



*Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*

*Facultad de Ciencias Sociales*

*Departamento de Psicología*

*Maestría en Psicopedagogía*

**Título: Autoeficacia percibida en estudiantes universitarios**

**Tesis en opción al Título Académico de Máster en  
Psicopedagogía**

**Autor:** Lic. Ana Cristina Baute Abreu

**Tutor (es):** Dr.C. Annia Esther Vizcaíno Escobar

**Santa Clara  
2022**

“Las creencias de la gente acerca de sus habilidades tienen un gran efecto en esas capacidades” Albert Bandura.

## Dedicatoria

A mis padres, por hacerme quien soy. Por apoyarme y comprenderme siempre. Por guiar mi camino siempre por el bien y enseñarme de la vida todo lo bueno y maravilloso, por luchar conmigo esta batalla y no dejarme caer nunca.

A mi hermano, por su compañía, su incondicionalidad, por los chistes y los desmadres, porque la vida no me pudo dar mejor regalo que tú.

A mi abuela, por ser mi segunda madre, por todo su cariño y confianza.

A mi Arma, porque sin dudas hoy ella también se hace máster, por ser mi cordura, por tenerme paciencia, por ser la hermana que la vida me regaló, por todos los momentos buenos y malos que hemos vivido juntas y los que están por venir.

## Agradecimientos

A Annia mi tutora, por siempre enseñarme, por sus sabias recomendaciones y por guiar hasta el final esta investigación.

A Zoylen por enseñarme y guiarme siempre de manera certera, por lograr en la mayoría de las ocasiones que mis neuronas aturcidas hagan sinapsis.

Al Dr. Broche, gracias por su asesoría, por siempre sacarme de los aprietos e incentivar me a ser mejor persona siempre en lo personal y lo profesional.

A todos los profesores que contribuyeron a mi formación por tantos aprendizajes para la profesión y para la vida.

A Laura, Melissa y Daniela, por estar en la batalla conmigo y apoyarme, porque de ellas también he aprendido mucho en este proceso.

A todos los estudiantes que contribuyeron a la realización de la investigación.

A todos muchas gracias.

## Resumen

**Introducción:** La autoeficacia constituye una variable relevante para el éxito académico en el ámbito universitario. Constituye una necesidad contar con una herramienta válida para su evaluación en el contexto universitario cubano.

**Objetivo:** Caracterizar niveles de autoeficacia académica según variables sociodemográficas de agrupación en estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

**Metodología:** se desarrolló un estudio no experimental transeccional de alcance descriptivo. La evaluación se llevó a cabo de octubre a noviembre del 2022. Se aplicó la Escala de autoeficacia percibida específica para situaciones académicas a una muestra de 367 estudiantes de la Universidad Central. Se realizó validez de contenido por medio de criterio de expertos. Para caracterizar la autoeficacia, se realizó análisis estadístico descriptivo, regresión logística.

**Resultados:** Se realizó el ajuste lingüístico del instrumento. El cambio más significativo a realizarle a la escala se situó en el ítem siete. El índice de confiabilidad del instrumento arrojó alta confiabilidad (.88). Predominaron niveles medios de autoeficacia, tanto en la muestra general (46.6%) como en el análisis por demográficos. El año académico constituyó predictor de los niveles medios de autoeficacia percibida (OR -.54, 95% intervalo de confianza, .29-.99).

**Conclusiones:** La exploración del índice de Kaiser-Meyer-Olkin indica que se debe realizar análisis exploratorio y confirmatorio que complementen la validez de constructo.

**Palabras Clave:** autoeficacia académica, estudiantes universitarios, validez de contenido, predictores

## **Abstract**

**Introduction:** Self-efficacy constitutes a relevant variable for academic success in the university environment. There is a need for a valid tool for its evaluation in the Cuban university context.

**Objective:** To characterize levels of academic self-efficacy according to sociodemographic variables of grouping in students of the "Marta Abreu" Central University of Las Villas.

**Methodology:** a non-experimental transectional study of descriptive scope was developed. The evaluation was carried out from October to November 2022. The Perceived Self-Efficacy Scale specific to academic situations was applied to a sample of 367 students of the Central University. Content validity was carried out by means of expert criteria. To characterize self-efficacy, descriptive statistical analysis and logistic regression were performed.

**Results:** The linguistic adjustment of the instrument was carried out. The most significant change to be made to the scale was in item seven. The reliability index of the instrument showed high reliability (.88). Medium levels of self-efficacy predominated, both in the overall sample (46.6%) and in the analysis by demographics. Academic year constituted predictor of mean levels of perceived self-efficacy (OR -.54, 95% confidence interval, .29-.99).

**Conclusions:** Exploration of the Kaiser-Meyer-Olkin index indicates that exploratory and confirmatory analyses that complement construct validity should be conducted.

**Key words:** academic self-efficacy, university students, content validity, predictors.

## Índice

Introducción .....	1
Capítulo 1: Marco Referencial Teórico .....	8
1.1 Educación superior. Características generales. ....	8
1.2 La juventud como etapa del desarrollo .....	11
1.3. Autoeficacia Académica. Variable en el proceso de formación profesional .....	13
1.4. Validez de contenido y fiabilidad de un test .....	18
Capítulo 2: Marco Referencial Metodológico .....	22
2.1 Enfoque de investigación .....	22
2.2 Alcance del estudio .....	22
2.2 Etapas de la investigación .....	23
2.4 Definición conceptual y operacionalización de variables .....	24
2.5 Selección muestral .....	25
2.6 Instrumentos de evaluación.....	29
2.7 Procedimiento .....	29
2.8 Análisis de datos .....	30
2.9 Proceder ético.....	31
Capítulo 3: Análisis y Discusión de Resultados .....	33
3.1 Validez de contenido a través del criterio de expertos y estudio piloto.....	33
3.2 Caracterización de la autoeficacia académica en la muestra según las variables sociodemográficas de agrupación .....	37
3.3. Exploración de predictores de autoeficacia académica en las variables de agrupación.....	40
3.4. Discusión de resultados.....	41
Conclusiones .....	
Recomendaciones .....	
Referencias.....	

## Introducción

La época actual demanda la formación de ciudadanos educados en la condición humana y social, capaces de pensar el futuro de nuestras sociedades y de intercambiar valor con ella mediante el ejercicio profesional, de contribuir a la construcción de sistemas sociales inclusivos y justos y de actuar con conciencia ética, compromiso cívico y comprensión holística de la realidad orientada a transformarla en función del desarrollo humano sostenible. Las universidades tienen ante sí el inmenso reto de transformarse a sí mismas para estar en capacidad de contribuir sensiblemente en la formación integral de sus estudiantes (Alarcón et al., 2019).

Siguiendo estas ideas la práctica pedagógica impone en los momentos actuales la utilización de diversos métodos de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante sea protagonista de su propio proceso (Robert et al., 2020). Es por ello que se hace necesario que el estudiante sea capaz de aprender a aprender, entendiendo esta capacidad como tendencia educativa cuyo objetivo principal es favorecer que los estudiantes tengan acceso de forma cada vez más independiente al conocimiento creciente, definido como dimensiones: aprender a estudiar, a leer para aprender a pensar. La capacidad de aprender a aprender tiene como finalidad la promoción de formas de vida que generen y preserven por sí mismas el desarrollo autónomo de los estudiantes, ocupando un lugar importante la percepción de los mismos para afrontar con éxito las actividades académicas o la autoeficacia percibida (Núñez et al., 2017).

La autoeficacia se define como un conjunto de creencias que un individuo desarrolla, con base en sus propias percepciones, con respecto a su capacidad para lograr con éxito sus objetivos personales. Siguiendo esta línea de pensamiento, la autoeficacia académica (AA) puede ser entendida como la confianza en sí mismo que tiene un estudiante de su capacidad para lograr un exitoso desempeño en tareas académicas específicas (Bandura, 1977).

La escuela es uno de los escenarios más relevantes para la adquisición y desarrollo de las capacidades y destrezas intelectuales. Estas capacidades son muy importantes en el desarrollo integral de la persona, ya que le van a permitir desenvolverse de un modo más saludable, adquiriendo el conocimiento necesario para formarse personal y profesionalmente. El contexto escolar siempre ha generado inquietud dentro de los investigadores, sobre todo para comprobar cómo determinadas variables, como por ejemplo la autoeficacia, se relacionan con el rendimiento académico (Merino, 2010).

En todo sistema educativo se realiza la evaluación del desempeño académico de los estudiantes, el cual se refleja en el rendimiento académico (Rossi & Rossi, 2022). El rendimiento académico refleja el desempeño del estudiante dentro del proceso de formación (Villavicencio et al., 2020). Según Lamas (2015) 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.

Las creencias de autoeficacia influyen en el área de la autorregulación y la motivación académica y por dicha relación los investigadores han abarcado aspectos de la eficacia como: autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico. Estos estudios son de mucha importancia ya que se ha establecido que la autoeficacia y la autorregulación están vinculadas al rendimiento y desempeño, evidenciando que los estudiantes con alta autoeficacia alcanzan mejores calificaciones. Los estudiantes con alta autoeficacia académica usarán más estrategias cognitivas que sean útiles para aprender, organizar su tiempo y con la capacidad de regular su propio esfuerzo. El ser autoeficaz académicamente da lugar a tener la confianza de dominar diferentes situaciones académicas y obtener mejores calificaciones (A. Alegre, 2014).

Para medir el nivel de autoeficacia de un estudiante se han diseñado diversos instrumentos sobre la base del concepto desarrollado por Bandura (Rossi & Rossi, 2022). Uno de ellos resulta ser la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA), diseñada por Palenzuela (1983). Dicha escala ha sido adaptada y validada en varios contextos por diversos investigadores. Entre ellos se resaltan las investigaciones: García-Fernández et al. (2010) Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria; Del Valle et al. (2018), Análisis factorial confirmatorio escala autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA) en universitarios chilenos; Olazo (2020), Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana; Montes de Oca et al. (2021) Validez factorial con estimación robusta de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa) en universitarios ecuatorianos; Garzón et al. (2021), Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y Moreta-Herrera et al. (2021) Validez factorial con estimación robusta de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa) en universitarios ecuatorianos. En todas las investigaciones se ha demostrado una adecuada fiabilidad del instrumento con índices por encima de 0.80 en todos los casos antes mencionados.

En el contexto cubano, si bien se han realizado estudios donde se ha evaluado la variable autoeficacia en relación con otras variables implicadas en el aprendizaje, donde se ha empleado la EAPESA, no se cuenta hasta el momento con estudios donde se haya validado dicho instrumento, lo cual realza la necesidad de dicha validación para comprobar la fiabilidad y validez del mismo para la medición de dicha variable en el contexto cubano. Esta cuestión de la

importancia de la validación de instrumentos, la resaltan autores como Fernández-Ballesteros (2004), quien reconoce que una gran parte de los instrumentos que se usan en el quehacer psicológico se construyen sobre la base de criterios, por lo que se debe garantizar la validez y la fiabilidad de estos.

