

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Autoeficacia académica como variable predictora de las metas de logro en universitarios de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología

que presenta:

Del Piero Sayritupac Pisconti

Asesora:

Johanna Liliana Kohler Herrera


Lima, 2025

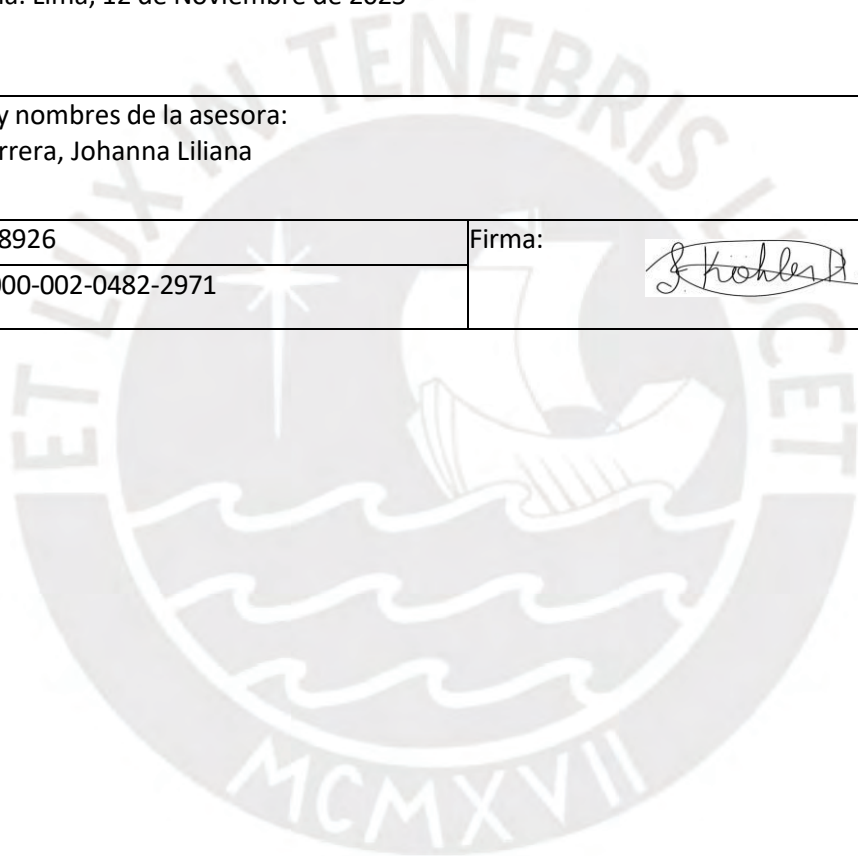
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Johana Liliana Kohler Herrera, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado Autoeficacia Académica como variable predictora de las metas de logro en universitarios de Lima Metropolitana, del autor Del Piero Sayritupac Pisconti, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el (12/11/2025)
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 12 de Noviembre de 2025

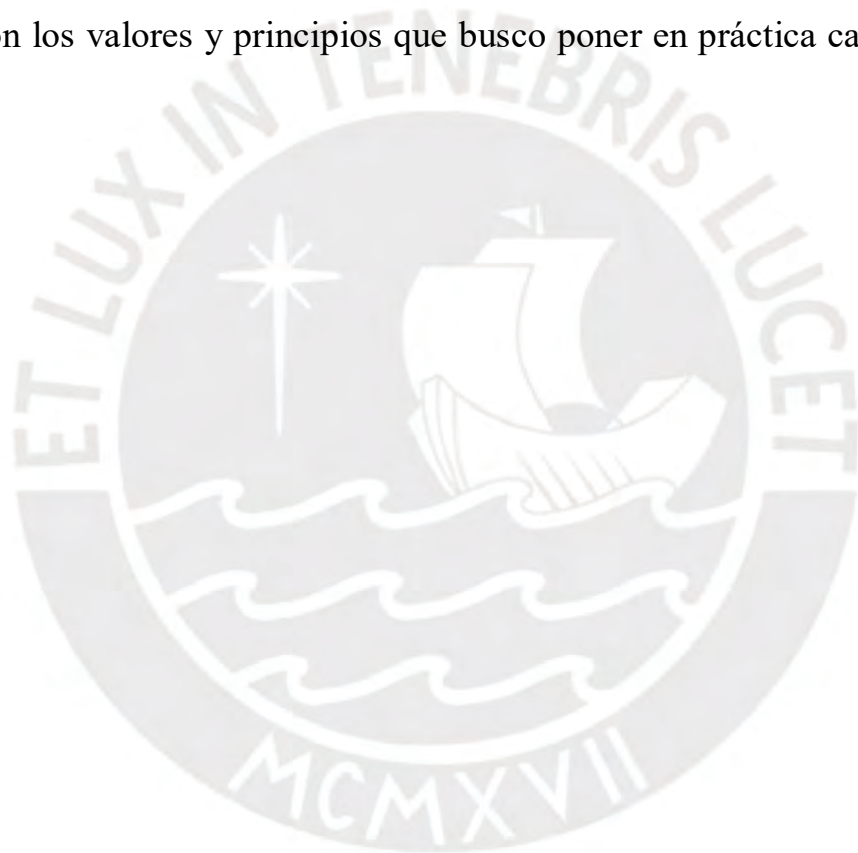
Apellidos y nombres de la asesora: Kohler Herrera, Johana Liliana	
DNI: 08168926	Firma: 
ORCID: 0000-002-0482-2971	



Agradecimiento

Me gustaría agradecer en primer lugar a cada uno de los participantes que se tomaron su tiempo en aportar a la siguiente investigación. Asimismo, agradezco tanto a mi familia como mis amigos, quienes supieron darme ánimos y soporte en mis momentos más difíciles.

En especial agradezco infinitamente a mis padres, siendo las principales personas que siempre confiaron en mí, fueron mi soporte emocional y me inculcaron los valores y principios que busco poner en práctica cada día de mi vida.



Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo general identificar si la autoeficacia académica predice las dimensiones de las metas de logro en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Para ello se contó con 309 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 18 y 25 años de edad entre ($M= 21.8$ y $DE=1.46$) de diferentes universidades de Lima Metropolitana, de los cuales 189 fueron mujeres (61.2%), 114 fueron hombres (36.9 %) y 6 prefirieron no especificar (1.9%). Como objetivo específico se planteó establecer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la autoeficacia académica. Se emplearon como instrumentos la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas (EAPESA) y las Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (PALS). Para ello, se elaboró un modelo predictivo con las variables mencionadas. Se halló que la autoeficacia académica predice de forma positiva y moderada a las metas de dominio, de forma negativa y pequeña las metas de evitación y de forma no significativa e irrelevante las metas de desempeño. Finalmente, se hallaron diferencias en los puntajes de autoeficacia académica de acuerdo al sexo de los participantes, siendo las mujeres quienes puntuaron ligeramente más alto que los varones.

Palabras clave: Autoeficacia académica, metas de dominio, desempeño, evitación, estudiantes universitarios.

Abstract

The general objective of this work was to identify whether academic self-efficacy predicts the dimensions of achievement goals in university students from Lima Metropolitana. For this, there were 309 students whose ages ranged between 18 and 25 years old ($M= 21.8$ and $SD=1.46$) from different universities in Metropolitan Lima, of which 189 were women (61.2%), 114 were men (36.9 %) and 6 preferred not to specify (1.9%). The specific objective was to establish whether there are significant differences between men and women in terms of academic self-efficacy. The Self-Efficacy Scale for Academic Situations (EAPESA) and the Adaptive Learning Pattern Scales (PALS) were used as instruments. For this, a predictive model was developed with the aforementioned variables. It was found that academic self-efficacy predicts mastery goals in a positive and moderate way, avoidance goals in a negative and small way, and performance goals in a non-significant and irrelevant way. Finally, differences were found in the academic self-efficacy scores according to the sex of the participants, with women scoring slightly higher than men.

Keywords: Academic self-efficacy, mastery goals, performance, avoidance, university students.

