reputación de la institución (Mustafa *et al.*, 2011).

Igualmente, las expectativas tienen un rol importante en esta dimensión, puesto que implica aspectos que los estudiantes esperan obtener de la universidad a la que se encuentran

asistiendo como las actividades extraacadémicas que comprenden la participación en asociaciones o deportes, la representación estudiantil, entre otros (Merhi, 2016).

**Dimensión satisfacción socio-relacional.** Muestra el nivel de satisfacción con la vida académica, y aspectos relacionados con la calidad de sus relaciones, tanto con sus compañeros como con aquellos que pertenecen a otros cursos, así como con la familia y/o figuras significativas.

Merdirger *et al.* (2005, citado en Abello *et al.*, 2012) señala que el soporte brindado por la familia, compañeros y amigos es un factor importante para el estudiante universitario, puesto que tiene gran influencia en el desarrollo y éxito académico, en el esfuerzo que el estudiante invierte durante la carrera y en la permanencia en la carrera. Asimismo, este soporte afectivo permite que los niveles de satisfacción vital aumenten y en aquellos estudiantes que perciben que existe un apoyo social disponible, los niveles de estrés se reduce, puesto que este apoyo actúa como amortiguador ante el estrés generado por las demandas educativas (DeRosier *et al.*, 2013; Solberg y Viliarreal, 1997).

Además, diversos estudios señalan que la percepción que poseen los estudiantes acerca del apoyo social que reciben favorece los niveles de autoeficacia que se ven influenciados en la toma de decisiones durante el progreso de su carrera, la persistencia y el manejo ante las dificultades presentadas (Wright *et al.*, 2004). Esto se debe a que cuanto más grande sea el grado de relaciones positivas, habrá mayor nivel de autoeficacia percibida. Aquel estudiante que posee un sólido lazo con estas personas significativas desarrolla su capacidad de empatía y sentimientos de afecto hacia los demás por lo que se percibe más competente. Sin embargo, aquel estudiante que tiene un nivel bajo de autoeficacia posee una baja satisfacción con sus relaciones (Canedo y Rodríguez, 2020).

## *Servicios de educación superior en el Perú*

Según el informe de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria SUNEDU (2018), en los últimos veinte años, la oferta de las instituciones educativas superiores se ha ido incrementando. En el Perú existe alrededor de 142 universidades, pero solo la mitad de ellas habrían cumplido con los requisitos para obtener la autorización del funcionamiento, establecidos en la Ley N° 30220 que se aprobó en el año 2014. Esta ley tiene como objetivo establecer el orden en las instituciones de educación, estableciendo lineamientos que se deben tomar en cuenta al momento de crear universidades, supervisarlas y para clausurarlas si en caso fuera necesario. Asimismo, en esta misma ley, se menciona que el Ministerio de Educación (MINEDU) junto con la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) deben supervisar la calidad de la educación superior.

Según la Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades (INEI, 2015) a nivel general, el servicio mejor calificado son las actividades culturales, en segundo lugar, las bibliotecas y, como tercer lugar, los servicios de seguridad y vigilancia; en último lugar está el servicio de vivienda universitaria que mayormente es ofrecido por las universidades públicas.

En relación al desempeño por parte de los docentes, más de la mitad (57,3%) de los egresados indicaron que la calidad de los educadores era buena, mientras que sólo el 18,3% señalaron que fue excelente. En cuanto a la gestión administrativa, el proceso de matrícula e inscripción de asignaturas es mejor valorado, igualmente en relación a la calidad de la infraestructura, los auditorios, aulas y biblioteca reciben una mejor calificación, sin embargo, los laboratorios de ciencia y las instalaciones de salud se encuentran por debajo.

En las universidades estatales los servicios de salud, ya sea el centro médico, el centro psicológico o la vivienda universitaria son los menos valorados ya que se encuentran en el



último lugar, asimismo manifestaron tener un bajo nivel de calidad en la infraestructura de su institución. Por el contrario, en las universidades privadas los servicios de salud tienen una mejor posición, ya que son considerados buenos o excelentes y poseen una mejor calidad de infraestructura que las universidades públicas.

## **Autoeficacia académica**

### ***Definición***

“La autoeficacia percibida se define como las creencias de las personas sobre sus capacidades para producir niveles designados de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas” (Bandura, 1977, p.1).

Bandura (1997; 2010) señala que estas creencias son el cimiento de la motivación y el bienestar emocional, puesto que influye en los sentimientos, pensamientos y comportamientos de las personas.

Se define autoeficacia académica como el conjunto de opiniones en relación a las competencias que permiten planificar y efectuar acciones, que son requeridas para manejar y afrontar situaciones que guardan relación con el ámbito académico (Dominguez-Lara, 2014) que se confirma cuando los estudiantes observan el progreso de la meta, lo que indica que se están volviendo hábiles (Elliott y Dweck, 1988; Schuck, 1991).

También es considerada como una variable que pronostica el éxito académico (Pajares, 1996). Estudiantes que evidencien una autoeficacia académica alta, muestran mayor confianza y seguridad en sí mismos, por lo que son capaces de establecerse metas y buscar desafíos o nuevos conocimientos. A su vez, están en constante autoevaluación y son más persistentes con sus trabajos, incluso cuando se le presentan tareas difíciles o aburridas. Además, tienen un mejor autocontrol, por lo que poseen la capacidad de manejar la ansiedad ante situaciones

académicas. Se muestran más motivados y obtienen mejores calificaciones, ya que enfrentan demandas cognitivas de manera más efectiva, controlando los impulsos que se presentan al estudiar o cuando se sienten con menos energía y distraídos. En contraparte, aquellos estudiantes con una autoeficacia baja se muestran inseguros, tanto con ellos mismos como con su éxito académico. Asimismo, se muestran desmotivados y presentan mayor probabilidad de que asuman que la inteligencia es innata y que no se puede cambiar o mejorar (Komarraju y Nadler, 2013).

### ***Fuentes de eficacia***

Bandura (1994; 2010) señala que las creencias de eficacia se desarrollan mediante cuatro fuentes de información.

La primera fuente son las experiencias de dominio, para este autor, la más importante, debido a que una creencia sólida de eficacia se va a crear a través de los éxitos, mientras que los fracasos causan que esta creencia se debilite. En el entorno educativo Doménech *et al.* (2017) señalan que la creencia de autoeficacia se genera a partir de la forma en la cual los estudiantes interpretan y evalúan sus propios resultados obtenidos. Por lo que los maestros deben brindar escenarios de instrucción en los cuales los estudiantes tengan la capacidad de tener éxito en áreas desafiantes.

La segunda fuente es el modelado social, el comportamiento de las personas es influenciado por modelos similares y competentes, ya que transmiten conocimientos y estrategias para realizar una tarea específica. Es así que cuando una persona ve modelos similares que obtienen éxito, sus creencias de competencias se elevan, así como también la motivación. Sin embargo, si los modelos fracasan a pesar de su alto esfuerzo, la percepción de eficacia de los observadores disminuye.

La tercera fuente es la persuasión social, aquellas personas que han sido convencidas de que poseen competencias para realizar ciertas actividades, muestran un mayor esfuerzo y lo mantienen hasta finalizar, mientras que aquellas personas en algún momento de su vida fueron convencidas de que no poseen las capacidades suficientes, tienden a rehusarse a realizar tareas desafiantes o las abandonan cuando hay dificultades.

Finalmente, la cuarta fuente de información, son los estados fisiológicos y el estado de ánimo, ya que a través de ellos las personas juzgan sus capacidades, por ejemplo, algunas personas interpretan la reacción frente al estrés como una señal de vulnerabilidad a malos resultados, asimismo un estado de ánimo deprimido disminuye la autoeficacia que el individuo percibe. Por eso, es necesario modificar las interpretaciones erróneas de los estados somáticos, reducir el estrés, la depresión y mejorar la fuerza física. Doménech *et al.* (2017) indican que la promoción de bienestar y la reducción de estados emocionales negativos en estudiantes fortalece la autoeficacia.

### ***Expectativas de eficacia y expectativas de resultado***

Por un lado, Bandura (1977) define a la expectativa de resultado como la valoración que posee una persona acerca de determinados comportamientos que podrán guiarlo a obtener ciertos resultados. Mientras que la expectativa de eficacia es definida como la certeza de poder realizar un comportamiento de manera exitosa para obtener resultados. Estas expectativas van a determinar la cantidad de esfuerzo y tiempo necesario para realizar una tarea, además, determina la habilidad de la persona para persistir ante situaciones aversivas.

### ***Dimensiones de las expectativas de eficacia***

De acuerdo a Bandura (1977) existen tres dimensiones por las cuales las expectativas de eficacia pueden variar:

La primera dimensión es magnitud, las expectativas de eficacia pueden variar conforme al nivel de dificultad de las tareas. Por lo tanto, las personas pueden limitarse a tareas muy sencillas como también pueden aceptar tareas más complejas, incluyendo un desempeño más exigente.

La segunda dimensión es generalidad, ciertas experiencias pueden crear expectativas de dominio muy limitadas, en cambio, hay otras que permiten a las expectativas de dominio ampliarse.

Por último, la tercera dimensión es fuerza, si el estudiante posee expectativas de eficacia muy débiles, estas pueden ser eliminadas al presentarse situaciones que las niegan, sin embargo, si las expectativas de dominio son fuertes es más probable que los individuos mantengan sus esfuerzos por más que se presenten experiencias que la contradigan.

### ***Procesos activados por la eficacia***

Bandura (1977; 1994; 2010) plantea cuatro procesos psicológicos mediante los cuales las creencias sobre las capacidades propias del individuo afectan su funcionamiento.

