



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

**GRIT, COMPROMISO ACADÉMICO Y BIENESTAR GENERAL COMO
DETERMINANTES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
UNIVERSITARIOS LIMEÑOS**

Para optar al Título Profesional de:

PSICÓLOGA

Autoras

SILVIA ALEJANDRA ALCALDE GÓMEZ

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-6812-2264

MARIA GUADALUPE BERROCAL URBINA

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-1277-8701

Asesora

Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-3668-4451

Línea de investigación:

4. Sostenibilidad y ciudadanía

Lima-Perú

2023

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ-F-016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, Maria Guadalupe Berrocal Urbina, identificada con DNI N.º75525110, egresada de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada: **GRIT, COMPROMISO ACADÉMICO Y BIENESTAR GENERAL COMO DETERMINANTES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS LIMEÑOS**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

20 de Junio de 2023



Firma del autor

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ-F-016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, Silvia Alejandra Alcalde Gómez, identificada con DNI N.º 71446467, egresada de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada: **GRIT, COMPROMISO ACADÉMICO Y BIENESTAR GENERAL COMO DETERMINANTES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS LIMEÑOS**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Dra. Monica Cecilia Aguirre Garayar

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

20 de Junio de 2023



Firma del autor



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACION Y PSICOLOGIA

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Dra. Mónica Rocío del ÁGUILA CHÁVEZ	Presidenta
Mag. César Mercedes RUÍZ ALVA	Vocal
Dra. Rosa Bertha MILLONES RIVALLES	Secretaria

La Bachiller doña MARIA GUADALUPE BERROCAL URBINA, ha sustentado su Tesis, titulada **“GRIT, COMPROMISO ACADÉMICO Y BIENESTAR GENERAL COMO DETERMINANTES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS LIMEÑOS”** para optar al Título Profesional de Psicóloga.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación de la citada Tesis, acordó declarar a la Bachiller:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	CALIFICATIVO(*)
75525110	MARIA GUADALUPE BERROCAL URBINA	Aprobado por unanimidad

Concluido el acto de sustentación, la presidenta del Jurado levantó la Sesión Académica siendo las 3:22 horas, del 30 de noviembre del 2023.
(p.m)


SECRETARIA


VOCAL


PRESIDENTA


Dra. Mónica Cecilia AGUIRRE GARAYAR
ASESORA

Dedicatoria

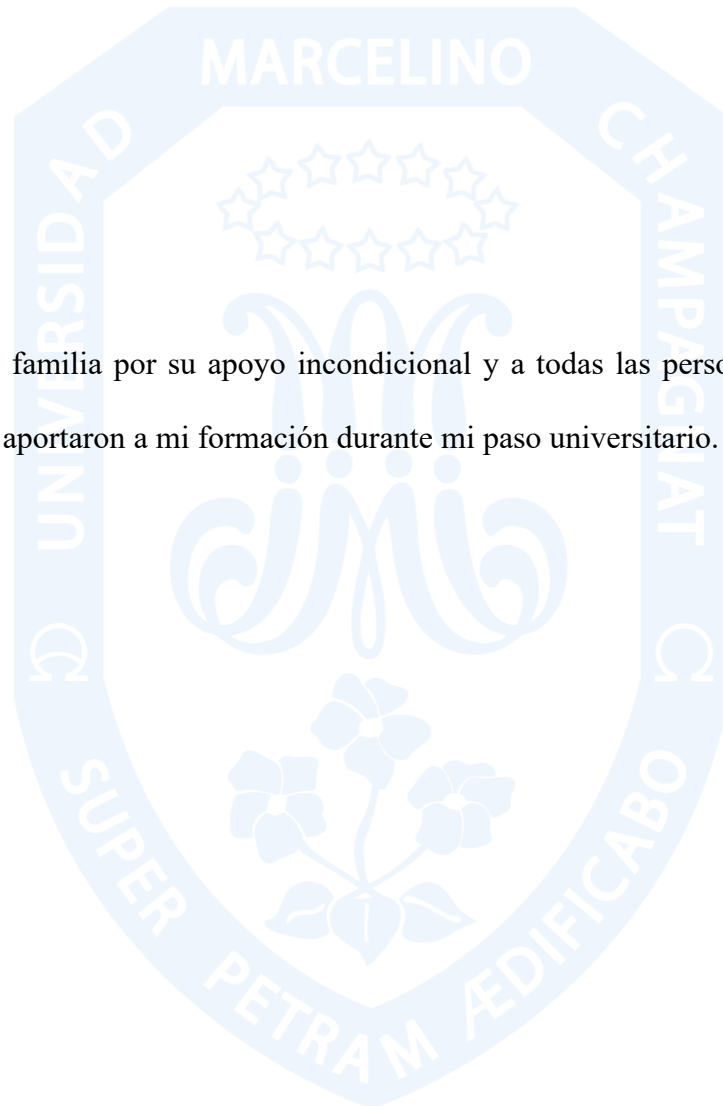
Dedico este gran paso en mi vida a mi familia, que siempre ha sido un faro en medio de la oscuridad, guiando mi camino y permitiéndome tener el control sobre mis pasos.

Además, dedico este logro a mí misma, por todo el trabajo dedicado. A pesar de todas las adversidades que he atravesado en estos años, nunca desvié mi mirada de este objetivo.

Alejandra A.

Dedicado a mi familia por su apoyo incondicional y a todas las personas, docentes y amistades, que aportaron a mi formación durante mi paso universitario.

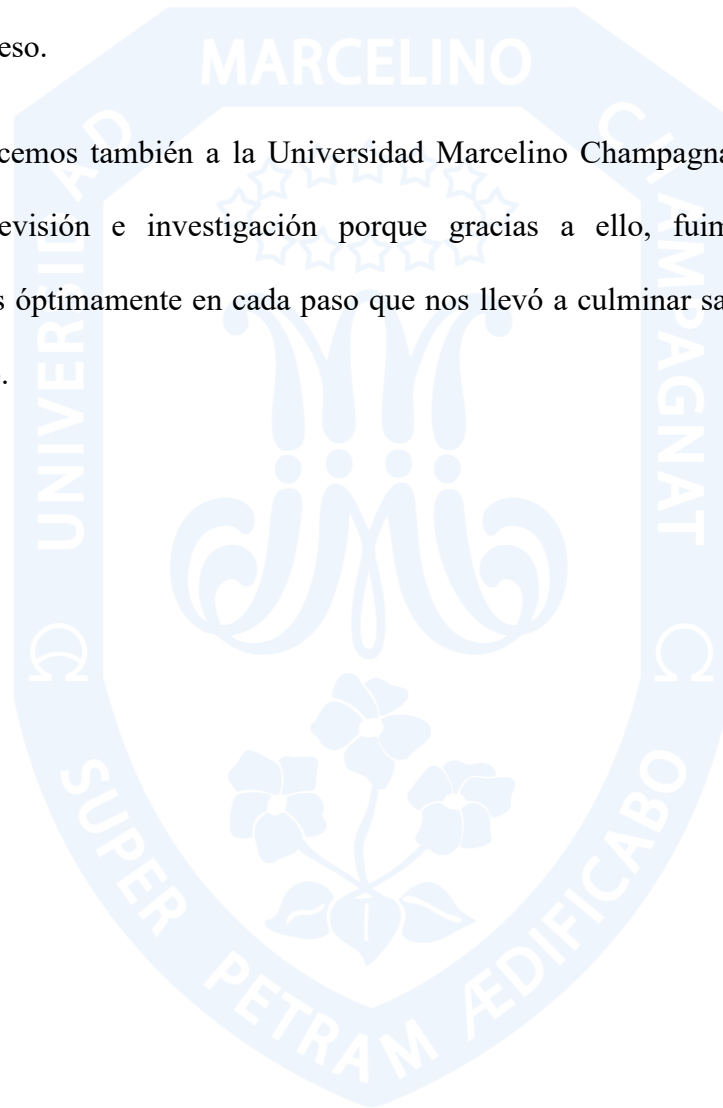
María B.



Reconocimiento

Nuestro principal reconocimiento a aquellos docentes que formaron parte de la elaboración de nuestra investigación, en especial, al docente Jossue Correa Rojas, quien nos guio de principio a fin. De igual manera, un gran agradecimiento a nuestra asesora de tesis, la docente Mónica Aguirre Garayar, quien con mucha precisión nos apoyó y guio en el proceso.

Agradecemos también a la Universidad Marcelino Champagnat por promover espacios de revisión e investigación porque gracias a ello, fuimos capaces de desenvolvemos óptimamente en cada paso que nos llevó a culminar satisfactoriamente nuestro estudio.



Índice

	Pág.
Dedicatoria.....	II
Reconocimiento.....	III
Índice.....	IV
Lista de tablas.....	VII
Lista de figuras.....	VII
Resumen.....	VIII
Abstract.....	IX
Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema	4
1.1. Presentación del problema.....	4
1.2. Definición del problema.....	8
1.2.1. Problema general.....	8
1.2.2. Problemas específicos.....	9
1.3. Justificación de la investigación.....	9
1.4. Objetivos.....	10
1.4.1. Objetivo general.....	10
1.4.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco Teórico.....	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.2. Bases teóricas.....	18
2.3. Definición de términos básicos.....	27
2.4. Marco situacional.....	28
3. Hipótesis y variables	29

3.1. Hipótesis general.....	29
3.2. Hipótesis específicas.....	29
3.3. Variables.....	29
3.3.1. Definición conceptual.....	29
3.3.2. Operacionalización.....	29
4. Método.....	33
4.1. Nivel de investigación.....	33
4.2. Tipo de investigación.....	33
4.3. Diseño de la investigación.....	33
4.4. Población y muestra.....	33
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	36
4.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos.....	40
5. Resultados.....	45
5.1. Análisis descriptivo.....	45
5.2. Análisis distribucional de datos.....	46
5.3. Contrastación de hipótesis.....	47
5.3.1. Contrastación de hipótesis específicas	47
5.3.2. Contrastación de hipótesis general.....	49
6. Discusión de resultados.....	51
7. Conclusiones y recomendaciones.....	56
7.1. Conclusiones.....	56
7.2. Recomendaciones.....	56
Referencias.....	57
Apéndices.....	73
Ápndice A.....	73

Ápndice B..... 73
Ápndice C..... 74
Ápndice D..... 74



Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio.....	32
Tabla 2. Distribución de la población por carrera profesional.....	34
Tabla 3. Análisis descriptivo de las variables de estudio.....	46
Tabla 4. Análisis distribucional de los puntajes de las variables de estudio.....	47
Tabla 5. Matriz de Correlaciones.....	48
Tabla 6. Medidas de Ajuste del Modelo.....	49

Lista de figuras

Figura 1. Modelo explicativo de la autoeficacia académica.....	26
--	----

Resumen

La autoeficacia académica hace referencia a la autoevaluación de las capacidades para un adecuado desenvolvimiento en el ámbito académico. Al respecto, diversos estudios han hallado que existen variables que pueden explicar su desarrollo. En tal sentido, el objetivo principal del presente estudio fue identificar en qué medida el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general determinan la autoeficacia académica. Para ello, se siguió un diseño explicativo de variables observables, donde la variable dependiente es la autoeficacia académica y las variables independientes son *grit*, compromiso académico y bienestar general. Se seleccionaron por conveniencia 151 participantes entre varones (41.0 %) y mujeres (58.9 %) con edad entre los 17 y 30 años, de las carreras de psicología (39.1 %), administración (25.2 %), educación (16.5 %) y contabilidad (19.2 %); procedentes de una universidad pública (82.1 %) y una privada (17.9 %) de Lima Metropolitana a quienes se les administró la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (Eapesa), *Short Grit Scale* (GRIT-S), Escala *Utrecht* sobre Compromiso para estudiantes (UWES) e Índice de Bienestar General, mediante un formulario online diseñado para la investigación. Los resultados muestran que el modelo de regresión lineal múltiple propuesto explica el 30.7% de la varianza ($R^2=.307$; $F=21.742$; $p<.001$), donde el compromiso académico ($\beta=.331$; $p<.001$) resulta ser la variable con mayor potencia para explicar de manera directa y significativa a autoeficacia académica, seguidas por bienestar general ($\beta=.241$; $p=0.002$) y *grit* ($\beta=.167$; $p=0.024$), las cuales siguen la misma tendencia. Finalmente, se discuten los resultados y las limitaciones del estudio.