El término fiabilidad se refiere a la estabilidad, precisión y consistencia de las mediciones realizadas con un test psicológico, cuando no existen razones teóricas ni empíricas para suponer que la variable medida haya sido modificada diferencialmente para los sujetos. Un test que diariamente suponga mediciones diversas de una misma variable, supuestamente estable, perderá su fiabilidad. La fiabilidad de un test se representa a través del coeficiente de confiabilidad. Abad et al. (2006) lo definen como la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en dos formas paralelas de un test, y lo califican como un indicador de la estabilidad de la medida, pues si se aplica un test a una muestra de sujetos y, pasado un tiempo, se vuelve aplicar a los mismos sujetos una forma paralela (dado que ambas miden lo mismo, sin errores aleatorios de medida), la correlación debería ser perfecta. Abarca valores desde cero a uno. Cuanto más se acerque el coeficiente a uno, más confiable será la prueba (Abad et al., 2006).

Mientras la precisión y estabilidad de la medición se refieren a la fiabilidad del test, la cuestión de qué es lo que auténticamente está evaluando dicho test, se refiere al proceso de validación. Este es un proceso continuo, que incluye procedimientos diferentes para comprobar si el cuestionario mide realmente lo que dice medir. Para la validez de contenido se utilizarían aquellos test que describan el desempeño de las personas sobre un universo definido de tareas; la predictiva cuando el test predice el desempeño futuro, la concurrente cuando se demuestra la concurrencia con medidas simultáneas, y la de criterio que enfatiza en la estructura externa del test, o sea, sus relaciones con el criterio, pero no las posibilidades de generalización de éste. En

la actualidad se le ha brindado una gran importancia a la contextualización del uso de los test y se les ha dotado de avales tanto científicos como éticos sobre sus propósitos en diferentes áreas, lo cual ofrece una visión mucho más abarcadora (Fernández-Ballesteros, 2004).

Hasta el momento se ha evidenciado la importancia de la autoeficacia para los estudiantes, además de contar con instrumentos confiables para la medición de esta variable. Partiendo de lo expuesto anteriormente de que la EAPESA es un instrumento confiable y así lo ha demostrado en diferentes estudios realizados en varios contextos, y el hecho de que en Cuba no se encuentra validado, la presente investigación se propone describir la autoeficacia y el en una muestra de estudiantes universitarios y explorar la validez de contenido y la fiabilidad de la EAPESA, lo que resulta pertinente pues supone un paso importante en la validación final del instrumento en el contexto universitario en Cuba. En ese sentido se plantea como interrogante científica:

¿Qué características presenta los niveles de autoeficacia académica según variables sociodemográficas de agrupación en estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas?

### **Objetivos generales y específicos para la de investigación**

**Objetivo General:** Caracterizar niveles de autoeficacia académica según variables sociodemográficas de agrupación en estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas

### **Objetivos Específicos:**

- Obtener validez de contenido mediante criterio de expertos e índice de confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA).

- Identificar niveles de autoeficacia académica según variables sociodemográficas de agrupación en estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.
- Explorar las variables sociodemográficas que predicen el nivel de autoeficacia académica en la muestra seleccionada.

La investigación es útil en tanto aportará desde lo teórico una actualización sobre el estado del arte de la temática objeto de estudio, tanto en el contexto nacional como internacional en los últimos años. Desde el punto de vista práctico aportará una caracterización de la autoeficacia percibida en el contexto académico en estudiantes universitarios de la UCLV, y desde el punto de vista metodológico se aporta la validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA). La investigación resulta novedosa en el contexto cubano pues no se refieren antecedentes del estudio de la validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) en el contexto universitario. Esto se constató mediante una revisión en Google académico y Scielo empleando como ecuación de búsqueda ((Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas) y (validez de contenido) y (Cuba) en estudiantes universitarios), filtrando los años comprendidos entre 2018 y 2022. Como resultado de esta ecuación de búsqueda no se encuentran antecedentes en el país y la provincia de investigaciones similares. Se realizó con la misma ecuación de búsqueda y su equivalente en idioma inglés ((Scale of Perceived Self-efficacy Specific to Academic Situations (Eapesa)) and (validity) and (Cuban students)) que arrojó iguales resultados.

El presente informe de investigación está concebido en tres capítulos. La presente investigación se encuentra estructurada por tres capítulos. El primero está referido a la

fundamentación teórica de la investigación. En él se abordan las definiciones teóricas de la categoría autoeficacia, sus particularidades en la población universitaria, así como lo referente a la validez de contenido de los test psicológicos.

En el segundo capítulo se describe el diseño metodológico empleado para la investigación; abarcando la concepción metodológica, el alcance o tipo de diseño específico, la descripción de la población y la muestra, variables y su operacionalización, así como los métodos, instrumentos y procedimientos utilizados. En el tercer capítulo se efectúa el análisis y discusión de resultados. El mismo incluye un análisis de la autoeficacia académica en la muestra estudiada y su relación con el rendimiento académico. Además, se aportan los resultados de la validez de contenido y el análisis de fiabilidad de la EAPESA. Finalmente, se aportan las conclusiones, recomendaciones, referencias y apéndices.

## **Capítulo 1: Marco Referencial Teórico**

### **1.1 Educación superior. Características generales.**

El sector educacional constituye la base del desarrollo sostenible de cualquier nación. Según García (2019), no hay cultura ni crecimiento sin una enseñanza de calidad, accesible e inclusiva. La Educación Superior se coloca como palanca imprescindible del desarrollo económico y social no solo presente, sino en el futuro; por ello de manera sistemática se recurre a su perfeccionamiento pues es una condición elevar la calidad de la enseñanza en todos los órdenes (Vila et al., 2020).

Las universidades desempeñan un papel protagónico en la sociedad donde están insertadas. Orientadas al liderazgo, al desarrollo del conocimiento, son escenario de formación técnica y profesional de los miembros de la comunidad a través de la educación, la investigación, la difusión del saber, orientando y apoyando los cambios en diversos espacios nacionales e internacionales (Villavicencio et al., 2020). La universidad debe ser capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, y que garanticen el progreso de la condición humana, que promueva un nuevo tipo de ser humano capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo, equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes, con el mundo, y que participe activamente de la preservación del medio ambiente. Bajo esta premisa la Universidad, aparte de ser un escenario de práctica e ilustración, también se constituye en un escenario de interacción y formación social para muchos estudiantes (Villavicencio et al., 2020).

La heterogeneidad de los estudiantes universitarios que acceden a Universidades es una realidad desde hace décadas. Esto ha promovido transformaciones institucionales, curriculares y académicas, a tal punto, que las miradas hacia sus modelos educativos se han vuelto prácticas sistemáticas de mejora continua para asegurar la calidad. Lo anterior tiene un importante

trasfondo, porque los futuros egresados además de ser competentes en sus áreas de especialidad deben desenvolverse en una sociedad global (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Para las instituciones educativas de nivel superior, su principal premisa se enfoca en la formación integral de sus estudiantes desde diversos enfoques pedagógicos. Esto implica modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias en las que se da prioridad a la cualificación profesional y la interdisciplinariedad, y se desconoce que actualmente la demanda laboral exige fuertemente la formación en competencias blandas que permitan al futuro profesional desenvolverse de manera eficiente y eficaz en el sector laboral real (Rueda & Portilla, 2020).

De acuerdo a las políticas de la Educación Superior Cubana, muestra como principales características desarrollar un profesional de perfil amplio dotado de una profunda formación básica, capaz de resolver, en el eslabón de base de su profesión, los problemas más generales y frecuentes que presentan su objeto de trabajo. Este proceso de formación se basa en tres dimensiones: la instructiva, que toma en cuenta los conocimientos y habilidades, la educativa basada en una educación en valores y la desarrolladora de capacidades. Además, promueve que los estudiantes controlen su proceso de estudio y adquieran competencias que les sean útiles dentro y fuera de las aulas, proporcionando una formación que garantice su ajuste a la sociedad del conocimiento cuyo eje central gira en torno al aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida (MES, 2017)

Partiendo de ello, mediante el acuerdo No. 4001/01 del Consejo de Ministros de la República de Cuba, quedan definidas las funciones de la Educación Superior en Cuba, (MES, 2017) entre las que se encuentran:

- Dirigir metodológicamente la formación integral de los estudiantes universitarios del país.
- Proponer la creación, fusión y extinción de carreras, así como aprobar los planes de estudio en todos los centros de Educación Superior.
- Dirigir y controlar la formación académica de postgrado y la superación continua de los profesionales universitarios en coordinación con los Organismos de la Administración Central del Estado, los gobiernos de los territorios, las asociaciones de profesionales y las organizaciones políticas.
- Desarrollar la investigación científica como elemento consustancial de la educación superior en coordinación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Promover, difundir y encausar la influencia e interacción creadora de los centros de Educación Superior con la vida social del país, mediante la extensión de la cultura universitaria.
- Proponer al gobierno la creación, fusión y desactivación de los Centros de Educación Superior tradicionales y virtuales.
- Dirigir y controlar el Sistema Universitario de Programas de Acreditación para las instituciones de Educación Superior y los procesos que en ellas se desarrollan.
- Proponer la política general con relación a las categorías docentes en la Educación Superior y establecer las reglamentaciones para su aplicación.

Proyectándose, así como principales retos, la permanencia y la culminación de estudios de los alumnos, que en algunos casos estudian y trabajan. Continuar la evolución de la universalización en los municipios del país, lo que ha originado nuevas oportunidades y posibilidades a una parte de la población en el acceso a una cultura general e integral. Sustentar

el ingreso a las diferentes carreras universitarias consideradas prioridades para el desarrollo territorial y local (MES, 2017).

Las universidades tienen ante sí el inmenso reto de transformarse a sí mismas para estar en capacidad de contribuir sensiblemente en la formación integral de sus estudiantes. El cambio de la cultura académica exige una sucesión de cambios trascendentes, difíciles de llevar a cabo generalizadamente, articulados con coherencia por políticas proyectadas hacia la consecución de nuevos horizontes que han de apoyarse en estrategias innovadoras consensuadas que involucren a directivos, profesores, estudiantes, trabajadores y a todas las funciones sustantivas (Alarcón et al., 2019).

Teniendo en cuenta que en la universidad se forman como profesionales individuos que se encuentran en la etapa de la juventud y la misma posee particularidades y formaciones importantes a tener en cuenta pues estas van consolidando la estructura y función de la personalidad se aborda en el próximo acápite las características de dicha etapa.

