



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

AUTOEFICACIA ACADÉMICA, COMPROMISO Y SATISFACCIÓN
CON LOS ESTUDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
LIMA METROPOLITANA

PRESENTADA POR
CARLOS ALBERTO CARBAJAL LEON

ASESORA
PATRICIA SUSANA BÁRRIG JÓ

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2020



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

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



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA, COMPROMISO Y SATISFACCIÓN CON LOS
ESTUDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTADO POR:

Mg. CARLOS ALBERTO CARBAJAL LEON

ASESORA:

DRA. PATRICIA SUSANA BÁRRIG JÓ

LIMA - PERÚ

2020

DEDICATORIA

A mis padres, hermanas, esposa e hijo por el apoyo constante en mi vida personal, académica y profesional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a todas las personas que ayudaron y contribuyeron con la realización de esta investigación. Destacar el apoyo incondicional de mis amigos y colegas Tomás Caycho y José Ventura, que con su ayuda y orientación se logra alcanzar los objetivos trazados. También recalcar el constante empuje de las autoridades de la Facultad de Salud de la Universidad Privada del Norte por el interés en el tema y la colaboración brindada.

Terminar agradeciendo a mi asesora Patricia Barrig Jó por la constante dedicación, motivación y ardua labor en el trabajo de seguimiento y tutoría de investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	11
1.1 Bases teóricas	11
1.1.1 Autoeficacia académica	11
1.1.2 Compromiso académico	15
1.1.3 Satisfacción con los estudios	20
1.2 Evidencias empíricas	23
1.2.1 Antecedentes Nacionales.....	23
1.2.2 Antecedentes internacionales.....	24
1.3 Planteamiento del problema	27
1.3.1 Descripción de la realidad problemática	27
1.3.2 Formulación del problema	30
1.4 Objetivos de la investigación	30
1.4.1 Objetivo general	30
1.4.2 Objetivos específicos	31
1.5 Hipótesis y variables	31

1.5.1 Formulación de las hipótesis	31
1.5.2 Variables de estudio.....	32
1.5.3 Definición operacional de las variables.....	33
CAPÍTULO II MÉTODO	34
2.1 Tipo y diseño de investigación	34
2.2 Participantes	34
2.3 Medición	36
2.3.1 EAPESA	36
2.3.2 UWES-S	37
2.3.3 EBSE	38
2.4 Procedimiento	40
2.5 Análisis de datos	41
CAPÍTULO III RESULTADOS	46
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN	54
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS	64
ANEXOS	82
Anexo A: Consentimiento informado	83
Anexo B: EAPESA	84
Anexo C: UWES-S	85
Anexo D: EBSE	86
Anexo E: Análisis de poder estadístico a priori	87
Anexo F: Análisis psicométrico	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Características sociodemográficas de participantes ($N = 495$)	35
Tabla 2	Estadísticos descriptivos de las variables	46
Tabla 3	Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk	47
Tabla 4	Comparaciones según el sexo	49
Tabla 5	Comparaciones según la carrera profesional	50
Tabla 6	Comparaciones según el rendimiento académico	51

RESUMEN

La autoeficacia académica es un factor importante que favorece el aprendizaje. Investigaciones realizadas en diversos contextos sugieren que, estudiantes con altos niveles de compromiso académico tienden a presentar un mayor grado de autoeficacia académica, que, a su vez, se ve afectada por otras variables, entre las que destaca, la satisfacción con los estudios. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo conocer la influencia del compromiso académico y la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica. El estudio fue empírico, asociativo, explicativo y con un diseño de variables latentes. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional y estuvo conformada por 495 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), la Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) y la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE). Mediante el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), se encontró que, existe una relación significativa y positiva entre el compromiso académico y la satisfacción los estudios. Asimismo, estos dos constructos ejercen una influencia directa sobre la autoeficacia académica, tanto de manera independiente como de forma conjunta, llegando el modelo propuesto a explicar el 47% de la varianza total de la autoeficacia académica. En conclusión, los hallazgos resaltan los efectos que tienen sobre la autoeficacia académica, tanto el compromiso académico como la satisfacción con los estudios.

Palabras clave: autoeficacia académica, compromiso académico, satisfacción con los estudios, estudiantes universitarios

ABSTRACT

Academic self-efficacy is an important factor that favors learning. Research carried out in various contexts suggests that students with high levels of academic engagement tend to present a higher degree of academic self-efficacy, which, in turn, is affected by other variables, among which satisfaction with studies stands out. In this sense, the present study aimed to know the influence of academic engagement and satisfaction with studies on academic self-efficacy. The study was empirical, associative, explanatory, and with a latent variables design. The sample was selected through an intentional non-probability sampling and was made up of 495 university students from a private university in Metropolitan Lima. The instruments used were the Academic Situations Specific Perceived Self-Efficacy Scale (EAPESA), the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S), and the Brief Scale of Satisfaction with Studies (EBSE). Through structural equation modeling (SEM), it was found that there is a significant and positive relationship between academic engagement and satisfaction with studies. Likewise, these two constructs exert a direct influence on academic self-efficacy, both independently and jointly, reaching the proposed model to explain 47% of the total variance of academic self-efficacy. In conclusion, the findings highlight the effects that academic engagement and satisfaction with studies have on academic self-efficacy.

Keywords: academic self-efficacy, academic engagement, satisfaction with studies, university students

INTRODUCCIÓN

El grado de motivación que tiene un estudiante para aprender o culminar sus estudios universitarios, permitirá, entre otros factores, alcanzar el éxito académico. No obstante, esta motivación dependerá de la capacidad que crea poseer y de las estrategias y recursos que utilice para lograr sus metas académicas (Alegre, 2014). Una de las razones que impide al estudiante alcanzar el éxito que se propone en el ámbito académico, es explicada, en la actualidad, por el incremento de la deserción universitaria, principalmente vinculada a factores personales como la escasez de capacidades y estrategias para el logro de metas, falta de interés y motivación hacia el estudio (Mori, 2012), o debido a su rendimiento académico, asociado al desinterés personal e inadecuados hábitos de estudio (Merlino et al., 2011).

En este sentido, el estudio de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios en el contexto peruano, ha sido realizado por diversos investigadores, encontrándose relacionada directamente con la procrastinación académica (Bustos, 2017; Chigne, 2017; Flores, 2020; Tejada, 2019), el rendimiento académico (Adanaqué, 2016), el aprendizaje autorregulado (Díaz, 2019), los hábitos de estudio (Terry, 2008) y los estilos de aprendizaje (Acuña, 2017). No obstante, no existen estudios que exploren la relación entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios con la autoeficacia académica.

La autoeficacia académica puede entenderse como el conjunto de opiniones, percepciones, e ideas sobre las potencialidades para ordenar, organizar y llevar a cabo actividades que permitan el logro de objetivos y metas académicas (Bandura, 1995, 1997). La literatura científica revela que las emociones juegan un papel importante en la percepción de la autoeficacia (Bonetto et al., 2017; Delgado et al., 2019). Los pensamientos y sentimientos que manejan los estudiantes, operan en

el funcionamiento personal y social influyendo, por tanto, en el comportamiento (Arciuli & Emerson, 2020). En este aspecto, las emociones forman parte de distintos constructos, como el compromiso académico o la satisfacción con los estudios. Por tal motivo, este estudio busca contestar la siguiente interrogante: ¿Cuál es el grado de influencia que tiene el compromiso académico y la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios?

La presente investigación tiene como objetivo conocer el nivel de influencia del compromiso académico y la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de la ciudad de Lima. Además, se busca determinar el grado de relación entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios, así como, la influencia que tienen estas variables, de manera independiente, sobre la autoeficacia académica en la muestra mencionada anteriormente. Con la finalidad de lograr estos objetivos, estudio fue empírico, asociativo, explicativo y con un diseño de variables latentes. Para ello, este trabajo de investigación se encuentra dividido en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico, comenzando por la revisión de estudios previos, seguido de las bases teóricas, donde se exploran diversos aspectos de las variables de estudio para la formulación de hipótesis. Además, en este capítulo se plantea el problema y los objetivos de investigación. En el segundo capítulo se establece la metodología seguida, diseño de estudio, participantes, instrumentos utilizados, el procedimiento para la recolección de datos y las técnicas empleadas para el análisis de los mismos. En el tercer capítulo se reportan los resultados obtenidos del contraste del modelo explicativo propuesto. Finalmente, en el cuarto capítulo se realiza el análisis y la discusión de los resultados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Bases teóricas

1.1.1 Autoeficacia académica

Debido a que la experiencia relacionada con la escuela constituye una parte importante en la vida de las personas y configura el camino hacia mayores retos en la vida, las investigaciones educativas intentan captar el significado de sí mismo en la mente de los estudiantes (Gore, 2006). En las últimas décadas, numerosos estudios en investigación educativa han recurrido a la autoeficacia académica para explicar la función de uno mismo en contextos educativos (Cheng, 2020). Si bien se encuentran varias maneras de definir a la autoeficacia académica y sus dimensiones, todas incluyen una actitud académica general orientada a objetivos (Chemers et al., 2001).

La confianza es comprendida como un medio para la obtención de éxito, a nivel personal o profesional, e involucra la propia fuerza (Bandura, 1993). La confianza en uno mismo es muy importante para lograr los objetivos establecidos y apoya al individuo, incluso en situaciones y condiciones indeseables para realizar la tarea (Hayat et al., 2020). El éxito requiere un rendimiento constante y eso depende en gran medida de cómo un individuo se enfrenta a las situaciones y los cambios que surgen en su vida (Bandura, 2001). La autoeficacia significa confianza en uno mismo y autosuficiencia. Por tanto, se refiere a qué tan bien una persona cree que podrá alcanzar el resultado deseado (Bandura, 1997).

En educación, la autoeficacia es un factor clave que contribuye al éxito de los estudiantes, debido a que la autoeficacia influye en las elecciones que

hacen los alumnos y los cursos de acción que siguen (Alhadabi & Karpinski, 2020). La autoeficacia académica se refiere a la creencia, o convicción, de la persona de que puede alcanzar con éxito un nivel designado en una tarea académica o alcanzar un objetivo académico específico (Bandura, 1995).

La autoeficacia académica se basa en la teoría social cognitiva, constituida por un principio básico del aprendizaje como es la autorregulación (Bandura, 1997). Según esta variable es la confianza del individuo respecto a su capacidad para organizar y ejecutar un plan de acción determinado para resolver un problema o realizar una tarea (Nadrah et al., 2019). Esta teoría sugiere que la autoeficacia académica puede variar en fuerza a partir de la dificultad de la tarea: algunas personas pueden creer que son más eficaces en tareas difíciles, mientras que otras solo lo hacen en tareas más fáciles (Bandura, 2001). Asimismo, se cree que la autoeficacia es de naturaleza situacional en lugar de verse como un rasgo estable (Bandura, 2002).

Los estudiantes hacen diferenciadores confiables entre sus juicios de autoeficacia en diferentes dominios académicos que, en conjunto, forman una estructura jerárquica multidimensional (Caprara et al., 2008). De este modo, la autoeficacia es diferente de la autoestima o el autoconcepto, ya que es una evaluación específica de la tarea, mientras que la autoestima y el autoconcepto reflejan evaluaciones afectivas más generales de sí mismo (Chemers et al., 2001).

Bandura (1991) también enfatizó que las creencias de autoeficacia determinan cómo se sienten, piensan, se motivan y se comportan las personas. Las creencias de autoeficacia proporcionan la base para la motivación humana, el bienestar y el logro personal (Nadrah et al., 2019). Esto se debería a que, a

menos que las personas creen que sus acciones pueden producir los resultados que se merecen, tienen pocos incentivos para actuar o perseverar ante las dificultades (Bandura, 1997). Muchas evidencias empíricas respaldan la afirmación de Bandura de que las creencias de autoeficacia tocan prácticamente todos los aspectos de la vida de las personas, ya sea que piensen de manera productiva, pesimista u optimista, qué tan bien se motivan, su vulnerabilidad al estrés, la depresión y las elecciones de vida que toman (Alyami et al., 2017).

La teoría cognitiva social considera cuatro características centrales de la agencia humana: intencionalidad, previsión, auto-reactividad y autorreflexión (Bandura, 2004). Así, los individuos son agentes que participan activamente en su propio desarrollo y pueden hacer que las cosas sucedan mediante sus acciones (Bandura, 2002). Además, las personas no son impulsadas por fuerzas internas ni moldeadas y controladas automáticamente por estímulos externos, sino que el funcionamiento humano es explicado en términos de un modelo de reciprocidad triádica en que el comportamiento, los factores cognitivos y otros factores personales, y los eventos ambientales operan como determinantes interactuantes entre sí (Bandura, 1995). La naturaleza de las personas se define dentro de esta perspectiva en términos de una serie de capacidades básicas (Bandura, 2001).

En concordancia con la teoría planteada por Bandura, las creencias académicas de autoeficacia afectan el rendimiento académico de los estudiantes debido a los efectos que producen a través de cuatro procesos psicológicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Bandura, 1993).

Respecto al nivel cognitivo, la naturaleza de las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades en relación con una tarea determinada influye en la forma en que perciben sus posibles resultados académicos futuros (Bandura, 2002). Los estudiantes que creen en sus habilidades visualizan resultados positivos exitosos, mientras que, aquellos que no confían en sus capacidades, probablemente sufrirán una negatividad cognitiva (Bandura, 1997), que implica un estado en el que se vuelven obsesionados por sus defectos y demasiado escépticos sobre su capacidad de tener éxito frente a situaciones de aprendizaje desafiantes (Cooper, 2000).