Palabras clave: Autoeficacia académica, *grit*, compromiso académico, bienestar general, universitarios

Abstract

Academic self-efficacy refers to the self-assessment of one's capabilities for adequate performance in the academic sphere. In this regard, various studies have found that there are variables that can explain its development. Thus, the main objective of the present study was to identify to what extent grit, academic commitment, and general well-being determine academic self-efficacy. To address the study's objective, an explanatory design of observable variables was followed, where the dependent variable was academic self-efficacy, and the independent variables were grit, academic commitment, and general well-being. A convenience sample of 151 participants, including males (41.0 %) and females (58.9 %) aged between 17 and 30 years, from psychology (39.1 %), administration (25.2 %), education (16.6 %), and accounting (19.2 %) programs, was selected. They came from both a public university (82.1 %) and a private university (17.9 %) in Metropolitan Lima. The participants completed the Perceived Self-Efficacy Scale in Academic Situations (EAPESA), Short Grit Scale (GRIT-S), Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES), and General Well-being Index through an online survey designed for the research. The results show that the proposed multiple linear regression model explains 30.7% of the variance ($R^2=.307$; $F=21.742$; $p<.001$), with academic commitment ($\beta=.331$; $p<.001$) being the variable with the greatest power to directly and significantly explain academic self-efficacy, followed by general well-being ($\beta=.241$; $p=0.002$) and grit ($\beta=.167$; $p=0.024$), which follow the same trend. Finally, the study's results and limitations are discussed.

Keywords: Academic self-efficacy, grit, academic commitment, general well-being, university students.

Introducción

En la actualidad, la autoeficacia académica ha tomado relevancia en el ámbito educativo. Se ha demostrado que los estudiantes más exitosos la desarrollan para tener un buen desempeño académico. Al respecto, es importante conocer cómo otros atributos como el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general pueden influir en el desarrollo de la autoeficacia académica, ya que es un grupo de constructos sobre el que existe poca información actual.

En el primer capítulo se contrasta que durante años se concibió al coeficiente intelectual como principal atributo para que los estudiantes logren el éxito académico, sin embargo, la presente investigación recopila diversos estudios que señalan que el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general determinan la autoeficacia de los estudiantes en el ámbito educativo, lo cual genera que se sientan capaces tras autoevaluar sus propias capacidades. Asimismo, la justificación del presente estudio a nivel teórico propone un modelo explicativo para la Autoeficacia Académica, basado en evidencia empírica y teórica. A nivel práctico se podrán diseñar y ejecutar programas de intervención sobre la autoeficacia académica. Por último, el aporte metodológico de esta investigación consiste en utilizar la técnica multivariada SEM en el análisis de variables latentes.

El segundo capítulo expone el marco teórico, el cual está compuesto por los antecedentes y las bases teóricas. Respecto a los antecedentes se han encontrado 9 investigaciones, de las cuales cinco exploran la relación de forma directa y cinco de forma indirecta. En esta investigación, se estudia la autoeficacia académica a partir del marco teórico de Bandura (1995), quien la explica como la creencia o expectativa de

cada individuo sobre su capacidad para producir un resultado a través de la regulación de sus cogniciones, emociones, conductas y entornos. Asimismo, respecto al *grit*, Duckworth y Quinn (2009) lo describen como la perseverancia y la pasión por los objetivos a largo plazo, con el que se predicen los logros en dominios desafiantes por encima de las medidas de talento y del coeficiente intelectual. El compromiso académico es explicado por Salanova y Schaufeli (2004), quienes señalan que es un estado mental positivo, afectivo-cognitivo persistente hacia una tarea, lo que lleva al individuo a tener la energía y dedicación suficiente para enfrentar las tareas que se le atraviesen. Finalmente, el bienestar general, es explicado por Caycho et al. (2020) como la evaluación subjetiva que realizan las personas sobre su propia vida.

En el tercer capítulo, se plantean las hipótesis y las variables de estudio. Para la presente investigación se formula que el *grit*, el compromiso académico, el bienestar general explican significativamente la autoeficacia académica. Dicha relación ha sido sustentada a partir de las investigaciones reportadas, con sustento en las bases teóricas expuestas en el capítulo anterior. Respecto a las variables, estas se definen como variables atributivas, estas hacen referencia a características personales, las cuales no son sujetas a modificación.

En el cuarto capítulo, se describe el método de trabajo, donde se incluye el tipo y diseño de investigación, el tipo de muestreo realizado para la selección de participantes, los instrumentos y análisis estadísticos que se realizaron, cada uno con su respectiva interpretación.

En el quinto capítulo se muestran los resultados de la investigación, los cuales están alineados a las hipótesis descritas en el tercer capítulo y para su análisis se ha considerado la naturaleza de las variables.

En el sexto capítulo se expone la discusión de los resultados, la cual ha sido desarrollada a partir del contraste con otras investigaciones; la revisión de la evidencia teórica; las implicancias prácticas, teórica y metodológicas de los hallazgos y las limitaciones del presente estudio, las cuales a su vez han permitido formular futuras líneas de investigación.

En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.



1. Planteamiento del problema

1.1. Presentación del problema

Es sabido que por mucho tiempo la emoción y la cognición eran tratadas como aspectos independientes en el proceso de aprendizaje, sin embargo, los nuevos enfoques de la educación sugieren que ambos elementos interactúan para hacer posible la adquisición de nuevos conocimientos (Bisquerra, 2005).

Resulta fundamental que, para un adecuado desarrollo académico, los estudiantes tengan aspiraciones elevadas y desarrollen experiencias positivas en su proceso de aprendizaje (Saucedo y Guzmán, 2015). Aquello hace posible que los estudiantes puedan enfrentar nuevos desafíos para mantener el interés, a pesar de las adversidades y dificultades que se puedan atravesar en el ámbito académico (Tortul, 2019).

Así pues, existen un conjunto de variables no cognitivas que están involucradas en el éxito académico de la educación superior, entre ellas se encuentra el sentido de pertenencia (Pino-Vera, Cavieres-Fernández, y Muñoz-Reyes, 2018), *engagement* académico (Aspeé, Gonzáles y Cavieres, 2018), autoeficacia académica (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019), compromiso académico (Daura, Barni, González, Assirio y Lúquez, 2020), bienestar general (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018) y *grit* (Duckworth y Quinn, 2009).

Estas variables no cognitivas cuentan con diversos estudios a nivel internacional que demuestran su importancia en la educación superior; sin embargo, en nuestro país se ha explorado poco al respecto, tal es el caso del *grit*, que se define como un rasgo de la personalidad caracterizado por la persistencia y la pasión para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007). Estudios indican que la asociación de las experiencias

óptimas y las actividades educativas favorecen el desarrollo del *grit* (Tortul, 2019). Asimismo, supone ser capaz de trabajar de forma intensa ante los retos, manteniendo el interés y esfuerzo para la consecución de las metas, a pesar de las adversidades (Barriopedro, Quintana y Ruiz, 2018). De acuerdo con Credé, Tynan y Harms (2016) es importante que el ambiente académico influya positivamente en la estimulación del *grit*. En esta línea, un estudio desarrollado por Tortul, Daura y Mesurado (2020) demostró que existe relación entre este constructo y la autoeficacia académica, además de ser una variable que influye en el éxito académico, el fortalecimiento de la autoestima y la confianza (Alvarez, 2019). No obstante, Allen, Kannangara y Carson (2021) señalan que el *grit* no es la única variable involucrada con el logro académico de los estudiantes universitarios, puesto que al ser multidimensional pueden estar involucradas diversas variables, entre ellas el autocontrol, bienestar general y resiliencia.

Otra de las variables no cognitivas involucradas en este proceso es el compromiso académico, el cual se define como un fenómeno polisémico que revela el grado de implicación de los estudiantes con sus estudios y la capacidad reflexiva para actuar ante la incertidumbre, responsabilizándose de su proceso de aprendizaje (Aspeé et al., 2018), la presencia de este atributo beneficia en la creación de una mejor sociedad, puesto que las personas que mantengan esta característica, aseguran un vínculo con los contextos sociales y su comunidad (Figueroa et al., 2017). Por su parte, Daura et al. (2020) señalan la importancia de orientar a los estudiantes con estrategias concretas para la estimulación del compromiso académico y *grit*, ya que favorecen al éxito académico.

La psicología positiva hace referencia a constructos desarrollados desde esta perspectiva, los cuales tienen injerencia en el desarrollo humano. Así, por ejemplo, el bienestar general es un constructo que ha demostrado tener implicancias en diferentes

aspectos de la vida (Alarcón, 2009), tiene que ver con el grado de comodidad que cada persona percibe a partir de una evaluación subjetiva de su vida (Caycho et al., 2020). Esta variable posee una concepción subjetiva y multifacética (Acevedo, 2018), ya que es un estado que las personas tienen para llevar una vida según sus propias capacidades y posibilidades, sin dejar de lado la salud, seguridad personal y ambiental, buenas relaciones sociales y bienes materiales.

Caycho et al. (2020) señala que el bienestar general ha sido un foco de interés en diversos estudios de los últimos años por su repercusión en la salud mental y física, de modo que favorece en el enfrentamiento adecuado a problemas cotidianos, en el desarrollo de la comunidad e identificación de potencialidad. Elizondo et al. (2018) enfatizan la importancia del bienestar emocional, puesto que aumenta la eficacia en el proceso cognitivo. Por ello, resulta fundamental valorar el bienestar general como un constructo vinculado con el proceso educativo.

El constructo de autoeficacia fue introducido por Bandura (como se cita en Anicama, et al., 2012), se entiende como la autopercepción que tienen las personas de sentirse eficientes y competentes para enfrentar una situación determinada. Este constructo también ha sido aplicado en el ámbito educativo, en donde se le ha denominado autoeficacia académica, la cual es explicada por Schunk como la confianza que tiene un estudiante en sí mismo sobre su capacidad para lograr un exitoso desempeño en tareas académicas específicas (como se citó en Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019).

La autoeficacia académica favorece la autopercepción de las capacidades de afrontamiento ante demandas académicas (Robles, 2020). En esta misma línea, Olaz (2014) señala su vinculación con el rendimiento académico, la persistencia y la elección

de carreras o cursos. No obstante, para un buen rendimiento académico, Anicama et al. (2012) destaca el importante rol de la salud mental, la cual se muestra como un elemento protector que aumenta la motivación, disminuye las alteraciones emocionales y mejora las conductas de autocuidado como la modificación de hábitos para un estilo de vida adecuado (Aguirre et al., 2015).

Estudios desarrollados a nivel internacional, sugieren la relación de la autoeficacia académica con el compromiso académico (Pérez et al., 2018), *grit* (Tortul, 2019) y bienestar general (Valdés et al., 2018) La mayoría estos estudios se han desarrollado en países anglosajones.

A nivel nacional, los estudios revelan la existencia de una relación directa entre la autoeficacia académica y el compromiso académico (Martínez, Casseretto y Tavera, 2019); asimismo, esta primera se relaciona con la perseverancia académica (Flores y Choquecota, 2019) y con el bienestar general (More, 2020). Estos hallazgos enfatizan la importancia de prestar atención tanto al compromiso académico como al bienestar general de los estudiantes para mejorar su autoeficacia académica. Al hacerlo, se puede fomentar un ambiente educativo más positivo y motivador, lo que a su vez puede conducir a mejores resultados académicos y una mayor satisfacción con el aprendizaje (Alcántara, 2019).

Debido a que el éxito académico es un fenómeno multidimensional, es necesario para su comprensión, estudiar toda la amalgama de relaciones que pudieran existir en las variables involucradas con este. Así, por ejemplo, Al-Mutawah y Fateel (2018) afirman que el *grit* favorece el aprendizaje, por lo que se ve relacionado con los logros que decretan el éxito de los estudiantes. Paralelamente, Barriopedro et al. (2018) indican que

la permanencia y continuidad de los estudiantes para la consecución de sus objetivos se ve suscitada por el compromiso académico; a pesar del aburrimiento, fatiga o estrés.

Por su parte De Giraldo y Mera (2000) destacan que un estudiante con buena salud mental tiene más probabilidades de lograr un óptimo rendimiento académico para aplicar los conocimientos adquiridos, ya que la sensación de bienestar general que experimenta cada estudiante es un factor influyente en el proceso de su aprendizaje (Elizondo et al., 2018). Dichos constructos están altamente relacionados con el desarrollo de la autoeficacia académica, ya que cuando los estudiantes tienen problemas, pueden sentirse capaces o incapaces de resolverlos, la autoeficacia académica les permitirá autoperibirse como seres competentes y capaces de afrontar momentos difíciles para cumplir con las demandas académicas (Rosário et al., 2012).

El propósito del presente estudio es proponer un modelo explicativo de variables no cognitivas involucradas en los procesos de aprendizaje. Así, se busca verificar en qué medida el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general determinan la autoeficacia académica.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general se constituyen como determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre el *grit* y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?
- b) ¿Qué relación existe entre el compromiso académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?
- c) ¿Qué relación existe entre el bienestar general y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?

1.3. Justificación de la investigación

La justificación del presente estudio se ha organizado a nivel teórico, práctico y social.

A nivel teórico

El impacto teórico de la presente investigación consiste en realizar una revisión minuciosa de la literatura en el medio internacional y nacional sobre las variables no cognitivas como *grit*, compromiso académico y bienestar general, para producir una síntesis sobre los principales aportes de los autores que han desarrollado estas propuestas teóricas. Asimismo, se propone un modelo explicativo para la autoeficacia académica, basado en evidencia empírica y teórica. En este modelo se consideran a las variables no cognitivas involucradas en el proceso de aprendizaje, con ello se quiere profundizar en su estudio y demostrar su relevancia en el ámbito educativo.

