

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y FELICIDAD EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, CUSCO 2023**

PRESENTADO POR:

Br. RUTH NOHEMI HUAMANI CHEVARRIA

Br. FLOR ESTEFANY SALAZAR TTITO

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESOR:

Mg. HERNÁN AGUIRRE COLPAERT

CUSCO - PERÚ

2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesor** del trabajo de investigación/tesis titulada:

Autoeficacia Académica y Felicidad en Estudiantes de la
Escuela Profesional de Psicología de una Universidad pública, Cusco 2023

Presentado por: Ruth Nohemi Huamani Chevarría DNI N° 70421937

presentado por: Flar Estefany Salazar Tito DNI N°: 76013481

Para optar el título profesional/grado académico de Licenciada en Psicología

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 01 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 3 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 16 de Julio de 2025

Firma

Post firma

Nro. de DNI 23984629

ORCID del Asesor 0000 0002 6334 8843

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: **oid:** 27259:474319285

Ruth Nohemi Huamani Chevarria

Autoeficacia Académica y Felicidad en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de una Uni



Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:474319285

182 Páginas

Fecha de entrega

16 jul 2025, 8:23 p.m. GMT-5

36.908 Palabras

203.329 Caracteres

Fecha de descarga

16 jul 2025, 8:56 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

TESIS FINAL RUTH Y FLOR ULTIMA COPIA 16-07.pdf

Tamaño de archivo

5.9 MB

3% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 25 palabras)

Fuentes principales

- 2%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 1%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

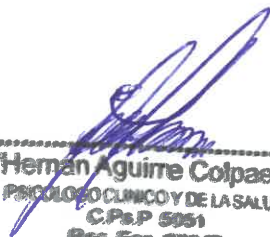
Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.


Hernán Aguirre Colpaert
PSICÓLOGO CLÍNICO Y DE LA SALUD
C.Ps.P 5051
Reg. Esp. 00047

Dedicatoria

A mis padres por brindarme su apoyo incondicional, a mi hermana por darme motivación y fuerza para seguir en este proceso de aprendizaje y superación. Su compañía y apoyo es lo que me impulsa a seguir adelante.

Nohemi H.

A Dios por guiarme y darme fuerzas en este camino. A mi mamá por su apoyo incondicional, su sacrificio y perseverancia, gracias por ser mi fuente de inspiración y no soltarme en este camino. A mi papá, que desde el cielo guía cada uno de mis pasos, te extraño y agradezco los valores que me enseñaste. A mis familiares por su motivación y apoyo, gracias por creer en mí y alentarme a seguir adelante. A mis amigos Sharon y Diego, por su compañía, apoyo y refugio en momentos difíciles. Gracias por hacer de este viaje más llevadero.

Flor S.

Agradecimiento

A Dios por darnos fuerza, perseverancia en el proceso y culminación de nuestro trabajo de investigación.

A nuestra casa de estudios la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y a nuestros docentes de la escuela profesional de Psicología por ser nuestros guías y brindarnos sus conocimientos durante nuestra etapa como estudiantes.

A nuestro asesor, Mgt. Hernan Aguirre Colpaert, quien fue nuestro guía y apoyo. Expresamos nuestra gratitud por la paciencia y el compromiso demostrados al guiarnos durante este proceso, compartiendo con nosotros sus conocimientos y su experiencia en el campo de la investigación.

Finalmente agradecemos a los alumnos pertenecientes a la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, por su colaboración y participación en la investigación. Su participación fue importante para la realización de nuestro trabajo.

Índice de Contenido

Dedicatoria ii

Agradecimiento iii

Resumen xii

Abstract xiii

Introducción xiv

Capítulo I Planteamiento del Problema 16

1.1. Descripción del Problema de la Investigación 16

1.2. Formulación del Problema 22

1.2.1. Problema General 22

1.2.2. Problema Específico 22

1.3. Objetivos 23

1.3.1. Objetivo General 23

1.3.2. Objetivos Específicos 23

1.4. Justificación 24

1.4.1. Valor Social 25

1.4.2. Valor Teórico 26

1.4.3. Valor Metodológico 27

1.4.4. Valor Práctico 27

Capítulo II Marco Teórico 28

2.1. Antecedentes de la Investigación 28

2.1.1. Antecedentes Internacionales 28

2.1.2. Antecedentes Nacionales 32

2.1.3. Antecedentes Locales 38

2.2. Bases Teóricas 39

2.2.1. Autoeficacia Académica 39

2.2.1.1. Autoeficacia 39

2.2.1.2. Autoeficacia Académica 41

2.2.1.3. Teorías de la Autoeficacia 44

2.2.1.4. Creencias de Autoeficacia Académica 49

2.2.1.5. Fuentes de la Autoeficacia Académica 51

2.2.1.6. Procesos Activados por la Autoeficacia Académica 54

2.2.2. Felicidad 61

2.2.2.1. Estudios Previos Acerca de la Felicidad 63

2.2.2.2. Diferentes Perspectivas Teóricas y de Intervención Acerca de la Felicidad 65

2.2.2.2. Enfoques Teóricos de la Felicidad 79

2.2.3. Capital Psicológico y su Relación con la Autoeficacia Académica y la Felicidad 82

2.3. Definición de Términos Básicos 85

2.3.1. Autoeficacia 85

2.3.2. Autoeficacia Académica 85

2.3.3. Felicidad 86

Capítulo III Hipótesis y Variables 87

3.1. Formulación de Hipótesis 87

3.1.1. Hipótesis Generales 87

3.1.2. Hipótesis Específicas 87

3.2. Variables 89

Capítulo IV Marco Metodológico 92

4.1. Tipo de Investigación 92

4.2. Diseño de Investigación 93

4.3. Población y Muestra 93

4.3.1. Población 93

4.3.2. Determinación de la Muestra 94

4.3.3. Procedimiento de Selección de Muestra 95

4.3.4. Criterios de Inclusión y Exclusión 97

4.4. Técnicas e Instrumentos de Procesamiento de Datos 97

4.4.1. Técnicas de Recolección de Datos 97

4.4.2. Instrumentos de Recolección de Datos 98

4.4.2.1. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) 98

4.4.2.2. Escala de la Felicidad de Lima EFL 99

4.4.3. Propiedades Psicométricas de los Instrumentos en la Población Investigada 101

4.4.3.1. Validez de Contenido, V de Aiken 101

4.4.3.2. Confiabilidad por Alfa de Cronbach 103

4.5. Procedimientos para la Recolección de Datos 104

4.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos 105

4.7. Aspectos Éticos 106

4.8. Prueba de Normalidad para la Selección del Estadístico Apropriado para la Prueba de Hipótesis 106

4.8. Matriz de Consistencia 108

Capítulo V Resultados 110

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación 110

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio 113

5.2.1. Estadística Descriptiva de la Variable Autoeficacia Académica 113

5.2.2. Estadística Descriptiva de la Variable Felicidad 114

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio 115

5.3.1. Correlación entre Autoeficacia Académica y felicidad 116

5.3.2. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Sentido Positivo

117

5.3.3. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Satisfacción con la Vida 118

5.3.4. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Realización Personal 119

5.3.5. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Alegría de Vivir 120

5.3.6. Comparaciones de Grupos 121

Capítulo VI Discusión 123

Capitulo VII Conclusiones y Recomendaciones135

7.1. Conclusiones 135

7.2. Recomendaciones 137

Referencias 139

Anexos 156

Índice de Tablas

Tabla 1	Operacionalización de las Variables	90
Tabla 2	Distribución de la población por semestre académico	93
Tabla 3	Selección de muestra	96
Tabla 4	Criterios de Inclusión y Exclusión de la Muestra	97
Tabla 5	Procesamiento de Validez de Contenido por Juicio de Expertos para la Escala de Felicidad	101
Tabla 6	Procesamiento de Validez de Contenido por Juicio de Expertos para la Escala de Autoeficacia Académica	103
Tabla 7	Alfa de Cronbach de la Escala Autoeficacia Académica	104
Tabla 8	Alfa de Cronbach de la Escala Felicidad	104
Tabla 9	Prueba de Normalidad	106
Tabla 10	Prueba de Normalidad para Comparación	107
Tabla 11	Matriz de Consistencia: Autoeficacia Académica y Felicidad en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023	108
Tabla 12	Características Sociodemográficas de la Muestra por Sexo	110
Tabla 13	Características Sociodemográficas de la Muestra por Edad	111
Tabla 14	Caracterización Sociodemográfica de la Muestra por Semestre	112
Tabla 15	Nivel de Autoeficacia Académica en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología	113

Tabla 16 Niveles de Felicidad en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología **114**

Tabla 17 Nivel de Felicidad por Dimensiones en Estudiantes de la Alumnos Profesional de Psicología **115**

Tabla 18 Correlación entre Autoeficacia Académica y Felicidad **116**

Tabla 19 Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y Dimensión Sentido Positivo en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología **117**

Tabla 20 Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y Dimensión Satisfacción con la Vida en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología **118**

Tabla 21 Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Realización Personal en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología **119**

Tabla 22 Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Alegría de Vivir en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología **120**

Tabla 23 Comparación del Nivel de Autoeficacia Académica con Respecto a Sexo **121**

Tabla 24 Comparación del Nivel de Autoeficacia Académica con Respecto a Edad **121**

Tabla 25 Comparación del Nivel de Autoeficacia Académica con Respecto a Semestre Académico **122**

Índice de Figuras

Figura 1 Dimensiones de la Autoeficacia **46**

Figura 2 Modelo de Determinismo Reciproco **46**

Figura 3 Representaciones Esquemáticas de Concepciones de Motivación Cognitiva **56**

Figura 4 Modelo Teórico de la Autoeficacia **61**

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023, para lo cual se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal y alcance correlacional. La población estuvo conformada por un total de 470 estudiantes matriculados en el semestre académico 2024-1, la muestra se determinó mediante muestreo probabilístico estratificado, la cual estuvo constituida por 213 estudiantes a los cuales se le aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas (EAPESA) y Escala de la Felicidad de Lima EFL. Los resultados evidenciaron que existe una relación positiva débil y significativa entre las variables autoeficacia académica y felicidad ($R = .492$; $p < .001$). También se correlacionó la variable autoeficacia académica y las dimensiones de felicidad donde las correlaciones oscilan entre $Rho = .407$ a $Rho = .512$. Asimismo, se encontró diferencias en relación al nivel de autoeficacia académica con respecto a la edad ($p = .039$) y semestre académico ($p = .031$).

Palabras clave: Autoeficacia académica, felicidad, estudiantes universitarios, bienestar subjetivo, bienestar psicológico.

Abstract

The present research aimed to determine the relationship between academic self-efficacy and happiness in students of the Professional School of Psychology at a Public University in Cusco, 2023. A quantitative approach was used, with a non-experimental cross-sectional design and correlational scope. The population consisted of a total of 470 students enrolled in the 2024-1 academic semester. The sample was determined through stratified probability sampling. It consisted of 213 students who were administered the Specific Perceived Self-Efficacy Scale for Academic Situations (EAPESA) and the Lima EFL Happiness Scale. The results showed a moderate positive relationship between the variables of academic self-efficacy and happiness ($R = .492$; $p < .001$). The variable of academic self-efficacy and the dimensions of happiness were also correlated, with correlations ranging from $Rho = .407$ to $Rho = .512$. Likewise, significant differences were found in the level of academic self-efficacy based on age ($p=.039$) and academic semester ($p=.031$).

Keywords: Academic self-efficacy, happiness, university students, subjective well-being, psychological well-being.

Introducción

Los estudiantes universitarios durante su proceso de aprendizaje enfrentan exigencias académicas, que requieren el uso de habilidades y capacidades que les permita lograr alcanzar sus metas y expectativas académicas. En este contexto la autoeficacia académica tiene un rol importante desde los primeros semestres, puesto que los estudiantes a medida que avanzan construyen su idea de autoeficacia académica en este nuevo ámbito académico.

Durante esta etapa donde el alumno se enfrenta a los desafíos y exigencias de la vida universitaria los sentimientos de bienestar subjetivo como es la felicidad son importantes por que aportan una dosis de calma y optimismo durante este proceso de aprendizaje. Por lo cual, mediante esta investigación se quiere determinar como la autoeficacia académica influencia en la felicidad de los estudiantes y viceversa.

Es así que la autoeficacia académica según Robles (2018) es la autopercepción o creencia que tienen los estudiantes de sus propias capacidades para lograr con éxito sus demandas académicas, este juicio depende de cuánta expectativa tenga de sus propias capacidades; y en relación a la felicidad Alarcón (2015) lo define como un estado de satisfacción, más o menos duradero que es experimentado cuando se posee un bien deseado.

La presente investigación comprende un total siete capítulos los cuales se distribuyen de la siguiente forma:

El primer capítulo aborda el planteamiento del problema, comprendiendo la descripción del problema de investigación, la formulación del problema, los objetivos planteados, la justificación, la viabilidad y las limitaciones.

El segundo capítulo está dedicado al desarrollo del marco teórico, en el cual se incluyen los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, así como los fundamentos teóricos de ambas variables.

En el tercer capítulo se presenta el desarrollo de la formulación de hipótesis y la operacionalización de las variables.

En el cuarto capítulo se desarrolla el marco metodológico de la investigación, el cual incluye el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento para recolectar la información, las técnicas de procesamiento y análisis de datos, los aspectos éticos y la matriz de consistencia.

En el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico descriptivo e inferencial.

Finalmente, en el séptimo capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos en la investigación.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del Problema de la Investigación

La educación constituye un pilar esencial para el desarrollo integral de un país, ya que garantizar una educación de calidad para todos contribuye a mejorar el bienestar social, impulsar el crecimiento económico, reducir las desigualdades y fomentar la participación ciudadana. Asimismo, la educación promueve el avance científico, tecnológico y la innovación, lo que permite formar una sociedad más justa y equitativa para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

En este marco, la educación superior cumple un papel fundamental en la formación de los estudiantes, preparando profesionales competentes, capacitados y eficaces. Sin embargo, a menudo se pasa por alto la importancia de la salud psicológica de los jóvenes, un aspecto crucial para su desarrollo integral y para su futuro éxito profesional. En este contexto, el entorno universitario se caracteriza por su alta competitividad, lo que somete a los estudiantes a múltiples exigencias tanto académicas como sociales, generando elevados niveles de estrés y ansiedad. De este modo, la etapa universitaria se convierte en un contexto complejo y desafiante, donde las presiones derivadas de exámenes, trabajos individuales y grupales, prácticas y fechas límite pueden impactar no solo en el rendimiento académico, sino también en el equilibrio emocional y el bienestar general de los estudiantes.

Al respecto, Cutipé (2018), director del Ministerio de Salud, señala que la comunidad universitaria es uno de los grupos más afectados en el ámbito de la salud mental. Los estudiantes que enfrentan elevadas exigencias académicas, especialmente aquellos que cursan los últimos ciclos, son más propensos a experimentar altos niveles de estrés, ansiedad, depresión, insomnio,

dificultades en sus relaciones sociales e incluso recurrir al consumo excesivo de alcohol como mecanismo de afrontamiento, lo que afecta de manera negativa tanto su rendimiento académico como su bienestar general.

En este escenario, la autoeficacia académica desempeña un papel fundamental en el logro académico de los estudiantes, ya que una baja percepción de autoeficacia, provocada por experiencias como desaprobación exámenes o jalar cursos, puede afectar significativamente su autoestima y, en consecuencia, llevarlos a abandonar la universidad. Por ello, resulta indispensable integrar las demandas académicas con el ajuste emocional y social en el proceso de aprendizaje, fomentando un desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico es significativa, pues los estudiantes con alta autoeficacia tienden a obtener mejores resultados y a mostrar mayor confianza en sus capacidades (Alegre, 2014). Sin embargo, a pesar del incremento en la matrícula universitaria a nivel mundial, un número considerable de estudiantes abandona la universidad sin lograr obtener un título profesional, lo que pone en evidencia la importancia de fortalecer la autoeficacia como un recurso clave para la permanencia y el éxito académico.

En este sentido, la deserción estudiantil continúa siendo un problema global que afecta a todas las instituciones de educación superior; de hecho, se estima que aproximadamente la mitad de los estudiantes no logran graduarse (Dojchinovska, 2021). Por ello, resulta indispensable implementar estrategias que fortalezcan no solo las competencias académicas, sino también el ajuste emocional y motivacional de los estudiantes, con el fin de favorecer su continuidad y culminación exitosa de la carrera.

Además, las cifras al respecto son alarmantes y varían según el país y la región. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la tasa general de deserción de estudiantes universitarios de pregrado es del 40%; en la Unión Europea, los porcentajes son del 16% en Reino Unido, 17% en Noruega y 24% en Francia. Sin embargo, en Italia, la tasa de deserción es más alta, alcanzando el 33%, seguida por los Países Bajos con un 31% (Rudin, 2021). Estas estadísticas reflejan la magnitud del problema y la necesidad urgente de atender los factores que influyen en la permanencia estudiantil a nivel global.

Esta problemática no es exclusiva de los países desarrollados, En América Latina, la situación es igualmente preocupante. Se estima que el 50% de la población entre 25 y 29 años que inició una carrera universitaria no logro completar sus estudios (Behr et al., 2020). Esta realidad evidencia que la deserción universitaria es un fenómeno global que trasciende contextos culturales y económicos, y que puede tener consecuencias negativas en la vida de los estudiantes, tales como la pérdida de oportunidades laborales y la falta de desarrollo personal y profesional.

En este mismo contexto, Perú refleja una realidad similar. En 2022, solo el 30.9% de los jóvenes transitó satisfactoriamente a la educación superior, lo que representa una disminución con respecto al con el 36.6% alcanzado en 2019, según la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Además, se estima respecto a la educación superior, 21 de cada 100 jóvenes entre 22 y 24 años lograron concluirla (tanto universitaria y no universitaria), mientras que 46 de cada 100 jóvenes de 30 años o menos abandonaron su formación superior no universitaria y 17 de cada 100 dejaron inconclusa la formación universitaria (Informe de secretaria nacional de Juventudes [SENAJU], 2024).

Estas cifras reflejan una situación preocupante que requiere analizar no solo los datos cuantitativos, sino también las causas subyacentes del abandono universitario. En ese sentido, la

Encuesta Nacional de Estudiantes de la Educación Superior Universitaria (ENEESU) reporta que, de los estudiantes de universidades públicas encuestados que interrumpieron estudios en el periodo 2020-1 (4,629 estudiantes) y 2020-2 (2,149 estudiantes), el 9.3% atribuyó su decisión a un bajo rendimiento académico, identificado como el principal motivo de abandono.

Este bajo rendimiento, a su vez, está estrechamente vinculado con factores socioemocionales, dificultades en el uso del tiempo y los desafíos asociados a la falta de métodos de estudio adecuados, espacios apropiados en el hogar, acceso a equipos tecnológicos, entre otros (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2021). Todo ello permite comprender que la deserción universitaria no responde únicamente a causas individuales, sino que es el resultado de una interacción compleja entre factores personales, académicos, familiares, emocionales y contextuales. En esa línea, La ENEESU reporta que sólo un 5.0% (232 personas) y un 4.1% (89 personas) de los estudiantes de universidades públicas interrumpieron estudios debido a una mala elección de carrera. Cabe mencionar que el factor inapropiada elección de la carrera profesional es percibida por los propios estudiantes como la menos influyente de todos los factores considerados en la encuesta (MINEDU, 2021).

Esta realidad también se evidencia en el contexto local. Según la Dirección de Sistemas de Información, Unidad de Estadística de la UNSAAC (2024), del total de 29,011 estudiantes que ingresaron entre los años 2016 y 2023, solo 19,030 se matricularon, 2,304 se graduaron y titularon, mientras que 7,677 abandonaron sus estudios, lo que representa una tasa de deserción del 26.49%. En particular, en la Escuela Profesional de Psicología, ingresaron 633 estudiantes en el mismo periodo, de los cuales 470 se matricularon, 83 lograron graduarse y titularse, y 80 desertaron, lo que equivale a una tasa de abandono del 12.64%. Estas cifras reflejan la complejidad de la permanencia estudiantil, influenciada no solo por factores académicos, sino

también por aspectos emocionales y contextuales que afectan el bienestar integral del estudiante universitario.

En este sentido, comprender las condiciones que enfrentan los estudiantes resulta fundamental para prevenir el abandono o la interrupción de los estudios y promover una formación profesional integral y sostenida. En específico, la autoeficacia cumple un rol fundamental, ya que influye tanto en la esfera emocional como en las conductas de las personas. Diversas investigaciones señalan que un elevado grado de felicidad se asocia con una mayor confianza en uno mismo y un alto nivel de autoeficacia. En contraste, una autoeficacia baja puede impactar de manera negativa en el rendimiento cognitivo y académico, así como en el estado emocional del estudiante. De esta forma, al tomar decisiones, aquellos individuos que poseen una autoeficacia elevada y altos niveles de felicidad suelen fijarse objetivos retadores y ambiciosos, a diferencia de quienes presentan valores bajos en dichas dimensiones (Baessler, 1996).

Por ello, con el fin de comprender los motivos detrás de la deserción universitaria, se decidió tomar como población de estudio a los estudiantes de Psicología de una Universidad pública del Cusco. Esta elección se fundamenta en la observación directa realizada por las tesis a lo largo de su formación académica, donde identificaron situaciones como el abandono de cursos, dificultades para completar semestres, desinterés en las clases, falta de atención y dispersión en los pensamientos.

Asimismo, en una preencuesta aplicada a los estudiantes de Psicología, se identificaron patrones relevantes respecto a su elección profesional, sus expectativas académicas y sus hábitos de estudio. Muchos de ellos señalaron que optaron por esta carrera motivados por experiencias personales relacionadas con la psicología, con el deseo de ayudar a los demás o por interés en su

propio desarrollo personal. En cuanto a sus expectativas, la mayoría expresó el anhelo de fortalecer sus habilidades, ampliar sus conocimientos y convertirse en profesionales competentes y eficaces. En relación con sus hábitos de estudio, manifestaron que suelen organizar sus horarios, tomar apuntes con ideas principales y repasar en sus tiempos libres; sin embargo, también se identificó la presencia de procrastinación, aunque algunos indicaron que esperan mejorar este aspecto conforme avanzan en la carrera. Además, señalaron que el uso de cronogramas les permite organizarse mejor y evitar la acumulación de tareas, y que obtener buenos resultados académicos incrementa su motivación y genera una actitud positiva frente a sus responsabilidades. No obstante, se evidenció que algunos estudiantes presentan poca confianza en sus habilidades para alcanzar sus metas académicas, lo que podría afectar negativamente su desempeño.

En este contexto, resulta fundamental considerar que la sociedad actual demanda profesionales felices, creativos y resilientes, capaces de liderar procesos de transformación educativa y social. Habilidades como la creatividad y el optimismo se han identificado como facilitadores clave tanto del rendimiento académico como de la inserción laboral (Caballero et al., 2018). Por ello, la universidad tiene la responsabilidad de formar profesionales que puedan adaptarse a los constantes cambios del entorno, dotados de competencias que les permitan intervenir de manera eficaz y contribuir al desarrollo social y comunitario.

Desde esta perspectiva integral, la autoeficacia académica no solo influye en el rendimiento durante el proceso formativo, sino que también resulta determinante en la preparación para el futuro ejercicio profesional. Las personas con alta autoeficacia tienden a experimentar mayores niveles de satisfacción personal al alcanzar sus objetivos, lo que a su vez incrementa su sensación de felicidad y bienestar. De esta forma, una educación que combine el

desarrollo emocional con el fortalecimiento de la autoeficacia puede impactar positivamente en el rendimiento académico, el bienestar general del estudiante y su permanencia en la universidad. Por lo tanto, se plantea como objetivo analizar la relación entre la autoeficacia académica y la felicidad en los estudiantes de Psicología de una universidad pública del Cusco.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?

1.2.2. Problema Específico

- ¿Cuáles son los niveles de autoeficacia académica en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?
- ¿Cuáles son los niveles de felicidad en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad pública, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?

- ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?
- ¿Existe diferencias significativas en la autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Establecer la relación entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Describir los niveles de autoeficacia académica en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- Describir los niveles de felicidad en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- Establecer la relación entre autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- Establecer la relación entre autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

- Establecer la relación entre autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- Establecer la relación entre autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- Determinar si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

1.4. Justificación

La autoeficacia académica se ha identificado como un predictor clave del rendimiento académico y de la motivación estudiantil, ya que está estrechamente relacionada con la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos, alcanzar metas y perseverar en su formación profesional. Por su parte, la felicidad constituye un indicador fundamental del bienestar psicológico y de la calidad de vida, influyendo en la actitud, el estado de ánimo y las relaciones interpersonales.

Diversos estudios sugieren que existe una relación bidireccional entre la autoeficacia académica y la felicidad. Es decir, no solo una elevada autoeficacia puede contribuir a una mayor sensación de bienestar, sino que también un estado emocional positivo puede potenciar la percepción de competencia personal. En ese sentido, los estudiantes que experimentan logros académicos suelen desarrollar una mayor sensación de satisfacción, motivación y actitud positiva frente a otras áreas de su vida, lo que se refleja en emociones como la alegría, el entusiasmo y el éxito, contribuyendo así a su felicidad.

No obstante, en el contexto actual, se observa que muchos jóvenes, especialmente en regiones como la nuestra, enfrentan diversas dificultades para alcanzar un nivel óptimo de bienestar emocional. El estrés académico, la presión social y las expectativas familiares pueden limitar la vivencia de la felicidad y afectar negativamente el desempeño académico.

Por ello, el presente estudio se enfoca en los estudiantes de una Universidad pública del Cusco, con el propósito de profundizar en la comprensión del vínculo entre autoeficacia académica y felicidad. Analizar esta relación permitirá visibilizar la importancia de desarrollar estrategias que fortalezcan ambos aspectos, ya que la autoeficacia no solo predice el desempeño académico, sino que también se relaciona con la percepción de bienestar personal. A su vez, la felicidad puede actuar como un recurso psicológico protector que influye en la confianza y eficacia del estudiante. De este modo, la presente investigación busca aportar evidencia científica relevante que contribuya a mejorar la calidad de la formación universitaria y a reducir los niveles de deserción estudiantil desde un enfoque integral.