**Procesos Motivacionales.** Un elemento importante en la autorregulación de la motivación son las creencias de eficacia, puesto que, las personas establecen sus propias creencias sobre lo que son capaces de realizar y por consecuencia anticipan sus resultados, establecen objetivos y planifican sus acciones. La teoría del valor de la expectativa señala que las expectativas de que un comportamiento producirá un determinado resultado regulan la motivación, pero, esta teoría se mejora cuando se incluye la influencia de la autoeficacia. Es decir, las acciones de los individuos están regidas por creencias de lo que pueden hacer y por los resultados de su desempeño.

**Procesos Cognitivos.** La evaluación de las capacidades influye en el establecimiento de objetivos personales, mientras mayor sea el nivel de autoeficacia, más alto será el objetivo establecido y tendrán mayor compromiso con el cumplimiento del objetivo. El pensamiento es quien se encarga de organizar los cursos de acción, por eso una función importante es que las personas sean capaces de predecir determinados sucesos y logren desarrollar un modo de controlar aquellos que puedan afectar sus vidas. Por ende, una persona con alto nivel de eficacia visualiza escenarios de éxito.

**Procesos afectivos.** Las creencias sobre las capacidades que posee cada sujeto pueden afectar el nivel de estrés, ansiedad o depresión que se manifiestan en situaciones que se consideran amenazantes. Por un lado, las personas que no presentan patrones de pensamiento perturbadores son aquellas que poseen un control sobre sus amenazas. Por otro lado, las personas que experimentan ansiedad son aquellas que no creen en su capacidad para manejar amenazas, por lo tanto, expresan angustias y su nivel de funcionamiento se ve perjudicado. Asimismo, cuando las personas juzgan que no pueden alcanzar los estándares de autoestima que se imponen o poseen un bajo sentido de eficacia social, es decir, no buscan relaciones que les brinden modelos sobre cómo manejar situaciones difíciles; presentan patrones de depresión.

**Procesos de selección.** Las creencias de eficacia están presentes en el individuo al momento de elegir actividades o entornos, por ejemplo, algunos individuos deciden evitar actividades que exceden a sus capacidades de afrontamiento, mientras que otras las emprenden fácilmente. Otro ejemplo es la elección de la carrera, mientras más alto sea el nivel de autoeficacia percibida, habrá mayores opciones de carrera a elegir y más alto será su éxito.

## ***Desarrollo de la Autoeficacia en adultos***

Bandura (1994) describe cómo se desarrolla y se ejercita la autoeficacia en la etapa de la adultez, mencionando que las creencias de autoeficacia son de mucha importancia en aspectos propios de esta etapa, como la relación de pareja, paternidad y carrera profesional. En cuanto a la vida profesional y ocupacional, un buen sentido de eficacia les permitirá lograr nuevas competencias y alcanzar el éxito. Por otro lado, los padres que tienen un buen sentido de eficacia guiarán a sus hijos de manera correcta y sin dificultades en las etapas de desarrollo, sin embargo, aquellos no poseen un buen sentido de eficacia tienden a experimentar estrés y depresión. Asimismo, las madres que tienen un fuerte sentido de eficacia para manejar tareas del hogar y trabajo experimentan bienestar, por el contrario, quienes dudan de sus capacidades sufren tensión física y emocional.

### **1.2. Evidencias empíricas**

A pesar de la búsqueda extenuante de artículos científicos no se encontraron investigaciones relevantes sobre la relación de ambas variables en el ámbito nacional. Sin embargo, se encontró investigaciones internacionales relevantes para esta investigación, que serán detalladas a continuación.

Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2018) efectuaron un estudio descriptivo en Lima, Perú en estudiantes de psicología entre los 16 y 47 años de edad, con el propósito de comparar el nivel de autoeficacia de acuerdo al sexo y año de estudio. Para ello, utilizaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), donde los resultados señalaron que los participantes varones evidenciaban un nivel más alto de autoeficacia que las participantes, así como también que los niveles de autoeficacia se elevan mientras avanzan los años de estudios. Como conclusión, señalan que estos resultados se podrían deber a que el estudiante de último año refuerza su nivel de autoeficacia debido a que realiza prácticas pre-

profesionales donde además de reforzar los conocimientos adquiridos, obtienen experiencia laboral, lo cual fortalece las creencias sobre sus capacidades. Además, en cuanto a las discrepancias por sexo, se podría deber a que los varones tienen mayor confianza sobre sus recursos.

Barrientos *et al.* (2021) ejecutaron un estudio cuantitativo en Chile en 273 universitarios, entre los 18 y 30 años. Tuvieron como objetivo decretar cómo la satisfacción académica interviene en la relación que tiene la percepción de apoyo hacia la autonomía y autoeficacia académica en base a la intencionalidad de continuar con los estudios. Para ello, utilizaron la Escala de Percepción de Apoyo a la Autonomía, la escala de percepción de autoeficacia académica, la escala de satisfacción académica y la escala de intención de permanencia. Entre los resultados, se descubrió que la satisfacción académica desempeña un rol mediador en el efecto positivo e indirecto que posee la autoeficacia percibida sobre la intencionalidad de permanecer en la institución. Llegando así a la conclusión de que, evidenciar altos niveles de satisfacción sobre las experiencias de aprendizaje y una percepción positiva de las capacidades ante situaciones académicas afectarán de manera indirecta la intención de continuar con los estudios. De esa manera, estos autores señalan que la satisfacción académica es vista como un mecanismo psicológico que interviene en la relación de las propias creencias de eficacia y el hecho de permanecer en los estudios universitarios.

Viladelbosch y Calvo (2021) realizaron un estudio transversal en España en 110 estudiantes universitarios con edad media de 22,3. Tuvieron como objetivo analizar las discrepancias entre los estudiantes del primer año y del cuarto año en cuanto al grado de afrontamiento del estrés, autoeficacia, satisfacción con la vida y satisfacción académica. Para ello, usaron la Escala de satisfacción con la vida (SWLS), *Questionário de Satisfação Académica (QSA)*, *General Self-Efficacy Scale (GSE)* y la Escala de Afrontamiento Académico

del Estrés (A-CEA). Teniendo como resultados que los estudiantes del primer año evidenciaban niveles de satisfacción académica y de autoeficacia académica más altos que aquellos estudiantes del cuarto año. Concluyeron que estos resultados podrían deberse a la asistencia a clases presencial que tenían los estudiantes del primer año, puesto que, la interacción profesor-alumno influye positivamente en la satisfacción académica y el uso del espacio físico de la institución para conectarse a las clases influye en la autoeficacia académica. Finalmente, señalaron que hay una relación entre la satisfacción y la autoeficacia ya que, están asociadas con el ajuste académico y la constancia en el estudio.

Han *et al.* (2021) efectuaron un estudio con un modelo de investigación hipotético en China en 428 estudiantes universitarios. Tuvieron como objetivo investigar el desarrollo sostenible de los estudiantes con respecto a su compromiso, satisfacción y autoeficacia en entornos de aprendizaje en línea durante el brote de COVID-19. Para ello, usaron *Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI)*, Compromiso versus desafección con escala de aprendizaje y la escala de satisfacción del curso. Encontrando como resultados que la autoeficacia académica se relacionaba fuertemente y positivamente con la satisfacción académica. Como conclusión, señalaron que la autoeficacia académica es un terciario de gran significancia en la satisfacción académica con el aprendizaje con clases virtuales, puesto que la participación de los estudiantes dichas clases influye en los niveles de autoeficacia y por ende predicen una mayor participación y satisfacción.

Algahtani *et al.* (2021) efectuaron un estudio correlacional en el reino de Arabia Saudita en 328 estudiantes universitarios entre 21 y 25 años. El estudio tenía como objetivo conocer las autopercepciones académicas, la satisfacción frente al curso y los factores asociados durante las clases virtuales en tiempo de pandemia. Utilizaron la subescala de la prueba Percepción del Estrés Académico; la escala de Satisfacción del curso y la Escala Percepciones de la carga de



trabajo durante la educación virtual. Los resultados señalaron que aquellos estudiantes que trabajaban y/o tenían hijos presentaban autopercepciones académicas más negativas. Por otro lado, indicaron que las autopercepciones académicas y la satisfacción del curso poseen una relación positiva y estadísticamente significativa, puesto que estas autopercepciones influyen sobre la satisfacción de los estudiantes. Finalmente, llegaron a la conclusión que las autopercepciones académicas y la satisfacción frente al curso en una educación virtual son factores importantes para mantener la motivación de los estudiantes sobre su aprendizaje y su rendimiento académico.

Finalmente, Al-Nasa'h *et al.* (2021) ejecutaron un estudio cuantitativo en Jordania en 1469 estudiantes de pre-grado, teniendo como objetivo, examinar como la autoeficacia, la satisfacción, la ansiedad generalizada y el miedo a COVID-19 podían verse afectadas por el aprendizaje en línea. Para ello, usaron escalas de tipo Likert que arrojaron como resultados que estudiantes que evidenciaban altos niveles de satisfacción muestran un nivel bajo de ansiedad, nivel alto de miedo al COVID-19 y autoeficacia. Señalando de esa manera que, la autoeficacia del aprendizaje en línea se relacionó significativamente y positivamente con la satisfacción del aprendizaje en línea. Llegaron a la conclusión de que la satisfacción académica y la percepción que posee el alumno sobre el aprendizaje a distancia durante el tiempo de pandemia podrían ser un predictor de su propia autoeficacia.

### **Planteamiento del problema**

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017) el 19,7% de la población nacional de 15 años en adelante ha logrado acceder a la educación universitaria, de los cuales el 20.1% son hombres y 19.3% mujeres; el 17.6% no estudian ni trabajan. Según el diario La República (2017) hay menores probabilidades de ingresar a una educación superior para aquellos jóvenes de extrema pobreza, que proceden de áreas rurales o de escuelas públicas.

En la ciudad de Lima, el 26,1% de la población tiene estudios universitarios, siendo la región con mayor acceso a estos servicios.