A nivel práctico

La relevancia práctica de la investigación consiste en contribuir en la identificación de variables que tienen efecto sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

A partir de los hallazgos se podrán diseñar y ejecutar programas de intervención basados

en evidencia que tenga la intención de potenciar la autoeficacia académica y las otras variables no cognitivas involucradas en el presente estudio.

A nivel metodológico

El aporte metodológico del presente estudio se basa en un análisis multivariado para el conjunto de variables, se utilizó el modelo de regresión lineal múltiple. Esta técnica, poco común en estudios de investigación sobre autoeficacia y otras variables, nos permitió analizar con mayor profundidad y rigor los efectos de un conjunto de variables sobre la dependiente. En lugar de realizar una correlación bivariada simple, como suele ser común en la literatura, a pesar de la naturaleza multidimensional y multicausal que tienen los aspectos psicológicos; nuestro estudio expone un análisis más completo al considerar los errores y varianzas específicas en el modelo. Esta aproximación proporciona una visión más precisa y detallada de las relaciones entre las variables estudiadas. Al presentar esta metodología, esperamos contribuir al avance de la investigación en este campo y motivar a futuros grupos de investigación a emplear técnicas robustas en sus trabajos. Al promover el uso de modelos de regresión lineal múltiple, estaremos fomentando la generación de conocimiento más sólido y generalizable en el estudio de la Autoeficacia y otros fenómenos relacionados.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Identificar en qué medida el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general se constituyen como determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Analizar la relación existente entre el *grit* y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- b) Analizar la relación existente entre el compromiso académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- c) Analizar la relación existente entre el bienestar general y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.



2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

Para la presente investigación se ha consultado la base de datos EBSCOHOST, Science Direct, Scielo. Además, se han revisado diferentes repositorios de tesis de la Universidad San Martín de Porres, Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad San Ignacio de Loyola. El periodo de búsqueda de información comprende los últimos 7 años.

Internacionales

A nivel internacional, se encontraron tres antecedentes directos y dos antecedentes indirectos.

Daura (2015) desarrolló una investigación que evalúa el compromiso académico y *grit* en estudiantes de post grado de Argentina. La presente investigación tuvo dos objetivos; analizar los niveles de *grit* y compromiso académico en estudiantes de post grado y proponer estrategias que potencien ambas capacidades. El autor utilizó un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional; el tipo de muestra fue no probabilística y por conveniencia en 188 estudiantes, los cuales 120 eran mujeres y 68 varones entre la edad promedio de 40 años. Para la recolección de datos, el estudio propuso dos escalas adaptadas y validadas para la población argentina: Escala Utrecht sobre compromiso para estudiantes (UWES-SS) y la Escala *Grit*. Los resultados revelan índices mayores en la población femenina respecto a las dimensiones de compromiso académico y consistencia de interés de la Escala *Grit*; además, el estudio halló correlaciones positivas entre ambos constructos y estos no se diferencian según el postgrado cursado, ni las horas de estudio o carrera elegida. En conclusión, la investigación muestra gran importancia en la orientación de los estudiantes a desarrollar estrategias concretas.

González-Cantero et al. (2020) desarrollaron un estudio para determinar la relación de la autoeficacia académica, apoyo social y bienestar escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios de México. El objetivo principal fue identificar la relación entre las variables expuestas y compararlas por sexo. El estudio fue de tipo cuantitativo, correlacional y transversal, con base a un muestreo probabilístico de conveniencia en donde participaron 304 estudiantes (175 mujeres y 129 varones). Se aplicó la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, la Escala de Apoyo Social Académico y la Escala de Bienestar en Contexto Académico. Como resultado, el estudio halló correlación significativa de la autoeficacia académica, apoyo social, bienestar escolar con el óptimo rendimiento académico. Asimismo, el estudio concluyó que las mujeres presentan mejor rendimiento académico y mayor bienestar escolar en comparación con los hombres.

Alhadabi y Karpinski (2019) elaboraron una investigación sobre la relación del *grit*, autoeficacia, objetivos de orientación al logro y rendimiento académico. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables expuestas en estudiantes universitarios del Medio Oeste. El tipo de estudio fue comparativo- descriptivo y la muestra estuvo conformada por 258 participantes de pregrado, 173 de maestría y 28 de doctorado. Los autores utilizaron cuatro instrumentos para la recolección de datos de los participantes. Primero, recogieron información demográfica y académica; segundo, usaron *The modified Achievement Goal Orientation (AGO) scale*; tercero, *The Modified Self-Efficacy Scale* y cuarto, *The Short Grit Scale*. Los resultados muestran una relación positiva entre el *grit* y el rendimiento académico, siempre que prevalezcan como mediadores la autoeficacia y las metas de orientación al logro. En conclusión, la autoeficacia desempeña una función de soporte y protección sobre las demás variables y se confirmó que el *grit* es un predictor de resultados académicos óptimos.

Santos, Zanon y Ilha (2019) realizaron un estudio sobre el papel predictivo de la autoeficacia en la satisfacción académica de estudiantes universitarios de Sao Paulo, Brasil. El objetivo del estudio fue evaluar si la autoeficacia académica puede predecir la satisfacción en la experiencia académica en la educación superior. El estudio fue de tipo correlacional causal y empleándose el método de regresión. La muestra fue por conveniencia y se conformó por 372 estudiantes entre las edades de 17 a 53 años, los cuales el 66.4% fueron mujeres. Para el estudio, aplicaron la Escala de Autoeficacia en la Educación Superior (*Escala de Autoeficácia na Formação Superior*) y la Escala de Satisfacción con la Experiencia Académica (*Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica*). Los resultados establecieron la relevancia de la autoeficacia académica sobre la experiencia académica, sin embargo, el papel predictivo con mayor relevancia fue el de la interacción social. El estudio concluyó que la autoeficacia académica es un predictor sobre la satisfacción de la experiencia de los estudiantes universitarios, lo cual favorece su bienestar escolar.

Valdés et al. (2018) realizaron un estudio sobre las diferencias entre la autoeficacia académica, motivación de logro y bienestar psicológico en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico en Guadalajara, México. El estudio planteó como objetivo, establecer las diferencias entre las tres variables expuestas con el desempeño académico de estudiantes universitarios. El estudio fue de tipo descriptivo, la muestra se conformó por 495 estudiantes de las carreras de Educación (31.72%), Enfermería (29.49%), Diseño Gráfico (18.38%) e Ingeniería en Mecatrónica (20.41%). El estudio administró un cuestionario de 27 ítems para medir las variables de autoeficacia, motivación de logro y bienestar psicológico. Para ello, se utilizó una adaptación de la Escala desarrollada por Media, Gutiérrez y Padros sobre bienestar psicológico, la Escala de Autoeficacia de Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado y

para la medición de la motivación al logro académico, el estudio utilizó la Escala desarrollada por Valdés, Urías, Torres, Carlos y Montoya. Los resultados demostraron una relación positiva entre la autoeficacia académica y la motivación de logro en estudiantes de alto desempeño. Asimismo, el estudio destacó la importancia del bienestar psicológico óptimo, en cuanto a las relaciones sociales de los estudiantes, ya que influye en el desempeño escolar. Se concluyó que la orientación al logro, bienestar psicológico y la autoeficacia son variables influyentes sobre el desempeño académico alto y bajo de los estudiantes.

Nacionales

A nivel nacional, se encontraron tres antecedentes directos y un antecedente indirecto.

Chumbimuni-Aguirre y Pequeña (2022) llevaron a cabo una investigación con el propósito de analizar la relación entre el bienestar psicológico y la autoeficacia académica en estudiantes mayores de dieciocho años pertenecientes a un centro preuniversitario en Lima. El estudio se enmarca en un diseño transversal con un enfoque correlacional. La muestra estuvo compuesta por 200 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Para la evaluación de las variables, se utilizaron dos instrumentos: la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-A) y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados obtenidos revelaron una correlación positiva entre el bienestar psicológico y la autoeficacia académica. Además, se identificó una tendencia de diferencia significativa entre los géneros de los participantes en relación con el bienestar psicológico y sus dimensiones de aceptación-control y autonomía, así como en la autoeficacia académica. Como conclusión, se estableció que existe una asociación entre el bienestar psicológico y la autoeficacia académica en los estudiantes investigados.

Sánchez y Yapanqui (2022) llevaron a cabo un estudio enfocado en investigar la relación entre el bienestar psicológico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana durante el período de confinamiento debido a la pandemia de COVID-19. El enfoque del estudio fue no experimental, adoptando un diseño correlacional simple. La muestra estuvo compuesta por 190 individuos que participan en la modalidad virtual de educación, con edades comprendidas entre 18 y 40 años. Para la evaluación de las variables, se utilizaron dos instrumentos: la Escala de Bienestar Psicológico para adultos (BIEPS-A) y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (Eapesa). Los resultados obtenidos revelaron la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del bienestar psicológico y la autoeficacia académica. El estudio concluyó que todas las subescalas de bienestar psicológico presentan correlación con la autoeficacia académica. Además, se encontró que el bienestar psicológico desempeña un papel importante al permitir que los estudiantes desarrollen sus capacidades, lo que a su vez conduce a un mayor crecimiento personal y a mejores resultados académicos.

Carbajal (2020) llevó a cabo un estudio en el que abordó la influencia del compromiso académico y la satisfacción con los estudios en relación con la autoeficacia académica. Este estudio adoptó un enfoque empírico, asociativo y explicativo, empleando un diseño de variables latentes. La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico intencional, compuesta por 495 estudiantes pertenecientes a una universidad privada en Lima. Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos: la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa), la *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (UWES-S) y la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE). Los resultados revelaron una relación significativa y positiva entre el compromiso académico y la satisfacción con los estudios.

Además, se encontró que ambas variables ejercen influencia sobre la autoeficacia académica, tanto de manera independiente como en conjunto.

Alcántara (2019) explora el estrés y el bienestar respecto al compromiso académico de estudiantes peruanos de alto rendimiento de una universidad privada de Lima Metropolitana. El objetivo de la investigación fue explorar la relación que existe entre dichas variables. La muestra estuvo compuesta por 50 estudiantes, de los cuales 33 eran hombres (66%) y 17 mujeres (34%), con edades entre los 19 y 26 años, todos pertenecientes al 20% superior del ranking académico de su universidad, con un promedio de 17.98 créditos. El 36% elaboraba su tesis, 44% trabajaba entre 3 y 30 horas a la semana y el 80% vivía con su familia nuclear. Los instrumentos empleados para evaluar el compromiso académico fueron *Utrecht Work Engagement Scale* en su versión abreviada en español (Uwess-9), el Inventario SISCO para evaluar el Estrés Académico, la Escala *Flourishing* de Diener para evaluar el bienestar y la Escala de Afectos Positivos y Negativos (Spane). El resultado del estudio señala que los estudiantes de alto rendimiento demostraron tener un buen nivel de bienestar, específicamente se sentían realizados y satisfechos con su vida. Por ello, aunque los niveles de estrés eran medianamente elevados, al existir un compromiso académico, los estudiantes mantuvieron un rendimiento académico alto.

Los antecedentes presentados muestran que la autoeficacia es la base y el soporte de otras variables que intervienen en el desarrollo académico óptimo, además de ser un predictor de la satisfacción escolar, rendimiento académico y desempeño estudiantil. Esta variable, se encuentra relacionada con el bienestar psicológico y social, los cuales influyen positivamente sobre el desenvolvimiento de los alumnos. Asimismo, se considera que mientras mayor sea el bienestar general del estudiante, mayor será su

predisposición hacia el aprendizaje, de modo que favorezcan su estilo de vida. Por otro lado, los estudios revisados señalan que la autoeficacia académica es una variable mediadora entre el *grit* y el rendimiento académico. El *grit* es una cualidad asociada a la determinación, adquisición de buenos resultados y presenta una correlación positiva con el compromiso académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Autoeficacia Académica

Autores como Elias y MacDonald (2007) definieron la autoeficacia académica como el juicio del estudiante sobre su capacidad para alcanzar con éxito los objetivos educativos, lo cual fue compartido también por Honicke y Broadbent (2016), quienes añaden que el rendimiento y el éxito académico se ve regulado por un conjunto de variables no cognitivas que son interdependientes, entre estas se halla la autoeficacia académica.

Por su parte, Olaz (2001) agrega que esta variable influye en diversos aspectos como la elección de actividades, las conductas, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, asimismo, determina el esfuerzo que invierten las personas en alguna tarea y cuán perseverantes serán frente a los obstáculos.

