

Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios

Academic self-efficacy, academic social support, school well-being and its relation with academic performance in university students

Joel Omar González-Cantero
José Ángel Morón-Vera
Víctor Hugo González-Becerra
Alicia Abundis-Gutiérrez
Fabiola Macías-Espinoza
Universidad de Guadalajara

Resumen

El objetivo de este estudio es identificar la relación de la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar con el rendimiento académico, además de comparar estas variables por sexo. Se realizó un estudio cuantitativo, correlacional y transversal en el que se aplicaron la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, la Escala de Apoyo Social Académico y la Escala de Bienestar en Contexto Académico. Con base en un muestreo no probabilístico de conveniencia participaron 304 estudiantes de licenciatura de una universidad del occidente de México, 175 mujeres y 129 hombres con una media de edad de 20.82 (DE = 2.46) y 21.02 (DE = 3.10), respectivamente. La autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar correlacionaron significativamente con el rendimiento académico y se identificó que es menos probable lograr un rendimiento académico satisfactorio cuando se cuenta con una autoeficacia académica baja y media. Las mujeres tienen un mejor rendimiento académico y un mayor bienestar escolar con relación a los hombres. La relevancia de este estudio radica en que muestra la factibilidad para realizar intervenciones que propicien el desarrollo de la autoeficacia en estudiantes universitarios en la modalidad semipresencial.

Palabras clave: autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar, rendimiento académico, estudiantes universitarios

Nota del autor

Joel Omar González-Cantero, Facultad de Psicología, Universidad de Guadalajara,
José Ángel Morón-Vera, Facultad de Psicología, Universidad de Guadalajara,
Alicia Abundis-Gutiérrez, Facultad de Psicología, Universidad de Guadalajara,
Fabiola Macías-Espinoza, Facultad de Psicología, Universidad de Guadalajara,
La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Omar González-Cantero, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, C.P. 44340, Guadalajara, Jalisco, México

Dirección electrónica: joel.gonzalez@academicos.udg.mx



Abstract

The objective of this study is to identify the relation between academic self-efficacy, academic social support and school well-being with academic performance, as well as comparing these variables by gender. Participants were 304 undergraduate students from the Centro Universitario de los Valles, with a mean age of 20.91 years ($SD = 2.74$). Academic self-efficacy, academic social support and school well-being were statistically correlated with academic performance and it was identified that having low and medium academic self-efficacy represents a lower probability of achieving satisfactory academic performance. Women have better academic performance and better school well-being compared to men. The relevance of this study is that it shows the feasibility of carrying out interventions that promote the development of self-efficacy in university students in the blended mode.

Keywords: Academic self-efficacy, Academic social support, Scholl well-being, Academic performance, University students

Diversos programas de estudios de educación superior operan bajo una modalidad educativa denominada “presencial optimizada por tecnologías del aprendizaje” o “semipresencial”. En ella, los estudiantes no asisten a clases presenciales diariamente, sino que su formación se complementa con la incorporación de las Tecnologías de la Información (TICs) y plataformas digitales de estudio; estas permiten la flexibilidad en el tiempo académico, accesibilidad geográfica, personalización, mayor interacción profesor-alumno y alumno-alumno, e incluso la evaluación a través de informes de actividad, como es el caso de la plataforma Moodle (Pegalajar-Palomino, 2016; Martín y Rodríguez, 2012; Hinojo y Fernández, 2012).

El diseño de esta modalidad obliga a los estudiantes a ser proactivos, autogestivos y a responsabilizarse de su propio aprendizaje, por lo cual se necesita identificar variables

psicológicas que permitan esbozar un perfil psicológico (cognitivo, social y afectivo) que influya en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes (Morán, 2018; Pegalajar-Palomino, 2016).

Pese a las ventajas que puede tener la modalidad semipresencial, sobre todo en aspectos socioeconómicos, es necesario que se garantice el rendimiento académico satisfactorio, lo cual no siempre ocurre. Por ejemplo, los estudiantes de las diversas licenciaturas del Centro Universitario de los Valles (CUValles) en situación de egreso aplican el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) del CENEVAL en el cual, en los ciclos escolares 2015-B al 2018-A, el 67.07 % de alumnos (1 177 de 1 755) que lo aplicaron, obtuvieron un resultado “Aún no satisfactorio”. En la aplicación del ciclo 2019-A, de los 323 de los estudiantes, solo el 48 % obtuvieron un resultado “Satisfactorio” o “Sobresaliente”. Por otro lado, el índice de reprobación

total en los programas vigentes de las licenciaturas en el CUValles fue de 13.51 % en el ciclo 2019-A (Centro Universitario de los Valles, 2019).

Los estudiantes en esta modalidad requieren de diversas habilidades socioemocionales para hacer frente a las exigencias académicas y entonces su salud y bienestar no se afecten. Por ejemplo, en ocasiones refieren agotamiento, autocrítica excesiva, ansiedad, estrés y desinterés frente a sus actividades escolares, lo cual afecta significativamente su rendimiento académico (Feldman *et al.*, 2008). Al respecto, Pérez-Padilla *et al.* (2010) señalan que, debido a las exigencias académicas, los estudiantes suelen “quemarse” psicológicamente, y con ello presentar niveles altos de agotamiento y falta de eficacia en sus tareas académicas. Esta situación presenta diferencias por sexo, por ejemplo, Fernández *et al.* (2015) han reportado diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto al estrés académico, siendo mayor en las mujeres.

