

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**Expectativa de autoeficacia académica y satisfacción académica en estudiantes
universitarios de Arequipa**

Tesis presentada por los bachilleres:

Tume Alejandro, Angie Diane

ORCID: 0009-0000-7360-9069

López Briceño, Christopher Gabriel

ORCID: 0009-0003-0008-8487

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesor:

Mag. Perlacios Cruz, Carlos Eduardo

ORCID: 0000-0002-1302-0057

Arequipa- Perú

2024

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 30 de Agosto del 2024

Dictamen: 012373-C-EPSIC-2024

Visto el borrador del expediente 012373, presentado por:

2018802492 - TUME ALEJANDRO ANGIE DIANE

2017245591 - LOPEZ BRICEÑO CHRISTOFER GABRIEL

Titulado:

**EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

29457820 - MARTINEZ CARPIO HECTOR EMILIO
DICTAMINADOR



42957579 - RAMOS VARGAS LUIS FERNANDO
DICTAMINADOR



29689357 - QUISPE FLORES LITA MARIANELA
DICTAMINADOR



Expectativa de autoeficacia académica y satisfacción académica en estudiantes universitarios de Arequipa

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	documentop.com Fuente de Internet	2%
3	repositorio.urp.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad de Salamanca Trabajo del estudiante	1%
5	repositorio.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo

Dedicatoria

Dedico esta tesis que representa la culminación de mi etapa universitaria a las personas que yo considero mi familia, a mi padre que aún frente a las dificultades supo apoyarme y guiar mi carácter formando así el un hombre capaz de avanzar y perseverar frente a las adversidades, a mi madre biológica que me heredó capacidad y me cuida desde el cielo, a mi abuela que es y será siempre mi madre, a mi abuelo en el cielo, quien marcó el sendero de lo correcto, que me acogió como un hijo y sin él nada de esto hubiera sido posible, a mi pareja Rocio Sucasaca Cruz por su apoyo y confianza, a las personas que pasaron por mi vida volviéndome el hombre que ahora soy y a mi futura colega Angie Tume por confiar en mis capacidades.

Christofer López Briceño.

Quisiera dedicar este trabajo de investigación a mi familia, en especial a mis padres los que me brindaron las ideas que rigen mi vida, mi hermano por cuidarme aun cuando él no sabía cómo hacerlo y abuelos quienes acogieron mi carrera con los brazos abiertos y con su cariño y paciencia me guiaron hacia lo que soy ahora como persona, también a mis amigas por los momentos compartidos y por ayudarme a perder el miedo que normalice toda mi adolescencia y a mi Ángel que me impulsó a dejar atrás las expectativas materiales, por él podré escuchar a muchos como él que también lo necesitan.

Angie Tume Alejandro.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra gratitud con la Universidad Católica de Santa María por ser nuestra casa de estudios y fuente de innumerables aprendizajes, a nuestra Escuela Profesional de Psicología, la cual no solo forma excelentes profesionales con dedicación y entusiasmo por su profesión sino también personas prestas a las exigencias de su entorno. A los profesores por la enseñanza brindada, en especial a la Dra. Gabriela Torres Cornejo por sus palabras y apoyo y a nuestro asesor el Dr. Carlos Perlacios Cruz por el compromiso, la disponibilidad y el tiempo brindado. Por último, pero igual de importante, los estudiantes que apoyaron al logro de esta investigación participando en ella.



Resumen

El objetivo de este estudio es establecer una relación entre las expectativas de autoeficacia académica y la satisfacción académica en estudiantes universitarios en una universidad de Arequipa, la investigación tiene un diseño no experimental correlacional transversal, se aplicó tres instrumentos, una ficha sociodemográfica, el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) y el Cuestionario de Satisfacción Académica; la muestra es de 336 participantes que actualmente son estudiantes universitarios. Se encontró que la expectativa de autoeficacia académica mantiene una relación significativa con la satisfacción académica ($Rho = .382, p < .001$), por otro lado, se percibe un nivel elevado de expectativa de autoeficacia académica (47.3%) y un nivel medio de satisfacción académica (40.2%) en la muestra.

Palabras clave: Expectativa de autoeficacia académica, satisfacción académica, estudiantes universitarios

Abstract

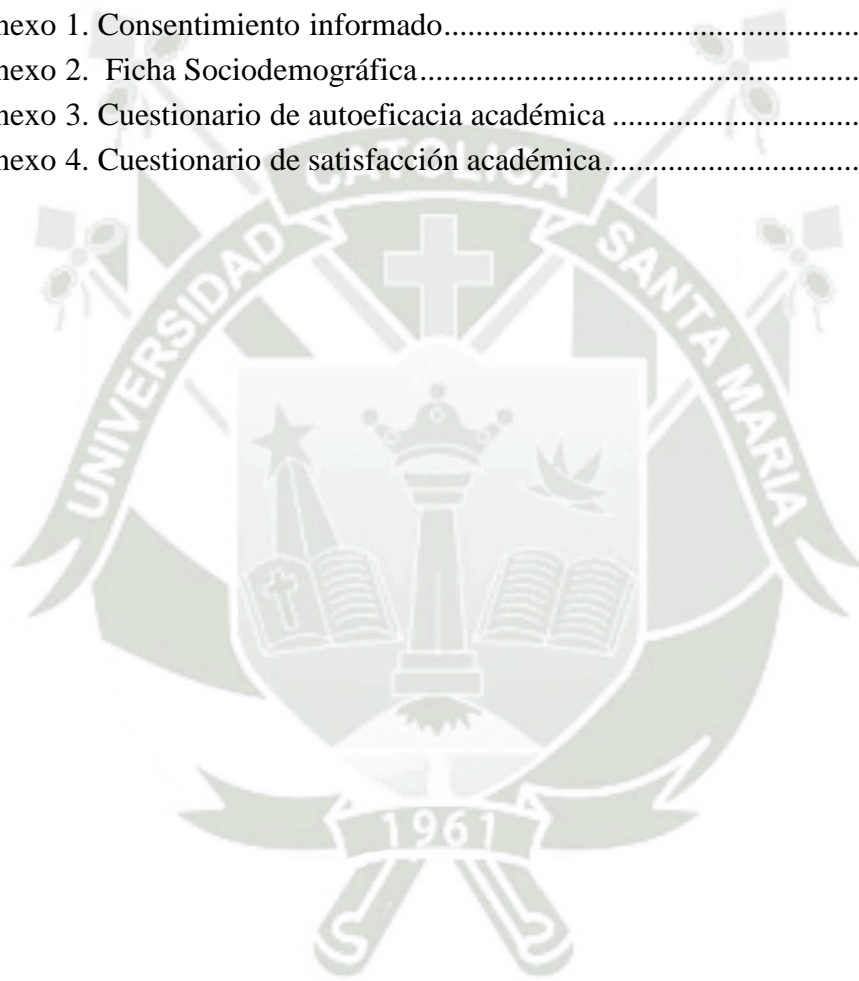
The expectation of academic self-efficacy allows us to build a perspective of performance as students and academic satisfaction allows us to evaluate the result of this performance combined with the environmental factors that also participate in this learning process. The objective of this study is to establish a relationship between academic self-efficacy expectations and academic satisfaction in university students at a university in Arequipa. The research has a cross-sectional correlational non-experimental design, three instruments were applied, a sociodemographic sheet, the Inventory of Academic Self-Efficacy Expectations (IEAA) and the Student Satisfaction Questionnaire; the sample is 336 participants who are currently university students. It was found that the expectation of academic self-efficacy does maintain a significant relationship with academic satisfaction ($Rho = .382, p < .001$), on the other hand, a high level of expectation of academic self-efficacy is perceived (47.3%) and a medium level of academic satisfaction (40.2%) in the sample.

Keywords. Expectation of academic self-efficacy, academic satisfaction, university students.

ÍNDICE

Dedicatoria	1
Agradecimientos	1
Resumen	1
Abstract	1
Capítulo I Marco Teórico y Problema de Investigación.....	1
Introducción	1
Pregunta de Investigación	3
Variables	3
Variable 1. Expectativas de autoeficacia académica	3
Variable 2. Satisfacción académica	3
Definición Operacional de las Variables	4
Variable 1. Expectativas de autoeficacia académica	4
Variable 2. Satisfacción académica	4
Objetivos	4
Objetivo General.....	4
Objetivos Específicos.....	5
Antecedentes Teórico-Investigativos.....	5
Autoeficacia	5
Modelos teóricos relacionados con la autoeficacia.....	8
Fuentes principales de la autoeficacia	10
Dimensiones de la autoeficacia.....	10
Fuentes de experiencias de autoeficacia	11
Expectativas desprendidas de la conducta autoeficaz	12
Factores que afectan la autoeficacia (Autoeficacia y factores asociados a ella)	12
Expectativas de eficacia y expectativas de resultados	13
Autoeficacia Académica	14
Satisfacción académica	15
Dimensiones de la Satisfacción académica	16
Teorías en las que se basa la satisfacción académica	16
Hipótesis	20
Capítulo II Marco Metodológico	21
Método	21
Instrumentos.....	21
Ficha sociodemográfica	21
Cuestionario de Satisfacción Académica.....	21
Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.....	22
Participantes.....	22
Procedimiento	27
Consideraciones Éticas	27

Análisis de Datos	27
Capítulo III. Resultados	29
Resultados	29
Discusión.....	37
Conclusiones	41
Sugerencias	42
Limitaciones.....	43
Referencias.....	44
Anexos.....	56
Anexo 1. Consentimiento informado.....	56
Anexo 2. Ficha Sociodemográfica.....	57
Anexo 3. Cuestionario de autoeficacia académica	58
Anexo 4. Cuestionario de satisfacción académica.....	60



Capítulo I Marco Teórico y Problema de Investigación

Introducción

La educación es un factor importante al momento de planificar un proyecto de vida, ya que permite acercarse a logros materiales y metas que se traducen en un sentimiento de logro que a su vez permite continuar el desarrollo; por otro lado, esta educación permite resolver conflictos en base a los saberes brindados (Mireles y Garcia, 2022). Los estudiantes generan una expectativa a la hora de planificar su desempeño académico, esto involucra dos términos, la eficacia que perciben de ellos y la satisfacción que les brinda la institución en la que se forman y, por tanto, los docentes involucrados junto con la currícula y las estrategias empleadas, estos dos conceptos juegan un rol importante a la hora de calificar la experiencia de aprendizaje y la percepción de preparación manifestada en los estudiantes.