Sin embargo, producto al tiempo de pandemia que el mundo atraviesa, la población universitaria se ha visto afectada ya que la gran mayoría ha abandonado sus estudios. En el 2020, la tasa de deserción pasó de 12% a 18,6% (Alayo, 2020). En el 2021, pasó de 9.85% a 10.34% en las universidades estatales (Ministerio de Educación, [MINEDU], 2021a) mientras que, en las universidades privadas el porcentaje cambió de 22,3% a 18,3%; esta disminución se debió a las acciones realizadas desde un inicio por estas instituciones con el propósito de brindar una ayuda a sus estudiantes, mediante descuentos en las pensiones y/o matriculas, fraccionamiento de cuotas, otorgamiento de becas, entrega de planes de internet, entre otras. Hubo un impacto significativo en los servicios brindados por las universidades debido a la pandemia por COVID-19, por lo que han tenido que adaptar sus laboratorios, talleres, servicios psicopedagógicos y actividades extracurriculares a una modalidad virtual (MINEDU, 2021b).

Asimismo, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2021) realizó supervisiones a 134 universidades del Perú para corroborar si estas instituciones lograron adaptarse a la educación no presencial. El 97% de las universidades que cuentan con licencia han adaptado sus asignaturas, el 98% ofrecen capacitaciones a sus docentes, el 95% realiza seguimiento a sus estudiantes, el 90% ha realizado acciones para disminuir las brechas tecnológicas y de conectividad, el 97% ha tomado medidas para obtener un mejor sistema de información para las clases brindadas y el 92% tiene clara su ruta de aprendizaje. Además, la SUNEDU recibió denuncias por parte de los estudiantes universitarios, donde el 26,4% presentaban quejas sobre la educación virtual, al 23.2% se le denegó la continuidad de sus actividades y el 13,5% expresó dificultades presentadas con el proceso de matrícula, el registro de notas, los exámenes de admisión y la carencia de cursos disponibles.

Existe un interés por realizar investigaciones que permitan averiguar qué tan satisfecho se encuentra el alumnado ante las entidades de formación universitaria (Álvarez *et al.*, 2015). Jimenez *et al* (2011) mencionan que conocer las opiniones frente sobre las instalaciones, el equipamiento que se brindan y las relaciones que el estudiante mantiene con su profesor o compañeros de estudio; permite evaluar la eficiencia de los procesos administrativos y los académicos. Asimismo, dichas opiniones están influenciadas por expectativas y necesidades, que contribuyen en el proceso de crear y gestionar los programas académicos.

Para las universidades, es de suma importancia identificar el grado satisfacción que presenta el alumnado, ya que permite conocer la situación que se encuentra atravesando la institución en el momento, los alumnos alcanzan el éxito académico, se obtiene datos acerca de permanencia en la universidad (Alves y Raposo, 2004) y se encuentra aspectos positivos y negativos, permitiendo encontrar estrategias para mejorar la educación (Alvarez y Vernaza, 2017). El fracaso académico y el estrés que se pueden presentar en el transcurso de la carrera universitaria, se encuentran asociados con el bajo nivel de satisfacción en estudiantes (Lounsbury *et al.*, 2003; Medrano y Pérez, 2010).

En el contexto universitario, también se ha demostrado que una variable importante asociada a diversos aspectos académicos es la autoeficacia, debido a que influye positivamente en el desempeño cognitivo y el logro académico (Bandura, 1997; Olivari y Urra, 2007). Siendo una de las variables que cuenta con mayores investigaciones en psicología educativa porque contribuyen con la mejora de aspectos pedagógicos (Contreras *et al.*, 2005). Asimismo, es vista como un elemento protector cuando se presenta en un alto grado, puesto que puede incrementar el rendimiento académico, la tolerancia al fracaso y la motivación (Cartagena, 2008; Carrasco y del Barrio, 2002). Dichas creencias permiten en los estudiantes tomar de decisiones, ejecutar tareas donde se sientan capaces de realizarlas, establecer la cantidad de esfuerzo y el tiempo

preciso para dicha tarea, y predecir la capacidad de recuperarse ante situaciones difíciles (Bandura, 1986 citado en Canto, 2011). Por otro lado, Ornelas *et al.* (2012) señala que cuando estas creencias se presentan en un bajo nivel, perjudica el aprendizaje y el crecimiento personal.

Respecto a la interacción entre autoeficacia y satisfacción académica, existen estudios que confirman una relación significativa entre estas variables, entre ellos el estudio de Barrientos *et al.* (2021) donde señalan que la satisfacción académica interviene en las creencias de eficacia. Así como también el estudio de Viladelbosch y Calvo (2021) que señalan que ambas variables están asociadas con el ajuste académico y la constancia en el estudio. Y el estudio de Al-Nasa'h *et al.* (2021) donde señalan que la satisfacción académica que posee el alumno sobre el aprendizaje a distancia durante el tiempo de pandemia podría ser un predictor de su propia autoeficacia.

Mencionando todo lo anterior, esta investigación permitirá a nivel teórico obtener nuevos conocimientos de la relación que mantienen la autoeficacia y satisfacción académica, ampliando y profundizando el marco de investigación a nivel nacional debido a los escasos artículos científicos acerca de la relación de dichas variables.

A nivel práctico, se identificará los niveles de satisfacción académica y autoeficacia académica que presentan los estudiantes universitarios, obteniendo un mayor alcance de las percepciones que tienen sobre sí mismos, sus estudios y los procesos académicos y administrativos brindados por las instituciones superiores. Lo cual, a nivel social beneficia al sistema educativo superior, ya que obtienen información sobre la importancia de dichas variables en la población estudiantil, permitiendo mejorar las creencias de eficacia y a su vez incrementar el grado de satisfacción. Sumado a ello este estudio puede contribuir a dilucidar aspectos relevantes, pero poco abordados sobre la satisfacción académica que no solo se limita a la satisfacción con los estudios sino con otros factores intrínsecos y extrínsecos.

Finalmente, considerando que la autoeficacia y satisfacción en estudiantes universitarios es de suma importancia; las consecuencias negativas de niveles bajo de autoeficacia y satisfacción en estudiantes de pre-grado como por ejemplo el fracaso académico y producción de estrés durante los estudios; y la falta de investigaciones nacionales acerca de dicha relación; genera la necesidad de estudiar la relación entre la autoeficacia y satisfacción académica en una muestra de estudiantes de pre-grado. Otra ventaja del presente estudio es el aporte que se brindará, confirmando la estructura factorial de la escala de satisfacción académica, validada recientemente en Chile y que reporta un modelo unifactorial.

Esta presente investigación ha sido posible debido a que se contaba con una muestra accesible, con un gran acceso a la literatura de diversas fuentes primarias y secundarias que permitieron desarrollar la base teórica y discusión del presente estudio mediante plataformas de acceso libre y con la autorización de los autores de los instrumentos utilizados. Asimismo, estos instrumentos contenían una mínima cantidad de preguntas por lo que permitió no sobrecargar a los participantes en el proceso de evaluación. Por otro lado, la evaluación ha sido gratuita ya que no se tuvo que realizar ningún pago por el uso de los instrumentos.

Ante lo planteado anteriormente, surge la siguiente interrogante de investigación:  
¿Existe una relación entre la Satisfacción Académica y la Autoeficacia Académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana?

### **1.3. Objetivos de la Investigación**

#### ***Objetivo general***

Determinar si existe una relación entre la satisfacción académica y la autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.

### *Objetivos específicos*

Identificar los niveles de Satisfacción Académica de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.

Identificar los niveles de Autoeficacia Académica de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.

## **1.4. Hipótesis**

### **1.4.1. Hipótesis general**

HG: Existe correlación estadísticamente significativa y directamente proporcional entre Satisfacción Académica y Autoeficacia Académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana.

## CAPÍTULO II

### Método

#### 2.1. Tipo y diseño de investigación

De acuerdo al objetivo general el presente estudio es empírico debido a que emplea una base de datos original para obtener resultados objetivos a través de métodos cuantitativos, con estrategia asociativa de tipo correlacional simple porque se procura conocer la relación entre las variables cuantitativas Satisfacción Académica y Autoeficacia Académica, por último responde a una temporalidad transversal pues solo se realizó una aplicación de las pruebas en un único momento en el tiempo en la muestra seleccionada. (Ato *et al.*, 2013).

#### 2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 268 participantes que fueron seleccionados mediante el procedimiento de muestreo no probabilístico porque no se intentó extrapolar los resultados obtenidos a una población, y la técnica de selección de participantes fue por cuotas (Hernández y Mendoza, 2018), ya que los participantes pertenecían a diversos espacios, en esta ocasión a diversas universidades de Lima Metropolitana.

Para la elección de la muestra se determinaron criterios de inclusión, entre ellos se encontraban estudiantes de cualquier carrera profesional que se encuentren cursando a partir del tercer ciclo hasta el décimo; así como también estudiantes que autoricen participar en el estudio; de ambos sexos y que residan en Lima.

Por otra parte, se establecieron criterios de exclusión, donde se encontraban aquellos estudiantes provenientes de Institutos, de universidades públicas o de universidades que estén ubicadas en provincias.

**Tabla 1***Análisis según género*

Género	<i>f</i>	%
Masculino	76	28.36
Femenino	192	71.64
Total	268	100.00

De los 268 estudiantes que fueron parte de la muestra del presente estudio, el 71.64% eran del género femenino y el 28.36% del género masculino.

**Tabla 2***Edad de la muestra*

	Edad
Media	22.27
Desviación estándar	2.47
Mínimo	18.00
Máximo	35.00

En cuanto a las edades de los participantes, se encontraban entre los 18 y 35 años ( $M=22.27$ ;  $DE=2.47$ ).