Considerando la importancia de la educación superior para el desarrollo de las sociedades en el mundo, es necesario que los estudiantes universitarios se desarrollen lo mejor posible en su formación académica para que puedan contribuir mediante su ejercicio profesional en la solución de las problemáticas sociales ya sea desde el campo laboral, social o institucional. Uno de los indicadores para evaluar que los universitarios están desarrollando habilidades y que suele ser utilizado por la comunidad científica en el

área educativa, independientemente de que existan otros indicadores de importancia, son las calificaciones o promedio académico (Edel, 2003).

El rendimiento académico puede ser definido como aquel producto que da un estudiante en un centro educativo, que refleja el cumplimiento de una serie de metas y objetivos establecidos en un programa, habitualmente expresado por una calificación numérica (Lamas, 2015). Entre los factores cuya influencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios se ha estudiado, destaca la autorregulación, la cual se ha probado como factor predictivo (Barrera *et al.*, 2020). La autorregulación tiene que ver con la motivación autodirigida de la conducta (Cervone y Pervin, 2009). Es decir, la persona tiene la capacidad de motivarse a sí misma, estableciéndose metas, planeando estrategias, evaluando y modificando su conducta.

Uno de los factores que coadyuva para que la autorregulación se logre, es la autoeficacia y, como señala Bandura (2006), este conjunto de creencias que se liga a ámbitos de funcionamiento diferenciado. En tanto más se evalúen puntualmente conductas específicas, mejor será la aproximación al fenómeno de estudio.

Así, la autoeficacia académica se define como la capacidad que posee una persona para juzgar sus propias aptitudes, para así organizar y realizar acciones que le permitan alcanzar sus metas académicas (Zimmerman, 1995), y ha

demostrado peso predictivo en el rendimiento académico (Ornelas *et al.*, 2012). Las personas autoeficaces muestran la capacidad autónoma de organizar y regular su tiempo académico y personal, monitorearse en sus actividades, usar estrategias metacognitivas de aprendizaje, reflexionar sobre sus alcances y logros intelectuales, y ser proactivas en el manejo de sus propias capacidades, en lugar de depender o ser conducidas por fuerzas ambientales (Ruíz-Dodobara, 2005; Ornelas *et al.*, 2012).

Autores como Pajares (2002) y Kohler (2009) señalan que las diferencias entre el rendimiento académico presentadas entre dos personas con habilidades y conocimientos similares se explican por la eficacia percibida para manejar las exigencias académicas. En el mismo sentido, diversos estudios concluyen que aquellos estudiantes que confían en sus propias capacidades tienen mayor motivación para alcanzar sus objetivos (Blanco *et al.*, 2012; Guay, *et al.*, 2010). Estudios realizados en una universidad pública del norte de México destacan que la autoeficacia académica se manifiesta más alta en los estudiantes con un desempeño académico alto, que en aquellos con un desempeño bajo y/o regular (Cervantes *et al.*, 2016; Cervantes *et al.*, 2018).

De igual manera, se ha reportado que bajos niveles de autoeficacia pueden ser responsables de una disminución del rendimiento académico e interés hacia las actividades escolares (Hackett, 1995), e incluso pueden representar la creencia de que la inteligencia es innata y que no puede

cambiarse (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019). Por motivos como estos, la autoeficacia se erige como un factor importante para un aprendizaje constante y la superación de la adversidad ante las dificultades (Blanco *et al.*, 2012).

Por otro lado, el rendimiento académico también se ha asociado al apoyo social académico, el cual se define como el conjunto de recursos, las oportunidades y la comprensión que un individuo percibe y recibe por parte de las personas que lo rodean en su contexto (Feldman *et al.*, 2008). Respecto a la relación entre estas dos variables, se han identificado cuatro determinantes: 1) las características personales del alumno, 2) los antecedentes familiares y el ambiente del hogar, 3) el contexto educativo e institucional y 4) la relación alumno-alumno, alumno-docente y alumno-directivos (Hoyos *et al.*, 2012).

En la literatura científica se puede observar que el apoyo social se presenta como una variable necesaria para afrontar el estrés generado por las actividades académicas, particularmente, algunos de sus factores como el nivel socioeconómico, las expectativas familiares y las responsabilidades en el hogar. Por ejemplo, Vega *et al.* (2017) señalan que el apoyo social es un factor protector para afrontar situaciones estresantes, pues los compañeros de clase son una fuente de apoyo más cercana que los familiares. Este compañerismo y la presencia de figuras de ayuda permiten a las y los estudiantes un mejor manejo de la ansiedad

y de las demandas de los estresores académicos (Fernández *et al.*, 2015).