En un ambiente universitario, son los estudiantes los que juegan el rol principal, tomando en cuenta que es su preparación lo que brindará nuevos y capacitados profesionales, es por ello que los conocimientos, prácticos y teóricos, posibilitan o dificultan un buen desenvolvimiento en el campo laboral; estos temas tocados a lo largo de sus estudios de pregrado son tomados de las necesidades y requerimientos en el campo laboral y los avances que se dan en cada carrera profesional, es así que estos cambian en favor al desarrollo y el perfil de egreso ya mencionado (Fernández et al., 2019).

La autoeficacia académica, es la capacidad de cada persona para valorar las actitudes propias y en base a esa conclusión tomar medidas en favor a su desarrollo; dentro del ambiente educativo, está autoeficacia nos permite mantener ciertas metas, las cuales, con estrategias planificadas son logradas; la expectativa de autoeficacia es una versión ideal de aquello que nosotros tenemos y podemos reforzar, incrementar o practicar para utilizar a futuro en las situaciones que lo ameriten (González et al., 2020).

Por otro lado, la satisfacción académica evalúa factores externos al estudiante que van desde la infraestructura brindada por el centro, los docentes, la metodología empleada, los temas y su relevancia, medios de apoyo, prácticas en temas que lo requieran y la comunicación dentro y fuera del horario de clase, todo lo mencionado le proporciona a los estudiantes las condiciones ideales para que su experiencia de aprendizaje sea fructífera; esta evaluación permite a los interesados construir e implementar estrategias que mejoren aquello que se perciba como debilidad y se refuerce lo que ayuda al estudiante (Guevara, 2021).

Hemos atravesado un contexto social que ha brindado un giro de 180 grados a la educación como se conocía antes, el uso de las nuevas tecnologías ha sido un beneficio, pero también un perjuicio si se contaba con ellas, estudiantes y docentes a nivel nacional se aventuraron a brindar y recibir educación mediante ellas, pero como todo lo desconocido este nuevo método ralentizó el aprendizaje. La necesidad de tener prácticas se vio opacada por la inseguridad que nos brindaba confinar a varias personas en un solo espacio cerrado, y esto disminuyó la satisfacción de los estudiantes con los centros de educación, puesto que recién se comenzaban a crear aplicaciones para mejorar estos puntos; esta insatisfacción repercute en la eficacia que manifestaban los estudiantes a la hora de ejercer, incluso aumentar la sensación de inseguridad de un buen desempeño laboral, ya que se les brindó lo necesario mas no llevaron a la práctica todo lo mencionado (Olazabal y Cubas, 2023).

Regresando a la actualidad, la educación universitaria ha tomado una dirección híbrida, es decir, mantiene la virtualidad que acompañó a la pandemia, pero sin dejar de lado la presencialidad necesaria para la puesta en práctica de los temas tocados, los estudiantes se están volviendo a adaptar a dicho cambio y junto con ellos la percepción de aptitudes a reforzar o fortalecer y la satisfacción con lo brindado por el exterior en favor de su educación (Olazabal y Cubas, 2023).

Está investigación pretende conocer la relación de las expectativas de autoeficacia, variable interpersonal y la satisfacción académica la cual actúa conforme al ambiente, es decir, los temas de clase y la importancia que se les da, la pertenencia y comodidad con la carrera y el centro de estudios, entre otros.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre la expectativa de autoeficacia académica y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de Arequipa?

Variables

Variable 1. Expectativas de Autoeficacia Académica

La autoeficacia denominada así por Bandura (1987), ha sido definida como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Por tanto, las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992), que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen.

La expectativa de autoeficacia académica es la creencia de lograr lo que se desea o espera, es decir, es la idea que se tiene de sí mismo acerca de la capacidad para alcanzar los objetivos que se plantean (Carrasco y Del Barrio, 2002).

Variable 2. Satisfacción Académica

Se define como la valoración que hace el estudiante respecto a los servicios ofrecidos tales como la organización académica, estrategias docentes, dinámica entre estudiantes con la intención de un mejor aprendizaje que logre ser significativo (Tolentino, 2014).

Definición Operacional de las Variables

Variable 1. Expectativas de Autoeficacia Académica

Es medido con el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) estará compuesto por 20 ítems y se evalúa de forma unidimensional, es decir, todos los ítems responden de forma general a la variable. La puntuación total se obtendrá sumando las puntuaciones individuales de cada ítem, una puntuación más alta indica un mayor nivel de autoeficacia académica (Villegas, 2018).

Variable 2. Satisfacción Académica

Es operacionalizado mediante la aplicación del Cuestionario de Satisfacción Estudiantil, el cual comprende de tres dimensiones: a) satisfacción con la planificación docente, toma en cuenta el punto de vista del encuestado con referencia al método de enseñanza, b) satisfacción por clases con predominancia procedimental, entendido como la calidad en los temas y su desarrollo y c) satisfacción con el nivel de aprendizaje, evalúa la percepción de absorción de los aprendizajes y su futuro propósito. Siendo que, si el resultado es mayor, se concluye que hay mayor satisfacción estudiantil (Raqui, 2018).

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre la expectativa de autoeficacia académica y la satisfacción académica en universitarios de Arequipa.

Objetivos Específicos

Identificar el nivel de expectativa de autoeficacia académica en universitarios de Arequipa.

Identificar el nivel de satisfacción académica en universitarios de Arequipa.

Analizar la relación del nivel de expectativa de autoeficacia académica según el sexo en universitarios de Arequipa.

Analizar la relación del nivel de expectativa de autoeficacia académica según la edad en estudiantes universitarios de Arequipa.

Analizar la relación del nivel de satisfacción académica según el sexo en universitarios de Arequipa.

Analizar la relación del nivel de satisfacción académica según la edad en estudiantes universitarios de Arequipa.

Antecedentes Teórico-Investigativos

Autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue presentado por Bandura (1977), este se convertiría en el núcleo central de lo que se conoce como la Teoría Social Cognitiva, sostiene que los diferentes procesos psicológicos están directamente relacionados con la formación o el fortalecimiento de las expectativas (Bandura, 1977).

La autoeficacia o eficacia percibida, se define como la percepción individual de la suficiencia respecto a la capacidad para enfrentar los eventos futuros que puedan involucrar elementos impredecibles y generar una tensión emocional (Bandura, 1977). Se trata de una

evaluación que la persona realiza sobre su habilidad para afrontar las diversas situaciones del entorno con las destrezas que posee (Alegre, 2014).

La autoeficacia es una característica fundamental del comportamiento en el cual una persona desarrolla percepciones sobre sus propias capacidades convirtiéndose así en el medio para alcanzar sus metas (Bandura, 1977); en otras palabras, si una persona percibe que posee las habilidades necesarias para enfrentar un problema, tiene más probabilidad de que se sienta motivado a utilizar herramientas que le ayuden a alcanzar sus objetivos, ya que no percibirá los retos como amenazas. Por el contrario, en el caso de que la percepción de sus capacidades sea baja, pueden surgir emociones negativas que obstaculicen su acción y dificulten el logro de las metas establecidas. (Villegas, 2018).

Historia de la autoeficacia. Durante los inicios de la segunda revolución cognitiva, emergió un modelo el cual se consolidó con ideas en oposición al conductismo, que aboga por la exploración de los procesos internos del individuo con lo que podríamos denominar elementos dinámicos de la experiencia humana. Poniéndonos dentro de este contexto, Bandura con la teoría social cognitiva, es quien conceptualiza al ser humano como un agente que participa activamente en la creación y modificación de sus propias circunstancias que se encuentra en constante interacción con su entorno, esta perspectiva marca un distanciamiento del determinismo ambiental inherente al conductismo, psicoanálisis y el humanismo, priorizando el concepto de determinismo recíproco que a través de la interacción entre factores personales, comportamentales y ambientales da sentido a su teoría (Cangahuala y Vizcardo, 2021).

En este contexto, casi al final de la década de los setenta, emerge la teoría de la autoeficacia como un constructo psicológico fundamental. En este enfoque se identifica a la autoeficacia como un estado mental dentro del cual el individuo evalúa su capacidad y

competencia para poder llevar a cabo una tarea en específica o realizar una actividad, considerando así las circunstancias particulares y el nivel de dificultad esperado.

Según Olaz (2003), los seres humanos utilizamos diversos indicadores, como lo serían los logros obtenidos y el establecimiento de metas para así poder cuantificar y evaluar su eficacia en actividades futuras, es a partir de estas características individuales que se forman juicios de autoeficacia los cuales afectan directa o indirectamente ya sea de manera consciente o inconsciente el comportamiento y la vida cotidiana. Este es un proceso descrito por Olaz (2003) como "el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta", el cual puede ser tanto positivo como negativo, todo dependiendo de cómo el individuo interprete las señales que ha identificado como indicadores de eficacia. Es así como a través de las experiencias previas y la interpretación es que el sujeto puede hacer que de su desempeño se edifiquen las percepciones y creencias sobre sus propias capacidades (Bandura, 1987).

Ahora nos encontramos frente a dos situaciones interdependientes y mutuamente alimentadas. Por un lado, nos encontramos con el proceso metacognitivo relacionado con nuestras capacidades y potencialidades de acción o autoeficacia, el cual se basa en las creencias y emociones generadas internamente respecto a nuestras capacidades para actuar. Por otro lado, está la realidad de nuestra ejecución efectiva, para la cual estamos preparados y dotados, conocida como eficacia, la cual se ve influenciada por la autoeficacia y a su vez la influye.

La autoeficacia ha sido explorada en diferentes contextos, incluyendo ámbitos como el rendimiento académico, la percepción de la salud y enfermedad, las elecciones profesionales, las habilidades físicas, entre otros; los mismos se desglosan en categorías más específicas que permiten un análisis detallado de cómo la autoeficacia influye en diferentes ámbitos de la vida humana.

Modelos teóricos relacionados con la autoeficacia

Modelo Rotter. Según este autor la autoeficacia se refiere a lo que una persona cree sobre su capacidad de controlar tanto los aspectos intrínsecos como extrínsecos de su vida.