**Tabla 3***Análisis de trabajo según género*

Género	<i>f</i>	Trabajo	
		Sí	No
Masculino	<i>f</i>	29.00	47.00
	%	38.16 %	61.84 %
Femenino	<i>f</i>	79.00	113.00
	%	41.15 %	58.85 %
Total	<i>f</i>	108.00	160.00
	%	40.30 %	59.70 %



Además, el 40.30% de los participantes se encuentra trabajando, mientras que, el 59.70% no trabaja. No encontrándose una diferencia significativa en cuanto al género.

**Tabla 4**

*Análisis de hijos según género*

Género	Hijos		
	Sí	No	
Masculino	<i>f</i>	1.00	75.00
	%	1.32 %	98.68 %
Femenino	<i>f</i>	12.00	180.00
	%	6.25 %	93.75 %
Total	<i>f</i>	13.00	255.00
	%	4.85 %	95.15 %

Por otro lado, el 4.85% de la población tiene hijos, mientras que, el 95.15% no tiene hijos, no se encontró una diferencia significativa en relación al género.

## **2.3. Medición**

### **2.3.1. Ficha sociodemográfica**

Con el propósito de filtrar la mayor cantidad de participantes que cumplan con los criterios de inclusión señalados anteriormente se elaboró una ficha sociodemográfica. Dicha ficha está compuesta por 9 preguntas, donde 4 son de tipo abiertas, 4 dicotómicas y 1 politómica. A través de esta ficha se recolectó datos sobre el sexo y la edad del participante, el lugar de residencia, la universidad a que se encuentran asistiendo, si es privada o estatal, el ciclo que se encuentran cursando y la carrera que están estudiando.

### **2.3.2. Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA)**

El *Questionário de Satisfação Acadêmica* (QSA) fue elaborada en Brasil por Soares y Almeida (2002) en estudiantes de pre-grado; adaptada y traducida en Chile por Inzunza *et al.* (2015) en una muestra de 576 estudiantes universitarios entre 19 y 29 años.

Este instrumento fue elaborado para valorar el grado de satisfacción con su asistencia a la entidad superior a través de 13 ítems y con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos que va desde 1=muy insatisfecho hasta 5=muy satisfecho. En cuanto a la aplicación, se puede realizar de manera individual o en grupos sin tiempo de espera y está dirigido a alumnos de educación superior de cualquier año de estudios. El puntaje total es obtenido mediante la suma las puntuaciones de cada ítem.

Para la adaptación del instrumento en Chile, primero se realizó la traducción del instrumento por un equipo de tres profesionales bilingües. Posteriormente se examinó la validez de contenido de los ítems mediante un juicio de expertos. Asimismo, la validez de constructo se efectuó a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) donde el valor del KMO fue 0.81 y en la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó ser estadísticamente significativo,  $\chi^2 (78) = 1664.16; p < 0.001$ . Originalmente la prueba constaba de tres factores, sin embargo, se sugirió conversar la prueba con un solo factor puesto que, de esa manera habría índices adecuados. Finalmente, se analizó la confiabilidad donde se encontró un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.79 (Inzunza *et al.*, 2015).

Finalmente, para este estudio se efectuará el análisis factorial confirmatorio y confiabilidad con el propósito de aplicar el cuestionario en la población Limeña.

*Análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA)*

**Tabla 5**

*Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin*

	<b>MSA</b>
MSA General	0.843
Ítem 1	0.867
Ítem 2	0.828
Ítem 3	0.922
Ítem 4	0.721
Ítem 5	0.837
Ítem 6	0.833
Ítem 7	0.776
Ítem 8	0.889
Ítem 9	0.880
Ítem 10	0.829
Ítem 11	0.861
Ítem 12	0.788
Ítem 13	0.792

*Nota.*  $\chi^2=773.806$ ;  $p<.001$

En primera instancia se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE), verificando la normalidad de cada uno de los ítems, se decidió utilizar el análisis de mínimos cuadrados ponderados puesto que, los ítems obtuvieron una distribución normal. Se verificó el KMO que obtuvo un puntaje de 0.84 y la prueba de esfericidad de Bartlett un p valor menor a .001 lo cual indica que es posible realizar un análisis factorial exploratorio y que los ítems se encuentran correlacionados de manera adecuada, lo cual también determinaría el uso de la rotación promax.

Asimismo, se verificó la varianza explicada, el factor 1 explica el 32% de la variable, el factor 2 explica el 7% y el factor 3 explica el 5%. En total el instrumento explica el 44% de la variable satisfacción académica.

**Tabla 6**

*Modelo 1: cargas factoriales*

	Factor 1	Factor 2	Unicidad
Ítem 1	0.39		0.70
Ítem 5	0.82		0.44
Ítem 8	0.52		0.61
Ítem 9	0.38		0.68
Ítem 10	0.86		0.42
Ítem 11	0.70		0.48
Ítem 2		0.69	0.53
Ítem 6		0.54	0.62
Ítem 12		0.74	0.53
Ítem 13		0.52	0.77

*Nota.* El método de rotación aplicado es promax.

En la presente tabla se puede observar las cargas factorial de cada ítem. Para generar un mejor ajuste se decidió tomar en cuenta criterios de eliminación, que se eliminó el ítem 3 por ambigüedad, puesto que cargaba en dos factores y restando ambas cargas factoriales se había encontrado menor a 0.05 por lo que se decidió eliminarlo. Asimismo, se eliminaron los ítems 4 y 7 por formar un solo factor lo cual no es adecuado para la conformación de dimensiones en las que se espera que el mínimo sean 3 ítems. Por lo tanto, quedaron dos dimensiones, la primera constituida por 6 ítems y la segunda constituida por 4 ítems.

## *Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario Satisfacción Académica (CSA)*

**Tabla 7**

*Índices de bondad de ajuste*

Índice	Valor
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	0.925
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	0.900
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	0.078
RMSEA 90 % IC límite inferior	0.059
RMSEA 90 % IC límite superior	0.098
Raíz estandarizada residual cuadrada media (SRMR)	0.055

*Nota.*  $X^2 = 89.997$ ;  $P < .001$

Con el objetivo evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario Satisfacción Académica, al ser un instrumento de escala Likert entre 1 y 5 se utilizó el modelo de máxima verosimilitud puesto que los ítems poseían una distribución normal. Seguidamente, se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC), y verificar los parámetros de ajuste, encontrando los siguientes resultados:  $X^2 = 89.99$ ;  $p < .001$ ; CFI = 0.92; TLI = 0.90; RMSEA = 0.07 y SRMR = 0.05. Por lo que se puede concluir que se alcanzaron valores adecuados y que confirman la estructura factorial de dos dimensiones encontrada en el análisis factorial exploratorio.

Se concluye que el instrumento de satisfacción académica está conformado por 10 ítems y su estructura interna consta de dos factores, lo cual difiere de los hallazgos en población chilena y brasilera.

## *Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA)*

**Tabla 8**

### *Análisis de confiabilidad*

Satisfacción académica	McDonald's $\omega$
Factor 1	0.818
Factor 2	0.704

Para verificar la confiabilidad por factor se utilizó el coeficiente omega de McDonald's, encontrando resultados aceptables para el factor 1 ( $\omega=0.818$ ) y para el factor 2 ( $\omega=0.704$ ), puesto que los índices son mayores a 0.7 (Ventura y Caycho, 2017).

### **2.3.3. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)**

La escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) fue elaborada por Palenzuela (1983) en una muestra de estudiantes universitarios españoles y adaptada en Perú por Dominguez-Lara *et al.* (2012) en 249 universitarios limeños entre los 16 y 42 años.

El instrumento fue elaborado con el fin de evaluar las expectativas de eficacia por parte de los universitarios ante escenarios que se presentan en el entorno académico, a través de 9 ítems con un formato de respuesta Likert con cuatro opciones de respuesta, los cuales van desde 1=Nunca hasta 4=Siempre. El puntaje total se logra obtener sumando las valoraciones de cada ítem. Aquellos estudiantes que obtengan una puntuación de 9 a 23 puntos se interpretarían como baja autoeficacia, mientras que, aquellos que puntúan entre 31 y 36 mostrarían una alta autoeficacia.

En cuanto a su validez, se analizó una validez de contenido a través del criterio de jueces y se utilizó la V de Aiken que tuvo como resultado por encima de 0.70. Posteriormente,

se realizó un análisis de la estructura interna donde se recomendó extraer un factor. Asimismo, el valor de KMO fue de 0.938 y en la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo una correlación significativa de  $p < 0.01$ . Por otro lado, el instrumento cuenta con una confiabilidad, donde el valor del Alfa de Cronbach es de  $\alpha=0.881$  (Dominguez-Lara *et al.*, 2012).

#### **2.4. Procedimiento**

Para el proceso de evaluación, se elaboró un formulario de Google Forms el cual contenía el consentimiento informado, la ficha de datos sociodemográficos y los dos cuestionarios mencionados anteriormente que se aplicaron de manera virtual. Inicialmente la evaluación fue de manera indirecta, sin embargo, luego se solicitó el permiso de docentes de una universidad privada con el fin de ingresar a las aulas virtuales y evaluar a los estudiantes. Asimismo, se informó a los docentes y a los estudiantes que el tiempo máximo sería de 10 minutos. Una vez obtenido los datos, se pasó a una matriz de Excel y posteriormente se realizó los análisis estadísticos en el programa JASP versión 14.1.

#### **2.5. Análisis de datos**

Después de recoger los datos obtenidos en el formulario de Google Forms, se exportó las respuestas obtenidas al programa Microsoft Excel 365, donde se elaboró una base de datos. Seguido a eso, se importó al programa JASP versión 14.1, donde los procedimientos de análisis estadísticos realizados estuvieron en relación con los objetivos trazados en esta investigación.

Primeramente, se realizó el análisis factorial confirmatorio y el análisis de confiabilidad mediante el estadístico Omega de Mac Donald al cuestionario de satisfacción académica con el fin de adaptarlo a la población universitaria de Lima.