1.4.1. Valor Social

Los resultados de esta investigación aportarán información valiosa para mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios, al identificar los factores que inciden en su autoeficacia académica y nivel de felicidad. Comprender esta relación permitirá diseñar estrategias que favorezcan el bienestar integral del alumnado, promoviendo no solo su desarrollo personal y emocional, sino también su permanencia y éxito en la vida académica.

Además, al evidenciar cómo la autoeficacia académica influye directamente en el rendimiento estudiantil, los hallazgos podrán ser utilizados para implementar intervenciones

orientadas a fortalecer la confianza, la motivación y las habilidades de estudio de los estudiantes, con el fin de mejorar su desempeño académico y reducir los niveles de deserción.

Desde una perspectiva más amplia, esta investigación también tiene un impacto significativo en el diseño de políticas educativas. Sus resultados pueden contribuir a la creación de programas institucionales de apoyo psicológico y académico, enfocados en el desarrollo personal, emocional y profesional de los estudiantes. De esta manera, el estudio no solo beneficia a la comunidad universitaria de manera inmediata, sino que también fortalece el compromiso de las instituciones con la formación de profesionales íntegros, resilientes y preparados para enfrentar los desafíos del entorno laboral y social.

1.4.2. Valor Teórico

A nivel teórico, esta investigación representa un aporte significativo a la comprensión de los procesos psicológicos vinculados con la autoeficacia académica y la felicidad en el contexto universitario. Al explorar la relación entre ambas variables, contribuye al desarrollo y comprensión de teorías en los campos de la motivación, el aprendizaje y el bienestar subjetivo, permitiendo una visión más integral del estudiante como sujeto activo en su proceso formativo.

Asimismo, los hallazgos obtenidos enriquecen el cuerpo de conocimientos existentes, ampliando la literatura científica sobre autoeficacia académica y felicidad. Esto no solo fortalece el fundamento teórico de futuras investigaciones, sino que también proporciona nuevas perspectivas para comprender cómo las creencias de autoeficacia influyen en el bienestar psicológico, la permanencia universitaria y el éxito académico.

1.4.3. Valor Metodológico

Desde una perspectiva metodológica, este estudio contribuye al fortalecimiento del abordaje científico de la autoeficacia académica y la felicidad en el contexto universitario. En primer lugar, permite validar y reafirmar la confiabilidad de los instrumentos de medición empleados, lo que garantiza resultados más precisos y pertinentes para futuras investigaciones en el área. Además, promueve el uso y desarrollo de técnicas adecuadas para evaluar constructos psicológicos complejos, facilitando su aplicación en contextos similares.

Asimismo, este trabajo sienta las bases para la elaboración de nuevos diseños de investigación que profundicen en la comprensión de las variables estudiadas, así como para el desarrollo de modelos teóricos que expliquen con mayor claridad la relación entre la autoeficacia académica y la felicidad.

1.4.4. Valor Práctico

A nivel práctico, esta investigación tiene el potencial de generar beneficios directos en la vida académica y personal de los estudiantes universitarios. Al identificar la relación entre la autoeficacia académica y la felicidad, se podrán diseñar e implementar estrategias concretas orientadas a fortalecer ambos aspectos, promoviendo un desarrollo integral del estudiante.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

En la presente investigación se muestra la búsqueda de diferentes antecedentes, tanto a nivel internacional como a nivel nacional y local, para poder profundizar la investigación desde las diferentes bibliografías, estas en relación con las variables a estudiar.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Chaleshgar et al. (2022) realizaron el estudio “Felicidad y autoeficacia entre estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Mazandaran” en Irán. Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las variables de autoeficacia y felicidad con algunas variables demográficas entre un grupo de estudiantes. Se utilizó un diseño transversal, realizado a 371 estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión y fueron seleccionados por un método de muestreo aleatorio simple. Los datos se recopilaron utilizando el Inventario de Felicidad de Oxford (OHI) y la Escala de Autoeficacia General (GSE). Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la puntuación media de felicidad fue de 28.65 ± 14.81 , y la puntuación media de autoeficacia fue de 60.5 ± 9.44 . Las variables de edad, sexo y educación se asociaron significativamente con la felicidad ($P < 0.05$). La autoeficacia también se asoció significativamente con la edad, el sexo, el estado civil y el nivel educativo ($P < 0.05$). En conclusión, algunas variables demográficas son efectivas en la felicidad y la autoeficacia en los estudiantes para promover la salud mental y la importancia de la felicidad en los estudiantes.

Álvarez y Cabo (2022) desarrollaron la investigación titulada “Autoeficacia y satisfacción académica en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19” en Maracaibo, Venezuela. Este estudio tuvo como objetivo estudiar la relación entre la autoeficacia y la satisfacción académica de estudiantes universitarios en el desarrollo de la crisis educativa generada por COVID-19. El diseño de investigación fue no experimental, transversal y correlacional. La muestra fueron 472 estudiantes universitarios de distintas instituciones educativas de Maracaibo, Venezuela. Se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas por Palenzuela (1983) y el ítem único ad hoc para medir satisfacción académica. Los resultados mostraron que la asociación entre la autoeficacia y la satisfacción académicas fue positiva, moderada y significativa, se utilizó el coeficiente de Pearson ($r = .521$). Se encontró diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia académica de acuerdo con el sexo ($p = .004$) y no se encontró diferencias en cuanto a la satisfacción académica estudiantil de acuerdo con el sexo ($p = .838$). En conclusión, según los resultados obtenidos la satisfacción académica referida al propio desempeño estudiantil y la autoeficacia académica fueron factores protectores durante la experiencia estudiantil en la pandemia por COVID-19.

Ocaña y Rivera (2022) realizó la tesis “Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar-Guaranda, 2022” con el objetivo de analizar la autoeficacia y la procrastinación; la población fue constituida por 415 estudiantes de la carrera de Comunicación Social, de los cuales se consideró a 200, mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal, de tipo bibliográfica y de campo, con un nivel descriptivo. Para la recolección de datos se emplearon la Escala de Autoeficacia elaborada por Juan Bendejú Huapaya (EA) y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA), adaptada por Álvarez. Los hallazgos revelan que el

62 % de los estudiantes presenta un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 31 % muestra un nivel bajo. En conclusión, en relación con la autoeficacia, se evidencian dificultades en la capacidad de autoevaluarse, así como una confianza parcial en sus propias habilidades, motivación y persistencia.

Villafuerte (2022) realizó la tesis “Relación de la autoeficacia general y académica con la salud mental en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato” en Ecuador. El objetivo central de esta investigación es determinar la existencia o no de la relación entre la salud mental con la autoeficacia general y académica. Para lograrlo se usó un método cuantitativo descriptivo y correlacional de corte transversal. La muestra fue de 394 universitarios con una media de edad de 21,97 años, compuesta de 272 varones (69%) y 122 mujeres (31%), a quienes se les aplicó cuatro cuestionarios: Escala de Autoeficacia Académica (EAG), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-28) y la Escala del Continuum de Salud Mental (MHC-SF). Los resultados arrojados a partir del análisis correlacional demuestran que la autoeficacia general (0.511 ; $p < 0,01$) y la autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (0.518 ; $p < 0,01$) tienen una correlación directa media con la salud mental positiva. Esto quiere decir que, si existen mayores niveles de autoeficacia tanto general como académica el sujeto obtiene experiencias de bienestar, dinámica positiva con los demás, sentido de bienestar y autoaceptación. Por tanto, la autoeficacia general y académica influyen en la salud mental de los universitarios de la ciudad de Ambato.

González et al. (2020) desarrollaron el estudio “Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios” en Jalisco, México. Este estudio tuvo como propósito analizar la relación entre la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar con el rendimiento

académico, así como comparar estas variables según el sexo. Se realizó un estudio cuantitativo, correlacional y transversal en el que se aplicaron la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, la Escala de Apoyo Social Académico y la Escala de Bienestar en Contexto Académico. Con base en un muestreo no probabilístico de conveniencia participaron 304 estudiantes de licenciatura de una universidad del occidente de México, 175 mujeres y 129 hombres con una media de edad de 20.82 (DE = 2.46) y 21.02 (DE = 3.10), respectivamente. Los resultados evidencian que la autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar presentan una correlación significativa con el rendimiento académico. Asimismo, se identificó que tener una autoeficacia académica baja o media disminuye la probabilidad de alcanzar un rendimiento académico satisfactorio. Además, se observó que las mujeres presentan un mejor rendimiento académico y mayor bienestar escolar en comparación con los hombres.

Domenech et al. (2019) realizó el estudio “La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios” en España. La presente investigación pretende analizar si la autoeficacia académica y la inteligencia emocional, están relacionadas con el éxito académico que obtienen los estudiantes universitarios. Para ello, se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Trait MetaMood Scale (TMMS-24), fueron administradas a 573 estudiantes universitarios españoles matriculados en primer curso de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. En los resultados se puede observar que los estudiantes más exitosos manifiestan más autoeficacia académica percibida, por tanto, la autoeficacia está significativamente relacionada con el éxito académico con una magnitud moderada ($d = .58$). Los resultados muestran que ambas variables están significativamente

relacionadas con el éxito académico y que los alumnos con un bajo éxito escolar presentan puntuaciones menores en inteligencia emocional y en autoeficacia académica.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En el contexto peruano, se evidencia una escasa literatura que aborde la relación entre la autoeficacia académica y la felicidad en la población estudiada; no obstante, existen estudios que han analizado estas variables de manera independiente.

Roncal et al. (2024) realizaron la investigación “Optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en un contexto de educación virtual”. El estudio tuvo como objetivo principal analizar la relación del optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios Lima Metropolitana en contexto de educación virtual. La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, es de corte transversal, de alcance correlacional y comparativo. La muestra estuvo conformada por 361 estudiantes y es de tipo no probabilístico de tipo intencional. Se utilizó el cuestionario de datos sociodemográficos (Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos) y la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA). Los resultados mostraron que ambas variables de estudio se relacionan significativamente $\rho = .513$; $p < .001$., asimismo se evidenció que los estudiantes varones presentaron mayores puntuaciones de autoeficacia académica que las mujeres, además, se encontró que los estudiantes adultos (25 a 43 años) evidenciaron mayores puntuaciones de autoeficacia académica a diferencia de los estudiantes más jóvenes (18 a 24 años). Se concluye que el optimismo está asociado a la autoeficacia académica y que existe diferencia significativa a nivel de sexo y edad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Carrión et al. (2023) realizaron la investigación titulada “Autoeficacia académica percibida según sexo, ciclo y programa de estudio en estudiantes de una universidad privada de Trujillo, Perú” donde tuvo como objetivo analizar las diferencias en la autoeficacia académica percibida según sexo, ciclo y programa de estudio en estudiantes de una universidad privada de Trujillo, Perú. El estudio fue de tipo sustantivo y de diseño descriptivo comparativo. Se evaluaron dos muestras, de 272 y 257 estudiantes de I a X ciclo de los programas académicos de estomatología y psicología respectivamente, seleccionados por criterios de inclusión y exclusión de una población total de 1697 estudiantes (927 de estomatología y 770 de psicología) se aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Se obtuvo resultados donde el 87.5% de mujeres y el 77.4% de varones presentaron una autoeficacia académica baja; en todos los ciclos de estudio el nivel bajo de la variable fue el predominante con porcentajes entre 65.4% y 91.9%, y, por programa de estudio, la variable se mantuvo en nivel bajo con porcentajes de 86.4% para estomatología y 84.4% para psicología. Se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en autoeficacia académica percibida entre mujeres y varones y entre ciclos de estudio siendo los estudiantes de VIII, IX y X los que lograron un rango promedio superior al resto de los estudiantes. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en autoeficacia académica entre estudiantes de los programas de estudio participantes.

Aguilar y Oviedo (2022) desarrollaron la tesis “Autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana”. El objetivo de este estudio fue identificar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 419 estudiantes

universitarios de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 17 y 20 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para la recolección de datos se utilizaron el Cuestionario de Autoeficacia Académica General y la Escala de Procrastinación Académica. Los hallazgos revelaron una relación débil ($R = .369$) y estadísticamente significativa ($p = .000$) entre las variables analizadas. Además, el coeficiente de determinación ($R^2 = .136$) mostró que el 13.6 % de la variación en la procrastinación académica (considerando sus dimensiones de postergación y autorregulación) es explicada por la autoeficacia académica, lo que indica un efecto pequeño. Se concluye que, a pesar de la significancia estadística, la magnitud del efecto es baja.

Javier (2022) desarrolló la tesis “Autoeficacia académica y competencia digital en estudiantes universitarios” en Lima. El objetivo de esta investigación consistió en determinar la relación entre la autoeficacia académica y la competencia digital en estudiantes universitarios. Fue cualitativa, de diseño no experimental y de tipo correlacional. La muestra no probabilística estuvo conformada por 98 estudiantes. Se utilizaron la Escala de Autoeficacia Académica y el Cuestionario de Competencia Digital. Los resultados mostraron que existe correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la competencia digital en los estudiantes ($\rho = .438$; $p < .001$). Asimismo, se evidenció que existe correlación entre la autoeficacia académica y las cinco dimensiones de la competencia digital en los estudiantes ($p < .05$).

Cochachi (2022) realizó la tesis “Satisfacción académica y autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima metropolitana” con el objetivo de conocer si existe relación entre las variables satisfacción académica y autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana. La investigación es empírica, con estrategia

asociativa de tipo correlacional simple y un diseño transversal no experimental. La muestra estuvo conformada por 268 estudiantes universitarios, 192 mujeres (71.64 %) y 76 varones (28.36 %), entre las edades de 18 y 35 años, entre el tercer ciclo hasta el décimo ciclo de estudios. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados revelan que las variables satisfacción académica y autoeficacia académica mantienen una relación muy significativa y directamente proporcional ($r = .237$, $p < .001$) y se encontró niveles medios de Satisfacción Académica y de Autoeficacia Académica en los estudiantes. En conclusión, cuando aumenta los niveles de satisfacción académica, aumenta también los niveles de autoeficacia o viceversa.

Rossi y Rossi (2022) realizaron la investigación “Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada” en Lima. Este estudio tuvo como objetivo determinar el grado de relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico en una universidad privada. Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y transeccional, tuvo un diseño descriptivo correlacional. La muestra fue de 414 estudiantes de Administración y se aplicó la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA); además, se utilizó el registro de calificaciones. Los resultados muestran una relación positiva perfecta entre el rendimiento académico y la autoeficacia; y se utilizó la rho de Spearman donde se obtuvo el valor de 0,945, lo que sustenta que el 80,2 % de los estudiantes que percibe un alto nivel de autoeficacia obtuvo un alto rendimiento académico. No obstante, el 1,7 % que percibe su autoeficacia en un nivel medio obtuvo un rendimiento académico bajo. La intervención oportuna permitiría ayudar a aquellos estudiantes con niveles inferiores de autoeficacia a alcanzar un buen desempeño académico. En conclusión, la autoeficacia enfocada

en el ámbito académico está presente de manera permanente en los estudiantes universitarios y el rendimiento académico depende de diversos factores que influyen en los logros de los estudiantes universitarios, la autoeficacia representa uno de los factores determinantes en el desarrollo académico del educando.

Medina y Saxsa (2021) desarrollaron la tesis “Autoeficacia y felicidad en estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad” en Lima. El objetivo de este estudio fue establecer la relación existente entre la autoeficacia y la felicidad. Se llevó a cabo una investigación empírica con enfoque cuantitativo, de tipo transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 303 estudiantes preuniversitarios, con edades entre 16 y 23 años ($M = 18.05$; $DE = 1.252$), quienes respondieron la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Felicidad de Lima. Los resultados mostraron una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la autoeficacia y las dimensiones sentido positivo de la vida ($p = .365$), satisfacción con la vida ($p = .303$) y alegría de vivir ($p = .393$). Asimismo, se identificó una relación positiva, moderada y significativa con la dimensión realización personal ($p = .277$). Por otro lado, no se evidenciaron diferencias significativas en los niveles de autoeficacia y felicidad al considerar variables como el sexo, el área de la carrera elegida, ni el tipo o ubicación del colegio de procedencia. Con base en estos hallazgos, se destaca la relevancia de fomentar competencias emocionales en los estudiantes preuniversitarios.

Alvítez (2021) desarrollo la tesis “Felicidad y razones para vivir en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo” donde tuvo como objetivo determinar cuál es la relación entre Felicidad y Razones para vivir en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo, se utilizó la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2009) y el inventario de Razones para Vivir (Reasons for living Inventory, RFL), elaborado por Linehan et al. (1983). Se

empleó un diseño de investigación descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 250 estudiantes del 1.º al 10.º ciclo del programa académico de Psicología, todos con matrícula vigente durante el ciclo académico 2018-20. Los resultados indicaron una relación directa, altamente significativa ($p < .01$) y con un tamaño de efecto grande entre la felicidad y las razones para vivir a nivel general, utilizando el coeficiente rho de Spearman. Respecto a la dimensión de relaciones familiares, se halló una correlación directa, altamente significativa ($p < .01$) y con un tamaño de efecto moderado entre la felicidad y las dimensiones de relaciones con los pares, creencias de afrontamiento, expectativas futuras y autoevaluación positiva. Se concluye que la felicidad constituye un factor fundamental; los estudiantes que se sienten satisfechos con el curso de su vida lo reflejan en su actitud, en sus metas a corto y largo plazo, y, en muchos casos, priorizan el valor de los logros alcanzados por encima de los fracasos experimentados.

Bonilla (2019) desarrollo la tesis “Felicidad en estudiantes universitarios voluntarios y no voluntarios de Lima” el objetivo de este estudio fue estudiar las diferencias significativas en cuanto al nivel de la felicidad que se puede encontrar en estudiantes universitarios que realizan voluntariado y aquellos que no lo realizan. El estudio fue de tipo descriptivo-comparativo, con un enfoque cualitativo, limitándose a la descripción de aquellos acontecimientos relacionados con la felicidad, en una muestra de estudiantes universitarios ($n=304$), pertenecientes a las áreas de ciencias, ingenierías y negocios, de cuatro universidades. Los resultados fueron los siguientes: Se encontraron diferencias significativas a nivel de las dimensiones: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida y realización personal ($p= .00$); sin embargo, esto no ocurrió a nivel de la dimensión alegría de vivir ($p= .697$), y del constructo felicidad ($p= .698$). En conclusión, es necesario desarrollar nuevas líneas de investigación, bajo controles específicos, orientadas a la

replicación de los resultados, en muestras afines, para realizar un contraste adecuado, contribuyendo así a la actualización del constructor y a sus alcances prácticos en el futuro.

2.1.3. Antecedentes Locales

Se realizó la búsqueda bibliográfica sobre estudios locales y no se hallaron estudios donde participen ambas variables relacionadas con la población, sin embargo, se encontraron estudios con variables relacionadas a las variables de nuestra investigación

Banda y Delgado (2021) desarrollaron la tesis “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería, UNSAAC – 2019” en Cusco. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería. Se trató de un estudio de tipo correlacional, descriptivo y transversal, cuya población estuvo compuesta por 288 estudiantes. Para la medición de la inteligencia emocional se utilizó el instrumento TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale), mientras que el rendimiento académico se evaluó mediante una ficha de recolección de datos. Los principales resultados mostraron que el 92.1 % de los participantes fueron mujeres; el 85.5 % tenía edades comprendidas entre menos de 18 y 24 años; el 68.5 % se dedicaba únicamente al estudio; y el 98.2 % se encontraba en estado civil soltero. Respecto a la inteligencia emocional, el 50.9 % presentó baja percepción emocional; el 58.2 % mostró una baja comprensión emocional; y el 63.6 % manifestó una adecuada regulación emocional. En relación con el rendimiento académico, el 80.0 % obtuvo un desempeño regular. Se concluye que existe una correlación directa y moderada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, evidenciada por el coeficiente Tau de Kendall, que alcanzó un valor de 0.476.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Autoeficacia Académica

2.2.1.1. Autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue presentado inicialmente por primera vez en el contexto de la autoeficacia por Bandura en 1977. Según este enfoque cada persona evalúa sus habilidades y capacidades y esto influye en cómo pueden alcanzar sus metas. Además, Bandura menciona que el sentido de autoeficacia no solo afecta la motivación, sino también la manera en que las personas enfrentan las dificultades y se comportan en diversas situaciones.

En tal sentido se entiende por autoeficacia a "los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1987, p. 416). Además, refiere que la autoeficacia tiene mucho que ver con el nivel de motivación, el estado emocional es así que el comportamiento de las personas está determinado en gran medida por lo que creen y no por lo que es objetivamente cierto (Bandura, 1997).

Para Prieto (2016):

La autoeficacia es una capacidad del ser humano que junto a otras, lleva a procesar cognitivamente la información de un modo determinado, lo que tiene consecuencias muy importantes sobre su desempeño personal; gracias a estas capacidades, las personas pueden influir en sí mismas y regular su propia conducta. (p. 70)

De la misma forma Pajares (como se citó en Mejía, 2020), refiere que la autoeficacia “está basada en la deducción que tienen las personas sobre su accionar considerando los logros anteriores, experiencias, persuasión vital y situación emocional; los juicios de autoeficacia

representan el aspecto personal y median entre los factores medioambientales y comportamentales” (p.56).

De igual modo Bandura (como se citó en Mejía 2020) menciona que es un conjunto de diferentes creencias relacionadas con áreas de actividad y con la autorregulación de los procesos de pensamiento, la motivación, las emociones y estados fisiológicos.

Para Olaz (2003) la autoeficacia es “el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta” (p.18). Este juicio puede ser negativo o positivo dependiendo de cómo el sujeto interprete los resultados obtenidos en torno a la señal como indicador de efectividad, ya que se realiza a partir de experiencias previas ya realizadas, cómo una persona construye ideas y creencias sobre sus habilidades (Velásquez, 2012).

Para Vinaccia et al. (2005) “La autoeficacia comprende las expectativas de los individuos concernientes a sus propias capacidades para realizar tareas y hace referencia a los recursos que se disponga y no a la opinión que se tenga sobre lo que puede hacer con ellos” (p.132).

Asimismo, indican que cuanto mayor sea la autoeficacia, mejor será el desempeño del individuo; tal éxito puede conducir a un sentido positivo general de uno mismo; de esta manera, la autoeficacia interviene en la decisión de un individuo de actuar e influye en su motivación y esfuerzo para afrontar nuevas situaciones en las que surgen obstáculos (Vinaccia et al., 2005).

También la autoeficacia es la capacidad que afecta la disposición de las personas para asumir tareas difíciles, las que incluyen el uso de perseverancia, persistencia y esforzarse más de lo habitual, lo que les permite superar obstáculos con éxito (Asghar et al., 2022).

Para Zimmerman y Cleary (2006) los juicios de autoeficacia se basan en la capacidad percibida para realizar una acción, no en la personalidad o en características psicológicas, etc.; en otras palabras, la autoeficacia aborda ¿qué tan bien puedo hacer algo? en lugar de ¿cómo soy?,

sin embargo, las medidas de autoeficacia también tienen una naturaleza multidimensional que varía según tareas o actividades específicas en un dominio determinado.

Zeldin (2000), señala que “ las creencias de eficacia ocupan un rol mediacional en el funcionamiento humano actuando a modo de filtro entre las habilidades y logros anteriores del ser humano y su siguiente conducta” (p. 5).

Sin duda la autoeficacia es la creencia en la capacidad de controlar las consecuencias de las propias acciones es así que para tener éxito en la realización de determinadas conductas o tareas no solo basta con tener ciertos conocimientos, habilidades o destrezas, si no se debe tener confianza en la capacidad para lograr metas deseadas; en este sentido se comprende como elemento clave de la capacidad humana que determina en gran medida la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la perseverancia frente a la adversidad, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas (Montes, 2017).

En efecto, según Montes (2017) la autoeficacia influye en el comportamiento dando paso a que las personas se convierten en creadores de su propio futuro en lugar de meros predictores; es así que las personas que se ven a sí mismas como personas eficaces para desafiarse a sí mismas aumentan su esfuerzo cuando el desempeño no alcanza las metas establecidas, por ende, experimentan menos estrés cuando se enfrentan a tareas difíciles y muestran un gran interés en nuevas actividades.

2.2.1.2. Autoeficacia Académica

La autoeficacia académica actualmente es un pilar importante en el ámbito académico, que fomenta la formación y desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas como también la autorregulación personal y motivacional, los cuales ayudan a mejorar el proceso de

aprendizaje académico, este aprendizaje ayuda a que los estudiantes conozcan la importancia de sus pensamientos y de la motivación para lograr sus metas (Huamaní et al., 2024).

Robles (2018) define a la autoeficacia académica como “la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de cuanta expectativa tenga el sujeto acerca de sus propias capacidades” (p.29).

Para García y Rivera (2021) son las creencias y juicios de la capacidad que posee el estudiante para responder exitosamente y eficientemente a las exigencias del ámbito académico. Por lo cual el medio académico va más allá de las aulas, como la vinculación universitaria, las relaciones académicas que se forman durante el proceso universitario, el contexto productivo, la familia, etc., son todos factores internos y externos que influyen en la vida académica de los estudiantes.

Por lo tanto la autoeficacia académica es un elemento clave en el ámbito educativo, ya que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, así como la autorregulación personal y motivacional. Esto, a su vez, mejora el proceso de aprendizaje académico y ayuda a los estudiantes a reconocer la importancia de sus pensamientos y motivación para alcanzar sus metas.

Asimismo Barraza (2010) nos dice que la autoeficacia académica está constituida por 3 componentes: el input que son las actividades realizadas por el estudiante para adquirir información y dar el comienzo al proceso de aprendizaje, el output es la realización de actividades académicas que reflejan el aprendizaje y salida de información procesada. Y por último la retroalimentación que ayuda a afianzar los conocimientos y a su vez ayuda a adquirir nuevos conocimientos con la interacción subyacente al aprendizaje.

Por otro lado ayuda a desarrollar autoeficacia académica tener conocimientos o creencias positivas previas, contrario a tener fracasos, ansiedad o mostrar inmadurez los cuales solo posponen la autoeficacia académica. Por lo tanto, es comprendida como la autopercepción que tiene el individuo de sus capacidades para desarrollar las acciones que le ayudarán a desarrollar con éxito sus actividades académicas (Gutiérrez, 2018).

