



UNIVERSIDAD  
**SAN IGNACIO  
DE LOYOLA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**Carrera de Psicología**

**INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA  
SOBRE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE  
LIMA METROPOLITANA**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología**

**LILIAN ALEXANDRA ARONI CHUCOS**

**(0000-0002-0703-9421)**

**RELINDA FLORES GAMBOA**

**(0000-0001-6481-0027)**

**Asesor:**

**Dr. Sergio Alexis Domínguez Lara**

**(000-0002-2083-4278)**

**Lima – Perú**

**2022**

## Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre el bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada. Los participantes fueron 223 estudiantes (148 mujeres) de 18 a 35 años de edad, que residen en Lima Metropolitana, a quienes se les aplicó la Escala de Autoeficacia Académica (Palenzuela, 1983) y la Escala de Bienestar Psicológico (Casullo, 2002). El análisis de regresión simple evidenció que la autoeficacia académica influye de manera significativa sobre la dimensión de aceptación de sí mismo / control de las situaciones ( $\beta = .256$ ), en autonomía ( $\beta = .266$ ) y proyectos ( $\beta = .301$ ), pero no se encontró influencia en la dimensión de vínculos sociales ( $\beta = .196$ ). Se concluyó que la autoeficacia académica influye positivamente con un nivel bajo sobre las dimensiones de aceptación de sí mismo / control de las situaciones, autonomía y proyectos del bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, por lo que es menos probable tener un adecuado bienestar psicológico cuando el nivel de autoeficacia académica sea bajo.

*Palabras clave:* Autoeficacia académica, bienestar psicológico, estudiantes universitarios.

### **Abstract**

The research determined if there was a significant influence of academic self-efficacy on psychological well-being in students of a private university. The participants were 223 students (148 women) between the ages of 18 and 35 who reside in Lima, to whom the academic self-efficacy scale (Palenzuela, 1983) and the psychological well-being scale (Casullo, 2002) were applied. The simple regression analysis showed that academic self-efficacy significantly influences the dimension of self-acceptance / control of situations ( $\beta = .256$ ), autonomy ( $\beta = .266$ ) and projects ( $\beta = .301$ ), but no influence was found in the dimension of social ties ( $\beta = .196$ ). It was concluded that academic self-efficacy positively influences, with a low level, the dimensions of self-acceptance/control of situations, autonomy, and psychological well-being projects in university students in Lima, so it is less likely to have adequate psychological well-being when the level of academic self-efficacy is low.

*Keywords:* Academic self-efficacy, psychological well-being, university students.

**Tabla de contenido**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>MÉTODO</b>	<b>17</b>
<b>Diseño</b>	<b>17</b>
<b>Participantes</b>	<b>17</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>17</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>18</b>
<b>Plan de análisis</b>	<b>19</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>21</b>
<b>Análisis descriptivo</b>	<b>21</b>
<b>Evaluación de los supuestos</b>	<b>21</b>
<b>Contraste de hipótesis</b>	<b>22</b>
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>23</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>32</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>44</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1. Análisis descriptivos de las variables de estudio</b>	19
<b>Tabla 2. Análisis de regresión lineal para autoeficacia</b>	20

## Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) anunció la aparición del virus SARS-CoV-2 en Wuhan-China; por ello, para mitigar la propagación, se implementó medidas como la cuarentena, distanciamiento social, uso de faciales, mascarillas, cierre de lugares públicos que generen aglomeración, suspensión de actividades presenciales, el cierre masivo de las instituciones educativas públicas y privadas de todos los niveles de enseñanza, en más de 190 países. Esto afectó a 1.200 millones de estudiantes a nivel mundial, de los cuales más de 160 millones son estudiantes de América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Como consecuencia de ello, la mayoría de los países optaron por implementar diferentes plataformas virtuales para brindar clases remotas, pero algunos no contaron con estrategias nacionales de educación, con modelos que usen las tecnologías de la información y comunicación (Álvarez, 2020 en Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]-UNESCO, 2020). Asimismo, otra de las dificultades en las poblaciones de bajos recursos económicos es el acceso desigual al internet, lo que dificulta recibir educación en casa (CEPAL-UNESCO, 2020; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020; Villafuerte, 2020).

La pandemia ha generado crisis en la educación (CEPAL, 2020), también en la salud física, ya que las personas indican que escuchan ruidos, tienen dolores de cabeza, fatiga, entre otros (Broche-Pérez et al., 2020); lo que se relaciona con la salud mental, puesto que los estudiantes expresan emociones como irritabilidad, temor, frustración, desorden alimenticio, agotamiento y desmotivación que pueden producir síntomas de ansiedad y depresión al estar aislados (Livia et al., 2021; Ministerio de Salud, 2021). Además, presentan preocupación por si ellos o algún miembro de su familia se contagie; desesperanza, al no saber hasta cuándo seguirán conviviendo con la pandemia y dificultades en la interacción social, puesto que no

se cubre esta necesidad básica por la disminución del contacto físico entre familiares, amigos y compañeros (Broche-Pérez et al., 2020).

La experiencia de las clases virtuales influyó en la motivación de algunos estudiantes por lo que bajó su rendimiento académico (González-Cantero et al., 2020), otros optaron por abandonar sus estudios porque no contaron con suficiente capacitación acerca de las clases virtuales, apoyo económico y las herramientas tecnológicas necesarias; asimismo, no se sienten seguros de sus habilidades y no creen contar con la misma eficacia de cumplir con las actividades académicas (Cardoso et al., 2020; UNESCO, 2020; Wang et al., 2020). Al igual que en la mayoría de los países de América Latina, en Perú procedieron a suspender las clases presenciales para así evitar que las aulas sean focos de contagio del virus; además, los estudiantes no se encontraban preparados y no contaban con las competencias necesarias para recibir las clases de manera virtual. Asimismo, no todos contaban con las herramientas necesarias (internet en casa, dispositivo móvil, espacio adecuado y aislado en casa) (Murillo y Duk, 2020 en Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021). Frente a esta realidad, se puede mencionar que la brecha de desigualdad en el Perú continúa segmentando a la población peruana y dificulta el acceso a una educación de calidad.

La autoeficacia percibida es definida como los juicios o creencias personales de los individuos acerca de sus capacidades y los medios que tienen para llevar a cabo la tarea de su interés de forma exitosa (Pajares, 1996). Estos juicios influyen en los pensamientos, conductas y sentimientos del hombre (Bandura, 1995 en Ruiz, 2005); por ello, Bandura (1997) menciona que el comportamiento puede ser predicho por el análisis de las creencias que poseen acerca de sus habilidades y las expectativas sobre una tarea.

En el ámbito educativo, Bandura (1995) señala que el rendimiento académico y éxito posterior depende de la eficacia que percibe el estudiante de sí mismo, ya que, un estudiante con alto desenvolvimiento académico requiere un adecuado manejo de las motivaciones,

emociones y pensamientos para hacer frente a los retos cambiantes del entorno académico (Alegre, 2014; Bandura, 1995 en Ruiz, 2005). A diferencia del estudiante, que percibe baja eficacia de sí mismo, presenta pocas creencias en sus habilidades y en un futuro desafío evitará las tareas que considere complicadas, seleccionando solo aquellas actividades donde cree sentirse seguro y que va a resolver de forma exitosa, lo cual afecta que el estudiante se desenvuelva en otras áreas que favorezcan su desarrollo personal (Prieto, 2007).

Por consiguiente, la *autoeficacia académica* en el nivel superior se refiere a las creencias y confianza que posee el estudiante para organizarse y realizar actividades académicas de forma exitosa, ya que estas creencias les ayudan a persistir y poner mayor esfuerzo (Bandura, 1997; Hechenleitner et al., 2019; Prieto, 2007; Wigfield, 1994). Por ello, los estudiantes que poseen alta autoeficacia generalmente evidencian mayor competencia, alta motivación intrínseca al momento de aprender y durante su formación académica, mayor eficacia ante las exigencias académicas, ya que confían en sus habilidades y capacidades para lograr satisfactoriamente sus metas académicas; por ende, el desempeño y bienestar psicológico del estudiante serán más altos, puesto que los juicios que presenta cada individuo tienen efectos importantes sobre los pensamientos, las conductas y actividades que elige el estudiante (Barraza, 2010; Gutierrez et al., 2011 en Cardoso et al., 2020; Prieto, 2005).

La autoeficacia se forma a partir de cuatro fuentes, tales son las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y estados fisiológicos (Bandura, 1997 en Tomateo, 2019). La primera fuente de autoeficacia son *las experiencias de dominio* (Hechenleitner et al., 2019) que constituyen en las experiencias favorables que tuvo el estudiante en actividades pasadas. Estas vivencias de éxito actúan de forma positiva puesto que aumentan la autoeficacia y autoestima del individuo; por el contrario, si en el inicio de dicha actividad el estudiante experimenta fracaso, ese resultado se convierte en un factor que debilita la autoeficacia, por ejemplo, en la primera evaluación el estudiante obtiene puntaje

bajo, en la siguiente evaluación tendrá la creencia de que también obtendrá un bajo puntaje. La segunda fuente de autoeficacia son *las experiencias vicarias*, donde el estudiante aprende viendo los éxitos alcanzados de las personas que lo rodean y fortalece las creencias de eficacia personal (Furtado et al., 2016); es decir, que observa, se siente identificado y reafirma sus capacidades para desarrollar dicha actividad de forma exitosa; por ejemplo, cuando el estudiante ve a sus compañeros de ciclos superiores que lograron aprobar satisfactoriamente los cursos “difíciles” de la carrera (García-Allen, 2021; Pajares, 1996).