## **1.2 La juventud como etapa del desarrollo**

La etapa de la juventud se caracteriza por el afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y, en especial, en la adolescencia; consolidación que se produce en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida dentro de sus sistemas de actividades y comunicación (Domínguez, 2014). La posibilidad de alcanzar este nivel de regulación también dependerá de las condiciones de vida y educación en las que haya transcurrido el desarrollo de la personalidad, de si dichas condiciones han preparado al sujeto para actuar en base a propósitos conscientemente adoptados, que mediatizan las contingencias situacionales (Domínguez & Ibarra, 2003). Surge la concepción del mundo, como neoformación en esta edad, que es

resultado, por una parte, de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia y que dan paso en este período a una fuerte necesidad de autodeterminación y por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico (Domínguez & Ibarra, 2003).

En la juventud se consolidan los intereses profesionales y pueden convertirse en intenciones. Las intenciones profesionales surgen como formación motivacional compleja y expresión de una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera, en el momento en que el sujeto es capaz de elaborar los contenidos de esta motivación en las perspectivas de su vida presente y futura y con un elevado compromiso de la autovaloración (Domínguez & Ibarra, 2003). Por lo que la elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional y permite establecer distinciones entre los variados sectores pertenecientes a la juventud, como son los estudiantes de nivel universitario, preuniversitario y técnico medio, trabajadores estatales o por cuenta propia, campesinos, etc. (Domínguez, 2014).

En esta etapa, el proceso enseñanza-aprendizaje está caracterizado por un mayor grado de autonomía por parte de los estudiantes, así como por un menor seguimiento y atención continua del profesorado (González Benito et al., 2021). Además, la actividad de estudio adquiere un carácter científico-profesional, sobre todo para aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior. En este caso, deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización. Durante esta etapa, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento, influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y de forma especial, en el desarrollo intelectual en general y en particular del

pensamiento, así como de los intereses cognoscitivos y profesionales (Domínguez & Ibarra, 2003).

Aquellos jóvenes que deciden darle continuidad al estudio, el compromiso ante esta tarea juega un rol esencial, ya que impulsa el aprendizaje y puede predecir su éxito en la escuela. Este compromiso únicamente ocurre si hay realmente deseo de comprometerse; en otras palabras, un estudiante puede querer algo y, sin embargo, no hacer nada para obtenerlo (González et al., 2016). En cuanto a la actitud ante el estudio y el interés por esta actividad, de igual forma, se presenta en estas edades una diversidad que va, desde una actitud responsable en la escuela y una marcada orientación hacia el estudio, en términos de motivación intrínseca, hasta la existencia de un desinterés marcado por estas cuestiones. Los jóvenes se orientan, en mayor grado, hacia el contenido de las asignaturas y prefieren aquellas que promueven su reflexión y los conducen a realizar generalizaciones, a partir de las cuales, pueden dar explicación a determinados hechos concretos (Domínguez & Ibarra, 2003). Durante la educación universitaria los estudiantes deben afrontar diversos retos y alcanzar metas académicas necesarias, constituyéndose su motivación y autoeficacia percibida como variables incluyentes para finalizar de modo exitoso su formación. (Domínguez & Ibarra, 2003).

### **1.3. Autoeficacia académica. Variable en el proceso de formación profesional**

El origen del constructo autoeficacia proviene inicialmente de la teoría del aprendizaje social de Rotter y de la teoría sociocognitiva de (Bandura, 1986) en donde se postula que cualquier logro del ser humano depende de las interacciones del propio comportamiento, de los factores personales (creencias, pensamientos) y de las condiciones ambientales (Erdem & Demirel, 2007). La teoría de autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas. Desde sus comienzos hasta la actualidad, esta teoría ha intentado demostrar cómo

los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia. (Bandura, 1997), su máximo impulsor, preocupado por elevar a ciencia la Psicología y validar sus postulados, buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos (Covarrubias & Mendoza, 2013).

Con todo el bagaje investigativo, incluidos los avances y los retrocesos, Bandura vio aceptadas sus hipótesis por la comunidad científica, y conformó la teoría del Aprendizaje Social, la que años más tarde, se rebautizó como teoría Socio-Cognitiva. Dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado. El objetivo principal de este vuelco estriba en que Bandura intentó no sólo relevar los procesos cognitivos, sino también, poner límites teóricos a un concepto que se solapaba con otras teorías del aprendizaje social (Covarrubias & Mendoza, 2013).

Partiendo de la teoría social-cognitiva, este autor enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales como el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su ambiente y por consecuencia transformarlo. La forma en que la gente actúa es en parte producto de la intervención de sus creencias acerca de lo que es capaz de realizar (Ornelas et al., 2012). Es así que, la autoeficacia es definida como los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986). Estos juicios, son los que precisamente influyen en la elección de una conducta o actividad, en el esfuerzo que se le ponga, en las formas de pensar que se den y en las reacciones emocionales que surjan (Blanco, 2010). Además, este tipo de creencias se hallan sujetas a las condiciones del entorno (Robles, 2020).

La autoeficacia es relevante al comportamiento humano debido a su influencia en la familia, la educación, las conductas adictivas, entre otras. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). La convicción de una persona en su habilidad para realizar ciertas tareas determinará si estas las intentará y cuán bien las realizará. (Bayrón, 2012). Según Bandura, (1997) la autoeficacia se basa en las determinantes personales en forma de cogniciones, emociones y factores biológicos, en la conducta y en las influencias ambientales. Y que dentro del componente de determinantes personales los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento lo que permiten a las personas ejercer un control sobre el medio ambiente y sus creencias. Las personas con un alto sentido de autoeficacia visualizan escenarios exitosos y a nivel cognoscitivo practican buenas soluciones a los posibles problemas que puedan surgir. (Robles, 2020).

### ***1.3.1 Autoeficacia académica***

La autoeficacia para situaciones académicas es definida como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos (Pajares & Schunk, 2001). Asimismo, otros autores definen la autoeficacia académica como “la creencia que los estudiantes tienen en relación con su eficacia para regular su aprendizaje y dominar los diversos contenidos académicos” Olivas and Barraza (2016) Por otro lado, autores como Alegre (2014); Dominguez-Lara et al. (2019) hacen referencia a la autoeficacia académica dentro del contexto de la educación superior, definiéndola como la valoración u opinión que tengan los estudiantes sobre sus habilidades, competencias y recursos personales para cumplir con las actividades académicas y constantes demandas de la universidad.

Se debe mencionar que las creencias de eficacia son importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995). Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierta y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta; situación de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito (Bandura, 1997).

Dentro del ámbito académico, las creencias de autoeficacia juegan un papel vital, puesto que de acuerdo con estudios, se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares & Schunk, 2001).

Las creencias de alta eficacia pueden ayudar a las personas a predecir eventos que los afectan y a cómo controlarlos. De la misma manera, el desarrollo de habilidades, es más intenso en los estudiantes que se plantean metas cercanas y con alta autoeficacia, debido a que las metas próximas son evidencias de una creciente destreza (Pajares & Schunk, 2001). De igual forma, las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y las metas propuestas, y en el

esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Bandura, 2000).

La autoeficacia repercute también en la motivación de tal manera que los estudiantes se comprometen en aquellas tareas en las que se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr (Bandura, 1982). En relación con la motivación académica, Bandura plantea que las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades (Dodobara, 2005).

La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden (Bandura, 1997). Es así que, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje. Considerando que, en la teoría de la autoeficacia, el alumno mide el nivel de capacidad para hacer una tarea. Si el alumno se considera capaz, entonces trabaja de una mejor manera, porque sabe que posee los recursos y las herramientas para hacer un trabajo con éxito, la confianza del alumno puede predecir su aprendizaje (González-Hernández, 2022).

En este sentido, Pajares (2002) señala que existen factores que afectan el rol mediacional que los juicios de autoeficacia tienen en el comportamiento. Se refiere a la falta de incentivos y a otras limitaciones. Es decir, una persona con una alta autoeficacia y habilidad puede decidir no

comportarse de acuerdo con sus creencias y habilidades. Esto se explica porque puede carecer de los recursos necesarios para hacerlo, de incentivos o puede encontrar restricciones sociales en sus deseos. En estos casos, la autoeficacia fallará en la predicción del comportamiento.

De igual manera, en situaciones donde las metas y el desempeño necesario para lograrlas no son claros, la autoeficacia percibida es de poca utilidad para predecir el comportamiento. Las personas no saben cuánto esfuerzo emplear, cuánto tiempo sostenerlo, cómo corregir errores, etc. En estas situaciones, los sujetos no pueden evaluar eficazmente su autoeficacia y deben confiar en experiencias previas. Esto ofrece una pobre predicción del desempeño (Pajares, 2002).

#### **1.4. Validez de contenido y fiabilidad de un test**

Los instrumentos de evaluación son ampliamente empleados en el ámbito de la Psicología, con un uso cada vez más frecuente, en contextos tan diversos como el clínico asistencial y el investigativo, por lo que se constituyen en herramientas inherentes a la labor diagnóstica y evaluativa en general. De ahí que sea necesario conocer sus propiedades psicométricas, pues, teniendo en cuenta que uno de los problemas más frecuentes y esenciales en la medición es justamente que el instrumento se crea sobre la base de criterios, ha de garantizarse su validez y fiabilidad (Fernández-Castillo et al., 2012) como condición necesaria para la obtención de resultados rigurosos (Evers et al., 2013).

De acuerdo con Evers et al. (2013), quien presenta un modelo de evaluación de los test, este proceso consta de tres partes esenciales: descripción del instrumento, evaluación del instrumento y presentación de las referencias o bibliografía empleada. La primera de las etapas se encamina hacia la descripción detallada y pormenorizada del instrumento en cuestión, desde un análisis no evaluativo. Debe incorporar varios elementos que incluyen: descripción general, clasificación, medidas y puntuación, condiciones de administración y costos. La presente

investigación se centra en obtener la validez de contenido del instrumento Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (EAPESA).

Convencionalmente la validez de contenido se define en términos de adecuación muestral de los ítems de un test en cuanto a muestras de un dominio más amplio del ítem representativos de un constructo o conducta. El propósito de un estudio de validación de contenido será pues establecer el grado en el que el conjunto de ítem de un test representa adecuadamente un dominio de conductas de interés específico (Martínez, 2005)

Partiendo de esta premisa en la práctica la validación de contenido supone el examen sistemático del contenido del test para determinar si es una muestra relevante y representativa del dominio comportamental que se pretende medir. En la validación deben seguirse las siguientes fases: Definición del universo de observaciones admisibles, identificación de expertos en dicho universo. Juicio de los expertos acerca del grado en que el contenido del instrumento es relevante y representativo de dicho universo por medio de un procedimiento estructurado permita emparejar los ítems con el dominio. Y por último un procedimiento para resumir los datos resultantes de la fase anterior (Martínez, 2005).