Es así que para desarrollar la autoeficacia académica, es importante que los estudiantes estén dispuestos a aprender, crean en sus propias capacidades y tengan conocimientos o creencias positivas previas. Por el contrario, los fracasos, la ansiedad o la inmadurez pueden obstaculizar el desarrollo de la autoeficacia académica.

Según Komarraju y Nadler (2013) estudiantes que tienen alta autoeficacia ponen más interés a sus metas de desempeño y dominio, mientras que los estudiantes de baja autoeficacia muestran más probabilidad de pensar que la inteligencia es invariable.

Por lo tanto, las creencias de autoeficacia académica pueden verse notoriamente influidas por aspectos sociales y culturales de la zona, región o institución educativa en que estas sean evaluadas (García y Rivera, 2021, p. 18).

En resumen, la autoeficacia académica es un elemento fundamental para el éxito académico, y se puede desarrollar a través de la disposición para aprender, la creencia en las propias capacidades y la retroalimentación. Por ello la importancia de potenciar y ayudar a los alumnos en este proceso de aprendizaje y formación universitaria.

2.2.1.3. Teorías de la Autoeficacia

2.2.1.3.1. Teoría del Aprendizaje Social de Rotter

La idea central de la teoría del aprendizaje social de Julián Rotter (1966) es que la personalidad representa la interacción entre el individuo y el entorno; no podemos hablar de una personalidad interna al individuo e independiente del entorno; de manera similar, la conducta no puede considerarse una respuesta automática a un conjunto objetivo de estímulos ambientales; más bien, para comprender el comportamiento, debemos considerar al individuo y su historia de vida, aprendizaje y experiencia, así como el entorno con estos estímulos de los que la persona es consciente y a los que reacciona; Rotter describe la personalidad como un conjunto relativamente estable de posibilidades para reaccionar ante situaciones de una determinada manera (Mearns, 2021).

Rotter (como se citó en Vargas y Murillo, 2022) refiere que los patrones básicos de conducta aprendidos a través de la experiencia social están relacionados con la necesidad del sujeto de buscar satisfacción personal.

según Rotter (1966) presenta cuatro variables relevantes, éstas son:

- **Potencial de Conducta (PC)**, se refiere a la probabilidad de que una persona realice una determinada conducta entre otras posibilidades, esto significa que siempre hay diferentes formas de actuar en una situación determinada, pero el potencial conductual es el responsable de clasificar estas posibles acciones en orden de probabilidad; Rotter mencionó que el comportamiento incluye tanto el comportamiento observable como el comportamiento encubierto.

- **Expectativa (E)**, hace referencia a la creencia de una persona sobre la probabilidad de recibir refuerzo por una conducta, estas expectativas pueden ser poco realistas y el refuerzo puede ser interno o externo.
- **Valor del Reforzador (VR)**, hace referencia al significado o importancia que las personas otorgan a los resultados obtenidos.
- **Situación Psicológica**, se refiere a la relevancia contextual del comportamiento a medida que los individuos asignan un valor específico a los reforzadores y expectativas dependiendo de la perspectiva de la situación.

La forma en que las personas construyen sus experiencias interna o externamente es predecible, por lo que Rotter percibió dos tipos (locus de control interno y locus de control externo); estos enfoques dicen que si una persona tiene un locus de control interno, asumirán la responsabilidad y lograrán el éxito basándose en sus propias habilidades y esfuerzos, mientras que las personas con fuentes de control externas se comportan como si todo dependiera de personas o situaciones externas a ella, por ende atribuyen sus logros o fracasos al azar, a la suerte o a las circunstancias (Carrasco, 2017).

Según Barahona, (2014) basándose en Rotter la autoeficacia es “una creencia específica acerca de la externalidad o internalizad del control de las acciones que la persona lleva a cabo” (p.7).

2.2.1.3.2. Teoría Cognoscitiva Social de Bandura

Bandura (como se citó en Vargas y Murillo, 2022), desarrolló su teoría con el objetivo de permitir a las personas controlar las experiencias más importantes de sus vidas regulando su comportamiento y sus pensamientos, esto incluiría procesos básicos como establecer metas,

evaluar las consecuencias del comportamiento y regular los pensamientos, los sentimientos y las acciones.

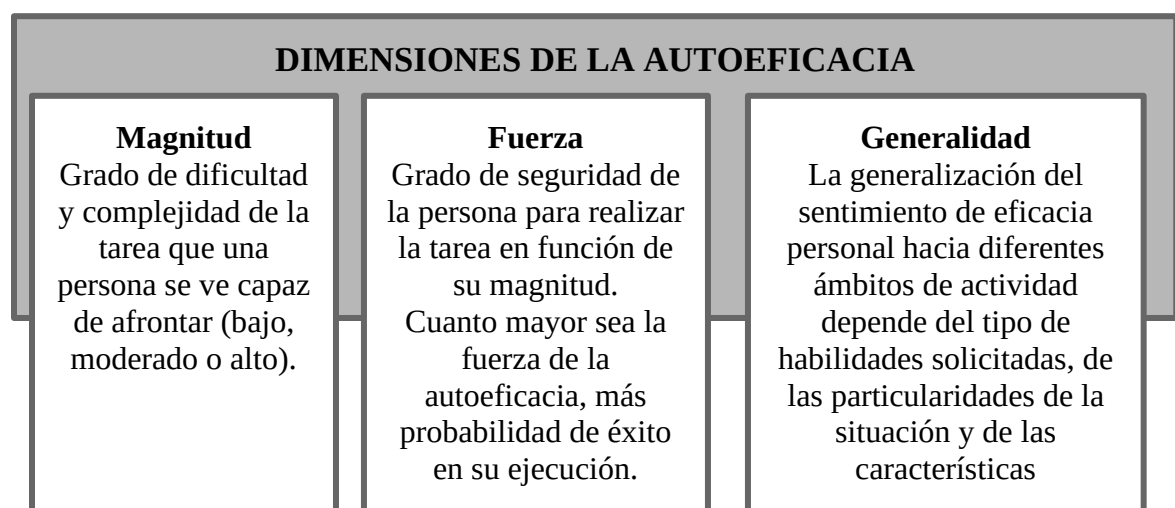
La teoría cognitiva social propone que la mayor parte del aprendizaje humano ocurre en un contexto social, a través de la observación, las personas adquieren habilidades, reglas, estrategias y actitudes; Por otro lado, comprenden la conveniencia y utilidad de diversos comportamientos y son conscientes de las consecuencias de sus acciones, por lo que las personas actúan de acuerdo con los resultados que esperan lograr (Vargas y Murillo, 2022).

Uno de los objetivos de la teoría cognitiva social en relación con la autoeficacia es el desarrollo de la autoestima y el autor refuerzo, enfatizando el papel del aprendizaje observacional, así como de la experiencia social, además del desarrollo, se relaciona con la autoeficacia a partir de experiencias externas y la autopercepción, lo que incide en el resultado de muchos eventos (Rivas y Navas, 2020).

De acuerdo a Bandura (1997) la autoeficacia presenta tres dimensiones:

Figura 1

Dimensiones de la Autoeficacia



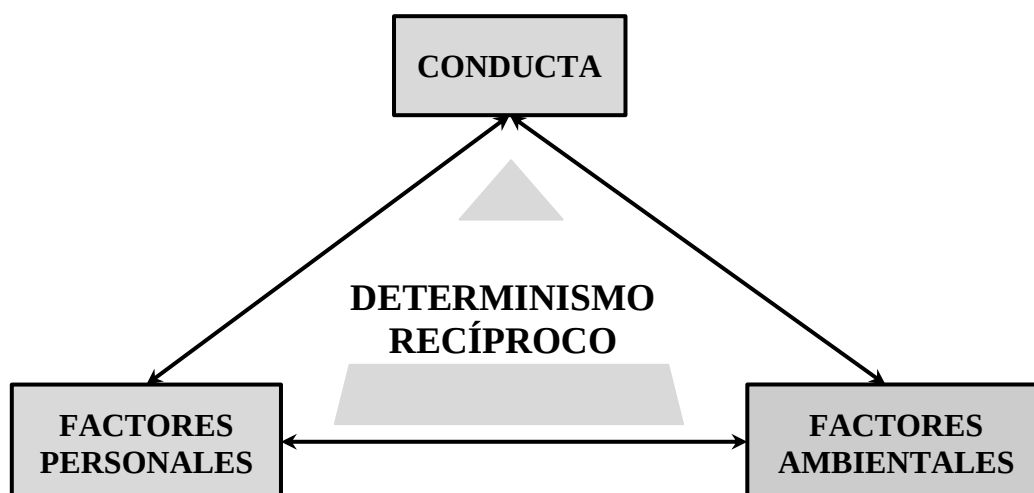
Nota. Esta figura muestra las dimensiones de la autoeficacia mostrada en el libro “A social cognitive theory of personality”. Fuente: (Bandura, 1999b, p. 287).

Por otro lado, Bandura (como se citó en Jiménez, 1990) La teoría cognitiva social utiliza un modelo de interacción causal en el que el comportamiento, los factores personales y los eventos ambientales sirven como determinantes interactivos.

Desde esta perspectiva teórica, asigna un papel central a la autorregulación y a la capacidad de pensar reflexivamente, partiendo de la idea básica de que el funcionamiento personal es producto de una interacción dinámica de diferentes elementos (persona, comportamiento y entorno). Por ejemplo, la forma en que las personas interpretan las consecuencias del comportamiento puede influir en factores ambientales y personales, que a su vez pueden determinar el comportamiento futuro. Este es el concepto básico del determinismo recíproco de Bandura, en el que él personalmente creía que ciertos factores personales, conductuales y ambientales interactúan para formar relaciones recíprocas (Prieto, 2016).

Figura 2

Modelo de Determinismo Recíproco



Nota. Esta figura muestra la representación esquemática del Determinismo Recíproco.

Fuente: (Bandura, 1986).

El determinismo es la idea de que el comportamiento de la mayoría de las personas está determinado por muchos factores que interactúan, esto puede dar la impresión de una cierta falta de libertad e incluso favorecer como antítesis del determinismo; Sin embargo, desde una perspectiva sociocognitiva, no existe incompatibilidad entre ambas realidades, ya que la libertad, entendida como la capacidad de ejercer cierto control sobre uno mismo para conseguir los resultados deseados, esta perspectiva depende en gran medida de la autorregulación cognitiva de la persona (Prieto, 2016).

En efecto, la teoría cognitiva social se basa en la idea de que las personas poseen ciertas capacidades humanas específicas que les proporcionan los mecanismos cognitivos necesarios para influir y en algunos casos determinar el curso de sus vidas (Prieto, 2016).

Bandura (como se citó en Jiménez, 1990) argumenta que la autorregulación de la motivación y la acción opera a través de cinco estándares internos y respuestas evaluativas del propio desempeño, estos son:

- **Capacidad Simbolizadora:** representa cognitivamente el entorno y práctica simbólicamente posibles soluciones a situaciones problemáticas que se presentan, creando nuevas formas de acción que dan significado a experiencias pasadas y futuras (Olaz, 2001).
- **Capacidad de Revisión:** Los individuos anticipan las consecuencias de sus acciones y anticipan posibles reacciones en lugar de simplemente reaccionar a los efectos de su entorno, existe un control anticipatorio sobre el esfuerzo prescindible, así como reacciones afectivas de autoevaluación del desempeño de

uno dentro de un sistema de valores y autoevaluación de la efectividad personal en relación con las metas (Ortega, 2005).

- **Capacidad Vicaria:** hace referencia al aprendizaje que las personas logran a través de la observación, mediante el cual aprende diferentes comportamientos y habilidades complejas (Rivas y Navas, 2020).
- **Capacidad Autorreguladora:** La mayor parte del comportamiento humano está guiado y controlado por normas internas y reacciones de autoevaluación; por lo tanto, las discrepancias entre el desempeño y los estándares personales con respecto a los cuales se juzga el desempeño activarán reacciones evaluativas que ayudarán a influir, en general, mejorar el desempeño conductual futuro (Ortega, 2005).
- **Capacidad de Autorreflexión:** capacidad de las personas de reflexionar sobre sus diversas experiencias, para obtener un conocimiento general sobre sí mismas y el mundo que las rodea, para poder evaluar y modificar sus ideas (Jiménez, 1990).

2.2.1.4. Creencias de Autoeficacia Académica

La mayoría de las teorías contemporáneas del comportamiento humano tienen varios aspectos del autoconcepto y, aunque todas comparten características autorreferenciales, no todas están relacionadas con la eficacia personal, incluso aquellos relacionados con el tema tienen diferentes interpretaciones de la naturaleza de la autoeficacia, sus orígenes y consecuencias, su potencial de cambio y los procesos mediante los cuales influye en el funcionamiento psicosocial (Prieto, 2016).

Ahora bien, todas las ideas que influyen en el comportamiento humano y sustentan la teoría cognitiva social enfatizan en las creencias sobre la eficacia personal o la autoeficacia, entendidas como la creencia de las personas sobre su capacidad para organizar y realizar tareas necesarias para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1986; Prieto, 2016).

Asimismo, Bandura (1997) refiere que el comportamiento, los estados emocionales y los niveles de motivación de las personas están determinados en gran medida por lo que creen, no por lo que es objetivamente cierto.

Como resultado, las personas se comportan basándose en sus creencias de autoeficacia y no en lo que realmente pueden lograr, porque las primeras pueden determinar lo que las personas hacen con los conocimientos y habilidades que poseen, por ejemplo, muchas personas talentosas que dudan sobre su talento a pesar de sus evidentes habilidades; en cambio, otros tienen plena confianza en que pueden conseguir lo que quieren, aunque sus habilidades sean bastante limitadas (Prieto, 2016).

Después de todo, la creencia y la realidad rara vez coinciden exactamente y, en la mayoría de los casos, prevalece la primera. Por lo tanto, es más fácil predecir el desempeño sobre la base de creencias de eficacia percibida que sobre el desempeño pasado o los niveles de conocimientos y habilidades actuales, teniendo en cuenta que la autoeficacia por sí sola no puede garantizar buenos resultados si se carece de habilidades y conocimientos necesarios (Prieto, 2016).

2.2.1.5. Fuentes de la Autoeficacia Académica

De acuerdo con Bandura y Wessels (1994), las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes principales que suministran la información requerida para construir dichas creencias.

2.2.1.5.1. *Experiencia de Dominio*

Las experiencias de afrontamiento activo son la fuente más poderosa de información sobre la eficacia porque proporcionan la evidencia más auténtica de si una persona puede reunir lo necesario para tener éxito, el éxito crea una fuerte creencia en la eficacia personal, el fracaso puede erosionar sus capacidades especialmente si ocurre antes de que tenga un sentido de eficacia firmemente establecido (Bandura, 1997).

Por ende, si las personas sólo experimentan un éxito leve, esperan resultados rápidos y se dejan disuadir fácilmente por el fracaso, entonces la adversidad brinda la oportunidad de aprender cómo convertir el fracaso en éxito, mejorando la capacidad de controlar mejor los acontecimientos; cuando las personas creen que tienen lo necesario para triunfar, perseveran frente a la adversidad y se recuperan rápidamente de los reveses, al soportar tiempos difíciles, se vuelven más fuertes y más capaces de afrontar la adversidad desarrollando eficacia personal a través de la experiencia (Bandura, 1997).

Es así que, en lugar de programar conductas preestablecidas, las experiencias de dominio implican la adquisición de herramientas cognitivas, conductuales y de autorregulación para crear e implementar cursos de acción eficaces para afrontar las circunstancias cambiantes de la vida. Por ende, comprender las reglas y estrategias para crear procesos conductuales efectivos brinda a las personas las herramientas para satisfacer las demandas de la vida cotidiana, también

promover el desarrollo de las bases cognitivas de las capacidades humanas facilitan dividiendo las habilidades complejas en sus habilidades manejables (Bandura, 1997).

2.2.1.5.2. Experiencia Vicaria

Las personas no dependen solo de experiencias activas como única fuente de información sobre sus capacidades; también están parcialmente influenciadas por la experiencia indirecta obtenida mediante el modelado, por tanto, el modelaje es otro medio eficaz para aumentar la eficacia personal (Bandura, 1997).

Por lo tanto, los observadores a menudo desarrollan creencias de eficacia sobre su propia capacidad para dominar acciones similares al ver o imaginar a una persona similar a ellos actuando con éxito. Se convencen a sí mismos de que tienen la capacidad de mejorar su desempeño si otros pueden hacerlo (Bandura, 1982; Schunk et al., 1987).

Si las personas perciben que los modelos a seguir son significativamente diferentes de ellos mismos, sus creencias de autoeficacia no se verán muy afectadas; ver a una persona utilizar estrategias deficientes fracasar puede aumentar las percepciones de eficacia de los observadores porque creen que hay estrategias más apropiadas disponibles; por el contrario, observar que una persona capacitada apenas tiene éxito a pesar de utilizar la estrategia más hábil puede llevar a los observadores a sobreestimar la tarea como mucho más difícil de lo que pensaban anteriormente (Bandura, 1997).

2.2.1.5.3. Persuasión Verbal y Otras Persuaciones Sociales

La persuasión social es otro medio para fortalecer la creencia de las personas en su capacidad para lograr sus objetivos; cuando una persona muy significativa expresa confianza en

las propias capacidades, en lugar de duda, es más fácil mantener un sentido de eficacia, especialmente ante la adversidad (Bandura, 1997).

La persuasión verbal por sí sola puede no producir mejoras duraderas en la eficacia percibida, pero si las evaluaciones positivas están dentro de límites realistas, pueden promover el cambio personal; las personas que confían verbalmente en su capacidad para realizar determinadas tareas tienen más probabilidades de movilizarse y perseverar con mayor esfuerzo que las personas que son escépticas y se centran en las deficiencias personales ante la adversidad (Bandura et al., 1999).

Por otro lado, Chambliss y Murray (1979) mencionan que un aumento convincente en la eficacia percibida lleva a las personas a realizar un esfuerzo suficiente para lograr el éxito, entonces las creencias de autoafirmación promoverán el desarrollo de habilidades y sentimientos de eficacia personal; por lo tanto, los atributos de eficacia persuasiva tienen el mayor impacto en aquellos que tienen razones para creer que pueden producir efectos a través de sus acciones.

Sin embargo, inflar una confianza poco realista en las propias capacidades sólo conducirá al fracaso, desacreditando así al persuasor y socavando aún más la confianza del receptor en sus capacidades (Bandura, 1997).

2.2.1.5.4. Estados Fisiológicos y Afectivos

De acuerdo con Bandura (1997) las personas al juzgar sus capacidades se basan en parte en mensajes somáticos transmitidos por estados fisiológicos y emocionales, las medidas somáticas de autoeficacia son particularmente importantes en dominios relacionados con el rendimiento físico, el funcionamiento saludable y el afrontamiento de factores estresantes. Por otro lado, se suele ver a la activación fisiológica como un signo de vulnerabilidad en situaciones

estresantes o agotadoras debido a que una alta excitación puede perjudicar el desempeño, por ende, es más probable que las personas esperen el éxito cuando no están agobiadas por la excitación aversiva que cuando están nerviosas y visceralmente agitadas.

La respuesta al estrés ante un control ineficaz puede crear más estrés a través de la autoexcitación anticipatoria, al desencadenar pensamientos aversivos sobre sus propios defectos y respuestas al estrés, las personas pueden causar más angustia, creando así la disfunción que temen (Bandura, 1997).

Es así que el estado de ánimo influye mucho en la autoeficacia de las personas. Según Bandura y Wessels (1994):

El estado de ánimo también afecta los juicios de las personas sobre su eficacia personal, el estado de ánimo positivo mejora la autoeficacia percibida y el estado de ánimo abatido la disminuye; es así que la cuarta forma de modificar las creencias propias sobre la eficacia es reducir las reacciones de estrés de las personas y alterar sus tendencias emocionales negativas y las malas interpretaciones de sus estados físicos. (p. 3)

Por ende, los indicadores fisiológicos y afectivos de eficacia desempeñan un papel influyente en el funcionamiento de la salud y en actividades que requieren fuerza física y resistencia (Bandura, 1997).

2.2.1.6. Procesos Activados por la Autoeficacia Académica

Las creencias influyen en las personas en cómo se sienten, piensan, se motivan y actúan; una gran cantidad de literatura muestran que las creencias de eficacia influyen en el desempeño humano a través de cuatro procesos principales (Bandura, 1997).

2.2.1.6.1. Procesos Cognitivos

La influencia de las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos se manifiesta de diferentes maneras; las personas con un alto sentido de eficacia adoptan una perspectiva de futuro a la hora de estructurar su vida basándose en gran parte del comportamiento humano que es consciente y rige su vida por una visión que incluye propósitos determinados. El establecimiento de objetivos personales está influenciado por la autoevaluación de habilidades, cuanto más fuerte es la autoeficacia percibida, mayores son los desafíos que las personas se plantean y más fuerte es su compromiso con esos desafíos (Bandura y Wessels, 1994; Bandura et al., 1999).

La mayoría de los cursos de acción se organizan inicialmente en la mente, las creencias de las personas sobre su eficacia determinan los tipos de escenarios predecibles que crean y repiten; aquellos con alto nivel de conciencia sobre la eficacia visualizan escenarios exitosos que brindan orientación y apoyo en el desempeño positivo, aquellos que dudan de su capacidad para ser efectivos visualizan escenarios de falla y se centran más que nada en todo lo malo que les pueda resultar; por ende es difícil lograr mucho cuando se está en constante lucha de confiar en sí mismo (Bandura y Wessels, 1994).

Además una función importante del pensamiento es permitir que las personas anticipen los acontecimientos y encuentren formas de controlar los acontecimientos que afectan sus vidas, estas habilidades requieren un procesamiento cognitivo eficiente de información que contiene mucha ambigüedad e incertidumbre, aprender reglas predictivas y regulatorias requiere que las personas utilicen su conocimiento para construir opciones, al mismo tiempo considerar e integrar factores predictivos, probar y modificar sus juicios en función de las consecuencias inmediatas y alejadas de sus acciones (Bandura y Wessels, 1994).

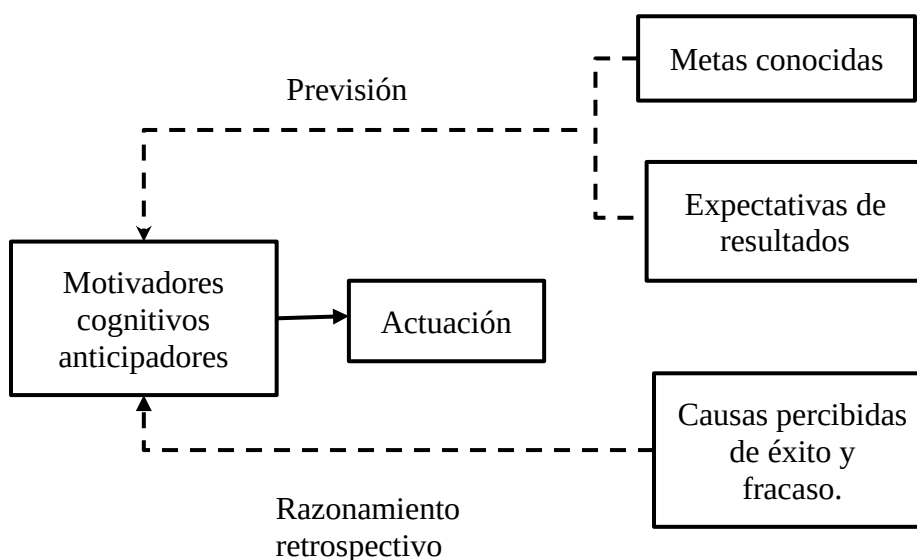
2.2.1.6.2. Procesos Motivacionales

La motivación humana en gran parte se genera cognitivamente, cuando las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio del pensamiento anticipador, elaboran creencias sobre lo que pueden hacer, anticipan los resultados probables o acciones futuras, así mismo establecen objetivos y planifican cursos de acción destinados a hacer realidad el futuro que predicen, movilizan los recursos a voluntad y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar el éxito, por ende las creencias de eficacia desempeñan un rol clave en la autorregulación de la motivación (Bandura, 1999).

Por lo tanto, las personas que se consideran muy eficaces atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo, mientras que las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a su baja capacidad; la causalidad influye principalmente en la motivación, el desempeño y las reacciones emocionales a través de creencias de autoeficacia (Bandura y Wessels, 1994).

Figura 3

Representaciones Esquemáticas de Concepciones de Motivación Cognitiva



Nota. Esta figura muestra la representación esquemática de concepciones de motivación cognitiva basada en objetivos conocidos, expectativas de resultado y atribuciones causales.

Fuente: Bandura (1997).

Ahora bien, existen tres formas diferentes de motivadores cognitivos en torno a las cuales se han construido diferentes teorías que son:

- **Teoría de Atribución:** las personas que atribuyen el éxito a la capacidad personal y a la falta de esfuerzo asumen tareas difíciles y perseveran ante el fracaso, y lo hacen porque creen que el esfuerzo que realizan afectará sus resultados, por el contrario, Las personas que atribuyen su falta de capacidad y éxito a factores ambientales tienen menores niveles de esfuerzo y tienden a darse por vencidos ante las dificultades. Las razones del comportamiento pasado que influyen en las creencias sobre las capacidades de uno, por lo tanto, las personas que creen que están fracasando porque no trabajan lo suficiente probablemente se esforzarán más, mientras que las personas que creen que están fracasando porque no tienen suficiente capacidad tienden a trabajar menos y se desaniman fácilmente (Bandura, 1997).
- **Teoría del Valor de Expectativa:** la teoría predice que cuanto mayor sea la expectativa de que un comportamiento particular produzca un resultado, mayor será la motivación para realizar la acción, según el modelo de maximización de expectativas, las personas intentan optimizar los resultados, pero no consideran sistemáticamente acciones alternativas ni sopesan sus posibles consecuencias, como se supone en el modelo de valor esperado (Bandura, 1997).

- **Teoría de Objetivos:** la capacidad de influir en uno mismo a través de desafíos personales proporciona un importante mecanismo cognitivo de motivación y autorregulación en el que el comportamiento está motivado e impulsado por objetivos conocidos en lugar de estados futuros incumplidos; mejorar la motivación esforzándose por alcanzar estándares desafiantes se ha estudiado ampliamente en el campo del establecimiento de metas, y la evidencia de numerosos estudios de laboratorio y de campo sugiere que las metas claras y desafiantes pueden mejorar la motivación (Bandura, 1997).