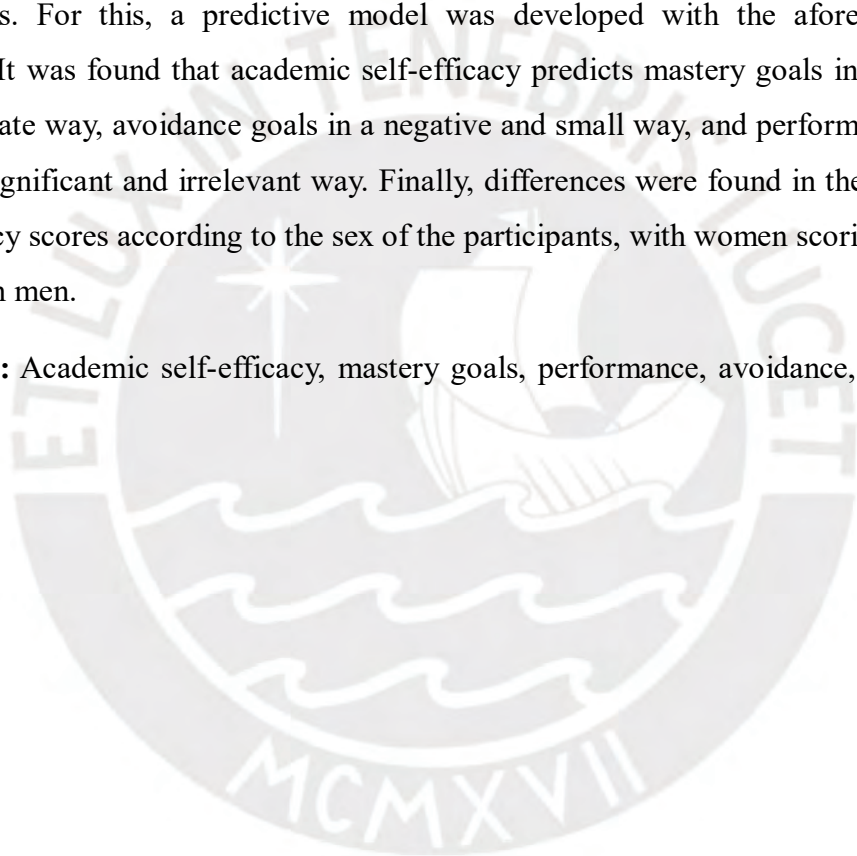
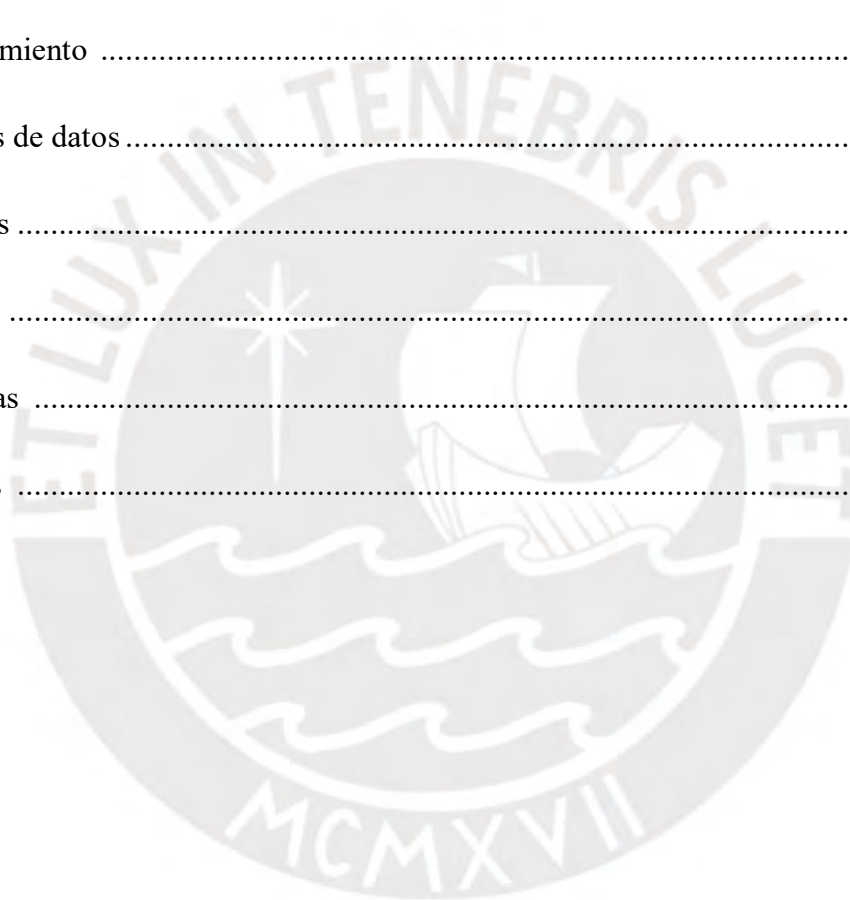


Tabla de contenido

Introducción.....	1
Método	8
Participantes	8
Medición.....	8
Procedimiento	9
Análisis de datos	10
Resultados	12
Discusión	15
Referencias	23
Apéndices	30



Introducción

El objetivo de la educación superior es formar profesionales con altas capacidades intelectuales y productivas, quienes puedan funcionar como eje para el desarrollo de cualquier país (Díaz, 2019; Polanco, 2005). Por ello, resulta importante que los estudiantes no solo tengan acceso a una educación de calidad, sino que también puedan aprovecharla para poder desarrollar su máximo potencial dentro de dichos espacios educativos. En esa misma línea, los estudiantes afrontan diversas dificultades y problemas que les obstaculiza su objetivo de cumplir con sus actividades y demandas académicas satisfactoriamente dentro del tiempo determinado. La carga académica exigente, la falta de claridad en las metas profesionales, la procrastinación académica y la falta de un interés verdadero por el estudio son variables que la educación superior debería poner mayor énfasis al momento de diseñar su plan de estudios y analizar por qué los estudiantes no alcanzan el rendimiento esperado (Buenaño & Flores, 2023).

A nivel latinoamericano, se ha reportado que el 90% de estudiantes reconocen haber experimentado uno de estos problemas al menos una vez durante su vida universitaria, siendo la procrastinación académica crónica la más frecuente con un 70% de los casos (Mejía et al. 2023; Redondo, 2022). Debido a ello, dichos problemas han sido estudiados desde distintas perspectivas por su multidimensionalidad; es decir, no tienen una única causa, sino que involucra tanto factores externos y contextuales, como internos y personales (Durán et al., 2021; Moreno et al., 2019; Polanco, 2005).

Dentro de los aspectos a nivel psicológico que se manejan en el contexto educativo se encuentra la motivación. Dicha motivación puede definirse como la fuerza interna o el impulso que lleva a la persona, en este caso el estudiante universitario, a comprometerse, esforzarse y perseverar constantemente en sus estudios y actividades (Deci & Ryan, 1985). La motivación del estudiante influye positivamente en su aprendizaje relacionándose con un mejor rendimiento y optimización de sus capacidades y habilidades conductuales, cognitivas y afectivas; siendo que la falta de motivación es una de las causas más importantes que explican el fracaso de los estudiantes en distancia con los resultados esperados (Moreno et al., 2019; Polanco, 2005). Esto se debe a que, una menor motivación generalmente conlleva a que el universitario adquiera conductas improductivas como la procrastinación o la falta de participación activa en clase, y que son determinantes para un rendimiento académico deficiente (Durán et al., 2021).

Dentro del estudio de la motivación se cuenta con diversos abordajes teóricos sobre cómo este proceso ocurre a nivel cognitivo y posteriormente conductual en el

estudiante. Uno de ellos la teoría de la orientación a la meta o de las metas de logro. Una meta puede definirse como un modelo o patrón que trae consigo una integración de sentimientos, creencias y atribuciones que guían la conducta del estudiante (Elliot, 1999). Dicha teoría explica que una forma de mejorar los niveles de motivación es mediante el establecimiento de metas u objetivos particulares que guíen la conducta hacia el éxito o fracaso; siendo esta la forma de generar motivaciones intrínsecas que energizan y guían los procesos cognitivos y afectivos en función de las competencias que se buscan desarrollar (Elliot, 1999; Quiñonez & Vargas, 2023). Según lo postulado inicialmente por Dweck (1986), a nivel general las metas académicas pueden ser divididas en dos grandes grupos: Las metas de aproximación al dominio y las metas de aproximación al desempeño. Las metas de dominio o metas de aprendizaje son aquellas donde el universitario se centra principalmente en desarrollar una competencia en específico o aprender algo nuevo hasta el punto de dominarlo y manejarlo sin mayores dificultades, contribuyendo con la formación y desarrollo de sus habilidades.

Por otro lado, las metas de aproximación al desempeño son aquellas cuyo principal enfoque del estudiante es lograr un mejor rendimiento y mejores resultados en la realización de sus tareas a comparación de sus compañeros. Ello en búsqueda de obtener juicios de valor y reconocimiento favorables sobre su competencia frente a los demás (Dweck, 1986). En este sentido, los estándares de evaluación del propio rendimiento están mayormente relacionados con la comparación social y reconocimiento público que con el aprendizaje en sí mismo como las metas de dominio (Novoa, 2020; Quiñonez & Vargas, 2023).

Sin embargo, años después dicho modelo dicotómico pasó a ser un modelo tricotómico (Elliot & Harackiewicz, 1996) donde las metas de desempeño se subdividieron en metas de aproximación al desempeño y metas de evitación al desempeño. Estas últimas, al contrario de las de aproximación, son metas destinadas a evitar el fracaso en relación a los demás y a juicios negativos, por lo que tienen un papel más de protección frente a la comparación social que tienden a hacer sus compañeros. Por consiguiente y al contrario de las dos metas anteriores que buscan alcanzar el éxito, las metas de evitación tienen como principal orientación motivacional evitar errores o fracasos, preocupándose más en no exponerse o experimentar sentimientos de incompetencia, por lo que se relaciona negativamente con el bienestar psicológico (Elliot & Harackiewicz, 1996; Matos & Lens, 2006).

Tanto la teoría como investigaciones empíricas señalan que cada tipo de meta tiene un efecto distinto en la calidad, el tiempo y el uso de las estrategias de aprendizaje que emplea el estudiante y, por ende, en su rendimiento académico. Por un lado, las metas de dominio favorecen un adecuado procesamiento de la información, donde el estudiante al estar altamente involucrado con el material, emplea adecuadas estrategias cognitivas y metacognitivas como la organización, la elaboración, la supervisión o monitoreo y autorreflexión (Novoa, 2020). Asimismo, este tipo de metas permite que el universitario pueda remediarse más rápidamente del fracaso y replantear sus estrategias empleadas, estando más cerca de un rendimiento académico deseado (Quiñonez & Vargas 2023).