Los test deben alcanzar altos niveles de fiabilidad y validez, para que así las puntuaciones resultantes de su medición sean menos susceptibles a cambios casuales, que se producen en la condición del sujeto o en el ambiente en que se aplican. El término fiabilidad se refiere a la estabilidad, precisión y consistencia de las mediciones realizadas con un test psicológico, cuando no existen razones teóricas ni empíricas para suponer que la variable medida haya sido modificada diferencialmente para los sujetos. La fiabilidad de un test se representa a través del coeficiente de confiabilidad Fernández-Castillo et al., (2012); Abad et al. (2006) lo definen como la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en dos formas paralelas de un test,

y lo califican como un indicador de la estabilidad de la medida, pues si se aplica un test a una muestra de sujetos y, pasado un tiempo, se vuelve aplicar a los mismos sujetos una forma paralela (dado que ambas miden lo mismo, sin errores aleatorios de medida), la correlación debería ser perfecta. Abarca valores desde cero a uno. Cuanto más se acerque el coeficiente a uno, más confiable será la prueba.

Un método bastante extendido para estimar la fiabilidad de un test consiste en analizar la consistencia interna a partir del cálculo del “Alfa de Cronbach”. Como criterios adecuados se consideran un  $\alpha$  de Cronbach por encima de 0,70 y una correlación interelementos por encima de 0,30 (Abad et al., 2006; Fernández-Castillo et al., 2012).

Los estudios pilotos son ampliamente utilizados en la psicología debido a su importancia, puesto que son necesarios para seleccionar los mejores ítems de un conjunto o prueba, que le proporcionará los datos para: identificar ítems débiles o defectuosos, por ejemplo, significado ambiguo o indeterminado de unos ítems, distractores poco plausibles. Además, permite determinar la dificultad de cada ítem, de tal modo que se pueda hacer una selección de acuerdo a la distribución de sus dificultades en función del uso previo del test. Mediante el estudio piloto también se puede conocer para cada ítem su poder para discriminar entre sujetos altos y bajos en la variable que se mide o entre diferentes grupos diagnósticos. Otros aspectos que permiten garantizar los estudios pilotos en cuanto a la perfección de un test es que al final de ese estudio se podrá fijar cuantos ítems conformarán el test, establecer los límites de tiempo adecuados para el test final (Martínez, 2005).

A lo largo de este capítulo se han abordado cuestiones como algunas de las particularidades de la etapa del desarrollo en la que se encuentra encuadrada la muestra a estudiar, la juventud, la cual tiene como característica la consolidación de los intereses

profesionales. En este sentido se halla un elevado valor en cuanto a la elección de la profesión, lo que conlleva además enfrentarse a las demandas del nuevo contexto de estudio que difiere en gran medida de los anteriores en el orden académico, cognitivo y nivel de exigencias. En el caso de jóvenes que deciden dar continuidad a sus estudios juega un papel esencial el compromiso con esta tarea; donde intervienen factores como la actitud ante el estudio y el interés que se le ponga a esta actividad. De la misma forma, en la base de dichos factores, entre otros encontrados en la literatura, podemos encontrar la autoeficacia percibida, específicamente para situaciones académicas. En aras de vencer estas demandas que suponen el nuevo contexto académico y la formación profesional del estudiante se hace necesario saber cómo se perciben, ya que esto puede estar mediando en su desempeño académico. Se ha abordado además lo relacionado con la validez de los test psicológicos pues para que los resultados del estudio de la autoeficacia sean válidos y confiables el instrumento debe estar ajustado al contexto, de ahí que se justifique la necesidad de la validación de contenido del mismo a través del criterio de expertos y el estudio piloto. Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, en el capítulo siguiente se describirá la metodología empleada para investigar la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

## **Capítulo 2: Marco Referencial Metodológico**

### **2.1 Enfoque de investigación**

La presente investigación se sustenta en el enfoque cuantitativo, el cual otorga control sobre los fenómenos objetos de estudio, centrándose en puntos específicos de los mismos. Esto proporciona una visión más precisa de dichos fenómenos. Además, se logra incrementar la confiabilidad de los datos al aportar un punto de vista basado en la medición numérica y análisis estadístico. El empleo de este enfoque permite generalizar más ampliamente los resultados encontrados en un grupo, brindando posibilidades de réplica y facilita la comparación entre estudios similares (Hernández et al., 2014)

El proceso de investigación cuantitativo es secuencial, probatorio, utiliza la lógica deductiva y busca un análisis objetivo de la realidad. Es por ello que los estudios que asumen este enfoque plantean relaciones entre variables con la finalidad de llegar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones específicas (Hernández et al., 2014).

### **2.2 Alcance del estudio**

El estudio realizado fue de tipo descriptivo, los cuales pretenden especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández et al., 2014).

Se seleccionó un diseño transeccional-descriptivo, el cual, según Hernández et al. (2014), tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros

seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y proporcionar su descripción.

## **2.2 Etapas de la investigación**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para la investigación, se estructuró en 2 etapas fundamentales:

Primera Etapa: Se orientó a explorar la validez de contenido y la fiabilidad del instrumento. Para lo referido a la validez de contenido y la adaptación lingüística se empleó el criterio de expertos. Se aplicó una escala Likert de 5 posiciones dirigida a los especialistas para que juzgaran en qué medida los ítems que pertenecen la variable evalúan realmente el constructo para el cual fueron concebidos. Se aplicó el cuestionario online a través del link

[https://docs.google.com/forms/d/1HXyIW8RmzEXEU\\_olb\\_O\\_Y9udO7Q7ZVj5cKH5tUgz60/edit](https://docs.google.com/forms/d/1HXyIW8RmzEXEU_olb_O_Y9udO7Q7ZVj5cKH5tUgz60/edit), se le facilitó además a los expertos un protocolo de la EAPESA (Apéndice 1).

Con la validación de contenido realizada por los expertos se obtuvo la versión de los cuestionarios a aplicar a la muestra piloto.

Los cambios propuestos por los especialistas que implicaron análisis sintácticos y semánticos para la modificación de ítems, indicadores y dimensiones se admitieron cuando al menos el 50% + 1 de los jueces estuvieron de acuerdo en sus propuestas.

En función de responder a las demandas de la presente investigación, se procedió luego de analizados los resultados del criterio de expertos a desarrollar el estudio piloto. El estudio piloto consistió en administrar el instrumento a una pequeña muestra de casos, para comprobar si existen ítems o términos de difícil comprensión que necesiten ser modificados. Al mismo se pudo acceder a través del link:

[https://docs.google.com/forms/d/1QXNJ8iKPwaBFMX58DSbDwdiaFf\\_RdwvwMV7LlhVoQQU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1QXNJ8iKPwaBFMX58DSbDwdiaFf_RdwvwMV7LlhVoQQU/edit) (Apéndice 2)

Luego se procedió a calcular el índice de confiabilidad del instrumento a través del programa *SPSS* en su versión 25.0 para Windows

Se calculó el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para explorar las posibilidades en una fase inicial, las posibilidades de realizar análisis factorial exploratorio y continuar con la validación, en este caso de constructo de la EAPESA. Los resultados de dicho análisis serán expuestos en el capítulo 3.

Segunda Etapa: Se orientó hacia la caracterización de la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios. Esta etapa estuvo dirigida hacia al análisis descriptivo de la autoeficacia académica que posee la muestra seleccionada. El link de acceso a la escala para esta etapa fue:

<https://docs.google.com/forms/d/1xVhhNwDpiiVJGlcdTo6MhnxsfybzdjS3IiEKFgh-ACo/edit>  
(Apéndice 2)

## **2.4 Definición conceptual y operacionalización de variables**

La autoeficacia, según Bandura (1997), hace referencia a las capacidades que un individuo percibe que tiene para aprender o llevar a cabo determinadas tareas. Estos juicios que se realizan sobre las propias capacidades se forman a partir del rendimiento existente, el aprendizaje vicario, la información persuasiva proporcionada por otros significativos y los factores fisiológicos derivados de la interpretación de la situación. A su vez, las creencias de autoeficacia en el ámbito académico influyen en la motivación académica, en la formación del autoconcepto y en el rendimiento escolar (García-Fernández et al., 2010)

**Tabla 1***Definición Operacional de variables*

Variable	Instrumento de medición	Dimensiones	Escala de medición
Autoeficacia percibida	Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)	Autoeficacia percibida en situaciones académicas	Nunca Algunas Veces Bastantes veces Siempre

*Fuente: Elaboración Propia***2.5 Selección muestral**

En la primera etapa se seleccionó una muestra de expertos con el fin de obtener la validez de contenido del instrumento, el muestreo fue intencional. Para la selección de los expertos se tomó como criterio:

- Tener la categoría científica de Doctor en ciencias.
- Tener 10 años o más de experiencia.
- Estar vinculados al trabajo con estudiantes universitarios.
- Presentar experiencia en la investigación en psicología educativa o psicopedagogía.

La muestra de expertos quedó compuesta por licenciados en psicología para un 61.4% de la muestra y licenciados en psicología pedagogía para un 28.6%. Los años de experiencia oscilaron entre 11 y 50. El 100% de la muestra tiene una ocupación actual de docente, un grado científico de doctor en ciencias y una categoría docente de profesor titular. La muestra final de los expertos quedó compuesta por 7 expertos (Ver tabla 2)

**Tabla 2**  
*Descripción sociodemográfica de la muestra de expertos*

	Variables	Frecuencia (%)
Profesión	Licenciatura Psicología	5(71.4)
	Licenciatura Psicología	2(28.6)
Años de experiencia	Pedagogía	
	M(DE)	31(16.9)
	11	1(14.3)
	15	1(14.3)
	20	1(14.3)
	26	1(14.3)
	47	1(14.3)
	51	1(14.3)
Ocupación actual	Docente	7(100)
Grado científico	Doctor en Ciencias	7(100)
Categoría docente	Profesor titular	7(100)

Para el estudio piloto se seleccionó una muestra pequeña con el objetivo de explorar posibles ítems de difícil comprensión, términos que puedan confundir a los estudiantes y por ende que dificulten la evaluación de la variable autoeficacia. Para dicho proceso se trabajó con una muestra intencional a partir de los siguientes criterios de selección.

**Criterios de inclusión:**

- Ser estudiante de la UCLV.
- Brindar su consentimiento a participar en la investigación.

**Criterios de exclusion:**

- Presentar algún trastorno perceptivo visual, auditivo o motores, que imposibiliten la realización o comprensión de la encuesta.
- Encontrarse bajo el efecto de psicofármacos que afecten el nivel de vigilia
- Manifestar su deseo de no participar en la investigación.