En relación al nivel motivacional, un alto sentido de autoeficacia aumenta la preparación de los estudiantes para invertir esfuerzos en su aprendizaje, les sirve para persistir cuando enfrentan dificultades y les ayuda a recuperarse más rápidamente después de una situación negativa (Bandura, 1997). Por el contrario, un sentido percibido de ineficacia disminuye el interés de los estudiantes en su aprendizaje, disminuye su capacidad de resistir frente a los impedimentos y socava su compromiso para lograr sus objetivos (Caprara et al., 2008).

En el nivel afectivo, un fuerte sentido percibido de competencia es probable que reduzca la cantidad de estrés que los estudiantes puedan experimentar en el curso de su aprendizaje, mientras que, una baja estimación de la capacidad puede dar lugar a altos niveles de ansiedad y agitación que a menudo conducen a pensamientos irracionales que en última instancia perjudica su efectividad cognitiva e intelectual (Bandura, 1997).

Por último, en el nivel selectivo, las concepciones que los estudiantes desarrollan sobre sus habilidades académicas pueden influir en el tipo de

decisiones que toman, el entorno que eligen y el tipo de opciones que seleccionan (Bandura, 1997). Es frecuente que los estudiantes participen en actividades en las que se sienten eficaces mientras que evitan aquellas en las que se sienten menos competentes (Bandura, 2004).

1.1.2 Compromiso académico

El compromiso académico se manifiesta como un constructo multidimensional, según la mayoría de investigadores que han estudiado sobre cómo se manifiesta esta variable en las personas (Perkmann et al., 2021). No obstante, aún existe un debate sobre en qué forma se conceptualiza el compromiso académico y qué dimensiones componen este constructo (Miller et al., 1996). En este sentido, Tomás et al. (2016) consideran que el compromiso académico es un concepto relacionado con la implicación de los estudiantes para conseguir un rendimiento académico satisfactorio.

Esta implicación está conformada por tres dimensiones (Greenwood et al., 2002): (a) Compromiso cognitivo, este componente hace referencia a las estrategias afectivas y personales de los estudiantes respecto al aprendizaje y la autorregulación; (b) Compromiso emocional/afectivo, esta dimensión se asocia con el grado de identificación de los estudiantes con el contexto académico, el aprendizaje, la relación con los docentes, sus compañeros y otros profesionales de la institución educativa (por ejemplo, psicólogos o personal administrativo); (c) Compromiso conductual/comportamental. Este componente está referido a la participación de los estudiantes en actividades académicas.

Por otro lado, Schaufeli et al. (2002) exportan desde el área de la psicología organizacional, tres dimensiones del compromiso laboral, para

explicar el compromiso académico de los estudiantes universitario. Estas dimensiones se han mostrado estables en el tiempo, se relacionan positivamente con el bienestar ocupacional y corresponden a las siguientes (Schaufeli et al., 2006): (a) Energía/vigor, que es definida como una actitud positiva, manifestándose en el interés por el trabajo y la voluntad de hacer el esfuerzo en llevarlo a cabo de la mejor manera posible; (b) Dedicación, definida como la importancia, el entusiasmo y el significado que la persona le otorga a la tarea; y (c) Absorción, entendida como el nivel de concentración y la percepción de que el tiempo pasa rápido cuando se realizan las tareas.

El estudio del compromiso académico, se ha desarrollado, principalmente, desde dos líneas de investigación que organizan de distinta manera la comprensión de este constructo (Aspeé et al., 2018). La primera conceptualización, estudia al compromiso académico como un constructo meta-tridimensional, en tanto que, la segunda, lo concibe como un constructo cognitivo-afectivo (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

La primera línea de investigación, desarrollada principalmente en el contexto escolar y basada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), propone la integración entre tres formas unidimensionales para comprender el fenómeno: compromiso conductual, emocional y cognitivo (Stover et al., 2017). De esta manera, el compromiso académico es visto como un meta-constructo que reconoce la multidimensionalidad e interrelación entre sus dimensiones (Rigo & Donolo, 2019). Esta perspectiva de trabajo, supone que los estudiantes tienen tres necesidades motivacionales fundamentales: autonomía, competencia y relación (Deci et al., 2017). La autonomía se satisface cuando el estudiante siente que toma decisiones y se motiva por factores internos más

que externos, de esta forma, la competencia se favorece cuando la estructura de la clase permite alcanzar los resultados deseados (Tomás & Gutiérrez, 2019). Por último, la relación se da cuando profesores y pares crean un entorno de apoyo y preocupación (Stover et al., 2017).

Por tal motivo, se entiende que una institución educativa que provea a los estudiantes oportunidades para abordar estas tres necesidades, podría facilitar mayores niveles de compromiso académico (Fredricks & McColskey, 2012). En este sentido, el esfuerzo, la persistencia y la conducta prosocial en clases (compromiso conductual), el alto interés y entusiasmo, baja ansiedad y aburrimiento (compromiso emocional), la concentración, el pensamiento estratégico, estrategias de aprendizaje sofisticado, la autorregulación y las acciones intencionales de agencia para enriquecer la experiencia de aprendizaje de una materia o de la escuela, o compromiso de agencia, surgen como producto de la interacción del individuo con su entorno para la satisfacción de las distintas necesidades (Veiga, 2012).

Desde esta aproximación, el compromiso académico es entendido en términos de las acciones, manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas de la motivación (Skinner et al., 2008). De esta manera, la motivación es necesaria, pero, no suficiente como precursora del compromiso (Appleton et al., 2008). Por tanto, la institución educativa y sus diversos componentes juegan un rol fundamental en su surgimiento (Torres & Ballesteros, 2019).

La segunda aproximación al compromiso académico proviene de la salud ocupacional, basada en el Modelo de Recursos Bajo Demanda (JD-R) que también encuentra sus raíces en la TAD (Hernández & Oramas, 2018). Este modelo es transferido al contexto académico por su similitud con el

contexto laboral, en tanto que, la actividad estudiantil contempla, al igual que la laboral, actividades coercitivas y objetivos específicos a alcanzar (Salanova, 2009; Salanova & Schaufeli, 2009).

La explicación desde el modelo JD-R sugiere que el compromiso con el trabajo resultaría de la tensión existente entre las demandas laborales y los recursos disponibles por el trabajador para hacer frente a ellas, donde contar con los recursos necesarios para abordar las demandas enfrentadas favorecería el compromiso y motivación con el trabajo, por el contrario, no contar con estas herramientas generaría efectos perniciosos sobre estos factores y la salud (Bakker et al., 2014).

Los recursos laborales comprenden los aspectos del trabajo que son funcionales para alcanzar metas del trabajo, reducir las demandas del trabajo, y estimular el crecimiento y desarrollo personal, por ejemplo, retroalimentación del desempeño, control del trabajo y apoyo social entre colegas (Hernández & Oramas, 2018). Mientras que, los recursos personales, están relacionados con características afectivas y emocionales que permiten a la persona controlar e intervenir sobre su entorno de manera exitosa, por ejemplo, autoeficacia, optimismo y estabilidad emocional (Seppälä et al., 2015). Por otra parte, las demandas laborales comprenden componentes físicos, psicológicos, organizativos o contextuales del trabajo, por lo que se requiere una estabilidad en el esfuerzo, así como una exigencia física y mental, por ejemplo, presión laboral o exigencias del cliente (Bakker et al., 2014).

El compromiso académico, desde esta perspectiva, es entendido como un estado cognitivo-afectivo, diferente, pero, correlacionado negativamente con el Burnout (Schaufeli et al., 2002), caracterizado por el vigor y dedicación a los

propios estudios, y el ser absorbido por las tareas relacionadas con este (Sokmen & Kilic, 2019). Esta dinámica se produce en la interacción entre las demandas y recursos antes señalados, por lo que es transferible al contexto de desenvolvimiento académico de los estudiantes (Ros et al., 2012).

Un primer aspecto importante que plantear, es la pregunta acerca de cómo las actuales conceptualizaciones del compromiso académico dan cuenta del proceso dialéctico donde estudiantes, profesores y otros actores del proceso educativo participan (Gallego-Arrufat & Raposo, 2014). Los fenómenos se construyen en la interacción social y estos se articulan en torno a las prácticas y significados que los individuos les atribuyen (Carvalho et al., 2010). Por tanto, es conveniente analizar críticamente esta situación, considerando las improntas descritas para cada una de las aproximaciones predominantes al compromiso académico (Zapata et al., 2018).

El lenguaje tiene una capacidad de poder producir no solo códigos de comprensión comunes, sino también significados que influyen en el comportamiento (Gallego-Arrufat & Raposo, 2014). En este caso, de los partícipes del proceso educativo. De este modo, los planteamientos ofrecidos desde la teoría y vertidos en las investigaciones podrían impactar de manera sustancial en la micro-cultura educativa, produciendo entramados de significados acorde a los mismos (Rigo & Donolo, 2019). Asimismo, las personas se comportan de acuerdo al significado que atribuyen de las cosas, por lo que, la definición sobre qué significa ser un estudiante comprometido y cuáles son las explicaciones a este tipo de comportamiento adquiere una connotación no menos importante (Carvalho et al., 2010).

Con todo, si la construcción del concepto de compromiso académico está ejerciendo una influencia de arriba hacia abajo sobre el fenómeno, es necesario considerar los efectos de esta influencia (Roig-Vila, 2018). En este caso, la construcción conceptual sostenida académicamente proveería el marco de referencia y los límites de entendimiento que impulsen las prácticas educativas a través de las expectativas, estándares, incentivos, políticas públicas, entre otros mecanismos (Pineda-Báez et al., 2014). Por ejemplo, si la concepción científica del compromiso académico configura al estudiante como agente pasivo en la ocurrencia del fenómeno y/o como objeto –y no sujeto– del proceso educativo, el desarrollo de estas nociones puede estar generando una compleja estructura de sentido, incentivos y prácticas que fortalecen dicha orientación (Daura, 2015).

1.1.3 Satisfacción con los estudios

La satisfacción con los estudios está relacionada con la satisfacción en ambientes laborales, debemos observar investigaciones desarrolladas para la comprensión de los correlatos, causas, y consecuencias de la misma (Lent et al., 2007). La satisfacción laboral o con el trabajo, puede ser definida como un estado emocional placentero o positivo resultante de la evaluación del trabajo propio (Cornillez, 2019). Paralelamente, en el campo educativo, se ha desarrollado un concepto análogo, que involucra la satisfacción con el estudio o la satisfacción académica. Es decir, el grado en que el estudiante disfruta sus experiencias (Hassan, 2002).

Aunque la satisfacción con los estudios no ha tenido la misma intensidad de investigación que la satisfacción laboral, psicólogos y educadores han examinado una serie de factores, como el tipo de personalidad, la autoeficacia

y el progreso de objetivos, que podrían ser relevantes en la experiencia de la satisfacción con los estudios (Keshavarzi & Ahmadi, 2013).

La satisfacción con los estudios es generalmente aceptada como una actitud a corto plazo que es resultado de una evaluación de la experiencia educativa del estudiante (Shirazi, 2017). Esta satisfacción se da cuando el rendimiento académico cumple o excede las expectativas del estudiante. Por tanto, esta satisfacción es producto de una evaluación que realiza internamente el estudiante, valorando sus expectativas con lo que en la realidad sucede (Caballero et al., 2007). La satisfacción del estudiante se está formando continuamente por las repetidas experiencias con los estudios (Lent et al., 2007).

La globalización y la revolución digital han creado una demanda para la creación de nuevas y variadas disciplinas académicas en el ámbito educativo (Cornillez, 2019; Elliott & Healy, 2001). Esta demanda ha llevado a mejorar las metodologías de enseñanza y los instrumentos de aprendizaje, tomando en consideración el contexto donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje (Flores, 2003). Consecuentemente, el número de instituciones de educación superior ha ido en aumento, existiendo una intensa competencia en el mercado educativo (Gopalan et al., 2019).

Las universidades han demostrado su compromiso con la satisfacción de los estudiantes a través del establecimiento de su misión, metas, objetivos, estrategias de marketing y temas promocionales (Clemes et al., 2007). Este énfasis en la satisfacción del estudiante se debe en parte al impacto positivo que esta variable tiene sobre la motivación del estudiante (Caballero et al., 2007). Centrarse en la satisfacción de los estudiantes también permite a las

universidades monitorear continuamente la efectividad del cumplimiento con las expectativas de los estudiantes (Elliott, 2002).

En este marco competitivo, solo algunas instituciones pueden brindar una educación de calidad y un entorno constructivo para sus estudiantes (Dos Santos, 2016). Por tanto, algunos factores pueden influir en la elección del estudiante, no solo para su admisión sino también para su permanencia (Sánchez-Hernández et al., 2017). Estos factores pueden satisfacer a los estudiantes en las decisiones que tomen (Butt & Rehman, 2010).

La satisfacción del estudiante es un fenómeno sutil pero complejo (Fernández et al., 2007). La medición de esta variable resulta todo un desafío debido a la naturaleza de la educación superior, de los agentes involucrados en sus procesos y las distorsiones en la percepción que puedan tener los estudiantes producto de creencias sobre ellos mismos (Clemes et al., 2007). Asimismo, la medición de la satisfacción con los estudios se ve afectada por otras variables del contexto académico (Mejías & Domelis, 2009). En el caso de la educación superior, la satisfacción con los estudios podría estar altamente correlacionada con las calificaciones (Elliott & Healy, 2001).

