

Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Self-efficacy and academic performance in university students

Autoeficácia e desempenho acadêmico em estudantes universitários

Recibido: 18/11/2025 | Revisado: 10/12/2025 | Aceptado: 11/12/2025 | Publicado: 12/12/2025

Doriam Marchena Céspedes¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5568-939X>

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

E-mail: dmarchena@uned.ac.cr

Resumen

El objetivo de la investigación consistió en analizar la relación que existe entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. La muestra total fue de N= 831. Se trabajó con dos escalas la primera Escala de Autoeficacia Percibida de Scholz et al. (2002) y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) Blanco et al. (2011). Se encontró que la Autoeficacia General correlacionó de manera significativa con el promedio ponderado en la universidad. Se encontró que sus puntuaciones también se correlacionaron de manera significativa y positiva con las subescalas de la EACA, en mayor grado con la subescala de Comunicación. La dimensión Comunicación, por su parte, correlacionó con todos los indicadores de rendimiento académico de manera positiva. La tercera dimensión Excelencia correlacionó con el promedio simple en la universidad. Las tres subescalas se correlacionaron de manera significativa y positiva con la Escala de Autoeficacia General.

Palabras clave: Autoeficacia; Autorregulación; Aprendizaje; Enseñanza; Logro; Motivación; Rendimiento Académico.

Abstract

The purpose of this research project was to analyze the relation between self-efficacy and the academic performance in university students. The sample was N= 831. Two scales were used: of Scholz et al. (2002) Perceived Self-efficacy Scale and Blanco et al. (2011) Academic Behavior in Self-efficacy (EACA in Spanish). The results indicate that the General Self-efficacy correlated significantly with the university weighted average. Moreover, the scores correlated significantly and positively with the EACA sub-scales, especially with the Communication sub-scale. The Communication dimension correlated positively with all the academic performance indicators. The third dimension, Excellency, correlated with the simple university average. The three sub-scales correlated significantly and positively with the General Self-efficacy Scale.

Keywords: Self-efficacy; Self-regulation; Learning; Teaching; Achievement; Motivation; Academic Performance.

Resumo

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar a relação entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico de estudantes universitários. A amostra total foi de N = 831. Foram utilizadas duas escalas: a Escala de Autoeficácia Geral Percebida de Scholz et al. (2002) e a Escala de Autoeficácia em Condutas Acadêmicas (EACA) de Blanco et al. (2011). Verificou-se que a Autoeficácia Geral se correlacionou significativamente com a média ponderada na universidade. Observou-se também que seus escores correlacionaram-se de forma significativa e positiva com as subescalas da EACA, sobretudo com a subescala de Comunicação. A dimensão Comunicação, por sua vez, correlacionou-se positivamente com todos os indicadores de desempenho acadêmico. A terceira dimensão, Excelência, correlacionou-se com a média simples na universidade. As três subescalas correlacionaram-se de maneira significativa e positiva com a Escala de Autoeficácia Geral.

Palavras-chave: Autoeficácia; Autorregulação; Aprendizagem; Ensino; Desempenho; Motivação; Desempenho Acadêmico.

1. Introducción y Estado de la Cuestión

A lo largo del ciclo vital, las personas desean alcanzar con éxito diferentes logros en cada una de las áreas que componen su vida. Para obtener mejores resultados, cada individuo se forja metas; éstas son importantes porque le permiten lograr resultados. Cumplir una meta brinda una sensación de progreso para todas las personas que buscan alcanzar sus

¹ Tutora de la universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

objetivos. El logro de una meta debe ser relevante para que una persona se sienta suficientemente motivada para alcanzarla. Cuando un individuo tiene la capacidad de lograr sus metas, la confianza en sí mismo brinda mayor motivación para lograrlo.

La percepción que tienen las personas de su propia eficacia se constituye como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales (Blanco et al., 2011). Esa autopercepción que tiene cada persona sobre sí misma se une a la capacidad de realizar una tarea, un proyecto y los deseos de alcanzar nuevos retos. Estos elementos están relacionados a la autoeficacia, la cual aumenta cuando cada uno descubre que su desempeño puede ser más competente (Bandura, 1987). La autoeficacia puede influir en el desempeño de un individuo en un área en particular (Shi et al., 2018). Además, la autoeficacia tiene un efecto directo en los comportamientos de los individuos, en sus procesos de pensamiento y motivación (Nasir & Iqbal, 2019).