Modelo teórico de autoeficacia

Bandura (1977) dio origen a la Teoría Social Cognitiva, en la que se consideró, por primera vez, al comportamiento humano como producto de la interacción recíproca entre influencias cognitivas, conductuales y ambientales, la cual concibe a las personas como sujetos capaces de modificar las propias condiciones de su vida. Es en esta teoría, que surge el término de la autoeficacia como la creencia o expectativa de cada individuo

sobre su capacidad para producir un resultado a través de la regulación de sus cogniciones, emociones, conductas y entornos (Bandura, 1997).

La autoeficacia se ve involucrada con tres tipos de expectativas que se regulan por el pensamiento: 1) las expectativas de la situación, en la que el efecto se produce por eventos externos a la acción personal, 2) las expectativas de resultado, como aquella creencia en que la conducta produce resultados y 3) autoeficacia percibida o las expectativas de autoeficacia, como aquellas creencias que tiene una persona sobre las propias capacidades para realizar acciones que logren alcanzar objetivos (Bandura, 1995).

Para Bandura (2001), la autoeficacia tiene que ver con cómo la gente siente, piensa y actúa. Por ello, experimentar bienestar en diversas áreas de la vida favorecerá que el estudiante se sienta capaz de cumplir sus metas educativas. De igual forma sucede con el compromiso, este atributo le hace pensar y actuar en cómo lograr los objetivos a largo plazo, a pesar de las dificultades. Finalmente, el *grit* es la pasión y perseverancia que le conduce al estudiante a lograr la meta planteada.

Respecto a los niveles de autoeficacia, un bajo sentido de este atributo está asociado con conductas de salud como el desamparo, ansiedad o depresión; mientras que un alto nivel de autoeficacia indica que el curso de la acción que elige tomar una persona para lograr metas sea más desafiante al igual que el compromiso que tiene para cumplirlas (Bandura, 2001). Bandura (1997) enfatiza que las personas que invierten esfuerzo, son persistentes y mantienen mayor compromiso en sus objetivos, pese a las adversidades y poseen un mayor nivel de autoeficacia.

Dado que los altos niveles de autoeficacia determinan una adecuada respuesta ante las condiciones demandantes, esta variable se vio implicada en diversos ámbitos

como el laboral, educativo y de salud (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Pereyra et al. (2018) lo afirmaron al encontrar en diversos estudios que la autoeficacia favorece la competencia de aprendizaje, el desarrollo académico y la salud psíquica, adicionalmente refuerza la autoestima, la motivación y la posibilidad de enfrentar nuevos desafíos.

Es así como la autoeficacia académica se considera una variable predictora del rendimiento académico (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005), por lo que ha tomado un papel importante en los estudios de los últimos años.

Bandura (2001) señala en su Teoría Social Cognitiva que la autoeficacia permite a las personas ser capaces de modificar las condiciones de su vida para lograr resultados óptimos, ya que cuando un estudiante se percibe capaz de manejar sus recursos cognitivos para solucionar sus propios problemas, logra proponerse objetivos concretos y obtener resultados. El concepto de Bandura sobre la autoeficacia otorga valor a las cogniciones, las emociones, las conductas y los entornos para explicar a partir de ello, el comportamiento humano en diferentes ámbitos. Es así como existen estudios en el área educativa que buscan explicar, relacionar y predecir el éxito académico tomando en cuenta variables tanto cognitivas como no cognitivas. González-Cantero et al. (2020) sigue la línea de esta teoría, ya que manifiesta que la autoeficacia académica, apoyo social y el bienestar escolar determinan un rendimiento académico óptimo. De igual manera, Alhadabi y Karpinski (2019) demostraron que la autoeficacia desempeña una función de soporte y protección sobre las demás variables, y señalaron que el *grit* es un predictor de resultados académicos óptimos.

2.2.2 Grit

El desarrollo del *grit*, implica poseer metas que motiven a la persona para buscar estrategias de aprendizaje y adaptarse al nivel de dificultad de las tareas (Duckworth,

2016). Hoffman (2017), señala que para el desarrollo de este constructo es importante cultivar intereses, plantear retos, buscar un propósito, tener confianza y seleccionar un grupo social orientado a las metas; además, es importante recordar que el secreto del éxito no es solo el talento, sino también la capacidad para tolerar, la voluntad para mejorar y el grado de determinación sobre lo que se desea lograr.

El *grit* ha generado mucha controversia con respecto a su influencia sobre el rendimiento académico. Hoffman (2017) indica que, debido a las limitaciones de los test de inteligencia para predecir el rendimiento académico, diversos estudios han demostrado que el coeficiente intelectual por sí mismo no anticipa los resultados; por ello, cada vez se les da mayor valoración a las habilidades no cognitivas para estimular la capacidad de superación y con ello el alcance de metas.

Modelo teórico del *grit*

Duckworth et al. (2007) cuestionó por qué algunos individuos lograban más que otros al ser de igual inteligencia, a partir de esa encuesta surge el término *grit*, descrito como la perseverancia y la pasión por los objetivos a largo plazo, con el que se predicen los logros en dominios desafiantes por encima de las medidas de talento y del coeficiente intelectual. En concreto, el éxito implica la capacidad de mantener el esfuerzo y el interés en proyectos que llevan meses o incluso más.

En su investigación, Duckworth y Quinn (2009) determinaron que los niveles altos de *grit* se asociaron a los logros educativos y disminución de cambios de carrera en la población adulta, en el caso de los adolescentes con mayor nivel de *grit* obtuvieron mejores calificaciones y veían menos la televisión, en cuanto a los cadetes de la Academia Militar de Estados Unidos, se predijo una menor posibilidad de abandono a los estudios durante su estancia.

Dimensiones del *grit*

Duckworth y Quinn (2009) originalmente plantean que este constructo tiene dos dimensiones:

- a. Consistencia en los intereses (CI): Es la habilidad para mantener por largo tiempo el interés hacia una meta propuesta para lograr alcanzarla, mediante la regulación de conductas que ayuden a cumplir los objetivos del sujeto.
- b. Perseverancia en el esfuerzo (PE): Es la capacidad que presentan los estudiantes para esforzarse, trabajar y automatizar sus conductas sin perder de vista una meta planteada, aun cuando esta requiera largo tiempo o se presenten adversidades en el camino.

2.2.3 Compromiso académico

Afirma Rigo et al. (2020) que el compromiso académico está compuesto por actos proactivos, constructivos e intencionales que los estudiantes realizan para mejorar sus oportunidades de aprendizaje y enriquecer su experiencia educativa, lo cual convierte al estudiante en un agente de su proceso de aprendizaje.

Gómez et al. (2015) señalan que es un factor fundamental en el desarrollo personal de los estudiantes y el nivel de aprendizaje, este constructo es entendido como un estado mental positivo hacia los quehaceres académicos, caracterizado por la dedicación, vigor y absorción hacia los estudios, lo cual favorece al comportamiento proactivo y a la motivación intrínseca del estudiante (Alcántara, 2019). Además, señalan Gómez et al. (2015), que el compromiso académico es predictor de un óptimo desenvolvimiento académico y que la presencia de niveles altos de bienestar favorece en la satisfacción hacia el involucramiento de los estudios. En ese mismo sentido, Sandoval-

Muñoz et al. (2018) consideran que el compromiso académico influye en el desempeño, puesto que lo consideran como un factor contextual que se vincula con los estados emocionales del estudiante y su participación en el contexto académico.

Modelo teórico de compromiso académico

El *engagement* es un estado mental positivo, afectivo-cognitivo persistente hacia una tarea, lo que lleva al individuo a tener la energía y dedicación suficiente para enfrentar las tareas que se le atraviesen (Salanova y Schaufeli, 2004). Schaufeli y Bakker (como se citó en Valdez y Ron, 2011) sugieren que este constructo está caracterizado por un sentido de conexión afectiva y energética hacia las actividades laborales, lo cual favorece en la superación de las demandas planteadas.

El *engagement* surge por dos recursos. Primero, los recursos laborales; como apoyo social, *feedback*, autonomía laboral y los recursos personales, como las creencias de la propia eficacia hacia las actividades asignadas (Salanova y Schaufeli, 2004).

Schaufeli (2017) afirma que no existe ninguna razón psicológica que impida que el *engagement* sea utilizado en ámbitos diferentes al laboral, puesto que todos se desarrollan con energía y determinación. Por ello, Cruzat (2020) expresa que el *engagement* está relacionado directamente con el rendimiento académico, ya que favorece en los estados motivacionales positivos y duraderos, los cuales permiten llevar a cabo actividades académicas de manera óptima. Los estudiantes con un alto nivel de *engagement*, se encuentran motivados intrínsecamente para asistir, participar, automatizar su aprendizaje y las actividades de estudio necesarias para obtener logro académico. Torres (2019) menciona que el rendimiento académico se alcanza siempre que el estudiante se encuentre enfocado, sea perseverante y autoeficaz al momento de utilizar sus habilidades para la superación de las dificultades. Por tal motivo, es

importante que los alumnos presenten grados elevados de energía, pasión y concentración sobre sus objetivos, a fin de que puedan alcanzar el éxito académico. Medrano, Moretti y Ortíz (2015) mencionan que existen dos tipos de *engagement*: 1) Conductual, reflejan comportamientos que revelan un compromiso superior al exigido de forma externa, involucran comportamientos para conseguir consejos de los docentes y dedicar tiempo a sus estudios y 2) Psicológica, genera valor, esfuerzo y búsqueda de aprendizaje de los estudiantes.

Dimensiones de Compromiso Académico

Salanova y Schaufeli (2004) describen que el *engagement* está compuesto por tres dimensiones:

- a. Vigor: Hace referencia a los niveles altos de energía y resistencia hacia lo trabajado, lo que permite dedicar mayor esfuerzo y persistir en una misma actividad, aun cuando puedan presentarse dificultades.
- b. Dedicación: Es el nivel de significado que tiene el trabajo para la persona. Son aquellos sentimientos de orgullo, entusiasmo y sentido de competencia que genera la actividad laboral.
- c. Absorción: Son aquellos sentimientos de felicidad que son provocados por la concentración sobre una actividad realizada como si el tiempo pasará "volando".

2.2.4 Bienestar general

El bienestar general es un constructo que ha demostrado tener implicancias en diferentes aspectos de la vida (Alarcón, 2009), a nivel subjetivo y multifacético (Acevedo, 2018).

Para Caycho et al. (2020) es la evaluación subjetiva que realizan las personas sobre su propia vida. Alcántara (2019) expresa que el bienestar general no solo incluye

la salud física sino también la salud psicológica que toma en cuenta la regulación del estrés, depresión y problemas psicosomáticos; de manera que mientras mejor bienestar se experimente, la persona se encontraría física y psicológicamente estable. Asimismo, Domínguez- Lara et al. (2020) asocian el bienestar psicológico con la productividad y la regulación académica. Elizondo et al. (2018) enfatizan la importancia del bienestar emocional, puesto que aumenta la eficacia en el proceso cognitivo.

El bienestar está íntimamente relacionado con la felicidad y el sentido de satisfacción hacia la propia vida, trabajo, relaciones amorosas, sociabilidad, economía y estudios. Ballesteros, Medina y Caycedo (2006), expresan que puede definirse como la evaluación que una persona hace sobre su vida. Bustamante (2017) explica dos dimensiones de bienestar: 1) Dimensión cognitiva, referida al grado de satisfacción de la vida y áreas específicas. 2) Dimensión afectiva, como aquellos intervalos de frecuencia de emociones positivas y negativas, compuesta por tres componentes; experiencia de felicidad en diversos ámbitos de la vida, experiencia afectiva acumulada y evaluación general de la vida.

Seligman planteó en 1998 una nueva perspectiva sobre la psicología, basada en centrarse en las cualidades positivas de las personas, más que en reparar sus peores atributos (Domínguez e Ibarra, 2017). La psicología positiva busca explorar las razones de la vida y construir condiciones necesarias para tener una vida óptima y plena. Esta corriente es conocida como la ciencia de la felicidad, la cual considera que el bienestar es importante pero no una condición suficiente para una salud mental óptima (Ballesteros et al., 2006). Por su parte, Hernández (2020) explica que existen tres elementos en el modelo de Seligman que ayudan a las personas a alcanzar una vida plena: 1) Experiencia de vida placentera y cantidad de momentos felices, 2) Compromiso hacia el disfrute de

lo que se hace y reconocimiento de fortalezas y 3) Significado otorgado a la vida y uso de fortalezas propias para el bien común.

Modelo de medida propuesto a partir de la evidencia empírica

De acuerdo con la revisión teórica y la evidencia empírica consultada, los constructos: *grit*, compromiso académico y bienestar general se seleccionaron como variables independientes, debido a que muestran relaciones directas y estadísticamente significativas con la autoeficacia académica (Daura, 2015; Elizondo et al, 2018; Tortul, 2019). Asimismo, estas variables son compatibles con el modelo teórico de Bandura (1977) quien señala que las características no cognitivas son determinantes de la autoeficacia académica. Por su lado, Seligman citado por Hernández (2020) postula a la idea que para que una persona sea capaz de tener una vida plena y sea capaz de sentir que es capaz de lograr los objetivos internos, debe ser capaz de encontrarse física y mentalmente bien, tener un compromiso hacia lo que se hace y ser consciente de las propias fortalezas. De este modo, diversos autores confirman la necesidad de realizar una relación entre variables no cognitivas con la autoeficacia académica.