Por otro lado, las metas de aproximación al desempeño se asocian con un mayor uso de estrategias de aprendizaje superficiales o de corto plazo, como la repetición o memorización, lo que en teoría afectaría su rendimiento académico (Roque et al., 2021). Sin embargo, investigaciones más recientes han demostrado que este tipo de metas tiene en realidad efectos ambivalentes. Ello debido a que, a pesar de tener estrategias diferentes a las de dominio y que no son consistentes con la autorregulación del aprendizaje, normalmente son respaldadas por la obtención de buenos resultados académicos inmediatos (Moreno et al., 2019). En esa misma línea, se encontró que tanto las metas de aproximación al dominio como las de desempeño tienen un nivel similar de predicción del rendimiento académico. Sin embargo, en cuanto al nivel de interés en el curso sí existieron diferencias, puesto que solo las de dominio tenían un papel predictor del interés del estudiante. Por lo tanto, esto indicaría que una motivación óptima requiere en parte de ambos tipos de metas al tener consecuencias positivas complementarias en favor del rendimiento académico (Roque et al., 2021; Suria, 2023).

Por último, las metas de evitación de desempeño se asocian a resultados muy poco adaptativos, con un bajo uso de estrategias de aprendizaje, mayores niveles de ansiedad y estrés ante las pruebas y por ende predicen un menor rendimiento académico (Novoa, 2020; Roque et al., 2021). No obstante, vale resaltar que a pesar de ser metas con un enfoque teóricamente opuesto que las de aproximación, recientes estudios han demostrado que ambas pueden coexistir en el estudiante, solo que en mayor o menor medida dependiendo de cada caso en particular (Suria, 2023). Por ese motivo, se sostiene que universitarios con resultados académicos más exitosos presentan un mayor sentido de coordinación y flexibilidad al momento de priorizar la consecución de una u otra meta, de acuerdo a lo demandado por el contexto (Moreno et al., 2019).

Es posible relacionar las metas de logro con otros constructos motivacionales que también influyen en el rendimiento del estudiante, como lo es la autoeficacia académica. En primer lugar, la autoeficacia es un término utilizado por primera vez por el psicólogo Albert Bandura durante los años 70 dentro de su teoría sociocognitiva. Se define como los procesos autopercepción, valoración y juicio que el individuo tiene sobre sus propias capacidades, con las cuales organizará y ejecutará sus actos para poder alcanzar un rendimiento deseado (Bandura, 1977). En ese sentido, la autoeficacia académica está referida específicamente a las capacidades y habilidades del universitario relacionadas con el ámbito académico. Por lo tanto, se sostiene que a creencias más altas existe una mayor probabilidad de que el estudiante esté más motivado y comprometido con sus actividades, afectando positivamente sus resultados académicos (Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2018; Tus, 2020). Ello se debe a que, la autoeficacia influye en la toma de decisiones del estudiante, donde existe una mayor capacidad de organización, regulación y ejecución de las acciones a realizar para lograr el rendimiento deseado (Feldman et al, 2016). Por lo tanto, favorece y predice la elección de un comportamiento estratégico en función de las fortalezas y habilidades propias, así como una mayor persistencia y replanteamiento de dichas estrategias en caso no obtenerse los resultados esperados (Nájera & Salazar, 2020).

Diversas investigaciones en torno a este constructo encontraron que los estudiantes tienden a desestimar sus resultados académicos cuando no van acordes con sus creencias de autoeficacia, actuando en forma de prejuicios y menospreciando su propia capacidad en la realización de las actividades (Hidalgo-Fuentes et al., 2022). En ese sentido, la autoeficacia académica es considerada una de las variables más importantes en el ámbito educativo; pues llega a marcar diferencias entre estudiantes que poseen habilidades y conocimientos similares, pero conductas y rendimientos distintos (Blanco et al., 2012). En conclusión, la autoeficacia académica influye y refuerza positivamente de otros constructos psicológicos relacionados con los logros académicos; siendo por ello considerada como la variable con mayor poder predictivo del éxito académico y cumplimiento de metas personales de los estudiantes (Feldman et al., 2016; Hidalgo-Fuentes et al., 2022).

Si bien existen autores que consideran a la autoeficacia académica como un constructo multifactorial, por lo general ha sido estudiada como un concepto unidimensional, la cual abarca todos los procesos sociales y cognitivos. Dichos procesos

involucran tanto el mejorar su capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás, atender a los temas propuestos su nivel de organización y planificación de actividades para cumplir con las demandas propuestas, y una reflexión y reconocimiento de errores en caso de no obtenerse los resultados esperados (Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020; Saucedo et al., 2020). Por consiguiente, más allá del papel predictivo, la autoeficacia académica también representa un factor protector al promover conductas resilientes del estudiante, reduciendo sus niveles de ansiedad y estrés al sentirse capaces de manejar y afrontar adecuadamente los desafíos académicos (Rodríguez et al., 2023).

Respecto a la relación específica entre las metas de logro y la autoeficacia académica, Alhadabi y Karpinski (2020) pusieron a prueba un modelo predictivo donde se encontró que la autoeficacia académica, junto a otro constructo como la persistencia, tiene un impacto positivo en las metas de aproximación al dominio y al desempeño; mientras que presentó una predicción negativa de las metas de evitación al desempeño. Por ello, se sostiene la idea que la autoeficacia cumple un papel de protección al reducir indirectamente los efectos que tiene las metas de evitación en desfavorecimiento del rendimiento académico y que propicia problemas como la procrastinación (Alhadabi & Karpinski, 2020; Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020). Asimismo, investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano evidenciaron que, si bien la autoeficacia académica predice los distintos tipos de metas, existe una mayor incidencia de estas en las metas de aprendizaje sobre las de desempeño. Una posible explicación es que permite reforzar la importancia de la adquisición de nuevos conocimientos y valorar el aprendizaje en la formación del estudiante, aunque faltan mayores estudios que profundicen ello (Rodríguez et al., 2023).

Otros estudios evidenciaron que la predominancia de un tipo de meta en específico variaba según la existencia de distintos perfiles de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios en base a las siguientes dimensiones: Atención, Comunicación y Excelencia (Blanco et al., 2016; Suria 2023). En primer lugar, se encontró que los estudiantes que presentaban niveles altos en todas las dimensiones presentaban metas predominantes de aproximación al dominio. Ello debido a que, este tipo de metas fomenta que el estudiante atienda a los interrogantes, que interactúe con otros para comprender el problema y que busque estrategias, soluciones o planteamientos que posibiliten y favorezcan su proceso de aprendizaje (Suria, 2023). Por consiguiente, el papel de la autoeficacia académica es significativo en cuanto a la motivación y compromiso del

universitario para implicarse en las tareas, atención a las tareas académicas, y actitud hacia el aprendizaje (Covarrubias et al., 2019; Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020; Scherre et al., 2020).

Por otro lado, en estudiantes con más predominancia en las metas de desempeño se encontró que presentaban un mayor desarrollo de las dimensiones de Atención y Excelencia, no siendo tan relevante la de Comunicación. Por lo tanto, se sostiene que dichas dimensiones de la autoeficacia son las más necesarias para este tipo de metas, representando la vía hacia la obtención de buenos resultados (Anderman, 2020; Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020; Suria, 2023). En ese sentido, el factor de Atención no estaría enfocado en el aprendizaje sino en invertir el tiempo disponible en conseguir sus objetivos de sobresalir sobre los demás de forma exitosa; mientras que el factor de excelencia tiene un mayor énfasis en las estrategias que le aseguren resultados positivos con la menor cantidad de esfuerzo posible (Alhadabi & Karpinski, 2020; Delgado et al., 2019).

Asimismo, se han encontrado ciertas diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los puntajes de autoeficacia académica. En primer lugar, se encontró que, a nivel general, las mujeres se perciben más autoeficaces que los varones (Navarro et al., 2019). Además, se identificó que las estudiantes mujeres perciben mayores posibilidades y recursos para sobresalir a las dificultades académicas a diferencia del sexo masculino (Rodríguez et al., 2023; Rossi et al., 2022). Por lo tanto, se concluyó que las mujeres tienen ligeramente un mayor deseo de culminar de forma exitosa sus estudios frente a los estudiantes varones.

Luego de abordar y describir tanto la problemática y la relación de los constructos tanto teórica como empírica, vale resaltar la justificación e importancia que tiene la presente investigación. En primer lugar, se ha identificado que tanto las metas de logro como la autoeficacia académica son constructos que se relacionan positivamente con la motivación del estudiante universitario; y, por lo tanto, inciden en su rendimiento académico. Asimismo, son variables que tienen un alto nivel de influencia en la persistencia y perseverancia del estudiante hacia el estudio, pues al sentirse capaz y tener metas claras y significativas, es más probable que se esfuerce por superar obstáculos y perseverar en su educación, formando habilidades como el afrontamiento y resiliencia, fortaleciendo su sentido de autonomía y capacidad para tomar decisiones más informadas y razonables (Covarrubias-Apablaza et al., 2019; Nájera & Salazar, 2022). Estos factores son considerados fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, ya que les

permite tomar el control de su educación y su futuro. Es debido a ello que, si bien se conoce el impacto que cada una de ellas tienen en el estudiante, así como la relación empírica y teórica que presentan, resulta importante profundizar en el tipo de relación, ello tomando en cuenta el rol predictivo que presenta la autoeficacia académica para la definición de metas de aprendizaje.

Asimismo, hasta la actualidad en el contexto nacional se ha explorado la relación positiva entre las variables de estudio; sin embargo, no se han encontrado estudios que hayan realizado un modelo predictivo en el ámbito educativo. Por lo que los resultados obtenidos serían de utilidad y podrían servir de base para que las instituciones universitarias diseñen estrategias que refuercen la autoeficacia de los estudiantes mejorando su desempeño académico y por ende una satisfacción por los estudios. La implementación de dichas estrategias les permitiría a los universitarios alcanzar su máximo potencial y desarrollarse de manera más completa en todas las áreas de sus vidas (Feldman et al., 2016; Rossi et al., 2022).