En las universidades, los estudiantes que se matriculan en una carrera traen consigo aspectos cognitivos y de acciones concretas que ponen en práctica para alcanzar las metas propuestas. Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica (Prieto, 2003). La creencia de autoeficacia va de la mano con el aumento que puede alcanzar una persona para obtener mejores desempeños. La autoeficacia representa un sentido optimista de competencia personal que explica la motivación y los logros en los seres humanos (Scholz et al., 2002). El rendimiento académico va a estar influenciado por varios factores, uno de ellos lo constituye la motivación, la cual puede describirse como uno de los factores que estimulan, dirigen y fortalecen el comportamiento en las personas (Engin, 2020).

Diferentes autores señalan que la autoeficacia tiene una relación directa con el rendimiento académico. Lo novedoso del presente artículo se encuentra en el cambio que ha sufrido el sistema educativo nacional ante la pandemia producida por el SARS-CoV-2, que ha llevado a muchos de los estudiantes a desarrollar nuevas habilidades cognitivas para alcanzar los resultados esperados al inicio del año bajo modalidades a distancia. Las personas efectúan planes a futuro, anticipan resultados de sus acciones, autorregulan su comportamiento y monitorean sus acciones para lograr la consecución de sus objetivos (Medrano & Flores, 2017).

El objetivo de esta investigación es analizar la relación que existe entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

También se evaluó las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida de Scholz et al. (2002) y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) Blanco et al. (2011) utilizadas para estimar autoeficacia en una muestra costarricense.

1.1 Autoeficacia

Albert Bandura buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos. Su teoría ha sido producto de un largo proceso de observación, experimentación y generalización de diversas terapias psicológicas (Bandura, 1987). La teoría de autoeficacia ha pasado por diferentes conceptualizaciones y metodologías, esto debido a los enfoques que se han escogido a lo largo del tiempo por parte de diferentes investigadores. La Teoría Social Cognitiva ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están influenciados por la autoeficacia (Covarrubias, 2014). En la presente investigación se busca analizar de qué manera se relacionan la autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios desde diferentes dimensiones de la autoeficacia académica: atención, comunicación y excelencia.

La autoeficacia es un constructo que puede aplicarse a diversas áreas donde se pueden desarrollar las personas. Como consecuencia, hay distintas interpretaciones sobre su significado. La autoeficacia se refiere a un sentido amplio y estable de competencia personal sobre cuán efectiva puede ser la persona al afrontar una situación específica. Se refiere a la confianza que tiene una persona sobre la capacidad para realizar con éxito las actividades en las que se involucra (Blanco et al., 2011) y (Calicchio, 2023). Es necesario reflexionar sobre los escenarios actuales y determinar si las medidas tomadas a nivel nacional

del distanciamiento social y el cierre de centros educativos han modificado los hábitos o rutinas que tienen los universitarios para llevar a cabo el logro de sus metas académicas. Bandura (2012) establece una relación causal entre la autoeficacia percibida por cada persona y el esfuerzo que se realiza para enfrentar los desafíos y metas que regulan sus diferentes procesos. Concluye que los altos niveles de autoeficacia percibida se proyectan a través de la existencia de logros de desempeño superior (Villegas et al., 2018).

El constructo de autoeficacia tomó la forma y la consistencia suficiente para propiciar la creación de una teoría, cuyo eje central es el pensamiento autorreferente. Este constructo actúa mediando la conducta y la motivación en las personas (Bandura, 1987). Se plantea que existen factores internos y externos que pueden tener gran influencia en el logro de las metas de una persona: los cambios de rutinas de estudio, trabajo e incluso la dinámica familiar pueden hacer que la autoeficacia se incremente como un sistema de protección de parte del individuo para obtener mayores logros, o bien, disminuya haciendo sentir a la persona que no es capaz de adaptarse al nuevo cambio. El individuo puede sentir que el objetivo se aleja si no consigue el apoyo grupal de sus pares de estudio o la dirección oportuna del docente.

Para que el pensamiento autorreferente sea coherente con el pensar, sentir y actuar de una persona, se requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia que cada uno haya construido. Partiendo de ello, la adaptación y el cambio serán parte de cada persona bajo la perspectiva socio-cognitiva. Factores conductuales, personales y ambientales intervienen en la capacidad de autorreflexión y de autorregulación (Covarrubias, 2014). El conocimiento que cada persona tenga sobre sí misma será importante no sólo para alcanzar las metas que se ha propuesto sino para llegar hasta ellas de manera exitosa.