Figura 1.

Modelo explicativo de la Autoeficacia Académica



2.3. Definición de términos básicos

Autoeficacia Académica

Se considera a la autoeficacia académica como una variable motivacional que determina el empleo de un comportamiento estratégico para el aprendizaje y cobra notoriedad cuando el estudiante, producto del empleo de las mencionadas estrategias, mejora su rendimiento (Bonetto y Paolini, 2011).

Grit

El *grit* se define como un rasgo de la personalidad que se caracteriza por la persistencia y la pasión para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007).

Compromiso académico

Compromiso académico es un constructo central para lograr un comportamiento óptimo del estudiante en base a su aprendizaje, rendimiento, interés, disfrute y bienestar psicológico (Medrano et al., 2015).

Bienestar general

El Bienestar general refiere a la calidad de vida, comprende descriptores y evaluaciones subjetivas de bienestar físico, material, social y emocional, junto con el desarrollo personal y de actividades, cambios en los valores, en las condiciones de vida o en la percepción de la persona (Urzúa y Caqueo, 2012).

Estudiante universitario

Individuo que se encuentra en un proceso para conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea, a transformar ese mundo y lograr su autoformación en las diferentes esferas y

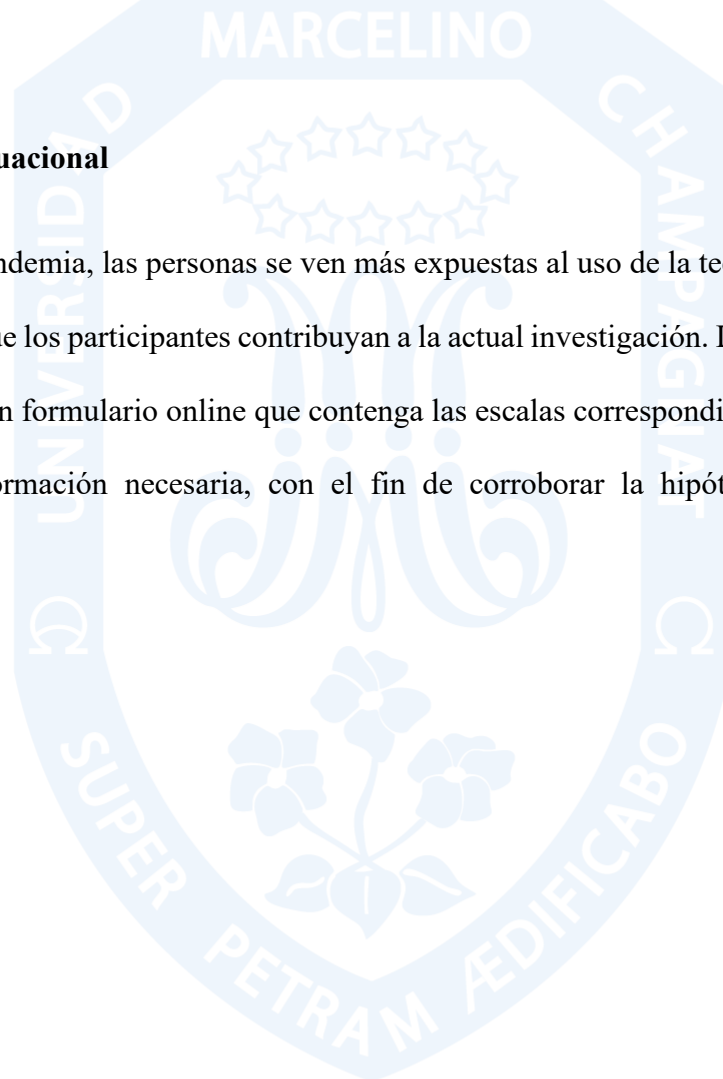
contextos de actuación basada en el sentir, pensar y actuar (Torres, Ruíz y Álvarez, 2007).

Universidad

La universidad es el ambiente en el cual se modula la ontogenia de los estudiantes en su fase última de preparación, en la que se preparan para ser futuros profesionales (Ruiz, 2008).

2.4. Marco situacional

Debido a la pandemia, las personas se ven más expuestas al uso de la tecnología, lo cual hace posible que los participantes contribuyan a la actual investigación. Los participantes desarrollarán un formulario online que contenga las escalas correspondientes para poder extraer la información necesaria, con el fin de corroborar la hipótesis expuesta a continuación.



3. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis general

El *grit*, el compromiso académico y el bienestar general explican significativamente la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

3.2. Hipótesis específicas

- a) El *grit* y la autoeficacia académica se relacionan positivamente en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- b) El compromiso académico y la autoeficacia académica se relacionan positivamente en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- c) El bienestar general y la autoeficacia académica se relacionan positivamente en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual

De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), en el presente estudio las variables serán independientes y dependientes. Las variables independientes son aquellas que tienen efecto sobre la varianza de la variable dependiente. Mientras que la variable dependiente es aquella que es afectada por las variables independientes.

Variable dependiente: Autoeficacia académica

Definición conceptual

Bandura (1977) la define como aquella capacidad de realizar una conducta requerida para producir un resultado óptimo en una situación académica.

Definición operacional

Se define por el puntaje obtenido en la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa) desarrollada por García et al. (2014), la cual es una medida unidimensional.

Variable independiente 1: *Grit***Definición conceptual**

Se define como un rasgo de la personalidad caracterizado por la persistencia y la pasión para alcanzar metas a largo plazo, lo cual favorece al éxito académico (Duckworth et al., 2007).

Definición operacional

Se define por el puntaje obtenido en la *Short Grit Scale (GRIT-S)* desarrollada por Duckworth y Quinn (2009), la cual está constituida por una medida multidimensional:

- Perseverancia
- Pasión

Variable independiente 2: Compromiso académico**Definición conceptual**

Es un constructo central para lograr un comportamiento óptimo en el estudiante con base a su aprendizaje, rendimiento, interés, disfrute y bienestar psicológico (Medrano et al., 2015).

Definición operacional

Se define por el puntaje obtenido en la Escala Utrecht de *Engagement Académico* la cual está compuesta por tres dimensiones:

- Vigor
- Dedicación
- Absorción

Variable independiente 3: Bienestar general

Definición conceptual

Es un constructo que engloba muchos aspectos de la vida y tiene que ver con el grado de comodidad que cada persona percibe a partir de una evaluación subjetiva (Caycho et al., 2020).

Definición operacional

Se define por el puntaje obtenido en el Índice de bienestar general (WHO-5 WBI) la cual es una medida unidimensional.

3.3.2. Operacionalización

En la Tabla 1, se expresa de forma resumida la operacionalización de las variables de estudio.

Tabla 1*Operacionalización de las variables de estudio*

Variable	Definición	Indicador	Ítems	Escala
VD: Autoeficacia académica	Capacidad para actuar de forma eficaz	Puntaje obtenido en la Escala de Autoeficacia Académica	de 1-10	Intervalo
VI: <i>Grit</i>	Rasgo caracterizado por tener pasión y persistencia a largo plazo	Puntaje obtenido en la Escala de <i>Grit</i>	1-8	Intervalo
VI: Compromiso académico	Caracterizado por actuar de forma óptima hacia los deberes académicos	Puntaje obtenido en la Escala de Compromiso Académico	de 1-17	Intervalo
VI: Bienestar general	Grado de comodidad subjetiva sobre la propia vida	Puntaje obtenido en la Escala de Bienestar General	1-5	Intervalo

Nota. VD= Variable Dependiente; VI: Variable Independiente

4. Método

4.1. Nivel de investigación

De acuerdo con Carrasco (2007), la presente investigación es de nivel explicativo, pues da a conocer cómo el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general explican la varianza de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

4.2. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo explicativo debido a que no solo describe conceptos, fenómenos o relaciones entre conceptos, sino que busca dar una causalidad a estos, ello favorece la determinación de la relación del efecto o impacto de un concepto sobre otro (Kerlinger y Lee, 2002). Este tipo de investigación permitirá demostrar que el *grit*, compromiso académico y bienestar general son determinantes de la autoeficacia académica.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental, pues no se manipularon las variables de estudio; es transversal porque la recolección de datos se dará en un tiempo único, asimismo corresponde a un diseño explicativo de variables independientes (x_1 : *grit*, x_2 : compromiso académico, x_3 : bienestar general) que puedan explicar la varianza de una variable dependiente (y_i : autoeficacia académica) (Ato et al., 2013).

4.4. Población y muestra

En el marco de esta investigación, la población está compuesta por estudiantes universitarios de dos instituciones en Lima Metropolitana. En la primera universidad, la

población de estudiantes es de 975, con edades que varían entre 17 y 30 años. Según los datos recopilados, el 57 % de los estudiantes cursa la carrera de educación, el 4 % la carrera de contabilidad, el 9 % la carrera de administración y el 30 % la carrera de psicología. Esta universidad opera en el ámbito privado. En la segunda universidad, la población consta de 3930 estudiantes. De acuerdo con los datos recolectados, el 24% de los estudiantes se encuentra inscrito en la carrera de educación, el 31% en contabilidad, el 16% en administración y el 29 % en psicología. La gestión de esta universidad es de carácter público. Como resultado, la población considerada en el estudio es de 4905 estudiantes, de los cuales el 59.81 % corresponde una universidad privada y el 40.19 % a una universidad pública.

Tabla 2

Distribución de la población por carrera profesional.

Carrera	Universidad privada		Universidad pública	
	N	%	N	%
Psicología	288	30 %	1123	29%
Educación	558	57 %	928	24%
Contabilidad	41	4 %	1234	31%
Administración	88	9 %	645	16%
Total	975	100 %	3930	100%

Nota. Información extraída de la página de transparencia de las universidades

Tamaño de muestra

Para determinar el tamaño de muestra se utilizó el software estadístico G Power 3 (Faul et al., 2007), el cual se utilizó bajo un test estadístico de regresión lineal múltiple, en el

que se tomó como determinante el antecedente de Tortul (2019) que indica una relación igual a .30, lo que deriva en un determinante igual a .09. Es así como se consideró este valor como tamaño de efecto, con un error igual a 0.05 y una potencia estadística del 95 % para un total de tres predictores, con estos valores se obtiene un tamaño de muestra mínima igual a 147 participantes para una hipótesis bilateral. Sin embargo, se ha considerado una muestra total de 151 participantes.

Técnica de muestreo

Una vez definido el número de participantes (n=151), estos fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consiste en la selección intencional de los participantes a razón de su accesibilidad (Bisquerra, 2019).

Muestra

La muestra de la presente investigación está compuesta por 151 participantes, cuyas edades oscilan entre los 17 a 30 años, de los cuales 89 son del sexo femenino (58.9 %) y 62 del sexo masculino (41.0 %) con una edad promedio general de 25 años; en el caso de las mujeres, la edad promedio fue de 27 años y en el caso de los varones la edad promedio fue 20 años; procedentes de una universidad pública (82.1 %) y una privada (17.9 %) de las carreras de psicología (39.1 %), administración (25.2 %), educación (16.5 %) y contabilidad (19.2 %).

Criterios de inclusión

En la presente investigación se determinaron como criterios de inclusión que todos los participantes deben cumplir con ser mayores de edad, estar estudiando actualmente una carrera en la universidad, sea pública o privada y participar de forma voluntaria, de modo que acepten el consentimiento informado respectivo a la investigación.

Criterios de exclusión

Se determinaron como criterios de exclusión, aquellos formularios que no fueron concluidos. Asimismo, fueron excluidos aquellos formularios que reflejan un esfuerzo insuficiente en las respuestas; es decir, muestran ser desarrollados siguiendo un patrón de respuestas demostrando la no lectura de los ítems.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección utilizada en la presente investigación es la escala, consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide al participante elegir uno de los puntos o categorías de la escala según su reacción (Hernández et al., 2014).

Instrumentos

Instrumento 1: Escala de Autoeficacia Percibida de Situaciones Académicas (EAPESA)

Para medir la autoeficacia académica se utilizó la Eapesa desarrollada por García et al. (2014), es una escala unidimensional de diez ítems ideada para medir las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo. Consta de un escalamiento de cuatro puntos (1= nunca; 4= siempre), los ítems se califican de manera directa; de forma que, a mayor puntuación, mayor es la presencia de la autoeficacia académica. Se aplica en el contexto educativo de adolescentes y universitarios.

Evidencias psicométricas

Evidencias de validez

Para el presente estudio se utilizará la adaptación realizada por Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2019), quienes analizaron las evidencias basadas en la estructura interna mediante un análisis factorial exploratorio a través del método de mínimos cuadrados no ponderados con base en una matriz de correlaciones policóricas, identificando que esta medida presenta una estructura unidimensional, la cual explica un 50 % de la varianza y obtiene cargas factoriales por encima de .40.