2.2.1.6.3. Procesos Afectivos

Las creencias de las personas sobre sus capacidades de afrontamiento influyen en sus niveles de estrés y depresión en situaciones amenazantes o desafiantes, así como en sus niveles de motivación; se cree que la autoeficacia para controlar los factores estresantes desempeña un papel central en el desarrollo de la ansiedad, quién puede controlar las amenazas no produce patrones de pensamiento destructivos, pero las personas que creen que no pueden controlar las amenazas experimentan altos niveles de ansiedad, exageran las amenazas potenciales y se preocupan por cosas que a veces suceden con poca frecuencia; cuanto mayor es la autoeficacia, más audaces son las personas, más se atreven a participar en actividades agotadoras y amenazantes (Bandura y Wessels, 1994).

Para Bandura (1997) los mecanismos de autoeficacia juegan un papel importante en la autorregulación de los estados emocionales; hay tres formas principales en que las creencias de eficacia influyen en la naturaleza y la intensidad de la experiencia emocional a través del control personal, estas son:

- **El Modo Orientado al Pensamiento:** Adopta dos formas en la regulación de los estados emocionales, uno es que las creencias de eficacia producen sesgos atencionales e influyen en los eventos de la vida, se construyen, se representan cognitivamente y su recuperan de manera benigna o emocionalmente disruptiva, un segundo tipo de influencia se centra en las capacidades cognitivas perceptivas para controlar los pensamientos que distraen a medida que entran en la corriente de la conciencia (Bandura, 1997).
- **En el Modo de Influencia Orientado a la Acción:** las creencias de eficacia regulan los estados emocionales apoyando cursos de acción efectivos al cambiar el entorno de manera que cambie su potencial emocional (Bandura, 1997).
- **El Modo de Influencia Orientado al Afecto:** incluye eficacia percibida para mejorar estados emocionales desagradables una vez que se provocan, estas vías alternativas de regulación del efecto se han documentado ampliamente en el control de la excitación ansiosa, el estado de ánimo deprimido y las respuestas biológicas al estrés (Bandura, 1997).

2.2.1.6.4. Procesos de Selección

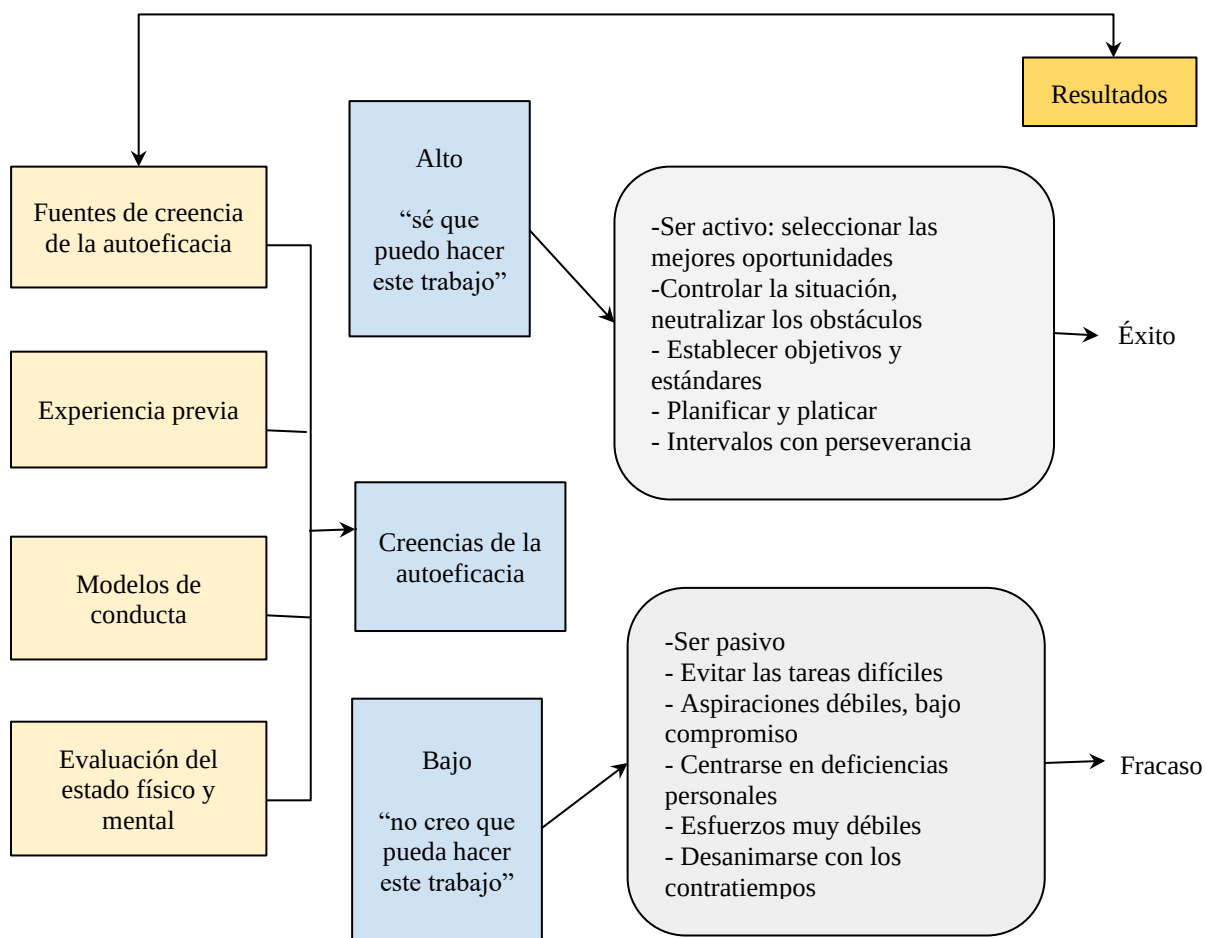
Los humanos son hasta cierto punto un producto de su entorno, al elegir su entorno, las personas pueden influir en quiénes serán es por eso que las elecciones están influenciadas por creencias sobre las capacidades personales, Por lo tanto, las creencias de autoeficacia pueden influir en la dirección de la vida y desempeñar un papel clave en la configuración de la dirección que toma la vida al influir en los tipos de actividades y entornos en los que las personas eligen participar y los tipos de entornos que crean; las personas evitan actividades y situaciones que

sienten que están más allá de sus capacidades, pero participan voluntariamente en actividades y eligen situaciones sociales que sienten que pueden manejar; cuanto mayor sea su autoeficacia, más desafiantes serán las actividades elegidas (Kavanagh, 1983; Meyer, 1987).

En la vida cotidiana, las personas se enfrentan repetidamente a situaciones en las que tienen que elegir entre diferentes actividades posibles, muchas de estas opciones tienen efectos a corto plazo y no tienen consecuencias duraderas, más importante aún, las decisiones basadas en la eficiencia dejan una impresión más duradera; las decisiones tomadas durante los años formativos de la vida cambian el curso de la vida y son especialmente importantes porque ponen en marcha una cadena de experiencias que crean las condiciones previas para un futuro deseado o las excluyen (Bandura, 1997).

Por lo tanto, los determinantes aparentemente inconsistentes de la validez de la elección pueden provocar interacciones interpersonales selectivas que producen resultados importantes y significativos, cuanto más fuertes sean las creencias de las personas sobre su validez, más oportunidades profesionales percibirán y más probable será que estas interacciones demuestran mayor interés y mejor preparación para diferentes situaciones (Bandura, 1997).

Entonces, se puede afirmar que el desarrollo de elevados niveles de autoeficacia favorece el logro de éxito personal, mientras que su carencia podría conducir al fracaso.

Figura 4*Modelo Teórico de la Autoeficacia*

Nota. Esta figura muestra el modelo teórico de la autoeficacia. Fuente: Bandura (como se citó en kreitner y kinicki ,1997) adaptado por Méndez (como se cita en Chigne,2017).

2.2.2. Felicidad

La Real Academia Española (RAE, 2018) define la “felicidad” como un estado de satisfacción espiritual y física. Según esta definición, la felicidad se concibe únicamente como un

“estado”, lo que implica que tiene un carácter temporal y puede verse interrumpida por factores internos o externos.

Según Alarcón (2015), la felicidad se entiende actualmente como un estado de satisfacción subjetiva y duradera que se experimenta cuando se posee algo deseado, sin embargo, el camino hacia la felicidad puede estar lleno de obstáculos, algunos de los cuales son externos y otros dependen de factores personales como la autovaloración, la tenacidad, la motivación y el optimismo.

Hernández y Landero (2014) definen la felicidad como un bienestar subjetivo que se evalúa de manera personal y global, considerando la calidad afectiva y cognitiva de la persona.

Según Álvarez (2012) La felicidad es la diversidad, heterogeneidad, ambigüedad y múltiples representaciones de sentimientos, sensaciones, emociones, actitudes, valores, motivaciones y experiencias culturales biopsicosociales que están interconectadas, relacionadas entre sí, con los demás y con las percepciones del mundo. o la propia vida del sujeto.

Veenhoven (2015) define la felicidad como una percepción de calidad de vida o bienestar, aunque no especifica qué se considera "bueno"; la felicidad puede ser interpretada de diversas maneras, lo que puede generar confusión en su significado.

Sin embargo, Csikszentmihalyi (2010) sostiene que la felicidad es el resultado de la interpretación personal de las experiencias, y no depende de factores externos como la suerte o el destino; en este sentido, la persona es responsable de cultivar y defender su propia felicidad, lo que implica controlar sus experiencias internas y decidir la calidad de su vida.

2.2.2.1. Estudios Previos Acerca de la Felicidad

En la antigüedad, Aristóteles introdujo el concepto de eudaimonia, término empleado por los griegos del siglo IV a. C. para describir la felicidad. Asumiendo el desafío de reflexionar profundamente sobre la vida humana, Aristóteles definió la felicidad como el propósito fundamental de la existencia. Consideraba que la felicidad constituía un fin inherente a la naturaleza humana, basada en la contemplación de lo divino desde una perspectiva interna y material, vinculada a la actividad suprema del intelecto. Además, reconocía que la felicidad también dependía, en cierta medida, de la buena fortuna.

Aristóteles, Platón y Sócrates establecieron una relación entre felicidad y las virtudes, así sostenían que esta felicidad está basada en el desarrollo armónico de las capacidades con las que los seres humanos se enfrentan a cada experiencia de vida. A partir de estas consideraciones surge el término eudaimonia, entendido como el hombre feliz. Aristóteles también contempló ciertos factores externos que influían en la felicidad, tales como: (a) la ascendencia o linaje, (b) la existencia de buenos hijos, y (c) la buena apariencia física. Por último, relaciona estrechamente la felicidad con la actividad de los dioses, concluyendo que la vida de los dioses es totalmente feliz y la del hombre lo será en la medida de que se acerque a la actividad divina (Martínez, 2017).

Por otro lado Epicuro con el concepto de hedonismo, consideraba que la felicidad se basaba en los momentos placenteros y en satisfacer los deseos, este pensador, afirma que todos los seres vivos buscan el placer y huyen del dolor. La felicidad, por tanto, consistirían en la satisfacción de los placeres, sobre todo de los deseos básicos. Pero el placer que defiende Epicuro es más espiritual que físico, al contrario que Aristipo, el placer para Aristipo era el bien supremo, entendiendo este placer como inmediato, individual y sobre todo, físico, que sitúan por

encima del espiritual, sin dejar espacio para la moral desde el punto de vista de la Escuela Cirenaica.

Por lo tanto, en el campo de la psicología positiva, los dos enfoques principales son los modelos de felicidad hedonista y eudaimónico. Por un lado, el modelo de felicidad hedonista deriva de una corriente filosófica que proponía que una "buena vida" estaría marcada por la experiencia de maximizar el placer y minimizar el dolor, con la felicidad concebida como la totalidad de momentos hedónicos vividos por la persona. Por otro lado, el modelo de felicidad eudaimónico tiene como premisa que la felicidad se relaciona con un sentido de la vida y con los sentimientos evocados al momento en el que se avanza a la autorrealización y los propósitos de vida. En este enfoque se ancla el concepto de bienestar psicológico que, en una perspectiva de desarrollo, implica la superación de los desafíos existenciales de la vida, y la consideración de dimensiones psicológicas tales como la autoaceptación, las relaciones positivas con los demás, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito de vida y el crecimiento personal (Hernández, 2020).

En este sentido, la psicología positiva sostiene que la felicidad se compone de tres grandes factores: (a) los genéticos, (b) los circunstanciales y (c) las actividades intencionales. Se concluye que los factores genéticos, que reflejan rasgos de personalidad, explican aproximadamente el 50 % de la generación de felicidad. Por su parte, las circunstancias — relacionadas con aspectos sociodemográficos como la raza, el género o la religión— representan solo un 10 % de dicha generación. Finalmente, las actividades intencionales, referidas a la participación y el compromiso en acciones voluntarias, contribuyen en un 40 % al nivel de felicidad alcanzado. En definitiva, este aspecto a diferencia de los otros dos, permite cambiar y mejorar con respecto a la felicidad (Fernández y Extremera, 2009).

2.2.2.2. Diferentes Perspectivas Teóricas y de Intervención Acerca de la Felicidad

2.2.2.2.1. La auténtica felicidad y la teoría del bienestar de Martin Seligman

En 1998, Martin Seligman propone una nueva forma de ver a la psicología a través de la psicología positiva, que tiene como idea central estudiar los aspectos positivos del ser humano, bajo la premisa de reparar los peores aspectos de la vida, para consolidar cualidades positivas.

En su libro *la Auténtica felicidad*, Seligman plantea una especie de “fórmula de la felicidad”, es decir, una ecuación donde aparecen tres variables que, sumadas, llevarían la persona a alcanzar el objetivo buscado: el F (felicidad duradera). En dicha ecuación $F = R + C + V$ (felicidad duradera = rango fijo + circunstancias + voluntad), la letra F corresponde al nivel permanente de felicidad, la R al intervalo establecido, que es atribuido genéticamente al individuo, la C a las circunstancias de la vida y la V a las variables voluntarias, las que dependen del control personal (Seligman, 2002).

Hoy en día, el índice más aceptado de la contribución genética a la felicidad es del 50%. Por otro lado, las circunstancias vitales consumen un 10%. Las personas, por tanto, tienen en sus manos un 40% de variabilidad, es decir, cuentan con un margen de maniobra significativo, puesto que el 40% de su felicidad recae dentro del ámbito de sus acciones intencionales (Bastos, 2019).

Ahora bien, Seligman centra su atención en demostrar que es posible aumentar la felicidad auténtica a través de acciones intencionales estudiadas por la psicología y puestas en marcha por las personas en su día a día. En efecto, es dentro de este marco de las variables voluntarias (V), que Seligman presenta tres estilos de vida o tres diversos caminos no normativos (descriptivos) para la obtención de la felicidad (Bastos, 2019).

- **La vida placentera:** Placer y gratificación, tiene una menor duración e implica el goce de los placeres de la vida. En esta vida aumentan las emociones positivas sobre todos los aspectos: pasado, presente y futuro; las emociones positivas, según evidencia, pueden proceder como defensa, brindar protección contra estrés y contribuir a optimizar nuestro comportamiento además de pensamiento.
- **La vida comprometida:** Tiene un nivel intermedio de duración y proviene del identificar y cultivar las virtudes, en general, y los puntos de fuerza personales (sabiduría y conocimiento; valor o fortaleza; amor y humanidad; justicia y templanza; espiritualidad; y trascendencia), en particular, para así poder utilizarlos en el trabajo, en el amor, en la vida familiar, durante los momentos de ocio y en el papel social que cada uno de nosotros desempeña.
- **La vida significativa:** Tiene un nivel superior y más duradero, incluye encontrar todo lo que nos motiva en la vida, valiéndose de las fortalezas y virtudes para la búsqueda del sentido de la vida y cumplimiento de objetivos que van más allá de uno mismo, y consiste en aplicar las fortalezas personales para ayudar a los demás.

Según Seligman, experimentar estas tres dimensiones es llevar una existencia de auténtica plenitud, por otro lado resalta la importancia de distinguir dos conceptos: la felicidad momentánea y la felicidad duradera. La felicidad momentánea se obtiene mediante circunstancias o elementos placenteros. Sin embargo, el autor demuestra que, al aumentar estas experiencias, la felicidad no incrementa. Por tal motivo, se enfatiza que la noción de vida plena debe de integrar de diversas condiciones que propician una vida feliz, de manera duradera; experimentar emociones positivas relacionadas al presente, pasado y futuro de la vida de un

individuo le da mayor sentido. En conclusión, Seligman dice que es prioridad consolidar una vida con sentido, dentro de la cual el concepto de placer deja de ser una viable opción cuando se trata de felicidad duradera (Seligman, 2002)

Años después, Seligman en su libro *florecer*, el autor pasa a presentar la teoría del bienestar con su modelo PERMA, argumentando que la felicidad auténtica, tal y como estaba formulada anteriormente, era más bien un concepto poco manejable desde el punto de vista científico. Esta “fórmula” solo puede tener una finalidad didáctica y comunicativa, ya que ofrece un resumen de los factores que se consideran relevantes para el éxito de una vida feliz (Bastos, 2019).

Teoría del bienestar

El bienestar es un constructo, y la felicidad es una cosa. Una “cosa real” es una entidad que puede medirse directamente. Dicha entidad puede “expresarse en términos cuantitativos”, lo que significa que se define por un conjunto muy específico de medidas. Por ejemplo, la sensación térmica en meteorología se define por la combinación de temperatura y viento a la que el agua se congela (y aparecen los sabañones). La teoría de la felicidad auténtica es un intento por explicar una cosa real (la felicidad) que se define por la satisfacción con la vida, donde en una escala del 1 al 10, las personas califican cuán satisfechas están con su vida. Las personas que tienen más emoción positiva, más compromiso y más sentido de la vida son las más felices y las que están más satisfechas con su vida (Seligman, 2011).

La teoría del bienestar niega que el tema de la psicología positiva sea una cosa real; más bien, el tema es un constructo (el bienestar) que tiene, a su vez, varios elementos mensurables, porque cada uno de ellos es una cosa real y cada uno contribuye al bienestar, pero ninguno lo define. El bienestar tiene varios elementos contribuyentes que nos alejan y nos ponen a salvo del

monismo. En esencia, se trata de una teoría de elección sin coerción y sus cinco elementos comprenden lo que las personas libres eligen porque sí, sin buscar nada más (Seligman, 2011).

Cada elemento del bienestar debe tener tres propiedades para contar como elemento:

1. Contribuye al bienestar.
2. Muchas personas lo buscan por sí mismo, y no sólo para obtener cualquiera de los otros elementos.
3. Se define independientemente de los demás elementos (exclusividad).

Modelo PERMA (Seligman, 2011).

- **P: “Positive Emotions”.** Emociones positivas. Supone aumentar la cantidad de emociones positivas, no a costa del intercambio o transposición con las negativas, sino como herramienta para lidiar con ellas. Las emociones positivas nos permiten experimentar bienestar en nuestras vidas, ejemplos de ellas pueden ser la paz, la gratitud, la satisfacción, el placer, la inspiración, la esperanza, la curiosidad o el amor.
- **E: “Engagement”.** Compromiso. Se trata de una especie de pacto o de acuerdo con nosotros mismos y con nuestras fortalezas, a fin de alcanzar una sintonía entre ambos que nos sitúe en un estado de armonía, de afinidad, de flujo de conciencia. Esto es, el compromiso en la búsqueda de aquellas actividades que nos permitan entrar en “flow”, o el estado óptimo de activación. Y es que cuando nos comprometemos con una tarea o con un proyecto experimentamos un estado de flujo donde el tiempo parece detenerse y perdemos nuestro sentido de nosotros mismos, concentrándonos intensamente en el presente.
- **R: “Relationships”.** Relaciones positivas. Bajo nuestra innegable condición de seres sociales resulta obvio afirmar que este factor resulte indispensable para la

consecución de nuestro bienestar. En mayor o menor medida todos y cada uno de nosotros tenemos relaciones con los demás, más o menos intensas, pero que, al fin y al cabo suponen un factor de protección y de apoyo extremadamente poderoso y por ende, importante y necesario. Por ello, fomentar este aspecto puede favorecer de forma sustancial nuestra felicidad. Así pues, este factor hace referencia a mejorar nuestras relaciones personales, lo que también implica la mejora de nuestras habilidades personales.

- **M: “Meaning and purpose”.** Propósito y significado. Este factor se refiere a la búsqueda de la pertenencia a algo más grande que uno mismo. Comporta la idea de que el sentido de nuestra vida vaya más allá de nosotros mismos. De este modo, a cada objetivo alcanzado, a cada meta obtenida, a cada propósito logrado le subyace un significado relevante que lo imbuje de un sentido trascendental. Todos necesitamos darle un sentido a nuestras vidas para tener un sentido del bienestar.
- **A: “Accomplishment”.** Éxito y sentido del logro. Implica establecer metas, las cuales, una vez alcanzadas servirán para sentirnos competentes fomentando nuestra propia autonomía. Esto es, conseguir objetivos aparejado a la mejora de nuestras habilidades.

Cuando conseguimos cubrir todos estos ámbitos, podemos tener un bienestar sostenible y pleno. En este sentido, Seligman aclara que no debemos intentar cultivar ni promover todos y cada uno de los factores del modelo perma por igual, ni tan siquiera de un modo obligado o impositivo, sino que hemos de procurar fomentar los factores con los que nos identifiquemos y nos sintamos más cómodos sin necesidad de hipotecar nuestro propio bienestar. Al fin y al cabo este modelo va directamente dirigido a potenciar nuestro

confort, objetivo que, por otra parte, no será alcanzado de un modo forzoso (Seligman, 2011).

2.2.2.1.2. Fluir: Una psicología de la felicidad de Mihaly Csikszentmihalyi

La felicidad para el autor es algo subjetivo, no hay un recetario específico para obtenerla pero se puede alcanzar a través del control de la conciencia. La personalidad autotélica es la capacidad que tiene una persona de elegir y realizar metas autónomas y tener la capacidad de encontrar bienestar y satisfacción realizándolas independientemente de las condiciones externas (Pamplona, 2024).

Para Csikszentmihalyi (2002) Cada persona elige, en cierta medida, en dónde enfoca su atención, en lo que considera que es importante enfocar su mente. Un humano está rodeado de muchísima información y solo puede capturar una mínima parte, pero aun así hay millones de posibilidades para elegir si el entorno lo permite. Por tanto, saber elegir es clave porque elegir la información externa del mundo que le brinde armonía y unifique su propio sentido de vida con metas auténticas para sí mismo tendrá orden en su conciencia y puede ayudarle a encontrar un sentido en la vida. “Una persona cuya conciencia esté tan ordenada no necesita temer sucesos inesperados, ni siquiera la muerte. Vivir cada momento tendrá sentido y la mayoría de ellos serán agradables”.

En su obra *Fluir: Una psicología de la felicidad* (1996) explica este concepto y como la felicidad tiene que ver con el control de la conciencia, y con el esfuerzo y dedicación para realizar actividades que por sí mismas satisfacen. Su obra es una reflexión práctica y muy interesante sobre la felicidad, en la que es la autodisciplina, la dedicación, es decir, una actitud activa, la que proporciona bienestar general en la vida. Aunque él no pretende poseer la verdad

absoluta sobre la felicidad, su obra nos ofrece diversos ejemplos sobre cómo disfrutar más plenamente de la vida.

Fluir

La completa inmersión en una actividad es a lo que se refiere flow (fluir). Al investigar las condiciones del disfrute, el autor entrevistó a personas que enfatizaban en sentir disfrute realizando determinada actividad, tales como bailarines, ajedrecistas, deportistas, etcétera. Cuando una persona está en estado de flow muestra las siguientes condiciones: 1) hay una concentración intensa y enfocada en el momento presente; 2) fusión de la acción y de la conciencia²; 3) pérdida de autoconciencia reflexiva; 4) una sensación de que uno puede controlar sus acciones; 5) distorsión de la experiencia temporal (principalmente que el tiempo pasa más rápido que lo normal); 6) la actividad por sí misma es gratificante, a menudo el objetivo final es una excusa para el proceso (Csikszentmihalyi y Nakamura, 2009).

Sentido de vida por medio de flow

Cada persona puede tener diferentes actividades en la vida con las que encuentre disfrute, y logre tener dicha inmersión en ellas; pero, el autor nos va a comentar sobre el sentido de la vida: es importante encontrar un propósito para la vida. Cada persona puede tener diferentes actividades en las que encuentre flow y se libere del caos de su pensamiento, pero estos posibles “distractores” de su mente no necesariamente le dan una felicidad prolongada en el tiempo. Aplicaciones como TikTok o los videojuegos logran capturar tanto la atención de una persona que pueden generar flow, pero por sí solo estar inmerso en esa actividad no significa que valga la pena derrochar todo el tiempo de la vida en ella. Si bien el autor no es moralista con lo que las personas deben o no hacer, sí plantea un esquema de niveles de complejidad de sentidos. Así, en el último capítulo, llamado La elaboración del significado, el autor plantea un esquema de cómo

las personas establecen sus sentidos de vida por peldaños y cada peldaño ascendentemente va a complejizar más la personalidad. Cada una de estas etapas puede tener sus metas y retos que produzcan flow, pero cada que se avance a una etapa superior, habrá más realización y se complejiza la personalidad (Pamplona, 2024).