El modelo teórico que permite enlazar la satisfacción y rendimiento académico fue desarrollado desde una revisión de la literatura en la satisfacción laboral, la productividad, la satisfacción escolar y los modelos de desgaste estudiantil donde la satisfacción o el rendimiento académico son variables intervinientes (Gopalan et al., 2019). El vínculo entre las variables externas y la satisfacción radica en una progresiva secuencia causal desde un objeto (situación), pasando por una percepción (cognición), evaluación (juicio de valor), hasta llegar a una emoción, en este caso, la satisfacción (Caballero et

al., 2007). Los siete factores externos que se espera influyan en la satisfacción en este modelo son el ajuste institucional, integración académica, utilidad, dificultad académica, vida social, personal académico, y nivel de las clases (Bean & Bradley, 1986).

La satisfacción del estudiante mejora su rendimiento académico, por lo que, este constructo juega un rol importante en los modelos educativos actuales que buscan estudiar los factores personales que tengan una influencia significativa sobre el éxito académico (Elliott & Healy, 2001). Por consiguiente, estudios de ecosistemas educativos, resultados educacionales y evaluación de programas para la mejora académica, han incluido dentro de sus contenidos a la satisfacción del estudiante (Shirazi, 2017).

1.2 Evidencias empíricas

1.2.1 Antecedentes nacionales

Lozano-Paz y Reyes-Bossio (2017) desarrollaron un estudio para caracterizar la autoeficacia y el compromiso en docentes universitarios de la carrera de Psicología de una universidad privada localizada en Lima Metropolitana. El estudio siguió una metodología cualitativa con un diseño de investigación fenomenológico, buscando conocer las experiencias de los docentes sobre los constructos estudiados, así como, la comprensión de los mismos. Los hallazgos concluyen que, la percepción de autoeficacia de los docentes es positiva y a la vez, se encuentran comprometidos con sus actividades académicas. Asimismo, existen indicios de una asociación entre la autoeficacia y el compromiso en la muestra investigada.

Por otro lado, Oblitas (2018) analizó la relación entre la satisfacción escolar y la autoeficacia en estudiantes del nivel secundario de una institución

educativa pública ubicada en Lima Metropolitana. El diseño de investigación fue correlacional. Las evidencias encontradas permitieron concluir que, la satisfacción escolar y la autoeficacia tienen una relación directa y estadísticamente significativa. Además, la autoeficacia también se encontró correlacionada con tres componentes de la satisfacción escolar, condiciones afectivas, condiciones actitudinales y condiciones metodológicas.

1.2.2 Antecedentes internacionales

De la Fuente et al. (2014) estudiaron la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado, vista como una variable de proceso, y la satisfacción con el aprendizaje, el rendimiento académico, el compromiso académico y el burnout, consideradas como variables de producto en estudiantes universitarios españoles. El diseño de investigación fue transversal y correlacional. Los resultados indicaron que, la satisfacción con el aprendizaje tuvo una correlación estadísticamente significativa con el compromiso académico y en mayor medida con el componente absorción. En conclusión, la satisfacción con el aprendizaje está relacionado con el compromiso académico.

Asimismo, la investigación desarrollada por Parada y Pérez (2014) tuvo como objetivo determinar el grado de relación existente entre el compromiso académico con los factores sociodemográficos (sexo, tipo de colegio de egreso y año de ingreso) y las características académicas (nota de enseñanza media, puntaje en la prueba de ingreso a la universidad y satisfacción académica) de estudiantes universitarios chilenos, utilizaron un diseño correlacional de corte transversal. Los resultados concluyeron que la relación entre el compromiso académico y la satisfacción académica fue estadísticamente significativa.

Dogan (2015) evaluó el grado en que el rendimiento académico se asocia el compromiso estudiantil, la autoeficacia académica y las motivaciones académicas en estudiantes de educación secundaria y superior. El diseño de investigación fue correlacional. Los análisis correlacionales indicaron que, la autoeficacia académica tiene una relación directa y significativa con el compromiso cognitivo y emocional. No obstante, la relación con el compromiso comportamental fue negativa. Se concluye que, la autoeficacia académica se relaciona con el compromiso estudiantil.

Por otro lado, Urquijo y Extremera (2017) buscaron conocer el rol mediador del compromiso académico sobre la influencia que ejerce la inteligencia emocional en la satisfacción académica en estudiantes universitarios españoles. Los resultados del estudio permitieron concluir que, los tres componentes del compromiso académico, vigor, dedicación y absorción, se relacionan directa y significativamente con la satisfacción académica, encontrándose correlaciones moderadas y grandes. En conclusión, el compromiso académico y la satisfacción académica se encuentran relacionadas.

Zhen et al. (2017) exploraron el rol mediador de la autoeficacia académica y las emociones académicas sobre la relación entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico en adolescentes chinos, que cursaban el nivel secundario. Entre los resultados obtenidos, los autores hallaron una relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y el compromiso académico. Se concluye que, ambas variables se encuentran correlacionadas significativamente.

El estudio realizado por Pérez et al. (2018) en estudiantes universitarios españoles de carreras vinculadas al campo de la salud, buscó conocer las relaciones entre la autoeficacia percibida por el estudiante y las dimensiones del compromiso académico, así como el impacto que tenían estas dos variables sobre la autoestima. Los análisis correlacionales indicaron que, la autoeficacia se relaciona de manera significativa y positiva con los componentes del compromiso (vigor, dedicación y absorción), siendo el grado de correlación mayor con la dimensión Dedicación. A manera de conclusión, el compromiso académico y la autoeficacia percibida presentan una relación significativa.

Gutiérrez et al. (2018) analizaron el rol mediador del compromiso académico en la influencia que tiene el apoyo a la autonomía por el profesorado sobre la satisfacción con la facultad en estudiantes universitarios de República Dominicana. Hallaron que la satisfacción con la facultad se relaciona positivamente con las tres dimensiones del compromiso académico. Asimismo, el compromiso académico tiene una influencia positiva en la satisfacción con la facultad. Se concluye que la satisfacción se encuentra asociada al compromiso académico.

Por otra parte, Granziera y Perera (2019) examinaron la interrelación que se da entre la autoeficacia, el compromiso docente y la satisfacción con el trabajo en profesores de escuelas australianas. Los resultados permiten concluir que, la autoeficacia y el compromiso docente, se encuentran recíprocamente relacionados a través del tiempo. Similar hallazgo se mostró entre la satisfacción y el compromiso.

Asimismo, Sokmen y Kilic (2019) exploraron la relación entre la autoeficacia, autonomía, satisfacción con el trabajo, compromiso docente y

burnout, profesores de instituciones educativas turcas. El diseño de investigación fue correlacional, se concluyó que, existe una relación significativa entre la satisfacción y el compromiso emocional, y entre los componentes del compromiso docente (emocional, cognitiva, social con los estudiantes y social con los colegas) con la autoeficacia.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 Descripción de la realidad problemática

La educación superior es vista en la actualidad como una industria de servicios que busca con mayor énfasis cumplir con las expectativas y necesidades de los estudiantes (Ríos, 2012). Para ser exitosa y competitiva, una universidad debe identificar lo que es importante para sus estudiantes y luego cumplir con lo que ellos esperan (Dos Santos, 2016). Diversas instituciones se han dado cuenta de que es mejor invertir lo más antes posible, para retener a los actuales estudiantes, que invertir más tarde, atraer nuevos estudiantes (Baca et al., 2014). En el contexto peruano, esta situación se ve fortalecida por las políticas en educación superior realizadas en los últimos años, donde las universidades deben contar al menos con condiciones básicas que aseguren la prestación del servicio educativo, todo ello como parte de un proceso de licenciamiento que se encuentra actualmente en su fase final (Gallegos, 2017).

En esta situación de cambios positivos para la educación peruana a nivel universitario, el estudiante es quien debe ser el mayor beneficiado, ya que el estado busca asegurarle condiciones básicas que permitan su desarrollo, no solo académico sino también personal (Alanoca et al., 2020). En este sentido, una siguiente fase a la obtención del licenciamiento por parte de las universidades, debe ser la acreditación de las carreras profesionales, asegurando de esta manera una

educación de calidad (Sevillano, 2017). Este proceso corresponde a una evaluación de la educación propiamente dicha.

Sin embargo, contar con adecuadas condiciones de infraestructura, laboratorio, recursos educativos, buen personal docente, convenios con otras instituciones, programas de movilidad nacional o internacional, entre otros, no asegura que un estudiante adquiera todas las competencias que su profesión exige (Medina, 2018). En este sentido, es necesario también enfocar los esfuerzos en el propio estudiante, considerando sus características personales y el contexto que lo rodea, para, en mayor o menor medida, brindarle soporte desde la misma universidad para que alcance el éxito académico (Shirazi, 2017).

Los factores personales, como los cognitivos, afectivos y motivacionales, entre otros, que influyen en el logro académico pueden ser diversos según la propia experiencia y vivencias de los estudiantes (González, 2015). No obstante, aquellos factores que son comunes a nivel estudiantil corresponden a variables ligadas directamente a las calificaciones obtenidas en las materias que cursan (Garbanzo, 2013). Lo anterior resultaría evidente a simple vista, los estudiantes que obtengan buenas calificaciones, tendrán un mejor ánimo, mayor motivación, estarán más satisfechos con su rendimiento, y demás aspectos positivos (López & Valencia, 2012). Por el contrario, estudiantes con bajas calificaciones, sentirán emociones negativas respecto a sus capacidades, presentándose casos de desaprobación de materias o deserción estudiantil (Sánchez et al., 2009).

De esta forma, fortalecer las competencias cognitivas y emocionales de los estudiantes, permitiría, independientemente de las calificaciones que obtengan, lograr sus metas y objetivos académicos, superando las dificultades que durante el proceso puedan tener (López & Valencia, 2012). Entre las distintas variables

relacionadas al éxito académico bajo la perspectiva desarrollada en este estudio, se encuentra el compromiso académico, la satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica, siendo esta última una evaluación de su propio desempeño académico y más relacionado al rendimiento académico que se traduce comúnmente en calificaciones.

El estado cognitivo-afectivo que supone el compromiso académico es el resultado de diversos factores a los que el estudiante está sometido, donde su participación ocurre en el enfrentamiento de los desafíos académicos, más no en el desarrollo de un propio camino educativo que lleve a la construcción de un perfil, identidad profesional y/o futuro al que aspira (Zapata et al., 2018). De esta forma, el compromiso académico explicaría la tendencia de los estudiantes a un funcionamiento autónomo, que se desarrolla de manera progresiva y viene desde la etapa escolar, formando parte de la autoeficacia bajo el modelo teórico de Bandura (Rigo & Donolo, 2019).

La satisfacción del desenvolvimiento autónomo y competente, podría contribuir al desarrollo de la autoeficacia y de un buen rendimiento académico (Hassan, 2002). En este sentido, la satisfacción con los estudios también se presenta como un constructo relevante para explicar el éxito académico, entendiéndose como el conjunto de emociones positivas que experimenta el estudiante respecto sus estudios (Cornillez, 2019). Por tanto, el compromiso académico y la satisfacción con los estudios influyen en la manera cómo el estudiante percibe su rendimiento, siendo esta la autoeficacia académica. Sin embargo, en la literatura especializada, no se encuentran estudios empíricos que demuestren la relación planteada a nivel teórico, siendo necesario probar el modelo explicativo señalado de manera conjunta, que, con el avance estadístico e

informático, es posible mediante técnicas multivariadas como el modelamiento de ecuaciones estructurales.

Las implicancias del estudio de la influencia que tiene el compromiso académico y la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica, se dan a nivel teórico y práctico. A nivel teórico, permitiría cubrir el vacío existente respecto a cómo se relacionan estas variables a nivel universitario, no existiendo estudios previos sobre ello en ningún nivel educativo. A nivel práctico, los resultados ayudarían a demostrar una realidad presumible, pero, no probada, sobre factores que tienen relevancia en el éxito académico, ayudando a la planificación de maneras de intervención en variables clave, de tal manera que se generen mejoras a nivel estructural en la forma cómo los estudiantes afrontan su vida académica.

1.3.2 Formulación del problema

Considerando todo lo anteriormente mencionado, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el compromiso académico y la satisfacción con los estudios tienen un efecto en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar el efecto del compromiso académico y la satisfacción con los estudios en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar el grado de relación entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

Identificar el efecto que tiene el compromiso académico sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

Demostrar el efecto que presenta la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

1.5. Hipótesis y variables

1.5.1. Formulación de las hipótesis

Hipótesis general

- Existe un efecto moderado del compromiso académico y la satisfacción con los estudios en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas

- H1: Existe una relación moderada entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- H2: Existe un efecto moderado del compromiso académico sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- H3: Existe un efecto moderado de la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

En la Figura 1 se presentan las hipótesis específicas dentro del modelo estructural a evaluar.

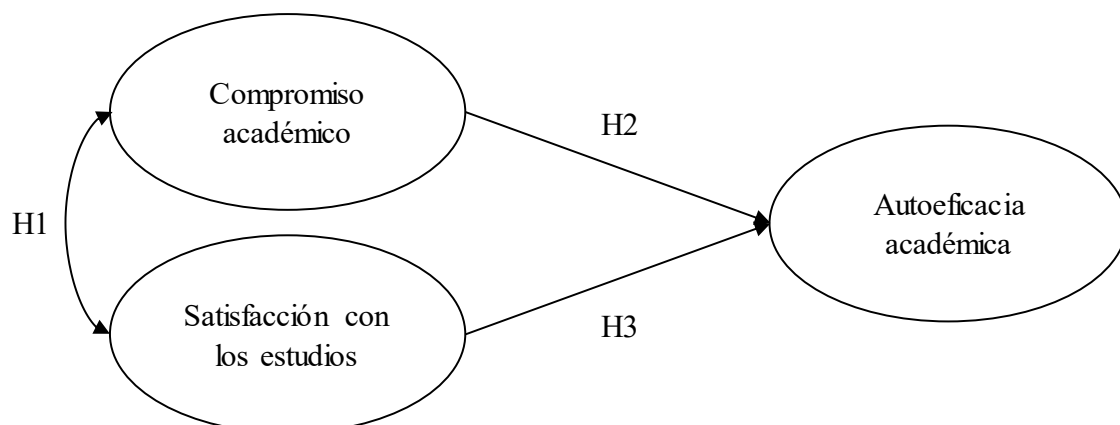


Figura 1. Representación gráfica de las hipótesis específicas.