Evidencias de fiabilidad

La fiabilidad de la medida se determinó por el método de consistencia interna, resultando adecuado ($\alpha = .905$ [.891, .917]). En cuanto al coeficiente de congruencia entre hombres y mujeres fue de .999 ($p < .001$), lo que indica una estructura interna similar en ambos grupos (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2017).

Instrumento 2: *Short Grit Scale (GRIT-S)*

Para medir el *grit* se administró la *GRIT-S* desarrollada por Duckworth y Quinn (2009), es una escala multidimensional de ocho ítems ideada para medir la perseverancia y pasión por las metas a largo plazo, consta de un escalamiento de cinco puntos, para los ítems 2, 4, 7 y 8 (5 = Muy parecido a mí, 4 = Más parecido a mí, 3 = Algo parecido a mí, 2 = No muy parecido a mí 1 = No me gusta en absoluto) y para las preguntas 1, 3, 5 y 6 (1 = Muy parecido a mí, 2 = Más parecido a mí, 3 = Algo parecido a mí, 4 = No muy parecido a mí, 5 = No como yo en absoluto). Se aplica a personas mayores de 13 años, un mayor puntaje indica mayor presencia del atributo.

Evidencias psicométricas

Evidencias de validez

Para el presente estudio se empleó la adaptación realizada por Correa et al. (en prensa), en donde se analizó la evidencia de validez basada en la estructura interna, realizándose un análisis factorial confirmatorio a través del método mínimos cuadrados no ponderados con media y varianza ajustada (Wlsmv, por sus siglas en inglés). Este procedimiento dio como resultado que la escala de *Grit-S* es la que presenta un mejor ajuste ($CFI=.99$; $RMSEA=.04$ [.00-.06]; $WRMR=.47$). Además, se constató la presencia de un factor general que explica la varianza de los factores específicos: Consistencia de interés (CI) y perseverancia en el esfuerzo (PE) ($ECV=.60$; $H=.74$; $FD=.82$).

Evidencias de fiabilidad

Se determinó por el método de consistencia interna, reportándose el coeficiente Omega (ω categórico) el cual obtuvo un valor de .76 [.72 - .79] y en el factor Consistencia de interés se obtuvieron los siguientes valores .65 [.60 - .71], y en el factor Persistencia el omega alcanza un valor de .64 [.58 - .69], estos valores dan cuenta de que se trata de una medida fiable (Correa et al., en prensa).

Instrumento 3: Escala Utrecht sobre Compromiso para estudiantes (UWES)

Respecto al compromiso académico, se utilizó la UWES de Schaufeli y Bakker (2004), es un instrumento, cuya escala multidimensional mide el vigor, dedicación y absorción; consta de 17 ítems con un escalamiento tipo Likert de siete alternativas (=ninguna vez, 1=pocas veces al año, 2=una vez al mes o menos, 3=pocas veces al mes, 4=una vez por semana, 5=pocas veces por semana, 6=todos los días). Los ítems se califican de forma

directa, por lo que una mayor puntuación hace referencia a una mayor presencia del atributo.

Evidencias psicométricas

Evidencias de validez

Para la presente investigación se utilizó la adaptación peruana realizada por Domínguez-Lara et al. (2020) en donde se analizó la evidencia de validez basada en la estructura interna, realizándose un análisis factorial confirmatorio a través del método mínimos cuadrados no ponderados con media y varianza ajustada. Se encontraron índices de ajuste aceptables (CFI=.948; RMSEA=.095[.082-.109]; WRMR=1.790) y se constató la presencia de un factor general que afirma la unidimensionalidad de la escala y que influye directamente sobre la PA.

Evidencias de fiabilidad

Se determinó por el método de consistencia interna, una buena magnitud y estabilidad sobre el coeficiente Omega ($> .90$), con la presencia de residuales correlacionados ($> .85$). No obstante, el coeficiente α experimentó una disminución drástica, pasando de una magnitud excelente ($> .90$) a estar por debajo de lo esperado ($< .70$) y más aún al observar el límite inferior de su IC ($\approx .60$) (Domínguez-Lara et al., 2020).

Instrumento 4: Índice de Bienestar General

Para medir el bienestar general se administró el Índice de Bienestar General- 5 de la Organización Mundial de la Salud (WHO-5 WBI) desarrollada por Simancas-Pallares et al. (2015), es una escala unidimensional de 5 ítems interrogativos que evalúan la presencia de aspectos relacionados al bienestar emocional. Consta de un escalamiento de

3 puntos, siendo 0 = nunca y 3 = siempre. Los ítems se calculan de forma directa, por lo cual, los puntajes finales pueden variar de 0 a 15, para mayor o menor bienestar emocional, respectivamente.

Evidencias psicométricas

Evidencias de validez

Para el presente estudio, se empleó la adaptación peruana de Caycho et. (2020), en el cual se analizó la evidencia de validez basada en la estructura interna, realizándose un análisis factorial confirmatorio puesto que se asumió la unidimensionalidad de la escala. Debido a que los índices del ajuste del modelo original no fueron del todo aceptables, se incluyó la correlación de errores identificada, favoreciendo el valor de índices aceptables ($\chi^2 = 9.667$ [gl = 4]; $p >.05$; $\chi^2/gl = 2.416$; CFI=.994; RMSEA=.053 [i.006-0.097]; SRMR=.018).

Evidencias de fiabilidad}

Se determinó por el método de consistencia interna, reportándose el coeficiente Omega de forma aceptable ($\omega_{\text{corregido}} = 0.758$) e invarianza factorial por sexo, debido que no existen diferencias estadísticamente significativas con la variable bienestar ($t(494.97) = -1.865$; $p = 0.062$) (Caycho et al.,2020).

4.6. Procedimiento de recolección y análisis de datos

Solicitud de permiso para el uso de instrumentos

Es necesario según Muñiz et al. (2015) solicitar a los autores el uso de sus instrumentos de medición. Para el uso de la adaptación del instrumento de Correa (comunicación personal, 02 de julio, 2021) autorizó el uso de *La Escala de Grit* de Duckworth y Quinn

(2009) (Ver Apéndice A). Asimismo, para el uso de la adaptación del instrumento de Domínguez-Lara (comunicación personal, 02 de julio, 2021) autorizó el uso de *La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* de García- Fernández (2016) (Ver Apéndice B). Respecto a la adaptación del instrumento de Caycho (comunicación personal, 02 de julio, 2021) aprobó el uso de la adaptación del Índice de Bienestar General (WHO-5 WBI) (Ver Apéndice C).

Para el uso del instrumento de la *Escala Utrecht de Engament Académico* de Schaufeli y Bakker (2004), se solicitó la adaptación realizada por Domínguez-Lara et al. (2020); sin embargo, no se obtuvo respuesta, pese a ello, se utilizó debido a que se encuentra publicada en un artículo de libre acceso.

Elaboración del formulario *online*

Se elaboró un formulario en *Google Forms* con dos secciones. En la primera sección, se incluyó todo lo referente al consentimiento informado siguiendo las pautas de Chávez, Santa Cruz y Grimaldo (2014) con relación a los aspectos éticos en investigación (Ver Apéndice D). La segunda sección recauda los datos generales del participante, como su correo electrónico, DNI, edad, sexo, tipo de universidad y carrera profesional. Luego, se incluyeron los cuatro instrumentos seleccionados para la investigación.

Para mitigar los riesgos en la medición remota, se siguieron las recomendaciones de Elosua (2021), estas señalan que los encuestados deben contar con recursos tecnológicos y conectividad óptima para la realización de la prueba, además de poseer conocimientos básicos sobre el uso de la tecnología para evitar dificultades en el proceso. Se recomendó a los participantes evitar distracciones y ruidos que puedan interferir en la selección de respuestas correctas según cada perfil. Asimismo, los encuestadores deben

asegurarse de que cada participante acepte las condiciones del desarrollo del formulario y que esté dispuesto a completarlo.

Presentación a los encuestados

La presentación fue la siguiente: “Buen día, somos Silvia Alejandra Alcalde Gómez y María Guadalupe Berrocal Urbina, estamos realizando una investigación con el fin de determinar la relación de la autoeficacia académica con el *grit*, compromiso académico y bienestar general, por lo que solicitamos su colaboración, teniendo en cuenta que toda la información recogida será totalmente confidencial y anónima”.

Condiciones de la aplicación

Para la aplicación de los instrumentos, pese a ser remota, se les indicó a los participantes que desarrollen el formulario en un lugar espaciado, tranquilo y libre de distracciones para obtener respuestas certeras respecto a cada participante, de esa manera se siguió las pautas de la *American Educational Research Association* et al. (2018). La aplicación fue en la fecha programada según el cronograma de la presente investigación. Las pruebas fueron digitalizadas, se incluyeron en un formulario online la escala de autoeficacia, *grit*, compromiso académico y bienestar general. La duración del desarrollo de las pruebas fue de alrededor de 20 minutos. Debido a que se realizó de forma virtual, cada participante la pudo desarrollar en el horario de su preferencia.

Las instrucciones

Se respetaron las instrucciones señaladas por cada autor, se les pidió a los participantes leer correctamente las indicaciones de los cuestionarios y que marquen de forma sincera la respuesta que más se acerque a su realidad.

Procesamiento de datos

La administración de los test se realizó en diferentes momentos debido a la virtualidad de su aplicación. Previo a la aceptación del consentimiento informado, se explicó a cada participante la finalidad del estudio, su carácter voluntario, el principio de la confidencialidad y la libertad de participación. Con la intención de una comprensión total de las escalas por parte de los participantes, se les informó que podrían realizar interrogantes a los encuestadores durante el desarrollo de las pruebas.

Análisis de datos

Preliminarmente se realizó el análisis exploratorio de los datos para identificar posibles *outliers*, luego se realizó el análisis descriptivo que incluye la media (M), la desviación estándar (DE) y el coeficiente de variación (CV), el cual se interpreta <23% datos homogéneos >23 % datos heterogéneos (Amón, 2015). Así, para evaluar la distribución de las puntuaciones se consideraron los coeficientes de asimetría (g_1) y curtosis (g_2) dentro de los márgenes ± 1.5 (Lloret-Segura et al., 2014). Antes de evaluar la pertinencia del modelo de regresión se calcularon las correlaciones a través del coeficiente de correlación de Spearman Brown (r_s) debido a que las variables no presentaron distribución normal, pues de resultar no significativas resultaría incompatible proponer un modelo de regresión (Aldas y Jiménez, 2017). Así, los análisis de correlación tienen como objeto justificar la propuesta del modelo explicativo. El modelo explicativo se contrastó a partir de una regresión lineal múltiple con el método intro, y un estimador de máxima verosimilitud donde Y_i : Puntaje en Escala de Autoeficacia Percibida de Situaciones Académicas; X_1 : Puntaje en *Short Grit Scale*, X_2 : Puntuación en Escala Utrecht de *Engagement* Académico y X_3 : Puntuación en Índice de Bienestar General. Se evaluaron los supuestos de pertinencia del modelo a través de un ANOVA (con valores

expectantes $p < .05$), para las medidas de colinealidad se espera que el Factor de la inflación de la Varianza (VIF, por sus siglas en inglés) este por debajo de 10. La independencia de los residuos se constató a partir de los valores de Durbin Watson (DW), cuyos valores deben ser inferiores a 3. Finalmente, se analizará la normalidad a partir de los residuos del modelo, para ello se utilizará el estadístico Kolmogorov-Smirnov (KS) que fue aplicado sobre los errores estandarizados, las estimaciones se realizaron con un error de 0.05 y un nivel de confianza del 95 %. Los datos fueron analizados a través del software IBM SPSS versión 25.



5. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de la investigación, los cuales se organizan en función de los objetivos e hipótesis propuestos. Para su realización se hizo uso del software estadístico JAMOVI, para una mejor comprensión se ha subdividido en tres apartados, en la primera parte se expone el análisis descriptivo, luego se analiza la distribución de los datos y finalmente se exploran las relaciones entre las variables de estudio.

5.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 3, se presenta el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas para las variables autoeficacia académica (AA), bienestar general (BG), *grit* (G) y compromiso académico (CA). Respecto a las puntuaciones de la AA se encontró un promedio igual a 28.26 (4.73) que denota una tendencia hacia los puntajes máximos, lo que indica una fuerte presencia de este atributo, además su CV hace referencia a datos homogéneos. En lo que refiere al BG sus puntuaciones obtienen un promedio igual a 11.70 (1.72), el cual presenta una ligera tendencia hacia los puntajes mínimos; su CV indica que sus datos son homogéneos. En cuanto a los puntajes del *grit* se observa un promedio igual a 27.76 (3.18), este valor muestra una inclinación hacia los puntajes máximos, sugiriéndose la representatividad del constructo, se trata de un conjunto de datos homogéneos. Finalmente, respecto al puntaje del CA se encontró un promedio igual a 66.76 (8.18) que muestra una tendencia hacia los puntajes máximos, demostrándose una fuerte presencia de dicho atributo.