Igualmente, Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Goñi, y Rodríguez-Fernández (2019) encontraron que el apoyo del profesorado se muestra como variable predictiva del rendimiento académico, especialmente cuando es a través de apoyo informativo. Por otro lado, Feldman *et al.* (2008) resaltan su efecto positivo en el aprovechamiento satisfactorio de los estudiantes, así como en la intensidad alta de estrés producto de un nivel bajo de apoyo social. En diversos estudios con universitarios se ha encontrado que las mujeres tienden a percibir mayores niveles de estrés que los hombres con respecto a escenarios académicos (Barrera-Herrera *et al.*, 2019; Day y Livingstone, 2003), al igual que mayores niveles de percepción de apoyo social proveniente de familiares y amigos (Talwar *et al.*, 2013; Day y Livingstone, 2003).

El apoyo social es importante para que los estudiantes de modelos educativos que no implican la presencialidad se comprometan con la realización de las actividades, y entonces su rendimiento académico sea satisfactorio. Un ejemplo de lo anterior es el estudio de Dixon (2015), en el que se reporta que estudiantes de un curso en línea muestran mayor compromiso en las actividades que requieren interactuar con sus compañeros o instructores, por ejemplo, enviar correos electrónicos o discutir en foros.

Una tercera variable que se ha relacionado con el rendimiento académico es el bienestar escolar, referido también como el bienestar

psicológico asociado al contexto educativo, el cual se define como un estado afectivo positivo pleno y consistente, caracterizado por la dedicación, concentración y vigor en las actividades académicas (Ávalos *et al.*, 2018). El afecto es un factor esencial de los procesos cognitivos, que modula el procesamiento de la información en múltiples dominios, incluyendo el académico (Medrano *et al.*, 2016).

En el estudio de Velásquez *et al.* (2008) con estudiantes de una universidad peruana se ha reportado que el bienestar psicológico tiene una relación significativa con el rendimiento académico. Con relación al sexo, Valle *et al.* (2015) reportaron diferencias significativas, pero pequeñas, entre hombres y mujeres universitarios con respecto al bienestar psicológico, adjudicando esta pequeña distinción en los nuevos patrones de crianza y la reducción de los pensamientos y las actitudes estereotípicas.

La literatura científica respalda la mayor probabilidad de un alto rendimiento académico cuando hay un nivel alto de bienestar escolar, que se observa en la voluntad y capacidad para aprender lo revisado en clase, el esfuerzo por la perfección y la autorrealización de las potencialidades (Ávalos *et al.*, 2018). A partir de lo anterior, es sabido lo importante que es indagar en el contexto familiar y escolar de los alumnos para conocer las limitaciones y posibilidades con las que cuentan, pues estas determinan la satisfacción y valoración de los recursos y capacidades que poseen académicamente. Tal es

el ejemplo del estudio conducido por Delgado *et al.* (2019), quienes identificaron que un menor nivel de éxito académico se relaciona con menores niveles de inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad pública de España.

Considerando los antecedentes mencionados y también la falta de investigaciones que incluyan estas tres variables en población universitaria en la modalidad semipresencial, el objetivo de esta investigación es identificar la relación de la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar con el rendimiento académico de estudiantes universitarios del CUValles. Igualmente, se pretende comparar el nivel de autoeficacia académica, apoyo social académico y bienestar escolar, por sexo.

Método

Participantes

La muestra se conformó por 304 estudiantes regulares de 13 programas de licenciatura del CUValles, reclutados a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia de los 5 309 estudiantes registrados. De la muestra total, 175 (57.6 %) fueron mujeres y 129 (42.4 %) hombres con una media de edad de 20.82 (DE = 2.46) y 21.02 (DE = 3.10) respectivamente, la media de edad de ambos grupos fue de 20.82 (DE = 2.74). Con relación a la carrera 79 (26 %) eran estudiantes de Psicología, 20 (6.6 %) de Trabajo Social, 17 (5.6 %) de Instrumen-

tación Electrónica y Nanosensores, 28 de Me-catrónica (9.2 %), 37 (12.2 %) de Tecnologías de la Información, 19 (6.3 %) de Turismo, 21 (6.9 %) de Contaduría Pública, 24 (7.9 %) de Nutrición, 15 (4.9 %) de Sistemas Biológicos, 4 (1.3 %) de Educación, 14 (4.6 %) de Administración, 21 (6.9 %) de Abogado y 5 (1.6 %) de Geofísica. Con relación al semestre, 26 (8.6 %) eran de primer semestre, 30 (9.9 %) de segundo, 93 (30.6 %) de tercero, 33 (10.9 %) de cuarto, 26 (8.6 %) de quinto, 18 (5.9 %) de sexto, 36 (11.8 %) de séptimo, 28 (9.2 %) de octavo y 14 (4.6 %) de noveno.

Instrumentos

Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA)

Fue creada por Blanco, Martínez, Ornelas, Flores y Peinado (2011), quienes reportan coeficientes adecuados. Particularmente, sus tres factores tienen alfas de Cronbach entre .797 y .800 para el factor comunicación, .822 y .823 para el factor atención y .764 y .797 para el factor excelencia (Blanco, Martínez, Zueck y Gastélum, 2011). Esta escala de tipo Likert se conforma de 13 ítems relacionados con conductas académicas, divididos en los tres factores señalados. Las respuestas (de 0 a 10) indican la frecuencia con la que los participantes realizarían o manifestarían una acción, de forma ideal, si se esfuerzan en cambiar. Un mayor puntaje en esta escala indica un mayor nivel de autoeficacia académica.