Es por todo lo mencionado que la presente investigación pretende identificar si la autoeficacia académica predice las dimensiones de las metas de logro en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. De este modo, se hipotetiza que la autoeficacia académica constituye un predictor positivo de las metas de aproximación al dominio y desempeño y un predictor negativo de las metas de evitación al desempeño en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Asimismo, de forma específica, se busca establecer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la autoeficacia académica. Para ello, se hipotetiza que las mujeres tendrían puntajes más altos en la autoeficacia académica en comparación con los estudiantes hombres. Por lo tanto, para poder lograr dichos objetivos, se llevó a cabo un estudio que busca encontrar una relación predictora entre la autoeficacia académica y metas de logro en estudiantes entre los 18 y 25 años de universidades de Lima Metropolitana. Además, no se manipuló las variables de estudio ni se controló variables extrañas y ambas variables serán evaluadas en un único momento de tiempo.

Método

Participantes

La muestra para la presente investigación estuvo conformada por 309 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana cuyas edades oscilaban entre 18 y 25 años de edad ($M=21.83$ y $DE=1.46$); siendo el 61.2% mujeres, el 36.9% varones y el 1.9% prefirió no especificar. Respecto a los datos sociodemográficos (Apéndice A), el 84.5% de los participantes estudia en una universidad privada y el 15.5% de universidad pública, donde en promedio se encuentran cursando el séptimo ciclo ($M=7.55$ y $DE= 2.19$) y llevando 18 créditos ($M= 18.49$ y $DE= 2.78$). Mientras que, sobre si tienen alguna responsabilidad además del estudio, el 52.4% respondió que sí y el 47.6% no. Por último, para ser considerados en el estudio, se estableció como criterio de inclusión que sean estudiantes que actualmente estén cursando un ciclo regular en alguna universidad de Lima Metropolitana.

Medición

Ficha sociodemográfica: Se recogió información sobre el sexo, edad, y ciclo académico en el que se encuentran actualmente (Apéndice B). Además de ello, debido al objetivo de estudio se les solicitó el número de cursos que se encuentren llevando, el número de créditos y si tienen otras responsabilidades además de los estudios.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA): Elaborada originalmente por Palenzuela (1983) y adaptada al Perú por Domínguez et al. (2012). Esta consiste en una escala unifactorial compuesta por 10 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert según el nivel de frecuencia que realiza cada enunciado ($1=Nunca$, $2=Algunas\ veces$, $3=Bastantes\ veces$ y $4=Siempre$).

Respecto a la adaptación peruana, para analizar estructuralmente la escala, se estableció un análisis confirmatorio (AFC), donde se decidió retirar el ítem 9 del modelo original, logrando así un ajuste adecuado en la población ($\chi^2 [249] = 64.687$, $p < .001$, $GFI= .969$, $CFI= .978$ $RMSEA = .056$). Asimismo, la consistencia interna fue excelente ($\alpha=.89$). Para el presente estudio se realizó también se realizó un AFC con el estimador de Máxima Verosimilitud Robusta (MLR), observándose un ajuste adecuado en la población ($\chi^2 [36] = 3827.3$, $p < .001$, $TLI= .98$, $CFI= .99$, $RMSEA = .067$). En adición, se encontraron cargas factoriales que oscilaban entre .45 a .83. Respecto a su confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de .88 (Apéndice C)

Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (PALS): Elaborada originalmente por Midgley et al (2000) y adaptada al contexto peruano por Matos y Lens (2006). Se trata de un conjunto de escalas independientes diseñadas para medir las metas de logro y otros constructos motivacionales en los entornos educativos. Para el presente estudio se utilizó específicamente la escala de Orientaciones Personales a las Metas de Logro. Esta escala tiene 14 ítems agrupados en tres dimensiones: 5 ítems de aproximación al dominio, 5 ítems en aproximación al desempeño y finalmente 4 ítems en evitación al desempeño. Asimismo, la escala presenta opciones de respuesta tipo Likert del 1 al 5 según el grado de identificación que se tiene con cada enunciado donde 1= “*Para nada cierto*” y 5= “*Totalmente cierto*”.

Respecto a la adaptación peruana, para analizar la estructura de la subescala se estableció un análisis confirmatorio donde el modelo teórico presenta un ajuste excelente en la población ($\chi^2 [186] = 981.02$, $p < .001$, GFI= .97, CFI= .91, RMSEA = .058). Además, respecto a la consistencia interna, fueron aceptables en las tres dimensiones: metas de aproximación al dominio ($\alpha=.78$), metas de aproximación al desempeño ($\alpha=.82$), y metas de evitación de desempeño ($\alpha=.68$). Para el presente estudio, el AFC presentó también un ajuste excelente ($\chi^2 [91] = 1629.94$; $p < .001$, TLI= .99, CFI= .99, RMSEA = .00158, SRMR= 0.06). Adicionalmente, se encontró que las cargas factoriales oscilaban en el factor dominio entre .655 a .768, en el factor desempeño entre .517 a .788 y en el factor evitación entre .716 a .758. Con relación a la confiabilidad, se obtuvieron como alfa de Cronbach de los factores .845, .740 y .825 respectivamente (Apéndice D).

Procedimiento

En referencia a la selección de los participantes, estos fueron convocados a participar por medio de las redes sociales (WhatsApp, Instagram, Facebook) y el correo institucional, en donde se les enviará un enlace de *Google Forms*. En este enlace se encontró el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica, y las escalas a utilizar. Sobre las consideraciones éticas, en el consentimiento informado (Apéndice E) se explicaron las distintas medidas para garantizar el anonimato de los datos recogidos. Además, se especificó que los resultados solo serían utilizados para fines académicos de la presente investigación. Por último, se les hizo conocer a los participantes que su participación es voluntaria, y podían dejar de participar en el momento que más crean conveniente.

Para el instrumento de evaluación, se elaboró un cuestionario virtual mediante la plataforma Google Forms, siendo difundido durante la convocatoria a través de las redes sociales y correo electrónico. Los interesados en participar ingresaron al enlace facilitado en el anuncio, el cual los llevará directamente al formulario. Dicho cuestionario estuvo distribuido en el siguiente orden: el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y, por último, la escala del EAPESA y el PALS. Se esperaba que los participantes contesten toda la prueba en un tiempo aproximado de 15 minutos. Finalmente, todo el proceso de recolección de datos un aproximado de tres semanas para pasar al análisis respectivo.

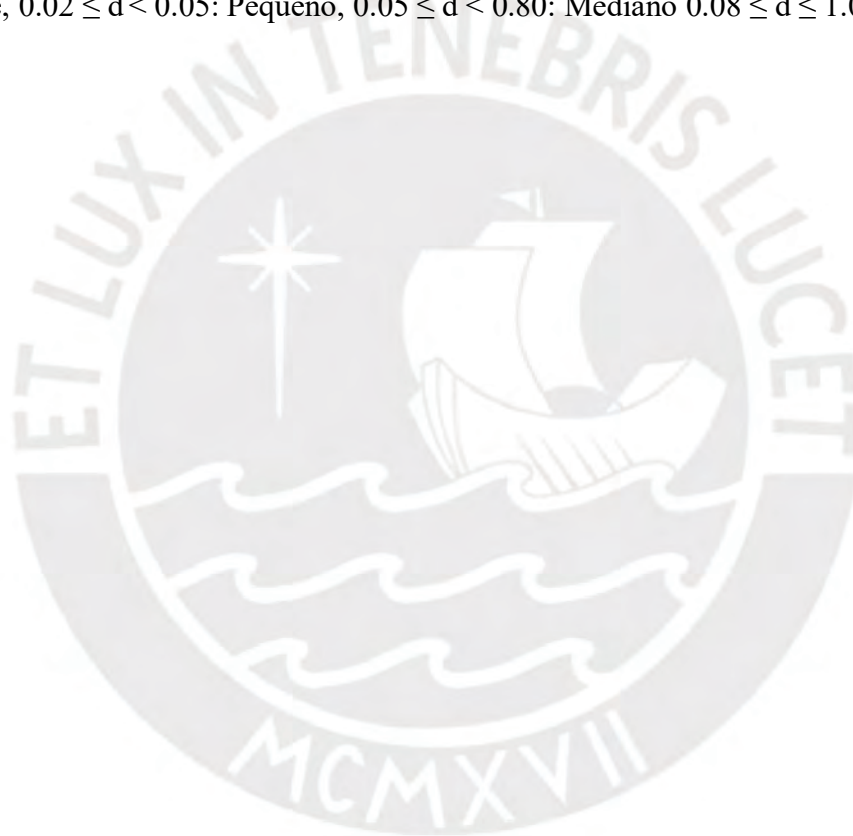
Análisis de datos

Para el análisis se creó una base de datos en el programa IBM-SPSS versión 29 y posteriormente dicha base se pasó al programa R Studio. Primero, se eliminaron los casos con respuestas incompletas y los valores extremos para evaluar la estructura y consistencia interna de cada uno de los instrumentos empleados, mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. En ese sentido, el análisis factorial confirmatorio (AFC), se estimó mediante la librería “lavaan” de la interfaz R Studio, utilizándose el estimador de Máxima Verosimilitud Robusta (MVR) y el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) debido a la naturaleza y características encontradas en los ítems. Respecto a los parámetros para evaluar los índices de bondad de ajuste utilizados, estos fueron $CFI \geq 0,95$, $RMSEA < 0,06$, $SRMR \leq 0.05$ y $TLI \geq 0.95$.