La tercera fuente es la *persuasión verbal*, se emplea para estimular los juicios que presenta el estudiante acerca de sus habilidades y competencias para así lograr la meta propuesta, en especial en los individuos que poseen un alto nivel de autoeficacia y que requieren mayor confianza para lograr con éxito las metas trazadas. Con la persuasión verbal el individuo muestra mayor grado de convencimiento acerca de sus habilidades y pueden tener mejores resultados (Yevilao, 2020); por ejemplo, un estudiante presenta temor para exponer, entonces la maestra lo alienta empleando frases como “vamos, tú puedes”, “lo vas hacer bien, eres el mejor”, entre otros. Por último, la cuarta fuente son los *estados fisiológicos* que se refieren a las somatizaciones que el individuo presenta en situaciones extremadamente estresantes y estos síntomas son interpretados por el individuo como signos de incapacidad, debilidad o como un indicador de bajo rendimiento (Yevilao, 2020). Asimismo, el estado emocional de la persona tiene un impacto sobre cómo interpretar las experiencias que vivencia, cuando el estudiante logra manejar o reducir estos síntomas influyen de forma positiva al momento de evaluar sus capacidades; en consecuencia, muestra mayor optimismo al logro de sus objetivos; por ejemplo, cuando el estudiante se alienta así mismo, indicando que es capaz de lograr lo que se ha propuesto, que tiene la suficiente fuerza y que no se va desmoralizar cuando no logra obtener su meta propuesta de forma inmediato (García-Allen, 2021; Pajares, 1996).

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) plantea que el Locus de Control (LOC) externo e interno es el resultado de diversos aspectos constantes e influyentes vinculados a las capacidades que cada individuo posee (Nevid, 2011). Por ende, ante un LOC interno, las personas asumen responsabilidades y consideran que el éxito se obtiene debido al esfuerzo y antes las idóneas capacidades para realizar alguna actividad; mientras que el LOC externo, se considera que la vida es controlada por otras personas atribuyendo cada logro o fracaso al destino (Woolfolk, 2006).

Mientras que la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) sostiene que toda persona presenta internamente un sistema con la capacidad para controlar sus acciones, pensamientos y conductas, esto permite que se cumplan los objetivos propuestos; por ende, cada creencia de autoeficacia es un punto importante para el logro de las metas, caso contrario, no podrán ni intentarán producir resultados.

El desarrollo de la vida universitaria del estudiante se ve alterado con la pandemia y las acciones para retomar la dinámica social, lo que modifica las creencias sobre sus capacidades, con ello el desempeño y el éxito académico ya que no creen tener las habilidades para hacer frente a los retos que trae la virtualidad. Por consiguiente, las conductas relacionadas con la salud mental y el bienestar psicológico se ven afectados (Espinoza y Barra, 2019; Huarcaya-Victoria, 2020; Sánchez y Mejía, 2020).

Según Ryff (1995; Ryff y Keyes, 1995; Valerio y Serna, 2018) el bienestar psicológico (BP) es la valoración que hace cada individuo con respecto a la forma de vida que lleva, la capacidad de desarrollar habilidades para un crecimiento que le genere gratificación; es decir, es un constructo multidimensional pues valora el área social, físico y psicológico. Según la corriente de la perspectiva eudaimónica, es más que sentirse bien y sobrepasa la felicidad de tal manera que las actividades y valores logran mejorar las habilidades sociales de las personas, por lo que se resalta el proceso que conlleva a la

maduración y a un funcionamiento pleno de las personas. Algunos autores describen que el bienestar psicológico es parte del resultado por lo que deben luchar o buscar actividades que los potencialice (Romero et al., 2007). Por ello, Ryff (1995) formuló seis dimensiones que integran diversos estudios sobre el bienestar y les dio un mayor énfasis, los cuales aún se consideran.

La primera dimensión es *autoaceptación*, que es primordial para la salud mental; pues, evalúa aspectos de las características personalidades (cognitivas, emociones, habilidades y físicas) (Rosa-Rodríguez et al., 2014), aceptando las fortalezas y debilidades de manera consciente. Si está poco desarrollada esta capacidad y se sienten insatisfechos consigo mismos, pueden tener problemas con las características propias y sentirse decepcionadas de su pasado (Mesa-Fernández et al., 2019; Ryff y Keyes, 1995). La segunda dimensión es la *relación positiva con los otros*, la cual describe la interacción con los demás, basada en la empatía, confianza, expresión de sentimientos y satisfacción por pertenecer a un grupo, describen una relación cálida y saben el significado de dar y recibir (Aguilar-Sizer et al., 2017; Ryff y Keyes, 1995). La tercera dimensión es la *autonomía*, la cual describe el nivel en que la persona actúa de manera independiente, determinada y sin la influencia de la presión social; es decir, que su comportamiento y la toma de sus decisiones es por él y la dirección que quiere darle a su vida (Mesa-Fernández et al., 2019; Ryff y Keyes, 1995).

En la dimensión *manejo del ambiente*, las personas buscan satisfacer sus necesidades y deseos a partir de las actividades, requerimientos, oportunidades y valores que se presentan en el entorno, así como el poco dominio de éste hace que la persona pierda oportunidades no percibidas (Mesa-Fernández et al., 2019; Ryff y Keyes, 1995). La dimensión del *sentido o propósito de la vida* es la capacidad de encaminar los esfuerzos a una meta, aprovechando las oportunidades y guiándose por las creencias para darle sentido a la vida, el cumplimiento del sueño genera sensación de dirección para los individuos (Mesa-Fernández et al., 2019; Ryff y

Keyes, 1995). En la dimensión del *crecimiento personal* describe a la persona que en base a su experiencia busca mejoras para su desarrollo propio; busca que sus talentos, habilidades y capacidades desarrolladas demuestran mayor efectividad (Mesa-Fernández et al., 2019; Ryff y Keyes, 1995).

En base al modelo multidimensional, Casullo (2002) mencionó que el BP permite desarrollar habilidades para obtener gratificación con el transcurso de la vida; además, considera cuatro dimensiones para abordar mejor el BP en la población española.

La primera dimensión es la *aceptación de sí mismo*, en la que el individuo acepta todas sus capacidades y las experiencias pasadas a pesar de ser buenas o malas. El *control de las situaciones* es la percepción de tener el control de los eventos y la capacidad de emplear las habilidades para adaptar la situación según los deseos (Casullo, 2002). De tal manera que el aislamiento y cumplimientos de los protocolos de bioseguridad exponen a los estudiantes a explorar sus habilidades, en los que algunos identifican debilidades como la falta de adaptabilidad, persistencia o poco conocimiento sobre la tecnología y les cuesta aceptar que tienen dificultades; otros comienzan a desconfiar de sus habilidades y sienten insatisfacción (Mittal et al., 2021; Pérez et al., 2021). Incluso los estudiantes perciben más las dificultades económicas, familiares y el acceso a las clases, lo que influyó en la presencia de problemas de concentración (Mac-Ginty et al., 2021) y desmotivación, logrando que sientan que no tienen el control sin evaluar las oportunidades que la tecnología e internet puedan ofrecer.

La dimensión de *vínculos psicosociales* indica que la persona puede tener relaciones sociales donde se presente confianza, empatía y cariño (Casullo, 2002); la interacción social inadecuada dada por el aislamiento se caracteriza por la poca comunicación, dificultad en la expresión de sus emociones de manera verbal o físicamente, no le dan importancia a sus vínculos sociales y aumenta la probabilidad de presentar alguna enfermedad psicológica (Aguilar-Sizer et al., 2017; Martínez-Taboas, 2020); además, evitan comprometerse en

relaciones importantes para su vida con otras personas, pierden su red de soporte emocional y grupo de estudio, debido a la inseguridad generada por la pandemia y futuro profesional incierto (Ryff, 1992 en Meneses et al., 2016).

La dimensión *autonomía*, indica que la toma de decisiones se basa en las conjeturas propias y no en las que se realizan por influencia de los demás, estos argumentos son presentados de manera asertiva para ser tomadas en cuenta (Casullo, 2002). Para algunos estudiantes la modalidad educativa dificulta la adquisición de conocimiento y habilidades importantes para su autonomía como profesionales (Mittal et al., 2021), lo que afecta de manera negativa el BP (Harvey et al., 2021).

Finalmente, la dimensión *proyectos* sostiene que el tener objetivos durante la vida le da significado a la misma (Casullo, 2002). La pandemia hizo que los estudiantes se desmotiven, bajen su desempeño y pospongan sus planes para adecuarse a la situación (Fierro-Suero et al., 2019); algunos de ellos se sienten limitados en la capacidad de desarrollar o potenciar las habilidades que requieren para cumplir con sus metas, por lo que prefieren esperar para tomar los exámenes y/o elegir el tipo de especialización ya que no cuentan con la experiencia que les da una educación presencial (Mittal et al., 2021).

Por otro lado, la teoría situacional (bottom up) sostiene que toda experiencia posee algún estado afectivo negativo o positivo lo que determina la satisfacción de una determinada área de nuestra vida, y la suma de múltiples satisfacciones de los dominios determinará el bienestar (Kozman et al., 1997). Mientras que la teoría de la selectividad socioemocional de Carstensen (1995) sugiere que las personas aprenden a estructurar sus vidas y perseguir objetivos particulares que maximicen las emociones positivas, en consonancia con la propuesta de que las personas pueden aprender a aumentar su bienestar de forma sostenible.

Asimismo, se tiene la teoría de la autodeterminación propuesto por Sheldon, et al. (2003) se basa en la creencia de que las personas trabajan mejor y se sienten bien cuando

tienen el control de sus propias vidas. Desde esta perspectiva, el individuo es capaz de encontrar significado y expresión de valor de alguna actividad y lo identifica como importante y valioso en vez de innecesario y estúpido (Lyubomirsky et al., 2005). Mientras que la teoría de la discrepancia múltiples propuesta por Michalos (1986) considera que la autopercepción del bienestar está multideterminada, configurada por diversas causas ya que es el resultado de lo que se tiene y lo que desea, lo que tienen otras personas significativas, lo mejor que uno ha tenido en el pasado, lo que se esperaba tener hace tres años, y lo que uno merece y lo que necesita.