- Primera etapa: supervivencia, comodidad y placer. En esta etapa la preocupación de la persona es sobrevivir, encontrar comida, refugio, etc, las necesidades básicas que su cuerpo le exige para vivir. Un ejemplo para sentir flow en esta etapa es sembrar, cosechar, el trabajar la tierra o cazar son actividades humanas que logran hacer que las personas pongan todas sus habilidades en lograr esos objetivos (una vez asegurada esta etapa se salta a la segunda).
- Segunda etapa: valores comunitarios: familia, barrio, grupo religioso o étnico. Esta etapa se centra en la pertenencia social a un entorno específico y el reconocimiento dentro de él. En esta fase, se desarrolla la adaptabilidad al contexto social en el que se nace. Ejemplos de flow en esta etapa son disfrutar tiempo de calidad con la familia o participar en proyectos de su comunidad. El autor señala un conflicto inherente a esta etapa: si no se trasciende, se corre el riesgo de aceptar sin cuestionar las normas convencionales, convirtiéndose así en un seguidor pasivo del sistema.
- Tercera etapa: desarrollo del individualismo reflexivo: aquí la persona vuelve a su interior, halla nuevos terrenos para la autoridad y valor dentro de sí mismos. No se conformará ciegamente sino que desarrollará una conciencia autónoma. Aquí hay un deseo de crecimiento, de mejorar las potencialidades. Cuando una persona realiza actividades que por sí mismas la satisfacen, ha ganado un mayor conocimiento de sí mismo. En esta etapa es más sencillo encontrar actividades que por sí mismas

satisfacen porque no se pretende hacerlas por ser aceptados o tener un beneficio del entorno. Por ejemplo: estudiar apasionadamente algo de ciencia y no bajo la intención de que en el futuro se ganará dinero con ese saber, sino porque hay dudas genuinas sobre el universo (Gasset, 2004).

- Cuarta etapa: con todos los pasos previos, este alojamiento final de la personalidad, es “la búsqueda de la integración con otras personas y con los valores universales. En esta etapa final, la persona sumamente individualizada funde sus intereses de buena gana con los de una totalidad mayor (Csikszentmihalyi, 2002). En esta etapa se trasciende a algo más grande que el yo. Un ejemplo es el propio Epicuro, que logra traspasar todos estos estadios y su mirada contemplativa del cosmos lo conecta con algo más universal.

Lo interesante de este esquema es que el autor no niega que las personas encuentren flow en cada uno de estos esquemas. Al contrario, todas las actividades son un reto, y cada persona se está enfrentando a sus propios desafíos y encuentra alegría en la inmersión en ellos. Es decir, no es necesario estar en la cuarta etapa para encontrar disfrute en las actividades, pero sí puede generar un sentido de vida más auténtico o genuino. Lo valioso de este esquema es cómo, a través del conocimiento de sí mismo es posible encontrar metas que se justifican por sí mismas y son armónicas con nuestro ser, o que realmente se deseen. De esta forma una meta bien elegida puede proporcionar sentido a la vida y brindar la fuerza necesaria para ordenar la mente ante los momentos difíciles de la vida (Pamplona, 2024).

2.2.2.1.3. La ciencia de la felicidad de Sonja Lyubomirsky

Es considerada una de las más importantes exponentes de la psicología positiva. Barragán (2013) indica que Lyubomirsky (2008) aborda el tema desde el hedonismo, hasta los factores que ha considerado encierran el significado de la felicidad. Además, refiere que la felicidad debe ir más allá que de aglomerar momentos placenteros y que es posible lograr la felicidad duradera. Para la autora, la felicidad es una noción heredable y que puede ser muy estable a lo largo de la vida; agrega al mismo tiempo que es una característica muy común en aquellos individuos con gran capacidad para adaptarse a los cambios positivos de la vida. Estas nociones generaron la creencia de que la felicidad no puede lograrse de manera duradera, ya que cualquier incremento en este índice de felicidad va a ser pasajero y, indefectiblemente, se regresa a su estado original.

En términos de Lyubomirsky, esta felicidad regresa a su “valor referencial” En *La ciencia de la felicidad* (2008), Sonja Lyubomirsky identifica tres factores que determinan la felicidad subjetiva:

- El valor de referencia
- circunstancias de la vida
- la actividad deliberada

Así también, postula que existen tres componentes de la felicidad, los cuales se exponen a continuación:

- **El Factor Genético.** El 50% de la felicidad se basa en lo que corresponde a todas las características que definen la propia forma de ser de una persona y que tienden a permanecer estables en el tiempo, como el temperamento, que se manifiesta en su reacción ante la realidad y sentimientos, se trata más de expresar sentimientos, emociones y estados de ánimo (Lyubomirsky, 2008).

- **Las Circunstancias Externas.** Mención explícita a variables sociodemográficas con las que las personas interactúan directa y dinámicamente, como: cultura, país, edad, ocupación, género, etc. Si bien son factores importantes, representan solo el 10% del impacto en la felicidad (Lyubomirsky, 2008).
- **Las Actividades Intencionales.** Es decir, las actividades funcionales y concretas en las que las personas deciden participar voluntariamente: esto sin duda abre un espacio importante para la superación personal y la promoción del bienestar, que incidirá en el 40% de la felicidad de las personas (Lyubomirsky, 2008).

Mencionó, que no solo es importante incrementar los niveles de felicidad; sino también mantenerlos; por lo que, estableció cinco claves para hacer la felicidad sostenible en el tiempo: (a) generar emociones positivas, (b) elegir los momentos oportunos y dar variedad a las actividades, (c) rodearse de apoyo social (d) dedicar esfuerzo y compromiso; y (e) hacer que las actividades se conviertan en un hábito (Lyubomirsky, 2008).

2.2.2.1.4. La naturaleza de la felicidad de Jorge Yamamoto

En su publicación Bienestar, gestión de recursos humanos y desarrollo social (2013), Yamamoto indica que, para comprender el bienestar, es preciso “identificar cuáles son las necesidades que en un determinado grupo se asocian con la felicidad” (p. 16).

Además, agrega que muchos estudios realizados en diversos contextos concluyen que existen distintas y hasta opuestas necesidades en distintas culturas. Por tal motivo, es prioridad analizar si dichas necesidades están asociadas positiva o negativamente con el concepto de felicidad. En este sentido, Yamamoto, centra su enfoque en comprender las necesidades locales y

no generalizar todas otras teorías, sobre todo las de índole económico, que fueron consideradas como negativas (Yamamoto, 2013).

De igual forma, identifica las necesidades culturalmente relevantes en el contexto peruano, con especial atención en Lima Metropolitana, donde la técnica de análisis factorial confirmatoria le ofrece una solución de cuatro factores de necesidades:

1. **Sentirse bien:** Compuesta por tres indicadores tales como autoestima, salud, y amar y ser amado.
2. **Tener un buen lugar para vivir:** Los indicadores para este factor son un ambiente limpio y bonito, que sea seguro y que se encuentre un buen vecindario (sin violencia ni delincuencia).
3. **Tener estatus:** Tener buena ropa, movilidad apropiada, y buena apariencia física.
4. **Tener hogar:** Conformado por la vivienda, los enseres y los hijos.

Yamamoto viene estudiando qué hace a los peruanos felices desde hace dos décadas, llegando a la conclusión que solo se necesitan tres cosas: (a) una magnífica relación familiar y amical, (b) un buen lugar para vivir y (c) cierto sentido de desarrollo; y estudió este tema con un modelo basado en tres dimensiones: (a) genética, (b) cultural y (c) circunstancial. Su hipótesis sobre la infelicidad actual es el descontrol de valores, los cuales pertenecen a la única dimensión que se puede cambiar: la cultura. Él dijo que los peruanos son emprendedores, pero les gusta transgredir la norma porque celebran la viveza y tienen un problema de autoestima (Yamamoto, 2016).

Para Yamamoto, las sociedades son felices cuando buscan adaptarse a las adversidades que les tocó vivir y salen adelante con lo que tienen enfrentando una vida dura; por lo que reconoció a los wankas como los menos acomplejados en el país porque saben lo que les falta, lo

que tienen y van para adelante. A diferencia de otras personas que sienten que no tienen el apellido necesario que los ayude a alcanzar sus metas; haciendo que esta carencia se convierta en una necesidad y frustración provocando su infelicidad. Consideró a Huancayo como la ciudad más feliz del Perú, un lugar donde los lazos familiares siguen siendo fuertes y sus habitantes se sienten orgullosos de su origen a pesar de no contar ni con la arquitectura del Cusco ni con el paisaje de Huaraz teniendo problemas de violencia y contaminación (Vilcachagua, 2018).

2.2.2.1.7. Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva de Reynaldo Alarcón

Se inspiró en las ideas filosóficas de la felicidad basadas en Aristóteles y Epicuro; y en la investigación empírica de la felicidad. lo define “como un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien anhelado” (p.101).

Mediante un análisis factorial el investigador Alarcón (2006) logra identificar cuatro factores que integran el constructo felicidad:

- Factor 1. Sentido Positivo de la Vida: la felicidad es poseer sentimientos positivos de uno mismo y su vida, por consiguiente, la persona debe estar exenta de presentar estados depresivos.
- Factor 2. Satisfacción con la vida: la persona tiene sentimientos positivos por tener el bien deseado, es mostrarse satisfecho por alcanzar o estar cerca del ideal de satisfacción para su vida.
- Factor 3. Realización Personal: es la felicidad plena, autosuficiencia o tranquilidad emocional de la persona al realizar sus metas que considera importante en su vida, por lo tanto, no son estados temporales de la felicidad.

- Factor 4. Alegría de vivir: son las experiencias agradables que generan el sentirse bien a la persona, por ende, la vida se muestra como positiva o fascinante.

Para Alarcón (2006) la conducta feliz tiene las siguientes propiedades:

- La felicidad tiene un componente subjetivo que hace que se individualice y sea propia de cada persona, y por ende es un sentimiento de satisfacción que se da en su vida interna.
- La estabilidad temporal de la felicidad, puede ser permanente, pero al mismo tiempo es fugaz.
- Uno es feliz mientras tenga el bien deseado, es el objeto deseado lo que hace feliz a una persona, esta afirmación hace referencia a la posesión de un bien o meta.
- La naturaleza del “bien deseado” es variada según sea la interpretación de la persona y del valor que les dan (por ejemplo, lo estético, material, social, religioso, ético, etc.). Esta cualidad hace que la felicidad no sea generada por el mismo bien deseado en cada individuo.
- En un determinado momento y entorno sociocultural es posible que se den aspiraciones colectivas por un bien deseado

En el estudio de la felicidad, Alarcón (2009) analizó cómo se comportan los aspectos sociodemográficos con respecto al nivel de felicidad e indicó que en la relación felicidad y género influyen patrones de comportamiento que se transmiten de generación en generación y otros factores culturales, dado que la felicidad no guarda asociación con el género y es independiente. Mencionó también que no se puede sostener que el incremento de los ingresos incide en aumentar la felicidad, por lo que el dinero no hace la felicidad, pero la favorece y fomenta. En relación con la edad, indicó que las personas de mayor edad reportaron ser más

felices, dado que regulan mejor sus emociones y manejan su inteligencia al maximizar afectos positivos y minimizar los afectos negativos; y al analizar el estado civil, identificó que las personas casadas son más felices que las personas solteras debido a las diversas experiencias afectivas que experimentan.

2.2.2.2. Enfoques Teóricos de la Felicidad

2.2.2.2.1. Enfoque Neurofisiológico

Layard (como se citó en Hernández, 2020) destaca la medición de los sentimientos placenteros generados en el cerebro, por consiguiente, se afirma que los sentimientos pueden ser medidos a través de las ondas cerebrales, se afirma también que los sentimientos positivos están relacionados a la actividad eléctrica del lado izquierdo y anterior del cerebro, por el contrario, los sentimientos desagradables están relacionados al lado derecho. Estas actividades también pueden ser interpretadas como experiencias, y son alternadas entre el lado positivo y negativo. En conclusión, se mide por las diferencias en la actividad eléctrica que muestra el lado izquierdo y derecho del cerebro.

2.2.2.2.2. Enfoque Conductual

Alarcón (como se citó en Aldama y Zapata, 2022) indican que este enfoque está orientado al estudio del comportamiento humano, y considera al igual que Skinner que la conducta se puede influenciar, cambiar, formar, controlar, y predecir. De manera que las personas son felices por medio de sus conductas y pueden ser reforzadas positivamente al interactuar con situaciones favorables, se considera también que las personas pueden imitar comportamientos que observan que hacen feliz a la persona.

2.2.2.2.3. Enfoque Cognitivo

Según Kohler (2004) la felicidad es la interacción entre lo afectivo, emocional y el sistema cognitivo, el cual está influenciado por las creencias y habilidades cognitivas de la persona, pero esto no quiere decir que una persona que tiene un nivel alto de C.I es más feliz, sin embargo, estas habilidades cognitivas contribuyen a una mejor adaptación y satisfacción. Al igual que Csikszentmihalyi (como se citó en Cuadra y Florenzano, 2003) explica que al ser un estado mental se puede llegar a controlar, enfocándose en los procesos cognitivos o habilidades que usa la conciencia humana.

Según Antunes (citado por Kohler, 2004) sostiene que la felicidad está relacionada con la inteligencia, por ejemplo, si una persona es feliz al ser capaz de enfrentar de manera exitosa las adversidades se puede afirmar que al impulsar la inteligencia la persona será capaz de construir su propia felicidad.

En consecuencia, la felicidad no es poseerlo todo o que los resultados de nuestras actividades sean positivos, por ende, no se puede afirmar que es la carencia de dolor, si no, es darle un significado o sentido a la vida (Kohler, 2004)

2.2.2.4.4. Enfoque Psicoanalítico

Según Freud, máximo exponente del psicoanálisis, el objetivo de este enfoque es encontrar la felicidad en una persona, buscar la curación de enfermedades y aliviar el sufrimiento, por un lado, las personas quieren evitar sentir dolor, por otro lado, el objetivo de la vida es alcanzar la felicidad, pero es una gratificación repentina e intermitente (López, 2017).

Freud creía que la felicidad no es algo que se pueda lograr directamente, sino más bien un resultado indirecto de la satisfacción de nuestras necesidades y deseos. En otras palabras, la felicidad no es un fin en sí misma, sino un producto de nuestra vida diaria (Gaspar, 2023).

Para Freud, la mente humana se divide en tres partes: yo, superyó y ello. El ego es la parte de la mente responsable de la realidad real, el superyó es la parte moral y el ello es la parte más primitiva y básica que contiene los impulsos y deseos más instintivos. Según esta teoría, cuando estas tres partes de la mente están en equilibrio se alcanza la felicidad. En otras palabras, alcanzamos la felicidad cuando somos capaces de satisfacer nuestros deseos y necesidades sin vulnerar nuestros valores y principios morales (Gaspar, 2023).

En definitiva, Freud creía que la felicidad es un concepto complejo que implica un estudio en profundidad de nuestros pensamientos y sentimientos. Sólo cuando seamos capaces de comprender nuestra propia psicología y las necesidades más básicas podremos alcanzar la verdadera felicidad (Gaspar, 2023).

Freud argumentó que la felicidad corresponde literalmente a la satisfacción bastante repentina de necesidades restringidas con un alto grado de éxtasis, por su propia naturaleza sólo es posible como un fenómeno aleatorio. Si la situación deseada del principio del placer continúa, entonces se logra al menos un pequeño sentimiento de felicidad; estamos programados para disfrutar sólo de fuertes contrastes y estados enrarecidos. Por ende, es episódica, unilateral, llena de contrastes y diferencias, inoportuna y nunca duradera (Ons, 2022).

2.2.2.5.5. Enfoque Humanista

De acuerdo a Heylighen (1992) en la teoría de Maslow, es necesario cubrir paso a paso todas las necesidades de su jerarquía. Si una necesidad no está satisfecha, no es posible pasar a la

siguiente, porque si una persona llega a la base de la pirámide y logra la autorrealización, debe tener las siguientes características: Una persona que se acepta a sí misma y a los demás, pero debes recordar que llegar a la última etapa no significa que se alcance una satisfacción permanente, sino que con el tiempo surgen nuevas necesidades. Por lo tanto, la felicidad llegará cuando tus necesidades sean satisfechas, de lo contrario las necesidades insatisfechas te harán sentir infeliz porque no puedes encontrar los recursos para lograr tus objetivos por diversas razones.

2.2.3. Capital psicológico y su relación con la autoeficacia académica y la felicidad

El capital psicológico (PsyCap) es un constructo propuesto por Luthans et al. (2007), el cual integra cuatro recursos psicológicos positivos: la autoeficacia, el optimismo, la esperanza y la resiliencia. Estos componentes son considerados capacidades psicológicas que pueden ser desarrolladas y fortalecidas, y que permiten a las personas superar retos, alcanzar metas y mantener un estado emocional positivo.

En particular, la autoeficacia se refiere a la confianza en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr objetivos específicos, incluso frente a situaciones difíciles o estresantes. En el ámbito académico, la autoeficacia académica permite al estudiante afrontar las demandas universitarias con mayor seguridad y motivación, lo que se traduce en un mejor rendimiento y en una mayor satisfacción personal (Luthans et al., 2007).

Así mismo, la autoeficacia académica cumple un papel fundamental en el rendimiento y el bienestar del estudiante. Una alta autoeficacia está vinculada a un mayor compromiso con el aprendizaje, menor ansiedad ante los exámenes, mayor persistencia frente a las dificultades y mejor capacidad de autorregulación emocional (Luthans et al., 2007). Además, contribuye

significativamente a la percepción de felicidad y satisfacción con la vida académica, ya que permite afrontar los retos con mayor seguridad y optimismo.

Según los autores, el PsyCap permite a las personas superar adversidades, mantener una visión positiva y persistir en el logro de metas, lo que contribuye al rendimiento y al bienestar general. En el contexto académico, el desarrollo del capital psicológico favorece la confianza en las propias capacidades (autoeficacia académica) y promueve un mayor nivel de satisfacción y felicidad en los estudiantes.

Asimismo, el capital psicológico en su conjunto se asocia con el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida, aspectos estrechamente relacionados con la felicidad. Los estudiantes que poseen niveles elevados de PsyCap tienden a percibirse más optimistas, perseverantes y resilientes, lo que favorece la construcción de emociones positivas y reduce el impacto de factores estresantes académicos. De este modo, la autoeficacia académica y la felicidad pueden considerarse variables interrelacionadas, mediadas en parte por el desarrollo del capital psicológico (Luthans et al., 2007).

Por lo tanto, incluir la perspectiva del capital psicológico resulta esencial para comprender cómo la autoeficacia académica influye en la percepción de felicidad en estudiantes universitarios, ya que resalta la importancia de fomentar recursos psicológicos positivos para promover el bienestar integral.

El PsyCap se caracteriza por tener confianza (autoeficacia) para asumir y realizar con éxito las tareas desafiantes; hacer una atribución positiva (optimismo) sobre el éxito presente y futuro; perseverar hacia las metas y dirigir el camino hacia ellas (esperanza); y ante los problemas mantenerse firme y superar las adversidades (resiliencia) para alcanzar el éxito” (Luthans et al., 2007).

Características del Capital Psicológico

- **Desarrollable:** A diferencia de rasgos fijos de personalidad, el PsyCap puede fortalecerse mediante intervenciones específicas (entrenamientos, coaching, programas educativos).
- **Estado positivo:** Se centra en aspectos positivos del ser humano y su potencial.
- **Predictor de resultados:** Se asocia con mayores niveles de desempeño, satisfacción y bienestar.
- **Multidimensional:** Integra recursos psicológicos que se potencian entre sí.

Los recursos psicológicos como la esperanza, resiliencia, optimismo y autoeficacia que conforman el capital psicológico encajan en “similares a estados”, por lo tanto, no son tan estables y están más abiertos al cambio y desarrollo. Cada uno de estos recursos psicológicos tienen diferentes perspectivas teóricas y definiciones (Luthans et al., 2007).

- **Esperanza:** integra la voluntad de triunfar, es la capacidad de identificar y seguir el camino hacia el éxito, implica tener energía motivacional para perseguir una meta, al igual que la eficacia (Luthans et al., 2007).
- **Resiliencia;** se define como la capacidad para recuperarse de la adversidad, la incertidumbre, el conflicto, el fracaso así como también del cambio positivo, el progreso y el aumento de la responsabilidad. Estudios han demostrado que las emociones positivas ayudan a mejorar la resiliencia frente a eventos negativos o adversos (Luthans et al., 2007).
- **Optimismo:** incluye una evaluación de lo que se puede y no se puede lograr en una situación particular lo cual ayuda a desarrollar, incrementar la eficacia y la esperanza (Luthans et al., 2007).

- **Autoeficacia:** representa una creencia positiva y se refiere a la confianza en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr objetivos específicos, incluso frente a situaciones difíciles o estresantes. En el ámbito académico, la autoeficacia académica permite al estudiante afrontar las demandas universitarias con mayor seguridad y motivación, lo que se traduce en un mejor rendimiento y en una mayor satisfacción personal (Luthans et al., 2007).

Al considerar en conjunto la autoeficacia, la esperanza, el optimismo y la resiliencia sus efectos motivacionales son más amplios y de mayor impacto que cada uno de los constructos por separado. Cada recurso psicológico incluye procesos cognitivos y motivacionales únicos y comunes que facilitan el rendimiento y se relacionan con la satisfacción (Luthans et al., 2007).

2.3. Definición de Términos Básicos

2.3.1. Autoeficacia

"Son los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1987, p. 416).

2.3.2. Autoeficacia Académica

"la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de la cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades". (Robles, 2018, p. 29).

2.3.3. *Felicidad*

“la felicidad es un estado de bienestar subjetivo de corto tiempo que siente el ser humano en obtención de un bien deseado, en la cual se distingue y manifiesta la conducta de felicidad”
(Alarcón, 2006, p.144).

Capítulo III

Hipótesis y Variables

3.1. Formulación de Hipótesis

3.1.1. Hipótesis Generales

H1: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

H0: No existe relación significativa entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

3.1.2. Hipótesis Específicas

- **H1:** Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H0:** No existe relación significativa entre la autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H2:** Existe relación significativa entre autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

- **H0:** No existe relación significativa entre autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H3:** Existe relación significativa entre autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H0:** No existe relación significativa entre autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H4:** Existe relación significativa entre autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H0:** No existe relación significativa entre autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
- **H5:** Existe diferencias significativas en cuanto a la variable autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una universidad pública, Cusco 2023.
- **H0:** No existe diferencias significativas en cuanto a la variable autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una universidad pública, Cusco 2023.

3.2. Variables

Variable 1: Autoeficacia Académica

Variable 2: Felicidad

Tabla 1*Operacionalización de las Variables*

Variable	Definiciones	Dimensiones	Indicadores	Escala y nivel de medición
Autoeficacia Académica	Definición conceptual “la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas, estos juicios dependen de la cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades” (Robles, 2018, p.29).	Unidimensional	Capaz Comprensión Confianza Convicción Confianza Percepción positiva. Toma de decisión. Facilismo.	Escala unidimensional basada en 9 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert: 1=Nunca, 2=Algunas Veces, 3=Bastantes Veces, 4=Siempre
	Definición operacional Nivel de Autoeficacia académica en alumnos de la escuela profesional de psicología de la UNSAAC a través de la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).		Seguridad Percepción de sus capacidades.	

Felicidad	Definición conceptual		Sentimientos positivos	Escala de medición de tipo ordinal, compuesta por 27 ítems en formato de respuesta Likert de 5 puntos: 1=Totalmente de acuerdo (TA) 2=Acuerdo (A) 3=Ni acuerdo ni desacuerdo (¿) 4=Desacuerdo (D) 5=Totalmente en desacuerdo (TD)
	“la felicidad es un estado de bienestar subjetivo de corto tiempo que siente el ser humano en obtención de un bien deseado, en la cual se distingue y manifiesta la conducta de felicidad” (Alarcón, 2006, p.144).	Sentido positivo de la vida	Ausencia de pesimismo Intranquilidad	
		Satisfacción con la vida	Grado de satisfacción con la propia vida. Percepción de haber alcanzado las metas propuestas	
	Definición operacional			
	Nivel de Felicidad en los alumnos de la escuela profesional de psicología de la UNSAAC, expresadas en las respuestas de la escala de la Felicidad de Lima.	Realización personal	Tranquilidad emocional Felicidad plena Autosuficiencia, Autarquía Placidez	
		Alegría de vivir	Experiencias positivas de la vida Se siente generalmente bien	

Capítulo IV

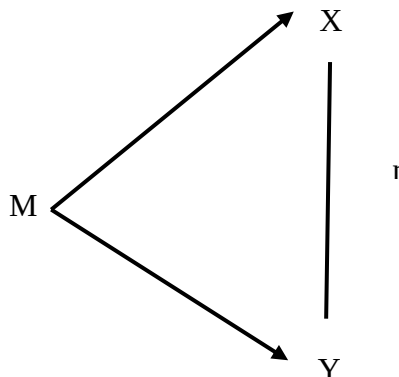
Marco Metodológico

4.1. Tipo de Investigación

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, ya que sigue un patrón predecible y estructurado de manera que se generarán las hipótesis antes de recolectar y analizar los datos, estos datos se encuentran en forma de números (cantidades), por lo que la recolección se fundamenta en la medición la cual permite comprobar las hipótesis y las teorías, todo esto mediante procesamiento estadístico (Hernández y Mendoza, 2018).

Esta investigación es de tipo descriptivo correlacional, ya que se pretende describir características y establecer relación entre ambas variables, también relacionar la variable autoeficacia académica con las dimensiones de la variable felicidad. Asimismo, este tipo de investigación al evaluar el grado de asociación entre variables, mide primero cada variable y las describe, luego las cuantifica y analiza la asociación entre ellas (Hernández y Mendoza, 2018).

El diagrama de este estudio es el siguiente:



Donde:

M = Muestra

X= Autoeficacia

Y= Felicidad

r = Relación entre variables

4.2. Diseño de Investigación

De diseño no experimental, puesto que no se manipula deliberadamente las variables sino se observa y mide las variables que se encuentran en el medio natural para analizarlas; asimismo presenta un corte transversal ya que la recolección de los datos se llevará a cabo en un solo momento (Hernández y Mendoza, 2018).

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Población

La población para este estudio estará conformada por 470 alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública del Cusco, matriculados en el semestre académico 2024-I.

A continuación, se presenta la distribución de la población:

Tabla 2

Distribución de la población por semestre académico

	F	%
I semestre	43	9,4%
II semestre	38	8,0%

Semestre académico 2024-I	III semestre	40	8,5%
	IV semestre	47	9,9%
	V semestre	50	10,8%
	VI semestre	45	9,4%
	VII semestre	46	9,9%
	VIII semestre	31	6,6%
	IX semestre	38	8,0%
	X semestre	42	8,9%
	XI semestre	30	6,6%
	XII semestre	20	4,2%
	Total	470	100,0%

4.3.2. Determinación de la Muestra

Para calcular la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 pq \cdot N}{E^2(N - 1) + z^2 \cdot pq}$$

En donde:

n= es la muestra,

Z= nivel de confianza,

p = probabilidad de éxito,

q = probabilidad de fracaso,

N = población,

E = nivel de error.