Luego de ello, se realizaron los estadísticos descriptivos para describir los puntajes de las variables, teniendo en consideración la media, mediana, desviación estándar, el mínimo y el máximo. Posteriormente, se procedió a realizar el análisis de normalidad de las distribuciones con la prueba de Shapiro-Wilk. Dependiendo de la normalidad de los datos, se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables mediante las pruebas de Pearson o Spearman. Al encontrarse una correlación significativa ($p < .05$), entre las variables, se procedió a efectuar un modelo predictivo de ecuaciones estructurales. Ello con la finalidad de identificar si la autoeficacia académica, es efectivamente una variable predictora positiva de las metas de aproximación al dominio y al desempeño; mientras que, es una variable predictora negativa de las metas de evitación al desempeño. Adicionalmente, se decidió usar el estimador de Máxima Verosimilitud Robusta dada la naturaleza numérica de las variables y la posibilidad de corregir cualquier posible

ausencia de normalidad. Asimismo, se utilizó el coeficiente β para medir el cambio en la variable dependiente por un cambio de una unidad en la variable independiente correspondiente, donde $\beta=0$: no hay contraste, $\beta >0$: contraste unilateral derecho y $\beta < 0$: contraste unilateral izquierdo.

En cuanto al objetivo específico de comparar los puntajes de autoeficacia académica según el sexo, de acuerdo a los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se realizaron la prueba de comparación de medias para muestras independientes correspondiente. Finalmente, de encontrarse diferencias significativas, se medirá la magnitud del efecto mediante la d de Cohen (1988) donde $0 \leq d < 0.02$: Irrelevante, $0.02 \leq d < 0.05$: Pequeño, $0.05 \leq d < 0.80$: Mediano $0.08 \leq d \leq 1.00$: Grande.



Resultados

A continuación, se presentarán los resultados en función al objetivo general y específico planteado por el estudio. En primer lugar, con relación al objetivo específico, se presentará el análisis descriptivo de los puntajes de autoeficacia académica y metas de logro, así como una comparación de medias según el sexo de los participantes. Además, se expondrá los niveles de correlación que existen entre las variables y sus respectivas dimensiones. Finalmente, se procederá a realizar el modelo predictivo de Ecuaciones Estructurales con relaciones de regresión correspondiente a los constructos mencionados para luego debatirlo con los postulados teóricos.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (ver Tabla 1) de los puntajes generales autoeficacia académica y las dimensiones de las metas de logro. En ese sentido, se observa que los participantes obtuvieron mayores puntajes respecto a las metas de dominio y autoeficacia académica, mientras que se reportaron menores puntajes para las metas de desempeño y evitación.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de autoeficacia académica y metas de logro

	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Autoeficacia académica	3.3	3.6	0.6	1	4
Metas de dominio	3.9	3.8	0.7	1	5
Metas de Desempeño	2.7	2.8	0.6	1	5
Metas de Evitación	1.9	1.5	0.8	1	5

Nota. N=309

Posteriormente, se procedió a analizar la relación entre las variables mediante el coeficiente Rho de Spearman (ver Tabla 3). En ese sentido, se encontró que la autoeficacia académica presentó una relación positiva y moderada con las metas de dominio, mientras que con las metas de evitación la relación fue negativa y débil. Por otro lado, no se encontró una relación significativa con las metas de desempeño, siendo además de tamaño irrelevante.

Respecto a las correlaciones entre las dimensiones de las metas de logro, se encontró que las metas de dominio se relacionan de forma positiva y débil con las metas de desempeño, mientras que con las metas de evitación se encontró una relación negativa

y débil. Por último, sobre la relación entre las metas de desempeño y de evitación, se encontró que esta es positiva y moderada.

Tabla 2

Coefficientes de correlación entre la autoeficacia académica y las dimensiones de las metas de logro

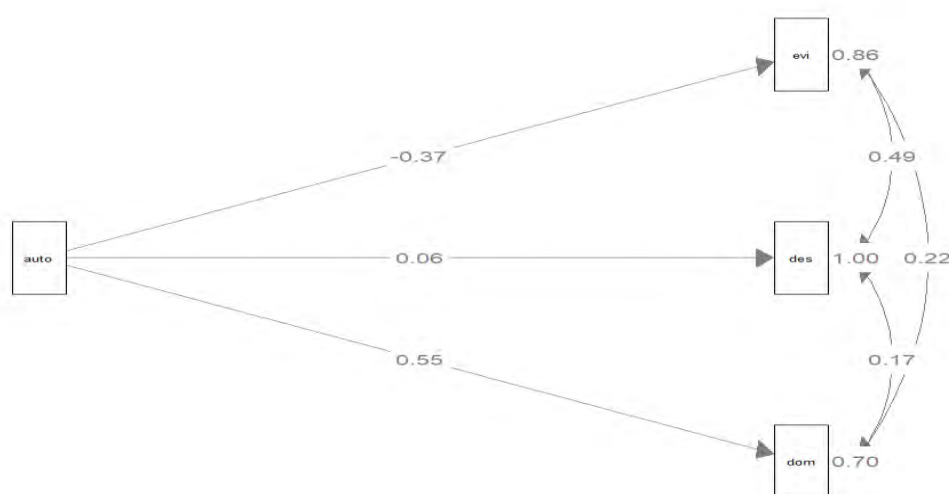
	Metas de Dominio	Metas de desempeño	Metas de evitación	Autoeficacia académica
1. Metas de dominio		.17***	-.22**	.43***
2. Metas de desempeño			.49***	.09*
3. Metas de evitación				-.30***

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En relación con el objetivo principal del estudio, se obtuvo el siguiente modelo de Ecuaciones estructurales con relaciones de regresión (Ver figura 3). Para ello se utilizó el estimador de Máxima Verosimilitud Robusta (MLR), donde se obtuvo un índice de ajuste excelente ($\chi^2 [6] = 257.594$; $p < .001$, TLI= 1.00, CFI= 1.00, RMSEA = .000, SRMR= .000). Asimismo, para la dimensión de dominio el coeficiente de regresión fue de tamaño moderado ($\beta = .55$, $p < .001$), para las metas de desempeño fue irrelevante y no significativo ($\beta = .06$, $p = .35$); mientras que, en la dimensión de evitación el coeficiente fue de tamaño pequeño ($\beta = -.37$, $p < .001$).

Figura 3

Modelo Predictivo de Regresión



Por otro lado, respecto a las variables sociodemográficas solo se encontraron diferencias significativas respecto al sexo de los participantes. Vale precisar que se retiraron a los participantes que no especificaron su sexo al no ser una muestra representativa. En relación con el objetivo específico del estudio, dado que los puntajes no se aproximaron a una distribución normal en la prueba de Shapiro Wilk ($SW=.982$, $p<.001$), se empleó la prueba U de Mann-Whitney. En esta se observaron diferencias ($U=7635$, $p<.001$) pequeñas ($d=.29$) entre los puntajes de Autoeficacia académica, siendo las mujeres ($n = 189$, $M = 3.41$, $DE = .37$) quienes puntúan más alto sobre los varones ($n= 114$, $M= 3.08$, $DE= .63$).



Discusión

El objetivo principal de la presente investigación fue identificar si la autoeficacia académica logra predecir las distintas dimensiones de las metas de logro en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Mientras que, de forma específica se buscó establecer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a los puntajes de autoeficacia académica. Por lo tanto, a continuación, se discutirán los resultados obtenidos en torno a dichos objetivos para finalmente mencionar alcances, limitaciones y recomendaciones para investigaciones posteriores.

En primer lugar, se comprobó que la autoeficacia académica predice a nivel moderado las metas de aproximación al dominio y a nivel pequeño las metas de evitación al desempeño. Ello confirma parcialmente la hipótesis planteada, pues en el caso de las metas de aproximación al desempeño la regresión fue irrelevante y no significativa. Estos resultados pueden explicarse de forma particular tomando considerando lo dicho por la teoría y estudios previos sobre cada una de estas metas. Respecto a la predicción de la autoeficacia académica sobre las metas de dominio, a nivel teórico puede comprenderse debido a las características que presentan ambos constructos. Acorde con lo postulado por Bandura (1977), la autoeficacia académica influye positivamente en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, pues tener una buena percepción de ellos mismos les permite superar los desafíos que se presentan en el ámbito académico. Ello se debe a que encuentran a los errores y fallos como aspectos inherentes y constructivos de su aprendizaje y que no debe replicar en el futuro, asimilándolo más como una retroalimentación que una crítica a sus habilidades y capacidades (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1985).

Asimismo, de acuerdo con lo encontrado por Alhadabi y Karpinski (2020), ambos constructos son reforzados e impulsados por una motivación intrínseca, donde se busca alcanzar una satisfacción personal a través del aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos, por lo cual resulta comprensible que estudiantes con mayores niveles de autoeficacia académica son más propensos a adoptar metas de dominio (Alhadabi & Karpinski, 2020; Suria, 2023). Por otro lado, si se analiza a la población del presente estudio estos resultados podrían explicarse por su condición de universitarios, quienes en su mayoría eligen una carrera profesional por vocación e interés genuino para dedicarse profesionalmente y no únicamente en la obtención de buenos resultados académicos o reconocimiento y prestigio social (De la Cruz, 2016; Salazar & Rodríguez, 2011). Por lo

tanto, resulta necesario tener alta confianza en sus capacidades y habilidades propias para así superar los obstáculos que se le presenten en este ámbito (Bandura, 1977; Vizcaíno & Ramos, 2020).

En segundo, lugar se encontró que la autoeficacia académica predice de forma negativa y pequeña a las metas de evitación del desempeño, coincidiendo en parte con lo postulado a nivel teórico como empírico. Por un lado, como se mencionó en párrafos anteriores, los estudiantes con alto sentido de autoeficacia tienen una gran confianza en su capacidad propia para realizar tareas académicas de forma exitosa. Dicha confianza a su vez contribuye a reducir el miedo al fracaso o a fallar, disminuyendo la necesidad de adoptar las metas de evitación, caracterizadas por evitar la evaluación y juicios negativos al comparar su rendimiento con sus compañeros (Schunk, 1989). Este hallazgo coincide con lo encontrado por Laffita y Guerrero (2017), donde características como la persistencia y resiliencia frente a las dificultades son completamente diferentes en los universitarios con alta autoeficacia académica frente a los que tienen una predominancia de las metas de evitación.