Para comenzar, es importante mencionarlo dentro del contexto de la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Aunque Rotter no hizo referencia explícita ni describió el constructo de autoeficacia, sus postulados fueron fundamentales para moldear la teoría del aprendizaje social, mediante la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006). Es a partir de la integración del enfoque conductista en el reforzamiento del aprendizaje en conjunto a los aspectos cognitivos individuales (Aiken, 2003), donde se persigue el objetivo de concebir una teoría que logre explicar el proceso del aprendizaje dentro de los contextos sociales.

El concepto de mayor interés derivado de Rotter en la teoría y práctica de la motivación es el locus de control. Este término se refiere a una expectativa generalizada que indica el grado en que una persona percibe las consecuencias de sus acciones y que están determinadas por factores internos o externos (Cano et al., 2005). Este es un rasgo medianamente estable que influye en las percepciones de las habilidades y capacidades individuales (Nevid, 2011).

El locus de control de una persona dentro de un contexto social en específico refleja su comportamiento en dicho entorno sea interno o externo. Se puede destacar que en contraste con la teoría socio-cognitiva, el locus de control considera que los comportamientos están más influenciados por el entorno y menos influenciados por las características individuales (Takahashi, 2011).

Lo interno o externo visto como una expectativa generalizada desempeña principalmente un papel predictivo e informativo sobre cómo los individuos perciben y organizan sus experiencias. Rotter (1966) estableció dos tipologías en base a esto: el locus de

control interno y el locus de control externo. Cuando las personas tienen un locus de control interno, tienden a asumir la responsabilidad de sus circunstancias, participando activamente en situaciones donde el éxito depende de sus propias habilidades y esfuerzos. Por el contrario, aquellos con un locus de control externo creen que sus vidas están controladas por factores externos y estos atribuyen sus logros o fracasos a causas fuera de su control (Woolfolk, 2006).

Esta teoría nos sugiere que los resultados que una persona obtiene en diferentes áreas de su vida están directamente relacionados con sus expectativas y la importancia que atribuyen a los posibles resultados de sus acciones. Es así como el refuerzo y la valoración actúan como incentivo para la conducta realizada y los resultados alcanzados. Por lo tanto, se observan diferencias significativas entre aquellos individuos con un locus de control interno, que moldean su propio futuro en comparación a aquellos con un locus de control externo, quienes dependen más de las circunstancias y de la opinión de los demás.

Modelo Albert Bandura. Define la autoeficacia como los juicios que un individuo realiza sobre sus propias capacidades, los cuales influyen en la manera en que organiza sus acciones para alcanzar un rendimiento deseado. Además, sugiere que la percepción que una persona tiene sobre su competencia es crucial para dirigir y controlar su comportamiento hacia la consecución de resultados deseados.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, Bandura (1977) destaca que los procesos cognitivos actúan como mediadores fundamentales entre el ambiente y el comportamiento donde surgen a partir de un mecanismo interrelacionado conocido como determinismo recíproco. Esta teoría sitúa el funcionamiento humano dentro de un modelo de determinismo recíproco, donde el ambiente, la persona y la conducta forman una tríada dinámica e interconectada de influencia.

Bandura (2004) sugiere que las personas poseen iniciativa y están equipadas con capacidades de autoorganización, autorregulación y autorreflexión, donde la autoeficacia influye en la fijación de objetivos y comportamientos, los cuales a su vez son influenciados por las acciones y condiciones del entorno. En resumen, la autoeficacia está vinculada con las habilidades individuales para identificar oportunidades y percibir obstáculos en su entorno. Por otro lado, Pajares (2006) señala que la eficacia personal tiene un impacto significativo en los niveles de realización o éxito de las personas.

Fuentes principales de la autoeficacia

La percepción de autoeficacia resulta de fuentes que brindan información, es por eso que resulta importante conocer cómo se originan las creencias de autoeficacia y las interpretaciones que se generan de los juicios. Bandura identifica tres factores que influyen en la autoeficacia, enumerados en un orden de mayor a menor influencia:

- a) **Logros de ejecución.** Los éxitos previos generan expectativas positivas sobre la capacidad personal.
- b) **Experiencia vicaria.** Observar a otros enfrentar y superar desafíos puede aumentar las expectativas de autoeficacia.
- c) **Persuasión verbal.** La retroalimentación verbal puede influir en las creencias de autoeficacia, aunque su efectividad depende del grado de convicción del comunicador.

Además, se destaca:

- d) **Excitación emocional o estado fisiológico.** Las creencias de autoeficacia también son afectadas por el estado emocional y fisiológico de la persona. Es decir, si una persona se siente física o emocionalmente debilitada, sus creencias de autoeficacia pueden disminuir.

Dimensiones de la autoeficacia

Smith (1989) propone tres dimensiones fundamentales de la autoeficacia:

a) **Magnitud de la autoeficacia.** Se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para superar desafíos de manera progresiva, por ejemplo, en una situación de dieta, alguien puede sentirse capaz de resistir la tentación de comer frente a un succulento plato, pero experimentar dificultades en otra situación similar.

b) **Fuerza de la autoeficacia.** Indica el grado de confianza de una persona para llevar a cabo una tarea, incluso cuando se presentan contratiempos, por ejemplo, un estudiante que suele obtener buenos resultados tiende a sentirse más seguro de aprobar un examen bimestral en comparación con otro estudiante que generalmente no lo hace.

c) **Generalización de la autoeficacia.** Se refiere a la capacidad de extender el sentimiento de eficacia a otras situaciones y contextos. Esto depende de cuántas experiencias de éxito o fracaso se puedan aplicar a diferentes situaciones.

Fuentes de experiencias de autoeficacia

Bandura identifica tres factores que influyen en la autoeficacia, enumerados de mayor a menor influencia:

a) **Experiencia previa.** Esta se basa en la experiencia directa del individuo, ya sea asociada al éxito o al fracaso. Las experiencias exitosas tienden a aumentar la autoeficacia y la motivación, mientras que las experiencias de fracaso pueden disminuirla al proporcionar información sobre la propia ineficacia.

b) **Experiencia vicaria.** Implica aprender a través de la observación del comportamiento de los demás, lo cual puede influir en el comportamiento propio al servir como modelo a seguir.

c) **Estado fisiológico general.** El estado emocional y físico de una persona puede afectar su expectativa de eficacia ante diversas situaciones como la fatiga o la perturbación pueden hacer que una persona sea más reacia a emprender una tarea.

Esta teoría es esencial para comprender el nivel de motivación al comenzar nuevas tareas, así como su relación con la procrastinación; así las expectativas elevadas de autoeficacia y resultados suelen estar asociadas con una mayor motivación, mientras que expectativas bajas pueden conducir a la desmotivación y la procrastinación. Además, la combinación de altas expectativas de eficacia y bajas de resultados puede generar frustración, mientras que la inversa puede provocar tristeza.

Expectativas desprendidas de la conducta autoeficaz

De acuerdo con Robles (2018), se identifican los siguientes tipos de expectativas derivadas de la autoeficacia:

- a) **Expectativa de la situación.** Relacionada con los factores ambientales, esta expectativa sugiere que las consecuencias de una acción son resultado de eventos ambientales independientes de la propia conducta.
- b) **Expectativa personal** Se refiere a la creencia del individuo en sus propias capacidades y habilidades para lograr resultados o metas específicas.
- c) **Expectativa de resultados.** Esta expectativa implica la creencia en los resultados que se obtendrán como consecuencia de una determinada conducta.
- d) **Expectativa de autoeficacia percibida.** Se trata de la creencia en la propia capacidad para enfrentar exitosamente una situación problemática.

Factores que influyen la autoeficacia (Autoeficacia y factores asociados a ella)

Según Canto (1998) el nivel de autoeficacia se ve influenciado por la presencia de cinco factores específicos:

- a) **Establecimiento de metas.** Implica que el individuo establezca objetivos que desea alcanzar, lo que aumenta su compromiso para lograrlos.

b) *Procesamiento de la información.* Se refiere a la capacidad del estudiante para comprender el material de estudio. Si percibe que puede entender la información, estará más motivado para dedicarse al aprendizaje.

c) *Modelos.* La observación de las conductas de los pares proporciona información valiosa a los estudiantes sobre cómo abordar determinadas situaciones.

d) *Retroalimentación.* La retroalimentación proporciona conocimiento sobre los resultados obtenidos, lo que permite al estudiante ajustar su comportamiento y mejorar su desempeño.

e) *Premios.* Los incentivos y recompensas pueden aumentar la motivación y fortalecer la autoeficacia al asociar el logro de metas con una gratificación.

Expectativas de eficacia y expectativas de resultados

Bandura (1999) ha destacado la distinción entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultados. Las expectativas de eficacia se refieren al convencimiento de que una acción será ejecutada con éxito, mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a las estimaciones de los resultados que se obtendrán una vez realizada la acción. En otras palabras, las primeras están relacionadas con la creencia en la capacidad de ejecutar una acción correctamente, mientras que las segundas se centran en las consecuencias anticipadas de la acción.

Bandura sostiene que los comportamientos son determinantes de los resultados, los cuales dependen de la gestión de los propios recursos. Estas expectativas están influenciadas por los juicios y opiniones sobre la eficacia personal. Las expectativas de eficacia están directamente relacionadas con cómo las personas utilizan sus recursos personales en el contexto adecuado. Por otro lado, las expectativas de resultados se refieren a las consecuencias anticipadas de la acción una vez que se han movilizado todos los recursos

personales. Por lo tanto, para Bandura un resultado es la consecuencia de un acto, no el acto en sí mismo.

Autoeficacia Académica

La autoeficacia ha adquirido una importancia significativa en el ámbito académico en los últimos años puesto que ayuda a comprender los factores cognitivos y comportamentales involucrados en la educación. La evidencia empírica nos indica que el rendimiento académico óptimo no solo depende de la competencia del estudiante, sino también de otros procesos, influenciados por las creencias en las propias capacidades (Pajares y Schunk, 2001).

Al enfrentar los desafíos del entorno académico al inicio de su vida estudiantil, los estudiantes se plantean preguntas sobre su efectividad en este ámbito. Estas percepciones sobre su capacidad para enfrentar desafíos están estrechamente vinculadas con la motivación y el rendimiento académico (Alegre, 2014).