Seguido a eso, se realizó un análisis de normalidad, se usó los coeficientes de Asimetría ( $g_1$ ) y Curtosis ( $g_2$ ) de Fisher puesto que los datos se aproximaban a la normalidad, los valores

puntuaban entre  $-1.5$  y  $1.5$ . Una vez obtenidos los datos, se usó la prueba estadística de Pearson para responder al objetivo general de este estudio, encontrándose una relación muy significativa y directamente proporcional.

Finalmente, se realizó el análisis de frecuencia para las variables nominales y ordinales, y el análisis descriptivo detallando los valores de la media y de la desviación estándar para las variables cuantitativas.

## **2.6. Aspectos éticos**

Esta investigación fue desarrollada bajo los tres principios éticos planteados en el Informe Belmont (1979).

En primer lugar, se tomó en cuenta el principio de respeto a la persona, por lo que para evitar la exposición de sus datos se les solicitó un consentimiento informado donde se informó que la participación era estrictamente voluntaria y que podrían desertar de esta en cualquier momento, asimismo se les dio a conocer que sus respuestas eran completamente anónimas por lo que, la información que brinden sería confidencial y que solo sería utilizada para cumplir los objetivos de la investigación. Asimismo, también se les informó que no recibirían algún tipo de beneficio económico.

En segundo lugar, se respetó el principio de beneficencia, puesto que este estudio aporta un beneficio a nivel teórico y social que se encuentra detallado en la justificación de la investigación.

Finalmente, se tomó en consideración el principio de justicia donde se aseguró que la población sea elegida en base al problema de investigación; y la responsabilidad como científico para obtener una mínima posibilidad de error en los resultados. Además, no existe conflicto de intereses, puesto que ninguna persona externa a la investigación la ha financiado.



## CAPÍTULO III

### Resultados

#### 3.1. Análisis descriptivos

**Tabla 9**

*Satisfacción académica*

Interpretación	<i>f</i>	%
Nivel alto	56	20.90
Nivel medio	142	53.99
Nivel bajo	70	26.12
Total	268	100.00

En la tabla 9, se puede evidenciar que el 52.99% de la muestra evidencia un nivel medio de satisfacción, mientras que el 26.12 % un nivel bajo de satisfacción y el 20.90 % un nivel alto de satisfacción.

**Tabla 10**

*Análisis de niveles de autoeficacia académica*

Interpretación	<i>f</i>	%
Nivel alto	67	25.00
Nivel medio	130	48.51
Nivel bajo	71	26.49
Total	268	100.00

En la tabla 10, se puede evidenciar que el 48.51 % de la muestra evidencia un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 26.49 % un nivel bajo de autoeficacia y el 25.00 % una alta autoeficacia.

### 3.2. Análisis de normalidad

**Tabla 11**

*Análisis de normalidad*

	Satisfacción Académica	Autoeficacia Académica
Media	34.24	26.79
Desviación estándar	5.30	5.18
Asimetría	-0.24	0.16
Curtosis	0.05	-0.82

En relación a la normalidad de los datos, se verificó la asimetría y curtosis, donde se encontró una distribución paramétrica de la variable satisfacción académica (-0.24; 0.05) y de la variable autoeficacia académica (0.16; -0.82), puesto que los valores se encontraban en el rango de -1.5 y 1.5, lo que significa que los datos se encuentran distribuidos de manera normal y se puede dar uso a estadística paramétrica.

### 3.3. Análisis de correlación

**Tabla 12**

*Análisis de correlación*

Variable	Autoeficacia Académica
Satisfacción Académica	0.237***

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

En la tabla 12, se puede apreciar una correlación muy significativa y directamente proporcional entre la variable satisfacción académica y la variable autoeficacia académica ( $r = .237, p < .001$ ).

## CAPÍTULO VI

### Discusión

En la presente investigación se analizó la relación entre las variables satisfacción académica y autoeficacia académica en una muestra de 268 estudiantes universitarios, confirmándose la hipótesis de investigación puesto que, los resultados revelan que dichas variables mantienen una relación muy significativa y directamente proporcional (Tabla N° 12) a pesar de que la educación actualmente es brindada de manera remota y que ha podido influir en la validez interna del presente estudio. Estos resultados coinciden con el estudio de Al-Nasa'h *et al.* (2021) donde encontraron que el nivel de satisfacción por parte de los universitarios ante la educación en línea se producía debido a los altos niveles de autoeficacia. Así como también el de Han *et al.* (2021) donde la autoeficacia era un mediador de la satisfacción, señalando que los estudiantes que percibían el aprendizaje en línea como un entorno positivo tendían a mostrarse más satisfechos con sus estudios y la modalidad virtual, debido a que al sentirse seguros de sus capacidades mostraban una participación activa en las asignaturas, mayor esfuerzo y percibían los desafíos como motivación para conseguir logros, lo que trae como consecuencia que presenten niveles altos de satisfacción.

En el estudio de Barrientos *et al.* (2021) también se encontró que la autoeficacia académica se relacionaba de manera positiva y directamente con la satisfacción académica, puesto que tener una apreciación positiva de las propias capacidades académicas beneficia el grado de satisfacción con el estudio de una carrera profesional, con los cursos y las relaciones sociales que se crean en la institución. Finalmente, en el estudio de Algahtani *et al.* (2021) donde a pesar de que la muestra utilizada también recibía una educación virtual, se encontró que la autoeficacia académica se relacionaba de manera positiva y significativa con la satisfacción académica. Esto indicaría que el comportamiento de estas variables aparentemente

se mantiene a pesar de los factores que puedan intervenir sobre ellas, como la pandemia actual que se atraviesa o la virtualización de estudios.

Lent *et al.* (2007) y DeWitz y Walsh (2002) encontraron que estudiantes que se muestran satisfechos con sus actividades académicas, muestran mayores oportunidades de persistir en ellas. Esto puede ser explicado de la siguiente manera, la autoeficacia en el ámbito académico influye en la cantidad de esfuerzo y tiempo que el estudiante va a invertir en sus actividades (Bandura, 1986, citado en Canto, 2011), lo cual permite que alcance el éxito académico (Doménech *et al.*, 2017; Bandura, 1997; Olivari y Urra, 2007). Por otra parte, la satisfacción académica involucra el grado de satisfacción con el esfuerzo que se invierte durante el transcurso de la carrera (Soares, 2003, citado en Soares y Almeida, 2002), lo cual también influye en el éxito académico (Alves y Raposo, 2004) o el fracaso académico (Lounsbury *et al.*, 2003; Medrano y Pérez, 2010). Es así que, cuando hay un mayor nivel de autoeficacia habrá un mayor nivel de satisfacción ya que el esfuerzo invertido en los estudios va a corresponder justamente con las calificaciones obtenidas (DeWitz y Walsh, 2002).

En cambio, cuando los estudiantes tienen reiterados fracasos académicos, van perdiendo el interés por sus estudios (Bernal *et al.*, 2016), por consecuencia, el nivel de satisfacción con sus calificaciones o con el esfuerzo invertido en la carrera disminuye; lo cual ocasionaría que sus creencias de eficacia también disminuyan, ya que estas creencias son generadas a través de la interpretación y evaluación de los resultados académicos obtenidos (Bandura 1994; 2010; Doménech *et al.*, 2017). De acuerdo a lo mencionado, se puede inferir que la satisfacción académica está asociada a la autoeficacia académica a través de las experiencias de dominio de acuerdo a la teoría de Bandura (1994; 2010), donde señala que los resultados académicos influyen en las creencias de eficacia.

La satisfacción académica involucra la relación que tiene el estudiante con los profesores que forman parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Soares y Almeida, 2002). Por tal motivo, esta variable se puede asociar con la autoeficacia académica, ya que aquellos alumnos que presentan mayor nivel de autoeficacia evidencian mayores niveles de satisfacción hacia sus profesores y hacia la calidad de educación brindada donde se encuentran incluidos los requisitos curriculares y los métodos de enseñanza (DeWitz y Walsh, 2002).

Los autores Doménech *et al.* (2017) destacan la interacción profesor-alumno como un factor que interviene en la satisfacción y autoeficacia de los estudiantes. Estos autores mencionan que los docentes deben proporcionar escenarios de instrucción donde los estudiantes tengan la capacidad de tener éxito en áreas desafiantes lo cual aumenta sus creencias de eficacia a través de las experiencias de dominio, fuente de eficacia señalada por Bandura (1994; 2010) y se elevan los niveles de satisfacción con el proceso de enseñanza. Asimismo, Ruiz (2005) señala que los docentes que poseen creencias de eficacia aumentan las creencias en sus alumnos, puesto que se sienten capaces de enseñar de manera eficiente, en cambio, si un docente posee una baja creencia de eficacia, generará un ambiente negativo, trayendo como consecuencia que los estudiantes no posean adecuadas creencias sobre sus capacidades académicas.

Los profesores influyen en los niveles de autoeficacia del alumnado a través de la fuente de persuasión social (Bandura 1994; 2010) puesto que, al brindar mensajes de apoyo como la idea de que todos son capaces de aprobar una asignatura fortalece la confianza en sus estudiantes, sintiéndose más competentes de realizar cualquier actividad que se les presente. De esta manera, los docentes deben estar orientados a evaluar y reconocer el progreso de los estudiantes, ya que estas opiniones influyen en sus creencias de eficacia y a su vez incrementa los niveles de satisfacción con la interacción del docente (Doménech *et al.*, 2017). En base a lo

indicado, se podría inferir que los docentes tienen gran impacto en el desarrollo y mejora de las creencias de eficacia que posee los estudiantes y a su vez aumenta los niveles de satisfacción con la relación profesor-alumno y con el proceso de enseñanza

Por otro lado, la satisfacción académica hace hincapié a las condiciones tanto físicas como humanas que brinda la institución y que influyen en el aprendizaje (Soares, 2003, citado en Soares y Almeida, 2002). En el estudio de DeWitz y Walsh (2002) se encontró que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia manifestaban altos niveles de satisfacción con las condiciones físicas como, por ejemplo, la calidad de las instalaciones y de los servicios brindados por la institución. Soares (2003, citado en Soares y Almeida, 2002) señala que las actividades extracurriculares brindadas por la institución son un factor importante en la satisfacción académica por parte del estudiante. Figueroa *et al.* (2003) destacan la importancia de estas actividades como las primeras experiencias positivas que fomentan el aumento de la autoeficacia en los estudiantes universitarios. Por consiguiente, se podría entender que para los estudiantes es de suma importancia que las entidades de educación superior brinden este tipo de experiencia, puesto que favorecen sus creencias de eficacia y a su vez, los hace sentir satisfechos con el entorno universitario.