Por consiguiente, tanto la presente investigación como las realizadas previamente, resaltan que la autoeficacia académica es factor importante para la prevención y protección de los jóvenes frente a las metas de evitación y sus consecuencias y riesgos. Estos riesgos son, por ejemplo, altos niveles de ansiedad y estrés generados por las evaluaciones académicas y la sensación de no tener los recursos necesarios para manejar situaciones y tareas desafiantes, lo cual justamente conlleva a que las traten de evitar en lo posible (Roque et al., 2021; Schunk, 1989; Vizcaíno & Ramos, 2020). Dichos recursos según Bandura involucran características a nivel cognitivo, afectivo y volitivo que resultan determinantes para un buen rendimiento, logrando de esta manera dominar los elementos tanto del entorno como del propio estudiante (Bandura, 1977; Laffita & Guerrero, 2017).

Sin embargo, el que esta predicción haya sido de un tamaño pequeño podría deberse a que probablemente existan otras variables intermedias en esta relación. Por ejemplo, en el modelo predictivo de Alhadabi y Karpinski (2020) se tuvo como otra variable predictora la persistencia o resiliencia del estudiante para los estudios, siendo que los estudiantes resilientes tienden a tener una mayor confianza en su capacidad para enfrentar desafíos académicos, lo que puede reducir sus necesidades de evitar situaciones difíciles. En ese sentido, un alto sentido de autoeficacia académica primero generaría en

el estudiante una mayor resiliencia y mentalidad de crecimiento para lidiar con los obstáculos y percibir los fracasos como oportunidades de aprendizaje. Sería a partir de dicha resiliencia que se reduce la inclinación del universitario hacia las metas de evitación, enfocándose más en aprender y en desarrollar estrategias de afrontamiento que en evitar los posibles errores (Alhadabi & Karpinski, 2020). Asimismo, el apoyo social percibido se presentaría como otra variable mediadora en esta relación, pues en investigaciones anteriores, estudiantes con un alto sentido de autoeficacia académica son más proactivos en la búsqueda y utilización de recursos de apoyo académico, así como para solicitar ayuda en caso la necesiten; reforzando el soporte social y por ende disminuyendo la tendencia a las metas de evitación (Cabrera et al., 2024; González-Cantero, 2020; Warshawski, 2022). Otro aspecto a considerar sería también el contexto cultural y educativo en el que se encuentran la población participante, puesto que en entornos donde las expectativas y la presión académica es muy alta, se propicia esta necesidad de evitar el fracaso independientemente del nivel de autoeficacia con el que se cuenta (Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2018 & Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2022).

En tercer lugar, se halló que la autoeficacia predice de forma irrelevante y no significativa las metas de aproximación al desempeño, no coincidiendo con algunos estudios previos donde, si bien se encontraba que la magnitud era pequeña, esta aún era significativa (Montes de Oca et al., 2019; Moreno et al., 2019). Por lo tanto, es una relación que a nivel teórico y empírico tiende a ser débil e irrelevante diferencia de las metas de dominio y evitación. Ello puede deberse primero a que ambos conceptos tienen una naturaleza y objetivos completamente distintos; siendo que, como su mismo nombre indica, estas metas según Dweck (1986) se caracterizan por enfocarse en demostrar competencia y obtener evaluaciones favorables por los demás, lo cual desde el ámbito académico el estudiante busca ser reconocido por sus compañeros y profesores por sus buenas calificaciones. En ese sentido, los universitarios con predominancia en las metas de desempeño son orientados por una recompensa externa. En otras palabras, no buscan dominar lo que se está estudiando en sí, sino que su principal motivación es el reconocimiento social, diferenciándose de forma clara tanto de las metas de dominio como de la autoeficacia académica, a las cuales le subyacen una motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

Por otro lado, otros autores explican que este casi nulo nivel de predictivo podría deberse también a que con las metas de desempeño el aprendizaje y asimilación de conocimientos es de forma bastante superficial enfocándose en resultados inmediatos y no a mediano ni largo plazo (Ayala et al., 2016). Entonces, la autoeficacia académica en este contexto no resulta ser un aspecto tan imprescindible para la consecución de resultados; pues el obtener un reconocimiento y evaluación positiva no está estrechamente relacionado con la alta confianza en sus habilidades y capacidades, sino que también en ciertos casos puede ocultar una baja percepción y autoconcepto de los estudiantes sobre ellos mismos (Deci & Ryan, 1985; Schunk, 1989).

De igual forma, se destaca que la autoeficacia académica genera en el estudiante emociones positivas hacia el aprendizaje, influyendo en la forma en que afronta los desafíos académicos. Mientras que, las metas de desempeño, si bien buscan igualmente el éxito, su misma naturaleza no garantiza una satisfacción personal del estudiante consigo mismo, sino que depende de los resultados y reconocimiento externo (Dweck, 1986; Quiñonez & Vargas, 2023). Por consiguiente, estudiantes con predominancia en las metas de desempeño pueden llegar a desarrollar un alto sentido de autoeficacia académica si creen llegar a superar a sus compañeros; sin embargo, de no lograrse los resultados esperados, dichas creencias disminuyen de forma considerable y rápida, siendo mucho más volátiles que en las metas de dominio y de evitación (Barreto & Álvarez, 2018; Ecos & Manrique, 2018).

Respecto a las correlaciones encontradas entre los tipos de metas, la relación más alta que se encontró fue entre las metas de desempeño y las metas de evitación, presentando una correlación mediana, coincidiendo con los estudios previos de Ratsameemonthon et al. (2018) y Montes de Oca et al. (2019). Esta correlación a nivel teórico se explica en primer lugar a que ambas son impulsadas por motivos externos como lo es la comparación y evaluación social, diferenciándose en que una busca alcanzar el éxito y resultados positivos y la otra en evitar el fracaso y resultados negativos (Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020; Quiñonez y Vargas; 2023). Sin embargo, a pesar de esta diferencia, las metas de desempeño y de evitación impactan de forma similar en los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes universitarios, pues al solo depender de resultados externos ambas propician una preocupación constante sobre opiniones y críticas; generando incluso dificultades al momento de establecer relaciones interpersonales con sus compañeros para actividades grupales (Ratsameemonthon et al.,

2018). Otro punto en común de ambos tipos de metas es que se fomentan y refuerzan en ambientes sumamente competitivos, donde por lo general invita a los estudiantes a buscar sobresalir sobre el resto para no quedarse atrás ni ser percibidos de forma negativa, demostrando como llegan coexistir e influirse estas dimensiones (Dweck 1986).

Asimismo, Elliot (1999) y Dweck (1986) sustentan que al ser metas de rendimiento están ligadas a patrones y características perfeccionistas de los estudiantes, siendo que las metas de aproximación al desempeño se establecen para alcanzar la excelencia, mientras que a su vez pueden llegar a establecer metas de evitación para no dañar o perjudicar su autoimagen. En este mismo sentido y considerando el rango de edad de los participantes, el contexto latinoamericano a nivel universitario y académico en general trae consigo una fuerte presión tanto para alcanzar el éxito como para evitar el fracaso; siendo que por ejemplo los estudiantes suelen prepararse para las evaluaciones tanto para obtener buenas calificaciones como para no fallar en los exámenes o asignaturas (Moreno et al., 2019; Salazar & Rodríguez, 2011). Por consiguiente, se tratan de dos conceptos ambiguos que no son del todo diferenciables en la práctica, puesto que las metas de desempeño pueden interpretarse y entenderse como una forma o estrategia para evitar consecuencias negativas (Alhadabi & Karpisnki, 2020).

La segunda correlación más fuerte que se encontró fue entre las metas de aproximación al dominio y las metas de evitación, coincidiendo en parte con lo postulado por algunos estudios (Ayala et al., 2016; Novoa, 2020; Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020), en donde encuentran una correlación negativa más grande que la de esta investigación. Ello puede deberse primero a que, al igual que con la autoeficacia académica, universitarios con predominancia en las metas de dominio tienen un alto sentido de competencia y autonomía en sus decisiones y acciones, los cuales son aspectos que carecen estudiantes con metas de evitación (Elliot, 1999). Tomando en cuenta este resultado, otros autores mencionan que, si bien ambos tipos de metas presentan una relación negativa, ello no implica que sean del todo excluyentes, sino que ambas pueden llegar a coexistir en el mismo estudiante dependiendo de la situación o contexto específico en que se encuentre el universitario (Elliot & Harackiewicz, 1996).

En tercer lugar, la correlación más débil fue entre las metas de dominio y metas de desempeño, explicado principalmente porque si bien ambos buscan el éxito académico, tienen enfoques y estrategias muy distintas (Dweck, 1986; Moreno et al., 2019). Lo cual, igualmente implica un nivel moderado en la persistencia y compromiso

para con las actividades académicas, aunque una meta depende de sí mismo y la otra de la opinión de los demás (Alhadabi & Karpinski, 2020). Otro motivo de esta baja correlación entre los tipos de meta podría deberse a que como se mencionó anteriormente existe una clara diferencia en los criterios para el evaluar el éxito en cada una de estas metas, lo cual puede conllevar a adaptar comportamientos y actitudes diferentes que no llevan tanta relación entre sí (Durán et al., 2021; Suria et al., 2023). Por ejemplo, los estudios de Gutiérrez & Macías-Espinoza (2020) & Novoa (2020) encontraron que los jóvenes con metas de dominio presentan una mayor elaboración, organización de actividades y acciones previas para cumplir con lo esperado, practicar constantemente y en sesiones diferentes de manera moderada y paciente, identificando e interiorizando los errores y aspectos por mejorar.