**Criterios de salida:**

- Expresar el deseo de abandonar la investigación.
- Sesiones incompletas.

La muestra del estudio piloto quedó constituida por 100 estudiantes de los cuales 75% fueron del sexo femenino. La lateralidad predominante fue la diestra para un 87% de la muestra, la facultad de la que procedió la mayor parte de la muestra fue ciencias sociales con un 67%, teniendo como segundo lugar la facultad de humanidades con 20%. En cuanto al año académico que cursan predominaron los estudiantes de primer año con el 68% de los estudiantes y en un segundo lugar los de segundo año con el 27%.

**Tabla 3***Descripción sociodemográfica de la muestra piloto*

	Variables	Frecuencia (%)
Sexo	Femenino	75(75)
	Masculino	25(25)
Lateralidad	Diestro	87(87)
	Zurdo	13(13)
Facultad	Ciencias Sociales	67(67)
	Humanidades	20(20)
	Mecanica-Industrial	10(10)
	Facultad de Ingeniería Eléctrica	3(3)
Año que cursa	Primero	68(68)
	Segundo	27(27)
	Cuarto	5(5)

Para la caracterización de la autoeficacia académica la población la constituyeron los estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV).

La aplicación de la EAPESA se llevó a cabo de manera online en el período comprendido entre octubre y noviembre del 2022, a través de un cuestionario en línea difundido en Internet.

La misma, se desarrolló utilizando el software gratuito Google Forms mediante el link

<https://docs.google.com/forms/d/1xVhhNwDpiiVJGlcdTo6MhnxsfybzdjS3liEKFgh-ACo/edit>

(Apéndice 3)

La muestra fue de tipo probabilística y el muestreo empleado fue de tipo aleatorio simple (Hernández et al., 2014).

Criterios de inclusión:

- Mostrar disposición a participar en la investigación.
- Tener nacionalidad cubana.
- Tener más de dieciocho años de edad.
- Ser estudiante de la UCLV.

Criterios de exclusión:

- Presentar alteraciones psicológicas, psiquiátricas o médicas en general que le impidan su colaboración en la investigación.
- Ser estudiante universitario extranjero.

Criterios de salida:

- Solicitud de abandonar la investigación.
- No completar la batería de instrumentos.

En el caso de la muestra para la caracterización de la variable autoeficacia académica quedó compuesta por estudiantes universitarios con un total de 367. Las edades oscilaron entre dieciocho y veinticinco años, con una media de 21 años en cuanto a la distribución por sexo 210 estudiantes pertenecieron al sexo femenino para un 57.2% de la muestra mientras que 157 estudiantes pertenecieron al sexo masculino para un 42.8% de la muestra. En cuanto a la lateralidad predominó la lateralidad diestra con 311 estudiantes para un 84.7% de la muestra, en cuanto a las facultades predominó en la Facultad de Ciencias Sociales con 118 estudiantes para

un 32.2% de la muestra en cuanto al año que cursa predominó el primer año con 114 estudiantes para un 31.1% por ciento de la muestra seguido del segundo año con 93 estudiantes para un 25.3% de la muestra (Ver Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Descripción sociodemográfica de la muestra*

	VARIABLES	Frecuencia (%)
Edad	M(DE)	21(.09)
Sexo	Femenino	210 (57.2)
	Masculino	157 (42.8)
Lateralidad	Diestro	311 (84.7)
	Zurdo	38 (10.4)
	Ambidiestro	18 (4.9)
Facultad	Ciencias Sociales	118(32.2)
	Humanidades	53(14.4)
	Matemática, Física, Computación	27(7.4)
	Química-Farmacía	19(5.2)
	Mecánica-Industrial	24(6.5)
	Ciencias Económicas	21(5.7)
	Facultad de Ingeniería Eléctrica	90(24.5)
	Construcciones	9(2.5)
	Ciencias Agropecuarias	6(1.6)
	Año que cursa	Primero
Segundo		93(25.3)
Tercero		47(12.8)
Cuarto		71(19.3)
Quinto		42(11.4)

## 2.6 Instrumentos de evaluación

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa), (Palenzuela, 1983). Esta escala se diseñó para conocer los niveles de autoeficacia académica de los estudiantes a través de un cuestionario de 10 ítems en una escala Likert de 4 niveles que van desde Nunca a Siempre. Aunque no existen valores normativos específicos para la escala, se considera que a mayor puntaje existe una mayor autoeficacia percibida.

## 2.7 Procedimiento

La selección de los participantes en todas las etapas de la investigación se realizó a través de encuestas online en el software gratuito Google Forms, que fue publicada en redes sociales como WhatsApp, Facebook y Twitter. La misma, explicaba a los participantes los objetivos de la investigación y contaba con un consentimiento informado que debían aceptar para participar, garantizando su voluntariedad.

## **2.8 Análisis de datos**

Una vez evaluadas las variables implicadas en la investigación, se procedió al análisis de los datos obtenidos. Para ello se empleó el procesador estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 25.0 para Windows. Los datos obtenidos se analizaron a partir de estadística descriptiva, específicamente, los análisis de frecuencia.

Se calculó el índice de confiabilidad del instrumento, a través del Alpha de Cronbach (Field, 2009), para su empleo en la presente investigación.

Para la determinación de factores predictores o con fuerte influencia en la autoeficacia, se llevó a cabo una regresión logística (RL) multinomial (dada la naturaleza categórica de las variables) para la obtención de los Odds Ratio de la variable independiente. Para el procesamiento mediante RL, las variables se agruparon del siguiente modo. La variable dependiente “Autoeficacia académica” se operacionalizó de acuerdo a los tres niveles (bajo, medio, alto) encontrados según la distribución de percentiles de la muestra (categoría de referencia fue “bajo”). La variable independiente se agrupó de acuerdo al siguiente cluster: años iniciales (primer, segundo y tercer año) y años terminales (cuarto y quinto año). Ello permitió evaluar los varios factores presumiblemente relacionados con la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios.

La entrada de variables se realizó con el Método de Entrada, preferible de acuerdo con Field (2009) y Pallant (2005). Para determinar la retención de las variables en cada paso del modelo, se adoptó un valor de  $p$  de .10.

Teniendo en cuenta que la Regresión logística tiene tres objetivos básicos (Aguayo & Lora, 2013), en la presente investigación se desarrolló para establecer el *Odds Ratio* (OR). La traducción al español varía según los autores (Merino-Noé, 2017), denominándose riesgo relativo, razón de probabilidades, razón del riesgo relativo, oportunidad relativa asociada. En lo adelante, se denominará *Odds Ratio*, OR por su abreviatura, teniendo en cuenta que también es frecuente que aun los autores en castellano empleen el término (Aguayo, 2012) evitando confusiones originadas en el proceso de traducción.

Se evaluó el cumplimiento de las presunciones para la Regresión Logística relativas al nivel y objetivos con que se implementó en la presente investigación: a) realizar el procesamiento en una muestra grande, b) no existencia de multicolinealidad. En cuanto al tamaño de muestra, se recomienda realizar la regresión logística en muestras grandes, en este caso, la muestra fue de 367 participantes. Para la valoración de multicolinealidad, se realizó de acuerdo a los criterios de Pallant (2005), tomando como referencia valores de tolerancia por encima de 0.1 como muestra de no existencia de multicolinealidad, en tanto valores menores son inaceptables.

## **2.9 Proceder ético**

Para la realización de la presente investigación se tomaron como precedentes el respeto a la confidencialidad de cada uno de los participantes, valorando su derecho al anonimato como pauta inicial del proceso. Así mismo, se respetaron sus derechos como participante en una investigación del área de la Psicología (American Psychological Association, 2002). Se

explicaron los objetivos del estudio, así como la relevancia de su participación en el mismo, la ausencia de posibilidades de perjuicios por la participación en el mismo, se reconoció su derecho de no participar, así como de abandonar la investigación de considerarlo necesario. Todo ello mediante la obtención del consentimiento informado de los participantes.

### Capítulo 3: Análisis y Discusión de Resultados

#### 3.1 Validez de contenido a través del criterio de expertos y estudio piloto

Se procedió a realizar la validación de contenido para la adaptación lingüística de la EAPESA a partir del criterio de expertos. En cuanto a la pertinencia de la validación y a la experiencia en el tema los expertos declaran en su totalidad o sea el 100% de los expertos que es muy necesario validar en nuestro país un instrumento para evaluar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios predominando un conocimiento acerca de la autoeficacia académica de 9 en una escala del 1 al 10 con el 57.1% de la muestra, sobre la evaluación que tienen expertos acerca del conocimiento en la validación de cuestionarios predominan en igual nivel el 9 y el 9 con un 49.2% de la muestra (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Criterio de experto obre pertinencia y experiencia en el tema*

Interrogante	Respuesta	fr(%)
¿Considera Ud. necesario la validación en nuestro país de un instrumento para evaluar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios?	Muy necesario	7(100)
	Relativamente necesario	0(0.0)
	Poco necesario	0(0.0)
Evalúe el grado de conocimiento sobre autoeficacia académica en estudiantes universitarios (0-10)	7	1(14.3)
	8	1(14.3)
	9	4(57.1)
	10	1(14.3)
Evalúe el grado de conocimiento sobre la validación de cuestionarios (0-10)	8	3(49.2)
	9	3(49.2)
	10	1(14.3)

En el caso del nivel de medición de la variable según los ítems de la escala en la totalidad de los ítems predomina eh el nivel de completamente en el caso de cuánto mide la escala la variable que está evaluando. En los ítems 1, 5, 7, 8, 9, 10 con el 57.1%, en los ítems 2 y 3 con el 71.4% de los expertos en el ítem 3 con el 85.7% de los expertos y en el caso del ítem 6 los

expertos coinciden en igual nivel que el ítem mide la variable en parte considerable y completamente, representando en cada nivel el 42.9% de los expertos (Tabla 6).