Las creencias en la autoeficacia personal permiten a los estudiantes manejar las actividades académicas con mayor confianza en sus capacidades, lo que aumenta así su motivación (Blanco et al., 2012).

Pintrich (2000) demostró una relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia, esto significa que los estudiantes que confían en sus capacidades pueden dirigir sus respuestas hacia el logro de metas académicas y buscar el apoyo necesario para enfrentar desafíos. Zimmerman et al., (2005) también encontraron que el aprendizaje autorregulado y la eficacia académica no se limitan a resolver problemas por sí mismos, sino que también incluyen estrategias sociales como solicitar ayuda, estas conductas son importantes para ampliar los conocimientos, probar la eficacia y obtener información relevante que permita reorganizar los mecanismos de afrontamiento ante las tareas.

Por lo tanto, es fundamental que la acción educativa brinde apoyo a los estudiantes para que sean conscientes de sus pensamientos y de la importancia de poseer estrategias cognitivas, metacognitivas y personales que impulsen su motivación hacia el logro de objetivos (Lamas, 2008).

Satisfacción académica

Para conocer la definición de la variable exacta, hay que desglosar la misma, Ramos (2008) define a la satisfacción como la percepción de mejora que realizan las personas en diversas situaciones y aspectos en los que se desenvuelve, desde la dinámica familiar hasta aspectos más educativos y todo lo que involucran estos; identificar las fortalezas y debilidades de los factores inmersos en la situación ayuda a calificar a la situación como beneficiosas o perjudicial para el crecimiento y desarrollo personal.

Involucrándose más con nuestra población académica, la satisfacción es definida como una variable cognitivo- afectiva que manifiesta la evaluación propia de cada estudiante sobre la calidad de los factores que describen su experiencia académica (Soares y Almeida, 2011), junto con otras condiciones generadas en el mismo estudiante proporcionan una calidad de educación y generan a su vez motivación en el estudiante permitiendo que este se involucre más allá de ser un agente pasivo, haciendo suya la educación y aportando a la mejora de la misma; Soares et al. (2002) también la define como la percepción de la experiencia académica, esto comprende todo el proceso de aprendizaje como el docente, la currícula, la calidad de la educación y la percepción de las relaciones establecidas.

Dentro de la educación superior, la adquisición de aprendizajes es mayormente autónoma, si bien se brinda los conocimientos establecidos en el plan de estudios y adicionalmente se mantiene la comunicación con los docentes cuando el estudiante lo requiere, la motivación, curiosidad, entre otros mecanismos potencian el aprendizaje del universitario Astin (1993) define esta motivación universitaria como una evaluación

cognitiva- subjetiva de cada estudiante universitario sobre la calidad de la educación brindada, calificándolo en base a las experiencias brindadas y el proceso de educación.

Dimensiones de la Satisfacción académica

Algunos autores consideran necesario tomar en cuenta estas dimensiones para calificar el nivel de satisfacción académica presente en los estudiantes:

- a) ***Aprendizaje y grado de cumplimiento.*** Cumplimiento de los temas estipulados en el programa de estudios, empleando estrategias dinámicas, docentes y la comunicación entre ambas partes para lograr la satisfacción académica requerida (Candelas et al., 2013).
- b) ***Recursos didácticos.*** Métodos empleados dentro del aula, ya sean visuales, escritos, auditivos entre otros; en este ámbito también se evidencia el uso de laboratorios, y campos de prácticas si el curso lo requiere (Eyzaguirre, 2016) .
- c) ***Desempeño del estudiante.*** Visión propia del avance de cada estudiante, ya sea para reforzar los avances o evaluar y redireccionar las deficiencias del centro educativo (Aguilar, 2017).
- d) ***Trabajo del docente en aula.*** Manifestado en su manejo del aula y los temas y su intención de hacer dinámica la clase y el tema; incluye la preparación del mismo, sus métodos educativos, entre otros (Candelas et al., 2013).

Teorías en las que se basa la satisfacción académica

A lo largo de los años diversos autores han relacionado el concepto de satisfacción académica con teorías que ya habían sido desarrolladas y puestas en práctica, algunas de ellas son:

- a) ***Teoría de Necesidades de Maslow.*** El manifiesta que la satisfacción académica es fluctuante, sin embargo, la satisfacción se puede adquirir en un periodo corto, siendo así el

logro de metas, esto permite que se piense en una siguiente y este adquiere la prioridad, este es un evento cíclico. Este autor manifiesta cinco necesidades primordiales: a) necesidades fisiológicas, b) necesidades de seguridad, c) necesidades de asociación, d) necesidad de reconocimiento y e) necesidades de autorrealización. La satisfacción académica se relaciona con la satisfacción de necesidades básicas, ya que la educación encaja en no menos de tres de las necesidades antes mencionadas (Maslow, 1991).

b) Teoría interaccionista- social. En el proceso de aprendizaje hay diversos roles que se manifiestan, tales como el docente y los estudiantes, junto con ellos las estrategias que se emplean para los temas a mencionar, este último rol permite que los aprendizajes lleguen a su destino de forma que permanezcan en el estudiante (Novak y Gowin, 1988).

c) Teoría de la Motivación- Higiene de Frederick Irving Herberg. Este autor manifiesta que la motivación es un desencadenante junto con la higiene (acontecimientos que actúa sobre la situación), factores negativos o positivos y dándole una percepción a la situación en la que se emplean. también aclara que la satisfacción e insatisfacción pueden considerarse nociones distintas, ya que habrá ciertas situaciones que produzcan insatisfacción y otras que dejen satisfecho al individuo, siendo que la primera no determina que toda la situación evaluada sea tomada como poco satisfactoria (Herzberg, 1959). Actualmente estos factores contribuyen a la satisfacción e insatisfacción del adulto.

d) Formación Basada en Competencias. Se basa en cinco ejes que no solo son responsabilidad de la institución sino también de los ámbitos externos en el campo laboral, familiar y personal.

i) Responsabilidad de las instituciones educativas: proporciona recursos suficientes, poner en prácticas procesos y métodos de enseñanza e implementar actividades didácticas eficaces (Tobon, 2004)

- ii) Responsabilidad social: dirigida a los valores que forman dentro de algunas instituciones, utilizando medios masivos o recursos económicos (Tobon, 2004)
- iii) Responsabilidad del sector laboral-empresarial-económico: participación activa en la formación de competencias y su integración (Tobon, 2004)
- iv) Responsabilidad de la familia: relacionada a la formación en valores.
- v) Responsabilidad personal: formación de competencias propias relacionadas con el plan de vida. (Tobon, 2004)

La satisfacción académica, se relaciona con diversos conceptos que juegan un rol significativo dentro del proceso de aprendizaje, uno de ellos es el compromiso académico manifestado de ambos lados, docentes y estudiantes, este compromiso se define como una fuerte intensión positiva hacia las actividades académicas, Carbajal (2020) tuvo el objetivo de conocer la influencia del compromiso académico y la satisfacción con los estudios sobre la autoeficacia académica, su estudio fue empírico, asociativo, explicativo, contó con 495 estudiantes, evaluados con la Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas y la Escala breve de satisfacción con estudios, se encontró una relación significativa y positiva entre el compromiso y la satisfacción, estos dos ejercen influencia directa sobre la autoeficacia académica.

De igual manera, la satisfacción es vinculada con dificultades a la hora de efectuar las actividades académicas, tales como las investigaciones, trabajos en equipo entre otros, la definida procrastinación académica, dificulta la consolidación de aprendizajes, en un estudio predictivo que analizó el grado de influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica con 148 estudiantes, resultó que la influencia de la satisfacción académica no tiene significancia con la procrastinación (Domínguez y Campos, 2017).

El otro lado, de la procrastinación es el burnout, definido como el agotamiento emocional debido a las exigencias académicas que conforme pasan los años dentro de una

carrera universitaria son de mayor responsabilidad y grado de dificultad, Romero (2023) determina si la autosuficiencia académica y el burnout académico predicen la satisfacción con los estudios universitarios, fue de diseño predictivo con 529 estudiantes, los resultados de la regresión lineal múltiple indicaron que la autoeficacia académica, agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica son predictores significativos del 32,9% de la satisfacción con los estudios.

Otro concepto que se ve relacionado con la satisfacción académica es el desempeño docente, Barja (2023) pretende determinar la relación existente entre la percepción del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes en la Continental de Huancayo (29 estudiantes) cuestionarios Likert; se halló relación entre las variables y en sus dimensiones, nivel de desempeño alto y satisfacción alto 97%. Otro estudio, determinó el efecto del desempeño docente en la satisfacción académica, en un estudio descriptivo-correlacional, con 1176 participantes, con el cuestionario de satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación, concluyeron que el desempeño docente tiene un efecto directo y significativo en la satisfacción académica; por último, Martínez (2023) pretendía determinar la satisfacción en estudiantes con respecto al desempeño docente, el estudio fue de un enfoque cuantitativo, observacional descriptivo, con 76 estudiantes como muestra, los resultados muestran un 78% de estudiantes están satisfechos con el desempeño docente, es así que se concluye que los estudiantes están satisfechos con el desempeño docente, tanto en aspectos teóricos como en prácticos.

Relacionando la satisfacción académica con variables sociodemográficas, como la edad, sexo, semestre y horario de estudio se pueden ver diferencias significativas entre estos, es así que Zúñiga (2023) comparó la satisfacción académica con los años de estudio, en específico sexto y séptimo año, es un estudio descriptivo correlacional, con 104 estudiantes, se encontró que el 68,72% estuvo satisfecho en relación al total y no hubo diferencias

significativas; de igual forma, Morales y Chávez (2019) identifica los niveles de satisfacción académica en universitarios, su diferenciación y relación con variables escolares como el semestre, turno y promedio junto con variables personales como la autoeficacia académica y burnout académico, en un estudio correlacional con 353 universitarios, los resultados resaltan que la satisfacción académica muestra una tendencia hacia el nivel alto, encontraron que a mayor autoeficacia menor desgaste emocional y mayor satisfacción académica, en cuanto a los datos sociodemográficos los de turno matutino y semestres avanzados sienten mayor satisfacción.