En consecuencia, las habilidades no se desarrollan por completo y la vida social interrumpida durante la pandemia afecta la confianza, hay falta de creencias sobre las capacidades que se reflejan en el bajo desenvolvimiento académico generando la presencia de síntomas de ansiedad y depresión, los cuales se expresan en bajos niveles de BP de los estudiantes (Akfirat, 2020; Faure y Loxton, 2003; Kashdan y Roberts, 2004 en Hussein, 2020; Posada-Bernal et al., 2021; Sabouripour et al., 2021).

De tal forma que si el estudiante presenta baja autoeficacia afecta el dominio de las actividades académicas y la gestión de los recursos que posee, lo que genera pesimismo y desilusión sobre sus capacidades, dificultando la valoración y aceptación de sí mismo (Roohi et al., 2019). Inclusive, la inseguridad más el aislamiento y las actividades académicas virtuales reducen las interacciones que tienen los estudiantes; con ello, la experiencia vicaria no se refuerza y se presentan dificultades en sus vínculos sociales (Roohi et al., 2019). Es más, los pocos espacios académicos de éxito generados por la autoeficacia pueden disminuir la autonomía de los estudiantes que aumenta la necesidad de recurrir a otros para tomar decisiones, lo que afecta la regulación de los esfuerzos para desempeñarse adecuadamente (Mittal et al., 2021). Además de presentar dificultades por la falta de confianza en sus capacidades para enfrentarse de manera eficaz a los obstáculos en las próximas situaciones se

detengan por miedo al fracaso, por lo que retrasa y elimina algunos objetivos académicos que forman parte de su proyecto de vida profesional (Harvey et al., 2021; Pajares y Shunk, 2001).

Por tanto, se puede mencionar que la baja autoeficacia académica tiene efectos negativos sobre el BP, ya que, los estudiantes no perciben sus capacidades que limitaran su desempeño y cumplimiento de sus logros, con ello generaría sentimientos de inconformidad e insatisfacción (Siddiqui,2015). Por otro lado, una alta autoeficacia académica podría generar alto grado de actividad en los jóvenes, ya que se adaptan con facilidad a las situaciones académicas, saben cómo hacer frente a los retos, obtienen buenos resultados enfocándose en su meta, originando experiencias positivas y cogniciones de competitividad, lo que facilita la motivación, manejo del entorno académico, disminuye la impotencia y estrés; como consecuencia, mejora la evaluación de la vida propia (Akfirat, 2020; Bandura, 1997; Bandura et al., 2003 en Hussein, 2020; Rasool et al., 2019).

A continuación, se mencionan algunos estudios relacionados con el tema de investigación realizados por diferentes autores:

Hussein (2020) examinó la relación entre bienestar psicológico, autoeficacia y pensamiento positivo en 350 estudiantes universitarios de Arabia (79% mujeres) de 18 a 36 años. Se empleó la *Psychological Well-Being Scale* (Ryff y Singer, 2008) que contó con seis dimensiones: *autonomía (A)*, *dominio del ambiente (DA)*, *pensamiento positivo*, *propósito de vida (PV)*, *autoaceptación (AA)* y *crecimiento personal (CP)* y la *Self-Efficacy Scale* (Abo-Salama, 2014) de cuatro dimensiones: *iniciativa*, *perseverancia*, *esfuerzo realizado* y *eficacia*. Los resultados presentaron una relación positiva significativa entre la variable autoeficacia y BP ( $r = .525, p < .01$ ); sin embargo, los autores no reportan el análisis según las dimensiones. En conclusión, los estudiantes con altos niveles en autoeficacia tienen fuertes creencias en sus capacidades que se asocian con los niveles altos de BP, en cuanto

sean bajos niveles de autoeficacia presentan conductas y síntomas de estrés, depresión relacionados con BP.

Akfirat (2020) investigó la relación entre el bienestar psicológico, autoestima, perspectiva general de la autoeficacia, esperanza y estrategias de regulación de emociones en 403 estudiantes de la universidad de Turquía (51% mujeres) de 20 a 35 años. Se administró la *Psychological Well-Being* (Akin et al., 2012) de seis componentes: A, DA, CP, relaciones positivas (RP), PV y AA y la *General Self-Efficacy Scale* (Aypay, 2010). Los resultados evidenciaron una relación positiva significativa entre las variables autoeficacia y BP ( $r = .287, p < .05$ ), mediante el análisis de regresión se obtuvo una influencia moderada de Autoeficacia sobre BP ( $\beta = .170, p < .001$ ); pero el autor no reporta el análisis considerando las dimensiones del BP. Por lo tanto, los niveles de autoeficacia en los estudiantes se representan en las creencias empleadas que facilitan el cumplimiento de sus tareas y no presentan ansiedad, lo que se asocia con el BP; además, la autoeficacia es un factor predictor del BP pues mejora el performance de los estudiantes con ello genera emociones agradables.

Espinoza y Barra (2019) examinó la relación entre autoeficacia, apoyo social percibido y el bienestar psicológico con sus respectivas dimensiones, la muestra fue de 120 estudiantes universitarios asmáticos de Chile (58% varones) de 18 a 30 años. Se aplicaron las *Escalas de Bienestar Psicológico* (Díaz et al., 2006) de seis dimensiones: RP, A, DA, PV, AA y CP, y la *Escala de Autoeficacia General* (Cid et al., 2010). Donde los resultados indicaron una relación positiva significativa en Autoeficacia y BP ( $r = .64, p < .001$ ), junto AA ( $r = .55, p < .001$ ), RP ( $r = .40, p < .001$ ), A ( $r = .42, p < .001$ ), DA ( $r = .54, p < .001$ ), PV ( $r = .51, p < .001$ ) y CP ( $r = .42, p < .001$ ). Entonces la variable autoeficacia tiene relación positiva y significativa con el BP y sus dimensiones, lo que indica que la opinión que tienen los estudiantes sobre sus capacidades permite conocerse, asumir retos y considerar todos los

aspectos que les ofrece su entorno para un buen desempeño que se refleja en un nivel alto de BP.

Roohi et al. (2019) examinaron el rol mediador de la resiliencia y autoeficacia en la relación de las estrategias de regulación cognitiva emocional y bienestar psicológico en 285 estudiantes iraníes (50.1% mujeres, 88.1% solteros), no consideraron el rango de edad para la descripción; a quienes se aplicó la *Psychological Well-Being Scale* (Ryff y Keyes, 1995) que contó con 6 dimensiones: *autoconocimiento*, *RP con otros*, *A*, *DA*, *PV* y *CP*, y la *Self-Efficacy Scale* (Zhang y Schwarzer, 1995). Los resultados mostraron una relación positiva significativa entre autoeficacia y BP ( $r = .575, p < .01$ ), más no reportaron la relación entre las dimensiones de BP, por lo que se concluyó que la autoeficacia juega un rol mediador para la BP porque las creencias en las capacidades brindan sensación de confianza y control en las tareas para que presenten altos niveles de BP.

Iri et al. (2019) investigaron el modelo estructural de la relación entre la felicidad, bienestar psicológico con la autoeficacia y autorregulación en 271 estudiantes universitarios de Irán (50.18% mujeres) de 20 a 30 años. Se aplicó el *Ryff's Psychological Well-Being Questionnaire* (Ryff y Singer, 2006) de seis factores: *AA*, *RP*, *A*, *DA*, *PV* y *CP*, y la *Scherer General Self-efficacy Scale* (Scherer et al., 1982). Los resultados demostraron que la autoeficacia es predictor del BP ( $\beta = .69, p < .001$ ), más los autores no reportan el análisis de las dimensiones del BP, por lo cual se concluyó que hay asociación entre las variables que indican que los comportamientos generados por la autoeficacia contribuyen en emociones que mejoran las relaciones con los demás, mejoran la experiencia y expectativa sobre el futuro con ello la satisfacción y BP.

Freire et al. (2019) analizaron la relación entre el bienestar psicológico, el uso de las estrategias basadas en la autoeficacia en 402 estudiantes españoles de una universidad (68.8% mujeres) donde no lo consideraron el rango de edad ( $M = 21.11, DS = 3.29$ ). Se aplicó la

*Ryff's Psychological well-being Scale* (Díaz et al., 2006) que tuvo seis componentes: AA, RP con los otros, A, DA, PV y CP, y la *General Self Efficacy* (Baessler y Schwarzer, 1996); el resultado evidenció una asociación entre la autoeficacia y BP ( $r = .532, p < .01$ ), los autores no consideraron reportar el análisis de las dimensiones, por lo que se concluye que la autoeficacia que presentan los estudiantes indica la creencia de que ellos se encuentren preparados para hacer frente a los retos académicos, lo cual disminuye la presencia del estrés y sensaciones de un bajo nivel de BP.

Klainin-Yobas et al. (2016) investigaron el efecto predictivo del Mindfulness, autoeficacia y soporte social sobre el bienestar psicológico en 630 universitarios de Filipinas (63.80% mujeres) de 16 a 48 años de edad; se administró la *Psychological Well-Being Scale* (Ryff, 1989) de dos factores: BP positivo y BP negativo, y la *Self-efficacy Scale* (Schwarzer y Jerusalem, 1995). Se obtuvo una relación significativa entre autoeficacia y BP positivo ( $r = .44, p < .001$ ), BP negativo ( $r = .40, p < .001$ ); por lo que se concluye que la autoeficacia se asocia con el BP pues las creencias en sus habilidades logran el cumplimiento de las tareas y experiencias agradables que aumentan el BP positivo, en caso de que las creencias en sus habilidades no son suficientes para enfrentar las actividades se presentan emociones negativas que expresa el BP negativo.