Inventario de Apoyo Social Académico (IASA)

Fue creado por Vega *et al.* (2017) quienes reportan alfas de Cronbach adecuados entre .80 y .86. Está constituido por 60 ítems, divididos en dos factores principales: apoyo social académico percibido (ASAP) y apoyo social académico recibido (ASAR). A su vez, cada uno de estos factores evalúa tres áreas distintas de apoyo, de las cuales a cada una la conforman 10 ítems. El factor ASAP se conforma por apoyo social académico percibido por compañeros (ASAPC), $\alpha = .85$; apoyo social académico percibido por profesores (ASAPP), $\alpha = .88$; y apoyo social académico percibido por familiares (ASAPF), $\alpha = .86$. Sus opciones de respuesta son desde 1, “muy en desacuerdo”, a 6, “muy de acuerdo”. El segundo factor, ASAR, es conformado por apoyo social académico recibido por compañeros (ASARC), $\alpha = .80$; apoyo social académico recibido por profesores (ASARP), $\alpha = .82$; y apoyo social académico recibido por familiares (ASARF), $\alpha = .85$. Sus opciones de respuestas van desde 1, “no haría esto”, hasta 5, “sí lo haría”. Un mayor puntaje en esta escala indica un mayor nivel de apoyo social académico.

Escala de Bienestar en Contexto Académico (UWESS-17)

Creada por Schaufeli *et al.* (2002), cuenta con 17 reactivos divididos en tres factores: 1) vigor, que evalúa la energía, la resistencia mental mientras se estudia y el deseo de invertir tiempo, esfuerzo y persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos y barreras;

2) dedicación, que evalúa la inspiración, el entusiasmo y reto relacionado con los estudios, y 3) absorción, que es un estado agradable de total inmersión al trabajo, donde el individuo no es capaz de separarse del trabajo a pesar del mucho tiempo que haya pasado.

Los alfas de Cronbach reportados en el estudio de creación de la escala son de .78 para el factor Vigor, .84 para el factor dedicación y .73 para de absorción. En un estudio con estudiantes chilenos se reportó que esta escala obtuvo un alfa de Cronbach de .93, aunque no se identifica una validación mexicana, fue utilizada en el estudio realizado por Ávalos *et al.* (2018) en estudiantes mexicanos de bachillerato. Cada reactivo presenta siete opciones de respuesta, que van desde “nunca–ninguna vez” hasta “siempre–todos los días”. Un mayor puntaje en esta escala señala un mayor nivel de bienestar escolar.

Rendimiento académico

Se evaluó con el promedio de calificación más reciente y reflejado en el kárdex académico de cada estudiante. En el CUValles las calificaciones van desde el 0 al 100, obteniendo el promedio al sumar las calificaciones obtenidas y dividir las entre el número de materias cursadas. Para este estudio, se dividió el promedio académico en dos categorías: rendimiento académico suficiente (60 a 79.99) y rendimiento académico satisfactorio (80 a 100). La anterior categorización se decidió con base en que un promedio menor a 80 y hasta 60 es aprobatorio, pero uno igual o mayor de

80 además de aprobatorio se considera como un indicador de un RA satisfactorio. Por ejemplo, para otorgar becas, en las universidades mexicanas requieren un promedio mínimo de 80. Adicionalmente, para evaluar el RA, se obtuvo el número de materias reprobadas, el número de materias aprobadas en examen extraordinario y el número de materias recursadas.

Procedimiento

Una vez que se aprobó el protocolo de investigación para su aplicación en el CUValles, se solicitó el apoyo de los coordinadores de las licenciaturas para organizar las sesiones de aplicación de los instrumentos (los cuales se contestaron en lápiz y papel). A los estudiantes se les enfatizó el carácter confidencial y anónimo de su participación y, por ende, a aquellos que aceptaron participar se les pidió firmar el consentimiento informado. La duración de la aplicación fue de 30 minutos en las aulas del CUValles durante el horario de clases. Los datos fueron recolectados entre septiembre y octubre de 2019.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo con el paquete informático IBM SPSS Statistics, versión 26. Primero, se realizó un análisis de correlación con la r de Pearson para evaluar la relación entre la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar con el rendimiento académico. Además, para estimar la probabilidad de que el nivel de autoeficacia académica, apoyo social académico

y bienestar escolar fuesen factores que influyen en el tener o no tener un rendimiento académico satisfactorio, se utilizó la razón de momios (Ψ). Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de las variables del estudio y se comparó por sexo con la t de Student con base en el análisis de normalidad de la distribución de la muestra realizado con la prueba de Shapiro-Wilk.

Consideraciones éticas

Este estudio se considera de riesgo mínimo y cumplió con las normas éticas de trabajo con seres humanos, de conformidad con la Declaración de Helsinki y con las disposiciones establecidas en la Ley General de Salud de los Estados Unidos Mexicanos en su quinto título, Investigación para la Salud, artículo 100, así como con los del Código Ético del Psicólogo emitido por la Sociedad Mexicana de Psicología.