Hipótesis

H₁: La expectativa de autoeficacia académica está relacionada significativamente con la satisfacción académica en estudiantes universitarios de Arequipa.

Capítulo II Marco Metodológico

Método

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo, debido a la estadística que fue empleada con el objetivo de probar la hipótesis de investigación y objetivos propuestos; por otro lado, tuvo un diseño no experimental correlacional transversal, ya que no hubo manipulación de variables, por el contrario, se halló una relación entre ellas en base a su conducta actual, además la recolección y evaluación fue en un solo momento en el tiempo (Hernandez- Sampieri y Mendoza- Torres, 2018).

Instrumentos

Para la medición de las variables, se tomó en cuenta la técnica de la encuesta ya que fueron ellos quienes dieron respuesta a los ítems de los instrumentos aplicados, para esto se empleó dos pruebas que ayudan en el conocimiento de los niveles de expectativa de autoeficacia académica y los niveles de satisfacción académica.

Ficha sociodemográfica

Proporciona información que ayuda a reconocer algunas características de la muestra, para poder relacionarlo con las variables. Es un cuestionario breve es de elaboración propia, en este se solicita datos como sexo, edad y otros relacionados al contexto académico, carrera profesional y año de estudios (anexo 1).

Cuestionario de Satisfacción Académica

Fue adaptada por Tolentino (2014) con el fin de medir la satisfacción manifestada en los estudiantes, contiene 17 ítems correspondientes a tres dimensiones: 1) planificación docente con los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6 respectivamente, 2) clases con predominancia

procedimental con los ítems 7, 8, 9 y 10 respectivamente y 3) nivel de aprendizaje con los ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 respectivamente, cada uno de ellos respondidos mediante una escala Likert de 4 alternativas donde 4 es “Siempre” y 1 es “Nunca”, el resultado final es la suma de las respuestas por ítem (Raqui, 2018).

La confiabilidad del instrumento fue realizada por Raqui (2018) dentro del mismo estudio en la ciudad de Huancayo, siendo así que el Alfa de Cronbach es de .969 siendo este de alta confiabilidad; por otro lado, la validez fue dada mediante un juicio de expertos en donde tiene un resultado de .802 siendo este excelentemente válido (anexo 2).

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

El IEAA fue adaptado por Villegas (2018) se compone de 20 ítems, cuyas respuestas se presentan en una escala Likert de cuatro valores, con cuatro posibilidades de respuesta: donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 4 es “totalmente de acuerdo”. El instrumento fue validado por Villegas (2018) en una población de estudiantes en la ciudad de Tarapoto; mediante un juicio de expertos, donde se aplicó el Índice de acuerdo, dando este un total de 48; por otro lado, la confiabilidad fue de .822 según el alfa de Cronbach, siendo esta confiable para aplicarla (Anexo 3).

Participantes

El estudio tuvo como población a los estudiantes universitarios, es decir, jóvenes y adultos jóvenes que cursen estudios en una universidad en la ciudad de Arequipa en el presente año 2024; la muestra se seleccionó por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia de forma tal que los participantes son evaluados en base a las razones relacionadas a la investigación, este modelo de toma de muestra permite tener un mayor control de la aplicación y tener así resultados que se generalicen y sean más confiables.

Es así que la muestra constó de 336 estudiantes, 106 respondieron de forma presencial y 230 de forma virtual, tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) jóvenes estudiantes universitarios, b) estudiantes de Arequipa, c) estar matriculado en el presente año y d) tener una asistencia regular. A su vez, también se tomará en cuenta los siguientes criterios de exclusión: a) jóvenes y adultos jóvenes que cursen estudios fuera de la ciudad de Arequipa, b) estudiantes sin matrícula vigente o egresados y c) personas que sean menores de 18 y mayores de 26 años.

En las siguientes tablas se muestra la frecuencia y porcentaje de los datos sociodemográficos presentes en los participantes:

Tabla 1*Estadístico de sexo en estudiantes universitarios*

Sexo	<i>f</i>	%
Femenino	248	73.8 %
Masculino	88	26.2 %
Total	336	100%

En la Tabla 1 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los participantes con respecto al sexo, siendo así que 248 de ellos son de sexo femenino siendo el 73.8% del total, el 88 de los participantes son varones representando el 26.2%.

Tabla 2*Estadístico de edad en estudiantes universitarios*

Edad	<i>f</i>	%
17	45	13.4 %
18	92	27.4 %
19	65	19.3 %
20	51	15.2 %
21	36	10.7 %
22	16	4.8 %
23	10	3 %
24	9	2.7 %
25	8	2.4 %
26	4	1.2 %
Total	336	100%

En la Tabla 2 se muestran las frecuencias y porcentaje en edades de los participantes siendo que la mayoría de los estudiantes tienen entre 17 y 21 años, representando el 86 % del total; por otro lado, existe una pequeña representación de estudiantes mayores de 23 años siendo este el 14%.

Tabla 3*Estadístico descriptivo de carrera que cursan los estudiantes universitarios*

Carrera	<i>f</i>	%
Odontología	19	5.7 %
Farmacia	5	1.5 %
Psicología	209	62.2 %
Biotechnología	6	1.8 %
Comunicación	10	3 %
Educación	30	8.9 %
Sociología	3	0.9 %
Trabajo Social	7	2.1 %
Administración	15	4.5 %
Derecho	14	4.2 %
Contabilidad	2	0.6 %
Ingeniería industrial	2	0.6 %
Hotelería y turismo	4	1.2 %
Ingeniería eléctrica	2	0.6 %
Ingeniería de sistemas	6	1.8 %
Publicidad	2	0.6 %
Total	336	100%

En la Tabla 3, se presenta la lista de carreras a las que pertenecen los participantes de la investigación, la mayoría de los estudiantes pertenecen a la carrera de Psicología (62.2%) ,Educación (8.9%), Odontología (5.7%), Administración (4.5%) , Derecho (4.2%), Comunicación (3%), Trabajo Social (2.1%), siguiendo con las profesiones Ingeniería de

sistemas y Biotecnología (6%), Farmacia (1.5%), Hotelería (1.2%), Sociología (0.9), por último, Ingeniería industrial, ingeniería eléctrica y publicidad (0.6%) respectivamente.

Tabla 4

Estadístico descriptivo de semestre en estudiantes universitarios

Semestre	<i>f</i>	%
1	113	33.6 %
2	2	0.6 %
3	110	32.7 %
4	2	0.6 %
5	51	15.2 %
7	41	12.2 %
8	4	1.2 %
9	13	3.9 %
Total	336	100%

En la Tabla 4, se presentan los semestres que cursan los participantes de la muestra, la mayoría de los estudiantes se encuentran en los primeros semestres (1 y 3) con un 33.6% y 32.7% respectivamente, en Quinto semestre se encuentra el 15.2% de participantes, en el séptimo semestre el 12.2%, en el noveno el 3.9%, el octavo con 1.2% los semestres intermedios y finales tienen menor representación, destacando los semestres 2 y 4 con solo un 0.6% cada uno.

Procedimiento

El proyecto fue enviado a la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María para la aprobación correspondiente de la casa de estudios; posterior a ello se procedió a informar a los participantes la naturaleza del estudio, se continuó con la ficha sociodemográfica y posteriormente con los instrumentos de investigación antes mencionados. El lugar de aplicación fueron los espacios de ocio y diversos espacios dentro de la casa de estudios, en un aproximado de 25 minutos, luego de la recolección de datos, se analizarán e interpretarán los resultados obtenidos en base a la hipótesis mencionada.

Consideraciones Éticas

La presente investigación está adecuada al código propuesto por la APA (American Psychological Association, 2017) para la confidencialidad y el manejo de datos en el proceso de investigación, está indica en la sección ocho de dicho documento la importancia y la búsqueda del anonimato de los participantes, es por ello que fue tomada en cuenta para la creación de un consentimiento informado, la aprobación institucional de la casa de estudios, con el objetivo de poder seguir con los principios de la conducta responsable dentro de la investigación y la permanencia de la integridad científica.

Análisis de Datos

Los datos serán recolectados mediante una toma de muestras híbrida, es decir, de forma presencial y virtual, se pasarán todos los datos a Microsoft Excel, con el objetivo de darle formato a los niveles de medición de las variables sociodemográficas; posterior a ello será procesado en el programa estadístico SPSS versión 23, relacionándolos con los objetivos antes presentados. Para seguir con un orden estadístico, se hará la estadística descriptiva y luego se analizará la distribución de la muestra mediante una prueba de normalidad, a través

de asimetría y curtosis, por último, se analizarán los datos mediante la estadística inferencial, para evaluar la hipótesis de la investigación.



Capítulo III. Resultados

Resultados

Se mostrarán los resultados en base a los objetivos propuestos, comenzando por los objetivos específicos iniciando con el nivel de expectativas de autoeficacia académica, en segundo lugar, el nivel de satisfacción académica en los estudiantes universitarios. En tercer lugar, hallar las diferencias entre el sexo y las expectativas de autoeficacia académica, seguidamente las diferencias entre la edad y las expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios, a continuación, evaluar las diferencias entre el sexo y la satisfacción académica y, por último, diferencias entre la edad y satisfacción académica en estudiantes universitarios.



Tabla 5*Nivel de expectativa de autoeficacia académica en estudiantes universitarios*

Expectativas de autoeficacia académica	<i>f</i>	%
Bajo	32	9.5 %
Medio	145	43.2 %
Alto	159	47.3 %
Total	336	100%

En la Tabla 5 se muestra el nivel de expectativa de autoeficacia académica en los participantes de la investigación, el 32 de los estudiantes presentan un nivel bajo (9.5%), el 145 un nivel medio (43.2%) y 159 un nivel alto (47.3%).

Tabla 6*Nivel de satisfacción académica en estudiantes universitarios*

Satisfacción académica	<i>f</i>	%
Bajo	106	31.5 %
Medio	135	40.2 %
Alto	95	28.3 %
Total	336	100%

En la Tabla 6 se visualiza el nivel de satisfacción académica presente en los estudiantes universitarios que formaron parte de la muestra, es así que, 106 tienen un nivel bajo de satisfacción académica (31.5%), 135 un nivel medio (40.2%) y 95 un nivel alto (28.3%).