Las expectativas de eficacia tienen que ver directamente con la percepción de cómo las personas utilizan los recursos personales y con la capacidad de utilizarlos en el contexto y el momento adecuado. Bandura (1987) expresa que los resultados no son la consecuencia de un acto aislado. Los resultados estarán conformados por las consecuencias o estimaciones que anticipan las personas tras haber movilizado todos los recursos personales. Para muchas de las personas, los cambios que ha llevado la nueva realidad educativa o personal serán factores de transición, pero para otras personas, los cambios en las rutinas habituales pueden traer serios cambios en la visión de sus logros académicos y personales.

Los sentimientos de autoeficacia fomentan en las personas competencias y el desarrollo de actividades, mientras que, si la motivación decae, se obstaculiza el desarrollo de nuevas y mejores competencias que le permitan al individuo afrontar situaciones que pudieran ser poco favorables. El desarrollo personal de cada individuo es el que incide en la elección de actividades que superan o limitan su alcance (Bandura, 1987). En ocasiones se presentan factores sobre los cuales las personas no tienen control alguno y producen un efecto directo en sus formas de vida y las metas por alcanzar, como lo ha sido la pandemia. No obstante, muchos individuos consideran que los obstáculos o retos son un excelente momento para encontrar nuevas soluciones, se muestran mayormente animados, creativos y siguen adelante con el logro de sus metas. Para conocer de qué manera el constructo de autoeficacia tiene relación con las conductas académicas presentes en los estudiantes universitarios, se profundizará en el siguiente apartado.

1.2 Autoeficacia en conductas académicas

Las capacidades con las que cuenta una persona son muy diversas, pero más allá del fortalecimiento de competencias para enfrentarse a la vida diaria, se requiere contar con una percepción positiva de sí mismo. Las creencias de eficacia ejercen una influencia directa sobre la forma en que las personas toman decisiones y el desempeño profesional (Bandura, 1987, como se citó en Blanco-Vega et al., 2012). Al estar rodeadas de otros, las personas aprenden determinadas formas de comportamientos, a tener formas distintas de sentir, pensar y actuar. La socialización permite a las personas desarrollar normas y también formas diversas de afrontar las situaciones.

La autoeficacia, la autorregulación y el dominio de estrategias de estudio efectivas para alcanzar el logro académico, además de la responsabilidad para llevar a cabo tareas asignadas y las aspiraciones, mejorarán los procesos de aprendizaje en el estudiante universitario. Cuanto mayor es la eficacia percibida, mayor es el grado de esfuerzo que se invierta y mayor también será la persistencia en el logro de la meta propuesta. Dicha situación es de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito (Blanco-Vega et al., 2012).

Las creencias de eficacia son las que ayudan a determinar cuánto esfuerzo dedicarán las personas a una actividad, cuánto tiempo perseverarán al enfrentarse a los obstáculos y su respuesta hacia la persistencia ante situaciones adversas. Cuando el sentido de eficacia aumenta, mayor es el esfuerzo que la persona muestra (Pajares, 1996). Las creencias sobre la eficacia también influyen en el pensamiento de las personas. Patrones y reacciones emocionales en el ámbito académico revelan por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y resultados diferentes.

Las creencias de autoeficacia en la propia capacidad son imprescindibles para dominar las actividades académicas ya que las personas que confían en sus capacidades se sienten más motivadas para alcanzar sus metas (Blanco-Vega et al., 2012). La motivación constituye un elemento fundamental en cada persona y esto le permite realizar una serie de acciones hacia el cumplimiento de logros y metas personales. La autopercepción, denominada autoeficacia, influye en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y en la perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos. Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y el éxito de las propias acciones (Chávez et al., 2012).

Alta autoeficacia crea sentimientos de serenidad al abordar tareas difíciles y ocupaciones. Las creencias de autoeficacia son determinantes, indicadores y predictores del nivel de logro que las personas alcanzan. La autoeficacia académica tendrá un papel relevante si se busca formar personas que aprendan constantemente; ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de quienes aprenden, su elección y formación en diferentes carreras, además de su nivel de interés hacia logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1987).

Como puede observarse, las investigaciones realizadas por diferentes autores a lo largo de los años demuestran que hay una relación estrecha entre la autoeficacia y el rendimiento académico, lo cual se describe a continuación con mayor precisión.