Por otro lado, en las metas de rendimiento los comportamientos y actitudes están más orientadas a la repetición y memorización de datos o conceptos específicos, que no buscan interiorizar los contenidos sino solo retener la información a corto plazo (Ayala et al., 2016). En ese sentido, su aprendizaje solo está centrado en la memorización de palabras y conceptos clave, maximizando la eficiencia de sus acciones, pues para estos estudiantes el ideal es obtener buenas calificaciones con el menor tiempo y esfuerzo posible, sin valorar el proceso en sí, generando frustración con ellos mismos en caso de no alcanzar lo propuesto (Anderman, 2020; Suria 2023). Por lo tanto, justamente por priorizar la eficiencia y los resultados a corto plazo genera que los universitarios no tengan tanta planificación y estructura para sus comportamientos a diferencia de las metas de dominio donde el proceso es mucho más importante que los resultados (Durán et al., 2021).

Si bien hasta el momento se ha sustentado los posibles motivos de una baja correlación entre estas metas, existe una correlación positiva y significativa. Ello podría deberse ambos tipos de metas pueden coexistir en el individuo e incluso pueden llegar a complementarse en contextos específicos que se encuentre el estudiante. Por ejemplo, permite que exista una motivación balanceada en el estudiante, siendo que las metas de dominio proporcionan una fuerte motivación intrínseca, mientras que las metas de rendimiento ofrecen incentivos extrínsecos adicionales, pero igual de necesarios para su desarrollo profesional y académico (Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2018). Roque et al. (2021) menciona que para los universitarios el reconocimiento externo que orienta a las metas de rendimiento también es bastante importante pues cumple el papel de refuerzo positivo para incentivar al estudiante de continuar esforzándose y perseverando en sus actividades. Por lo tanto, si bien los jóvenes pueden aspirar a aprender y dominar los

conocimientos y conceptos considerando su futuro como profesionales, ello no los hace completamente ajenos a buscar también de forma complementaria alguna reconocimiento y valoración tanto de los profesores como de sus compañeros de clase; lo cual ayuda a fortalecer su perseverancia y resiliencia a los desafíos académicos que se pueden presentar en el futuro adoptando conductas y prácticas positivas (Deci & Ryan, 2016).

Finalmente, y en relación con el objetivo específico del estudio, se encontró que las mujeres presentan niveles más altos en la variable de autoeficacia académica frente a los estudiantes varones, cumpliéndose con lo hipotetizado inicialmente, aunque en un tamaño del efecto pequeño. Esto puede comprenderse a partir de los roles de género, ya que, por lo general, las chicas suelen expresar con mayor apertura las dificultades académicas que presentan en el aula. En contraste, los varones tienden a abordar su aprendizaje de una manera más reservada e independiente (Barreto y Álvarez, 2020; Rossi et al., 2022). En este contexto, la retroalimentación docente y la calidad del vínculo que se establece con el estudiante son factores determinantes para el desarrollo de la autoeficacia académica (Alhadabi & Karpinski, 2020). Al momento de que el docente brinda orientaciones claras y comentarios constructivos, el estudiante puede interpretar adecuadamente sus avances y dificultades, fortaleciendo la confianza en sus capacidades. Además, una relación cercana y de apoyo favorece su disposición para enfrentar nuevos retos y asumir tareas con mayor seguridad, independientemente de los resultados obtenidos en el momento (González-Cantero et al., 2020).

Asimismo, en otros estudios se evidenció que las mujeres suelen manejar de mejor forma el estrés y la ansiedad académica que los hombres, variables que como se relacionan negativamente con la autoeficacia académica. Por lo tanto, una alta percepción sobre las habilidades propias conlleva a también gestionar de forma correcta la sobrecarga y demanda académica que se presente (tareas, exámenes, etc.), teniendo un mayor conocimiento de los recursos con los que cuentan para superar dichos obstáculos (Bandura, 1977; Schunk, 1989). González-Cantero et al. (2020) también menciona que otro factor que influye en esta diferencia en los puntajes se debe a que las mujeres por lo general suelen organizar de mejor manera su tiempo de clases y tienen mayores aspiraciones de mejora profesionalmente.

Finalmente, se pueden destacar ciertos alcances de la presente investigación. Primero, se trata del primer estudio dentro del contexto peruano y universitario que estudian la capacidad predictora de la autoeficacia académica sobre cada una de las

dimensiones de las metas de logro, lo cual permitiría ser el punto de partida futuras investigaciones e intervenciones a nivel educativo con estudiantes universitarios. Ello pues resalta la importancia de fomentar y fortalecer el sentido de autoeficacia académica que a su vez influye en otras variables motivacionales además de la presentada en este estudio, garantizando a mediano y largo plazo una mejora en su rendimiento académico. Otro alcance importante son los muy buenos índices de confiabilidad de ambos instrumentos empleados, lo cual podría facilitar su uso en futuras investigaciones realizadas en el contexto nacional.

Respecto a las limitaciones, la primera de ellas es que la cantidad de participantes del presente estudio no es representativa para obtener resultados concluyentes o generalizarlos a otras poblaciones. Una segunda dificultad sería la marcada desigualdad entre la cantidad de mujeres y cantidad de varones participantes del estudio, lo cual pudo condicionar los resultados obtenidos en cuanto a la variable de sexo. Esto puede deberse a que la mayoría de participantes fueron estudiantes de la carrera de psicología, la cual en su mayor parte se encuentra conformada por mujeres. Una segunda limitación es el hecho de que la investigación realizada fue completamente virtual, lo cual impidió el control sobre las condiciones de respuesta de los participantes, por ejemplo, algún elemento distractor que existiera al momento que completaban los cuestionarios. Por último, probablemente por motivos de afinidad y acceso de los participantes tampoco se pudo tener tanta diversidad de características sociodemográficas, siendo que con una mayor heterogeneidad se pudieron haber encontrado diferencias significativas a tomar en cuenta para el análisis de resultados.

En relación a esta última idea se recomienda para futuras investigaciones explorar a mayor profundidad en el posible impacto de estas variables sociodemográficas (ej: estudiar en universidad pública o privada, residir en Lima o provincias, etc...) sobre la autoeficacia académica, así como las metas de logro y otras variables motivacionales. Pues, si bien se tratan de variables relacionadas principalmente con procesos internos del individuo, eso no las hace exentas a ciertos elementos externos, demostrando así su complejidad y constante dinamismo en el cual se encuentran. Los resultados de dichas investigaciones permitirían ampliar el panorama y conocimiento para la realización de futuras intervenciones entorno al fortalecimiento de la autoeficacia académica no solo mediante el estudio de factores internos sino también con la mejora de condiciones del contexto en que se encuentran los estudiantes.

Por otro lado, se recomienda igualmente explorar la capacidad predictora de la autoeficacia académica con otros constructos multidimensionales y variables que no han

sido tan exploradas en estudios peruanos, como por ejemplo la orientación hacia futuro o las expectativas de resultado.

Referencias

- Anderman, E. & Handerman, L. (2020). Classroom Motivation: Linking Research to Teacher Practice. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013600>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), pp. 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ayala, K., Vallejo, O. & Tobón, G. (2016). Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Planilla Educativa*, 5(8), pp. 206-225. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1965.2016>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barreto, F. & Álvarez, J. (2019). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), pp. 73-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Blanco, H., Aguirre, J., Barrón, J., & Blanco, J. (2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 9(2), pp. 81-88. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062016000200009>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), pp. 557-571 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?lng=es&nrm=i.p&pid=1405-666620120002&script=sci_issuetoc

- Buenaño, K. & Flores, V. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), pp. 443-454
https://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=2310-4635-2020-v8n3e790
- Cabrera, D., Barrera, L. & Sotelo, M. (2024). Apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Majta*, 2(3), pp. 77-92.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23116>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta, Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), pp. 103-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Delgado, B., Martínez, M., Rodríguez, J., & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), pp. 46-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865641005>
- Deci, E. & Ryan, R. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plemuim. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De La Cruz, I. (2016). Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los alumnos y sus familias. *Innovación educativa*. 16(70), pp. 103-113
<https://www.redalyc.org/journal/1794/179445403006/html/>
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 4(4), pp. 45-53
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>

- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E. & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 2(1), pp. 27-39
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Durán, C., Casadiegos, M. & Carrascal, M. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad en educación. *Boletín Redipe*, 10(13), pp. 443-454. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1758>
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), pp. 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Ecos, A. & Manrique, Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay. *Apuntes y Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 33-39. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2018004>
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), pp. 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), pp. 169 –189.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), pp. 63-74. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), pp. 95–113.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en

- estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), pp. 95-113.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez, I., & Sospedra, M. (2022). Autoestima y procrastinación en el ámbito académico: Un meta-análisis. *Revista Fuentes*, 1(24), pp. 77-89.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19907>
- Laffita, P. & Guerrero, E. (2017). Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), pp. 92-111.
<https://doi.org/10.55777/rea.v10i19.1071>
- Matos, L. & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 9, pp. 11-30. <https://doi.org/10.26439/persona2006.n009.901>
- Mejía, C., Chacon, J., Torres, G. & Wagner, A. (2023). Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de diez países de Latinoamérica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42, pp. 1-16.
<https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/1304/1176>
- Mendes, R., Nascimento, D., & Costa-Lobo, C. (2017). Autoeficácia Percebida e Afetos no Ensino Básico. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia Y Educación*, 2, pp. 57-62. [doi: 10.17979/reipe.2017.0.02.2658](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2658)
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan. <https://doi.org/10.1037/t19870-000>
- Nájera, J., & Salazar, M. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento académico. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 38(2), pp. 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>