Tabla 7

Nivel de expectativa de autoeficacia académica según sexo en estudiantes universitarios

Expectativas de autoeficacia académica	Sexo			
	Femenino		Masculino	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	21	8.4	11	12.4
Medio	114	45.8	33	37.1
Alto	114	45.8	45	50.6
Total	249	100	89	100

En la Tabla 7 se compara el sexo de los participantes con referencia al nivel de expectativas de autoeficacia académica, un 45.8% de las mujeres tiene expectativas de autoeficacia académica altas, en comparación con el 50.6% de los hombres, un 45.8% de las mujeres tienen un nivel medio de comparación al 37.1% de hombres y, por último, en cuanto al nivel bajo el 8.4% de mujeres mantienen este nivel frente al 12.4% de hombres. En general, los hombres tienen una ligera tendencia a reportar mayores niveles de autoeficacia académica en comparación con las mujeres; por otro lado, la relación entre ambos no es significativa, es decir el sexo no influye de forma significativa los niveles de satisfacción académica percibidos ($p > .283$; $\chi^2 = 2.528$).

Tabla 8

Nivel de expectativa de autoeficacia académica según rango de edad en estudiantes universitarios

Expectativas de autoeficacia académica	Edad			
	17-20		21-26	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	24	9.5	8	9.4
Medio	109	43.1	38	44.7
Alto	120	47.4	39	45.9
Total	253	100	85	100

En la Tabla 8 se relaciona el nivel de expectativa de autoeficacia académica con los rangos de edad de la muestra, siendo que en los estudiantes de 17 a 20 años hay una mayor tendencia en el nivel alto con 47.4%, medio con 43.1% y bajo con 9.5%, en los estudiantes de 21 a 26 años se mantiene el nivel alto con 45.9%, medio con 44.7% y bajo con 9.4 respectivamente; en cuanto a la relación entre la edad y las expectativas de autoeficacia académica percibida, no hay una relación significativa entre ambas ($p = .071$; $\chi^2 = .965$), siendo que la edad no influye en las expectativas de autoeficacia académica en los estudiantes.

Tabla 9

Nivel de satisfacción académica según sexo en estudiantes universitarios

Satisfacción académica	Sexo			
	Femenino		Masculino	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bajo	77	30.9	31	34.8
Medio	104	41.8	31	34.8
Alto	68	27.3	27	30.3
Total	249	100	89	100

En la Tabla 9 se observa la comparación entre el sexo de los participantes y el nivel de satisfacción académica, el nivel bajo es reportado por el 30.9% de las mujeres y el 34.8% de los hombres, el nivel medio es reportado por el 41.8% de las mujeres y el 34.8% de los hombres, para concluir, el nivel alto es reportado por el 27.3% de las mujeres y el 30.3% de los hombres. Es así que podemos deducir que los hombres tienden a tener una mayor satisfacción académica alta en comparación con las mujeres; sin embargo, en el nivel medio, las mujeres tienen una mayor proporción en comparación con los hombres; por otro lado, en cuanto al nivel de significancia, esta relación no presenta un nivel significativo ($p < .5181$, $\chi^2 = 1.317$).

Tabla 10*Nivel de satisfacción académica según edad en estudiantes universitarios*

Satisfacción académica	Edad			
	17-20		21-26	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	80	31.6	28	32.9
Medio	103	40.7	32	37.6
Alto	70	27.7	25	29.4
Total	253	100	85	100

En la Tabla 10 se muestran los rasgos de edad de los participantes relacionadas con el nivel de satisfacción académica que muestran, siendo que de los 17 a 20 años la mayor frecuencia corresponde al nivel medio con 40.7%, bajo con 31.9% y alto con 27.7%, en cuanto a los estudiantes de 21 a 26 años se muestra una mayor tendencia al nivel medio con 37.6% seguido del bajo con 32.9% y alto con 29.4%; por otro lado, no se encontró relación entre la edad y la satisfacción académica de los estudiantes ($p > .063$, $\chi^2 = .881$).

Tabla 11

Correlación entre expectativas de autoeficacia académica y satisfacción académica de estudiantes universitarios

		1	2
1. Expectativas de autoeficacia académica	Rho de Spearman	—	
	valor p		—
2. Satisfacción académica	Rho de Spearman	.382	—
	valor p	< .001	—

Nota $p < .05$

En la tabla 11 se visualiza la correlación entre la variable expectativas de autoeficacia académica y la satisfacción académica de estudiantes universitarios, se observa una relación significativa entre estas dos variables ($Rho = .382$, $p < .001$), es decir, la expectativa de autoeficacia se relaciona con la satisfacción académica.

Discusión

La investigación tuvo como objetivo principal relacionar las expectativas de autoeficacia académica y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de Arequipa, como se muestra en los resultados, la hipótesis es aceptada ya que la expectativa de autoeficacia académica percibida en los estudiantes universitarios se relacionan con los niveles de satisfacción académica de los mismo, artículos como Olazabal y Cubas (2023) concuerdan este resultado ya que ellos encontraron una relación significativa en estas variables como parte de su investigación en 220 estudiantes de ciencias de la salud y psicología con edades de 18 a 30 años; al igual que en García y Cabo (2022) quienes también encontraron una significancia en esta relación de variables en estudiantes de Maracaibo; Barriento et al. (2021) observaron que la percepción de autoeficacia académica tuvo un efecto positivo sobre la satisfacción académica.

Los estudiantes universitarios generan una perspectiva respecto a la calidad de logro académico que desean alcanzar a lo largo de los años universitarios, este nivel determinaría la eficacia de sus estudios, el nivel que manifiesta nuestra muestra es un nivel alto de expectativas de autoeficacia académica, Alvarez et al., (2021) estudiaron la relación del compromiso con las expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios encontrando que existe un nivel elevado de expectativas de autoeficacia académica, siendo así que los que estiman logro favorables eran quienes si obtenían estos resultados; otra investigación analizó la autoeficacia académica en estudiantes universitarios y obtuvo que los estudiantes tienen un elevado nivel de autoeficacia relacionada a los trabajos que solicita el docente y la organización que existe detrás de los mismos (Mar et al., 2022).

La variable relacionada con la expectativa de autoeficacia académica en este estudio fue la satisfacción académica, relacionada más al contexto y ambiente en el que se desarrolla en el estudiante y que tan fructífero es para que se de este aprendizaje a largo plazo, el nivel

manifestado por la muestra es medio, Córdor (2020) estudiaron el nivel de satisfacción en universitarios y lo relacionaron con sus variables demográficas, concluyeron que el nivel de satisfacción académica de los encuestados es satisfecho o medio, de igual forma estudiaron la calidad de educación pero en un contexto virtual y cómo se relacionaba con la satisfacción académica en universitarios, encontraron que los participantes perciben un nivel moderado de satisfacción académica, y respecto al objetivo principal si encontraron una relación entre la virtualidad y la satisfacción académica (Jara, 2023).

Se investigó también la relación entre el sexo y las expectativas de autoeficacia académica en los encuestados, es así que no se encontró una relación significativa entre estas, ya que pueden haber más variables que intervengan a la hora de formar una versión a largo plazo de la experiencia universitaria como tal, en cuanto al porcentaje se muestra que hay más mujeres que hombres dentro de la investigación pero que ambos sexos mantienen un nivel alto de expectativa de autoeficacia académica, Olivar (2021) relacionó la adaptación universitaria con la autoeficacia en estudiantes de psicología, junto con la relación de estas variables y datos sociodemográficos como el sexo, en sus resultados concluyeron que no hay relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y el sexo al igual que en nuestra investigación al igual que en Flores y Choquecota (2019) donde analizaron como parte de sus objetivos específicos esta relación y no encontraron una significancia estadística, atribuyendo este resultado a la muestra pequeña.

Hay diversos factores por las que las expectativas de autoeficacia académica pueden variar, como la dinámica y hábitos de estudio, la perseverancia y la motivación que tiene el estudiante, el sexo entre otros, dentro de la relación expectativas de autoeficacia académica con la edad de los participantes se ve que no hay una relación significativa que nos indique que la edad manifieste algún cambio en dichas expectativas, según los estadísticos descriptivos como la frecuencia podemos evidenciar un nivel alto en ambos rangos de edad,

por el contrario en los resultados de la investigación de Salizar y Sobrina (2023) encontraron que la edad es un factor importante y mostro evidencias estadísticamente significativa respecto a ello, ya que encontró una mayor expectativa de autoeficacia en grupos de estudiantes de 27 años hacia adelante, al igual que Barraza y Ortega (2009) quienes intentaron determinar que rol juegan las variables sociodemográficas a la hora de analizar el nivel de expectativas de autoeficacia académica, concluyeron que la edad y el programa académico que cursan juegan como moduladores de las expectativas que se manifiestan en los estudiantes de posgrado.

Igualmente se relacionó el sexo con la satisfacción académica de los estudiantes universitarios y no se encontró una relación significativa entre ambas, asimismo se vio una mayor respuesta femenina en la población y por tanto en la muestra, pero se sigue viendo que en ambas hay una tendencia hacia el nivel medio de satisfacción académica percibida, Riveros (2023) dentro de su investigación relacionó el sexo con la satisfacción académica y no encontraron diferencias estadísticamente significativas al igual que en la presente investigación, Castro (2023) por su parte concluyeron que las mujeres mantienen un mayor nivel de satisfacción académica que los varones en su estudio.

Estos mismos factores pueden intervenir en la satisfacción académica de los universitarios, debido a los cambios en cuanto a conducta y personalidad tengan conforme su crecimiento personal, en cuanto a la relación de edad con la satisfacción académica no se muestra una relación significativa entre esta variable sociodemográfica y la percepción de los estudiantes respecto los resultados y la conformidad con los mismos manifestados por los estudiantes, por otro lado, el nivel que mantiene un mayor porcentaje dentro de los encuestados es el nivel medio, por su parte Bullón (2007) hallaron una relación significativa entre la edad y la satisfacción académica, siendo que a mayor edad y más tiempo dentro del tiempo de estudios es mayor la satisfacción académica, Surdez et al., (2017) también halló

una relación significativa entre la satisfacción académica y la edad junto con otros datos que influyen en esta variable como el campus, el programa al que pertenecen y el estado civil, ambos autores refutan los resultados encontrados en esta investigación donde la edad no es un factor determinante para el nivel de satisfacción académica en universitarios.