1.5.2 Variables de estudio

Compromiso académico: Es un estado mental positivo y afectivo, cognitivo y persistente, que no presenta enfocado en una situación en particular. Consta de tres dimensiones (Schaufeli et al., 2002).

- **Vigor:** Representado por los altos niveles de energía durante el estudio (Schaufeli et al., 2002).
- **Dedicación:** Caracterizado por el entusiasmo para alcanzar las metas académicas (Schaufeli et al., 2002).
- **Absorción:** El grado de concentración ante la actividad académica (Schaufeli et al., 2002).

Satisfacción con los estudios: Grado en que el estudiante disfruta sus experiencias (Hassan, 2002) .

Autoeficacia académica: Conjunto de ideas que posee cada persona sobre sus capacidades para realizar y organizar actividades necesarias en el empleo y adaptación de situaciones del ámbito académico (Dominguez et al., 2012)

1.5.3 Definición operacional de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimesiones	Indicadores	Items	Nivel de medicion
Compromiso academico	Es un estado mental positivo y afectivo, cognitivo y persistente, que no presenta enfocado en una situación en particular. Consta de tres dimensiones (Schaufeli et al., 2002)	Es medida a través de 17 items. Adaptada por Fernández (2018) Merino-Soto, et al. (2017)	La escala cuenta con 3 dimensiones	Vigor Dedicación Absorción	Items: 1, 4, 8, 12, 15, 17 Items: 2, 5, 7, 10, 13. Items: 3,6,9, 11, 14, 16	Intervalo
Satisfacción con los estudios	Grado en que el estudiante disfruta sus experiencias (Hassan, 2002) .	Es medida a través de 3 items. Adaptada por Merino-Soto, et al. (2017)	La escala no cuenta con dimensiones en vista a que es unidimensional	Satisfacción del estudiante con su manera de estudiar.	1, 2, 3.	Intervalo
Autoeficacia académica	Conjunto de ideas que posee cada persona sobre sus capacidades para realizar y organizar actividades necesarias en el empleo y adaptación de situaciones del ámbito académico (Dominguez et al., 2012)	Es medida a través de 9 items. Adaptada por Dominguez et al. (2012)	La escala no cuenta con dimensiones en vista a que es unidimensional	Percepción específica de situaciones académicas.	1, 2, 3, 4, 5 ,6, 7, 8, 9.	Intervalo

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación empírica, ya que se buscó dar respuesta a una problemática específica planteada en el campo de la Psicología. La estrategia fue asociativa, debido a que se exploró la relación funcional entre tres variables. El tipo de estudio fue explicativo donde se puso a prueba un modelo respecto de las relaciones entre tres constructos psicológicos. Finalmente, se empleó un diseño explicativo con variables latentes. Para este diseño, se utilizó como enfoque estadístico el modelamiento de ecuaciones estructurales basado en las covarianzas (CB-SEM), donde, el compromiso académico y la satisfacción con los estudios fueron tomadas como variables exógenas, y la autoeficacia académica como variable endógena (Ato et al., 2013).

2.2 Participantes

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para la composición de la muestra, se tomaron como criterios de selección aquellos estudiantes que cumplieron con las siguientes condiciones: (a) pertenecer a una carrera profesional de la Facultad de Ciencias de la Salud; (b) estar matriculados en el semestre 2018-I; y (c) asistir regularmente a clases.

La selección de la muestra fue realizada a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencionado (Kerlinger & Lee, 2000). Para el cálculo del tamaño de muestra, se utilizó un análisis de poder estadístico a priori. Este análisis permite obtener un tamaño de muestra mínimo necesario para que, la prueba estadística utilizada tenga una determinada probabilidad para detectar un efecto

real (Uttley, 2019). Como parámetros de entrada para el análisis se establecieron: (a) una prueba de dos colas; (b) un nivel de significancia de .05; (c) un tamaño del efecto esperado mínimo recomendado ($r^2 = .040$ o $f^2 = .042$), que representa una significancia práctica en datos de ciencias sociales (Ferguson, 2009); y (d) un poder estadístico esperado de .90, considerado apropiado en ciencias del comportamiento y de la salud (Cohen, 1988). Los resultados sugirieron trabajar con un tamaño de muestra mínimo de 255 participantes (ver Figura 3 en Anexo E).

Tabla 1

Características Sociodemográficas de Participantes (N = 495)

Variable	n	%
Carrera profesional		
Enfermería	37	7.47
Obstetricia	151	30.50
Psicología	307	62.00
Ciclo académico		
Primero	4	0.81
Segundo	2	0.40
Tercero	131	26.50
Cuarto	89	18.00
Quinto	97	19.60
Sexto	50	10.10
Séptimo	55	11.10
Octavo	30	6.06
Noveno	30	6.06
Décimo	7	1.41
Rendimiento académico		
Muy malo	2	0.40
Malo	42	8.48
Regular	291	58.80
Bueno	145	29.30
Muy bueno	15	3.03

Fuente: Elaboración propia.

La muestra final estuvo conformada por 495 estudiantes universitarios. La edad de los participantes se encontró entre 17 y 42 años ($M = 21.42$, $DE = 3.41$). La mayor parte de la muestra fueron mujeres (87.4%), pertenecían a la carrera de Psicología, se encontraban en el tercer ciclo de estudios y mostraban un rendimiento académico regular. La Tabla 1 presenta una descripción con mayor detalle de las principales características de la muestra de estudio.

2.3 Medición

2.3.1 Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). La EAPESA fue desarrollada por Palenzuela (1983) para medir la expectativa de autoeficacia y está compuesta por diez ítems que se responden en una escala de diez puntos (de 0 a 9). No obstante, para este estudio se utilizó la versión adaptada por Dominguez et al. (2012) dirigida a estudiantes universitarios peruanos. La versión peruana de la EAPESA está conformada por nueve ítems que se responden en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta (1 = Nunca; 2 = Algunas veces; 3 = Bastantes veces; y 4 = Siempre). Todos los ítems están redactados en sentido directo, por lo que, a mayor puntuación, mayor percepción de autoeficacia académica.

En el estudio de adaptación (Dominguez et al., 2012), el ítem 9 fue eliminado de la versión original de diez ítems por presentar un bajo nivel de discriminación ($r_{itc} = .193$). Por otro lado, las puntuaciones indicaron adecuados niveles de fiabilidad, $\alpha = .89$, IC 95% [.878; .916]. Respecto a las fuentes de evidencia de validez, dos fueron empleadas: basada en el contenido y en la estructura interna. La evidencia basada en el contenido del test fue recopilada mediante el criterio de ocho jueces, quienes valoraron positivamente los ítems de acuerdo a su representatividad del constructo (V de Aiken superiores a .70). La evidencia basada en la estructura

interna fue obtenida a través del análisis factorial exploratorio, donde se encontró un factor que explicó el 55% de la varianza total. Asimismo, las cargas factoriales estuvieron entre .593 y .777.

La estructura unifactorial de la versión peruana de la EAPESA fue probada en otra muestra de estudiantes universitarios (Dominguez, 2014), obteniendo índices de ajustes apropiados para el modelo propuesto (un factor). Además, las cargas factoriales fueron superiores a .40 (encontrándose valores entre .43 y .62). Por otro lado, la fiabilidad, a través del método de consistencia interna, fue adecuada, $\alpha = .88$, IC 95% [.864; .897]. Estudios posteriores también han corroborado la naturaleza unidimensional de la EAPESA y su elevada fiabilidad, así como, la obtención de otras evidencias de validez: evidencia convergente a partir de la varianza promedio extraída (Dominguez-Lara, 2016) y equivalencia de la medida según el sexo y año de estudios (Dominguez-Lara & Fernández-Arata, 2019).

2.3.2 Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S). Para la medición del compromiso académico, se utilizó la UWES-S (Schaufeli et al., 2002). Específicamente, en el presente estudio se empleó la versión adaptada al contexto peruano por Fernández (2018). Este instrumento está compuesto por 17 ítems que usualmente se agrupan en tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. Además, la escala de respuesta de los ítems sigue un formato Likert con siete opciones de respuesta (0 = Nunca – Ninguna vez; 1 = Casi nunca – Pocas veces al año; 2 = Algunas veces – Una vez al mes o menos; 3 = Regularmente – Pocas veces al mes; 4 = Bastantes veces – Una vez por semana; 5 = Casi siempre – Pocas veces por semana; y 6 = Siempre – Todos los días).

La UWES-S, en la muestra de estudiantes universitarios peruanos, presenta adecuadas evidencias de validez y confiabilidad. En el estudio de Fernández (2018) se encontró una estructura de tres factores que explicaron el 49.92% de la variabilidad de las puntuaciones a partir de un análisis factorial exploratorio, en tanto que, el coeficiente alfa indicó adecuados niveles de fiabilidad para cada factor (.83 para vigor, .80 para dedicación y .79 para absorción). Este modelo de tres factores fue corroborado por Moreno (2019) mediante un análisis factorial confirmatorio, encontrando índices de ajuste satisfactorios y cargas factoriales superiores a .40, así como, aceptables niveles de fiabilidad, para la escala total ($\alpha = .912$) y para cada uno de los factores (.793 para vigor, .852 para dedicación y .772 para absorción).

En esta investigación, la UWES-S se utilizó de manera unidimensional, debido a que, los objetivos del estudio estuvieron enfocados únicamente en el compromiso académico constructo unitario. Asimismo, se buscó mantener la parsimonia del modelo estructural, estimando la menor cantidad de parámetros posible. A nivel estadístico, su uso se justifica a partir del estudio de Moreno (2019), donde las correlaciones ítem-total corregidas se encontraron entre .422 y .724.

2.3.3 Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE). La medición de la satisfacción con los estudios se realizó a través de la EBSE (Merino-Soto et al., 2017). Esta escala es una medida breve compuesta por tres ítems que busca evaluar en el estudiante la satisfacción con la forma en cómo estudia, respecto a su rendimiento, y en general, con los estudios. Por otro lado, el formato de respuesta de la EBSE sigue un escalamiento Likert de cinco puntos (1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; y 5 = Muy de acuerdo).

El estudio de validación inicial de la EBSE indicó que, los tres ítems tenían adecuados parámetros de discriminación ($r_{itc} > .50$), se ajustaron correctamente a un modelo unidimensional (con cargas factoriales por encima de $.70$), mostraron evidencia discriminante con medidas de ansiedad y depresión, así como, un nivel de fiabilidad aceptable, $\alpha = .788$, IC 95% [.755; .817] (Merino-Soto et al., 2017). En el estudio de Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2017), la EBSE también presentó satisfactorios niveles de fiabilidad, tanto para varones, $\alpha = .835$, IC 95% [.701; .912], como para mujeres, $\alpha = .718$, IC 95% [.614; .798].

Para la presente investigación, se evaluó la fiabilidad y la evidencia de validez convergente para cada uno de los instrumentos de medida. En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los ítems a través de la media, desviación estándar, asimetría, curtosis, mínimo, máximo y la correlación ítem-test corregida (ver Tabla 1 en Anexo F). La fiabilidad se estimó a través del método de consistencia interna, calculando el coeficiente alfa ordinal (ver Tabla 2 en Anexo F), que toma en cuenta la naturaleza categórica de los ítems de los tres instrumentos de medición (Zumbo et al., 2007). En todos los casos, las puntuaciones del EAPESA, UWES-S y EBSA, presentaron valores por encima de $.70$, considerados como apropiados (Nunnally & Bernstein, 1994).

Por otro lado, la evidencia de validez convergente fue medida a través del AVE, donde la autoeficacia académica presentó un valor por encima de $.50$, criterio usualmente utilizado para su interpretación (Hair et al., 2019). Sin embargo, fue necesario valorar cada constructo de manera independiente, considerando su nivel de fiabilidad y cantidad de ítems. En este sentido, para la autoeficacia académica se aceptó un valor por encima de $.25$, para el compromiso académico un valor superior a $.25$ y para la satisfacción con los estudios un AVE mínimo de $.44$ (Moral,

2019). La evidencia convergente fue apoyada para los tres constructos (ver Tabla 2 en Anexo F).

Respecto a las cargas factoriales de los ítems, en todos los casos se observaron valores por encima de .40 (Schumacker & Lomax, 2016), con excepción del ítem 12 de la UWES-S, que obtuvo un valor de .351, ligeramente por debajo del criterio señalado (ver Tabla 3 en Anexo F). Sin embargo, se decidió mantener este ítem debido a que su exclusión no significó una mejora en los índices de ajuste del modelo, fiabilidad o evidencia de validez convergente. Además, se buscó mantener la composición original de cada una de las escalas de medición.