Tabla 3*Análisis descriptivo de las variables de estudio*

Variables	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>CV</i>
Autoeficacia académica	18	36	28,26	4,73	16,73 %
Bienestar general	9	15	11,70	1,72	14,70 %
<i>Grit</i>	22	37	27,76	3,18	16,73 %
Compromiso académico	30	85	66,76	8,18	12,25 %

Nota. Min= Mínimo; Máx= Máximo; M= Media; DE= Desviación estándar; CV= Coeficiente de variación

5.2 Análisis distribucional de los datos

En la Tabla 4, se presenta el análisis distribucional de los puntajes obtenidos para las variables AA, BG, G y CA, las cuales se han explorado mediante los coeficientes de asimetría y curtosis. Adicionalmente se reporta el estadístico Shapiro Wilk con su respectiva prueba de significancia estadística. Los puntajes del BG presentan una asimetría positiva y una distribución leptocúrtica; asimismo, se trata de un conjunto de datos que no se aproximan a una normal ($p < .001$). Las puntuaciones de AA tienen una asimetría negativa y son leptocúrticas, siendo su distribución no normal ($p < .001$). Respecto al *grit*, sus puntajes tienen una asimetría positiva y son platicúrticos; la distribución de estos puntajes no se aproxima a una normal ($p = .003$). Finalmente, los puntajes del CA denotan una asimetría negativa y una fuerte tendencia platicúrtica; corroborándose que se trata de un conjunto de datos que no presenta distribución normal ($p < .001$). A partir de estos resultados, al corroborarse la ausencia de una distribución normal en las variables, esto implica que los análisis correlacionales tienen que realizarse

con un coeficiente de correlación no paramétrico, en este caso, se hizo uso del coeficiente de correlación de Spearman Brown.

Tabla 4

Análisis distribucional de los puntajes de las variables de estudio

Variables	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Autoeficacia académica	-.23	-.69	.97	< .001
Bienestar general	.62	-.72	.89	< .001
<i>Grit</i>	.14	.80	.97	.003
Compromiso académico	-.44	2.16	.96	< .001

Nota. G1: Asimetría; g2: Curtosis; W: Shapiro Wilk

5.3 Contrastación de hipótesis

5.3.1 Contrastación de hipótesis específicas

En relación con la primera hipótesis específica, la cual indica la existencia de una relación positiva entre el BG y la AA en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, los resultados dan cuenta que existe una relación positiva, estadísticamente significativa y de magnitud moderada ($r_s = .407^{***}$), ambas variables comparten una varianza del 16.56 %. En tal sentido, la información estadística revisada permite corroborar la hipótesis propuesta.

Respecto a la segunda hipótesis específica, la cual da cuenta que existe relación positiva entre el *G* y la *AA* en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, los resultados muestran que existe una relación positiva, estadísticamente significativa y de una magnitud moderada ($r_s = .333^{***}$), estas variables comparten una varianza conjunta igual a 11.09 %. A partir de la información analizada es posible afirmar que se corrobora la hipótesis propuesta.

En lo referente a la tercera hipótesis específica, la cual indica la existencia de una relación positiva entre el *CA* y la *AA* en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, los resultados muestran una relación positiva, estadísticamente significativa, siendo su magnitud moderada ($r_s = .464^{***}$), las variables indicadas comparten una varianza conjunta igual a 21.52 %. Es así que la evidencia estadística permite confirmar esta hipótesis (ver Tabla 5).

Tabla 5

Matriz de Correlaciones

VARIABLES	1	2	3	4
1 Autoeficacia académica	—			
2 Bienestar general	.407***	—		
3 <i>Grit</i>	.333***	.297***	—	
4 Compromiso académico	.464***	.352***	.286***	—

Nota. H_a es correlación positiva. $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, a una cola

5.3.2. Contratación de la hipótesis general

En la Tabla 6 se evidencia el modelo de regresión lineal múltiple para la AA en donde G, CA y BG explican el 55.4 % de la varianza de la AA; este valor ajustado explica el 30.7 % de la varianza ($R^2=0.307$). Por su parte, el estadístico Durbin Watson analiza la independencia de los errores encontrándose valores por debajo de 2 ($DW=1.974$), lo que sugiere el cumplimiento de este supuesto. Asimismo, el análisis de varianza que explica la pertenencia del modelo de regresión propuesto alcanza un valor estadísticamente significativo ($F=21.742$; $p<.001$), esto indica que al menos una de las variables explica la varianza de la AA. El análisis de la colinealidad reporta valores por debajo de 10, con ello se entiende que no existen condiciones en relación con este aspecto que afecten las interpretaciones.

Tabla 6

Coefficientes del Modelo – Autoeficacia Académica

Variables	B	EE	t	P	β	IC 95%	
						Inferior	Superior
Constante	.85	3.55	0.24	.811			
Bienestar general	.66	0.21	3.20	.002	.24	.09	.39
<i>Grit</i>	.25	0.11	2.28	.024	.17	.02	.31
Compromiso académico	.19	0.04	4.42	<.001	.33	.18	.48

Nota. B= coeficiente de regresión; EE= términos de error; t= prueba T de student; p=evalúa la hipótesis nula; β =coeficiente de regresión estandarizada

Los resultados muestran que el modelo de regresión lineal múltiple propuesto explica el 30.7% de la varianza ($R^2=.307$; $F=21.742$; $p<.001$), donde el compromiso académico resulta ser la variable con mayor potencia para explicar de manera directa y significativa a autoeficacia académica ($\beta=.331$) seguidas por bienestar general ($\beta=.241$) y *grit* ($\beta=.167$).



6. Discusión de resultados

En esta sección se presenta la discusión de los resultados, en donde se incluye su argumentación a partir de la evidencia teórica y se comparan los hallazgos con otras investigaciones. Asimismo, se analizan las implicancias teóricas, prácticas y metodológicas de los hallazgos; así como también las limitaciones propias del estudio.

En cuanto al propósito principal de la investigación, se buscó identificar en qué medida el *grit*, el compromiso académico y el bienestar general eran determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Se encontró que estas variables tienen efectos directos y estadísticamente significativos sobre la variable explicada. Estos resultados permiten corroborar el objetivo principal del estudio. Asimismo, el modelo de regresión para explicar a la AA demostró que el CA es la variable que tiene un mayor efecto al momento de explicarla.

Los resultados muestran que el CA, *grit* y BG tienen efectos directos sobre la varianza de la autoeficacia académica. Estos resultados son comparables con otros estudios en donde se ha expuesto como este conjunto de variables están inmersas en diferentes formas de la performance académica y el logro de objetivos (Honicke y Broadbent, 2016; Torres, 2019; Cruzat, 2020). Además, estas relaciones han sido estudiadas en otros contextos como Argentina (Daura, 2015), EE. UU. (Duckworth et al., 2007), México (González-Cantero et al., 2020), Brasil (Santos, Zanon y Ilha, 2019) entre otros países. La relación entre autoeficacia académica y *grit* se ha expuesto en otros estudios, en los cuales se ha detectado que, según Hoffman (2017), el *grit* evidencia mejores resultados cuando se presenta con otras habilidades no cognitivas para estimular el alcance de metas y superación académica; Alhadabi y Karpinski (2019), señalan que la autoeficacia académica es el soporte de variables no cognitivas que favorecen en el

rendimiento académico; asimismo, Daura (2015) enfatiza la importancia del *grit* y el compromiso académico sobre el aprendizaje y alcance de metas.

Desde la perspectiva teórica, el modelo propuesto para la AA basado fue elaborado a partir de evidencia empírica y teórica tras una revisión minuciosa de la literatura, en donde se encuentra que el *grit* (Duckworth et al., 2007), el CA (Salanova y Schaufeli, 2004) y el BG (Domínguez-Lara et al., 2020) tienen relación con este atributo. Estas relaciones pueden explicarse a partir de los postulados teóricos de Duckworth et al. (2007) quien señala que los aspectos cognitivos no son los más esenciales para el éxito académico y que aspectos como la perseverancia y la consistencia tienen que ver con el logro de objetivos. En esta línea, también Bandura señala que el reconocimiento de las propias capacidades constituye un componente esencial para afrontar situaciones académicas.

El primer objetivo específico de la presente investigación indica la existencia de una relación entre la autoeficacia académica y el *grit*, siendo esta relación estadísticamente significativa, de tendencia positiva y nivel moderado. Este hallazgo se sustenta en la visión de Duckworth y Quinn (2009), quienes sostienen que un alto nivel de *grit* guarda relación con los logros educativos, por encima de aspectos como el talento y el coeficiente intelectual.

Esto implica que un estudiante que presente altos niveles de *grit* tendrá posiblemente un alto nivel de autoeficacia, lo que es posible debido a que ambos constructos envuelven en sus definiciones aspectos relacionados con la gestión de recursos internos tales como la perseverancia y la autovaloración (Duckworth y Quinn, 2009).

El segundo objetivo específico indica la existencia de una relación entre la autoeficacia académica y el compromiso académico, siendo esta relación estadísticamente significativa, de tendencia positiva y nivel moderado. Este hallazgo se sustenta en la investigación de Alcántara (2019), quien señala que un estudiante que presente un adecuado compromiso académico es capaz de lidiar con el estrés y las presiones propias de la universidad.

Lo mencionado anteriormente indica que los universitarios que mantengan un alto nivel de compromiso académico tendrán efectos positivos para mejorar también su autoeficacia académica (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

Estos hallazgos no son comparables con otros estudios debido a que la literatura sobre el tema todavía es escasa. Sin embargo, existen investigaciones que guardan una relación parcial con las variables; Santos et al. (2019) relacionaron la autoeficacia académica con la satisfacción académica en universitarios y concluyeron que es importante que los estudiantes tengan buenas relaciones sociales, metas e interés sobre su experiencia académica. Dichas investigaciones, nos permiten corroborar la importancia de la autoeficacia académica sobre el rendimiento académico, dejando atrás la antigua concepción de que el coeficiente intelectual está por encima de las variables no cognitivas (Carbajal, 2020).

De acuerdo con el tercer objetivo específico, existe una relación entre la autoeficacia académica y el bienestar general, siendo esta relación estadísticamente significativa, de tendencia positiva y nivel moderado. Este hallazgo se sustenta en el estudio de Domínguez- Lara et al. (2020), quienes asocian el bienestar psicológico con la productividad y la regulación académica, y es congruente con los resultados del estudio Sánchez y Yapanqui (2022), quien afirma que el bienestar desempeña un papel

importante que permite que los estudiantes logren mejores resultados académicos y crecimiento personal.

Esto sugiere que los estudiantes que experimenten un elevado nivel de bienestar general tendrán una influencia significativa en su autoeficacia académica, lo que a su vez se reflejará en su desempeño académico (Domínguez- Lara et al., 2020).

De acuerdo con las implicaciones de la presente investigación, la relevancia teórica consiste en profundizar en el estudio de la autoeficacia académica y demostrar su relevancia en el ámbito educativo. Así como demostrar que las variables no cognitivas involucradas en el proceso de aprendizaje determinan un resultado académico.

La implicancia práctica se basa en la identificación de variables que determinan la AA en los jóvenes universitarios para diseñar y ejecutar programas de intervención que potencien la AA y otras variables no cognitivas involucradas en el presente estudio.

La implicancia metodológica refiere a la motivación de futuros grupos de investigación para que utilicen, al igual que en esta investigación, modelos de regresión múltiple al analizar variables independientes.

La principal limitación del estudio tiene que ver con la capacidad de generalización de los resultados, esto debido a que se trabajó con una muestra no probabilística y cuyos alcances e interpretaciones deben tomarse bajo dichas restricciones. Otra limitación del estudio consiste en la no inclusión de la variable de nivel socioeconómico de los participantes, la cual podría haber dado mayor información sobre qué nivel socioeconómico se relaciona más con la presencia de la AA o realizar una comparación entre el sexo masculino y femenino respecto a quienes presentan una mayor AA. Otra limitación tiene que ver con los análisis estadísticos realizados, los

cuales se limitaron a un modelo explicativo de variables observables, debido a la complejidad de otros modelos explicativos como de variables latentes a realizarse a través de modelos SEM.

Finalmente, se hace necesario la realización de otros modelos explicativos que estén relacionados con la AA, tales como el liderazgo (Sánchez-Anguita y Pulido, 2022), la personalidad (Yupanqui-Lorenzo et al., 2021), motivación (Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019), estas se proponen como futuras líneas de investigación.



7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

- a) El *grit*, el compromiso académico y el bienestar general explican significativamente la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- b) Existe una relación estadísticamente significativa, de tendencia positiva y nivel moderado entre el *grit* y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.
- c) Existe una relación estadísticamente significativa, de tendencia positiva y nivel moderado entre el compromiso académico y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.
- d) Existe una relación estadísticamente significativa, de tendencia positiva y nivel moderado entre el bienestar general y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.