Los valores son:

$$N = 470$$

$$Z = 95\% = 1.96$$

$$p = 50\%$$

$$q = 50\%$$

$$E = 5\%$$

Reemplazando los datos para hallar la muestra tendríamos:

$$n = \frac{470 * 1.96^2 * 0.5 * 0.5}{(470 - 1) * 0.05^2 + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = 213$$

Por lo tanto, se obtuvo una muestra de 213 estudiantes de la carrera de psicología para la ejecución de este estudio.

4.3.3. Procedimiento de Selección de Muestra

Para la presente investigación se empleó el muestreo probabilístico estratificado proporcionado, utilizando como base de estratificación los semestres académicos de los alumnos matriculados en el semestre académico 2024 – I.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), al definir una muestra probabilística estratificada, la población se segmenta en distintos grupos o estratos, y de cada uno se extrae una muestra que puede ser proporcional o no al tamaño de dicho estrato. Para ello utilizamos la siguiente fórmula:

$$nh = \frac{(Nh)}{N} * n$$

Donde:

nh= Tamaño de la muestra del estrato h

Nh= Tamaño de la población en relación con el estrato h

N= Tamaño de toda la población

n= Tamaño de la muestra completa

Tabla 3

Selección de muestra

Estratos	Población n (nh)	$nh = \frac{(Nh)}{N} * n$	Muestra nh	Muestra redondeada
I	43	n1= 43/470*213	19.48	20
II	38	n2= 38/470*213	17.22	17
III	40	n3= 40/470*213	18.12	18
IV	47	n4= 47/470*213	21.30	21
V	50	n5= 50/470*213	22.65	23
VI	45	n6= 45/470*213	20.39	20
VII	46	n7= 46/470*213	20.84	21
VIII	31	n8= 31/470*213	14.04	14
IX	38	n9= 38/470*213	17.22	17
X	42	n10= 42/470*213	19.03	19
XI	30	n11= 30/470*213	13.59	14
XII	20	n12= 20/470*213	9.06	9
Total	470			213

4.3.4. Criterios de Inclusión y Exclusión

Para determinar quién forma parte de la muestra se deben tener en cuenta las siguientes condiciones:

Tabla 4

Criterios de Inclusión y Exclusión de la Muestra

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudiantes que se encuentran matriculados el semestre académico 2024 – I	Universitarios de psicología ausentes por más de 15 días.
Mayores de 18 años	Menores de 18 años

Nota. Se observan los criterios de inclusión y exclusión a tener en cuenta para elegir la muestra del estudio.

4.4. Técnicas e Instrumentos de Procesamiento de Datos

4.4.1. Técnicas de Recolección de Datos

La técnica de recogida de datos será el cuestionario formado por un conjunto de preguntas sobre una o más variables medibles que será de manera autoadministrada ya que el cuestionario se les proporcionará directamente a los participantes (Hernández y Mendoza, 2018).

4.4.2. Instrumentos de Recolección de Datos

4.4.2.1. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Ficha Técnica

- *Nombre:* Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas.
- *Autor y año:* David López Palenzuela (1983).
- *Adaptación peruana:* Domínguez et al. (2012).
- *Objetivo:* Conocer los niveles de autoeficacia académica de estudiantes.
- *Administración:* Individual o colectiva.
- *Ámbito de aplicación:* Estudiantes de secundaria como universitarios.
- *Duración:* 10 minutos.
- *Estructura:* Escala unidimensional basada en 9 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert con cuatro alternativas (1= Nunca hasta 4= Siempre).
- *Calificación:* Es de sumatoria aritmética, es decir a mayor puntuación, mayor es la autoeficacia académica, el puntaje máximo es 36 y el puntaje mínimo es 9, para obtener el nivel de autoeficacia académica, se deberán sumar las puntuaciones de todos los ítems que conforman la prueba obteniéndose de esa manera el puntaje total, este determinará el nivel de autoeficacia académica del estudiante.
- *Baremos o puntos de corte:*
 - Nivel alto (> Pc 75)
 - Nivel bajo: (< Pc 25)

- *Propiedades psicométricas de la versión original:* Con los datos del presente estudio, se encontraron coeficientes de confiabilidad aceptables ($\alpha = .935$).
- *Propiedades psicométricas de la adaptación:* En cuanto a su validez de contenido, de acuerdo con el V de Aiken por encima de 0.70; el valor mínimo fue 0.781 y el máximo, 0.938. En tanto a la validez de constructo, el análisis factorial devela que el instrumento denota una estructura unidimensional, un factor que explica el 55.261% de la varianza total del instrumento, dando cuenta de validez de constructo. En tanto a la confiabilidad se calculó el coeficiente alfa de Cronbach obteniéndose 0.89 con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916.

4.4.2.2. Escala de la Felicidad de Lima EFL

Ficha Técnica

- *Nombre:* Escala de la Felicidad de Lima.
- *Autor y año:* Reynaldo Alarcón Napurí (2006).
- *Objetivo:* Evaluación de la Felicidad
- *Administración:* Individual o colectiva.
- *Ámbito de aplicación:* Adolescentes y adultos.
- *Duración:* Entre 10 a 16 minutos.
- *Estructura:* La escala se conforma por 27 ítems diseñados en formato Likert de cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Está estructurada en cuatro dimensiones: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir.

- *Calificación:* Para cada factor, se suman los puntajes obtenidos en los ítems correspondientes, asignando valores en función de la opción seleccionada en la escala de respuesta (TA – A – Ğ – D – TD). Se otorgan 5 puntos a la opción que indica el mayor nivel de felicidad y 1 punto a la que refleja el nivel más bajo, mientras que las demás opciones reciben puntuaciones intermedias.
- *Baremos o Puntos de Corte:*
 - Muy inferior [77 o menos]
 - Inferior [78-90]
 - Normal [91-111]
 - Superior [112-123]
 - Muy superior [124 a más]
- *Propiedades Psicométricas:* La escala en relación a la confiabilidad utilizaron el Coeficientes Alfa de Cronbach para cada uno de los ítems, encontrando valores Alfa altamente significativos que oscilan entre .909 a .915 y para la escala total presenta una elevada consistencia interna ($\alpha=.916$, basada en ítems estandarizados). La validez del constructo fue evaluada mediante análisis factorial, el análisis de componentes principales identificó cuatro componentes con valores que varían de 1.50 a 8.59; el primer componente explica el 31.82% de la varianza, en tanto que los cuatro componentes sumados explican el 49.79 % de la varianza total, la rotación ortogonal (Varimax) de la matriz de componentes, ha agrupado coherentemente los 27 elementos en cuatro factores independientes (Alarcón, 2006).

4.4.3. *Propiedades Psicométricas de los Instrumentos en la Población Investigada*

4.4.3.1. Validez de Contenido, V de Aiken

Para garantizar la validez de contenido, se recurrió al juicio de expertos, en el que intervinieron cinco especialistas en el área, quienes analizaron los instrumentos ítem por ítem mediante una valoración dicotómica en tres dimensiones.

- **Pertinencia:** hace referencia a la correspondencia del ítem con el marco teórico definido.
- **Relevancia:** indica que el ítem refleja de forma adecuada la dimensión específica del constructo.
- **Claridad:** señala que el ítem es comprensible, formulado de manera precisa y sin ambigüedad.

Para determinar la validez de contenido, se procedió a realizar el vaciado de datos a la hoja de cálculos de Microsoft Excel, donde se realizó el análisis correspondiente.

Donde:

SX1: Suma de puntaje total de jueces

Mx: Puntaje máximo

CVCi: Coeficiente de validez de contenido parcial

Pei: Aproximación de error

CVCtc: Coeficiente de validez de contenido total

Tabla 5

Procesamiento de Validez de Contenido por Juicio de Expertos para la Escala de Felicidad

Dimensión	Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	SX1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
-----------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	-----	----	------	-----	-------

Sentido positivo de la vida	26	3	3	3	1	3	13	4.3		0.00032	0.87
	20	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	18	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	23	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	22	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	2	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	19	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	17	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	11	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	7	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	14	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
Satisfacción con la vida	4	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	3	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	5	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	1	3	3	3	0	3	12	4	0.8	0.00032	0.80
	6	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	10	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
Realización personal	24	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	21	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	27	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	25	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	9	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	8	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
Alegoría de vivir	12	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	13	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	16	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	15	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	24	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
V. de Aiken Total											0.99

En la tabla 5 se presenta la validez de los ítems que conforman la escala de felicidad, evidenciándose valores que van de aceptables a excelentes. Respecto a la validez de contenido global del instrumento, se alcanzó un coeficiente de 0.99, lo que refleja un nivel de validez y concordancia excelente.

Tabla 6

Procesamiento de Validez de Contenido por Juicio de Expertos para la Escala de Autoeficacia

Académica

Dimensión	Ítems	Juez 01	Juez 02	Juez 03	Juez 04	Juez 05	SX1	Mx	CVCi	Pei	CVCTc
Unidimensional	1	3	3	2	3	3	14	4.7	0.93	0.00032	0.93
	2	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	3	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	4	3	3	3	1	3	13	4.3	0.87	0.00032	0.87
	5	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	6	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	7	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	8	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
	9	3	3	3	3	3	15	5	1	0.00032	1.00
V. de Aiken Total											0.98

En la tabla 6 se presenta la validez de los ítems correspondientes a la escala de autoeficacia académica, los cuales muestran valores que oscilan entre aceptables y excelentes. Respecto a la validez de contenido global del instrumento, se obtuvo un coeficiente de 0.98, lo que evidencia un nivel de validez y concordancia excelente.

4.4.3.2. Confiabilidad por Alfa de Cronbach

Para evaluar la confiabilidad del instrumento se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, con el propósito de analizar su consistencia interna. Se realizó una prueba piloto con una muestra de 32 estudiantes que presentaban características similares a la población de estudio. Esta aplicación se llevó a cabo en alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública del Cusco, y posteriormente, se calculó el Alfa de Cronbach utilizando el software SPSS.

Tabla 7

Alfa de Cronbach de la Escala Autoeficacia Académica

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Autoeficacia académica	,876	9

Nota. Elaboración propia

La escala de autoeficacia académica evaluada por el método estadístico de alfa de Cronbach obtiene un valor calculado de 0.876, el cual determina que tiene un nivel de consistencia interna confiable dado que se ubica en el rango de confiabilidad muy buena (Landerero y González, 2006).

Tabla 8

Alfa de Cronbach de la Escala Felicidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Felicidad	,936	27

Nota. Elaboración propia

La escala de felicidad evaluada por el método estadístico de alfa de Cronbach obtiene un valor calculado de 0.936, el cual determina que es tiene un nivel de consistencia interna confiable dado que se ubica en el rango de confiabilidad muy buena (Landerero y González, 2006).

4.5. Procedimientos para la Recolección de Datos

Para la recolección de datos primero se envió una solicitud al centro de cómputo para petitionar el total de estudiantes matriculados en este semestre académico, el cual nos otorgó la lista de todos los alumnos matriculados en el semestre 2024-1.

Seguidamente se redactó una solicitud al director de la Escuela Profesional de Psicología con la finalidad de solicitar el permiso correspondiente para realizar la presente investigación, la cual fue otorgada por el director de la escuela.

Seguidamente se procedió a la aplicación de los instrumentos el cual se les entrego de manera personal e individual a cada participante, no sin antes haberles dado una breve explicación del objetivo de la investigación, la confidencialidad y haberles hecho firmar el consentimiento informado, el cual deben aceptar para proseguir con la encuesta, en caso de que no acepten pueden abstenerse al llenado de la encuesta.

Finalmente, se llevó a cabo la depuración de ciertas pruebas de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Posteriormente, se procedió a la codificación de la base de datos.

4.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos

Una vez recopilados los datos, estos fueron procesados inicialmente en Microsoft Excel y, posteriormente, se realizó el análisis estadístico utilizando el software SPSS versión 25 (libre). Se comenzó aplicando estadística descriptiva mediante la elaboración de tablas de frecuencia y porcentajes, con el fin de facilitar una adecuada interpretación y análisis de la información.

Luego, se evaluó la distribución de la muestra a través de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, con el propósito de definir si correspondía utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas. Al no presentar una distribución normal, se optó por emplear el coeficiente Rho de Spearman.

Finalmente, para el contraste de hipótesis comparativas, se aplicaron la prueba U de Mann-Whitney y la prueba K de Kruskal-Wallis, ya que los datos correspondían a un tipo no paramétrico.

4.7. Aspectos Éticos

Para garantizar el cumplimiento de los principios éticos en esta investigación, se presentó el consentimiento informado (ver anexo A), destacando la participación voluntaria de los estudiantes, y se gestionó la autorización correspondiente por parte de la institución.

4.8. Prueba de Normalidad para la Selección del Estadístico Apropriado para la Prueba de Hipótesis

Tabla 9

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	GL	Sig.
Autoeficacia Académica	,065	213	,027
Felicidad	,062	213	,047

Nota. Elaboración propia

Para identificar si los datos presentaban una distribución paramétrica o no paramétrica, se aplicó la prueba de Kolmogorov Smirnov, dado que la muestra superaba los 50 participantes. En cuanto a los resultados, la variable de autoeficacia académica mostró un valor de $p < .05$ y, de igual manera, la variable felicidad obtuvo un $p < .05$. Esto indica que ambas variables no presentan una distribución normal, ya que el valor p fue menor a .05. Por consiguiente, al tratarse

de datos no paramétricos, se empleó el coeficiente Rho de Spearman con el objetivo de evaluar el grado de asociación entre las variables estudiadas.

Tabla 10

Prueba de Normalidad para Comparación

		Kolmogorov Smirnov		
		Estadístico	Gl	Sig.
Autoeficacia	Sexo	,429	213	,000
Académica	Edad	,140	213	,000
	Semestre	,094	213	,000

Nota. Elaboración propia

Para realizar las comparaciones de grupos, primero se realizó la prueba de Kolmogorov smirnov para determinar si los son paramétricos o no paramétricos. Con respecto a los resultados de la variable autoeficacia académica según sexo se obtuvo $p = 0.00$, según edad se obtuvo $p = 0.00$ y según semestre académico se obtuvo un $p = 0.00$. Lo cual indica que los datos son no paramétricos, motivo por el cual se aplicaron los estadísticos U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

4.8. Matriz de Consistencia

Tabla 11

Matriz de Consistencia: Autoeficacia Académica y Felicidad en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?	Objetivo general Determinar la relación entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	Hipótesis general Ha: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco 2023. H0: No existe relación significativa entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	Variable 1: Autoeficacia Variable 2: Felicidad	Tipo: Descriptivo correlacional Diseño: No experimental transversal Población: Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UNSAAC Muestra: La muestra se determinará por muestreo probabilístico estratificado proporcionado.
Problemas específicos ¿Cuáles son los niveles de autoeficacia académica en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023? ¿Cuáles son los niveles de felicidad en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?	Objetivos específicos Describir los niveles de autoeficacia académica en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023. Describir los niveles de felicidad en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023. Establecer la relación entre la autoeficacia académica y sentido	Hipótesis específicas H1: Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023. H0: No existe relación significativa entre la autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023. H2: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.		

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y sentido positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad pública, Cusco 2023?	positivo de la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	H0: No existe relación significativa entre autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?	Establecer la relación entre la autoeficacia académica y satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	H3: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco 2023?	Establecer la relación entre la autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	H0: No existe relación significativa entre autoeficacia académica y realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?	Establecer la relación entre la autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	H4: Existe relación significativa entre autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
¿Existe diferencias significativas en la autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023?	Determinar si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.	H0: No existe relación significativa entre autoeficacia académica y la alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
		H5: Existe diferencias en cuanto a la variable autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.
		H0: No existe diferencias en cuanto a la variable autoeficacia académica en función de las variables sociodemográficas edad, sexo y ciclo de estudio en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco 2023.

Capítulo V

Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en esta investigación. Inicialmente, se describen las características sociodemográficas de la muestra. Posteriormente, se presentan los análisis descriptivos, seguidos de los resultados relacionados con la asociación entre las variables autoeficacia académica y felicidad, así como entre la autoeficacia académica y las dimensiones específicas de la felicidad, utilizando para ello el coeficiente Rho de Spearman. Finalmente, se realiza el análisis comparativo en función de las características sociodemográficas de los participantes.

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación

Se presenta las características sociodemográficas mediante una tabla de frecuencias de los estudiantes de psicología de una Universidad pública del Cusco.

Tabla 12

Características Sociodemográficas de la Muestra por Sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Varón	70	32,9%
	Mujer	143	67,1%
	Total	213	100,0%

En la tabla 12 se aprecia datos sociodemográficos de la muestra estudiada según sexo, donde se muestra que el 32,9 % son varones y el 67.1 % son población femenina, destacando que la muestra está compuesta más por mujeres que varones.

Tabla 13

Características Sociodemográficas de la Muestra por Edad

		Frecuencia	Porcentaje
Edad	18-21 años	124	58,2%
	22-25 años	71	33,3%
	26-30 años	18	8,5%
	Total	213	100,0%

En la tabla 13 se observa se aprecia datos sociodemográficos de la muestra estudiada según edad, donde se muestra que el 8.5% de los participantes, tienen entre 26 a 30 años, seguido del 33.3% que presentan edades entre 22 a 25 años y el 58.2% que presentan edades de 18 a 21 años.

Tabla 14*Caracterización Sociodemográfica de la Muestra por Semestre*

		Frecuencia	Porcentaje
Semestre académico	I semestre	20	9,4%
	II semestre	17	8,0%
	III semestre	18	8,5%
	IV semestre	21	9,9%
	V semestre	23	10,8%
	VI semestre	20	9,4%
	VII semestre	21	9,9%
	VIII semestre	14	6,6%
	IX semestre	17	8,0%
	X semestre	19	8,9%
	XI semestre	14	6,6%
	XII semestre	9	4,2%
	Total	213	100,0%

En la tabla 14 se observa se aprecia datos sociodemográficos de la muestra estudiada según semestre académico, donde se muestra que el 9.4% se encuentra cursando el I semestre, el 8% que se encuentra cursando el II semestre, el 8.5% que está cursando el III semestre, el 9.9% que se encuentran cursando el IV semestre, el 10.8% que se encuentran cursando el V semestre, el 9.4% que está cursando el VI semestre, el 9.9% que se encuentra cursando el VII semestre, el 6.6% que encuentra cursando el VIII semestre, el 8% que se encuentra cursando el IX semestre, el 8.9% que está cursando el X semestre, 6.6% de los participantes que se encuentran cursando el XI semestre y el 4.2% de los palpitanes que se encuentran cursando el XII semestre.

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

Se presenta los resultados descriptivos en función de los objetivos planteados en la investigación.

5.2.1. Estadística Descriptiva de la Variable Autoeficacia Académica

Tabla 15

Nivel de Autoeficacia Académica en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología

		Frecuencia	Porcentaje
Autoeficacia académica	Baja	59	27,7%
	Media	103	48,4%
	Alta	51	23,9%
	Total	213	100,0%

En la tabla 15 se evidencia que el 23.9 % de los participantes presenta un nivel alto de autoeficacia académica, lo que indica que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes confía firmemente en sus capacidades académicas. Por otro lado, el 27.7 % muestra un nivel bajo, sugiriendo que una proporción considerable experimenta dificultades para creer en su propio desempeño académico. Finalmente, el 48.4 % presenta un nivel medio de autoeficacia, lo que refleja que cerca de la mitad de los estudiantes mantiene una percepción moderada respecto a sus habilidades académicas.

5.2.2. Estadística Descriptiva de la Variable Felicidad

Tabla 16

Niveles de Felicidad en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología

		Frecuencia	Porcentaje
Felicidad	Muy inferior	38	17,8%
	Inferior	51	23,9%
	Normal	76	35,7%
	Superior	34	16,0%
	Muy superior	14	6,6%
	Total	213	100,0%

En la tabla 16 se observa que el 6.6% de la muestra tiene un nivel muy superior de felicidad, y el 16% tiene un nivel de felicidad superior, lo que sugiere que casi un cuarto de los participantes (22.6%) experimentan niveles superiores de felicidad, el 35.7% de la muestra tiene un nivel normal de felicidad, lo que indica que más de un cuarto de los participantes tiene una percepción moderada de su felicidad, el 17.8% de la muestra tiene un nivel de felicidad muy inferior, y el 23.9% tiene un nivel inferior de felicidad, lo que sugiere que aproximadamente más de la tercera parte de los participantes (41,7%) experimentan niveles bajos de felicidad.

Tabla 17

Nivel de Felicidad por Dimensiones en Estudiantes de la Alumnos Profesional de Psicología

Dimensión	Muy inferior		Inferior		Normal		Superior		Muy superior	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	Fi	%
Sentido positivo de la vida	64	30,0	52	24,4	57	26,8	30	14,1	10	4,7
Satisfacción con la vida	59	27,7	31	14,6	78	36,6	28	13,1	17	8,0
Realización personal	23	10,8	43	20,2	71	33,3	43	20,2	33	15,5
Alegría de vivir	29	13,6	45	21,1	94	44,1	29	13,6	16	7,5

En la tabla 17 se aprecia que en las dimensiones sentido positivo de la vida y satisfacción con la vida presentan niveles muy inferiores e inferior (30,0%, 27,7% y 24,4 respectivamente) y niveles normales en las dimensiones alegría de vivir, satisfacción con la vida y realización personal (44,1%, 36,6% y 33,3% respectivamente), en cuanto a los niveles superior y muy superior la dimensión realización personal es el que tiene el más alto porcentaje en comparación con las otras dimensiones (20,2% y 15,5% respectivamente).

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

Los resultados inferenciales se presentan en correspondencia con los objetivos e hipótesis formulados en el estudio. Para definir el análisis inferencial, se aplicó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov con el propósito de verificar si las puntuaciones obtenidas seguían una distribución normal.

Asimismo, con el fin de realizar las comparaciones correspondientes, se utilizó esta misma prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov).

5.3.1. *Correlación entre Autoeficacia Académica y felicidad*

Tabla 18

Correlación entre Autoeficacia Académica y Felicidad

		Felicidad
	Coeficiente de correlación	,492**
Autoeficacia	Sig. (bilateral)	,000
Académica	N	213

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 18 se obtuvo el $p=000$ ($< 0,05$), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, partiendo de ello se prueba que existe relación significativa entre las variables autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido de $r = .492^{**}$, que de acuerdo a (Hernández y Mendoza, 2018) significa que existe una correlación positiva débil, afirmando que los alumnos que presentes niveles de autoeficacia académica alta también presentarían niveles altos de felicidad y viceversa.

5.3.2. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Sentido Positivo

Tabla 19

Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y Dimensión Sentido Positivo en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología

		Sentido positivo
Autoeficacia Académica	Coeficiente de correlación	,512**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	213
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

En la tabla 19 se obtuvo el $p=000$ ($< 0,05$), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, partiendo de ello se prueba que existe relación significativa entre las variables autoeficacia académica y la dimensión sentido positivo en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido de $r = .512^{**}$, que de acuerdo a (Hernández y Mendoza, 2018) significa que existe una correlación positiva media, afirmando que los alumnos que presentes niveles de autoeficacia académica alta también presentaran niveles altos de sentido positivo de la vida y viceversa.

5.3.3. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Satisfacción con la Vida

Tabla 20

Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y Dimensión Satisfacción con la Vida en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología

		Satisfacción con la vida
Coeficiente de correlación		,416**
Autoeficacia	Sig. (bilateral)	,000
Académica	N	213

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 20 se obtuvo el $p=000$ ($< 0,05$), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, partiendo de ello se prueba que existe relación significativa entre las variables autoeficacia académica y la dimensión satisfacción con la vida en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido de $r = .416^{**}$, que de acuerdo a (Hernández y Mendoza, 2018) significa que existe una correlación positiva débil, afirmando que los alumnos que presentes niveles de autoeficacia académica alta también presentarían niveles altos de satisfacción con la vida y viceversa.

5.3.4. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Realización Personal

Tabla 21

Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Realización Personal en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología

		Realización personal
Coeficiente de correlación		,432**
Autoeficacia	Sig. (bilateral)	,000
Académica	N	213

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 21 se obtuvo el $p=000$ ($< 0,05$), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, partiendo de ello se prueba que existe relación significativa entre las variables autoeficacia académica y la dimensión realización personal en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido de $r = .432^{**}$, que de acuerdo a (Hernández y Mendoza, 2018) significa que existe una correlación positiva débil, afirmando que los alumnos que presentes niveles de autoeficacia académica alta también presentaran niveles altos de realización personal y viceversa.

5.3.5. Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Alegría de Vivir

Tabla 22

Correlación entre la Variable Autoeficacia Académica y la Dimensión Alegría de Vivir en Alumnos de la Escuela Profesional de Psicología

		Alegría de vivir
Autoeficacia Académica	Coeficiente de correlación	,407**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	213

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 22 se obtuvo el $p=000$ ($< 0,05$), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, partiendo de ello se prueba que existe relación significativa entre las variables autoeficacia académica y la dimensión alegría de vivir en alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Pública. Por otro lado el coeficiente de relación obtenido de $r = .407^{**}$, que de acuerdo a (Hernández y Mendoza, 2018) significa que existe una correlación positiva débil, afirmando que los alumnos que presentes niveles de autoeficacia académica alta también presentaran niveles altos de alegría de vivir y viceversa.

5.3.6. Comparaciones de Grupos

Tabla 23

Comparación del Nivel de Autoeficacia Académica con Respecto a Sexo

	Media		U	Z	P
	Varón	Mujer			
Autoeficacia académica	26.37	25.17	4567,500	1,174	0,241

Nota. U= Mann-Whitney; Z=Grados de libertad; p=Nivel de significancia

En la tabla 23, se observa que la Prueba de U de Mann-Whitney arroja un $p = 0.241 (> 0,05)$, por ende, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna confirmando que no existen diferencias significativas en cuanto a la variable autoeficacia académica según el sexo.