Además, las relaciones sociales y familiares del estudiante universitario influyen en el grado de satisfacción del estudiante. En el estudio de DeWitz y Walsh (2002) se encontró que los estudiantes con mayor autoeficacia mostraban mayores niveles de satisfacción con su vida social, puesto que tenían oportunidades para entablar relaciones en la institución donde asistían. Por tal motivo, se puede indicar que el grado de satisfacción que posee el individuo con las relaciones sociales y familiares positivas están vinculadas a los niveles de autoeficacia, puesto que influye al momento de tomar decisiones y en la persistencia de los estudios (Wright *et al.*,

2004), los estudiantes se perciben más competentes y sus niveles de estrés disminuyen (DeRosier *et al.*, 2013; Solberg y Viliarreal, 1997).

Igualmente, Canedo y Rodríguez (2020) y Coffman, y Gilligan (2002) señalan que aquellos estudiantes que tienen una baja satisfacción con sus redes de apoyo poseen un bajo nivel de autoeficacia. Por ende, se podría señalar que la satisfacción académica está relacionada a la autoeficacia mediante la persuasión social, fuente de eficacia planteada por Bandura (1994; 2010) donde señala que el entorno social son las que convencen al individuo de poseer competencias para realizar ciertas actividades y que, en base a esas opiniones, mostraran mayor esfuerzo en continuar y culminar la tarea, mientras que aquellos que han sido convencidos que no poseen capacidades, desisten con facilidad las actividades que se les presenten. En base a lo señalado, se podría inferir que para los estudiantes universitarios es de suma importancia mantener una relación positiva con sus compañeros de cursos, familiares y/o figuras significativas, puesto que estas relaciones influyen en sus creencias de eficacia y a su vez, incrementa los niveles de satisfacción.

Uno de los objetivos planteados en la presente investigación era conocer los niveles de satisfacción por parte de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, estos resultados (Tabla N° 9) podrían deberse a la pandemia generada por la enfermedad del COVID-19 debido a que tuvo un gran impacto sobre los servicios brindados por las universidades, por lo que se vieron en la obligación de adaptarlos a un contexto educativo virtual (MINEDU, 2021b).

Y a pesar de que las instituciones educativas del Perú actualmente han adaptado sus servicios, los resultados indican que más de la mitad de la muestra aún no alcanzan un alto grado de satisfacción, lo cual podría explicarse a diversos factores como la calidad de enseñanza brindada por los profesores, la organización de los cursos, el proceso de matrícula, la comunicación con funcionarios de la institución, entre otros que hasta el momento continúan

en un proceso de adaptación. En el estudio de Gonçalves *et al.* (2020), que también fue desarrollado en tiempos de pandemia, se encontró niveles medios y bajos de satisfacción por parte de los estudiantes frente a la universidad en la cual asistían, estas autoras señalaron que cuanto más perciben los estudiantes que la pandemia tiene un impacto en su desarrollo académico, los niveles de satisfacción con sus clases en línea y evaluación disminuyen.

Varsha y Aggarwal (2021) en su estudio encontraron factores que interceden en el grado de satisfacción que posee los estudiantes con sus clases virtuales durante la pandemia por COVID-19, uno de ellos era la calidad del profesorado, que tenía un mayor impacto en la satisfacción académica, por lo que, el papel fundamental del docente en las clases en línea es brindar el contenido del curso de manera eficiente, lo cual conduce a mejorar la calidad del proceso de aprendizaje e incrementar los niveles de satisfacción. Además, se encontró que la retroalimentación también influye en la satisfacción académica, puesto que las opiniones de los estudiantes ayudan a que los profesores realicen mejores estrategias para cursos futuros.

Asimismo, las expectativas de los estudiantes es otro factor que tiene gran influencia en los niveles de satisfacción (Varsha y Aggarwal, 2021). Esto coincide con lo señalado por Merhi (2016) que menciona que las expectativas tienen un papel importante en la satisfacción académica puesto que las universidades toman acciones en base a lo que los estudiantes esperan obtener de la institución a la que se encuentra asistiendo. Finalmente, un cuarto factor relacionado con la satisfacción era el diseño del curso, esto hace referencia a que el curso debe ser diseñado de manera eficaz para que el alumnado lo comprenda sin ningún inconveniente, poniendo en práctica la capacidad creativa del docente para lograr un impacto positivo en la satisfacción general de los estudiantes durante sus clases en línea (Varsha y Aggarwal, 2021). Esto coincide con lo propuesto por Soares (2003, citado en Soares y Almeida, 2002) donde señala que un criterio a evaluar los niveles de satisfacción es a través de las relaciones



interpersonales con los profesores que forman parte de las actividades del proceso enseñanza aprendizaje.

De igual manera, otro objetivo de la investigación era conocer los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Estos resultados (Tabla N° 10) también podrían deberse a factores como la pandemia que actualmente se atraviesa que traen consigo niveles de ansiedad, estrés o depresión que afectan las creencias de eficacia de los estudiantes. Ozamiz *et al.* (2020) señalan que estos síntomas en los estudiantes universitarios podrían deberse al proceso de adaptación al nuevo contexto educativo virtual que han estado atravesando durante este tiempo.

Como señala Bandura (1994; 2010) en su teoría, los estados fisiológicos y el estado de ánimo influyen en las creencias de eficacia. Por tal motivo, habrá estudiantes que interpreten sus reacciones de estrés originados por la pandemia como una vulnerabilidad a tener malos resultados, como aquellos estudiantes que, por el contrario, interpretarán la situación como un reto y buscarán la manera de afrontarla de manera eficaz. Asimismo, aquellos estudiantes que presenten un estado de ánimo deprimido mostrarán bajos niveles de autoeficacia, puesto que a través de esta fuente las personas juzgan sus capacidades, y por consecuencia el funcionamiento de los procesos cognitivos que también Bandura (1977; 1994; 2010) los menciona en su teoría, podrían verse afectados.

Aquellos estudiantes que experimenten niveles de ansiedad, sus creencias de eficacia van a disminuir, por lo que se crearán incapaces de manejar situaciones amenazantes, y como consecuencia el nivel de funcionamiento en el ámbito académico se verá perjudicado. Asimismo, Medrano (2010) señala que aquellos estudiantes que experimenten emociones negativas mostrarán un nivel bajo de autoeficacia al momento de regular sus estudios y en consecuencia presentarán un bajo rendimiento. Por tal motivo, las creencias de eficacia son de

suma importancia para evaluar las demandas del entorno, ya que depende de la evaluación que el estudiante realice, percibirá la tarea como una amenaza o un desafío (Lazarus y Folkman, 1984, citado en Zajacova *et al.*, 2005). Es así que, cuando una tarea es valorada como un desafío, hay mayores probabilidades de que el individuo escoja una estrategia de afrontamientos eficaz y que persista en ella (Bandura, 1995).

En base a lo mencionado anteriormente, se puede dar a entender que los resultados de niveles medios de satisfacción académica y autoeficacia académica encontrados en los estudiantes se han podido deber al contexto en el cual se encontraban atravesando producto de la pandemia y de la virtualización de estudios, así como a factores emocionales que han podido influir en sus respuestas.

Esta investigación permitió conocer que las variables satisfacción académica y autoeficacia académica mantienen una relación muy significativa y directamente proporcional. Esto quiere decir, que cuando aumenta los niveles de satisfacción académica, aumenta también los niveles de autoeficacia o viceversa. Asimismo, en esta investigación se enfatizó la importancia de ambos constructos en el ámbito académico debido a que tienen una gran influencia en los estudiantes universitarios.

Por un lado, la satisfacción académica refleja la eficiencia de todos los componentes involucrados en la experiencia educativa, por lo que las universidades deben estar orientadas a conocer las opiniones de los estudiantes sobre los aspectos involucrados en la experiencia académica, puesto que conocer estas percepciones mejora la calidad educativa brindada por las instituciones educativas superiores. Blanco y Blanco (2007) señalan que los niveles de satisfacción permiten rediseñar los centros de enseñanza y adaptar los procesos educativos a situaciones cambiantes, como es hoy en día la educación virtual producto de la pandemia por COVID-19.

Del mismo modo, los estudiantes que se encuentren satisfechos con sus estudios y resultados obtenidos organizan sus actividades académicas de mejor manera, lo que les permite lograr sus objetivos, evitar la procrastinación académica y disminuir niveles de ansiedad o depresión (Dominguez-Lara y Campos, 2017). Ya que actualmente la población estudiantil continúa estudiando en tiempo de pandemia, es necesario que las universidades evalúen continuamente las opiniones por parte de los estudiantes, puesto que, les permitirá conocer si los servicios adaptados a la modalidad virtual cumplen con las expectativas de los estudiantes y si contribuyen en el éxito académico. Estas opiniones también deben abordar aspectos como las relaciones entre compañeros, funcionarios y profesores, debido a que son factores que están involucrados en la satisfacción académica.