**Tabla 6**  
*Nivel de medición de la variable, según ítems de la escala*

Ítems	Niveles fr(%)				
	En nada	En una mínima parte	En parte	En parte considerable	Completamente
1			3(42.9)		4(57.1)
2				2(28.6)	5(71.4)
3				2(28.6)	5(71.4)
4			1(14.3)		6(85.7)
5				3(42.9)	4(57.1)
6			1(14.3)	3(42.9)	3(42.9)
7		1(14.3)	1(14.3)	1(14.3)	4(57.1)
8				3(42.9)	4(57.1)
9	1(14.3)	1(14.3)		1(14.3)	4(57.1)
10			1(14.3)	2(28.6)	4(57.1)

En cuanto a la propuesta de modificaciones de los ítems el 100% de la muestra de expertos considera que se deben modificar ítems en la escala para la adaptación lingüística de la misma. Siendo relevante la modificación de siete donde 5 expertos para el 61.4% de la muestra consideran que el 7 debe modificarse y cambiar la frase “me da de lado” por “me da igual”. En este caso fue considerado por representar más de 50%+1 de la muestra y se cambió para la versión del estudio piloto se sugirieron además modificaciones en el ítem referido al expediente académico y en el que plantea “soy de esas personas que no necesita estudiar” pero por representar un bajo por ciento de la muestra de expertos los que consideran que se debe realizar esta modificación no fue tomada en cuenta. En cuanto a la pregunta que se refería a ¿Considera usted que será necesario modificar, incorporar o eliminar algún ítem? El 57.1% por ciento de la muestra considera que no es necesario por lo cual no se elimina ni se agregan ítems a la escala (Tabla 7)

**Tabla 7**  
*Propuestas de modificaciones de términos e ítems*

Interrogante	Respuesta	fr(%)	Modificación		fr(%)
			Item o palabra	Propuesta	
¿Considera necesario modificar algunos de los términos o palabras empleados en los Ítems por no ser conocidos o apropiados a nuestro medio?	Sí	7(100)	Ítem 7	“Me da de lado” por “me da igual”	5(71.4)
			Referido a expediente académico	Falta el adjetivo bien o excelente	2(28.6)
			Esas personas que no necesitan estudiar		1(14.3)
	No	0(0.0)			
¿Considera Ud. que será necesario modificar, incorporar o eliminar otros Ítems?	Sí	2(28.6)	Item 7	Que quiere decir expediente académico	1(14.3)
			Esas personas que no necesitan estudiar		1(14.3)
			No	4(57.1)	

Como señalamientos o recomendaciones de los expertos se propusieron fundamentalmente tres que van referidas a: En las investigaciones futuras valorar el contenido dimensiones e indicadores a utilizar en un cuestionario de autoeficacia académica. Consideran además que se ajustan los ítems al objetivo del instrumento y que los ítems están estructurados adecuadamente su comprensión es sencilla y evalúan adecuadamente el constructo lo cual es positivo porque solo se le realiza una a la escala en el caso del cómo se mencionó anteriormente donde se cambia la frase “me da de lado” por “me da igual”.

Luego de realizado el cambio en la escala según el criterio de los expertos se somete el instrumento a un estudio piloto cuya muestra quedó conformada por 100 estudiantes con el

objetivo de comprobar que se comprendan bien las instrucciones y la redacción de los ítems en este caso se agrega al final del cuestionario una pregunta en la cual los estudiantes deben hacer alusión a posibles términos o frases que no comprendan y sugerir por cuál serán cambiadas. El 100% de los estudiantes consideran que los ítems están redactados de forma que se entienden que no hay que realizarle modificaciones y lo refieren en frases como “se comprende claramente toda la técnica” 67% “no considero que deban hacerse modificaciones” 14% con lo cual se asume que el instrumento luego de realizado los cambios sugeridos en el criterio de expertos es comprensible para los estudiantes y por tanto y demás se puede administrar en función de la caracterización de la variable autoeficacia académica en estudiantes universitarios

**Tabla 8**

*Resultados Pilotaje*

Interrogante	Respuesta	fr(%)	Modificación	
			Propuesta	fr(%)
¿Qué término del cuestionario le resulta de difícil comprensión y por cuál lo modificaría ?	No	100(100)	Se comprende claramente todo	67(67)
			No considero que deban hacerse modificaciones	14(14)
	Si	0(0.0)		

Se calculó el índice de confiabilidad del instrumento, a través del Alpha de Cronbach (Field, 2009), para su empleo en la presente investigación. El mismo arrojó un valor de  $\alpha=.882$  lo cual indica un índice alto de confiabilidad. Así se obtiene la versión del instrumento, modificándose un ítem, sometido a estudio piloto y análisis de confiabilidad, resultando un instrumento válido para la medición de la variable en el contexto universitario.

Con la intención de explorar en una fase inicial, las posibilidades a partir de la validación de contenido, de realizar un análisis factorial exploratorio que posibilite el inicio de la validación de constructo de la EAPESA se realizaron las pruebas estadísticas KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett que arrojó un resultado de medida de adecuación de .916 lo cual es un

valor alto que permite llegar a la conclusión de que el resultado de que el instrumento sí puede ser sometido a validación de constructo a través del análisis factorial, además se pudo constatar a través del método de extracción, análisis componentes principal es que el instrumento explica el 50.12% de la varianza lo que igual es un valor estadísticamente significativo (Tabla 9). El gráfico de sedimentación que explica preliminarmente la posible estructura factorial del instrumento se muestra en el Apéndice 3

**Tabla 9**  
*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.013	50.127	50.127	5.013	50.127	50.127
2	.916	9.162	59.289			
3	.780	7.804	67.093			
4	.712	7.119	74.212			
5	.608	6.080	80.292			
6	.490	4.896	85.188			
7	.465	4.651	89.839			
8	.375	3.755	93.594			
9	.325	3.245	96.839			
10	.316	3.161	100.000			

*Nota: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.*

### **3.2 Caracterización de la autoeficacia académica en la muestra según las variables sociodemográficas de agrupación**

Con el objetivo de caracterizar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios y para los efectos de la presente investigación se procedió a calcular los percentiles para establecer niveles de autoeficacia en la muestra estudiada. Tomando como niveles el alto, medio y bajo. Se obtuvieron como puntos de corte para el nivel bajo hasta 23 puntos. El nivel medio oscila desde 24 hasta 31 puntos y el nivel alto de 32 puntos hasta 40 que es la puntuación más que puede tener el instrumento.

En el caso de las variables de agrupación se tomaron en cuenta variables sociodemográficas como el sexo, el año que cursa y la facultad en la que estudia. Para agrupar el año que cursa se consideran dos grupos, los años iniciales y los años terminales, dividiendo los años iniciales en primero, segundo y tercer año y los años terminales cuarto y quinto año. Esto se debe a la coexistencia en la universidad de dos planes de estudio en el cual el plan D termina en quinto año y hay una muestra significativa que estaba en quinto año con lo cual se asume que la muestra está compuesta por estudiantes de ambos planes de estudio de ahí que se tomen como años iniciales el primero, el segundo y el tercer año y terminales el cuarto y el quinto.

En cuanto a la caracterización se puede establecer como resultado principal que la muestra en general se percibe en un nivel medio de autoeficacia académica. Haciendo desglose de este resultado por variables sociodemográficas de agrupación en el caso del sexo predomina el nivel medio de autoeficacia en el caso del sexo femenino con el 43.3% de la muestra seguido del nivel bajo con el 33.3% por ciento de la muestra. En el sexo masculino al igual que en el femenino predomina el nivel medio con un 51% de la muestra seguido nivel bajo con el 28% de la muestra.

En cuanto al análisis de los niveles por años que cursa se puede apreciar al igual que en el caso de sexo que predomina el nivel medio en los años iniciales con un 46.1% de la muestra y en los años terminales con un 47.8% de la muestra. El nivel de autoeficacia por las facultades que estudian predomina el nivel medio en la mayoría de las facultades exceptuando la Facultad de Matemática Física y Computación donde predomina un nivel bajo con el 40.7% de la muestra en dicho nivel esto puede deberse a las características de las exigencias de las carreras que se estudian en esta facultad que tiene la particularidad de que son carreras de ciencias exactas con un componente fuerte de contenido y debido también a las características de los propios

estudiantes que se consideran con un nivel bajo de autoeficacia. Esto puede estar repercutiendo el rendimiento académico por lo que constituye un foco de atención sobre todo para los decisores que tratan directamente con estos estudiantes. En el resto de las facultades predomina el nivel medio en el caso de la Facultad de Ciencia Sociales con un 47.5%, en la Facultad de Humanidades con un 39.6%, en la Facultad de Química Farmacia con un 52.6%, en la Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial con un 45.8%. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas predomina el nivel medio con un 47.6%, similar resultado se obtuvo en la Facultad de Ingeniería Eléctrica con un 47.8% de la muestra. En la Facultad de Construcciones predomina el nivel medio al igual que en las demás con un 67.8% de la muestra y en la Facultad de Ciencias Agropecuarias el 50% de la muestra se percibe con un nivel medio de autoeficacia (Tabla 10).

**Tabla 10**  
*Niveles de autoeficacia según variables de agrupación*

Variable de agrupación		Niveles de autoeficacia		
		Bajo fr(%)	Medio fr(%)	Alto fr(%)
Sexo	Femenino	70(33.3)	91(43.3)	49(23.3)
	Masculino	44(28.0)	80(51.0)	33(21.0)
Año que cursa	Inicial (1, 2, 3)	86(33.9)	117(46.1)	51(20.1)
	Terminal (4, 5)	28(24.8)	54(47.8)	31(27.4)
Facultad	Ciencias Sociales	35(29.7)	56(47.5)	27(22.9)
	Humanidades	15(28.3)	21(39.6)	17(32.1)
	Matemática, Física, Computación	11(40.7)	10(3.0)	6(22.2)
	Química-Farmacia	6(31.6)	10(52.6)	3(15.8)
	Mecánica-Industrial	9(37.5)	11(45.8)	4(16.7)
	Ciencias Económicas	9(42.9)	10(47.6)	2(9.5)
	Facultad de Ingeniería Eléctrica	27(30.0)	43(47.8)	20(22.2)
	Construcciones	1(11.1)	7(77.8)	1(11.1)
	Ciencias Agropecuarias	1(16.7)	3(50.0)	2(33.3)

### 3.3. Exploración de predictores de autoeficacia académica en las variables de agrupación.

El año que se cursa predice significativamente un nivel alto de autoeficacia, en relación a un nivel bajo ( $b = -.62$ ,  $p < .05$ ). El OR indica que a medida que varía el “año académico” (inicial-terminal), el cambio en la probabilidad de tener un nivel alto de autoeficacia comparado con un nivel bajo es de 54. Esto significa que la probabilidad de los estudiantes de años terminales de tener nivel alto de autoeficacia comparado con un nivel bajo es de 1.85 veces más que para los estudiantes de años iniciales (odds ratio  $-.54$ , 95% intervalo de confianza,  $.29-.99$ ) (Tabla 11).

**Tabla 4**  
*Predicción de la probabilidad de tener un nivel alto de autoeficacia académica con respecto al nivel bajo*

	B(SE)	95% CI		
		Inf.	OR	Sup.
Nivel medio vs. Nivel bajo <sup>a</sup>				
Intercepción	.66(.23)			
<b>Año que cursa</b>				
<b>Iniciales (1, 2, 3)</b>	-.35(.27)	.41	.70	1.20
<b>Terminales (4-5)</b>				
Nivel alto vs. Nivel bajo <sup>a</sup>				
Intercepción	-.10(.26)			
<b>Año que cursa</b>				
<b>Iniciales (1, 2, 3)</b>	-.62(.32) *	.29	.54	.99
<b>Terminales (4-5)</b>				

*Nota.* Intervalo de confianza(CI), <sup>a</sup>(categoría de referencia), \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ .

### 3.4. Discusión de resultados

En la presente investigación se realizó la validación de contenido de la EAPESA a través del criterio de expertos, donde se propuso la modificación del ítem 7 que enuncia “Me da de lado que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica”, quedando modificado como “Me da igual que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica”. Se sometió el instrumento modificado a estudio piloto, donde no se sugirieron cambios en el instrumento y se calculó el índice de confiabilidad de la EAPESA, arrojando un valor de  $\alpha=.882$  lo cual indica un índice alto de confiabilidad. Estos resultados son coherentes con los de Del Valle et al. (2018) quienes obtuvieron como resultados una buena confiabilidad general de la escala ( $\alpha=.87$ ). No obstante considerando las limitaciones de los resultados obtenidos con el presente estudio aportan antecedentes preliminares para seguir avanzando con el proceso de validación del instrumento, pues solo se aporta la validación de contenido y la confiabilidad del instrumentos, lo que implica un aporte en el campo de la investigación en educación superior en relación al tema de la autoeficacia y sirve de base para que futuras investigaciones realicen otros análisis para explorar la estructura factorial propuesta. En el caso de Torres (2022) la consistencia interna confiabilidad por *alfa de Crombach* superaron los .80 lo cual es similar a los resultados de la presente investigación.

Los resultados de la validación de contenido difieren a los obtenidos por Navarro-Loli and Dominguez-Lara (2019), quienes como resultado de la validación en el contexto de estudio, eliminó el ítem 2. Estas diferencias se deben al tipo de validación que se realiza pues en el caso de la presente investigación se realiza la validación de contenido a través del criterio de expertos y en el caso de Navarro-Loli and Dominguez-Lara (2019) se realiza el análisis factorial

exploratorio del instrumento, otra posible explicación a las diferencias puede radicar en el hecho de que difieren las muestras en ambos estudios. En cuanto a los resultados de Montes de Oca et al. (2021) y Moreta-Herrera et al. (2021), coinciden con la presente investigación en el hecho de que obtienen índices de confiabilidad alto, pero difieren en cuanto a la estructura final de la EAPESA, pues luego del análisis factorial confirmatorio el instrumento se reduce a 7 ítems. En ambos casos se realiza como procedimiento para la validación de la EAPESA el Análisis Factorial Confirmatorio, lo que difiere con la presente investigación y va señalando brechas de por dónde debe orientarse el trabajo en futuras investigaciones.

En cuanto a los resultados de la caracterización de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios se obtuvo como nivel predominante el nivel medio, no existieron diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de autoeficacia y se pudo comprobar que la variable sociodemográfica que con más peso está prediciendo la autoeficacia en la muestra estudiada son los años de estudio. En cuanto a los resultados de los niveles por sexo, los resultados son coherentes con los de Torres (2022) quien obtiene que se evidenció que hay equidad en la evaluación tanto en hombres como mujeres en cuanto al nivel de autoeficacia.

Los resultados de la presente investigación muestran como limitación que solo se obtiene la validez de contenidos y la confiabilidad del instrumento, así como una caracterización de la autoeficacia académica según las variables sexo, año académico y facultad en la que estudia, dejando a un lado la relación entre la autoeficacia académica con otras variables implicadas en el aprendizaje y que tienen un peso importante en el mismo. Respecto a la validez del instrumento, se abordó anteriormente la existencia de brechas de investigación que pueden estar guiando futuros estudios. En el segundo caso se hará referencia a continuación a la importancia del

estudio de la relación entre la autoeficacia académica con otras variables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje que pueden resultar de interés.

Díaz (2019) resalta la relación entre autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado, siendo ésta de .455\*\* positiva y significativa ( $p \leq .01$ ). En esta relación sobresale la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado la cual presenta significancia en todas las dimensiones de la autoeficacia académica. Por su parte Burgos-Torre and Salas-Blas (2020) relacionan la autoeficacia con la procrastinación obteniendo que los resultados según el ciclo de estudio, evidencian que los alumnos de los primeros ciclos presentan los mayores puntajes en la autorregulación y autoeficacia académica, presentan también los niveles más bajos en la postergación de actividades, estos resultados son contradictorios con los reportados. Se encontraron diferencias en autorregulación académica según sexo, las mujeres son quienes tienen mayores puntuaciones. Resultaría interesante investigar con la muestra de la presente investigación si la autoeficacia académica no se ve afectada por la postergación de las tareas académicas y si existen diferencias en cuanto al sexo en este sentido.

Por su parte en Rosales-Ronquillo and Hernández-Jácquez (2020) se obtuvo como resultados la percepción de parte del estudiantado de un nivel alto de autoeficacia académica y una relación positiva entre ésta y su rendimiento académico. En dicha investigación, se recomienda la intervención en aspectos como la concentración, la atención, y la confianza para intercambiar puntos de vista con el docente o la docente; aspectos todos que resultaron con bajas autovaloraciones, por lo que señalan variables importantes a explorar que pueden tenerse en cuenta en la continuidad de la presente investigación. Estos resultados concuerdan con Rossi and Rossi (2022) quienes resaltan la relación entre la autoeficacia y el rendimiento y de ahí la

necesidad de la intervención oportuna que permitiría ayudar a aquellos estudiantes con niveles inferiores de autoeficacia a alcanzar un buen desempeño académico.

Partiendo de los resultados obtenidos en la presente investigación y las limitaciones que se detectan en la misma se procede a exponer en los siguientes apartados las conclusiones y recomendaciones.

## **Conclusiones**

La validez de contenido y el análisis de confiabilidad de la EAPESA favorecieron el ajuste lingüístico y cultural del instrumento, en su versión preliminar, al contexto universitario cubano. Se evidencio un índice de fiabilidad alto.

La autoeficacia académica de los estudiantes de la muestra estudiada se encuentra fundamentalmente en el nivel medio, obteniendo puntuaciones entre 24 y 31 puntos.

La variable de agrupación que mejor predice el nivel de autoeficacia académica en la muestra estudiada es el año que cursan, lo que indica que en la medida que avanza el año académico hay una mayor posibilidad de que los estudiantes se perciban con una mayor autoeficacia.

### **Recomendaciones**

Profundizar en las propiedades psicométricas del instrumento, realizar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio en aras de lograr la validez de constructo de la EAPESA.

Ampliar la muestra del estudio en número y en otras sedes de la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas con el objetivo de obtener resultados que se puedan generalizar a una mayor escala, pues la muestra seleccionada pertenece solo a la Sede Central no se tomaron en cuenta las facultades de la sede pedagógica y de la Facultad de Cultura Física.

Profundizar en otras variables como el aprendizaje autorregulado, la motivación por el estudio, las expectativas de éxito que pueden estar relacionadas e incidiendo en los niveles de autoeficacia académica.

Devolver los resultados de la presente investigación a los decisores de la universidad con el fin de realizar acciones desde la intervención para fomentar los niveles de autoeficacia y que esto repercuta en el éxito académico y el rendimiento de los estudiantes, teniendo en cuenta que son los futuros profesionales de los diferentes sectores del país.

## Referencias

Abad, F., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría. Teoría Clásica de los Tests y Teoría de la Respuesta al Ítem*. UAM.

Aguayo, M. (2012). Cómo hacer una regresión logística con SPSS "paso a paso" (I).  
*DOCUWEBFABIS*.

Aguayo, M., & Lora, E. (2013). Cómo hacer una regresión logística binaria "paso a paso" (II): análisis multivariante. *DOCUWEBFABIS*.

Alarcón, R. A., Guzmán, Y., & García, M. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3).  
<http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/395>

Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>

Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*(84), 191-215. <https://doi.org/doi:10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *37*(2), 122.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *15*, 334.

Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freem.

Bandura, A. (1997b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Article 84.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *16*.

Bayrón, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, *5*(1), 28-49.

Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *16*(1).

Bndura, A. (1986). *Social foundations of thought and action* (N. Englewood Cliffs, Ed.).

Burgos-Torre, K. S., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>

Covarrubias-Apablaza, C. G., 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), 103-114.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>

Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.

Del Valle, M., Díaz, A., Pérez, M. V., & Vergara, J. (2018). Análisis factorial confirmatorio escala autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA) en universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*,

4(49), 97-106. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.08>

Díaz, E. E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Lima.

Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-16.

Dominguez-Lara, S. A., Navarro-Loli, J. S., & Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 210-217.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>

Domínguez, L., & Ibarra, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela.

Domínguez, L. (2014). *Personalidad, juventud y proyectos futuros* (U. d. L. Habana, Ed.).

Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior Personality: an international journal*, 35(5), 573-586.

Evers, A., Muniz, J., Hagemester, C., Hostmaelingen, A., Lindley, P., Sjobern, A., & Bartram, D. (2013). Assessing the quality of tests: Revision of the EFPA review model. *Psicothema*, 25(3), 283-291. <https://doi.org/doi: 10.7334/psicothema2013.97>

Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Pirámide.

Fernández-Castillo, E., Nieves, Z., & Camejo-Prado, Y. (2012). Validación de instrumentos psicológicos: una introducción necesaria. In *Validación de instrumentos psicológicos. Criterios básicos*. Samuel Feijóo.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Tercera ed.). SAGE Publications [https://www.google.com/search?ei=TBwIW--DE42SzwLTgbnwBQ&q=Field%2C+A+%282000%29+Discovering+statistic+using+SPSS+for+Windows+chapter+2.+SAGE+Publications%2C+Londres&oq=Field%2C+A+%282000%29+Discovering+statistic+using+SPSS+for+Windows+chapter+2.+SAGE+Publications%2C+Londres&gs\\_l=psy-ab.3...294773.297862.0.298350.10.10.0.0.0.841.1718.0j6j6-1.7.0...0...1c.1.64.psy-ab..3.0.0....0.TCbf6aul1Rs](https://www.google.com/search?ei=TBwIW--DE42SzwLTgbnwBQ&q=Field%2C+A+%282000%29+Discovering+statistic+using+SPSS+for+Windows+chapter+2.+SAGE+Publications%2C+Londres&oq=Field%2C+A+%282000%29+Discovering+statistic+using+SPSS+for+Windows+chapter+2.+SAGE+Publications%2C+Londres&gs_l=psy-ab.3...294773.297862.0.298350.10.10.0.0.0.841.1718.0j6j6-1.7.0...0...1c.1.64.psy-ab..3.0.0....0.TCbf6aul1Rs)

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).