7.2. Recomendaciones

- Se sugiere realizar una réplica de la investigación considerando la participación de personas de otras provincias.
- Para un futuro estudio, se recomienda incorporar las variables presentadas para el género femenino y masculino, así como también el nivel socioeconómico.
- Se sugiere realizar un modelo de variables latentes a través del modelo SEM.
- Se propone realizar modelos explicativos para constructos relacionados con la Autoeficacia Académica, tales como el liderazgo, la personalidad, la motivación.

Referencias

- Acevedo, D. (2018). *Revisión narrativa de la utilización en Latinoamérica de instrumentos para la evaluación de la dimensión psicológica de bienestar* [Tesis de bachiller, Universidad cooperativa de Colombia]. Repositorio de la Universidad cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7774/1/2018_evaluacion_dimension_psicologica.pdf
- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J. y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n5/art11.pdf>
- Alarcón, R. (2009). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. Lima: Editorial Universitaria. *Revista de psicología*, 28(2), 411-414. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/1500/1444/>
- Alcántara, K. (2019). *Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés Académico y Bienestar* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14613/Alcántara_López_Estudiantes_alto_rendimiento1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aldas, J. y Jiménez, E. (2017). *Análisis multivariante aplicado con R* (2.ª ed.). Ediciones Parainfo.

- Alhadabi, A. y Karpinski, A. (2019). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.
<https://dx.doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Allen, R. E., Kannangara, C. y Carson, J. (2021). True Grit: How important is the Concept of Grit for Education? A Narrative Literature Review. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 73-87.
<https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4578>
- Al-Mutawah, M. A. y Fateel, M. J. (2018). Students' Achievement in Math and Science: How Grit and Attitudes Influence? *International Education Studies*, 11(2), 97-105. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p97>
- Alvarez, I. (2019). *El Grit como valor que transforma exitosamente el talento humano*. [Tesis doctoral, Universidad Mariano Gálvez, Guatemala]. Archivo digital https://www.academia.edu/40888218/El_Grit_como_valor_que_transforma_exitosamente_el_talento_humano
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas*. American Educational Research Association.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>
- Amon, J. (2015). *Estadística para psicólogos: estadística descriptiva*. Pirámide
- Anicama, J., Caballero, G., Cirilo, I., Aguirre, M., Briceño, R. y Tomás, A. (2012). Autoeficacia y salud mental positiva en estudiantes de psicología de Lima. *Revista de Psicología UCV*, 14(2), 144-163.

[http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/119/5/CONTRERA
S%20CASTRO.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/119/5/CONTRERA%20CASTRO.pdf)

Aspeé, J., Gonzáles, J. y Cavieres, A. (2018). El Compromiso Estudiantil en Educación Superior como Agencia Compleja. *Formación universitaria*, 11(4), 95-108.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>

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.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Ballesteros, B., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El Bienestar Psicológico definido por asistentes a un Servicio de Consulta Psicológica en Bogotá, Colombia. *Univ. Psychol*, 5(2), 239-258. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n2/v5n2a04.pdf>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1995). *Self– efficacy in Changing Societies*. University of Cambridge

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26

Bandura, A., y Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-reactive

Barriopedro, M., Quintana, I. y Ruiz, L. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: Validación española de la Escala Grit de Duckworth.

Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 54(14), 297-308.

<https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05401>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. España: Editorial la Muralla.

Bonetto, V. y Paoloni, P. (2011). Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico [congreso]. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-052/444.pdf>

Bustamante, L. (2017). *Estado del arte sobre el concepto de bienestar, su evolución y alcance en la Psicología Comunitaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Rosario]. Archivo digital <https://core.ac.uk/download/pdf/86438405.pdf>

Carbajal, C. (2020). *Autoeficacia académica, compromiso y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de postgrado, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP.
https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7252/CARBAJAL_LC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carrasco, S. (2007). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.

- Caycho, T., Ventura, J., Azabache, K., Reyes, M. y Cabrera-Orosco, I. (2020). Validez e invariancia factorial del Índice de Bienestar General (WHO-5 WBI) en universitarios peruanos. *Revista Ciencias de La Salud*, 18(3), 1–15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.9797>
- Chávez, G., Santa Cruz, H. y Grimaldo, M. (2014). El consentimiento informado en las publicaciones latinoamericanas de Psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 345-359. <https://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.12>
- Chumbimuni-Aguirre, F. y Pequeña, J. (2022). Bienestar psicológico y autoeficacia académica en estudiantes de un centro preuniversitario de Lima. *Persona*, 25(2), 107-121. [https://doi.org/10.26439/persona2022.n25\(2\).5709](https://doi.org/10.26439/persona2022.n25(2).5709)
- Correa-Rojas, J., Grimaldo, M., Tomas-Rojas, A., Marcelo-Torres, E., Aguirre, M., Cirilo, I., Ravelo, E. Y Rojas, M. (en prensa). Psychometric Analysis of the Grit-O and Grit-S Scales in a Sample of Lima University Students. *Psyche*.
- Credé, M., Tynan, M. y Harms, P. (2016). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Cruzat, V. (2020). *Validación de la Escala de Engagement Académico de Utrecht en estudiantes de una Universidad Chilena* [Tesis de maestría, Universidad de Talca]. Archivo digital. <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/12340/3/2020A000034.pdf>
- Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 23(25), 54-75.

https://www.researchgate.net/publication/318724964_El_estudio_del_compromiso_academico_Panorama_general_sobre_su_abordaje

Daura, F., Barni, M., González, M., Assirio, J. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>

De Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima Social Escolar: Percepción Del Estudiante. *Colombia Medica*, 31(1), 23–27. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331106.pdf>

Domínguez, R. e Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra*, 21(96), 660-679. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19955116003>

Domínguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e-32, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>

Domínguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A. y Fernández-Arata, M. (2020). Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. *Act. Colom. Psicol*, 23(2), 7-23. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.2>

Duckworth, A. y Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223890802634290>

Duckworth, L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.

- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, y Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Durón, M.F., García, F.I. y Ayala, D.I. (2019). Bienestar y grit como predictores del compromiso estudiantil universitario [congreso]. *Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2760.pdf>
- Elias, S. y MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6855114.pdf>
- Elosua, P. (2021). Aplicación remota de test: riesgos y recomendaciones. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 33-37. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2952>
- Fariñas, G. (2019). Grit: El poder de la pasión y la perseverancia. *Revista Universidad de Navarra*, 101, 29-36. <https://revistas.unav.edu/index.php/nuevas-tendencias/article/download/37894/32113/>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. y Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences.

Behavior research methods, 39(2), 175-191.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03193146.pdf>

Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Grupo Banco mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>

Figueroa, P., Sánchez, J., Ramírez, J. y Escobar, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129-152. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136007/html/index.html>

Flores, R. y Choquecota, K. (2019). *Autoeficacia Académica y Motivación de logro en estudiantes de una Universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la USIL. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9755/1/2019_Flores-Gamboa.pdf

Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.329>

García, J., Inglés, C., Vincent, M., González, C., Pérez, A. y San Martín, M. (2014). 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*, 1(41), 118-131. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459646901011.pdf>

- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G. y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. y Marcías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumez*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Haro, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Hernández, R. (2020). *Psicología de la felicidad y Bienestar* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8961/Psicologia_HernandezArteta_Robertha.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5.^a ed.). Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Hoffman, E. (2017). Grit: The Power of Passion and Perseverance. *Growth: The Journal of the Association for Christians in Student Development*, 16(16), 75-79 https://pillars.taylor.edu/acsd_growth/vol16/iss16/8

Honicke, T. y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

<https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Influences in Cognitive Motivation. Organizational Behavior and Human decision

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4.^a ed.). McGraw Hill Interamericana.

Kline, R.B. (2016). *Principios y práctica del modelado de ecuaciones estructurales* (4.^a ed.). Prensa de Guilford.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

Martínez-Urbe, P., Cassaretto-Bardales, M. y Tavera-Palomino, M. (2020). Variables predictoras del compromiso laboral y académico en trabajadores y estudiantes de una universidad peruana. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 7-19.

<http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v18n1/1657-8961-pepsi-18-01-7.pdf>

Medrano, L., Moretti, L. y Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.

<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>

More, T. (2020). *Bienestar psicológico y autoeficacia en universitarios migrantes en Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias

Aplicadas]. Repositorio de la UPC.

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/652108/MoreCT.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Muñiz, J., Hernández, A. y Ponsoda, V. (2015). Nuevas Directrices sobre el uso de los test: Investigación, control de calidad y seguridad. *Revistas Papeles del Psicólogo*, 36(3), 161-173. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77842122001.pdf>

Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba]. Archivo digital. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>

Olaz, F. (2014). *Autoeficacia y variables vocacionales*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.researchgate.net/publication/39206345>

Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. y Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(2), 299-325. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612018000200004&script=sci_abstract&tlng=pt

Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: aptitudes, autoeficacia y rasgos de personalidad, *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674814>

Pérez, M., Molero, M., Barragán, A., Martos, Á., Simón, M. y Gásquez, J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación

con la autoestima. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 193-210.

<http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>

Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E. y Muñoz-Reyes, J. (2018). Los Factores Personales e Institucionales En El Sentido de Pertenencia de Estudiantes Chilenos a Lo Largo de Sus Estudios Superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 25(9), 24-51. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.276>

Processes, 21 (3), 92-113.

Rigo, D., Squillari, R., Caraballo, M. y Rovere, M. (2020). Revisión teórica del concepto agencia. Implicaciones educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>

Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, (24), 37-52. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González, J. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161005.pdf>

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1 - 36. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

- 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>
- Ruiz, G. (2008). Reflexiones y definiciones desde la teoría biológica del conocimiento: aprendizaje y competencia en la universidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 199-214. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100012&script=sci_arttext
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2004). El Engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros*, 161(62), 109-138. http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2004_Salanova-Schaufeli.pdf
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231. <http://www.want.uji.es/download/hacia-un-modelo-esprial-de-las-creencias-de-eficacia-en-el-estudio-del-burnout-y-del-engagement/>
- Sanchez, C. y Yapanqui, E. (2022). *Bienestar Psicológico y Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana durante el confinamiento por Covid-19* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f7b16558-6e33-4e78-8c18-87b68379af45/content>
- Sánchez-Anguita, A. y Pulido, M. (2022). Liderazgo y autoeficacia como predictores del rendimiento académico. *Revista INFAD De Psicología*, 1(1), 453-462
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2403>

- Sandoval-Muñoz, M., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme-Sandoval, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 2(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Santos, A., Zanon, C. y Ilha, V. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2015). Experiencias, Vivencias y Sentidos En Torno a La Escuela y a Los Estudios: Abordajes Desde Las Perspectivas de Alumnos y Estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Schaufeli, W. (2017). Applying the Job Demands-Resources model: A ‘how to’ guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46, 120-132. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/476.pdf>
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
- Simancas- Pallares, M., Díaz-Cárdenas, S., Barbosa-Gómez, P., Buendía-Vergara, M. y Arévalo-Tovar, L. (2015). Propiedades psicométricas del Índice de Bienestar General-5 de la Organización Mundial de la Salud en pacientes parcialmente edéntulos. *Rev. Fac. Med*, 64(4), 701-705. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n4.52235>

- Torres, A., Ruíz, J. y Álvarez, N. (2007). La Autotransformación del Estudiante Universitario: Más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(4), 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/28166659>
- Torres, I. (2019). *Diferencias en Engagement Académico según el Sexo en estudiantes que trabajan en una Universidad Privada de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/e42ac41a-e719-446e-a985-75eedc6becd9>
- Tortul, M. (2019). Influencia de la autoeficacia en la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo (GRIT) en estudiantes universitarios de Paraná, Entre Ríos [congreso] *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-111/823>
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>
- Valdés, A., Cervantes, D., Dolores, M. 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
- Valdez, H. y Ron, C. (2011). *Escala Utrecht de Engagement en el trabajo*. Módulo de Atención Integral de la Comisaría General de Prevención y Reinserción Social

del Estado de Jalisco.

https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf

Yupanqui-Lorenzo, D., Mollinedo, F. y Montealegre, A. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), e755.

<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755>



	INFORME DE SIMILITUD	ININ-F-17
		V. 02
		Página 1 de 1

1	FACULTAD	Educación y Psicología
2	ESCUELA	Escuela Profesional de Psicología
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Psicología
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Aguirre Garayar, Mónica Cecilia
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	GRIT, COMPROMISO ACADÉMICO Y BIENESTAR GENERAL COMO DETERMINANTES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS LIMEÑOS
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Alcalde Gómez, Silvia Alejandra Berrocal Urbina, Maria Guadalupe
7	ASESOR	Aguirre Garayar, Mónica Cecilia
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	27/11/2023
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	13/01/2024
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	7%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	13/01/2024



Dra. Esperanza Bernaola Coria
 Coordinadora del Centro de Investigación
 de la Escuela de Psicología