- Navarro, G., Flores, G. & Gonzáles, M. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en educación? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 205-234. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/389>
- Novoa, P. (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, pp. 2-8 <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9331>
- Núñez, R. & Cisneros, B. (2019) Adicción a Redes Sociales y Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 15, pp. 114 - 120. <https://www.tise.cl/Volumen17/sobre.html>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), pp.185- 219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en Educación*, 5(2), pp. 1-13. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9157>
- Quiñonez, F. & Vargas, M. (2023). Las Metas de Aproximación al Dominio en estudiantes secundaria. *Revista de Educación*, 401, pp. 201-227 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-589>
- Ratsameemonthon, L., Ho, R., Tuicomepee & Blauw, J. (2018). La influencia de las metas de logro y la autoeficacia académica en el rendimiento académico de estudiantes universitarios tailandeses: procrastinadores y no procrastinadores. *Investigación aplicada, académica y/o profesional*, 16(45), pp. 243-271 <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2093>
- Redondo, C. Factores asociados a la Procrastinación Académica en estudiantes Universitarios. *Revisión sistemática*, 15(28), pp. 63-82 <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v15i28.662>
- Rodríguez-Rodríguez, D. & Guzmán, R. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), pp. 131-140. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70012-x](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70012-x)

- Rodríguez, M., Figueroa, M. & Muñoz, L. (2023). Autoeficacia académica, desempeño y acceso a la educación superior en contexto de pandemia. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1) pp. 9-24. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.01>
- Roque, Y., Cañas, M., Alonso, S. & Curay, C. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre*, 14(2) pp.1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>
- Rossi, T., Trevisol, A., Dos Santos-Nunes, D., Dapieve, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), pp. 254-263. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Salazar, E. & Rodríguez, X. (2011). Motivaciones sociales en estudiantes universitarios de trabajo social, desde las vivencias de tres jóvenes de género masculino. *Omnia*, 17(2), pp. 71-90. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73719138006.pdf>
- Saucedo, J., Garza, M., Muro, M., & Chainé, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), pp. 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), pp. 795-801. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Schunk, D. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. Springer-Verlag. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Suria, R. (2023). Relación entre dimensiones de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios con movilidad reducida. *Retos*, 48, pp. 420-428. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97029>
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), pp. 45-59. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3641631>
- Vízcaíno, A. & Ramos, A. (2020). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa. *Innovación Educativa*, 20(82), pp. 105-127.

<https://www.ipn.mx/innovacion/numeros-anteriores/innovaci%C3%B3n-educativa-82.html>

Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 20(110), pp. 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Revista de Educación*, 17(2), 277-290.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467771629008>



Apéndices

Apéndice A

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes

		n	%	
Sexo	Mujer	189	61.2	
	Varón	114	36.9	
	Prefiero no especificar	6	1.9	
Universidad	Privada	261	84.5	
	Pública	48	15.5	
Responsabilidad adicional	Sí	162	52.4	
	No	147	47.6	
	Me	De	Min	Max
Edad	21.83	1.46	18	25
Ciclo	7.55	2.19	1	12
Créditos	18.49	2.78	12	23

Apéndice B: Ficha sociodemográfica

Las preguntas presentadas a continuación tienen por objetivo recoger información general sobre usted. Le pedimos que conteste con total sinceridad a todas las preguntas.

1. ¿Actualmente se encuentra estudiando en una universidad de Lima?

Sí ()

No ()

2. ¿Cuál es su edad?

18 ()

19 ()

20 ()

21 ()

22 ()

23 ()

24 ()

25 ()

3. ¿Cuál es su sexo?

Masculino ()

Femenino ()

Prefiero no especificar ()

4. ¿Tiene alguna responsabilidad diaria además de estudiar?

Si () Especificar: _____

No ()

5. ¿Qué ciclo se encuentra cursando?

Primer ciclo ()

Segundo ciclo (),

Tercer ciclo ()

Cuarto ciclo ()

Quinto ciclo ()

Sexto ciclo ()

Séptimo ciclo ()

Octavo ciclo ()

Noveno ciclo ()

Décimo ciclo ()

6- ¿Cuántos créditos está llevando?



Apéndice C

Figura 1

Análisis Factorial Confirmatorio del EAPESA

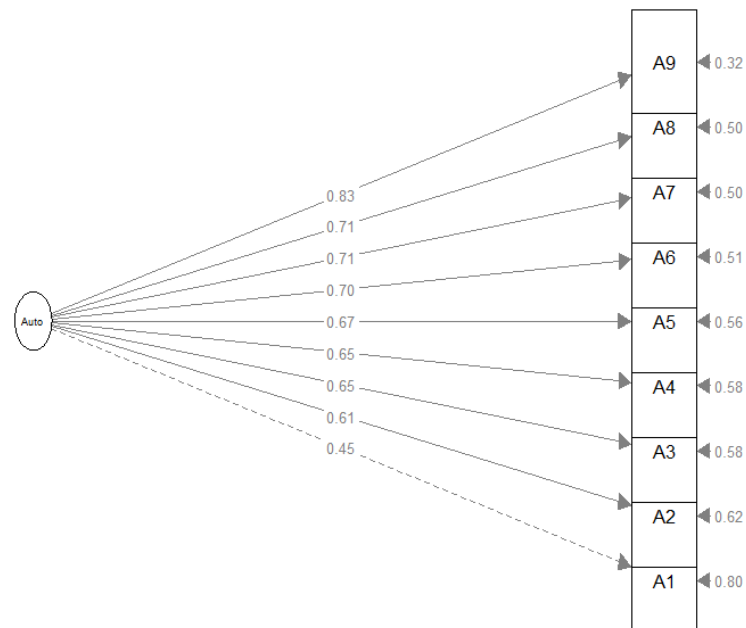


Tabla 2

Confiabilidad del Instrumento Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

	Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa si se elimina el ítem
Autoeficacia académica	AUTO01	.42	.83
$\alpha = .88$	AUTO02	.58	.81
	AUTO03	.60	.80
	AUTO04	.62	.81
	AUTO05	.63	.82
	AUTO06	.65	.86
	AUTO07	.66	.86

AUTO08	.66	.86
AUTO09	.76	.85



Apéndice D

Figura 2

Análisis Factorial Confirmatorio del PALS

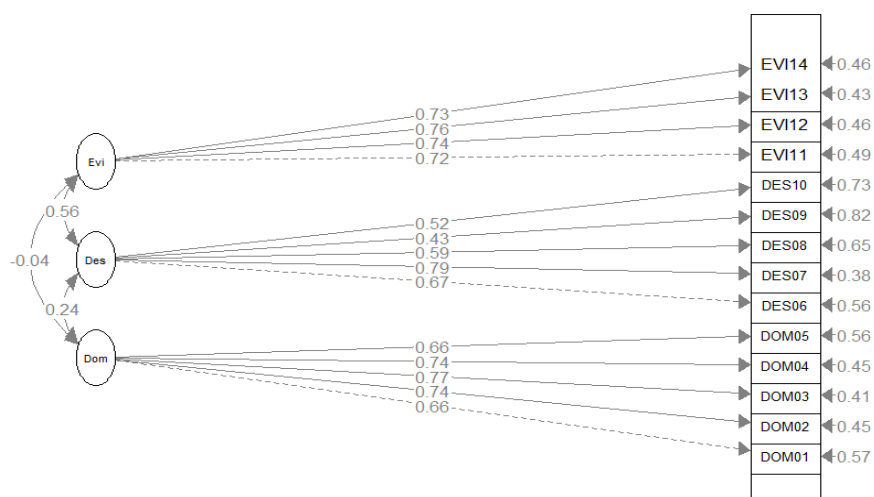


Tabla 3

Confiabilidad del Instrumento Orientaciones Personales a las Metas de Logro

	Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa si se elimina el ítem
Metas de dominio $\alpha = .85$	DOM01	.62	.83
	DOM02	.66	.81
	DOM03	.69	.80
	DOM04	.68	.81
	DOM05	.63	.82
Metas de desempeño $\alpha = .74$	DES06	.49	.70
	DES07	.58	.67
	DES08	.50	.69
	DES09	.49	.70
	DES10	.46	.71
Metas de evitación $\alpha = .83$	EVI11	.60	.80
	EVI12	.65	.78
	EVI13	.70	.75
	EVI14	.65	.78

Apéndice E: Consentimiento informado

El presente estudio está siendo llevado a cabo por Del Piero Sayritupac Pisconti estudiante de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y cuya asesora es la Mag. Johana Kohler. El propósito de la investigación es analizar como la autoeficacia académica se relaciona con las metas académicas en los jóvenes universitarios de Lima Metropolitana. En caso de participar del estudio, se le solicita llenar una ficha sociodemográfica y dos cuestionarios, los cuales le tomaran aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La participación es completamente voluntaria, las respuestas son anónimas y la información es estrictamente confidencial siendo solo usada para fines formativos. Asimismo, puede finalizar su participación en cualquier momento si así lo considera necesario, sin que aquello le genere ningún tipo de perjuicio. Los datos del estudio serán analizados de manera grupal por lo que no se hará una devolución de los resultados individuales. Además, no se Para cualquier pregunta sobre el estudio puedes comunicarte con el responsable escribiendo al dpsayritupac@pucp.edu.pe, o con mi asesora mediante el siguiente correo: jkohler@pucp.edu.pe

Muchas gracias por participar.

¿Deseo participar de la siguiente investigación? SI () NO ()

Si tienes alguna consulta sobre ética en la investigación, puedes comunicarte con el Comité de Ética de la Investigación: etica.investigacion@pucp.edu.pe