1.3 Autoeficacia y rendimiento académico

La educación como un proceso de formación se verá afectada por el nivel de autoeficacia y motivación que posea cada persona para alcanzar un objetivo específico. La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo aquellos aprendientes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, ya que son más capaces de autorregularse eficazmente y presentan mayor motivación intrínseca cuando aprenden (Bandura, 1987, como se citó en Blanco, 2011). Cuando una persona cree tener la capacidad de cumplir las metas que se ha propuesto, su rendimiento mejora de manera constante. Con cada logro que tenga, la confianza crece y lleva a la persona a pensar que es satisfactorio y necesita planificar otra meta nueva, a lo mejor, con mayor complejidad. Los altos niveles de autoeficacia académica impactan positivamente en la autorregulación dirigida a objetivos y comportamientos, y también influyen positivamente en el rendimiento académico (Shi et al., 2018).

Bandura (1987) expresa que hay cuatro fuentes principales para influir en la competencia personal: las creencias de autoeficacia, la experiencia indirecta, la experiencia simbólica y la influencia de la excitación emocional (Bandura, 1987, como se citó en Scholz, 2002). Las creencias de autoeficacia se mejoran por medio de los logros que pueda alcanzar una persona. También interviene el dominio de sí misma (Alarcón, 2020). Por otra parte, uno de los factores que pueden influir en el

rendimiento de una persona lo constituye aquellos que la rodean, por ejemplo, tener una persona a la que se admira y se quisiera seguir sus pasos para conseguir el éxito ante una situación poco usual. Así, los procesos de comparación pueden mejorar las creencias de autoeficacia. Otro factor que tiene poder lo constituyen los elogios o lo que otra persona pueda expresar verbalmente sobre otra, frases como: “eres el mejor”, “lo vas a lograr”, “serás el número uno”, llevan a la persona a empoderarse de sus habilidades y rendir de un modo más eficaz.

La autoeficacia académica afecta positivamente el rendimiento, sin embargo, la sobreestimación de las propias capacidades puede deteriorar el nivel de esfuerzo resultando en un rendimiento inferior al esperado (Engin, 2020) y (Castellón, 2025). La autorregulación resulta trascendental en las personas ya que debe contemplar la meta propuesta, pero a la vez utilizar de una manera audaz las herramientas que requiera para alcanzarla. En el momento que las expectativas de autoeficacia se incrementan, se da un aumento en la motivación y el rendimiento de los trabajos de aprendizaje. Como se mencionó, cuanto mayor es la eficacia percibida, mayor es el grado de esfuerzo que se invierte y mayor es también la persistencia en el logro de una meta; en el contexto educativo, este aspecto es relevante ya que le permite a la persona encontrar el éxito en su proceso de aprendizaje (Bandura, 1987).

2. Material y Métodos

Se realizó un estudio social con estudiantes, utilizando métodos cuantitativos (Pereira et al., 2018) y análisis estadístico (Bekman & Costa Neto, 2009).

2.1 Población y Muestra

Se realizó una investigación mixta, parte en campo, parte de laboratorio y con apoyo de revisión de literatura, en un estudio de naturaleza cuantitativa (Pereira et al., 2018) haciendo uso de estadística descriptiva simple con empleo de gráficos, clases de datos y valores de frecuencia absoluta y relativa porcentual (Shitsuka et al., 2014).

La población de este estudio consistió en estudiantes de tres universidades públicas de Costa Rica: la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Nacional (UNA). La primera es una universidad a distancia que se encontraba en su tercer cuatrimestre. Las otras dos son universidades presenciales que se encontraban en su segundo semestre. Las tres universidades se encontraban impartiendo sus lecciones a distancia por motivo de la pandemia producida por el SARS-CoV-2.

En cuanto a la muestra, se conformó por 474 estudiantes de la UNED (57.04%), 193 estudiantes de la UCR (23.22%) y 164 estudiantes de la UNA (19.74%), para un total de 831 participantes. La mayoría de la población fue estudiantes de educación (88.6%), mujeres (77.0%) y solteras (70.0%), con en promedio 3.4 años en la carrera, 14.7 promedios matriculados en el periodo anterior, y 3.3 créditos en promedio por asignatura. En conjunto, reportaron un promedio de edad de 28 años, sin embargo, se encontraron diferencias en los promedios de edad de quienes estudian en la UNED ($M = 31.8$ años) en comparación con quienes estudian en las otras dos universidades ($M = 22.0$ años).

2.2 Instrumentos

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario de auto-reporte. En la sección de datos sociodemográficos se consultó por el género, la edad, el estado civil, si trabajaba o no, y la provincia de residencia. En la sección de datos académicos se registró la universidad, el grado universitario, y los años de carrera; además se consultó los créditos matriculados y las notas obtenidas en el periodo anterior. Aunado a lo anterior, se incluyeron la Escala de

Autoeficacia Percibida de Scholz et al. (2002) y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) Blanco et al. (2011).