Tabla 24

Comparación del Nivel de Autoeficacia Académica con Respecto a Edad

Variable sociodemográfica	Autoeficacia académica		H	Gl	P
	N	M			
Edad			10.331	2	0,006
18-21 años	124	1.84			
22-25 años	71	2.18			
26-30 años	18	1.94			

Nota. M=Media; H=Prueba de Kruskal Wallis; gl=Grados de libertad; p=Nivel de significancia

En la tabla 24, se observa que la Prueba H, Krukak-Wallis arroja un $p = 0.006 (< 0,05)$, por ende, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna confirmando que existen diferencias significativas en la variable autoeficacia académica según la edad.

Tabla 25

Comparación del Nivel de Autoeficacia Académica con Respecto a Semestre Académico

Autoeficacia académica					
Variable	N	M	H	Gl	P
sociodemográfica					
Semestre académico			21.252	11	0,031
I semestre	20	23.25			
II semestre	17	26.06			
III semestre	18	23.28			
IV semestre	21	27.29			
V semestre	23	24.39			
VI semestre	20	23.80			
VII semestre	21	25.52			
VIII semestre	14	26.79			
IX semestre	17	26.18			
X semestre	19	27.79			
XI semestre	14	25.29			
XII semestre	9	30			

En la tabla 25, se observa que la Prueba H, Krukal-Wallis arroja un $p = 0.031 (< 0,05)$, por ende, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna confirmando que existen diferencias significativas en cuanto a la autoeficacia académica según el semestre académico.

Capítulo VI

Discusión

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre autoeficacia académica y felicidad en alumnos de la escuela profesional de psicología de una Universidad pública del Cusco; los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva débil significativa ($p < 0.05$; $\rho = -0.492$) entre las variables, lo que indica los alumnos de la escuela profesional de psicología que posean mayor nivel de autoeficacia académica tendrán mayor nivel de felicidad, y viceversa. Como dijo Robles (2018) la autoeficacia académica es la autopercepción o juicio que tiene el estudiante acerca de sus capacidades para tener éxito en las demandas académicas, estos juicios dependen de cuanta expectativa tenga el estudiante acerca de sus propias capacidades. Además, la autoeficacia tiene mucho que ver con el nivel de motivación, el estado emocional es así que el comportamiento de las personas está determinado en gran medida por lo que creen y no por lo que es objetivamente cierto (Bandura, 1997).

Estos resultados guardan relación con el estudio de Medina y Saxsa (2021) quien, sobre la autoeficacia y felicidad, en estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad concluyo que existe relación significativa y con tamaño del efecto alto y moderado entre la autoeficacia y las dimensiones de la variable felicidad.

Dicho resultado es similar al encontrado por Aguilar y Oviedo (2022) quienes realizaron una investigación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana donde los resultados demostraron que existe una relación débil ($R = .369$) y estadísticamente significativa ($p = .000$) entre las variables

estudiadas, los cuales se acercan a los resultados obtenidos en la presente investigación. Del mismo modo en la investigación realizada por Javier (2022) se encontró correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la competencia digital en los estudiantes ($\rho = .438$; $p < .001$) lo que indica que los estudiantes que presentan mayor autoeficacia académica también presentan mayores competencias digitales.

En este sentido, teniendo en cuenta los resultados como los antecedentes de investigación utilizados, Bandura (1997,) plantea que las creencias que los individuos tienen sobre sus capacidades influyen en su pensamiento, motivación, comportamiento y bienestar emocional. En este sentido, los estudiantes que confían en su capacidad para afrontar las demandas académicas desarrollan una percepción más positiva de sí mismos y de sus circunstancias, lo cual favorece emociones agradables y experiencias subjetivas asociadas a la felicidad. Así también Csikszentmihalyi (2010) plantea que la felicidad es el resultado de la interpretación que la persona da a sus experiencias, por lo cual no depende de acontecimientos externos. La persona es responsable directo de defender, preparar y cultivar la felicidad, si la persona llega a controlar sus experiencias internas será capaz de decidir la calidad de su vida.

En relación al primer objetivo específico que busca estudiar cuales son los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de la escuela profesional de psicología de una Universidad Pública del Cusco; se halló que el 27.7% de la muestra estudiada tienen un nivel bajo de autoeficacia académica, el del 48.4% que tienen autoeficacia académica media y el 23.9 % con autoeficacia académica alta. Es así que la mayor parte de los participantes poseen nivel medio de autoeficacia académica; esto quiere decir que la autoeficacia se construye con base en experiencias previas de éxito, el modelado, la persuasión verbal y los estados fisiológicos. Es posible que los estudiantes hayan tenido experiencias académicas mixtas (éxitos y fracasos), que

generen percepciones intermedias de sus capacidades. Esto indica que aún pueden desarrollar mayor confianza en sí mismos a través de intervenciones que refuercen los logros personales, la autorregulación y el pensamiento positivo (Bandura, 1997). Asimismo, los estudiantes que tienen alta autoeficacia ponen más interés a sus metas de desempeño y dominio, mientras que los estudiantes de baja autoeficacia muestran más probabilidad de pensar que la inteligencia es invariable (Komarraju y Nadler 2013).

Esto de asemeja a los resultados encontrados por Ocaña y Rivera (2022) donde se evidencia que, de la muestra total de estudiantes, el 7% presenta un nivel alto de autoeficacia, el 62% presenta un nivel medio y el 31% un nivel bajo. Del mismo modo en la investigación realizada por Cochachi (2022), se puede evidenciar que el 26.49 % un nivel bajo de autoeficacia mientras que el 48.51 % de la muestra evidencia un nivel medio de autoeficacia, y el 25.0 % una alta autoeficacia; los resultados son parecidos a los demostrados en la presente investigación.

Dichos resultados difieren a los encontrados por Álvarez y Cabo (2022) en su investigación, donde el grupo con baja autoeficacia académica corresponde al 19.4 % y el grupo de alta autoeficacia académica con 80.6 %. De la misma manera Rossi y Rossi (2022) encontraron que el 80,2 % de los estudiantes de Administración percibe una alta autoeficacia, mientras que el 19,8 % percibe una autoeficacia media

En relación al segundo objetivo específico que busca estudiar cuales son los niveles de felicidad en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad pública del Cusco; se halló que el 17.8% de la muestra estudiada tienen un nivel de felicidad muy inferior, el 23.9% tiene nivel inferior de felicidad, el 35.7% tienen un nivel normal de felicidad, el 16% tienen nivel superior de felicidad y el 6.6% de los participantes tienen nivel de felicidad muy superior. De lo que se puede interpretar que más del 40% de los participantes poseen niveles

bajos de felicidad. Para Alarcón (2009), aquellos estudiantes con niveles altos de felicidad serían quienes vivencian la felicidad a través de la satisfacción que les da el saber que han obtenido el bien que deseaban, así mismo, dichos estudiantes experimentan la felicidad gracias a las metas alcanzadas por ellos mismos, por otro lado los estudiantes con niveles bajos de felicidad son los que presentando dificultades para experimentar y expresar satisfacción, alegría, estados de cómodo relajamiento, incapacidad para experimentar gratitud.

Estos resultados son similares al encontrado por Alvítez (2021) donde el grupo con nivel medio de felicidad es representado por el 40.4% de los estudiantes, seguido por el nivel alto con el 34.8%, y el nivel bajo con el 24.8%.

Por otro lado, Bonilla (2019) en su investigación encontró que un 73.7% de los participantes poseen nivel muy bajo de felicidad, el 18.1% tiene nivel bajo de felicidad, el 6.9 % posee nivel medio de felicidad, y el 1.3 % de los participantes posee nivel alto de felicidad. Estos resultados son distintos por a los encontrados en el presente estudio.

En relación a los resultados descriptivos por dimensiones se evidencian que en la dimensión sentido positivo con la vida, una proporción significativa de estudiantes (54,4%) se encuentran en niveles inferiores o muy inferiores de felicidad, seguido del 26,8% de los estudiantes que se encuentran con un nivel normal de felicidad, y el 18,8% de los estudiantes se encuentran en niveles superiores o muy superiores de felicidad. En este sentido, Alarcón (2009), menciona que los estudiantes con niveles superiores de felicidad están libres de estados depresivos profundos, estudian carreras que les gustan, tienen buena salud, perciben su vida de manera positiva y están satisfechos con sus relaciones interpersonales, esto sugiere que la felicidad está relacionada con factores como la satisfacción con la vida, la salud mental y las relaciones sociales; a diferencia de los hallazgos obtenidos por Alvítez (2021), donde en el nivel

bajo se ubicaron el 23.6% de estudiantes, seguidos del 32.4% en nivel medio, y el 44.0% en nivel alto. En la dimensión Satisfacción con la Vida, una proporción significativa de estudiantes (42,3%) experimentan niveles bajos de satisfacción, lo que indica dificultades para alcanzar sus metas y sentirse satisfechos con su vida, solo un 21,1% de los estudiantes tienen niveles altos de satisfacción, lo que sugiere que están satisfechos con sus logros y tienen una perspectiva positiva hacia el futuro y la mayoría de los estudiantes (36,6%) se encuentran en un nivel normal de satisfacción, lo que indica que están desarrollando estrategias para alcanzar sus objetivos, pero pueden enfrentar desafíos en el camino. Estos resultados difieren con los encontrados por Alvítez (2021) que obtuvo que la mayor cantidad de estudiantes satisfechos con la vida se encontraba en el nivel alto con 46.8%, seguidos por el 33.2% en un nivel medio, y el 20% en nivel bajo.

Respecto a la dimensión de Realización Personal, se aprecia que un 35.7 % de los estudiantes se ubica en los niveles muy superior y superior. Este grupo se caracteriza por plantearse metas claras y realistas, hacia las cuales orientan sus esfuerzos de forma organizada y priorizada; disponen de recursos internos que les permiten sentirse autosuficientes y cada logro alcanzado constituye un motivo adicional de felicidad. Por otro lado, el 33.3 % se sitúa en el nivel normal, representando a aquellos estudiantes que mantienen constancia en la búsqueda de sus objetivos, pero que, al ser aún dependientes de sus familias, enfrentan cierta incertidumbre respecto a su futuro. Finalmente, el 31 % corresponde a los niveles muy inferior e inferior, grupo que manifiesta un marcado deseo de modificar diferentes aspectos de su vida, tales como la situación familiar, económica, el entorno social y las relaciones afectivas. Estos hallazgos coinciden con los resultados reportados por Alvítez (2021) en el factor Realización Personal, donde se identificó un 43.2 % en el nivel medio, seguido por un 37.6 % en el nivel alto y un 19.2 % en el nivel bajo. En la dimensión Alegría de Vivir, predomina el nivel normal con 44.1%,

representando a los estudiantes que, a pesar de no tener experiencias de felicidad plena de manera constante, permanecen optimistas hacia la vida auto motivándose para superar exitosamente las experiencias frustrantes o dolorosas que enfrentan, seguidamente del 34.7% de los estudiantes que se encuentran ubicados en el nivel muy inferior e inferior, quienes es menos probable que identifiquen aspectos positivos dentro de las situaciones de su cotidianidad y se concentren en los aspectos negativos permitiendo que las experiencias de frustración determinen su sentir y limiten su capacidad de disfrute, por último el nivel superior y muy superior (21,1%), que indica que dichos estudiantes se sienten usualmente en bienestar, contentos y satisfechos (Alarcón, 2006). Los hallazgos de la presente investigación son similares con los obtenidos por Alvítez (2021) que para la dimensión Alegría de Vivir quien obtuvo 41,6% para el nivel alto, 35.6% para el nivel medio, y 22,8% para el nivel bajo.

En relación al tercer objetivo específico de la investigación, se buscó establecer la relación entre autoeficacia académica y la dimensión sentido positivo en estudiantes de la escuela profesional de psicología de una Universidad Pública del Cusco; los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva media significativa ($p < 0.05$; $\rho = -0.512$) entre las variables, lo cual indica que los alumnos de la escuela profesional de psicología que posean mayor nivel de autoeficacia académica tendrán mayor nivel sentido positivo, y viceversa. Alarcón (2006) refiere que la felicidad es poseer sentimientos positivos de uno mismo y su vida, por consiguiente, la persona debe estar exenta de presentar estados depresivos. En este sentido, el sentido positivo como dimensión de la felicidad tiene que ver con una actitud optimista, el disfrute de la vida y el propósito. Según la teoría de la autoeficacia, las personas con altos niveles de eficacia percibida tienen mayor capacidad para visualizar resultados positivos y mantener la motivación frente a los desafíos. Por ello, una mayor autoeficacia puede fomentar una actitud

más esperanzadora y una percepción más significativa de las experiencias, lo que se traduce en un mayor sentido positivo.

Este resultado guarda relación a los resultados encontrados por Medina y Saxsa (2021) quienes estudiaron la relación entre autoeficacia y la dimensión sentido positivo, con un valor de $\rho = -.365$. Este análisis demuestra que relación entre la autoeficacia y sentido positivo de la vida, es positiva, estadísticamente significativa y con un tamaño de alto efecto.

En relación al cuarto objetivo específico de la investigación, se buscó establecer la relación entre autoeficacia académica y la dimensión satisfacción con la vida en estudiantes de la escuela profesional de psicología de la Universidad Pública del Cusco; los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva débil significativa ($p < 0.05$; $\rho = -0.416$) entre las variables, lo que indica los alumnos de la escuela profesional de psicología que posean mayor nivel de autoeficacia académica tendrán mayor nivel satisfacción con la vida, y viceversa. Alarcón (2006) refiere que las personas que tienen sentimientos positivos por tener el bien deseado se muestran satisfechos por alcanzar o estar cerca del ideal de satisfacción para su vida e implica una evaluación global positiva de la propia existencia. Según Bandura (1997), las personas con alta autoeficacia tienden a fijarse metas más altas, persistir más ante los obstáculos y atribuyen sus logros a factores internos, lo que refuerza su sentido de control personal. Esto incrementa la satisfacción general, ya que sienten que avanzan en la dirección deseada, aun en contextos difíciles.

Este resultado guarda relación a los resultados encontrados por Medina y Saxsa (2021) donde estudiaron la relación entre autoeficacia y la dimensión satisfacción con la vida, con un valor de $\rho = .303$. Es por ello que la relación entre la autoeficacia y satisfacción con la vida es directa, por lo que satisfacción inicial predice la autoeficacia y viceversa.

En relación al quinto objetivo específico de la investigación, se buscó establecer la relación entre autoeficacia académica y la dimensión realización personal en estudiantes de la escuela profesional de psicología una Universidad Pública del Cusco; los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva débil significativa ($p < 0.05$; $\rho = -0.432$) entre las variables, lo que nos indica que los alumnos de la escuela profesional de psicología que posean mayor nivel de autoeficacia académica tendrán mayor nivel realización personal, y viceversa. Alarcón (2006) refiere que la realización personal es la felicidad plena, autosuficiencia o tranquilidad emocional de la persona al realizar sus metas que considera importante en su vida, por lo tanto, no son estados temporales de la felicidad, entonces la realización personal, como componente del bienestar, guarda relación con la percepción de logro, progreso y crecimiento. En la teoría de la autoeficacia, se destaca que el sentido de competencia fortalece la autoestima y el desarrollo personal. Por tanto, los estudiantes con mayor autoeficacia académica están más orientados al logro, lo que les permite sentirse más realizados a nivel personal (Bandura, 1997).

Este resultado guarda relación a los resultados encontrados por Medina y Saxsa (2021) donde estudiaron la relación entre autoeficacia y la dimensión realización personal, con un valor de $\rho = .277$. Es por ello que la relación entre la autoeficacia y realización personal es directa, estadísticamente significativa y con un tamaño de efecto moderado. Lo que se puede decir es que la autoeficacia es importante para la realización personal y viceversa.

En relación al sexto objetivo específico de la investigación, se buscó establecer la relación entre autoeficacia académica y la dimensión alegría de vivir en estudiantes de la escuela profesional de psicología de una Universidad Pública del Cusco; los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva débil significativa ($p < 0.05$; $\rho = -0.407$) entre las variables, lo que indica los alumnos de la escuela profesional de psicología que posean mayor nivel de

autoeficacia académica tendrán mayor nivel de alegría de vivir, y viceversa. Alarcón (2006) refiere acerca de la alegría de vivir como las experiencias agradables que generan el sentirse bien de la persona, por ende, la vida se muestra como positiva o fascinante y está asociada a la experiencia de emociones positivas, energía vital y entusiasmo. Desde el enfoque de Bandura, una alta autoeficacia permite interpretar los eventos desde una perspectiva más positiva y afrontar las dificultades con una actitud proactiva. Esto genera mayor disposición emocional positiva, lo que se traduce en mayor alegría y vitalidad en la vida cotidiana del estudiante (Bandura, 1997).

Este resultado guarda relación a los resultados encontrados por Medina y Saxsa (2021) donde estudiaron la relación entre autoeficacia y la dimensión alegría de vivir, con un valor de $\rho = .393$. Es por ello que la relación entre la autoeficacia y alegría de vivir es directa positiva.

Y, en relación al séptimo objetivo específico de la investigación, se buscó establecer las diferencias significativas en la autoeficacia académica según las variables sociodemográficas sexo, edad y ciclo académico de estudiantes de la escuela profesional de psicología de una Universidad Pública del Cusco; donde las comparaciones arrojaron valores de $p = 0.241$, $p = 0.039$ y $p = 0.031$ respectivamente. El hecho de que el sexo no influya significativamente en la autoeficacia puede ser explicado teóricamente por la idea de que la autoeficacia es un constructo personal más que socialmente determinado, el cual depende de la experiencia individual y la percepción subjetiva de logro. Sin embargo, el hallazgo de diferencias significativas según la edad y el semestre académico puede interpretarse desde la teoría cognitiva social, que sugiere que conforme las personas maduran y adquieren más experiencia, también desarrollan una mayor sensación de control y competencia personal, fortaleciendo su autoeficacia (Bandura, 1997).

En la comparación de autoeficacia académica según el sexo; se demostró que no existe diferencias significativas ($p=.241$). Las mujeres poseen una media de 25.17 y los varones, 26.37. Lo que significaría que, a pesar de no existir una diferencia significativa los varones tienden a tener ligeramente un nivel mayor de autoeficacia académica que las mujeres. Sin duda la autoeficacia es la creencia en la capacidad de controlar las consecuencias de las propias acciones, para tener éxito en la realización de determinadas conductas o tareas no solo basta con tener ciertos conocimientos, habilidades o destrezas, si no se debe tener confianza en la capacidad para lograr metas deseadas (Montes, 2017).

Estos resultados son similares al encontrado por Cueva (2024) quien demostró que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos al comparar la autoeficacia académica en relación con el género.

Por otro lado, estos resultados difieren con los encontrado por Carrión et al (2023) donde se identificó que existen diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) entre el sexo femenino y masculino, siendo estos últimos quienes poseen mayor autoeficacia académica al alcanzar un mayor rango promedio. Del mismo modo Roncal et al (2024) hallaron diferencias significativas con autoeficacia académica, donde se evidenció que los varones tienden a manifestar mayor confianza en sus capacidades para lograr un desempeño exitoso en tareas académicas.

En el análisis comparativo de la autoeficacia académica según el grupo etario, se identificaron diferencias significativas ($p = .006$). Los estudiantes de 18 a 21 años obtuvieron una media de 1.84, mientras que aquellos con edades entre 22 y 25 años alcanzaron una media de 2.18. Por su parte, los participantes de 26 a 30 años presentaron una media de 1.94. Estos resultados indican que el grupo de 22 a 25 años manifiesta niveles de autoeficacia académica que

se sitúan entre medio y alto, en contraste con los demás grupos de edad. Gutiérrez (2018) se señaló que los estudiantes de maestría son más maduros, con más experiencia, de mayor edad y en ocasiones con un rico conocimiento en distintos temas, lo que les permite considerar mejorar sus habilidades académicas.

Estos resultados son similares a los que halló Roncal et al (2024) quien demostró que existe diferencias significativas en la autoeficacia académica según la edad, donde se evidenció que los participantes de 25 a 43 años manifiestan mayor confianza en sus capacidades para lograr un desempeño exitoso en tareas académicas

Por otro lado, estos resultados difieren con los que encontró Cueva (2024) quien demostró que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos al comparar la autoeficacia académica en relación con la edad.

En la comparación de autoeficacia académica según el ciclo académico; se demostró que existe diferencias significativas ($p=.031$). Los participantes del I semestre presentan una media de 23.25; los participantes del II semestre (26.06); los participantes de III semestre (23.28); los participantes del IV semestre (27.29); los participantes del V semestre (24.39); los participantes del VI semestre (23.80); los participantes del VII semestre (25.52); los participantes del VIII semestre (26.79); los participantes del IX semestre (26.79); los participantes del X semestre (27.79); los participantes del XI semestre (25.29); y, los participantes del XII semestre (30). Lo que significaría que los participantes del XII semestre poseen mayor nivel de autoeficacia académica, a diferencia de los otros semestres. Pajares (como se citó en Mejía, 2020), refiere que la autoeficacia se basa en las inferencias que las personas hacen sobre su propio comportamiento basándose en desempeños pasados, experiencias, persuasiones importantes y situaciones

emocionales, los juicios reflejan aspectos personales y median entre factores ambientales y conductuales.

Estos resultados son semejantes a los encontrados por Carrión et al (2023) se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), siendo los estudiantes los alumnos de VIII, IX y X ciclo obtuvieron puntuaciones medias superiores al resto de alumnos. Este resultado muestra que la autoeficacia académica de los estudiantes aumenta en el último ciclo de estudio.

Capítulo VII

7.1. Conclusiones

Primera, en cuanto al objetivo general, se comprobó la hipótesis general alterna, la cual acepta la relación positiva débil, directa y altamente significativa ($p < .05$; $\rho = -.492$) entre la autoeficacia académica y felicidad en los alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

Segunda, se halló que el 10.8% de la muestra estudiada tienen un nivel bajo de autoeficacia académica, el 57.3% que tienen autoeficacia académica media y el 31.9% con autoeficacia académica alta. Lo que nos demuestra que los niveles bajos y medios se dieron en mayor presencia de autoeficacia académica en estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

Tercera, se halló que el 36.2% de la muestra estudiada tienen un nivel de felicidad muy baja, el 15% tiene nivel bajo de felicidad, el 23% tienen un nivel medio de felicidad, el 12.7% tienen nivel alto de felicidad y el 13.1% de los participantes tienen un nivel de felicidad muy alto. Lo que evidencia existe niveles bajos de felicidad en los estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad Pública, Cusco, 2023.

Cuarta, en cuanto al tercer objetivo específico, se acepta la primera hipótesis específica alterna, la misma que acepta la relación positiva media, directa y altamente significativa ($p < .05$; $\rho = -.512$) entre la autoeficacia académica y la dimensión sentido positivo en los alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

Quinta, en cuanto al cuarto objetivo específico, se acepta la segunda hipótesis específica alterna, la misma que acepta la relación positiva débil, directa y altamente significativa ($p < .05$;

$\rho = -.416$) entre la autoeficacia académica y la satisfacción con la vida en los alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

Sexta, en cuanto al quinto objetivo específico, se acepta la tercera hipótesis específica alterna, la misma que acepta la relación positiva débil, directa y altamente significativa ($p < .05$; $\rho = -.432$) entre la autoeficacia académica y la dimensión realización personal en los alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

Séptima, en cuanto al sexto objetivo específico, se acepta la cuarta hipótesis específica alterna, la misma que acepta la relación positiva débil directa ($p < .05$; $\rho = -.407$) y altamente significativa entre la autoeficacia académica y la dimensión alegría de vivir en los alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

Octava, en cuanto al séptimo objetivo específico, se halló que no existe diferencias significativas entre la variable autoeficacia académica en función de la variable sociodemográfica sexo ($p > .05$); por lo que esta variable no influye en los niveles de autoeficacia en la muestra aplicada. En cuanto a la comparación de autoeficacia académica según las variables sociodemográficas edad y semestre académico, los resultados demuestran que si existen diferencias significativas ($p < .05$), por lo que estas variables sociodemográficas influyen en los niveles de autoeficacia de los alumnos de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco, 2023.

7.2. Recomendaciones

1. Se recomienda a las autoridades universitarias el desarrollo e implementación de estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de la autoeficacia académica en los estudiantes. Para ello, resulta fundamental diseñar programas de intervención psicológica y pedagógica que refuercen la confianza en las propias capacidades, promuevan la motivación intrínseca y desarrollen habilidades de autorregulación académica. Asimismo, se sugiere incorporar técnicas de aprendizaje autónomo, resolución de problemas, manejo del tiempo y establecimiento de metas, que permitan a los estudiantes afrontar de manera eficaz los retos del entorno universitario.
2. Se recomienda a las autoridades universitarias brindar formación continua a los docentes, orientada al uso de metodologías activas que favorezcan el desarrollo del sentido de competencia en el estudiante, el reconocimiento de sus logros y la retroalimentación constructiva. Un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, que valore el proceso de aprendizaje tanto como los resultados, contribuirá significativamente a reducir los niveles de deserción, y mejorar la calidad educativa.
3. Se recomienda a las autoridades encargadas del bienestar universitario, en coordinación con el Departamento de Psicología, promover una mayor participación estudiantil en los servicios de acompañamiento psicológico y pedagógico. Estos espacios deben reforzarse mediante talleres de desarrollo personal enfocados en el fortalecimiento de la resiliencia, la autoestima y el bienestar psicológico, aspectos estrechamente vinculados con la percepción de autoeficacia y el logro de un estado emocional positivo.
4. Se recomienda a las autoridades encargadas del bienestar universitario, fomentar la construcción de entornos universitarios que propicien la felicidad estudiantil. Esto

implica crear un clima académico positivo, con apoyo social y emocional entre pares y docentes, e incorporar estrategias de regulación emocional dentro de la formación integral. Promover la felicidad no solo contribuye al bienestar personal del estudiante, sino que también refuerza su autoeficacia académica, como se evidenció en la correlación observada.