Resultados

Dentro de las correlaciones destaca la que se encontró entre la autoeficacia académica (AA) y el rendimiento académico (RA) ($r = .467, p = .001$), misma variable (AA) que se correlaciona con el apoyo social académico (ASA) ($r = .387, p = .001$) y con el bienestar escolar (BE) ($r = .437, p = .001$; ver Tabla 1). Por otro lado, se observa una correlación estadísticamente significativa y baja entre el ASA y el RA ($r = .117, p = .041$), al igual que con la variable BE ($r = .395, p = .001$). En lo que respecta al BE, se identificó una correlación estadísticamente significativa entre esta y el RA ($r = .173, p = .002$).

Tabla 1

Correlaciones entre la autoeficacia académica, el apoyo social académico, el bienestar escolar y rendimiento académico

	NMREP	NMEXT	NMREC	AA	FCA	FAA	FEA	ASA	ASAP	ASAPC	ASAPP	ASAPF	ASAR	ASARC	ASARP	ASARF	BE	FVBE	FDBE	FABE
RA	-.532**	-.515**	-.449**	.467**	.324**	.327**	.499**	.117*	.089	-.012	.107	.119*	.137*	.154**	.069	.099	.173**	.187**	.073	.180**
NMREP		.760**	.823**	-.381**	-.250**	-.242**	-.455**	-.225**	-.222**	-.138**	-.110	-.267**	-.199**	-.178**	-.041	-.219**	-.114*	-.122*	-.054	-.113*
NMEXT			.651**	-.380**	-.243**	-.280**	-.421**	-.226**	-.215**	-.134*	-.123*	-.242**	-.210**	-.196**	-.092	-.189**	-.084	-.083	-.029	-.101
NMREC				-.422**	-.315**	-.245**	-.475**	-.249**	-.240**	-.153**	-.155**	-.251**	-.227**	-.183**	-.096	-.224**	-.143*	-.148**	-.097	-.119*
AA					.820**	.821**	.742**	.387**	.355**	.168**	.412**	.268**	.374**	.297**	.282**	.278**	.437**	.460**	.249**	.404**
FCA						.471**	.364**	.256**	.246**	.132*	.327**	.132*	.234**	.147*	.266**	.131*	.311**	.305**	.216**	.274**
FAA							.529**	.335**	.295**	.100	.361**	.247**	.339**	.303**	.234**	.248**	.371**	.407**	.205**	.329**
FEA								.356**	.326**	.177**	.295**	.296**	.345**	.293**	.155**	.325**	.380**	.411**	.166**	.386**
ASA									.953**	.690**	.761**	.778**	.924**	.716**	.616**	.763**	.395**	.364**	.273**	.376**
ASAP										.786**	.795**	.755**	.764**	.646**	.462**	.633**	.363**	.323**	.267**	.340**
ASAPC											.473**	.331**	.477**	.679**	.223**	.268**	.201**	.190**	.156**	.168**
ASAPP												.429**	.614**	.424**	.617**	.381**	.407**	.372**	.267**	.403**
ASAPF													.702**	.389**	.269**	.829**	.256**	.208**	.208**	.242**
ASAR														.707**	.727**	.823**	.383**	.366**	.244**	.369**
ASARC															.356**	.382**	.339**	.344**	.213**	.307**
ASARP																.341**	.297**	.278**	.168**	.314**
ASARF																	.257**	.237**	.182**	.240**
BE																		.872**	.846**	.851**
FVBE																			.603**	.608**
FDBE																				.591**

Nota: RA = rendimiento académico; NMREP = número de materias reprobadas; NMEXT = número de materias en extraordinario; NMREC = número de materias recurridas; AA = autoeficacia académica; FCA = factor comunicación de autoeficacia; FAA = factor atención de autoeficacia; FEA = factor excelencia de autoeficacia; ASA = apoyo social académico; ASAP = apoyo social académico percibido; ASAPC = apoyo social académico percibido por compañeros; ASAPP = apoyo social académico percibido por profesores; ASAPF = apoyo social académico percibido por familiares; ASAR = apoyo social académico recibido; ASARC = apoyo social académico recibido por compañeros; ASARP = apoyo social académico recibido por profesores; ASARF = apoyo social académico recibido por familiares; BE = bienestar escolar; FVBE = factor vigor de bienestar escolar; FDBE = factor dedicación de bienestar escolar; FABE = factor absorción de bienestar escolar.

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

Respecto a la condición de AA baja y media, se observa que esta reduce la probabilidad de obtener un RA satisfactorio ($\Psi = 3.80, 1.77 - 8.14$) (ver Tabla 2). En la misma línea, se

identifica una mayor probabilidad de obtener un RA satisfactorio cuando se posee un BE alto ($\Psi = 2.41, 1.28 - 4.54$).