Para estimar la autoeficacia general, se utilizó la versión de diez ítems de la Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Jerusalem (1995), específicamente la versión en español del instrumento utilizado en el estudio de Scholz et al. (2002). La escala ha sido utilizada en una gran cantidad de estudios, como los de García-Fernández et al. (2016) y Villegas et al. (2018). Este instrumento consiste en una escala de autorreporte que estima autoeficacia general. Comprende 10 ítems a responder mediante una escala de respuesta de 4 puntos (1= Incorrecto, así no soy yo, 2 = Apenas cierto, 3 = Más bien cierto, 4 = Ciento, así soy yo).

En cuanto a su estructura, en el artículo seminal (Scholz et al., 2002) el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .93) y la prueba de esfericidad de Barlett ($X^2 = 56.057$, df = 45, $p = .00$) arrojaron resultados que permitieron ejecutar un análisis de componentes principales. Este dio como resultado una estructura unidimensional para el caso costarricense, no así para otros países Villegas et al. (2018). En el caso de la muestra general, las cargas factoriales se encontraron en el rango de .54 a .74. Sin embargo, no se reportó el porcentaje de varianza explicada. En el mismo estudio, se obtuvo evidencia a favor de la hipótesis de la unidimensionalidad de la escala por medio de un análisis factorial confirmatorio aplicado a la muestra general (GFI = .98, AGFI = .97, NFI = .97, RMR = .03, and RMSEA = .05). A pesar de lo anterior, la unidimensionalidad de esta escala ha sido debatida (Villegas et al., 2018), por lo que como parte de los análisis de la presente investigación se evaluó su dimensionalidad. En cuanto a la consistencia interna, Scholz et al. (2002) reportaron un alfa de Cronbach de .86 para la muestra general .81 para la muestra costarricense.

Para estimar la autoeficacia en el ámbito académico, se utilizó la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) de Blanco et al. (2011), la cual también ha sido utilizada en otros estudios tales como los de Blanco-Vega et al. (2012), Chávez, et al. (2012) y Ornelaz et al. (2012). Este instrumento consiste en una escala de autorreporte que estima autoeficacia hacia conductas académicas. Comprende 15 ítems a responder mediante una escala de respuesta de 11 puntos donde 0 corresponde a “Nunca me comporto de esta manera” y 10 corresponde a “Siempre me comporto de esta manera”.

En cuanto a su estructura, en el artículo seminal (Blanco et al., 2011) se analizaron dos submuestras de estudiantes universitarios. Al analizar la submuestra 1, el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .877) y la prueba de esfericidad de Barlett ($X^2 = 6272.441$, $p < .001$) arrojaron resultados que permitieron ejecutar un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Este dio como resultado una estructura de tres factores que explicó 58.43% de la varianza: Comunicación (20.11%), Atención (19.64%) y Excelencia (18.68%), con cargas factoriales entre .57 y .82. Por su parte, al analizar la submuestra 2 (KMO = .884, Barlett $X^2 = 6115.678$, $p < .001$), se encontró la misma estructura de tres factores que explicó 59.07% de la varianza: Comunicación (20.08%), Atención (20.07%) y Excelencia (18.92%), con cargas factoriales entre .57 y .82, con cargas factoriales entre .52 y .80. Los autores también encontraron evidencias de la estructura descrita por medio de análisis factoriales confirmatorios. En cuanto a la consistencia interna de cada componente respectivamente, Blanco et al. (2011) reportaron alfas de Cronbach de .829, .818 y .780 con la submuestra 1 (promedio de .809) y .818, .815 y .806 con la submuestra 2 (promedio de .813).

2.3 Rendimiento académico

Para estimar el rendimiento académico, se calcularon seis indicadores: el promedio general de todos los años de secundaria, el promedio de cuatro asignaturas del último año en secundaria (matemáticas, ciencias, español y estudios sociales), la nota del examen de bachillerato, el promedio global de notas de secundaria (cuatro asignaturas, promedio secundaria y examen de bachillerato), el promedio simple de las notas de la universidad en el periodo pasado y el promedio ponderado de las notas de la universidad en el periodo pasado.

2.4 Procedimiento

El instrumento fue colocado en una plataforma de encuestas en línea y el enlace de acceso fue divulgado a estudiantes de las universidades mencionadas. Antes de brindar sus respuestas, los estudiantes brindaban su consentimiento informado, como parte del cual se les indicaba que su participación sería voluntaria y confidencial.