Siddiqui (2015) investigó el impacto de la autoeficacia general en el bienestar psicológico en 100 estudiantes de pre grado (50% hombres) de una universidad musulmana de Aligarh (no consideran reportar la descripción de la muestra por género ni edad). Emplearon la *escala de autoeficacia general* (Schwarzer y Jerusalem, 1995) y el *bienestar psicológico* propuesto por Carol Ryff (1989) de seis dimensiones: AA, RP, A, DA, PV y CP. Los resultados indican la correlación significativa entre autoeficacia general y BP en varones ( $r = .596, p < .01$ ), AA ( $r = .395, p < .01$ ), RP ( $r = .422, p < .01$ ), A ( $r = .621, p < .01$ ), DA ( $r = .612, p < .01$ ), PV ( $r = .526, p < .01$ ), CP ( $r = .408, p < .01$ ) y la contribución de la variable

predicador a la variable de criterio fue 35.6% ( $\beta = .596$ ), en las mujeres ( $r = .551, p < .01$ ) AA ( $r = .092, p < .01$ ), RP ( $r = .207, p < .01$ ), A ( $r = .447, p < .01$ ), DA ( $r = .661, p < .01$ ), PV ( $r = .240, p < .01$ ), CP ( $r = .081, p < .01$ ) y la variable predictor fue de 30.4% ( $\beta = .551$ ).

También se aplicó t-test adicional en ambos grupos, en el cual se encontró una diferencia insignificante de autoeficacia entre hombres y mujeres y en bienestar psicológico se encontró diferencia significativa en ambos grupos. Concluyeron que la autoeficacia presenta efectos positivos y significativos en el impacto del bienestar psicológico, también que la autoeficacia mejora el BP.

Las investigaciones internacionales abordaron la asociación entre la autoeficacia, el BP y otras variables (como estrés, autoestima, regulación de emociones entre otros), donde los resultados reportaron de forma general y no por dimensiones; asimismo, son estudios que se llevaron a cabo con estudiantes de diferentes culturas, por lo que es importante tener estudios sobre autoeficacia y BP dentro del Perú. La educación superior es una de las etapas importantes en la vida de los estudiantes ya que se encuentran explorando y formándose en sus carreras profesionales, con capacidades que contribuyen a solucionar problemas (González-Cantero et al., 2020; Hussein, 2020), por lo que se resalta la importancia de investigar las creencias sobre las habilidades que tienen los universitarios limeños para un buen desempeño y logro de metas, más aún las implicaciones que puede tener en el bienestar psicológico durante esta coyuntura.

Por tanto, la investigación cuenta con justificación teórica ya que complementa los aportes descriptivos, asociativos que se encuentran y sobre todo permite conocer la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre el bienestar psicológico en los estudiantes peruanos durante una educación virtual; es más, indica una justificación práctica, puesto que los datos son obtenidos en base a la información actual y a partir de ello se desarrollan programas de mejora sobre la autoeficacia, lo cual mejoraría los aspectos personales como el

autoconocimiento, autoestima, lo que le dará confianza al estudiantes de perseverar y enfrentar las dificultades, manteniendo una participación activa en aula y más posibilidades de éxito que genera mayor BP (García- Alvarez et al., 2018; Zambrano, 2016).

Por lo expuesto, el objetivo general de esta investigación es determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre el BP de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Como objetivos específicos, se consideraron los siguientes:

- Determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre la dimensión de la aceptación de sí mismo / control de situaciones del BP en los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- Determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre la dimensión de los vínculos sociales del BP en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- Determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre la dimensión de la autonomía del BP en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- Determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre la dimensión de proyectos del BP en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

En cuanto a la hipótesis general (H) fue que la autoeficacia académica influye de manera positiva sobre el BP en los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, es así que las hipótesis específicas son las siguientes.

Hipótesis específica 1 (H1): La autoeficacia académica influye de manera positiva sobre la dimensión de aceptación de sí mismo / control de situaciones del BP en los estudiantes universitarios.

H2: La autoeficacia académica influye de manera positiva sobre la dimensión de vínculos sociales del BP en estudiantes universitarios.

H3: La autoeficacia académica influye de manera positiva sobre la dimensión de autonomía del BP en estudiantes universitarios.

H4: La autoeficacia académica influye de manera positiva sobre la dimensión de proyectos del BP en estudiantes universitarios.

## Método

### Diseño

La investigación se realizó en base a la estrategia asociativa entre las variables de estudio, mediante el diseño predictivo transversal, porque se examina la capacidad predictiva de autoeficacia académica sobre la variable criterio de bienestar psicológico en un periodo determinado (Ato et al., 2013).

### Participantes

Como criterios de inclusión se consideró a los estudiantes de una universidad privada, estudiantes de nacionalidad peruana, que residen en Lima Metropolitana y como criterio de exclusión se consideró estudiantes pertenecientes a programas de intercambio estudiantil, estudiantes que están retomando sus clases en el presente ciclo y matriculados en menos de cuatro cursos.

Se contó con una muestra de 223 estudiantes universitarios (66.4 % mujeres) con edades que comprenden entre 18 a 35 años edad ( $M = 23$ ,  $DE = 3.71$ ), que cursan de 2do a 10mo ciclo (30.5 %) de las distintas carreras universitarias, no cuentan con una beca de estudio (76.7 %), en su mayoría fueron solteros (98.7 %), algunos estudiantes viven con sus padres (69.5 %) y no se encuentran laborando (58.3 %).

### Instrumentos

Se elaboró y administró una *Ficha Sociodemográfica* para recabar información personal relacionada con las variables de estudio (ver anexo 2).

La *escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académica* fue elaborada en España por Palenzuela (1983), adaptado en estudiantes limeños de una universidad por Domínguez (2014a; Domínguez et al., 2012), el cual evalúa la autoeficacia académica, es unidimensional y fue reducida a 9 ítems y tiene respuestas tipo Likert, pueden responder con cuatro opciones (*Nunca, Algunas veces, Bastantes veces, Siempre*).

Con los datos del presente estudio, se encontró una adecuada confiabilidad ( $\alpha = .936$ ), con respecto a la validez del instrumento, los resultados hallados fueron aceptables para la validez de contenido (cada ítem obtuvo un puntaje mayor que .50) y el análisis factorial exploratorio por mínimos cuadrados reforzó la estructura interna de un solo factor (Domínguez, et al., 2012). Más aún, en la investigación de Navarro y Domínguez (2019) refieren que los índices de ajuste son aceptables y justificados para la validez estructural y relaciones con otras variables.

Para analizar el BP se empleó la *Escala de Bienestar Psicológico* elaborada por Casullo (2002), adaptada en estudiantes universitarios peruanos por Domínguez (2014b). Es multidimensional estructurado por 4 dimensiones, *aceptación de sí mismo / control de situaciones* (3 ítems), *vínculos sociales* (4 ítems), *autonomía* (3 ítems) y *proyectos* (3 ítems), cuenta con 13 ítems con tres opciones de respuesta tipo Likert (*De acuerdo, Ni de acuerdo ni desacuerdo, Desacuerdo*).

En cuanto a la confiabilidad del presente estudio se halló los siguientes valores de confiabilidad de las dimensiones: *aceptación / control de situaciones* ( $\alpha = .750$ ), *vínculos sociales* ( $\alpha = .734$ ), *autonomía* ( $\alpha = .645$ ) y *proyectos* ( $\alpha = .829$ ).

En el estudio de validación en Perú (Domínguez, 2014b) para aproximarse a la validez del constructo aplicaron el análisis factorial confirmatorio, donde los indicadores del ajuste absoluto fueron aceptables, lo que confirma la hipótesis previamente propuesta que indica que la configuración de la escala no perdió su esencia, además otra investigación (Casullo, 2002) encontró niveles de validez realizando el análisis factorial según el modelo tetrafactorial.

## **Procedimiento**

Primero, se solicitó la autorización mediante correo electrónico a los autores de ambas escalas y al autor que adaptó ambos instrumentos en Perú, luego de obtener los permisos

correspondientes, se elaboró un formulario de encuesta en Google Forms. En la primera sección se encontraba un consentimiento informado, en la segunda sección una ficha sociodemográfica, en la tercera sección la escala que mide la autoeficacia académica y en la cuarta sección la escala de bienestar psicológico. El tiempo aproximado para responder el formulario fue de 10 minutos.

El enlace del formulario se difundió por las redes sociales como Facebook e Instagram, contenía una invitación, en el cual se informó de un sorteo de 20 dólares como incentivo para que haya mayor participación, se informó el objetivo de la investigación, el consentimiento informado y la aceptación de participar en la investigación de forma voluntaria, todo ello previo a la ficha sociodemográfica y a las dos escalas a evaluar.

En el consentimiento informado (según lo establecido en el Código de Ética y Deontología artículo 20 del Colegio de Psicólogos de Perú) se detalló los datos de las personas que dirigen la investigación, el objetivo, la confidencialidad de los datos, el anonimato, la finalidad del estudio que es estrictamente académico y al final se colocó la dirección de los correos institucionales de las investigadoras a fin de resolver alguna duda. Al culminar la recolección de datos, se procedió a filtrar la base de datos de acuerdo a los criterios de inclusión de la investigación y se excluyó aquellos estudiantes universitarios que no cumplieran con los criterios para formar parte del estudio.