Tabla 2

Condición de autoeficacia académica, apoyo social académico y bienestar escolar en el rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico suficiente		Rendimiento académico satisfactorio		Ψ	IC 95 %
	N	%	N	%		
Autoeficacia académica						
Baja y media	14	42.4	19	57.6	3.80	[1.77, 8.14]
Alta	44	16.2	227	83.8		
Apoyo social académico						
Bajo y medio	11	27.5	29	72.5	1.75	[0.81, 3.75]
Alto	47	17.8	217	82.2		
Bienestar escolar						
Bajo y medio	20	31.3	44	68.8	2.41	[1.28, 4.54]
Alto	38	15.8	202	84.2		

Nota: Ψ = razón de momios; IC = intervalo de confianza

Con respecto a la comparación por sexo, destaca que las mujeres tienen un mejor RA que los hombres ($t = -3.581, p = .001$). De igual forma se identifican diferencias estadísticamente significativas en el FAA ($t = -3.135, p = .002$) y en el FEA ($t = -2.856, p = .005$), siendo las

mujeres quienes tienen mayores puntajes (Tabla 3). En cuanto al ASA, no se identifican diferencias estadísticamente significativas, y con relación al BE, las mujeres tienen un mayor puntaje ($t = -2.204, p = .02$).

Tabla**3**

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico, autoeficacia académica, apoyo social académico y bienestar escolar y su comparación por sexo

	Hombres \bar{x} (DE)	Mujeres \bar{x} (DE)	Total \bar{x} (DE)	t	p
RA	83.53 (6.81)	86.15 (5.88)	85.04 (6.41)	-3.581	.001
NMREP	1.44 (2.82)	.87 (1.79)	1.12 (2.30)	2.004	.046
NMEXT	1.45 (2.55)	.66 (1.23)	1.00 (1.94)	3.235	.001
NMREC	1.19 (2.53)	.82 (1.75)	.98 (2.12)	1.509	.132
AA	104.44 (15.45)	107.47 (13.35)	106.18 (14.34)	-1.826	.060
FCA	29.51 (7.15)	28.78 (7.31)	29.09 (7.24)	0.867	.380
FAA	41.37 (6.17)	43.43 (5.23)	42.56 (5.73)	-3.135	.002
FEA	33.56 (5.68)	35.26 (4.25)	34.54 (4.97)	-2.856	.005
ASA	258.05 (35.26)	259.33 (33.20)	258.78 (34.04)	-0.323	.747
ASAP	142.00 (20.95)	142.19 (19.62)	142.11 (20.16)	-0.083	.930
ASAPC	46.42 (8.83)	45.81 (9.47)	46.07 (9.20)	0.568	.570
ASAPP	44.71 (8.09)	44.21 (7.80)	44.42 (7.92)	0.545	.580
ASAPF	50.87 (9.89)	52.17 (7.85)	51.62 (8.78)	-1.280	.202
ASAR	116.05 (16.83)	117.13 (15.46)	116.67 (16.04)	-0.582	.561
ASARC	37.65 (5.67)	38.74 (5.53)	38.28 (5.61)	-1.673	.090
ASARP	38.03 (6.70)	36.83 (6.64)	37.34 (6.68)	1.554	.120
ASARF	40.36 (9.55)	41.57 (8.14)	41.06 (8.77)	-1.180	.230
BE	74.57 (11.99)	77.39 (10.27)	76.19 (11.10)	-2.204	.020
FVBE	24.08 (4.87)	25.35 (4.43)	24.81 (4.66)	-2.366	.010
FDBE	25.87 (4.29)	26.71 (3.92)	26.36 (4.10)	-1.783	.070
FABE	24.62 (4.63)	25.33 (3.81)	25.03 (4.19)	-1.412	.150

Discusión

El objetivo de este estudio fue identificar la relación entre la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar

con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Consecuentemente, se identificó una correlación estadísticamente significativa y moderada entre la AA y el RA (incluyendo

NMREP, NMEXT y NMREC). En el mismo sentido, también el ASA y el BE correlacionaron significativamente con el RA, aunque con coeficientes bajos.

La correlación moderada y estadísticamente significativa entre la AA y el RA coincide con los resultados de otras investigaciones que han evaluado la relación de estas dos variables (Hackett, 1995; Macan *et al.*, 1990; Kohler, 2009; Alegre, 2014; Galleguillos y Olmedo, 2017; León *et al.*, 2019; Véliz y Sandoval, 2016). Además, en este estudio se identificó que es menos probable lograr un RA satisfactorio cuando se cuenta con una AA baja y media, lo cual coincide con los resultados de otros estudios (Cervantes *et al.*, 2016; Cervantes *et al.*, 2018). Estos datos sugieren la relevancia de la autorregulación, particularmente de una variable como la autoeficacia que favorece las estrategias (o estilos) de aprendizaje, en la modalidad semipresencial, y consecuentemente un rendimiento académico satisfactorio (Bolívar y Rojas, 2008).

Por otro lado, la correlación estadísticamente significativa, pero baja, entre el ASA y el RA discrepa con lo señalado por otras investigaciones, en las cuales no se observan correlaciones significativas con el ASA ni con ninguno de sus factores (Ramírez, 2015; D'Alessio *et al.*, 2008; Piñeyro, 2015). No obstante, no se identificó que un ASA bajo y medio represente una menor probabilidad para lograr un RA satisfactorio. Lo anterior pudiera explicarse por algún factor sociodemográfico o alguna característica

sociocultural de los estudiantes universitarios en modalidad semipresencial que conformaron la muestra, pero el ASA no parece tener influencia en el rendimiento académico directamente.