3. Resultados y Discusión

Resultados y Análisis

Para analizar la estructura de las escalas utilizadas, se aplicaron análisis de componentes principales por medio de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Se conservaron aquellos componentes cuyos autovalores fueran iguales o mayores a 1. Al encontrarse una estructura multifactorial, se aplicó el método de rotación Varimax. En cada componente se conservaron solamente los ítems con cargas factoriales iguales o mayores a .40 y solamente en el componente en el que presentara mayor saturación. Para el análisis de consistencia interna se utilizó como indicador el alfa de Cronbach y para las relaciones bivariadas entre variables continuas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

La Tabla 1 presenta los resultados del análisis de los principales componentes de la Escala de Autoeficacia General.

Tabla 1 - Resultados del análisis de los principales componentes de la Escala de Autoeficacia General.

Ítem	Carga factorial
Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo.	.781
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	.772
Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	.767
Gracias a mis cualidades y recursos, puedo superar situaciones imprevistas.	.757
Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	.742
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	.741
Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	.716
Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	.697
Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	.606
Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	.521

Fuente: Datos de investigación (2025).

La escala utilizada para estimar autoeficacia general obtuvo una estructura unifactorial, con un autovalor inicial de 5.104 y que explicó el 51.039% de la varianza. Todos sus ítems cargaron en el componente con saturaciones entre .521 y .781. La escala resultante obtuvo un alfa de Cronbach adecuado ($\alpha = .886$). Como evidencia adicional de la validez de la escala, se encontró que sus puntuaciones correlacionaron de manera significativa y positiva con las subescalas de la EACA, en mayor grado con la subescala de Comunicación ($r = .470, p < .001$) que con las subescalas de Atención ($r = .146, p < .001$) y de Excelencia ($r = .103, p < .001$).

Seguidamente, la Tabla 2 presenta el análisis de componentes principales de la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas

Tabla 2 - Análisis de componentes principales de la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas.

Ítem	Carga factorial		
	1	2	3
Escucho con atención cuando el profesor aclara una duda de un compañero.	.821		
Pongo atención cuando los profesores dan la clase.	.804		
Escucho con atención las preguntas y comentarios de mis profesores.	.789		
Escucho con atención las preguntas y los aportes de mis compañeros.	.776		
Pongo atención cuando un compañero expone en clase.	.758		
Me preparo para mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.	.629		
Me siento cómodo al hablar frente a un grupo numeroso de personas.		.868	
Me siento bien con mi propio desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente.		.819	
Expreso mis ideas con claridad.		.740	
Hago comentarios y aporto ideas pertinentes.		.681	
En caso de desacuerdo soy capaz de dialogar con mis profesores.		.638	
Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan.			.815
Cumplio con las tareas que se me asignan.			.814
Soy cumplido y llego siempre a la hora establecida.			.735
Soy cumplido en cuanto a mi asistencia.			.620

Fuente: Datos de investigación (2025).

La escala utilizada para estimar autoeficacia académica obtuvo una estructura de tres componentes (1 = Atención, 2 = Comunicación, y 3 = Excelencia) con valores característicos en un rango de 6.757 a 1.290, los cuales en conjunto explicaron el 67.0% de la varianza. Como se observa en la Tabla 2, el primer componente (Atención) presentó un valor característico de 6.757 y, luego de aplicada la rotación Varimax, explicó el 27.432% de la varianza. Este componente agrupó seis ítems con cargas factoriales en un rango de .629 a .821, de los cuales solo el último (“Me preparo...”) no pertenece a esta componente según el artículo seminal. El segundo componente (Comunicación) presentó un valor característico de 2.003 y, luego de aplicada la rotación Varimax, explicó el 21.031% de la varianza. Este componente agrupó cinco ítems con cargas factoriales en un rango de .638 a .868 que calzan con la estructura presentada en el artículo seminal. El tercer componente (Excelencia) presentó un valor característico de 1,290 y, luego de aplicada la rotación Varimax, explicó el 18.540% de la varianza. Este componente agrupó cuatro ítems con cargas factoriales en un rango de .620 a .815 que calzan con la estructura presentada en el artículo seminal, a excepción del ítem “Me preparo...”, que cargó en mayor grado en el componente 1. Una vez definidos los ítems correspondientes a cada componente, se procedió a realizar el análisis de consistencia interna. El primer componente (Atención) obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = .909$, el segundo componente (Comunicación) obtuvo $\alpha = .846$ y el tercer componente (Excelencia) obtuvo $\alpha = .806$. El promedio de los tres alfas de Cronbach fue de $\alpha = .854$. Como evidencia adicional de la validez de las tres subescalas, como se mencionó anteriormente, estas correlacionaron de manera significativa y positiva con la Escala de Autoeficacia General.