Por otra parte, la autoeficacia académica también es una variable de gran importancia en el ámbito académico. Ruiz (2005) señala que el éxito académico no depende solo de los conocimientos o habilidades que poseen los estudiantes, sino que también depende de las creencias de eficacia, puesto que sentirse capaz de establecerse metas y persistir en ellas mejora el rendimiento académico. Además, la autoeficacia académica permite a la persona tener un mejor manejo de situaciones académicas, disminuyendo factores emocionales como lo es la ansiedad (Komarraju y Nadler, 2013).

Finalmente, en este estudio se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio del Cuestionario de Satisfacción Académica donde se encontraron aceptables índices de bondad de ajuste (Tabla N°5, Tabla N° 6 y Tabla N°7) a pesar de que el proceso de aplicación de la prueba se realizó en un contexto de virtualización. En nuestro contexto, el cuestionario funciona con dos factores, compuesto por 10 ítems a diferencia de la prueba de Brasil (Soares y Almeida, 2002), país donde originalmente se creó que está compuesta por tres factores a través de 13 ítems y de la prueba adaptada en Chile (Inzunza *et. al*, 2015) donde la prueba es

unifactorial y conserva los 13 ítems. Posiblemente la prueba en Perú funcione con dos factores debido a las diferencias culturales con Brasil y Chile, además, de la diferencia del contexto de aplicación, la prueba fue aplicada en un contexto de virtualización debido a la crisis sanitaria a nivel mundial. Asimismo, podría deberse a la muestra utilizada ya que, la muestra del presente estudio no es representativa y ha pasado por diversos factores que ha podido influir en la validez interna.

Entre las limitaciones que se presentaron durante la investigación está el contexto de evaluación que ha podido ser una amenaza a la validez interna, debido a que el proceso de evaluación no se realizó de manera presencial, existe una posibilidad de que los datos de los participantes hayan podido presentar sesgos por la presencia de variables extrañas e intervinientes, puesto que no se contó con una supervisión presencial y con la oportunidad de resolver todas las dudas presentadas durante el momento de la aplicación. Asimismo, otra amenaza a la validez interna es la situación actual del país, puesto que aspectos emocionales originados por la pandemia por COVID-19 han podido influir durante el proceso de evaluación.

También se encuentra la posibilidad de un *pre-testing*, puesto que pudo haber participantes que previamente a la aplicación hayan tenido conocimiento del contenido de los instrumentos ya que gran parte de la muestra son estudiantes de la carrera de psicología. Cabe resaltar que, el instrumento que mide satisfacción académica no contaba con baremos, por lo que en la presente investigación se tuvo que realizar la baremación en base a las puntuaciones obtenidas. Por otro lado, una amenaza a la validez externa es la muestra no representativa, esto quiere decir que los resultados hallados en la presente investigación no se podrán generalizar, puesto que se usó un muestreo probabilístico por cuotas (Hernández y Mendoza, 2018).

## **CONCLUSIONES**

Se encontró una relación muy significativa y directamente proporcional entre la satisfacción académica y autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.

Se encontró niveles medios de Satisfacción Académica de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.

Se encontró niveles medios de Autoeficacia Académica de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.

## RECOMENDACIONES

Se propone seguir realizando investigaciones sobre la relación de la satisfacción académica y la autoeficacia académica, puesto que como se mencionó en el capítulo II, en nuestro país no existe evidencias sobre la relación de ambas variables que son tan importantes en el contexto educativo.

Debido a que los resultados de esta investigación no se pueden generalizar, se recomienda realizar estudios con una cantidad de participantes más significativa o representativa para extrapolar los resultados alcanzados. Asimismo, se sugiere que en próximos estudios se trabaje con una muestra que permita los análisis de invarianza por género, así como también en cuanto a la edad.

En cuanto a las pruebas aplicadas, se sugiere que se continúe realizando estudios instrumentales respecto a la variable satisfacción académica y obtener propiedades psicométricas en una muestra representativa de universitarios de Perú.

En base a la teoría utilizada en el presente estudio, se ha podido observar que estas dos variables son asociadas a otros constructos como el rendimiento académico o a la motivación, por ende, se sugiere realizar estudios donde incluyan una tercera variable de investigación para lograr tener una visión más amplia de las variables estudiadas, que tienen gran relevancia en el ámbito educativo.

Finalmente, tomar en cuenta los resultados de la presente investigación para ejecutar programas orientados a mejorar los niveles de autoeficacia y satisfacción académica en los estudiantes universitarios, puesto que como se ha podido observar en esta investigación, son variables fundamentales para el éxito académico y una formación integral del estudiante universitario.

## REFERENCIAS

- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Alayo, F. (28 de Setiembre de 2020). Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/unos-174000-estudiantes-peruanos-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020-noticia/>
- Algahtani, F., Zrieq, R., Aldhmadi, B., Atta, A., Obeidat, R., y Kadri, A. (2021). Academic Self-Perception and Course Satisfaction among University Students Taking Virtual Classes during the COVID-19 Pandemic in the Kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Education Sciences*, 11(3), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci11030134>
- Al-Nasa'h, M., Awwad, F. M. A., & Ahmad, I. (2021). Estimating students' online learning satisfaction during COVID-19: A discriminant analysis. *Heliyon*, 7(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08544>
- Alvarez, R., y Vernazza, E. (2017). Evaluación de un instrumento de medición del nivel de satisfacción estudiantil a través de la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales. *Cuadernos del CIMBAGE*, 1(19), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46251257001>
- Alves, H., y Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1, 73-88. <https://doi.org/10.1007/BF02896618>
- Alzate, G. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas psychologica*, 7(2), 425-439. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64770210.pdf>

- Artino, A. (2007). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning* 24 (3), 260–270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>
- Ato, M., López, J., y 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. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press. <https://bit.ly/3spvIv3>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman. <https://bit.ly/3gwhHpP>
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barrientos, P., Pérez, M., Vergara, J., y Díaz, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bean, J., y Bradley, R. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *The Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412. <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778785>



- Bernal, J., Lauretti, P., y Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309.  
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90453464009.pdf>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Blanco, R., y Blanco, R. (2007). La medición de la calidad de servicios en la educación universitaria. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (22), 121-136.  
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13270>
- Canedo, M., y Rodríguez, C. (2020). Relaciones positivas con otras personas y autoeficacia en estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371-378.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1794>
- Canto, J. (2011). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia*, 2(18), 45-53.  
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>
- Carrasco M., y Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. (1979). *Informe Belmont. Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación.*

[https://medicina.unmsm.edu.pe/images/Facultad\\_Medicina/Instituto\\_Etica/documentos/Belmont\\_report.pdf](https://medicina.unmsm.edu.pe/images/Facultad_Medicina/Instituto_Etica/documentos/Belmont_report.pdf)

- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología*. Editorial Brujas. <https://bit.ly/3BVh3e2>
- DeRosier, M., Frank, E., Schwartz, V., y Leary, K. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 538-544. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-05>
- DeWitz, S., y Walsh, W. (2002). *Self-Efficacy and College Student Satisfaction*. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315–326. <https://doi.org/10.1177/10672702010003003>
- Doménech, F., Abellán, L., y Gómez, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Dominguez-Lara, S. Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología*, 2, 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Dominguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-UCSP*. 4, 45-53. <https://35.161.26.73/index.php/psicologia/article/view/20>

- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Doyal, L., y Gough, I. (1991). *A theory of human need*. London: Macmillan International Higher Education. <https://bit.ly/3dF8MR0>
- Elliott, E., y Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Fletcher, K. (2005). Self-efficacy as an evaluation measure for programs in support of online learning literacies for undergraduates. *The Internet and Higher Education* 8 (4), 307-322. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.09.004>
- Hallenbeck, T. (1978). College student satisfaction: An indication of institutional vitality. *NASPA Journal*, 16(2), 19-25. <https://doi.org/10.1080/00220973.1978.11071708>
- Han, J., Geng, X., y Wang, Q. (2021). Sustainable Development of University EFL Learners' Engagement, Satisfaction, and Self-Efficacy in Online Learning Environments: Chinese Experiences. *Sustainability*, 13(21), 11655. <https://doi.org/10.3390/su132111655>

- Harrell, A., y Stahl, M. (1983). Need for achievement, need for affiliation and the academic performance and career intentions of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 1(2), 149–153. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(83\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0748-5751(83)90016-7)
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana S.A. <https://bit.ly/3axn2JO>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014*. [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1298/Libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1298/Libro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda*. [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/Libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/Libro.pdf)
- Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A. Matus, O., y Bustamente, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432008.pdf>
- Jan, S. (2015). The Relationships Between Academic Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Prior Experience, and Satisfaction with Online Learning. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 30–40. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994366>
- Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 2(6), 46-56. <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1431>

- Kleinginna, P., y Kleinginna, A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263–291. <https://doi.org/10.1007/bf00993889>
- Komaraju, M., y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25(2013), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- La República. (2017, 02 de abril). Solo 3 de cada 10 jóvenes accede a la educación superior en el Perú. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/861568-solo-3-de-cada-10-jovenes-accede-la-educacion-superior-en-el-peru>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., y Schmidt, L. (2007). *Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students*. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87–97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Lounsbury, J., Loveland, J., Sundstrom, E., Gibson, L., Drost, A., y Hamrick, F. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11, 287-307. <https://doi.org/10.1177/1069072703254501>
- Medrano, L., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <http://132.248.9.34/hevila/SummapsicologicaUST/2010/vol7/no2/1.pdf>
- Merhi, R. (2016). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, (7), 23-31. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3353/3418>
- Ministerio de Educación. (2021a, 17 de marzo). *Comunicado* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/348485-comunicado>
- Ministerio de Educación. (2021b, 30 de marzo). *Se reduce tasa de deserción en las universidades privadas* [Comunicado de prensa].