### **Plan de análisis**

Primero, se realizó la limpieza de los datos según los criterios de exclusiones y codificación de las respuestas, para iniciar el análisis en el programa Jamovi versión 1.6 (The Jamovi project, 2021). Acto seguido, se determinó la confiabilidad considerando que la muestra se conformó entre 100 y 300 universitarios, en caso de la escala de autoeficacia académica de 9 ítems su valor mínimo aceptable fue de .70 y para las dimensiones de la escala de bienestar psicológico de 3 y 4 ítems el valor mínimo fue de .65 (Ponterotto y

Ruckdeschel, 2007), al igual que se obtuvieron los resultados estadísticos de las variables de investigación y la muestra.

Después se evaluó los cuatro supuestos, donde se determinó normalidad de las variables (curtosis) considerando que el valor debe ser menor que 3 para proseguir (Winter et al., 2016). En el supuesto de linealidad se analizó la asociación de Pearson entre la variable autoeficacia académica y las dimensiones de BP, en la cual un  $r > .20$  fue significativo para la magnitud del efecto (Ferguson, 2009). En el supuesto de independencia de errores se evaluó con el estadístico de Durbin-Watson, donde se tomó en cuenta valores entre 1.5 y 2.5 como aceptables. En el supuesto de multicolinealidad, se valoró los indicadores de tolerancia y el factor de inflación de varianza (FIV) debido a que deben ser mayores de .10 y menores de 10, que indica la ausencia de multicolinealidad (Ferguson, 2009).

Finalmente, para determinar la influencia de la autoeficacia académica sobre las dimensiones de aceptación de sí mismo / control de situaciones, vínculos sociales, autonomía y proyectos se realizó el análisis de regresión lineal, considerando el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) de acuerdo a su valoración como insignificante (menores a .04), bajo (.04 a .25), moderada (.25 a .64) y fuerte (mayores a .64); se determinó el impacto de influencia del predictor según el coeficiente beta estandarizado ( $\beta$ ) mediante su valoración como insignificante (menores a .20), bajo (.20 a .50), moderado (.50 a .80) y fuerte (mayores a .80) (Ferguson, 2009).

## Resultados

### Análisis descriptivo

Los análisis estadísticos descriptivos de los instrumentos empleados para esta investigación fueron los promedios, la desviación estándar, los estadísticos de asimetría ( $< |1|$ ) y curtosis ( $< |3|$ ) que evidencian valores aceptables para la normalidad correspondiente a cada escala (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Análisis descriptivos de las variables de estudio*

Variable	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g<sub>1</sub></i>	<i>g<sub>2</sub></i>
1. Autoeficacia	223	26.300	5.660	0.030	- 0.820
2. Aceptación de sí mismo / control de situaciones	223	7.710	1.460	- 1.000	0.090
3. Vínculos sociales	223	7.700	1.410	- 1.060	0.520
4. Autonomía	223	6.830	1.510	- 0.330	- 0.420
5. Proyectos	223	10.400	1.980	- 1.190	0.450

Nota: *N* = tamaño muestral; *M* = Media; *DE* = Desviación Estándar; *g<sub>1</sub>* = asimetría; *g<sub>2</sub>* = curtosis

### Evaluación de los supuestos

En relación con la asociación lineal entre la autoeficacia académica y las dimensiones BP se muestran correlaciones significativas y positivas, tal como en la dimensión de aceptación de sí mismo / control de situaciones ( $r = .256$ ), autonomía ( $r = .266$ ), proyectos ( $r = .301$ ), mientras que en vínculos ( $r = .196$ ) la relación no fue estadísticamente significativa.

Asimismo, en la independencia de los errores se evidenció que la magnitud del estadístico de Durbin-Watson es aceptable, para la dimensión de aceptación de sí mismo / control de situaciones (1.79), vínculos sociales (1.74), autonomía (2.13), y proyectos (1.76). Igualmente, se presenta un puntaje aceptable de multicolinealidad, debido a sus valores ( $FIV = 1.00$ , tolerancia = 1.00) en los análisis realizados.

## Contraste de hipótesis

Con relación a la H1, se muestra que existe una influencia estadísticamente significativa ( $F_{[1,221]} = 15.6$ ;  $p < .001$ ) y de magnitud baja ( $R^2 = .062$ ) de la autoeficacia sobre la dimensión de aceptación de sí mismo/control de situaciones del BP, con un nivel bajo ( $\beta > .20$ ), por lo que se respalda la hipótesis (Tabla 2).

Con respecto a la H2, se muestra que existe una influencia estadísticamente significativa ( $F_{[1,221]} = 8.79$ ;  $p < .003$ ), aunque de magnitud insignificante ( $R^2 = .034$ ) de la autoeficacia sobre la dimensión de vínculos sociales del BP, por lo que no se respalda dicha hipótesis (Tabla 2).

Con relación a la H3, se presenta una influencia estadísticamente significativa ( $F_{[1,221]} = 16.9$ ;  $p < .001$ ) y de magnitud baja ( $R^2 = .067$ ) de la autoeficacia sobre la dimensión autonomía, con un nivel bajo de influencia ( $\beta > .20$ ), lo que respalda la hipótesis (Tabla 2).

Con respecto a la H4, se muestra una influencia estadísticamente significativa ( $F_{[1,221]} = 22.0$ ;  $p < .001$ ) y de magnitud baja ( $R^2 = .087$ ) de la autoeficacia sobre la dimensión proyectos, con un nivel bajo de influencia ( $\beta > .20$ ), por lo que se respalda dicha hipótesis (Tabla 2).

Entonces, con respecto a la hipótesis general se concluye que hay un respaldo parcial, ya que la autoeficacia académica influye en la mayoría de las dimensiones del BP en estudiantes universitarios.

## Tabla 2

### *Análisis de regresión lineal para autoeficacia*

	<i>B</i>	<i>t</i>	$\beta$
Autoeficacia → Aceptación de sí mismo / control de situaciones	0.065	3.940	0.256
Autoeficacia → Vínculos sociales	0.049	2.960	0.196
Autoeficacia → Autonomía	0.071	4.110	0.266
Autoeficacia → Proyectos	0.104	4.690	0.301

Nota:  $p < .001$

## Discusión

A raíz de la pandemia las clases se llevaron a cabo de manera remota y eso ha generado ciertas inseguridades sobre las creencias de las capacidades en los estudiantes que afectan su bienestar psicológico (Akfirat, 2020; Posada-Bernal et al., 2021). Por ello, el objetivo del presente estudio fue determinar si existe una influencia significativa de la autoeficacia académica sobre el BP en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Con respecto a la primera hipótesis, sostiene que la *autoeficacia académica* influye de manera significativamente directa sobre la dimensión de *aceptación de sí mismo / control de situaciones* del BP en los estudiantes universitarios, lo cual es respaldado por los resultados hallados. De esta manera, los estudiantes pueden realizar una evaluación objetiva de sus capacidades, las *experiencias de dominio relacionadas* con el desempeño de estas y el aprendizaje generado al ver a sus compañeros les permitiría reconocer y aceptarlas (Espinoza y Barra, 2019), lo cual fortalecería las creencias en sus habilidades y la confianza para cumplir con las actividades y retos académicos que se les presenten (Hussein, 2020), ya que también evaluarán los recursos, como videos de clases grabadas, textos, entre otros materiales con los que cuentan para que puedan modular su comportamiento y crear condiciones que satisfacen sus necesidades como estudiantes, por ejemplo aprobar un curso y/u obtener puntajes altos, así también, aprovecharán las oportunidades que se presentan como la virtualidad para matricularse en más cursos o emprender proyectos, así lograrían un mejor performance y reducción del estrés (Akfirat, 2020; Iri et al., 2019).

Asimismo, en otras investigaciones se hallaron resultados similares, como en Espinoza y Barra (2019) puesto que ambos trabajos fueron realizados en el continente Sudamericano, por lo que comparten el idioma español, además de formar parte de las mismas organizaciones como CEPAL, los participantes fueron estudiantes universitarios

quienes completaron los formularios de manera virtual (Klainin-Yobas et al., 2016), de un rango de edad (18 a 36 años) similar al presente estudio y más del 60% son mujeres (Hussein, 2020), cuyos resultados indican asociaciones positivas entre la *autoeficacia académica* y BP (Freire et al., 2019; Hussein, 2020; Klainin-Yobas et al., 2016). Además, los estudios se basaron en el enfoque eudaimónico más no hedónico, ya que se refiere a la satisfacción del desarrollo de sus capacidades y crecimiento personal durante la etapa universitaria, por lo que utilizaron una versión de la escala de Ryff (Espinoza y Barra, 2019; Iri et al., 2019; Roohi et al., 2019).

Por ende, según la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) todo estudiante universitario presenta internamente un sistema que le permite tener la capacidad para controlar sus acciones, pensamientos y conductas, y así de esta manera se pueden cumplir los objetivos propuestos y sus metas; caso contrario, no podrán ni intentarán producir resultados académicos óptimos. Entonces la percepción del conocimiento de la situación o contexto que tiene el estudiante y las experiencias académicas podrían generar ideas de confianza, ya que lograría identificar las oportunidades y dificultades que le permitiría emplear acciones, lo cual constituye las dimensiones básicas (cognitivo, afectivo y comportamental) para la aceptación de sí mismo (Burns, 1990 en Veliz-Brugos y Urquijo, 2011).