Para determinar las relaciones entre la autoeficacia y el rendimiento académico, se llevaron a cabo correlaciones entre las cuatro estimaciones de autoeficacia (Autoeficacia general, Atención, Comunicación y Excelencia) y seis indicadores de rendimiento académico. Se encontró que la Autoeficacia general correlacionó de manera principal con el promedio ponderado en la universidad ($r = .223$, $p < .01$) y con el promedio simple en la universidad ($r = .209$, $p < .01$), aunque también con la nota

en el examen de bachillerato ($r = .090, p < .01$). Por el contrario, no correlacionó con los indicadores cuyo cálculo incluía el rendimiento en asignaturas de secundaria. En cuanto a la Atención, no correlacionó con ninguno de los indicadores de rendimiento académico, ni con los de secundaria, ni con los de la universidad, posiblemente, esto se deba al cambio que se da en la transición de los estudiantes de una etapa a otra y la forma en la que fueron evaluados en la secundaria y luego a nivel universitario. La Comunicación, por su parte, correlacionó con todos los indicadores de rendimiento académico de manera positiva ($r = .09 - .15$) y significativa ($p < .05$).

Finalmente, la Excelencia correlacionó con el promedio simple en la universidad ($r = .202, p < .01$) y con promedio ponderado en la universidad ($r = .180, p < .01$). Por el contrario, no correlacionó con los indicadores cuyo cálculo incluía el rendimiento en asignaturas de secundaria.

Se debe tomar en cuenta que todas las correlaciones encontradas entre las cuatro estimaciones de autoeficacia y los seis indicadores de rendimiento académico fueron ($r = .088 - .223$).

A continuación, la Tabla 3 muestra la relación entre los indicadores de autoeficacia y rendimiento académico.

Tabla 3 - Correlaciones entre los indicadores de autoeficacia y rendimiento académico.

	Autoeficacia general	Atención	Comunicación	Excelencia
IND0	.013	-.008	.088*	.022
IND1	.047	-.010	.136**	.055
IND2	.090**	-.047	.149**	.005
IND3	.053	-.013	.143**	.048
IND4	.209**	.061	.117**	.202**
IND5	.223**	.052	.130**	.180**

Fuente: Datos de investigación (2025).

Seguidamente, se presentan las conclusiones del estudio.

4. Conclusiones

Scholz et al. (2002) revela en su investigación una estructura unidimensional al igual que en el estudio actual que se presenta un solo componente. Para el presente estudio, el alfa de Cronbach fue adecuado ($\alpha = .886$) si se toma en cuenta los parámetros revelados en el artículo seminal.

Se encontró que la Autoeficacia general correlacionó de manera principal con el promedio ponderado en la universidad.

Como evidencia adicional de la validez de la escala aplicada en el presente estudio, se encontró que sus puntuaciones correlacionaron de manera significativa y positiva con las subescalas de la EACA, en mayor grado con la subescala de Comunicación ($r = .470, p < .001$) que con las subescalas de Atención ($r = .146, p < .001$) y de Excelencia ($r = .103, p < .001$).

Blanco et al. (2011), exponen en su investigación que la escala utilizada estaba conformada por tres dimensiones al igual que en el presente estudio donde se obtuvo una estructura de tres componentes (1 = Atención, 2 = Comunicación, y 3 = Excelencia).

Blanco et al. (2011) encontraron evidencias de la estructura descrita por medio de análisis factoriales confirmatorios y el presente estudio se llevó a cabo por medio de un análisis exploratorio.

En el presente estudio, la escala utilizada para estimar autoeficacia académica mostró valores característicos en un rango de 6.757 a 1.290, los cuales en conjunto explicaron el 67.0% de la varianza.

En cuanto a la dimensión de Atención, no correlacionó con ninguno de los indicadores de rendimiento académico, ni con los de secundaria, ni con los de la universidad.

La dimensión denominada Comunicación, por su parte, correlacionó con todos los indicadores de rendimiento académico de manera positiva ($r = .088 - .149$) y significativa ($p < .05$). Las diferencias entre las distintas correlaciones fueron pequeñas.

La tercera dimensión, Excelencia, correlacionó con el promedio simple en la universidad ($r = .202, p < .01$) y con promedio ponderado en la universidad ($r = .180, p < .01$). Por el contrario, no correlacionó con los indicadores cuyo cálculo incluía el rendimiento en asignaturas de secundaria.