Conclusiones

Primero. Hay presencia de relación significativa entre la expectativa de autoeficacia académica y satisfacción académica en estudiantes universitarios.

Segundo. La mayoría de los estudiantes universitarios muestra un alto nivel de expectativa en su autoeficacia académica.

Tercero. El nivel de satisfacción académica predominante que se muestra en los estudiantes universitarios es medio.

Cuarto. No se halla una diferencia significativa entre las expectativas de autoeficacia académica con el sexo de los participantes, además se evidencia un nivel alto en ambos sexos, teniendo una taza mayor de mujeres en la muestra.

Quinto. No se encuentra una diferencia entre el nivel de expectativas de autoeficacia académica y la edad, además se observa un nivel alto de autoeficacia, especialmente en el rango de 17 a 20 años.

Sexto. No se halla una diferencia significativa entre la satisfacción académica con el sexo de los participantes, además se evidencia un nivel medio en ambos sexos, teniendo una taza mayor de mujeres en la muestra.

Sétimo. No se encuentra una diferencia entre el nivel de satisfacción académica y la edad, además se observa un nivel medio, especialmente en el rango de 17 a 20 años.

Sugerencias

Primero. Se les sugiere a las universidades incentivar una comunicación constante entre el docente con el estudiante teniendo como objetivo generar una mejor retroalimentación de las necesidades intrínsecas de cada estudiante para que el docente pueda aplicar las herramientas didácticas necesarias para un óptimo aprendizaje.

Segundo. Se sugiere que en próximas investigaciones se deberá tomar en cuenta otras variables que afecten al estudio como la dinámica familiar, el número de horas destinadas al estudio, relaciones amorosas dentro del periodo de estudio entre otros factores que puedan desregular emocionalmente a los estudiantes.

Tercero. Se sugiere a las instituciones de educación universitaria trabajar en un sistema de educación que fomente un aprendizaje dinámico y refuerce las capacidades intrínsecas de los estudiantes.

Cuarto. Se sugiere a investigadores realizar otras investigaciones en base a esta pero en otros contextos, con la intención de investigar más a fondo la interacción de las variables y cómo se relacionan con otras.

Limitaciones

Primero. La poca predisposición de los estudiantes a responder las pruebas a profundidad o con la sinceridad del caso, debido a las distracciones que se pudieran encontrar en el entorno o factores personales que los hayan motivado a responder con premura.

Segundo. La dificultad al acceso a estudiantes que se encuentran realizando prácticas pre profesionales.



Referencias

- Aguilar, J. (2017). Desempeño docente y satisfacción académica en el curso de Física I de la Universidad Nacional del Callao. [Trabajo de investigación de maestría]. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16138>
- Aiken, L. (2003) Test psicológicos y evaluación. México: Pearson. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=2LvyL8JEDmQC&oi=fnd&pg=PA239&dq=Aiken,+L.++\(2003\)+Test+psicol%C3%B3gicos+y+evaluaci%C3%B3n.+M%C3%A9xico:+Pearson.&ots=zFeQH2jjYD&sig=B1JZLycwpj3FEkiotHzpq5FV6IE#v=onepage&q=Aiken%20L.%20\(2003\)%20Test%20psicol%C3%B3gicos%20y%20evaluaci%C3%B3n.%20M%C3%A9xico%3A%20Pearson.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=2LvyL8JEDmQC&oi=fnd&pg=PA239&dq=Aiken,+L.++(2003)+Test+psicol%C3%B3gicos+y+evaluaci%C3%B3n.+M%C3%A9xico:+Pearson.&ots=zFeQH2jjYD&sig=B1JZLycwpj3FEkiotHzpq5FV6IE#v=onepage&q=Aiken%20L.%20(2003)%20Test%20psicol%C3%B3gicos%20y%20evaluaci%C3%B3n.%20M%C3%A9xico%3A%20Pearson.&f=false)
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1),79-120. doi <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alvarez, P., López, D., & Garces, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educar*, 57(2), 481–499. <https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-alvarez-lopez-garces/1316-pdf-es>
- American Psychological Association (2017). APA Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. (N° 0003- 066X\ n 1935-990X; pp. 1-20).<https://apa.org/ethics/code/ethics-code.2017.pdf%0A>
<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0003-066x.57.12.1060>
- Arboccó, M., Pajuelo, M., Salizar, P., & Sobrino, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances En Psicología*, 31(1), 113–126. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2851/3167>

Astin, A. (1993). What matters in college? Four critical years revised. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

https://www.researchgate.net/publication/242362064_What_Matters_in_College_Four_Critical_Years_Revisited

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84 (2), 191-215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Estados Unidos: Pearson Education.

<https://garfield.library.upenn.edu/classics1991/A1991GD62000001.pdf>

Bandura, A. (1987). Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.

<https://es.scribd.com/document/322569550/Pensamiento-y-Accion-Fundamentos-Sociales>

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: thought control of action (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.

Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes.

Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée De Brouwer.

https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4581/portilla_vkm.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia.

Castellón: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>

Barraza, A., y Ortega, F. (2009). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de posgrado. *Researchgate*, 1–11.

https://www.researchgate.net/publication/309494151_EXPECTATIVAS_DE_AUTOEFICACIA_ACADEMICA_EN_ALUMNOS_DE_POSGRADO/link/5813c98e08aefbed6bc2745/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Barja, A. (2023). Percepción de desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de Psicología de la Universidad Continental en tiempos de pandemia, Huancayo [Universidad Continental].

https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/12444/3/IV_PG_MEMDES_TE_Barja_Bartolo_2023.pdf

Blanco, M. (2012). El aprendizaje autorregulado y sus relaciones con la autoeficacia y la motivación intrínseca: un estudio realizado con estudiantes de pedagogías de una universidad tradicional chilena. (Tesis de maestría). http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2036/1/Blanco_Barrenechea_Maria.pdf

Bullón, S. (2007). *La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad*. [Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/620/BULLÓN_VALLAIZÁN_SAHÍ_SATISFACCIÓN_ESTUDIANTIL_CON_LA_CALIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Candelas, C., Gurruchaga, Mejias, A. y Flores, L. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana. *Revista Iberoamericana*

de Ingeniería Industrial, 5 (9), 261-274.

<https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/2595>

Castro, Y. (2023). Satisfacción de los estudiantes con los procesos de elaboración de la tesis de licenciatura. *Gaceta Médica Bol*, 46(2), 52–57.

<https://www.gacetamedicaboliviana.com/index.php/gmb/article/view/553>

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

Carrasco, M. & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/html/727/72714221/>

Cangahuala, F., y Vizcardo, S. (2021). Autoeficacia y satisfacción laboral en trabajadores de una entidad pública de Lima. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/4460>

Cano, F., Rodríguez L., García J. y Antuña M. (2005). Introducción a la Psicología de la personalidad aplicada a las Ciencias de la Educación. Sevilla: Ed. Mad. <https://editorial.ugr.es/media/ugr/files/sample-138528.pdf>

Canto, J. (1998). Autoeficacia y Educación. *Educación y Ciencia*. 16(4). Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/142/pdf>

Cochachi, L. (2022). Satisfacción académica y autoeficacia académica en estudiantes de Universidades privadas de Lima Metropolitana. [Universidad San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/10616/COCHACHI_C_L.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colón, A., Delgado, I., & Perez, A. (2022). La autoconfianza y satisfacción con aprendizaje activo en estudiantes universitarios de programas de ciencias. *Revista Varela*, 22(61), 67–76. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1330/2416>

Condor, M. (2020). *Nivel de satisfacción de los estudiantes referente a la enseñanza, investigación y logística en la Universidad Continental - Huancayo 2016* [Universidad Continental].
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/7322/3/IV_FCS_502_T_E_Condor_Galvez_2020.pdf

Dominguez, S., & Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123–135. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a10v23n1.pdf>

Eyzaguirre, O. (2016). Expectativa y satisfacción estudiantil por el servicio académico de la Universidad Privada de Tacna. [Trabajo de investigación de doctorado]. Universidad Privada de Tacna.
<http://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/UPT/52/1/eyzaguirrereinosoomar.pdf>

Fernández, W., Robles, B., & Sajami, D. (2019). Satisfacción de los estudiantes sobre la formación profesional en la escuela profesional de Enfermería Facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao- 2019 [Universidad Nacional del Callao].
https://repositorio.unac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12952/5460/FERNANDEZ%2C%20ROBLES%2C%20SAJAMI_FCS_TITULO_PROF_AÑO_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Flores, B., & Choquecota, K. (2019). *Autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana* [Universidad San Ignacio de

Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9b6aa154-bb5b-4726-9a76-4675fdff1e4a/content>

Flores, S. (2023). Autoeficacia académica, satisfacción con la vida sobre la satisfacción académica en estudiantes de medicina: el rol mediador del compromiso académico en estudiantes de medicina. [Universidad Peruana Unión]. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/6960/Sandra_Tesis_Maestro_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guevara, L. (2021). Escala de satisfacción académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Trujillo [Universidad Privada Antenor Orrego]. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/8471/REP_PSIC_LEY_DER.GUEVARA_ESCALA.SATISFACCI%D3N.ACAD%C9MICA.ESTUDIANTE_S.SECUNDARIA.INSTITUCIONES.EDUCATIVAS.ESTATALES.TRUJILLO.pdf;jsessionid=E07A99ABCBE909C6897C4F2C5633AC7C?sequence=1

González, J., Morón, J., Gonzalez, V., Abundis, A., & Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. PSICUMEX, 10(2), 95–113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/psicu/v10n2/2007-5936-psicu-10-2-95.pdf>

Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. (1st ed.). Mc. Graw Hill. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1959). The Motivation to Work. New York: Wiley. <https://www.erudit.org/fr/revues/ri/1960-v15-n2-ri01124/1022040ar.pdf>

Inocente, E., y Gonzales, P. (2018). Satisfacción profesional, con la vida y autoeficacia en estudiantes de Educación Primaria. [Universidades de Ciencias y Humanidades].