García, A. M. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.

Garzón, A., Gil, J., & Besa, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>

González-Hernández, M. (2022). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios: una revisión narrativa.

González, A., Rodríguez, Y., Faílde, J. M., Carrera, M. V. J. L., & Differences, I. (2016). Anxiety in the statistics class: Structural relations with self-concept, intrinsic value, and engagement in two samples of undergraduates. *45*, 214-221.

González Benito, A. M., López Martín, E., Expósito Casas, E., & Moreno González, E. J. R. e. d. i. y. e. e. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta Edición ed.)*. Mc Graw Hill Education.

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Martínez, R. (2005). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Síntesis, S. A. .

Merino-Noé, J. (2017). La potencialidad de la Regresión Logística Multinivel. Una propuesta de aplicación en el análisis del estado de salud percibido. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(36), 177-211. <https://doi.org/empiria.36.2017.17865>

Merino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental Educational Psychology*, 3(1), 371-377. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326039>

MES. (2017). *Objetivos de Trabajo del Ministerio de Educación Superior para el año 2018*. (E. U. F. Varela, Ed.).

Montes de Oca, C., Cuellar, L. F., & Villacrés, N. (2021). Validez factorial con estimación robusta de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa) en universitarios ecuatorianos. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2153>

Moreta-Herrera, R., Montes, C., Navarro, L. F., & Villegas, N. (2021). Factor validity with robust estimation of the Scale of Perceived Self-efficacy Specific to Academic Situations (Eapesa) in Ecuadorian university students *Ciencias Psicológicas*, 15(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2153>

Navarro-Loli, J. S., & Dominguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos.

*Psychology, Society, & Education, 11*(1). <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1985>

Núñez, C. Y., Quinzan, A., Valle, W., & González, M. (2017). " Aprender a aprender" en la universidad cubana actual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 21*(6), 140-147.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S156131942017000600017&Ing=es&tIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S156131942017000600017&Ing=es&tIng=es)

Olazo, B. M. A. (2020). *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima*

*Metropolitana, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Lima.

Olivas, A., & Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango* Universidad Pedagógica de Durango].

Ciudad de México.

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. J. F. u. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *5*(2), 17-26.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *41*(2), 116-125.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Selfefficacy. *2*, 239.

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.

Pallant, J. (2005). *SPSS SURVIVAL MANUAL. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Allen and Unwin.

Robert, R. E., Espinosa, Y., Prado, O., & Barroso, M. (2020). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza menos utilizados en la educación superior en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).

Robles, H. (2020). Autoeficácia acadêmica e aprendizagem auto-regulada em um grupo de alunos de uma Universidade de Lima. *Revista de Investigacion Psicológica*(24), 37-52.

Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jáquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155. <https://doi.org/http://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>

Rossi, R. M., & Rossi, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada (Investigaciones). *Revista Andina de Educación*, 5(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>

Rueda, J. F., & Portilla, S. A. (2020). Formación en competencias laborales generales, desafío para la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 40-48.

Torres, E. G. (2022). *Invarianza métrica, estructura factorial y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) en adolescentes limeños, 2022* Universidad César Vallejo]. Lima.

Vila, O. L., Cabrera, E. N., Moya, N. E., & Valladares, O. R. (2020). La Educación Superior en Cuba: Un espacio de inclusión mediante las políticas públicas. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 8(1), 118-137.

<https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1512/0>

Villavicencio, M. C., Deza, I., & Dávila, R. P. (2020). Estilos de vida y el rendimiento académico de los estudiantes de una Facultad de Enfermería en Perú. *Revista Conrado*, 16(74), 112-119. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrit=sci\\_arttext&pid=S1990](http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrit=sci_arttext&pid=S1990)

## Apéndices

### Apéndice 1: Encuesta a Especialistas para evaluar la Escala de Autoeficacia

#### Específica de Situaciones Académicas

Usted ha sido seleccionado (a) para formar parte de un grupo de expertos que evaluará un cuestionario orientado al estudio la autoeficacia académica en estudiantes universitarios que se aplicará a los estudiantes de Universidad Central “Marta Abreu” de las villas de la región central del país. En Cuba, hasta el momento, no se cuenta con algún instrumento de evaluación que permita caracterizar la autoeficacia académica en estudiantes, de ahí la importancia de la presente investigación y de su rol como especialista en este ejercicio profesional. A través del proceso de adaptación de dicho cuestionario, se pretende brindar un instrumento válido y confiable para evaluar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Se agradece su cooperación.

Por favor conteste las siguientes preguntas:

Profesión:

Años de experiencia:

Ocupación:

Grado científico:

Título académico:

Categoría docente:

1. ¿Considera Ud. necesario la validación en nuestro país de un instrumento para evaluar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios?

Muy necesario\_\_\_ Relativamente necesario\_\_\_ Poco necesario\_\_\_

2. Seguidamente se le presenta una escala del 1 al 10 para que evalúe el grado de conocimiento que usted posee sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. A continuación se le presenta una escala del 1 al 10 para que evalúe el grado de conocimiento que usted posee sobre la validación de cuestionarios.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Evalúe en una escala del 1 al 5 ¿En qué medida los ítems que pertenecen a la variable evalúan realmente el constructo para el cual fueron concebidos? El valor de la escala es el siguiente: 1 en nada. 2 en una mínima parte. 3 en parte. 4 en parte considerable. 5 completamente

Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

\_\_\_ En nada.

\_\_\_ En una mínima parte.

\_\_\_ En parte.

\_\_\_ En parte considerable.

\_\_\_ Completamente.

Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.

\_\_\_ En nada.

\_\_\_ En una mínima parte.

\_\_\_ En parte.

\_\_\_ En parte considerable.

\_\_\_ Completamente

Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica

En nada.

En una mínima parte.

En parte.

En parte considerable.

Completamente

Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes

En nada.

En una mínima parte.

En parte.

En parte considerable.

Completamente

Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.

En nada.

En una mínima parte.

En parte.

En parte considerable.

Completamente

Me da de lado que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.

En nada.

En una mínima parte.

\_\_\_ En parte.

\_\_\_ En parte considerable.

\_\_\_ Completamente

Si me lo propongo creo que tengo suficiente capacidad para obtener un expediente académico.

\_\_\_ En nada.

\_\_\_ En una mínima parte.

\_\_\_ En parte.

\_\_\_ En parte considerable.

\_\_\_ Completamente

Pienso que puedo pasar los cursos con bastante faciidad, e incluso, sacar buenas notas.

\_\_\_ En nada.

\_\_\_ En una mínima parte.

\_\_\_ En parte.

\_\_\_ En parte considerable.

\_\_\_ Completamente

Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.

\_\_\_ En nada.

\_\_\_ En una mínima parte.

\_\_\_ En parte.

\_\_\_ En parte considerable.

\_\_\_ Completamente

Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.

En nada.

En una mínima parte.

En parte.

En parte considerable.

Completamente

5. ¿Considera necesario modificar algunos de los términos o palabras empleados en los ítems por no ser conocidos o apropiados a nuestro medio?

Si

No

6. En caso afirmativa la respuesta anterior señale las palabras o Items que considera que deben ser modificados.

7. ¿Considera Ud. que sería necesario modificar, incorporar o eliminar otros ítems?

Si

No

8. En caso afirmativa la respuesta anterior señale los Items que considera que deben ser eliminados y sugiera los que deben ser incorporados.

9. ¿Algún(os) señalamiento(os) o alguna(s) recomendación(es) que quisiera agregar?

Muchas Gracias.

## **Apéndice 2: Escala de Autoeficacia Específica de Situaciones Académicas**

**(modificada para piloto).**

Somos un equipo de investigadores cubanos de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, interesados en el estudio de la autoeficacia percibida en el contexto académico. Con este fin, estamos aplicando estos cuestionarios anónimos y esperamos que usted pueda ayudarnos respondiéndolos. Queremos asegurarle que sus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales, asimismo, usted no está en la obligación de participar y puede retractarse en cualquier momento. La encuesta toma pocos minutos para ser completada. A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una (X) de acuerdo con la siguiente escala de valoración: 1. Nunca 2. Algunas veces 3. Bastantes veces 4. Siempre. Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder!

Edad.

Sexo.

Años de estudios.

Lateralidad.

Facultad.

Carrera

Año que cursa

- Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

\_\_\_Nunca

\_\_\_Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

- Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.

\_\_\_ Nunca

\_\_\_ Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

- Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.

\_\_\_ Nunca

\_\_\_ Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

- Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.

\_\_\_ Nunca

\_\_\_ Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

- Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.

\_\_\_ Nunca

\_\_\_ Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

- Me da igual que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Si me lo propongo creo que tengo suficiente capacidad para obtener un expediente académico.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.

\_\_\_ Nunca

\_\_\_ Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

¿Qué término del cuestionario le resulta de difícil comprensión y por cuál lo modificaría?

### **Apéndice 3: Escala de Autoeficacia Específica de Situaciones Académicas**

**(definitiva).**

Somos un equipo de investigadores cubanos de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, interesados en el estudio de la autoeficacia percibida en el contexto académico. Con este fin, estamos aplicando estos cuestionarios anónimos y esperamos que usted pueda ayudarnos respondiéndolos. Queremos asegurarle que sus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales, asimismo, usted no está en la obligación de participar y puede retractarse en cualquier momento. La encuesta toma pocos minutos para ser completada. A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una (X) de acuerdo con la siguiente escala de valoración: 1. Nunca 2. Algunas veces 3. Bastantes veces 4. Siempre. Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder!

Edad.

Sexo.

Años de estudios.

Lateralidad.

Facultad.

Carrera

Año que cursa

- Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

\_\_\_Nunca

\_\_\_Algunas

\_\_\_Veces Bastantes

\_\_\_Veces Siempre

- Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.

\_\_\_Nunca

\_\_\_Algunas

\_\_\_Veces Bastantes

\_\_\_Veces Siempre

- Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.

\_\_\_Nunca

\_\_\_Algunas

\_\_\_Veces Bastantes

\_\_\_Veces Siempre

- Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.

\_\_\_Nunca

\_\_\_Algunas

\_\_\_Veces Bastantes

\_\_\_Veces Siempre

- Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.

\_\_\_Nunca

\_\_\_Algunas

\_\_\_Veces Bastantes

\_\_\_Veces Siempre

- Me da igual que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Si me lo propongo creo que tengo suficiente capacidad para obtener un expediente académico.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.

Nunca

Algunas

Veces Bastantes

Veces Siempre

- Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.

\_\_\_ Nunca

\_\_\_ Algunas

\_\_\_ Veces Bastantes

\_\_\_ Veces Siempre

### Apéndice 3: Gráfico de Sedimentación del Análisis del KMO