El hecho de que el ASA se estudie como percibido y recibido, podría explicar que lo que puede tener una influencia en el RA es la percepción de que se recibe y no el hecho de que se provea (recibido). Por ejemplo, los resultados de Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, y Axpe (2019) muestran una correlación significativa entre el apoyo social percibido sobre el rendimiento académico, lo cual concuerda con lo identificado en este estudio. También es pertinente señalar que el ASA se ha identificado como un factor protector para mediar los niveles de estrés, lo que podría influir indirectamente con el RA (Feldman *et al.* 2008; Vega *et al.*, 2017).

En lo que concierne al BE, se encontró una correlación estadísticamente significativa, pero baja, con el RA, al igual que en la investigación realizada por Ávalos *et al.* (2018) con una muestra de estudiantes de bachillerato. De la misma manera, otras investigaciones han encontrado correlaciones significativas entre el bienestar psicológico y el RA en poblaciones estudiantiles (Carranza *et al.*, 2017; Robles-Ojeda *et al.*, 2011). En el mismo sentido, en este estudio se identificó una mayor probabilidad de obtener un RA satisfactorio cuando se posee un BE alto. En conjunto, estos resultados refuerzan la idea de que aquellos estudiantes que experimentan estados emocionales y cognitivos

positivos se desempeñan más eficazmente en la escuela.

Por otra parte, entre las relaciones de las variables del estudio, destaca que la AA mantuvo una correlación estadísticamente significativa y moderada con el ASA y con el BE; de igual forma, también se identificó una correlación entre estas dos últimas variables. Lo anterior da cuenta de las relaciones bidireccionales entre la AA, el ASA y el BE, y la importancia del conocimiento de los factores psicoafectivos que se asocian con el rendimiento académico (Cervantes *et al.*, 2016).

Otro objetivo de estudio era comparar las variables de estudio por sexo. Así se observó que las mujeres tienen un mayor RA que los hombres, lo que concuerda con lo encontrado por Ávalos *et al.* (2018) y Echavarrí *et al.* (2007). Lo anterior sugiere la relevancia de considerar las habilidades cognitivas que distinguen a ambos sexos académicamente para el diseño y desarrollo de los programas educativos y aplicación de los métodos pedagógicos (Echavarrí *et al.*, 2007). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en la AA, pero sí en FAA y FEA, como sucedió en el estudio de Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea (2012); mientras que, en el estudio realizado por Saunders *et al.* (2004), las mujeres demostraron un mayor nivel de AA.

Con relación al ASA, no se identificaron diferencias significativas, lo que concuerda con lo encontrado en el estudio de Barrera-Herrera *et al.* (2019). No obstante, hay estudios que señalan que sí hay diferencias por sexo y que

las mujeres reportan un mayor ASA (Feldman, 2008; Talwar *et al.*, 2013; Day y Livingstone, 2003). Futuras investigaciones podrían clarificar si son factores socioculturales los que podrían estar detrás de esta diferencia.

Por último, los resultados indican que las mujeres poseen un mayor BE, al igual que en FVBE, lo que tiene relación con los hallazgos de Ávalos *et al.* (2018). Esto indica que las mujeres tienden a mostrarse con mayor entusiasmo y optimismo ante las actividades académicas y los retos que estas conllevan. Por otra parte, al ser una variable recientemente estudiada, no existen otros estudios con los cuales se puedan comparar estos hallazgos, pero sí los hay con el bienestar psicológico (Valle *et al.*, 2015), que representa un constructo que se amplía a otros dominios de la vida.

Como señala el estudio sobre las diferencias de género con respecto a la inteligencia emocional realizado por Del Pino (2019), estas diferencias podrían atribuirse a los “patrones culturales del rol de género femenino que podrían influir en la manifestación de un mayor desarrollo de estas competencias socio-emocionales en las mujeres, lo cual les permite a estas, imprimir un abordaje interpersonal más óptimo”. Por esto último, se recomiendan estudios que profundicen en el bienestar psicológico, bienestar escolar e inteligencia emocional de los universitarios, así como sus diferencias entre género.

En conjunto, los resultados de esta investigación resaltan la relación que tienen

variables sociocognitivas, como la AA, el ASA y el BE y su potencial rol favorecedor del RA en estudiantes universitarios. Con base en ello, es conveniente que dichas variables se estimulen a través de intervenciones (Navea-Martín y Suárez-Riveiro, 2017) que pretendan mejorar el RA en instituciones con un modelo educativo con características similares al del CUValles (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019). De igual manera, se subraya la importancia de considerar las diferencias entre sexos al momento de realizar intervenciones orientadas a la mejora del RA y las variables sociocognitivas analizadas en este estudio.

Es importante considerar que pese a la importancia de las variables sociocognitivas para la mejora del RA, no se puede soslayar, como lo señala Rodríguez, y Guzmán (2019) que existen factores sociofamiliares y económicos que deberían investigarse, ya que podrían ser predictores importantes de un RA satisfactorio. Futuras investigaciones en el área educativa podrían orientar respecto a la forma más precisa de evaluar el RA, ya que el promedio de calificaciones no necesariamente representa los conocimientos y habilidades adquiridas de un estudiante en un programa educativo (Villarreal, 2012; Rojas y González, 2009).