Las cargas factoriales de los ítems del EAPESA se encontraron entre .633 (ítem 7) y .821 (ítem 9), con comunalidades iguales o superiores a .40 en todos los casos, indicando que, la satisfacción académica explica al menos el 40% de la variabilidad de los ítems (ver Tabla 3 en Anexo F). Con respecto a la UWES-S, las cargas factoriales de los ítems fueron desde .351 (ítem 12) hasta .745 (ítem 11), donde el compromiso académico explicó entre el 12% y 56% de la varianza de los ítems (ver Tabla 3 en Anexo F). Por último, los ítems de la EBSA presentaron cargas factoriales entre .560 (ítem 3) y .779 (ítem 1), por lo que, la satisfacción con los estudios explicó entre el 31% y 61% de la varianza total de los ítems que conforman este instrumento (ver Tabla 3 en Anexo F). En todos los casos, las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .001$). Por tanto, los ítems reflejan correctamente los constructos subyacentes que miden.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, se solicitaron los permisos respectivos a las autoridades de la institución educativa para la recolección de los datos mediante la aplicación de las escalas de medición, informando el cronograma de trabajo y los propósitos de

la investigación. Posteriormente, se coordinó con los docentes para el ingreso de los examinadores durante las horas de clase. Una vez realizados todos los trámites administrativos y la planificación logística para la colecta de datos, se procedió a recabar la información de los participantes respecto a los constructos estudiados.

Previo al inicio de la evaluación, los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación y firmaron un consentimiento informado autorizando su participación en el estudio. Los instrumentos fueron administrados de manera colectiva en las instalaciones de la institución educativa durante los últimos 20 minutos de las horas de clase. La aplicación fue realizada por un grupo de asistentes de investigación, quienes previamente habían tenido un entrenamiento en el uso de las escalas empleadas. En todo momento, los examinadores permanecieron en las aulas de clase, supervisando la normalidad del proceso de evaluación, respondiendo las preguntas de los examinados y verificando el correcto llenado de las escalas. Los participantes demoraron en contestar los tres instrumentos entre 15 a 20 en la mayoría de los casos. El periodo de recolección de datos duró cinco semanas.

Finalmente, a partir de los protocolos de evaluación completados por las participantes, se procedió a la elaboración de la base de datos en una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2016. Asimismo, se verificó la presencia de ítems sin responder, con doble respuesta o con patrones de respuesta inusuales. Ninguna de las tres situaciones mencionadas fue encontrada. Por último, se realizaron los análisis estadísticos de los datos para responder los objetivos de la investigación en el software libre R versión 4.0.2 (R Core Team, 2020).

2.5 Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron descriptivamente las variables de estudio, para ello se hizo uso de la media y mediana como medidas de tendencia central, la desviación estándar como medida de dispersión, así como el valor mínimo y máximo. Posteriormente, se realizó un análisis preliminar con algunas de las variables sociodemográficas, es decir, considerando las características propias de la muestra. En este análisis preliminar se compararon cada uno de los constructos de estudio a partir del sexo, carrera profesional y rendimiento académico de los estudiantes.

Para la elección de los estadísticos de comparación entre grupos, se analizó previamente la distribución de las puntuaciones en los constructos en cada una de las categorías de las variables sociodemográficas. El análisis de normalidad se realizó con la prueba de Shapiro-Wilk, debido a que esta prueba estadística muestra un mejor rendimiento y mayor potencia estadística que otras pruebas de normalidad (p.e., Kolmogorov-Smirnov), independientemente del tamaño muestral (Ghasemi & Zahediasl, 2012; Ogunleye et al., 2018).

Los análisis de normalidad indicaron que las distribuciones de las variables se alejaban de una distribución normal. Por tanto, las comparaciones entre grupos independientes se realizaron con estadísticos no paramétricos. Para las comparaciones según el sexo se utilizó la prueba *U* de Mann-Whitney en el análisis inferencial y la Probabilidad de Superabilidad (PS) como medida del tamaño del efecto. La interpretación de la PS se basó en los criterios planteados por Grissom y Kim (2005), donde valores mayores a .56 se consideraron efectos pequeños, superiores a .64 fueron efectos medianos y por encima de .71 se valoraron como efectos grandes. Por otro lado, las comparaciones según la carrera profesional y rendimiento académico se realizaron mediante la prueba *H* de Kruskal-Wallis y el

tamaño del efecto fue estimado a través del coeficiente épsilon cuadrado (ϵ^2), considerando valores iguales a .01, .06 y .14, como pequeños, medianos y grandes, respectivamente (Cohen, 1988).

Para el análisis estadístico de las pruebas de hipótesis, se empleó el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM). Esta técnica fue seleccionada debido a los objetivos del estudio, ya que permite incorporar variables no observables que son medidas indirectamente por medio de variables observables o indicadores. Asimismo, SEM facilita la explicación del error de medida en las variables observables (Keith, 2019).

Dentro de SEM, existen dos aproximaciones: la basada en la varianza o también conocida como Partial Least Squares (PLS-SEM) y la basada en la covarianza (CB-SEM). Para esta investigación se empleó el CB-SEM porque es utilizada fundamentalmente para confirmar, o rechazar, teorías (p.e., un conjunto de relaciones sistemáticas entre múltiples variables que pueden ser probadas empíricamente). Esta técnica estadística determina en qué medida un modelo teórico propuesto puede estimar la matriz de covarianzas de un conjunto de datos procedentes de una muestra (Reinartz et al., 2009).

El CB-SEM está conformado por dos partes. En primer lugar, se encuentra el modelo estructural que está compuesto por constructos (i.e., círculos u óvalos en la representación gráfica). El modelo estructural también muestra las relaciones entre los diferentes constructos. En segundo lugar, está el modelo de medida de los constructos que reflejan las relaciones entre estos constructos y los indicadores o ítems (i.e., rectángulos en la representación gráfica).

Previo a la ejecución del CB-SEM, se realizó un análisis descriptivo de los ítems de los instrumentos de medición para conocer el funcionamiento de los

mismos en la muestra de estudio y tomar decisiones respecto a su estimación en el modelo de medida. El análisis de ítems se realizó a través de la media y desviación estándar como medidas de tendencia central y dispersión, respectivamente. Como medidas descriptivas de la distribución de los ítems se utilizaron los coeficientes de asimetría y curtosis, donde valores entre -2.00 y 2.00 indicaron que los ítems siguen una distribución normal (Tabachnick & Fidell, 2019). También se calcularon los valores mínimos y máximos obtenidos en cada ítem. Finalmente, la discriminación de los ítems fue estimada a través del coeficiente de correlación ítem-test corregida, considerándose valores por encima de .30 como adecuados (Meyer, 2014).

El CB-SEM se ejecutó mediante el método de estimación Mínimos Cuadrados Ponderados con Media y Varianza ajustada (Weighted Least Squares with Mean and Variance adjusted, WLSMV), adecuado para variables observables ordinales y que presenta un buen funcionamiento ante distribuciones subyacentes ligeramente no normales (Li, 2016). Para la valoración del nivel de adecuación del modelo, se utilizaron los siguientes índices de ajuste (DiStefano et al., 2018; Hu & Bentler, 1999; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016): $SS\chi^2/df < 3.00$, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) $< .08$, Comparative Fit Index (CFI) $> .90$, Tucker-Lewis Index (TLI) $> .90$, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) $< .08$ y Weighted Root Mean Square Residual (WRMR) < 1.00 .

Los resultados del CB-SEM se analizaron siguiendo un proceso sistemático. La evaluación de la calidad de los modelos de medida y estructural se centró en estadísticos que indican la capacidad explicativa del modelo (Schumacker & Lomax, 2016). En relación al modelo de medida, se valoró la fiabilidad mediante el método de consistencia interna, empleando el coeficiente alfa ordinal, las cargas

factoriales de los ítems y la varianza promedio extraída (AVE) para evaluar la evidencia de validez convergente. En el modelo estructural, las medidas consideradas fueron el R^2 (varianza explicada) y la magnitud y significancia de los coeficientes de ruta.

El análisis del poder estadístico a priori para determinar el tamaño de muestra mínimo requerido para el estudio se ejecutó a través del software G*Power 3.1.9.7 (Erdfelder et al., 2009). Los demás análisis se realizaron en el software libre R versión 4.0.2 (R Core Team, 2020) empleando los siguientes paquetes: pacman 0.5.1 (Rinker & Kurkiewicz, 2018) para la instalación y gestión de los demás paquetes en R; haven 2.3.1 (Wickham & Miller, 2020) para la importación de la base de datos; tidyverse 1.3.0 (Wickham et al., 2019) para el manejo y manipulación de la base datos, así como la obtención de las frecuencias y porcentajes de las diferentes variables sociodemográficas; psych 1.9.12.31 (Revelle, 2020) para los estadísticos descriptivos; lavaan 0.6-6 (Rosseel, 2012) para el análisis SEM; y semTools 0.5-3 (Jorgensen et al., 2020) para el análisis de fiabilidad. Por otro lado, el paquete base de R fue utilizado para el análisis de normalidad y las comparaciones según el sexo, carrera profesional y rendimiento académico.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de los constructos estudiados. Teóricamente, la autoeficacia académica puede obtener valores entre 9 y 36. No obstante, en la muestra fueron desde 18 hasta 36, por tanto, los participantes no mostraron puntuaciones muy bajas en esta variable, ello queda evidenciado también en la media ($M = 28.54$) y mediana ($Mdn = 28$), que fue cercana al puntaje máximo.

En cuanto al compromiso académico, teóricamente los participantes pueden alcanzar puntuaciones entre 0 y 102. Los resultados indicaron que la muestra mostró puntajes entre 49 y 102, es decir, tuvieron valores relativamente altos. La media ($M = 80.57$) y mediana ($Mdn = 83$) estuvieron cercanas al valor máximo. Por otro lado, en el constructo satisfacción con los estudios, los estudiantes podían alcanzar puntajes entre 3 y 15. En la muestra de estudio, los participantes mostraron puntuaciones que fueron desde 6 hasta 15, siendo la media ($M = 11.28$) y mediana ($Mdn = 12$) cercanas al puntaje máximo.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de las Variables

Variable	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Autoeficacia académica	28.54	28	4.21	18	36
Compromiso académico	80.57	83	10.70	49	102
Satisfacción con los estudios	11.28	12	1.78	6	15

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se muestra los resultados del análisis de normalidad evaluado a través del estadístico Shapiro-Wilk (W). Respecto al sexo, las mujeres presentaron distribuciones que se alejaban de una distribución normal en las tres variables de estudio ($p < .001$). En cuanto a los varones, únicamente en satisfacción con los estudios mostraron distribuciones diferentes a una curva normal ($p < .05$), en tanto que, en autoeficacia académica y compromiso académico, las distribuciones se ajustaron a una curva normal ($p > .05$). A partir de lo hallado, se decidió emplear una prueba no paramétrica para la comparación entre grupos, en este caso la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 3

Pruebas de Normalidad Shapiro-Wilk

Variable	Autoeficacia académica		Compromiso académico		Satisfacción con los estudios	
	W	p	W	p	W	p
Sexo						
Varón	.964	.063	.964	.666	.949	.012
Mujer	.979	<.001	.968	<.001	.955	<.001
Carrera profesional						
Enfermería	.915	.008	.960	.207	.932	.026
Obstetricia	.973	.004	.926	<.001	.950	<.001
Psicología	.976	<.001	.980	<.001	.958	<.001
Rendimiento académico						
Bajo	.958	.109	.939	.022	.916	.004
Medio	.981	<.001	.978	<.001	.963	<.001
Alto	.959	<.001	.952	<.001	.933	<.001

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las distribuciones según la carrera profesional, los estudiantes de obstetricia y psicología presentaron distribuciones que se alejaban de una curva

normal ($p < .05$) en las tres variables de estudio. De igual manera, los estudiantes de enfermería indicaron puntuaciones alejadas de una curva normal en satisfacción con los estudios y autoeficacia académica ($p < .05$). Sin embargo, en el compromiso académico, los estudiantes de enfermería obtuvieron puntajes que siguieron una distribución normal ($p > .05$). Estos resultados permitieron decidir que la prueba inferencial para comparar los tres grupos de carreras profesionales sería la prueba H de Kruskal-Wallis.

En las distribuciones a partir del rendimiento académico, se consideraron tres grupos: bajo, medio y alto. En el grupo bajo estuvieron los estudiantes con un rendimiento académico muy malo o malo, en el grupo medio los estudiantes con un rendimiento académico regular y en el grupo alto los estudiantes con un rendimiento académico bueno o muy bueno (ver Tabla 1). Los estudiantes con un rendimiento académico medio y alto presentaron distribuciones diferentes a una curva normal en los tres constructos de estudio ($p < .001$). Lo mismo sucedió con los estudiantes que tenían un rendimiento académico bajo, aunque solo en el compromiso académico y la satisfacción con los estudios ($p < .05$). Solo en autoeficacia académica, los estudiantes con un rendimiento académico bajo mostraron puntajes cuya distribución seguía una curva normal ($p > .05$). Estos resultados indicaron que el estadístico más apropiado para la comparación entre grupos era la prueba H de Kruskal-Wallis.

En la Tabla 4 se presentan las comparaciones en la autoeficacia académica, compromiso académico y satisfacción con los estudios según el sexo de los y las participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica ($p < .05$) a favor de los varones ($M = 29.77$). Asimismo, el tamaño de esta diferencia fue pequeña (Grissom & Kim, 2005). Las diferencias en

el compromiso académico y la satisfacción con los estudios no fueron estadísticamente significativas ($p > .05$). No obstante, el tamaño del efecto en el compromiso académico fue pequeño ($PS = .56$), favorable a las mujeres ($M = 80.91$). Por otro lado, el tamaño del efecto en la satisfacción con los estudios fue trivial ($PS < .56$).