Respecto a la segunda hipótesis, indica que la *autoeficacia académica* tiene una influencia significativa sobre los *vínculos sociales* en los estudiantes universitarios, aunque el resultado hallado en la presente investigación no respalda dicha hipótesis. Esto ocurre debido a que la autoeficacia no fomentaría la interacción o comunicación entre los estudiantes, ya que la variable predictora no es el factor sólido o más influyente sobre las relaciones que mejora el BP (Klainin-Yobas et al., 2016) más aún en esta época de pandemia donde se ha restringido las actividades en grupo y se reconfiguran las relaciones tecno-sociales, ya que el ámbito educativo se realizó en base a la tecnología o conectividad formando grupos virtuales

que serían los mediadores para un aprendizaje (Pineda et al., 2013), más no se presentaría situaciones que fortalezcan la empatía y confianza entre los miembros que forma parte de vínculos sociales. Por ello, en las clases virtuales la interacción social que se generaría por la experiencia vicaria, como el aprendizaje mediante la observación de sus pares se podría ver limitada por la poca exposición, donde el feedback sería más personalizado y los compañeros en clase tendrán menos oportunidad de aprender de las explicaciones que se le brinda a los demás, pues ya no interactuarían entre ellos para aclarar sus dudas, lo que podría disminuir el vínculo entre pares. Por otro lado, la autoeficacia académica no se presentaría de igual manera según la fuente de persuasión verbal, ya que no se presentaría un apoyo verbal de los compañeros, amigos y profesores para cumplir con alguna actividad académica, lo que modificaría las relaciones con las personas de su entorno (García-Allen, 2021; Pajares, 1996).

En otras investigaciones se encontraron resultados distintos al que se halló en el presente estudio, esto podría ser debido a que la muestra estuvo conformada por universitarios asmáticos, ya que algunos de ellos evitan nuevos contextos sociales en los cuales se sienten discriminados y no considerados por su enfermedad, como estar al lado de compañeros que fuman, participar en grupos de deportes y otras actividades que requieran esfuerzo físico (Espinoza y Barra, 2019), en el estudio que realizó Siddiqui (2015) tuvo como muestra a estudiantes de zonas urbanas y rurales de la India con diferentes niveles socioeconómicos que limitan a los universitarios el acceso a materiales académicos y otros, además las conceptualizaciones de roles de género que poseen son más fuertes sobre las mujeres ya que indica cumplir papeles como esposas y madres, lo cual las limita y discrimina en la educación, ya sea por esta situación y la pobreza se presentan casos de deserción de los estudiantes. Además, estas investigaciones fueron realizadas antes de la pandemia, donde los estudiantes tenían mayor interrelación con sus compañeros puesto que podían realizar diferentes actividades sociales de manera física (Akfirat, 2020; Klainin-Yobas et al., 2016).

Asimismo, el uso de la tecnología dentro de la educación no había producido cambios significativos en los procesos pedagógicos más aún en las relaciones sociales, lo cual se debe a la habilidad de interactuar en las redes (Cabero y Llorente, 2015). Tal como la teoría de la actividad, indica que pueden variar las condiciones, pero no el objetivo, pues las interacciones sociales se adaptaron a la virtualidad con el fin de cumplir con sus objetivos académicos, es decir que la comunicación se mantiene, pero no necesariamente fortalece las relaciones amistosas (Solorzano y García, 2016). Además, la teoría de la discrepancia múltiple propuesta por Michalos (1986), explica que la autopercepción del bienestar está multideterminada, configurada por diversas causas ya que es el resultado de lo que el estudiante tiene, lo que desea, lo que uno merece y lo que necesita. Por ende, el estudiante universitario competente, que posee confianza para organizarse, es exitoso, y presenta alta motivación, es decir, aquel alumno con un adecuado nivel de autoeficacia no muestra influencia sobre la confianza que deposita en sus compañeros, ni en el sentir empático, ni en el cariño que siente por los otros, aunque se encuentren muy enfocados en su futuro profesional asegurándose así su propio bienestar psicológico.

En cuanto a la tercera hipótesis, propone que la *autoeficacia académica* contribuye de manera significativa y directa en la *autonomía* de los estudiantes universitarios, lo cual es respaldado con los resultados encontrados, lo que indica que la experiencia y confianza en sus habilidades les ayudaría a tomar decisiones, los predispone a realizar cambios en los pensamientos que tienen sobre ellos o el dominio de un tema para desenvolverse (Espinoza y Barra, 2019; Roohi et al., 2019), fortalece las cogniciones autónomas, como conocimientos y opiniones sobre algún tema académico que les permite la autoridad personal de decidir, además de hacer frente a los retos durante su vida universitaria y experimentar bienestar (Hussein, 2020; Siddiqui, 2015). Además, el estado fisiológico en el que se encuentran los

estudiantes, aumentaría la confianza en ellos para tomar decisiones de manera personal (García-Allen, 2021).

Con respecto a las investigaciones antecedentes, los resultados hallados presentan cierta similitud, en los cuales se muestra que la *autoeficacia académica* se relaciona con la autonomía del BP. Los estudios (Espinoza y Barra, 2019; Hussein, 2020; Klainin et al., 2016; Siddiqui, 2015) tomaron una muestra conformada por universitarios con edades de 18 a 30 años similar a la muestra del presente estudio, pertenecen al mismo grupo de estadio de procesamiento o madurez mental que deberían de tener las habilidades y destrezas para hacer críticas, desenvolverse y decidir de manera autónoma en sus metas trazadas (Mansilla, 2000). Asimismo, son estudiantes de diferentes carreras y emplearon la escala de Ryff, en el estudio realizado por Hussein (2020), quienes tomaron como muestra a estudiantes árabes entre varones y mujeres, ambos estudios cuentan con estudiantes que tienen acceso a comodidades adecuados para su formación académica (materiales de trabajo, infraestructura, plataformas virtuales, entre otros), con respecto a la diferencia de cultura podría influir en las respuestas brindadas, ya que las mujeres saudí presentan limitada autonomía puesto que, la religión que profesan les conlleva a dicho estilo de vida (Fernández, 2011). Entonces, según la teoría de la autodeterminación propuesta por Sheldon, et al. (2003), los estudiantes universitarios que trabajan mejor y se sienten bien cuando tienen el control de sus propias vidas, pueden identificar y tener claro el propósito que buscan y desean alcanzar valorando cada actividad como importante y valioso en vez de innecesario (Lyubomirsky et al., 2005). En consecuencia, la autoeficacia académica en los universitarios influye sobre su propia autonomía tomando adecuadas decisiones de forma asertiva; esto permite que se logren como profesionales probos lo que les puede asegurar el éxito profesional.

De igual forma, la cuarta hipótesis indica que la *autoeficacia académica* influye de manera significativamente directa sobre los *proyectos* que tienen los estudiantes universitarios, sí recibe respaldo en los resultados hallados. En este sentido, la autoeficacia permitiría planificar y conducir acciones que les acercarán al logro de sus metas y proponer nuevos objetivos profesionales, lo que generaría en los estudiantes satisfacción y sentimientos de autorrealización (Klainin-Yobas et al., 2016; Roohi, 2019). Incluso los estudiantes con experiencias favorables en los cursos podrían mejorar su estado de ánimo y reevaluar sus objetivos académicos, que se motivarían a plantearse nuevos y grandes retos, lo que desarrollaría más sus habilidades y el crecimiento profesional (García-Allen, 2021).

Respecto al contraste con investigaciones previas, los resultados hallados en el presente estudio son similares a los que se encontró en distintas investigaciones (Akfirat, 2020; Espinoza y Barra, 2019; Hussein, 2020; Klainin-Yobas et al., 2016), en los cuales se muestra que la autoeficacia académica se relaciona significativamente con la dimensión de proyectos del BP, quienes se basaron en el enfoque eudaimónico del BP y emplearon una escala adaptada de la escala de Ryff, asimismo, realizaron sus investigaciones con estudiantes universitarios varones y mujeres con rango de edades similares al presente estudio, lo cual indica que son estudiantes jóvenes que tienen planes y proyectos a futuro, puesto que en la mayoría de las casas de educación superior se enfocan a que el estudiante emprenda, potencialice sus habilidades y creatividad ( Henry et al., 2005 en Borrayo et al., 2019), Hussein (2020) llevó a cabo una investigación en Arabia Saudita y dicho país presentan cierta similitud en economía con el Perú, lo que indica que en una sociedad la economía casi siempre se relaciona con la educación puesto que permite tener una perspectiva de la calidad de vida, acceso a los bienes y servicios, las oportunidades de acceder a un centro para realizar las prácticas pre-profesional y/o trabajo y calidad de enseñanza que reciben los estudiantes (Fernandez et al., 2017).

Asimismo, Akfirat (2020), tomó como muestra a universitarios de Turquía, donde la economía y nivel de vida es bajo además de ser un país considerado con mayor tasa de desempleo del mundo situación que es similar con el Perú, estos factores posiblemente hayan influido en las respuestas emitidas por los universitarios con respecto a sus proyectos de vida, puesto que, en un país con alta tasa de pobreza es un factor que dificulta que el estudiante realice sus proyectos o planes a futuro, Klainin-Yobas et al. (2016) llevó a cabo una investigación con estudiantes de pregrado de una universidad privada de Filipinas y cabe señalar que este país presenta cierta similitud con Latinoamérica como en religión, historia, entre otros, lo cual podría influir en las respuestas recogidas, en la toma de decisión y la manera de cómo formular o ejecutar un proyecto de vida (Cervantes, et al, 2018). Por consiguiente, según la teoría de la selectividad socioemocional de Carstensen (1995) permite entender que los estudiantes universitarios que saben estructurar sus vidas y perseguir sus propios objetivos, pueden maximizar sus emociones positivas aumentando de esta forma su bienestar de forma sostenible.

En cuanto a las implicancias prácticas, los resultados hallados en el presente estudio podría contribuir a incentivar a las universidades a que planteen estrategias de monitoreo, donde guíen a los estudiantes para organizar sus actividades, el cual contribuiría a que obtengan mejores resultados y trabajen sus capacidades o habilidades para mejorar las *experiencias de dominio*, con ello aumentar la *autoeficacia académica* percibida por los estudiantes (Kleitman y Gibson, 2011 en Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013), además de implementar programas de intervención orientadas en la *autoeficacia académica* que abarquen los procesos cognitivos y socioafectivos (García-Álvarez et al., 2018; Zambrano, 2016), pues ello contribuiría en la mejora del BP de los estudiantes, ya que ahora la situación de la pandemia ha conllevado a que muchos estudiantes presenten dudas con respecto sus

habilidades, lo que afectaría a que el estudiante se desenvuelva de manera eficaz en distintas áreas de su formación académica.