El primer componente (Atención) obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = .909$. El segundo componente (Comunicación) obtuvo $\alpha = .846$ y el tercer componente (Excelencia) obtuvo $\alpha = .806$. El promedio de los tres alfahs de Cronbach fue de $\alpha = .854$. Partiendo de los resultados del artículo seminal, hay una fiabilidad alta ya que las puntuaciones son superiores a las presentadas por Blanco et al. (2011).

Una vez definidos los ítems correspondientes a cada componente, se procedió a realizar el análisis de consistencia interna. Como evidencia adicional de la validez de las tres subescalas. Como se mencionó, estas correlacionaron de manera significativa y positiva con la Escala de Autoeficacia General.

Desde la Teoría Social Cognitiva, Bandura (1987) expone una serie de elementos propios de la autorregulación, eficacia, creencias aspectos personales y de contexto, donde cada una de las personas tendrán éxito en alcanzar mayores logros académicos si ponen en práctica conductas académicas que respondan a las exigencias propiamente universitarias.

Referencias

- Alarcón, A. E. Y. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 2(2), 91-102.
- Bandura, A. (1987). *Sinopsis de la Teoría del Aprendizaje Social*. S.L.U. Espasa libros, 101-141.
- Bekman, O. R. & Costa Neto, P. L. O. (2009). Análise estatística da decisão. Editora Blucher.
- Blanco, V., Martínez, M., Zueck, E., & Gastélum, C. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10214>
- Blanco-Vega, H., Ornelas-Contreras, M., Aguirre-Chávez, J. F., & Guedea-Delgado, J. C (2012). Autoeficacia Percibida en Conductas Académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011
- Calicchio, S. (2023). *Albert Bandura y el factor de autoeficacia: Un viaje a la psicología del potencial humano a través de la comprensión y el desarrollo de la autoeficacia y la autoestima*. Stefano Calicchio.
- Castellon, D. A. O. (2025). Autoeficacia académica. *Aprende con Ciencia*, 3(1), 25-32. <https://www.uab.edu.bo/ojs/index.php/acc/article/view/179>
- Covarrubias, C. G. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos*. [Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral]. <https://eprints.ucm.es/24947/1/T35284.pdf>
- Chávez, A., Ornelas, M., De Rueda, B., & Jasso, J. (2012). Invarianza Factorial del Cuestionario sobre Creencias de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ingeniería Y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5(3), 31-41. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000300005>
- Engin, G. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation in Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. *International Journal of Progressive Education*, 16 (1), 257-276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C.J., Vicent, M., González, C., Pérez-, Sánchez, A.M., & Lagos, 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 Psicológica*, 1(41), 118-131. https://www.researchgate.net/publication/305386311_Validator_de_la_Escala_de_Autoeficacia_Percibida_Especifica_de_Situaciones_Academicas_en_Chile_y_su_Relacion_con_las_Estrategias_de_Aprendizaje
- Medrano, L. A., & Flores, P. E. (2017). La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva. *Revista Argentina de educación Superior*, 9(15), 10-35. https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/14226/2017_Problemática_de_ingreso_a_la_universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=true

- Nasir, M. & Iqbal, S. (2019). Academic Self Efficacy as a Predictor of Academic Achievement of Students in Pre Service Teacher Training Programs. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 33-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217900>
- Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones de la Explicación del comportamiento Vocacional.* [Tesis de Licenciatura, U.N.C, Argentina] <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chavéz, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Revista La Serena*, 5(2), 17-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* 66 (4), 543-578. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.932.3251&rep=rep1&type=pdf>
- Pereira, A. S. et al. (2018). Metodología da pesquisa científica. [free e-book]. Santa Maria/R.S. Ed. UAB/NTE/UFSM.
- Prieto, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf>
- Shia, Y., Penga, Ch., Yangb H. H., & MacLeodb, J. (2018). Examining interactive whiteboard-based instruction on the academic self-efficacy, academic press and achievement of college students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, (33)2, 115-130, <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1454829>
- Scholz, U., Gutiérrez, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, Reino Unido: NFER-NELSON.
- Villegas-Barahona, G., González-García, N., Sánchez-García A. B., Sánchez-Barva, M., & Galindo Villardón, M. P. (2018). Seven methods to determine the dimensionality of test: application to the General Self-Efficacy Scale in twenty-six countries. *Psicothema*, 30(4), 442-448. <https://www.psicothema.com/pdf/4506.pdf>
- Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104-124. <https://Predictors of University Student Satisfaction.pdf>