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/350777-se-reduce-tasa-de-desercion-en-las-universidades-privadas>

- Mustafa, Z., Basri, N., Abidin, N., Suradi, N., Ali, Z., Shahabudin, F., y Hamid, M. (2011). Modeling of engineering student satisfaction. *Journal of Mathematics and Statistics*, 8(1), 64-71. <https://doi.org/10.3844/jmssp.2012.64.71>.
- Okun, M., y Weir, R. (1990). Toward a judgment model of college satisfaction. *Educational Psychology Review*, 2(1), 59-76. <https://doi.org/10.1007/bf01323529>
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y Conductas de Salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y 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>
- Ortiz, R., Menorca, L., Losa, N., y Andollo, M. (2010). Calidad universitaria: expectativas de los estudiantes recién incorporados. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 17-30. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i2.331>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2022, 18 de febrero). *Beca Continuidad de Estudios: Pronabec lanzará 12 mil becas este 2022*. [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/584576-beca-continuidad-de-estudios-pronabec-lanzara-12-mil-becas-este-2022>
- Ramlall, S. (2004). A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 52-63. <https://bit.ly/3en3w3G>

- Rodríguez, N., y Álvarez, M. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*, (13), 89-113. <https://hdl.handle.net/10171/9073>
- Rowley, J. (2003). *Designing student feedback questionnaires*. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142–149. <https://doi.org/10.1108/09684880310488454>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90. <https://doi.org/10.1023/A:1027390531768>
- Schmidt, L., y Frieze, I. (1997). *A mediational model of power, affiliation and achievement motives and product involvement*. *Journal of Business and Psychology*, 11(4), 425–446. <https://doi.org/10.1007/bf02195890>
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Shen, D., Cho, M., Tsai, C., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Soares, A., Vasconcelos, R., y Almeida, L. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica (QSA). *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*, 153-165. <http://hdl.handle.net/1822/12114>
- Soares, A., y Almeida, L. (2011). Questionário de Satisfação Académica (QSA). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica*, 103-124. <https://bit.ly/3awQ1gW>
- Solberg, V., y Viliarreal, P. (1997). Examination of Self-Efficacy, Social Support, and Stress as Predictors of Psychological and Physical Distress among Hispanic College Students.

*Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 182–201. <https://doi.org/10.1177/07399863970192006>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2021, 13 de marzo). *SUNEDU supervisó adecuación a clases remotas en 134 universidades durante el 2020*. [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/347983-sunedu-superviso-adecuacion-a-clases-remotas-en-134-universidades-durante-el-2020>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2018). *Informe Bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Lima, Perú. <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>

Ventura, J. y Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>

Viladelbosch, È. y Calvo, F. (2021). Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19. *RES: Revista de Educación Social*, (33), 525-540. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/11/res-33-fran-calvo.pdf>

Wright, S., Perrone, K., Boo, J., y White, A. (2014). Influential Factors in Academic and Career Self-Efficacy: Attachment, Supports, and Career Barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36–46. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x>

Zajacova, A., Lynch, S. y Espenshade, T. (2005). *Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College*. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>



## ANEXO A

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA

METROPOLITANA, 2021

<b>Problemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variable</b>	<b>Metodología</b>
<p><b>Problema general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Existe una relación entre la Satisfacción Académica y la Autoeficacia Académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana?</li> </ul>	<p><b>Objetivo General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar si existe una relación entre la satisfacción académica y la autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los niveles de Satisfacción Académica de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>HG: Existe correlación estadísticamente significativa y directamente proporcional entre Satisfacción Académica y Autoeficacia Académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana.</li> </ul>	<p><b>Satisfacción Académica (prueba original)</b></p> <p>La SA presenta una escala de Likert del 1 al 5, el cual consta de 13 ítems.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <p>Ítems 1, 3, 6, 9, 12. “Satisfacción Curricular”</p>	<p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>El presente estudio es empírico con estrategia asociativa de diseño transversal y correlacional simple. No es experimental, debido a que, no se han manipulado las variables de la investigación.</p> <p><b>Nivel de investigación</b></p> <p>Según la naturaleza de la investigación, es un</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir los niveles de Autoeficacia Académica de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana, 2021.</li> </ul>		<p>Ítems 5, 11, 8, 10. “Satisfacción Institucional”</p> <p>Ítems 4, 2, 7, 13. “Satisfacción Socio-relacional”</p> <p><b>Autoeficacia Académica</b></p> <p>La AA presenta una escala de Likert del 1 al 4, el cual consta de 9 ítems.</p>	<p>estudio asociativo, correlacional.</p> <p><b>Diseño de la investigación</b></p> <p style="text-align: center;"> <math display="block">  \begin{array}{c}  \text{Ox}_1 \\    \\  \text{M} \quad r \\    \\  \text{Ox}_2  \end{array}  </math> </p> <p><b>Donde:</b></p> <p><b>M:</b> Representa la muestra de estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana</p> <p><b>Ox<sub>1</sub>:</b> Representa la variable Satisfacción Académica</p>
--	---	--	--	---

				<p><b>Ox<sub>2</sub>:</b> Representa la variable Autoeficacia Académica</p> <p><b>R:</b> La relación entre variables</p> <p><b>Población</b></p> <p>La población del presente estudio fue estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana.</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>La muestra estuvo conformada por 268 estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana.</p>
--	--	--	--	---

## **ANEXO B**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El presente estudio es conducido por Lorena del Pilar Cochachi Calle, estudiante de la carrera de Psicología.

Esta investigación tiene como finalidad descubrir la relación entre el nivel de satisfacción sobre algunos aspectos de la vida universitaria con la manera de pensar ante escenarios académicos en universitarios de Lima Metropolitana del tercer ciclo hasta el décimo ciclo.

Si usted decide ser participante de esta investigación, se le solicitará responder dos cuestionarios que tendrán una duración de aproximadamente 15 minutos. Cabe resaltar que su colaboración es estrictamente voluntaria, no habrá beneficios de tipos monetarios y podrá retirarse cuando usted lo considere. Asimismo, su participación es estrictamente anónima, por lo que los datos brindados serán confidenciales y sólo serán manipulados para el propósito de esta investigación.

Si tiene alguna duda acerca de los cuestionarios, puede contactar con la evaluadora mediante el siguiente correo: [lorena\\_cochachi@usmp.pe](mailto:lorena_cochachi@usmp.pe)

Respuesta: He leído el consentimiento informado. Soy estudiante universitario de Lima y acepto participar voluntariamente en este estudio, entiendo las actividades que realizaré, así como también que tengo la posibilidad de retirarme en cualquier momento y que no habrá un beneficio económico por mi participación en el estudio.

ANEXO C

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

A continuación, verá una serie de preguntas, marque una X la opción que más se adecue a usted.

1. **Edad:** .....

2. **Sexo:** Masculino  Femenino

3. **Lugar de Residencia:**

Lima

Otra ciudad: .....

4. **¿En qué universidad te encuentras estudiando?**

.....

5. **Tu universidad es:** Privada  Estatal

6. **¿Qué carrera te encuentras estudiando?**

.....

7. **¿En qué ciclo académico te encuentras estudiando?**

Tercer ciclo  Cuarto ciclo  Quinto ciclo  Sexto ciclo

Séptimo ciclo  Octavo ciclo  Noveno ciclo  Décimo ciclo





8. **¿Tienes hijos?** Sí  No



9. **¿Trabajas?** Sí  No

## ANEXO D


### CONSENTIMIENTO DE PRUEBAS APLICADAS







#### Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA)


 **Leandro Silva Almeida** <leandro@ie.uminho.pt> lun, 25 may 2020, 2:49     
para mí ▾

 inglés ▾ >  español ▾ [Traducir mensaje](#) [Desactivar para: inglés](#) x


Estimada Lorena Cpchachi  
Seguro que tiene el permiso que necesita para traducir, adaptar y validar la prueba en su país. Nos mantenga a par de los avances en su pesquisa. Se en algun momento necesitar de mi apoyo, puede solicitar. Se alguna publicacion de articulo desear hacer en futuro tambien la puedo apoyar en eso.  
Salud, Leandro Almeida



 **Bárbara Cecilia Jeannette Inzunza Melo** <binzunza@udec.cl>       
Para: LORENA DEL PILAR COCHACHI CALLE Mié 14/10/2020 14:43

 Escala de Satisfacción acad...  
44 KB

Estimada Lorena,  
Un gusto en saludarte, respecto a tu solicitud autorizo el uso del instrumento en tu investigación.  
Adjunto el instrumento que aplicamos en nuestro contexto, en caso que quieras replicar tal cual.  
Mucho éxito en tu investigación y si en algo mas te puedo colaborar no dudes en escribir.  
Un cordial saludo.  
Bárbara.



 **NB** nancy bastias <nbastias@udec.cl>        
Para: LORENA DEL PILAR COCHACHI CALLE Mar 13/10/2020 20:01

Estimada Lorena:  
Junto con saludar y desear que te encuentres muy bien, te comento que no tenemos inconvenientes en que utilices la escala QSA traducida.  
Que te vaya muy bien.  
Saludos cordiales.

#### **Nancy Bastías Vega**

Directora  
Departamento de Educación Médica  
Facultad de Medicina  
Universidad de Concepción  
Teléfono: +56 41 2204932 / 2207083

## Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas (EAPESA)

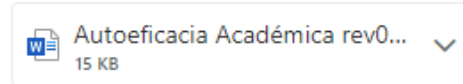
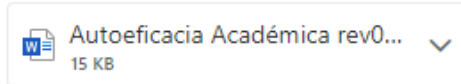


Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>



Para: LORENA DEL PILAR COCHACHI CALLE

Mié 14/10/2020 17:06



Mostrar los 11 datos adjuntos (3 MB)

Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martin de Porres Descargar todo

Estimada Lorena, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, los baremos que envío (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) solo aplican a universitarios.

Saludos cordiales.