[https://repositorio.uclm.es/bitstream/handle/20.500.12872/186/Inocente EM Gonz
alez PE tesis epi 2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uclm.es/bitstream/handle/20.500.12872/186/Inocente_EM_Gonzalez_PE_tesis_epi_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Jara, L. (2023). *Calidad en educación virtual y satisfacción académica en los estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2023* [Universidad Cesar Vallejo].
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121968/Jara_CLM-
SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121968/Jara_CLM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico.
Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

Martinez, J. (2023). Satisfacción académica de estudiantes universitarios de Enfermería respecto al desempeño docente, Chachapoyas, 2022. [Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza de Amazonas].
[https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/3208/Martinez Tapia
Jackeline Sahory.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/3208/Martinez_Tapia_Jackeline_Sahory.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad* (Tercera ed.). Madrid, España.
[https://bataloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-
Personalidad.pdf](https://bataloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf)

Mar, S., Catañeda, J., y Rodriguez, M. (2022). Estudio de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina y nutrición. *Revista RELEP*, 4(2), 21–30.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/643/6433184006/6433184006.pdf>

Mireles, M., & Garcia, J. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 48(2), 1–16.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44070055025/44070055025.pdf>

Morales, M., & Chavez, J. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: variables escolares y personales asociadas. *Revistas Electrónicas Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 6(12).

<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/198/392>

Nevid, J. *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont: Wadsworth, 2011.

Novak, J. Y Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1(1).pdf)

Olazabal, F., & Cubas, E. (2023). Autoeficacia y Satisfacción Académicas en universitarios de Lima Metropolitana Autoeficacia y Satisfacción Académicas en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana [Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/668666/Cubas_VE.pdf?sequence=17&isAllowed=y

Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/605>

Olivar, G. (2011). *Adaptación universitaria y autoeficacia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima-Sur* [Universidad Autónoma del Perú].

<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1914/Olivar>

[Curi%2C Giselle Gianina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1914/Olivar_Curi%2C_Giselle_Gianina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Paredes, M. (2018). Efecto del desempeño docente en la satisfacción académica de los estudiantes de la escuela de administración de la Universidad Nacional de Cajamarca.

[Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello].

<http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/711/TESIS>

FINALCORREGIDA - 15-05-2018 - PARA IMPRIMIR Y
PRESENTAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: Information Age.
https://www.researchgate.net/publication/270820377_Self-Efficacy_Beliefs_of_Adolescents

Pajares, F. y Schunk, D.(2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, selfconcept, and school achievement. Self-perception, pp. 239- 266, London: Ablex Publishing.
<https://core.ac.uk/download/pdf/303926364.pdf>

Pintrich, P. y Schunk. D. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson.
https://buscaenbuja.ujaen.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991001601169704994&context=L&vid=34CBUA_UJA:VU1&lang=es&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Jaen&offset=0

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, Academic Press, 451-502. Recueprado de <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>

Raqui, C. (2018). Desempeño docente y satisfacción estudiantil en la Facultad de Ciencias Aplicadas - Tarma [Universidad Nacional del Centro del Perú].
https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4807/Raqui_Ramirez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramos, J. (2008) Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. [Tesis de

Magister] Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/0ebed467-6909-4e2f-904e-c2bd42afaa98>

Riveros, P. (2023). Asociación de Autoeficacia y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia*, 8(2), 70–81.

<https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/269/258>

Romero, J. (2023). Autoeficacia académica y burnout académico como predictores de la satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana [Universidad Peruana Unión].

https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/6711/Jaime_Tesis_Maestro_2023.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Rotter, J.(1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, n (80).

<https://www.neshaminy.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=34376&dataid=51132&FileName=Article%207-Are%20You%20the%20Master%20of%20Your%20Fate.pdf>

Robles, H. (2018). Validación de la Escala de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de Lima. (Tesis de Maestría).

<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/433>

Smith, M. (1989). Self-efficacy and performance: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 669-682.

https://www.wku.edu/cebs/doctorate/documents/readings/gist_mitchell_1992_self-efficacy_theoretical_analysis.pdf

Soares, A., Vasconcelos, R., y Almeida, L. (2002). Adaptación y satisfacción en la

Universidad: Adaptación y validación de Questionário de Satisfação Académica

(QSA). In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), Contextos e dinâmicas da vida académica (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Soares, A., y Almeida, L. (2011). Questionário de Satisfação Académica (QSA). Instrumentos e contextos de avaliação psicológica, 103-124. <https://bit.ly/3awQ1gW>.

Surdez, E., Sandoval, M. del C., & Lamoyi, C. (2017). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. <https://www.redalyc.org/journal/834/83455923001/html/>

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs”, *Teaching and Teacher Education* n° 27. https://www.researchgate.net/publication/251596415_Co-constructing_efficacy_A_communities_of_practice_perspective_on_teachers'_efficacy_and_beliefs

Tobón, S. (2004) Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)

Tolentino, L. (2014). Desempeño Didáctico y Académico del docente relacionado a la Satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 - II (Tesis de maestría). Lima, Perú. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3981/1/Tolentino_sl.pdf.

Villegas, M. (2018). *Procrastinación y autoeficacia académica en los estudiantes del nivel secundario del Colegio Simón Bolívar de Tarapoto, 2018*.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25462/Villegas_VM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Woolfolk, A. Psicología educativa. México: Pearson-Educación, 2006.

<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*. 5(1).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>

Zuñiga, J. (2023). Satisfacción académica de los estudiantes de la carrera de Enfermería Universidad Técnica de Ambato. [Universidad Técnica de Ambato].

[https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/38765/1/Zuñiga](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/38765/1/Zuñiga_Altamirano)

Joselyn Lissette.pdf

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está invitado a participar en un estudio sobre **la expectativa de autoeficacia académica y la satisfacción académica en estudiantes universitarios de Arequipa**. El estudio implica completar dos cuestionarios, uno sobre su confianza en sus habilidades académicas y otro sobre su satisfacción con la experiencia universitaria, con una duración total de aproximadamente 15 minutos. No se anticipan riesgos significativos y su participación es completamente voluntaria y confidencial. Puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Al participar, usted contribuye a una mejor comprensión de estos importantes factores educativos.

Si usted está de acuerdo con lo antes mencionado proceda a realizar los cuestionarios antes mencionados.

- SI
- NO

Anexo 2. Ficha Sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

A continuación se le mostrarán algunas preguntas generales, se agradecería contestar con honestidad

Edad		Carrera	
Sexo		Semestre	



Anexo 3. Cuestionario de autoeficacia académica

Inventario de expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)

Las siguientes afirmaciones se refieren a su capacidad para resolver problemas, lea cada una de ellas, y marque la alternativa que considere conveniente (X) para cada caso. Donde:

- 1:** Totalmente en desacuerdo **2:** En desacuerdo **3:** Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo **5:** Totalmente de acuerdo

No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

N°	ITEMS	1	2	3	4	5
1	Puedo manejar las dificultades si me esfuerzo.					
2	Cuando alguien interfiere en lo que quiero, puedo encontrar alternativas para conseguir lo que busco.					
3	Se me hace fácil mantener mis objetivos para así lograr mis metas.					
4	Tengo confianza en mí mismo de poder enfrentarme a situaciones inesperadas.					
5	Gracias a mis cualidades, sé cómo manejar situaciones imprevistas.					
6	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente.					
7	Consigo mantener la calma cuando enfrento dificultades porque confío en mis habilidades.					
8	Cuando me enfrento a un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones.					
9	Si estoy en un aprieto, usualmente pienso alternativas para resolver la situación.					
10	Sin importar lo que tenga que enfrentar, por lo general estoy preparado para ello.					
11	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.					
12	Suceda lo que suceda, me considero capaz de manejar la situación.					

13	Cuando me encuentro en una situación difícil, genero alternativas de acción.					
14	Gracias a mis recursos, puedo superar situaciones espontáneas.					
15	Me planteo objetivos en los que persisto para alcanzar mis metas.					
16	Cuando se presentan problemas mantengo la calma pues confío en mi capacidad para afrontarlo.					
17	Por más difícil que parezca un problema que se me presente, pienso en algunas conductas para afrontarlo óptimamente.					
18	Si algo se opone en el logro de mis metas, planteo alternativas de solución.					
19	Puedo generar diversas respuestas ante los problemas que se me presentan cotidianamente.					
20	El asumir como reto los problemas que se me presentan me lleva a movilizar mis recursos para solucionarlos.					

Anexo 4. Cuestionario de satisfacción académica

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Dentro de este cuestionario se hacen diferentes preguntas acerca de la satisfacción estudiantil, marque con una (X) en el casillero que exprese su respuesta, tomando en cuenta que:

4 = Siempre 3= Muchas veces 2 = Raramente 1= Nunca

Marque solo una respuesta para cada pregunta

	ITEMS	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
1	El docente explica los aprendizajes esperados en los estudiantes con sus respectivos indicadores de logro.				
2	El docente presenta y explica la metodología de enseñanza.				
3	El docente presenta y explica el método, técnica y procedimiento de evaluación.				
4	Las sesiones de clases guardan relación con lo previsto en el sílabo (contenidos, metodología, evaluación).				
5	Las sesiones de clases tiene una adecuada dosificación de tiempo, permitiendo lograr el objetivo previsto.				
6	El docente elabora materiales para las sesiones de clase.				
7	Los materiales didácticos utilizados guardan relación con el objetivo de la sesión de clases.				
8	El docente diseña estrategias de evaluación centradas en los aprendizajes esperados de los estudiantes.				
9	El docente elabora instrumentos de acuerdo a los aprendizajes esperados.				
10	El docente, durante las sesiones de clase, emplea estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes.				
11	El aprendizaje recibido complementa tus saberes.				
12	Has mejorado significativamente en tu aprendizaje en las diversas áreas académico- profesional.				

13	Estas conforme con la enseñanza que brinda el docente en cuanto a lo procedimental.				
14	Crees que te estás formando para asumir con idoneidad tu carrera profesional.				
15	Estas conforme con la coherencia entre el discurso teórico del docente y su que hacer didáctica.				
16	Consideras que has mejorado en cuanto a tus actitudes y conductas para afrontar con éxito al salir de la universidad.				
17	El desempeño del docente está construyendo tu formación profesional.				

GRACIAS POR PARTICIPAR.