En cuanto a las fortalezas, se considera que es una de las primeras investigaciones que evaluó la influencia de la *autoeficacia académica* sobre las dimensiones del BP en estudiantes universitarios peruanos; es decir, es la primera investigación que abordó el vínculo entre variables desde un diseño predictivo. Por lo tanto, es un estudio que aporta información empírica y amplía la literatura.

Por otra parte, la investigación presentó algunas limitaciones, la principal fue la poca literatura nacional e internacional que mida solo estos dos constructos con un diseño predictivo, el cual generó dificultad para realizar contraste directo y con mayor detalle, también la muestra, fue mediana y se tomó como participantes a estudiantes de una universidad privada de Lima, por lo que los resultados no se pueden generalizar para toda la población universitaria. Asimismo, no se consideraron los factores como el estrés, ansiedad, limitaciones económicas, miedos, preocupaciones entre otras, generados en este contexto de pandemia, los cuales pueden influir en las respuestas obtenidas en el formulario.

En conclusión, los resultados encontrados evidenciaron que la autoeficacia académica influye de manera directa sobre las dimensiones del BP en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Finalmente, para posteriores estudios se recomienda ampliar el tamaño de muestra con la participación de estudiantes de diferentes universidades privadas de Lima, así poder contrastar los constructos evaluados por este y otros estudios, además de predecir de manera generalizada los hallazgos en los universitarios peruanos. También, se recomienda incluir el diseño propuesto y otras variables más que podrían estar influyendo en el BP de los estudiantes, como el estrés académico, procrastinación (Yarlequé et al., 2016) y motivación de logro que se asocian con el desempeño que el estudiante evaluará para tener un BP

adecuado (Cervantes et al., 2018), asimismo, se sugiere que las universidades empleen programas orientados a la autoeficacia académica para contribuir en la mejora del bienestar psicológico de los estudiantes (García-Álvarez et al., 2018; Zambrano, 2016).

### Referencias Bibliográficas

- Abo-salama, M. (2014). The effectiveness of a training program in reducing psychological disturbance and social anxiety and its effect on self-efficacy, social competence and emotional equilibrium among high school students. *Arab Research and Studies Institute, Arab Organization for Education, Culture and Science*.
- Aguilar-Sizer, M., Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Cedillo-Quizhpe, C. y Bueno-Pacheco, A. (2017). Variables sociodemográficas relacionadas con el bienestar en personas con o sin discapacidad. *MASKANA*, 8, 37-47.
- Akfiat, O. (2020). Investigation of relationship between psychological well-being, self esteem, perceived general self-efficacy, level of hope and cognitive emotion regulation strategies. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 286-305.  
<https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3267/5903>
- Akin, A., Demirci, İ., Yıldız, E., Gediksiz, E., y Eroglu, N. (2012). *The short form of the scales of psychological well-being (SPWB-42): The Validity and Reliability of the Turkish Version*. Paper presented at the International Counseling and Education Conference, (ICEC 2012), May, 3-5, İstanbul.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1),79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general (in Spanish). *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. EUA: Prentice Hall.  
[https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=rGMPEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA141&dq=Bandura,+A.+\(1977\).+Social+Learning+Theory.+EUA:+Prentice+Hal](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=rGMPEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA141&dq=Bandura,+A.+(1977).+Social+Learning+Theory.+EUA:+Prentice+Hal)

[l.&ots=StIZJl3Qbu&sig=fDGI-8-FUwrbLFj1wbLmAytPM\\_o#v=onepage&q&f=false](https://doi.org/10.1080/00131343.2019.1644444)

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self– Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.  
[https://www.uv.mx/cpue/num10/inves/completos/barraza\\_validacion.pdf](https://www.uv.mx/cpue/num10/inves/completos/barraza_validacion.pdf)
- Borroyo, C., Valdez, A. y Delgado, B. (2019). Cultura emprendedora en jóvenes universitarios de Guadalajara, Mexico. *Universidad del Zulia*, 5(3), 72-87.
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cuba de Salud Pública*, 46.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662020000500007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662020000500007&lng=es&tlng=es)
- Cabero, J. y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-44492015000200019&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000200019&lng=en&tlng=es).
- Cardoso, E., Cortés, J. y Cerecedo, M. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y representaciones*, 8(3) 567. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151–156.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512261>
- Casullo, M. (2002). *Evaluación de bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- CEPAL-UNESCO. (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A., y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2018000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2018000100007&lng=en&tlng=es).
- Cid, H., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la Escala de Autoeficacia General en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138 (5), 551-557.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, V. y Dierendonck, V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Domínguez, S. (2014a). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45-53. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Domínguez, S. (2014b). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de Lima: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(1), 23-31.
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad San Pablo*, 2(1). <https://www.researchgate.net/publication/279204238>
- Espinoza, C. y Barra, E. (2019). Autoeficacia, apoyo social y bienestar psicológico en estudiantes universitarios asmáticos. *Revista de Psicología*, 14(28), 141-147. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1744/1631>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Faure, S. y Loxton, H. (2003). Anxiety, depression and self-efficacy levels of women undergoing first trimester abortion. *South African Journal of Psychology*, 33(1), 28–38. <https://doi.org/10.1177/008124630303300104>

- Ferguson, C. (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, O. (2011). Las mujeres en el Islam: una aproximación. *Dialnet*, 35, 267 - 286
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. y Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186.
- Freire, C., Ferradás, M., Núñez, J., Valle, A. y Vallejo, G. (2019). Bienestar eudaimónico y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios: el papel mediador / moderador de la autoeficacia. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 16 (1), 48. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16010048>
- Furtado, K., Leal, E., Holanda, M., Souza, S., Oliveira, A. y Ramos, F. (2016). Fuentes de autoeficacia en profesores. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, 25, 1 - 20.
- García, J., Inglés, C., Vicent, V., González, C., Pérez, A. y San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(41),118-131.
- García-Allen, J. (2021, 25 de septiembre). La autoeficacia de Albert Bandura: ¿Crees en tí mismo? [ Psicología y mente].  
<https://psicologiaymente.com/psicologia/autoeficacia-albert-bandura>
- García-Álvarez, D., Soler, M. y Cobo-Rendón, R. (2018). Efectos del Programa Creciendo Fuertes sobre el bienestar psicológico y autoeficacia generalizada en adolescentes: estudio preliminar. *Búsqueda*, 5(20), 28-47.
- Gomez-Arteta, I., Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista de ciencias sociales y humanidades Chakiñan*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., Gonzáles-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico,

- bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 95-113.
- Harvey, J., Obando-Guerrero, L., Hernández-Ordoñez, K. y De la Cruz-Gordon, E. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207-216.  
<https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Hechenleitner, I., Jerez, A. y Pérez, E. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de carreras de la salud de una universidad tradicional chilena. *Revista médica de Chile*, 147(7), 914-921. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000700914>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Hussein, M. (2020). Investigate the Relationship between Psychological Well-being, Self-efficacy and Positive Thinking at Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *International Journal of Higher Education*, 9(4),138-152.  
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p138>
- Iri, Y., Fakhri, M. y Hassanzadeh, R. (2019). Modeling the structural relationship of happiness based on psychological well-being with self-efficacy intermediation and academic self-regulation in university students. *International Clinical Neuroscience Journal*, 6(3), 104-110. <https://dx.doi.org/10.15171/icnj.2019.20>
- Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez Z., Sarmiento, J. Thanoi, W., Ignacio, J. y Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and Differences*, 91, 63-68.
- Kozman, A., Stones, S., & Stones, M. (1997). Los enfoques de Top-down y Bottom-up del bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 6(1). 77-90.  
<https://journals.copmadrid.org/pi/art/f22e4747da1aa27e363d86d40ff442fe>
- Livia, J., Aguirre, M. y Rondoy, D. (2021). Impacto Psicológico del aislamiento social en estudiantes de una universidad Pública de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 9(2). <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/768>

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.  
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Mac-Ginty, S. Jiménez-Molina, A. y Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena Psiquiatría Neurología Infancia Adolescencia*, 32(1), 23-37.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2).
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y salud mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152.
- Meneses, M., Ruiz, S. y Sepúlveda, M. (2016). *Revisión de las principales teorías del bienestar psicológico* [Tesis de Licenciatura].  
[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14523/1/MenesesMaria\\_2016\\_RevisionPrincipalesTeorias.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14523/1/MenesesMaria_2016_RevisionPrincipalesTeorias.pdf)
- Mesa-Fernández, M., Pérez-Padilla, J., Nunes, C. y Menéndez, S. (2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(1). <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.35302016>
- Michalos, A. (1986). Job satisfaction, marital satisfaction and the quality of life: A review and a preview. *Intervention Psychosocial*, 4(11), 99-107. doi: 10.1007/978-94-017-0389-5\_6
- Ministerio de Salud (2021, 22 de septiembre). Tiempos de pandemia 2020 – 2021.  
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5485.pdf>.
- Mittal, R., Su, L. y Jain, R. (2021). COVID-19 mental health consequences on medical students worldwide. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, 11(3), 296-298.
- Navarro-Loli, J. y Dominguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia académica en una muestra de adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1985>

- Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont: Wadsworth.  
<https://books.google.com.ec/books?id=UnF9JhxbMVoC&sitesec=reviews&rf=st:us>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020, 15 de septiembre). “Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación”, Oficina de la UNESCO en La Habana.  
<https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>
- Organización Mundial de la Salud (2020, 22 de Septiembre). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=CjwKCAiA\\_9r\\_BRBZEiwAHZ\\_v19SIQ-iHtvY\[1\]Al0TUFyg2gam5bQTHfOuTqS0J110CL\\_XjogzVWX\\_cxoCcMQQA\\_vD\\_BwE](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=CjwKCAiA_9r_BRBZEiwAHZ_v19SIQ-iHtvY[1]Al0TUFyg2gam5bQTHfOuTqS0J110CL_XjogzVWX_cxoCcMQQA_vD_BwE)
- Pajares, F. (1996). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Self perception*, 239–265.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185- 219.
- Pérez, P., Noroña, D. y Vega, V. (2021). Repercusión SARS-CoV-2 en salud mental y bienestar psicológico del personal del Centro de Salud Huambalo 2020. *Revista Scientific*, 6(19), 243-62. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.12.243-262>
- Pineda, E., Tellez, F. y Meneses, T. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 40 – 55.  
<http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/404/797>
- Ponterotto, J. y Ruckdeschel, D. (2007). An overview of coefficient alpha and a reliability matrix for estimating adequacy of internal consistency coefficients with

- psychological research measures. *Perceptual and Motor Skills*, 105(3), 997-1014.  
<http://doi.org/10.2466/pms.105.3.997-1014>
- Pool-Cibrián, W. y Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 21-36.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=es)
- Posada-Bernal, S., Bejarano, M., Rincón, L., Trujillo, L. y Vargas, N. (2021) Cambios en las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios durante la pandemia. *Revista Hábitos: Semilleros De Investigación*, 1(1).  
<https://doi.org/10.19053/22158391.12573>
- Prieto, L. (2005, 16 de junio). La autoeficacia en el contexto académico.  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. *Recesiones*, 13. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25279/20391>
- Rasool, I., Zubair, A. y Anwar, M. (2019). Role of Perceived Self-efficacy and Spousal Support in Psychological Well-being of Female Entrepreneurs. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(4).  
[https://www.researchgate.net/publication/338858488\\_Role\\_of\\_Perceived\\_Self-efficacy\\_and\\_Spousal\\_Support\\_in\\_Psychological\\_Well-being\\_of\\_Female\\_Entrepreneurs](https://www.researchgate.net/publication/338858488_Role_of_Perceived_Self-efficacy_and_Spousal_Support_in_Psychological_Well-being_of_Female_Entrepreneurs)
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2021,13 de septiembre). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? [Banco Interamericano de Desarrollo].  
<https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>
- Romero, A., Brustad, R. y García, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 31-52.

- Roohi, S., Norouzi, H. y Yousefi-Afrashteh, M. (2019). Mediating Role of Resilience and Self Efficacy in the Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Psychological Well-Being of Iranian Students. *Health Education and Health Promotion*, 7(4), 183-190.
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, N., Maldonado-Peña, Y., Toledo, N. y Quiñones-Berrios, A. (2014). Dimensiones del bienestar psicológico y su relación con el apoyo social percibido en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 5(1).
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.  
<https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. y Singer, B. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002>
- Ryff, C. y Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_6)
- Sabouripour, F., Memon, M. y Roslan, S. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among

- Iranian students. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>
- Sánchez, H. y Mejía, K. (2020). Investigación en salud mental en condiciones de pandemia por el covid-19 (1<sup>er</sup> ed.). Universidad Ricardo Palma.
- Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1995). Generalised self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35–37.
- Sheldon, K., Joiner, T., & Williams, G. (2003). *Self-determination theory in the clinic: Motivating physical and mental health*. New Haven, CT: Yale University Press.  
<https://yale.universitypressscholarship.com/view/10.12987/yale/9780300095449.001.0001/upso-9780300095449>
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. y Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Report*, 51(2), 663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Siddiqui, S. (2015). Impact of Self-Efficacy on Psychological Well-Being among undergraduate Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 5-16.
- Solórzano, F. y García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es&tlng=pt).
- The jamovi project. (2021). Jamovi (Versión 1.2) [Computer Software].  
<https://www.jamovi.org>
- Tomateo, R. (2019) *Bienestar psicológico y autoeficacia en adolescentes de una institución educativa nacional de Lima metropolitana*. [Tesis de Licenciatura]  
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3006>
- Valerio, G. y Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 19-28.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>

- Veliz-Burgos, A. y Urquijo, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 131-150. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-74752012000200002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000200002&lng=pt&tlng=es).
- Villafuerte, P. (2020,19 de marzo). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad de aprendizaje. *Edu news*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- Wang, G., Cheng, Z., Yue, X. y McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A development perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.1007/bf02209024>
- Winter, J., Gosling, S. y Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman Correlation Coefficients Across Distributions and Sample Sizes: A tutorial Using Simulations and Empirical Data. *Psychological Methods*, 21(3), 273-290. <https://doi.org/10.1037/met0000079>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=PmAHE32RuOsC&oi=fnd&pg=PA10&dq=Woolfolk,+A.+\(2006\).+Psicolog%C3%ADa+educativa&ots=3q5DdRbO0S&sig=8N2DxcvGpnBJd17olGdJRuLzJtw#v=onepage&q=Woolfolk%2C%20A.%20\(2006\).%20Psicolog%C3%ADa%20educativa&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=PmAHE32RuOsC&oi=fnd&pg=PA10&dq=Woolfolk,+A.+(2006).+Psicolog%C3%ADa+educativa&ots=3q5DdRbO0S&sig=8N2DxcvGpnBJd17olGdJRuLzJtw#v=onepage&q=Woolfolk%2C%20A.%20(2006).%20Psicolog%C3%ADa%20educativa&f=false)
- Yarlequé, L., Javier, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Matalinares, M., Navarro, L. y Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570960870017/570960870017.pdf>
- Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>

- Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación universitaria*, 9(3), 51-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>
- Zhang, J. y Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: A Chinese adaptation of the general self-efficacy scale. *International Journal Nursing Study*, 37(3), 174-83.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### *Consentimiento Informado para universitarios*

Estimado/a estudiante:

La investigación titulada “*Bienestar psicológico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios*” es conducida por Aroni Chucos Lilian y Flores Gamboa Relinda, bachilleres en Psicología, pertenecientes a la Universidad San Ignacio de Loyola.

Este estudio se realizará en estudiantes universitarios de 2do a 10mo ciclo de Lima metropolitana, con la finalidad de analizar la relación entre la autoeficacia académica y el bienestar psicológico. Por ello, su participación es primordial en este proceso y estaremos agradecidos si accede.

La duración de toda la evaluación no será mayor a 10 minutos. Se solicitarán datos personales (edad, estado civil, nacionalidad, etc.) así como la respuesta a encuestas que valoran aspectos psicológicos (p.e., bienestar psicológico). La información recopilada se tratará en forma confidencial. Toda la información se usará para fines del estudio y sin ningún otro propósito.

El proceso es completamente voluntario y puede interrumpir su participación cuando lo considere pertinente sin que esto tenga repercusiones negativas.

Si desea más información del proyecto, puede enviar un mensaje a [lilian.aroni@usil.pe](mailto:lilian.aroni@usil.pe) y [relinda.flores@usil.pe](mailto:relinda.flores@usil.pe)

En ese sentido, si usted está de acuerdo en participar, puede dar clic al botón **SIGUIENTE**.

## Anexo 2

*Ficha sociodemográfica*

<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer  <b>Edad</b> _____ años.	<b>Nacionalidad:</b> <input type="checkbox"/> Peruano (a) <input type="checkbox"/> Extranjero (a)	<b>Lugar de procedencia:</b> <input type="checkbox"/> Lima <input type="checkbox"/> Provincia
<b>Estado Civil</b> <input type="checkbox"/> Soltero(a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Conviviente <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viudo (a)	<b>Actualmente vive con:</b> <input type="checkbox"/> Padres <input type="checkbox"/> Pareja <input type="checkbox"/> Amigos (as) <input type="checkbox"/> Solo (a)	<b>¿Tiene hijo(s)?:</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>¿Actualmente se encuentra trabajando?:</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>Actualmente se encuentra estudiando en una universidad:</b> <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública	<b>Ciclo académico:</b> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
<b>¿Cuenta con beca otorgada por la universidad o estado?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>¿Es estudiante de intercambio (se encuentra estudiando en Lima temporalmente)?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>¿Cuántos cursos se encuentra cursando este ciclo?:</b> _____
<b>¿Repitió algún curso?:</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>¿El ciclo anterior se matriculó y culminó el ciclo académico?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	

**Anexo 3***ESCALA BIEPS-A (Adultos)*

Le pedimos que lea con atención las frases siguientes. Marque su respuesta en cada una de ellas sobre la base de lo que pensó y sintió durante el último mes. Las alternativas de respuesta son:

- Estoy de acuerdo (A)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NN)
- Estoy en desacuerdo (D)

No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No deje frases sin responder. Marque su respuesta con una cruz (aspa) en uno de los tres espacios.

<b>ENUNCIADO</b>		<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>
1.	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
2.	Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
3.	Me importa pensar qué haré en el futuro.			
4.	Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.			
5.	Generalmente le caigo bien a la gente.			
6.	Siento que podré lograr las metas que me proponga.			
7.	Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
8.	Creo que en general me llevo bien con la gente.			
9.	En general hago lo que quiero, soy poco influenciable.			
10.	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
11.	Puedo aceptar mis errores y tratar de mejorar.			
12.	Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.			
13.	Encaró sin mayores problemas mis obligaciones diarias.			

**Anexo 4***Escala EAA*

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y conteste marcando con una X de acuerdo con lo que siguiente escala de valoración.

–NUNCA      – ALGUNAS VECES      – BASTANTES VECES      –SIEMPRE

Frases		Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
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 para conseguir muchos éxitos académicos.				