Tabla 4

Comparaciones según Sexo

Variable	Varón (n = 62)		Mujer (n = 430)		U	p	PS
	M	DE	M	DE			
Autoeficacia académica	29.77	3.92	28.35	4.23	15940.50	.012	.60
Compromiso académico	78.24	12.28	80.91	10.43	11694.50	.118	.56
Satisfacción con los estudios	11.26	1.72	11.27	1.79	12786.00	.597	.52

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se presentan las diferencias en los constructos de estudio según la carrera profesional de los participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el compromiso académico y la satisfacción con los estudios ($p < .001$), en ambos casos el tamaño del efecto fue pequeño ($\epsilon^2 > .01$). Estas diferencias encontradas indican que los estudiantes de obstetricia mostraron los puntajes promedios más altos y los estudiantes de psicología obtuvieron las puntuaciones medias más bajas. Por otro lado, en cuanto a la autoeficacia académica, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Además, el tamaño del efecto fue trivial ($\epsilon^2 < .01$).

Tabla 5

Comparaciones según Carrera Profesional

Variable	M	DE	H	gl	p	ϵ^2
Autoeficacia académica			2.49	2	.288	.005
Enfermería	28.73	4.17				
Obstetricia	28.87	4.24				
Psicología	28.36	4.21				
Compromiso académico			17.74	2	<.001	.036
Enfermería	81.08	9.30				
Obstetricia	83.26	10.20				
Psicología	79.21	10.86				
Satisfacción con los estudios			18.11	2	<.001	.037
Enfermería	11.24	1.36				
Obstetricia	11.79	1.65				
Psicología	11.03	1.83				

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se reportan las comparaciones en la autoeficacia académica, compromiso académico y satisfacción con los estudios según el rendimiento académico de los participantes. Los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en todas las variables de estudio a partir del rendimiento académico. En todos los casos, los estudiantes con un rendimiento académico alto obtuvieron los promedios más altos en los constructos de estudio. Respecto al tamaño del efecto en el compromiso académico, la diferencia entre los grupos fue pequeña ($\epsilon^2 > .01$). En cuanto a la autoeficacia académica y la satisfacción con los estudios, el tamaño del efecto fue mediano ($\epsilon^2 > .06$).

Tabla 6

Comparaciones según el rendimiento académico

Variable	M	DE	H	gl	p	ϵ^2
Autoeficacia académica			48.80	2	<.001	.099
Bajo	27.80	4.51				
Medio	27.60	4.08				
Alto	30.48	3.70				
Compromiso académico			15.01	2	<.001	.031
Bajo	79.14	11.63				
Medio	79.39	10.69				
Alto	83.15	10.02				
Satisfacción con los estudios			40.87	2	<.001	.083
Bajo	11.34	1.84				
Medio	10.88	1.77				
Alto	11.99	1.54				

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en relación a la prueba de las hipótesis general y las hipótesis específicas, el modelo de investigación, en general, obtuvo un buen ajuste según los criterios establecidos en la sección metodológica, $SS\chi^2/df = 2.586$, RMSEA = .057, IC 95% [.052; .061], CFI = .950, TLI = .946, SRMR = .058 y WRMR = 1.285. Solo el WRMR no mostró un nivel satisfactorio, ya que su valor fue superior a 1.00. No obstante, considerando el cumplimiento de los puntos de corte de los demás índices de ajuste y de los pocos estudios sobre el comportamiento del WRMR (DiStefano et al., 2018), se aceptó y procedió a la interpretación del modelo probado.

Respecto al modelo estructural, se evaluó la magnitud y significancia de los coeficientes de ruta y la varianza explicada (ver Figura 2). Para la interpretación de los coeficientes de ruta, se tomaron en consideración los criterios planteados por

Cohen (1988), donde coeficientes de .10, .30 y .50, fueron valorados como efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente. Asimismo, respecto a la varianza explicada (R^2), se consideró un tamaño del efecto pequeño a un valor de .01, un efecto mediano a un coeficiente de .10 y un efecto grande a un valor de .25 (Cohen, 1988).

Considerando la hipótesis general, esta fue corroborada. En cuanto a la variable endógena o dependiente, autoeficacia académica, el modelo propuesto explicó el 47% de la variabilidad total de sus puntuaciones, siendo este un efecto grande (ver Figura 2). Por otro lado, la hipótesis H1 también fue confirmada, la relación entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios fue estadísticamente significativa con un tamaño de efecto grande, donde ambas variables compartieron el 25% de la variabilidad de sus puntajes. En relación a la hipótesis H2, el compromiso académico tuvo una influencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto mediano sobre la autoeficacia académica, llegando a explicar el 18.9% de su varianza. Finalmente, la hipótesis H3 también fue corroborada, la satisfacción con los estudios mostró una influencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto mediano sobre la autoeficacia académica, llegando a explicar el 12.6% de su variabilidad.

Por tanto, a partir de los resultados obtenidos a través del modelamiento de ecuaciones estructurales basado en las covarianzas (CB-SEM), se encontró que, existe una relación grande entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios. Asimismo, estas variables, por separado, tienen una influencia mediana sobre la autoeficacia académica. Finalmente, el modelo de investigación explicó gran parte de la varianza total de la autoeficacia académica (tamaño del efecto grande).

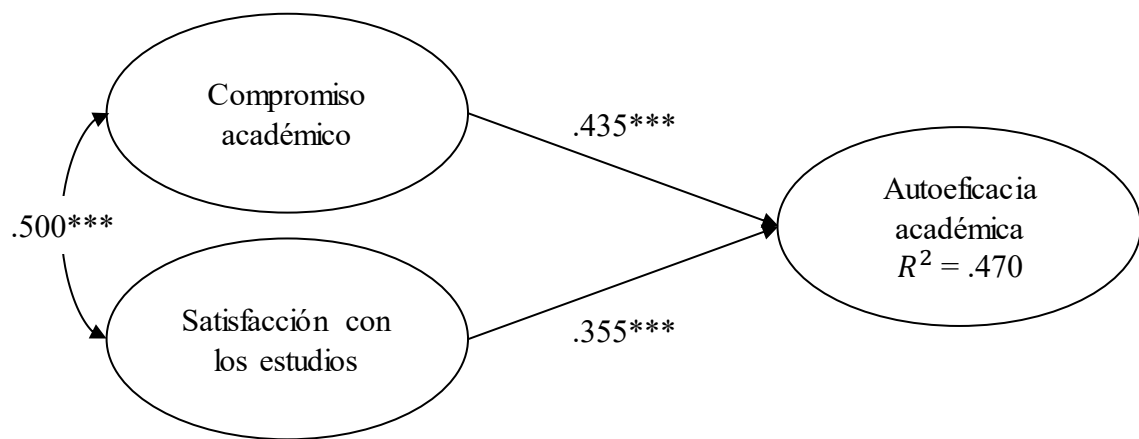


Figura 2. Evaluación del modelo estructural. Todos los coeficientes de ruta fueron estadísticamente significativos $^{***}p < .001$

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer el efecto del compromiso académico y la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para la consecución de este propósito, se desarrolló un estudio empírico con estrategia asociativa, de tipo explicativo, siguiendo un diseño de variables latentes, donde se utilizó como técnica estadística, el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM). Asimismo, se plantearon tres objetivos específicos que permitieron una comprensión más detallada del modelo. El primer objetivo específico buscó determinar el grado de relación entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios, en tanto que, el segundo y tercer objetivo específico, buscaron identificar el efecto de cada una de las variables mencionadas, de manera independiente, sobre la autoeficacia académica.

A partir de los análisis realizados, todas las hipótesis planteadas fueron corroboradas. De esta manera, en relación a la hipótesis general, se encontró que el modelo explicativo propuesto logró explicar el 47% de la variabilidad total de los puntajes en la autoeficacia académica, significando esto un efecto grande. Respecto a los objetivos específicos, en el objetivo específico H1 se encontró una relación significativa entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios, donde ambas variables compartieron el 25% de su variabilidad total. Por otro lado, los efectos que tienen el compromiso académico (H2) y la satisfacción con los estudios (H3), de manera independiente sobre la autoeficacia académica fueron significativos. No obstante, el compromiso académico explicó un mayor porcentaje de varianza que la satisfacción con los estudios.

De manera general, tanto el compromiso académico como la satisfacción con los estudios, envuelven componentes principalmente cognitivos y emocionales que juegan un rol importante en la evaluación que tiene el estudiante sobre las competencias que posee y el rendimiento que logra en las distintas materias que lleva en la universidad (Hayat et al., 2020). Bajo la teoría de la autoeficacia de Bandura, tanto el compromiso como la satisfacción estarían vinculados a dos procesos psicológicos (motivacional y afectivo) que afectan el rendimiento académico (Caprara et al., 2008).

El nivel motivacional estaría vinculado al compromiso académico, ya que implica el grado de involucramiento e identificación que tiene el estudiante con los distintos componentes educacionales como el entorno académico, los materiales instruccionales, la misión y visión de la institución educativa o la calidad educativa a la que está expuesto (Aspeé et al., 2018). El nivel afectivo se relaciona más estrechamente con la satisfacción con los estudios debido a que involucra emociones positivas, actitudes y sentimientos formados por las experiencias de los estudiantes (Lent et al., 2007).

Los hallazgos obtenidos concuerdan con los antecedentes encontrados en la literatura. Aunque, como se mencionó anteriormente, estas investigaciones no toman a las tres variables de manera conjunta, sino que son estudiadas mediante correlaciones entre dos variables. En este sentido, la relación entre el compromiso académico y la satisfacción académica, fue significativa, con un tamaño del efecto grande, al igual que los estudios de Parada y Pérez (2014), Urquijo y Extremera (2017), Gutiérrez et al. (2018) y Granziera y Perera (2019). Resultados similares, aunque con menores niveles de correlación se observaron en el estudio de De la Fuente et al. (2014). Asimismo, los resultados de Dogan (2015) apoyaron

parcialmente lo encontrado en este estudio, fundamentalmente por las relaciones encontradas entre el compromiso académico, a nivel cognitivo y afectivo, y la satisfacción con los estudios.

Respecto a la relación encontrada entre el compromiso académico y la autoeficacia académica, esta fue de nivel medio. Estos resultados coinciden con lo hallado por Zhen et al. (2017), aunque, con una muestra diferente, ya que ellos trabajaron con estudiantes de secundaria. Asimismo, lo encontrado por Pérez et al. (2018) brinda un mayor soporte a los resultados obtenidos en este estudio, debido a que también trabajaron con estudiantes de carreras profesionales vinculadas al campo de la salud, donde la correlación entre el compromiso y la autoeficacia académica presentó una correlación positiva. Además, estas variables también se encontrarían relacionadas a lo largo del tiempo (Granziera & Perera, 2019).

Tanto Sokmen y Kilic (2019) como Lozano-Paz y Reyes-Bossio (2017) estudiaron la relación entre el compromiso académico y la autoeficacia académica, encontrando evidencia empírica que sustente su vínculo. No obstante, estos dos estudios fueron llevados a cabo en docentes. Con ello, la relación entre las variables anteriormente referidas, se da tanto a nivel de estudiantes como de docentes. Esto abre nuevas líneas de investigación para ver las implicancias sobre la relación docente-estudiante. Es decir, si el compromiso del docente influye en la autoeficacia del estudiante, o viceversa.

En cuanto a la influencia que tiene la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica, esta relación también fue reportada anteriormente por Oblitas (2018), siendo el único estudio que vincula ambas variables. Sin embargo, la diferencia entre ambos estudios radica en la muestra utilizada, ya que, en el mencionado estudio se trabajó con alumnos de educación secundaria. Esto da

cuenta de que, en estudiantes, la relación entre la satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica es significativa, tanto en escolares como en universitarios.

A partir del contraste realizado entre los resultados obtenidos en esta investigación y los revisados en la literatura científica sobre las tres variables de estudio, se puede establecer de manera provisional que, la relación entre el compromiso académico, la satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica, se presenta de forma consistente en estudiantes de educación secundaria y superior. Además, estas relaciones también cuentan con evidencia en otros agentes educativos como son los docentes.

Adicionalmente, se realizaron análisis preliminares con algunas características de la muestra de estudio. En específico, se comparó la autoeficacia académica, el compromiso académico y la satisfacción los estudios según el sexo, la carrera profesional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En relación a la autoeficacia académica, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a partir del sexo y el rendimiento académico. En cuanto al compromiso académico, se hallaron diferencias estadísticamente significativas según la carrera profesional y el rendimiento académico. Finalmente, en el constructo satisfacción con los estudios, las diferencias encontradas fueron en las variables sociodemográficas carrera profesional y rendimiento académico.

Detallando los resultados de las comparaciones realizadas, el sexo únicamente presenta diferencias en la autoeficacia académica de los participantes, siendo los varones quienes presentan mejores puntajes en comparación con las mujeres. En este caso, el tamaño del efecto fue pequeño, por lo que las diferencias son significativas, aunque pequeñas. En el compromiso académico, si bien las diferencias no fueron estadísticamente significativas, el tamaño del efecto indicó

una diferencia pequeña a favor de las mujeres. Es necesario mencionar que, debido al tamaño de muestra de los varones, es probable que las diferencias mostradas por el tamaño del efecto en realidad existan, pero, no sean detectadas por la prueba de hipótesis U de Mann-Whitney debido al bajo poder estadístico. En este sentido, se tomó como información más relevante lo indicado por los estimadores del tamaño del efecto, concluyendo que varones y mujeres presentan diferencias tanto en autoeficacia académica como en el compromiso académico.