Finalmente, con respecto al procedimiento utilizado para la obtención de la muestra, este estudio tuvo la limitación de tener un muestreo no probabilístico de conveniencia. Por ello se recomienda que en futuras investigaciones se realice un muestreo aleatorizado, para lograr

resultados con mayor representatividad del total de los estudiantes universitarios de licenciatura en la modalidad semipresencial.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Ávalos, M. L., Ramírez, J. C., Oropeza, R., Palos, M. U., Miranda, R. B. y Palomar, G. M. (2018). Bienestar escolar y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 6(14), 7-24.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs in adolescents* (pp. 307–337). Information Age.
- Barrera, L. F., Vales, J. J., Sotelo-Castillo, M. A. Ramos-Estrada, D. Y. y Ocaña-Zuñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10(1), 61-74. <https://dx.doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>

- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P. y Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. C. y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
- Blanco, H., Martínez, M., Ornelas, M., Flores, F. J. y Peinado, J. E. (2011). *Validación de las escalas autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. Doble Hélice Ediciones.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
- Bolívar, J. y Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
- Carranza, R. F., Hernández, R. M. y Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 13(2), 133-146.
- Centro Universitario de los Valles. (Julio, 2019). *Sesión plenaria con profesores para inicio de actividades académicas del calendario 2019-B*. Centro Universitario de los Valles.
- Cervantes, D., Valadez, M. y Valdés, A. (2016). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 573-578.
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Cervone, D., y Pervin, L. (2009). *Personalidad. Teoría e Investigación*. Manual Moderno.
- D'Alessio, A., Lavagnino, A., Lupano-Perugini, M. L., Ongarato, P. y Becerra, L. (Agosto, 2008). *Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.
- Day, A. y Livingstone, H. (2003). Gender Differences in Perceptions of Stressors and Utilization of Social Support Among

- University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(2), 73-83. <https://doi.org/10.1037/h0087190>
- Del Pino, R. (2019). ¿Emocionalmente los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus? Análisis diferencial de género de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 25(73), 434-448. <https://doi.org/10.19136/hitos.a25n73.3633>
- Delgado, B., Martínez, M., Rodríguez, J. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60.
- Dixson, M. (2015). Measuring student engagement in the online course: the online student engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), 1-15. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Domínguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(32), 1-13. <http://doi:10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Edel, R. N. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16.
- Echavarri, M., Godoy, J. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fernández, L., González, A. y Trianes, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E. y Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*,

- 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. <http://hdl.handle.net/10481/45469>
- Guay, F., Ratelle, C. Roy, A. y Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. <https://doi:10.1006/ceps.1995.1017>
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge University Press.
- Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159-167.
- Hoyos, R., Espino, J. M. y García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. *El Trimestre Económico*, 79(316), 783-811. <http://dx.doi.org/10.20430/ete.v79i316.76>
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- León, A., González, S., González, N. y Barcelata, B. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 129-148. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226>
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. y Phillips, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Martín, B. y Rodríguez, D. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma Moodle. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(1), 159-178.
- Medrano, L. A., Flores-Kanter, E., Moretti, L. y Pereno, G. L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22(2), 135-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.003>

- Morán, F. (2018). *La modalidad de Educación Semipresencial en el Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano* (Tesis de doctorado de la Universitat de Barcelona). http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134322/1/FEMP_TESIS.pdf
- Navea-Martín, A. y Suárez-Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
- Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J. E. y Blanco, J. R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 779-791.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Emory University.
- Pegalajar-Palomino, M. del C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 659-676.
- Pérez-Padilla, M.L., Ponce-Rojo, A., Hernández-Contreras, J. y Márquez-Muñoz, B.A. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 31-37.
- Piñeyro, M. B. (2015). *Relación entre apoyo social percibido y rendimiento académico en alumnos universitarios de primer año* (Trabajo de investigación final de la Universidad Argentina de la Empresa). <https://pdfs.semanticscholar.org/db14edc8cc678d0a3572173fdf7b13b43aaef213.pdf>
- Ramírez, L. M. (2015). *Motivación de logro, apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría de la Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/9650/>
- Robles-Ojeda, F. J., Sánchez-Velasco, A. y Galicia-Moyeda, I. X. (2011). Relación del bienestar psicológico, depresión y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Psicología Iberoamericana*, 19, 27-37.
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rojas, M. y González, D. (2009). Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21.
- Ruiz-Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico.

- Revista Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. y Williams, J. (2004). Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Talwar, P., Kumaraswamy, N. y Fadzil, M. (2013). Perceived Social Support, Stress and Gender Differences among University Students: A Cross Sectional Study. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 22(2), 42-49.
- Valle, M., Hormaechea, F. y Urquijo, S. (2015). El Bienestar Psicológico: Diferencias según sexo en estudiantes universitarios y diferencias con población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(3), 6-13.
- Vega, C., Gómez-Escobar, G., Rodríguez, E. y Gálvez, F. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1), 19-33.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
- Véliz, A., Dorner, A. y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*, 1(1), 97-109. <https://doi.org/10.7770/educadi-v1n1-art1003>
- Villaruel, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia*, 12, 141-151.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.

Enviado: 27 de abril de 2020

Revisado: 20 de agosto de 2020

Aceptado: 04 de octubre de 2020