Estas diferencias concuerdan con los resultados obtenidos por Parada y Pérez (2014), donde el sexo se encuentra relacionado con el compromiso académico. El compromiso académico implica un mayor involucramiento en las actividades y tener asociados componentes motivacionales para la consecución de objetivos. Estos aspectos suelen estar presentes en un mayor grado en las mujeres, por lo que pueden presentar un mayor nivel de compromiso como el encontrado en el presente estudio. Por otro lado, la autoeficacia académica es la percepción que tienen los estudiantes de su rendimiento, que no necesariamente coincide con la realidad, pero, abarca el autoconcepto de los estudiantes sobre su rendimiento académico. En este sentido, los varones presentan un mayor nivel producto de una mejor percepción o de una sobreestimación de sus aptitudes, o, por el contrario, las mujeres podrían estar subestimando sus capacidades o teniendo una percepción más sesgada hacia una menor autoeficacia.

En cuanto a la carrera profesional de los universitarios, se encontraron diferencias en el compromiso académico y en la satisfacción con los estudios. En estos dos constructos las diferencias fueron pequeñas, a favor de los estudiantes de obstetricia. Esta carrera profesional cuenta con una mayor población de estudiantes mujeres que enfermería o psicología, donde también un gran

porcentaje son mujeres, pero, menor que obstetricia. Por tanto, las diferencias en el compromiso pueden explicarse por la predominancia de las mujeres, en tanto que, las diferencias en la satisfacción con los estudios pueden estar asociadas con características personales de los estudiantes, ya que están conformes con su actual desempeño académico.

Finalmente, el rendimiento académico fue el que marcó diferencias más notorias en la autoeficacia académica y la satisfacción con los estudios, y en menor medida en el compromiso académico. En estas diferencias, los estudiantes que tenían mejores rendimientos académicos presentaron los niveles más altos en los tres constructos de estudio. Según lo señalado en el marco teórico, las creencias académicas de autoeficacia afectan el rendimiento académico ya que estos son producto de cuatro procesos psicológicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Bandura, 1993). En cuanto a la satisfacción con los estudios, Caballero et al. (2007) señala que esta variable es una producto de una interacción entre distintos factores internos y externos de un estudiante y que incide directamente sobre el rendimiento académico. Tanto la autoeficacia académica como la satisfacción con los estudios están ligados al rendimiento académico. La autoeficacia sería el aspecto subjetivo desarrollado por los estudiantes, la satisfacción la valoración de los estudios considerando factores intrínsecos y extrínsecos, mientras que el rendimiento académico es la parte más objetiva obtenida a través de una evaluación externa (usualmente brindada por un docente).

Los resultados obtenidos permiten cubrir un vacío en la literatura respecto al estudio del compromiso académico, la satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica en la educación superior. El modelo explicativo propuesto admite la comprensión de cómo se da el proceso para que un estudiante evalúe y

sea consciente de su rendimiento académico, encontrando fortalezas y debilidades que, en última instancia, ayuden al logro de metas y objetivos planteados. A nivel práctico, los hallazgos deberían ser utilizados por los departamentos de bienestar estudiantil de las instituciones de educación superior, para plantear medidas que generen cambios en los estudiantes, a nivel cognitivo (creencias y pensamientos) y emocional (motivaciones, actitudes y sentimientos).

Entre las limitaciones encontradas en la presente investigación, están los escasos estudios sobre cómo se presenta el compromiso académico, la satisfacción con los estudios y la autoeficacia académica a nivel universitario. Principalmente respecto a la variable satisfacción con los estudios, donde la investigación es limitada, debido a que la satisfacción de los estudiantes se toma desde una posición respecto a la institución educativa o satisfacción con otros aspectos anexos, pero no directamente con los estudios. Desde una visión metodológica, las limitaciones del estudio se centran en el proceso de selección de los participantes, debido a que, al utilizar un muestreo no probabilístico y trabajar con estudiantes de una única universidad, restringe las extrapolaciones que puedan realizarse a partir de los resultados. Sin embargo, el tamaño de muestra ayuda en parte a obtener características distintas de los participantes en función a variables sociodemográficas como el sexo, la edad o las carreras profesionales que estudian.

CONCLUSIONES

- El modelo explicativo propuesto, donde el compromiso académico y la satisfacción con los estudios son las variables independientes y la autoeficacia académica es la variable dependiente, fue probado a través del modelamiento de ecuaciones estructurales, alcanzando un adecuado ajuste estadístico. Asimismo, el modelo de medición presentó buenos niveles de fiabilidad y validez para las puntuaciones en los tres constructos estudiados.
- El compromiso académico y la satisfacción con los estudios influyen de manera positiva y significativa sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. El modelo propuesto explicó el 47% de la variabilidad total de las puntuaciones en la autoeficacia académica, significando esta proporción de varianza explicada un tamaño del efecto grande.
- El compromiso académico y la satisfacción con los estudios presentan una relación positiva y significativa en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. La varianza compartida entre ambas variables fue del 25%, siendo el tamaño del efecto grande.
- El compromiso académico muestra una influencia positiva y significativa sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. El porcentaje de varianza explicada fue del 18.9%. Por lo que, el compromiso académico tiene un impacto medio sobre la autoeficacia académica.
- La satisfacción con los estudios presenta una influencia positiva y significativa sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. En este sentido, la variabilidad explicada de la autoeficacia académica alcanzó el 12.6%, considerado un tamaño del efecto medio.

RECOMENDACIONES

- Promover la creación de programas enfocados en el desarrollo del compromiso académico en estudiantes universitarios. De esta manera, se estaría generando una mayor satisfacción con los estudios, lo que en conjunto tendría un efecto favorable sobre la autoeficacia académica. La concientización y asimilación por parte de los estudiantes respecto a las implicancias que tiene el logro de sus metas y objetivos académicos, tanto a nivel personal como social, contribuirá a su éxito académico. Por tanto, las universidades deben ser las encargadas de generar estos espacios de desarrollo personal que traerán beneficios a sus estudiantes y a las mismas instituciones, debido al descenso en la tasa de deserción estudiantil y menor cantidad de materias desaprobadas.
- Replicar el estudio en una muestra más amplia que la trabajada en la presente investigación, no solo en cuanto al tamaño, sino también, respecto a la variedad de características de los participantes. Es decir, considerar a estudiantes de universidades públicas y de otras carreras profesionales, a parte del campo de la salud. Lo anterior permitirá que los hallazgos tengan un mayor alcance de generalización. Además, estas variables sociodemográficas podrán ser incorporadas al modelo estadístico propuesto para controlar su efecto sobre las estimaciones realizadas.
- Aumentar la cantidad de variables exógenas, o independientes, en el modelo explicativo propuesto, principalmente con aquellas que la literatura señala una relación con el compromiso académico o la satisfacción con los estudios, por ejemplo, la procrastinación académica, el aprendizaje autorregulado, los hábitos de estudio o los estilos de aprendizaje. Asimismo, guiados por la teoría, se podrían plantear efectos mediadores o moderadores de las variables

mencionadas. Todo ello, con el propósito de explicar la mayor cantidad de varianza de los puntajes en la autoeficacia académica.

- Examinar las propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) y de la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE) en futuras investigaciones, debido a que, han sido poco estudiadas en el contexto peruano. Al entenderse la fiabilidad y la validez como propiedades de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de los tests, cada nuevo uso de estos implicaría la revisión de su funcionamiento. Adicionalmente, la validación es un proceso continuo de recolección de evidencias, por lo que surge la necesidad de recurrir a distintas fuentes para una mayor, y variada, acumulación de información (por ejemplo, evidencia basada en el contenido o en los procesos de respuesta requeridos para contestar los ítems de un test).

REFERENCIAS

- Acuña, V. L. (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú]. Repositorio UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1870>
- Adanaqué, M. V. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/7401>
- Alanoca, V., Apaza, J., Maquera, Y., Ticona, C., & Ancoco, R. (2020). Realidad de las universidades puneñas (Perú) al 2020. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 2(2), 7–30.
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–100. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alyami, M., Melyani, Z., Johani, A. Al, Ullah, E., Alyami, H., Sundram, F., Hill, A., & Henning, M. (2017). The impact of self-esteem, academic self-efficacy and perceived stress on academic performance: A cross-sectional study of Saudi psychology students. *The European Journal of Educational Sciences*, 4(3), 51–

63. <https://doi.org/10.19044/ejes.v4no3a5>

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arciuli, J., & Emerson, E. (2020). Type of disability, gender, and age affect school satisfaction: Findings from the UK millennium cohort study. *British Journal of Educational Psychology, 90*(3), e12344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12344>
- Aspeé, J. E., González, J. A., & Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación universitaria, 11*(4), 95–108. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000400095>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baca, A. M., León, M. E., Mayta, J., & Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), 35–48. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204151>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. En A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 75–96). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *The Journal of Higher Education*, 57(4), 393–412. <https://doi.org/10.2307/1980994>
- Bonetto, V. A., Vaja, A. B., & Paoloni, P. V. (2017). Creencias de autoeficacia y emociones académicas en estudiantes de profesorado y de ingeniería. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(2), 116–131.
- Bustos, K. J. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en ingresantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú]. Repositorio Institucional UPNBOX. <http://hdl.handle.net/11537/12102>
- Butt, B. Z., & Rehman, K. U. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446–5450.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.888>

Caballero, C. C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111.

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525–534.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>

Carvalho, V. D. de, Borges, L. de O., & Rêgo, D. P. do. (2010). Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 146–161.
<https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000100011>

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>

Cheng, Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4), 389–391. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1755501>

Chigne, C. O. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. Repositorio Digital Institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/8556>

Clemes, M. D., Gan, C., & Kao, T. H. (2007). University student satisfaction: An empirical analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(2), 292–325.
<https://doi.org/10.1080/08841240801912831>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, M. D. (2000). Towards a model of safety culture. *Safety Science*, 36(2), 111–136. [https://doi.org/10.1016/S0925-7535\(00\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0925-7535(00)00035-7)
- Cornillez, E. E. C. (2019). Instructional quality and academic satisfaction of university students. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 13–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2873591>
- Daura, F. T. (2015). El estudio del compromiso académico: panorama general sobre su abordaje. *Diálogos pedagógicos*, 13(25), 54–75.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Peralta, F. J., & López, M. (2014). Relación entre el aprendizaje autorregulado (proceso), la satisfacción y el rendimiento con el engagement - bournout, (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 133–138. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.597>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Delgado, B., Martínez, M. C., Ramón, J., & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46–60. <https://doi.org/10.35588/revistagpt.v12i35.4003>
- Díaz, E. E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú]. Repositorio

Institucional UPCH. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/7679>

- DiStefano, C., Liu, J., Jiang, N., & Shi, D. (2018). Examination of the Weighted Root Mean Square Residual: Evidence for trustworthiness? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 453–466. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1390394>
- Dogan, U. (2015). Student engagement , academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553–561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91–98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123–135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e32), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Dominguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4(4), 45–53.
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*,

2(1), 27–39.

- Dos Santos, M. A. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 79–95. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005>
- Elliott, K. M. (2002). Key determinants of student satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 271–279. <https://doi.org/10.2190/b2v7-r91m-6wxr-kccr>
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. <https://doi.org/10.1300/J050v10n04>
- Erdfelder, E., Faul, F., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Fernández, A. T. (2018). *Estrés y compromiso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú]. Repositorio Académico UPC. <https://doi.org/10.19083/tesis/625153>
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A., & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4207>
- Flores, C. B. (2020). *Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes*

de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2019 [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1355>

Flores, J. (2003). La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la educación superior. *Investigación Educativa*, 7(12), 77–85.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Gallego-Arrufat, M.-J., & Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197–215. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>

Gallegos, A. (2017). Educación superior y licenciamiento: El caso de las universidades del Perú. *Espacios*, 38(60), 35.

Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57–87.

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

González, G. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes

- universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 17–36.
<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5436>
- Gopalan, N., Beutell, N. J., & Middlemiss, W. (2019). International students' academic satisfaction and turnover intentions: Testing a model of arrival, adjustment, and adaptation variables. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 533–548. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0001>
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115.
<https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teacher' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328–349. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086159>
- Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2005). *Effect sizes for research: A broad practical approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., & Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumando universitario. *Estudios Sobre Educacion*, 35, 535–555. <https://doi.org/10.15581/004.34.535-555>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8a ed.). Cengage Learning.
- Hassan, M. H. (2002). Academic satisfaction and approaches to learning among United Arab Emirates University students. *Social Behavior and Personality*,

30(5), 443–452. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.443>

- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Hernández, H. L., & Oramas, V. A. (2018). Factores psicosociales laborales relacionados con el work engagement desde el modelo de demanda - recursos laborales en trabajadores cubanos. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 19(2), 19–23.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718. <https://doi.org/10.1348/000709906X160778>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2020). *SemTools: Useful tools for structural equation modeling* (R package version 0.5-3). <https://cran.r-project.org/package=semTools>
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (3a ed.). Routledge.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4a ed.). Harcourt College Publishers.
- Keshavarzi, A., & Ahmadi, S. (2013). The study of students' educational satisfaction in Islamic Azad University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 569–

573. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.108>

- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. Bin, Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (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>
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- López, O., & Valencia, N. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: El efecto de un andamiaje computacional. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 29–41.
- Lozano-Paz, C. R., & Reyes-Bossio, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134–148. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Medina, D. (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 703–737. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.244>
- Mejías, A., & Domelis, M. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29–47.
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74–77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>

- Merlino, A., Ayllón, S., & Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año: construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v11i2.10189>
- Meyer, J. P. (2014). *Applied measurement with jmetrik*. Routledge.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388–422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Moral, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la varianza media extraída. *Psychologia*, 13(2), 25–41. <https://doi.org/10.21500/19002386.4119>
- Moreno, V. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Utrecht de Engagement Académico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego, Lima, Perú]. Repositorio de Tesis UPAO. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/4782>
- Mori, M. (2012). Desercion universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60–83. <https://doi.org/10.19083/ridu.6.42>
- Nadrah, T. S., Roslee, A., Sapora, S., Rezki, S., Khairi, M. M., Hizral, T. M., & Aqeel, K. (2019). The self-efficacy, self-regulation and academic motivation among students. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(4), 1443–1447. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.00917.3>

- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3a ed.). McGraw-Hill.
- Oblitas, J. (2018). *Satisfacción escolar y Autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativas Estatales del distrito de Los Olivos-2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/20872>
- Ogunleye, L. I., Oyejola, B. A., & Obisesan, K. O. (2018). Comparison of common tests for normality. *International Journal of Probability and Statistics*, 7(5), 130–137. <https://doi.org/10.5923/j.ijps.20180705.02>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Parada, M., & Pérez, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199–215.
- Pérez, M. del C., Molero, M. del M., Barragán, A. B., Martos, A., Simón, M. del M., & Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 161–172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J.-J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R., & Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 3.

<https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>

R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org>

Reinartz, W., Haenlein, M., & Henseler, J. (2009). An empirical comparison of the efficacy of covariance-based and variance-based SEM. *International Journal of Research in Marketing*, 26(4), 332–344. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2009.08.001>

Revelle, W. (2020). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (R package version 2.0.7). Northwestern University. <https://cran.r-project.org/package=psych>

Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e316. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nspe.316>

Rinker, T. W., & Kurkiewicz, D. (2018). *Pacman: Package management for R* (R package version 0.5.0). <http://github.com/trinker/pacman>

Ríos, T. J. (2012). La gestión del conocimiento y la educación superior universitaria. *Gestión en el Tercer Milenio*, 15(30), 43–48. <https://doi.org/10.15381/gtm.v15i30.8797>

Roig-Vila, R. (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior*. Octaedro.

Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291–307. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4557>

- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Salanova, M. (2009). *Psicología de la salud ocupacional*. Editorial Síntesis.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.
- Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M., & Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 169–191. <https://doi.org/10.19052/ap.4075>
- Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. D. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Paideia Surcolombiana*, 1(14), 97–103. <https://doi.org/10.25054/01240307.1083>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4a ed.). Routledge.
- Seppälä, P., Hakanen, J., Mauno, S., Perhoniemi, R., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2015). Stability and change model of job resources and work engagement: A seven-year three-wave follow-up study. *European Journal of Work and*

Organizational Psychology, 24(3), 360–375.

<https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.910510>

- Sevillano, S. (2017). El sistema de acreditación universitaria en Perú: Marco legal y experiencias recientes. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1–8.
- Shirazi, M. (2017). Student satisfaction analysis and its factors (2014 to 2016). *Education*, 7(4), 71–81. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20170704.03>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sokmen, Y., & Kilic, D. (2019). The relationship between primary school teachers' self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 709–721.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105–115.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7a ed.). Pearson.
- Tejada, M. A. (2019). *Procrastinación y autoeficacia en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, de la Universidad Nacional de Ingeniería - Lima - 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38693>
- Terry, L. E. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. Repositorio de Tesis PUCP.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/650>

- Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471–485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 119–135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Torres, G. A., & Ballesteros, M. H. (2019). Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: La necesidad de formar auxiliares en investigación y docencia. *Sophia Educación*, 15(2), 18–27. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.950>
- Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: Relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 553–573. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16064>
- Uttley, J. (2019). Power analysis, sample size, and assessment of statistical assumptions—improving the evidential value of lighting research. *LEUKOS*, 15(2–3), 143–162. <https://doi.org/10.1080/15502724.2018.1533851>
- Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of students' engagement in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224–1231. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.279>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L. D. A., François, R., Grolemond, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Lin, T., Miller, E.,

- Bache, S. M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V., ...
Woo, K. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*,
4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Wickham, H., & Miller, E. (2020). *Haven: Import and export "SPSS", "Stata" and
"SAS" files* (R package version 2.3.1). <https://cran.r-project.org/package=haven>
- Zapata, G., Leihy, P., & Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación
superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en
universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 48, 204–250.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n48.482>
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles
of academic self-efficacy and academc emotions in the relation between basic
psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese
adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54(19), 210–216.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of
coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied
Statistical Method*, 6(1), 21–29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

ANEXOS

ANEXO A

Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por el psicólogo Carlos Alberto Carbajal León como parte de la elaboración de la tesis denominada “Autoeficacia académica, compromiso y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana” del doctorado en Psicología de la Universidad San Martín de Porres. El objetivo del estudio es “conocer la relación entre la autoeficacia académica, el compromiso académico y la satisfacción con los estudiantes en estudiantes universitarios”.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación, por tanto, serán anónimas. Asimismo, usted puede suspender su participación en cualquier momento sin que esto lo perjudique en ninguna forma.

Adicionalmente, si presenta alguna duda, puede realizar preguntas en todo momento a través del correo electrónico indicado. No se entregarán resultados individuales, debido al carácter anónimo del estudio. Si usted tiene deseos de conocer los resultados generales de la investigación, puede contactarse al siguiente correo electrónico: alberto.carbajal@upn.edu.pe

Desde ya, se agradece su participación.

En conformidad con todo lo anteriormente mencionado, SÍ ACEPTO participar voluntariamente en esta investigación.

Firma

Fecha

ANEXO B

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una “x” de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca AV = Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

Enunciados		N	AV	B	S
1.	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2.	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3.	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
4.	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
5.	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
6.	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
7.	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.				
8.	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.				
9.	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.				

ANEXO C

Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S)

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en los estudios. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste "0" (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca 0 Ninguna vez	Casi nunca 1 Pocas veces al año	Algunas veces 2 Una vez al mes o menos	Regularmente 3 Pocas veces al mes	Bastantes veces 4 Una vez por semana	Casi siempre 5 Pocas veces por semana	Siempre 6 Todos los días
------------------------------	--	---	--	---	--	-----------------------------------

01. ____ Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.
02. ____ Creo que mi carrera tiene significado.
03. ____ El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.
04. ____ Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a clases.
05. ____ Estoy entusiasmado con mi carrera.
06. ____ Olvido todo lo que me pasa alrededor de mí cuando estoy en mis estudios.
07. ____ Mis estudios me inspiran cosas nuevas.
08. ____ Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.
09. ____ Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.
10. ____ Estoy orgulloso de hacer esta carrera.
11. ____ Estoy inmerso en mis estudios.
12. ____ Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo.
13. ____ Mi carrera es retadora para mí.
14. ____ Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.
15. ____ Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante.
16. ____ Es difícil para mí separarme de mis estudios.
17. ____ En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.

ANEXO D

Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE)

A continuación, encontrarás una serie de frases que hacen referencia a tu satisfacción con los estudios. Lee cada frase y contesta marcando con una "x" de acuerdo con la siguiente escala de respuesta:

MD	ED	N	DA	MA
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Enunciados		MD	ED	N	DA	MA
1.	Actualmente estoy satisfecho con mi manera de estudiar.					
2.	Actualmente estoy satisfecho con mi rendimiento.					
3.	En general, actualmente estoy satisfecho con mis estudios.					

ANEXO E

ANÁLISIS DE PODER ESTADÍSTICO A PRIORI

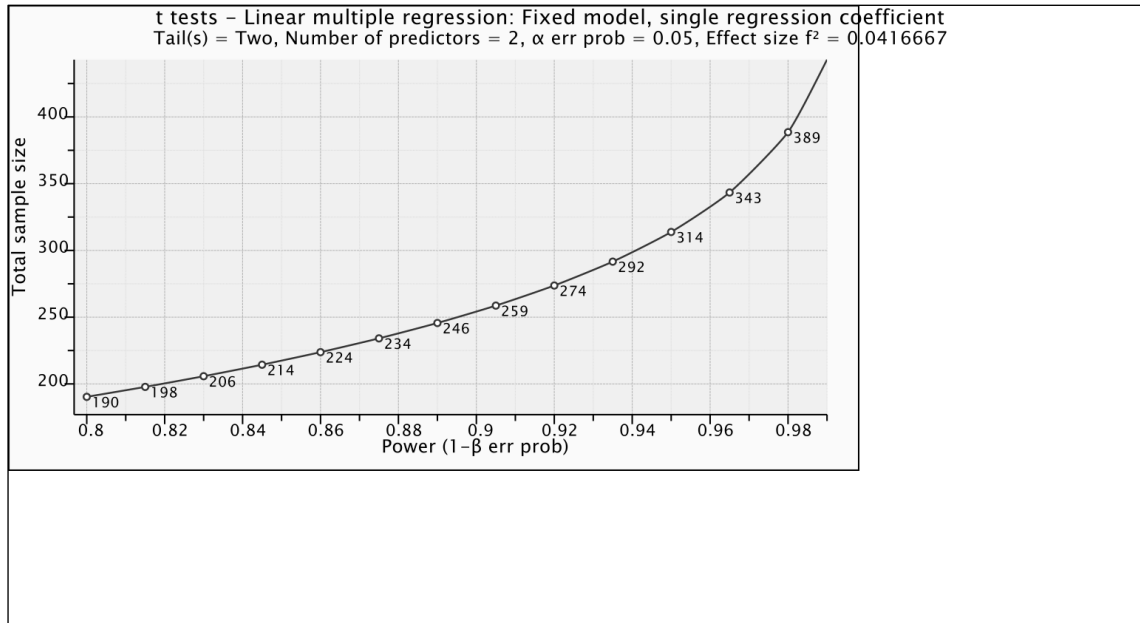


Figura 3. Tamaño de muestra mínimo recomendado basado en un análisis de poder estadístico a priori.

ANEXO F

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de los Ítems

Variable	M	DE	As	Cu	Min	Max	r_{itc}
EAPESA							
EAPESA_01	3.11	0.68	-0.13	-0.83	2	4	.62
EAPESA_02	3.09	0.65	-0.14	-0.52	1	4	.65
EAPESA_03	3.11	0.67	-0.17	-0.62	1	4	.63
EAPESA_04	3.16	0.66	-0.23	-0.60	1	4	.61
EAPESA_05	3.06	0.74	-0.34	-0.43	1	4	.57
EAPESA_06	3.23	0.64	-0.30	-0.49	1	4	.69
EAPESA_07	3.53	0.59	-0.87	0.08	1	4	.50
EAPESA_08	3.01	0.69	-0.16	-0.44	1	4	.58
EAPESA_09	3.25	0.64	-0.28	-0.70	2	4	.67
UWES-S							
UWES_01	4.53	1.16	-1.02	1.21	0	6	.38
UWES_02	4.92	1.04	-0.99	0.74	1	6	.56
UWES_03	3.97	1.41	-0.75	0.18	0	6	.29
UWES_04	3.51	1.50	-0.28	-0.45	0	6	.42
UWES_05	3.98	1.30	-0.35	-0.47	0	6	.56
UWES_06	5.53	0.80	-1.85	3.23	2	6	.50
UWES_07	4.45	1.14	-0.59	-0.14	1	6	.52
UWES_08	4.45	1.29	-0.85	0.39	0	6	.47
UWES_09	5.63	0.69	-1.96	3.72	2	6	.49
UWES_10	4.71	1.09	-1.12	2.04	0	6	.52
UWES_11	5.49	0.82	-2.29	8.28	0	6	.43
UWES_12	4.74	1.06	-0.85	0.88	0	6	.60
UWES_13	4.60	1.11	-0.62	0.30	0	6	.62
UWES_14	4.53	1.29	-0.77	-0.19	0	6	.54
UWES_15	5.39	0.93	-1.79	3.45	1	6	.54
UWES_16	5.04	0.92	-0.80	0.12	2	6	.61
UWES_17	5.09	1.05	-1.24	1.41	1	6	.53
EBSA							
EBSA_01	3.72	0.74	-0.39	0.16	1	5	.55
EBSA_02	3.95	0.68	-0.63	1.45	1	5	.46
EBSA_03	3.61	0.89	-0.20	-0.61	1	5	.38

Tabla 2

Fiabilidad y Validez Convergente

Variable	M	DE	As	Cu	α_{ordinal}	AVE
Autoeficacia	28.53	4.21	-0.15	-0.70	.911	.542
Compromiso	80.55	10.74	-0.58	-0.16	.909	.395
Satisfacción	11.28	1.78	-0.34	-0.09	.720	.496

Tabla 3

Evaluación de las Cargas Factoriales del Modelo de Medición

Variable	Carga factorial	Comunalidad	Unicidad
EAPESA			
EEA_01	.764***	.584	.416
EEA_02	.764***	.583	.417
EEA_03	.750***	.563	.437
EEA_04	.691***	.478	.522
EEA_05	.691***	.478	.522
EEA_06	.806***	.650	.350
EEA_07	.633***	.400	.600
EEA_08	.686***	.471	.529
EEA_09	.821***	.674	.326
UWES-S			
UWES_01	.417***	.174	.826
UWES_02	.450***	.202	.798
UWES_03	.593***	.352	.648
UWES_04	.727***	.529	.471
UWES_05	.702***	.493	.507
UWES_06	.575***	.331	.669
UWES_07	.681***	.464	.536
UWES_08	.619***	.384	.616
UWES_09	.586***	.343	.657
UWES_10	.645***	.416	.584
UWES_11	.745***	.555	.445
UWES_12	.351***	.123	.877
UWES_13	.732***	.536	.464
UWES_14	.716***	.512	.488
UWES_15	.646***	.418	.582
UWES_16	.607***	.369	.631
UWES_17	.715***	.512	.488
EBSA			
EBSA_01	.779***	.606	.394

EBSA_02	.754***	.568	.432
EBSA_03	.560***	.313	.687

*** $p < .001$