5. Se recomienda a los estudiantes otorgar mayor importancia a los cursos vinculados con estrategias y métodos de aprendizaje, ya que estas herramientas fortalecen el manejo académico autónomo, la organización del estudio y la capacidad para afrontar evaluaciones. Al dominar estos recursos, los estudiantes incrementan su sensación de competencia y confianza personal, potenciando su autoeficacia y, por extensión, su bienestar general.
6. Se recomienda a los docentes aplicar estrategias de reforzamiento positivo ante logros académicos, sean estos grandes o pequeños, con el fin de consolidar la confianza del estudiante en sus capacidades. Esta práctica fortalece la creencia en la autoeficacia, lo cual se relaciona directamente con mayores niveles de motivación, desempeño académico y felicidad. Asimismo, se sugiere fomentar la colaboración entre pares y promover una competencia saludable, enmarcada en un ambiente respetuoso y estimulante.
7. Finalmente, se recomienda a los padres de familia apoyar activamente el desarrollo académico de sus hijos, fomentando su autonomía, permitiéndoles tomar decisiones y asumir responsabilidades sobre su proceso de aprendizaje. Es fundamental que los padres brinden validación emocional, escuchen sus inquietudes y celebren sus avances, contribuyendo así a fortalecer tanto la autoeficacia como el bienestar subjetivo de sus hijos.

Referencias

- Aguilar Málaga, J. E., y Oviedo Rodríguez, D. A. (2022). *Autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría]. Repositorio UMCH.
https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handl/Aguilar_Oviedo.
- Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102.
<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124/3822>
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v40n1/v40n1a10.pdf>
- Alarcón Napurí, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 5(1).
<http://dx.doi.org/10.18259/acs.2015002>
- Aldama Espinoza, A., y Zapata Alvarado, E. M. (2022). *Felicidad y gratitud en estudiantes de Psicología de una universidad particular de Piura* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego] Repositorio UPAO.
https://repositorio.upao.edu.pe/REP_MAXIMO.ALDANA_ELIANA.ZAPATA_FELICIDAD.Y.GRATITUD.EN.ESTUDIANTES.pdf
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez, D. G., y Cabo Rendón, R. C. (2022). *Autoeficacia y satisfacción académica en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19. Libro de Actas del 2.º Congreso*

- Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 131-137). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498351>
- Álvarez Ramírez, L. Y. (2012). Escala de creencias acerca de la felicidad en la población adulta de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). *Investigación & Desarrollo*, 20 (2), 302-333.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26824854004>
- Alvítez Díaz, C. Y. (2021). *Felicidad y razones para vivir en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/7204>
- Asghar, F., Mahmood, S., Iqbal Khan, K., Gohar Qureshi, M., y Fakhri, M. (2022). Eminence of leader humility for follower creativity during COVID-19: the role of self-efficacy and proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 12, 790517.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790517>
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-8.
<https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a1.pdf>
- Banda, N., y Delgado, M. (2021). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería, UNSAAC-2019. Cusco* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio UNSAAC. https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/5945/253T20210226_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*.

Englewood Cliffs, 23-28. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>

Bandura, A. (1987) *Social foundations of thought and action* (M. Zaplana, Trad., 1.ª ed.).

Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1986).

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.

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

A. Bandura y R. Bandura. (Eds.). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Desclée De Brouwer.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-196.

<https://admin.umt.edu.pk/Media/Site/STD1/FileManager/OsamaArticle/26august2015/Bandura1999HP.pdf>

Bandura, A. y Wessels, S. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press.

http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self_Efficacy.pdf

Bandura, A., Freeman, W. H., y Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.

Journal of cognitive psychotherapy, 13(2), 158-166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>

Barahona Areválo, M. (2014). *Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to y 5to bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Verapaz* [Tesis de posgrado, Universidad Rafael Landívar]. Biblioteca CRAI

LANDÍVAR. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Barahona-Maria.pdf>

Bastos Andrade, L. (2019). La eudaimonia en la propuesta de la psicología cognitiva de Martin Seligman. *EDUSC*.

Bassi, J. (2000). *Factores asociados al desempeño de exámenes escritos* [Tesis de pregrado], Universidad Nacional de San Luis]. Archivo digital.

<https://.cloudfront.net/BassiFactoresasociadosaldesempenoenexamenesescritos-libre.pdf>

Barraza Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>

Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, HD y Theune, K. (2020), Abandono universitario: una revisión de la literatura. *Revisión de la educación*, 8(2), 614-652.

<https://doi.org/10.1002/rev3.3202>

Beytía, P., y Calvo, E. (2011, 1 de octubre). ¿Cómo medir la felicidad? (¿How to measure happiness?) [Congreso]. *Claves de políticas públicas*, 4, Santiago, Chile.

<https://ssrn.com/abstract=2302809>

Blanchflower, D. G., y Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social science & medicine*, 66(8), 1733-1749. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.030>

Bonilla Lazo, A. N. (2019). *Felicidad en estudiantes universitarios voluntarios y no voluntarios de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFÉ.

Caballero-García, P., Carretero, M. J., Sánchez, S., y Ruano, N. (2018, del 5 al 7 de marzo).

Creativity and happiness in university students [conferencia]. *12th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, España.

<https://doi.org/10.21125/inted.2018.1631>

Caballero García, P., y Sánchez Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios.

¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(3), 1–18.

<https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>

Calvo Medina, M. A., Díaz Figueroa, L. C., Guzmán Bohórquez, A., Sierra Antelíz, S., y

Villa Rodríguez, K. J. (2020). *Felicidad en estudiantes de enfermería de la universidad de cartagena* [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena] Repositorio UdeC.

[https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/MARIAALEJANDRACALVO.p
df](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/MARIAALEJANDRACALVO.pdf)

Carrasco Tacuri, J. D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/Relacion_CarrascoTacuri_Jennifer.pdf

Carrión, C. J., De la Cruz Rodríguez, L., Cruzat, T. R., Pizan, J. B., Castro, D. M., & Rodríguez, V. P. (2023). Autoeficacia académica percibida según sexo, ciclo y programa de estudio en estudiantes de una universidad privada de Trujillo, Perú. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(9), 1136-1152.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6073/html>

Chaleshgar-kordasiabi, M., Abbasi-shavazi, M., y Nikookaran, J. (2022). Happiness and Self-efficacy among Students of Mazandaran University of Medical Sciences. *The Journal of Tolooebehdasht*, 20(6), 16-27. [https://doi.org/10.18502/tbj.v20i6\(s1\).9707](https://doi.org/10.18502/tbj.v20i6(s1).9707)

Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima metropolitana, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejos]

Repositorio Digital Institucional UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/Chigne_MCO.pdf

Claro, F. (2023, 27 de marzo). ¿En qué puesto se ubica el Perú en el ranking de los países más felices del mundo? <https://larepublica.pe/datos-lr/respuestas//países-más-felices-del-mundo-2023>

Cochachi Calle, L. D. P. (2022). *Satisfacción académica y autoeficacia académica en estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio USMP
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/10616>

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flujo: La obra clásica sobre cómo alcanzar la felicidad*. Random House.

Csikszentmihalyi, M., y Nakamura, J. (2009). *Teoría del flujo e investigación*. Teoksessa S. J. Lopez y CR. Snyder (toim.). *Manual Oxford de psicología positiva*.

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad* (N. López, Trad.; 1ª ed, digital). Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1996).

Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 7(1), 83-96.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>

Domenech, B. D., Monteagudo, M. C. M., Rodríguez, J. R., y Sánchez, R. E. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito

- académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Díaz, 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]. Repositorio UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/AutoeficaciaDiazMontes>
- Dojchinovska, A. (2021, 17 de octubre) *Estadísticas destacadas de educación superior*. Mark in style. <https://markinstyle.co.uk/higher-education-statistics>
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología UCSP*, 2(1), 27-39. <https://www.researchgate.net/publication/279204238>
- Fernández, P. y Extremera N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244>
- Gaspar, A. (2023, 15 de mayo). *Explorando la felicidad según Freud*. Asociación Valenciana de Educación Emocional y Creatividad [AVEEC]. <https://aveec.org/alegria/explorando-la-felicidad-segun-freud>
- García Méndez, R. M., y Rivera Ledesma, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en

la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1>

González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Psicumex, 10(2), 95-113. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid5&script=sci_arttext

Gutiérrez, R. (2023, 25 de mayo). La felicidad: ¿cómo se mide y se alcanza?

<https://www.gaceta.unam.mx/la-felicidad-como-se-mide-y-se-alcanza/>

Gutiérrez Torres, A. (2018). La autoeficacia académica para realizar investigación en la

Universidad. *Delectus*, 1(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3902684001/>

Hernández Arteta, R. G. (2020). *Psicología de la felicidad y bienestar* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Repositorio UPCH.

https://repositorio.upch.edu.pe/handle/Psicologia_HernandezArteta_Robertha.pdf

Hernández, L., y Barraza, A. (2013). Rendimiento académico y autoeficacia percibida. un estudio de caso. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/renacadem.pdf>

Hernández Moreno, F. P., y Landero Hernández, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de felicidad subjetiva (SHS) y su relación con el estrés, la salud percibida y el apoyo social en pacientes con cáncer de mama. *Psicooncología*, 11 (2-3), 357-367.

https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47394

Hernández, R. M., y Carranza Esteban, R. F. (2017). Felicidad, optimismo y autorrealización en estudiantes de un programa de educación superior para adultos. *Interdisciplinaria*, 34(2), 307-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18054403005>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas

cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill.

<https://Metodologia de la Investigacion las Ruta.pdf>

Huamaní De la Cruz, R. E., Palacios Garay, J. P., y Quintana Otero, R. N. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(17), 39-49. <https://doi.org/10.33996/repesi.v7i17.108>

Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur [IPSOS]. (2023, 22 de marzo). Felicidad global 2023. <https://www.ipsos.com/es-pe/felicidad-global-2023>

Yamamoto J. (2013). Bienestar, Gestión de Recursos Humanos y Desarrollo Social. Recuperado de https://www.esan.edu.pe/publicaciones/2013/06/11/tiempo_de_opinion_jorge_y_amamoto.pdf

Yamamoto, J (2016). *Un modelo de bienestar subjetivo para Lima Metropolitana* [Tesis, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle>

Javier Aliaga, D. J. (2022). *Autoeficacia académica y competencia digital en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Repositorio USMP. <https://hdl.handle.net/0.1153>

Jiménez, C. (1990). *La autoeficacia percibida en la Actividad Física y el Deporte* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad de Valencia].

Kavanagh, D. J. (1983). *Mood and self-efficacy* [Tesis de doctorado, Universidad Stanford]. Stanford, CA.

Kaya, M., y Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>

Kohler, J. (2004). Felicidad y modificabilidad cognitiva. *Liberabit. Revista Peruana de*

- Psicología*, (10), 68-81. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601008.pdf>
- Komaraju, M., y Nadler, D. (2013). Autoeficacia y rendimiento académico: ¿Por qué son importantes las creencias implícitas, las metas y la regulación del esfuerzo? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Landero Hernández, R. y González Ramírez, M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Editorial Trillas.
- Lastres, L. (2017). *Niveles de felicidad en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega] Repositorio UIGV. <http://intra.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1835>
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Urano.
[https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7280/La ciencia de la felicidad.pdf](https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7280/La_ciencia_de_la_felicidad.pdf)
- López Rosetti, D. (2018, 24 de mayo). ¿A qué edad se es más FELIZ? "La U de la FELICIDAD" [Video]. Youtube. <https://youtu.be/luMORMbYmWQ>
- López, L. (2017). *Niveles de felicidad en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima* [tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio UIGV. <https://hdl.handle.net/20.500.11818/1835>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Martínez, J. (2017). Dimensiones semánticas de la felicidad. *Revista Académica de La Universidad Católica Del Maule*, (53), 115-131. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.53.115>
- Mauri, M. (2015). *Tesis básicas sobre la felicidad y la libertad* [Tesis de pregrado, Universidad de Barcelona] Dipòsit digital UB.

<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/Tesisbsicassobrelafelicidadylalibertad.pdf>

Mearns, J. (2021, 21 de agosto). The social learning theory of Julian B. Rotter (1916-2014).

<https://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>

Medina Chugnas, M. R., Saxsa-Alegre, A. V., y Barboza-Palomino, M. (2021). Autoeficacia y felicidad en estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad. *Revista Psicol*, 11(1),

127-144. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/30744>

Medina Chugnas, M. R., y Saxsa Alegre, A. V. (2021). *Autoeficacia y felicidad en estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC.

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/MedinaC_M.pdf

Mejía Carbonel, E. M. (2020). *Autoeficacia académica, autoeficacia de aprendizaje autorregulado, sexo, estrato socioeconómico y rendimiento académico en alumnos de centros educativos de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/Mejia_ce.pdf

Meyer, w. U., (1987). Perceived ability and achievement-related behavior. En F. Halised y J. Kuhl (Eds.). *Motivation, intention and volition* (pp. 73-86). Berlín, Germany: Springer-Verlag.

Ministerio de educación del Perú [MINEDU]. (2021, julio). *Reporte sobre la interrupción de estudios universitarios en el Perú, en el contexto del Covid-19*.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7742>

Montes Villalva, I. F. (2017). *Autoeficacia docente en instituciones educativas públicas de la provincia de Angaraes Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del

Centro del Perú]. Repositorio UNCP.

<https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/MontesVillalva.pdf>

Morás, V. R., & Carmona, L. J. D. M. (2020, del 29 al 30 de julio). Happiness, self-efficacy and stress of graduate students from southern brazil [Conferencia]. XX international conference in accounting, Sau Pablo, Brazil.

<https://congressosp.fipecafi.org/anais/20UspInternational/ArtigosDownload/2533.pdf>

Muchotrigo, M. P. G. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. Revista Cultura, 213-229.

https://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/19_10.pdf

Oblitas, J. (2018). *Satisfacción escolar y Autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativas Estatales del distrito de Los Olivos-2018* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejos]. Repositorio Digital Institucional UCV.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/20872>

Ocaña Alvarado, C. N., y Rivera Chávez, B. E. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH.

<http://dspace.unach.edu.OcaB1aAlvaradoRiveraAutoeficaciayprocrastinaci.pdf>

Olaz, F. (2001). La Teoría Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la explicación del Comportamiento Vocacional [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Córdoba].

Archivo digital. <https://docplayer.es/145609-La-teoria-social-cognitiva-de-la-autoeficacia-contribuciones-a-la-explicacion-del-comportamiento-vocacional.html>

Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. Revista Evaluar, 3(1), 15-34.

<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v3.n1.605>

Ons, S. (2022, 22 de junio). La felicidad freudiana. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/la-felicidad-freudiana>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Proyecto de informe preliminar sobre la preparación de una convención mundial sobre el reconocimiento de cualificaciones de educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234743>

Ortega Toro, E. (2005). Autoeficacia y deporte. Wanceulen Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/unsaac/60222?page=22>

Pamplona Gutierrez, L. Y. (2024). *La felicidad: una comparación entre reflexiones y prácticas propuestas por Epicuro y Mihaly Csikszentmihalyi* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositori.pedagogica.edu.co. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20608>

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49. <https://www.dynaread.com/curren-in-self-efficacy-research>

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

Prieto Navarro, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/unsaac/46095>

Real Academia Española [RAE]. (2018). *Felicidad*. <http://dle.rae.es/?id=Hj4JtKk>

Rivas Martínez, C. P., y Navas Rugel, E. Y. (2020). *Estrés laboral y autoeficacia docente en profesores de dos Universidades privadas* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino

Champagnat]. Repositorio Institucional UMCH.

https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/92.RivasNavas_Tesis_Maestrada.pdf

Robles, H., (2018). *Validación de la escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios en Lima* [Tesis de maestría]. Repositorio UNIFE.

<http://hdl.handle.net/20.500.11955/433>

Rodríguez León, C. A. (2022). *Niveles de felicidad y percepción del sentimiento de amor en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima] Repositorio FTPCL.

<https://repositorio.ftpcl.edu.pe/bitstream/handle/RODRIGUEZLEONCECILIA.pdf>

Roncal Teran, Y. M., Sánchez Requejo, R. L., & Leiva Colos, F. V. (2024). Optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana en un contexto de educación virtual. *Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 11(1), 9 16.

<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/782>

Rossi Valverde, R. M., y Rossi Ortiz, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista Andina de Educación*, 5(2).

<https://www.redalyc.org/journal/7300/730076302007/html/>

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976>

Rudin, C. (2021) Dejen de explicar los modelos de aprendizaje automático de caja negra para decisiones de alto riesgo y utilicen en su lugar modelos interpretables. *Inteligencia de la máquina de la naturaleza 1*, 206–215. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0048-x>

- Sánchez-Aragón, R., y Méndez-Canales, R. (2011). Elementos mediadores de la felicidad y el bienestar subjetivo en hombres y mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 51-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476748709003.pdf>
- Sansinenea, E., de Montes, L. G., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F., y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31891/31001>
- Savater, F. (2012). *El contenido de la felicidad*. Aguilar. <https://books.google.es/booksElcontenidodelafelicidad,FernandoSavater>
- Seligman, M. (2002). *La auténtica Felicidad*. Zeta.
- Seligman, M. E. (2011). *Floreecer: Una nueva comprensión visionaria de la felicidad y el bienestar*. Free Press.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.79.1.54>
- Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU]. (2024, 24 de enero). *Día Internacional de la Educación: Solo el 30.9 % de jóvenes peruanos logró transitar a la educación superior*. <https://juventud.gob.pe/2024/01/dia-internacional-de-la-educacion-solo-el-30-9-de-jovenes-peruanos-logro-transitar-a-la-educacion-superior/>
- Torres Deik, M., Moyano Díaz, E., y Páez, D. (2014). Comportamiento juvenil universitario en busca de la felicidad: su caracterización y su eficacia. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1419-1428. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64735353016>
- Universidad San Antonio Abad del Cusco [UNSAAC]. (2024). *Compendio Estadístico 2024*

Información cuantitativa académico-administrativa. <https://www.unsaac.edu.pe/unidad-de-estadistica-2/>

Valencia, L. (2006). Teoría del aprendizaje social y/o teoría cognitivo social de Bandura.

Psicología Social: Pasado, Presente y Futuro, 193-221.

Vargas, M., y Murillo, M. (2022). *Autoeficacia, síndrome de burnout y satisfacción laboral en los miembros del Cuerpo General de Bomberos Voluntarios de la provincia de Cusco, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio Digital UAC.

https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/Marisse_Maria_Tesis_2022.pdf

Vilcachagua, P. (2018, 20 de marzo). *Día Internacional de la felicidad: ¿Cómo construyen su felicidad los peruanos?* Perú 21. <https://peru21.pe/peru/dia-internacionalfelicidad-construyen-felicidad-peruanos-entrevista-400250>

Veenhoven, R. (2009). Medidas de la felicidad nacional bruta. *Psychosocial Intervention*, 18(3), 279-299. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814227007.pdf>

Veenhoven, R. (2015). Social conditions for human happiness: A review of research.

International Journal of Psychology, 50(5), 379-391.

<https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2010s/2015d-full.pdf>

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Ch, A. D., Velásquez, N., ... y

Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 139-152.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3845/3078>

Velásquez, A. (2012). Historical-conceptual review of the concept of self-efficacy. *Revista*

Pequén, 2(1), 148-160. <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/REVISIC3NIA.pdf>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Mensajero.

<https://issuu.com/orlandoramirezonix/docs/58832861-aprendizaje-basado-en-comp>

Villafuerte Salazar, D. S. (2022). *Relación de la autoeficacia general y académica con la salud mental en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCESA.

<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3478/1/77655.pdf>

Vinaccia, S., Contreras, F., Londoño, L., Cadena, J., y Anaya, J. (2005). Autoeficacia, desesperanza aprendida e incapacidad funcional en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 129 - 142.

<https://www.redalyc.org/pdf/337/33701008.pdf>

Zeldin, A. L. (2000). Sources and effects of the self-efficacy beliefs of men with careers in mathematics, science, and technology [Tesis doctoral, Universidad Emory]. Bibliotecas Emory. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf>

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 45-69. <https://docplayer.net/-Adolescents-development-of-personal-agency.html>

Anexos

Anexo 1. Modelo de Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

Buen día, estimado estudiante somos **Flor Estefany Salazar Ttito y Ruth Nohemí Huamani Chevarria**, bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco y estamos realizando nuestra tesis “**Autoeficacia académica y felicidad en estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco 2023**”. Dicha información será de mucha importancia para desarrollar nuevos conocimientos de la relación entre variables.

Su participación es totalmente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Sus respuestas a los test serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán ANÓNIMAS. Por otro lado, si algunos de los ítems del test, le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas, o puede retirarse del trabajo de investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Firma del evaluado

Anexo 2. Consentimiento firmado por un participante

Consentimiento informado

Estimado estudiante somos **Flor Estefany Salazar Tito y Ruth Nohemi Huamani Chevarria**, bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco y estamos realizando nuestra tesis "**Autoeficacia académica y felicidad en estudiantes de la escuela profesional de psicología de una universidad pública, Cusco 2023**". Dicha información será de mucha importancia para desarrollar nuevos conocimientos de la relación entre variables.

Su participación es totalmente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán ANÓNIMAS. Por otro lado, si algunos de los ítems del test, le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas, o puede retirarse del trabajo de investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.


Firma del evaluado

Anexo 3. Solicitud para acceder a la población**SOLICITO:****Permiso para realizar trabajo de investigación (Tesis)****DR. PERCY YAÑEZ MUJICA****DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

Flor Estefany Salazar Ttito, bachiller de la Escuela profesional de Psicología, identificada con DNI N° 76013481, domiciliada en AVP ILLAREC MZ. PLT. 26, del Distrito de Santiago y **Ruth Nohemi Huamani Chevarria**, bachiller de la Escuela profesional de Psicología, identificada con DNI N° 70421937, domiciliada en AP.V. Virgen del Rosario E-6B, del Distrito de Santiago. Ante Ud., con el debido respeto nos presentamos y exponemos lo siguiente:

Solicitó: A usted permiso para realizar el trabajo de investigación sobre “AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y FELICIDAD EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PUBLICA, CUSCO 2023” en el semestre 2024-I del presente año académico para optar al título de Licenciada en Psicología. Sin otro particular, recurro a su autoridad para que se sirva disponer el permiso para la aplicación de los instrumentos Psicológicos en los alumnos matriculados del semestre 2024-I.

POR LO EXPUESTO. Ruego a Ud. acceder a mi petición por ser de justicia.

Cusco, 17 de junio del 2024

Flor Estefany Salazar Ttito
DNI: 76013481

Ruth Nohemi Huamani Chevarria
DNI: 70421937

Anexo 4. Oficio de aceptación del director de la escuela profesional de psicología



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES-DPTO. DE FILOSOFIA Y PSICOLOGIA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

Cusco 01 de julio de 2024

OFICIO CIRCULAR N° 001 - 2024 - EPPS/FCS-UNSAAC.

SEÑORES

DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

PRESENTE.-

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

REF.: EXPEDIENTE N° 651753 Y 651750

Es grato dirigirme a Ustedes para saludarlos cordialmente, y darles a conocer la autorización a las bachilleres RUTH NOHEMI HUAMANI CHEVARRIA y FLOR ESTEFANY SALAZAR TITTO para realizar el trabajo de investigación colectivo sobre "AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y FELICIDAD EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA", en tal sentido se les solicita tengan a bien dar facilidades, para que las bachilleres apliquen dos Test Psicológicos en alumnos del semestre 2024-1 de la Escuela Profesional de Psicología.

Agradeciendo anticipadamente su atención a la presente, expreso a ustedes las muestras de mi especial distinción y estima personal.

Atentamente,



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA
Mg. Percy Yáñez Pañica

Anexo 5. Solicitud para base de datos



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Psicología



Cusco, 02 de julio del 2024

A: Ing. Aguedo Huamani Huayhua
 Director de la Unidad de Centro de Computo

De: Bach. Flor Estefany Salazar Tito

Asunto: Solicito informe de base de datos de estudiantes de la Escuela profesional de Psicología matriculados en el semestre 2024-I.

Yo Flor Estefany Salazar Tito, bachiller de la Escuela Profesional de Psicología, identificada con DNI N° 76013481, con código estudiantil N° 170546, con correo electrónico 170546@unsaac.edu.pe, domiciliada en Av. Peru Illarec p-32, del Distrito de Santiago, provincia del Cusco y departamento del Cusco. Me dirijo a Ud. Con el debido respeto, me presento y expongo lo siguiente:

- a) Solicito informe de base de datos de estudiantes de la escuela profesional de psicología que estén **matriculados en el semestre 2024-I** (códigos, nombres completos) de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
 Para la tesis colectiva "Autoeficacia Académica y Felicidad en estudiantes de la Escuela profesional de Psicología de una Universidad Pública, Cusco, 2023".
 Dejando claro que los datos proporcionados serán utilizados exclusivamente para fines académicos.
- b) Adjunto:
 - Voucher de pago por trámite documentario

Anexo 6. Oficio de remisión de base de datos del centro de computo



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
UNIDAD DE CENTRO DE CÓMPUTO

NOTA DE ATENCION N° - 021-2024-UCC-DSI-UNSAAC-VIRTUAL

DE : ING. AGUEDO HUAMANI HUAYHUA
DIRECTOR (e) DE LA UNIDAD DEL CENTRO DE CÓMPUTO

A : BR. FLOR ESTEFANY SALAZAR TTITO
BACHILLER DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

ASUNTO : REMITE INFORMACION SOLICITADA.

REFERENCIA: EXPEDIENTE N° 656027

FECHA : CUSCO, 5 DE JULIO DE 2024

Habiendo tenido conocimiento del documento de la referencia y mediante la Unidad de Trámite Documentario sirvase hacer de conocimiento a la usuaria, la información solicitada mediante el expediente N° 656027. El mismo que se adjunta a la presente

Es cuanto puedo informar a usted para las acciones que amerite el caso.

Atentamente.



Firmado digitalmente
por HUAMANI HUAYHUA Aguedo
FAU 20172474501 soft
Motivo: En Señal de Conformidad
Director(e) Centro de Cómputo
Fecha: 2024-07-05 09:52:05.00

C.C.
AHH/sab.
Archivo

Anexo 7. Pre encuesta a alumnos de la escuela profesional de psicología

Pre encuesta de proyecto de investigación

1. ¿Como y por qué elegiste la carrera de psicología?

La elegí por influencia de mi hermana que también estudio psicología y por otra parte fue por una experiencia externa que tuve en el colegio, ese momento me hizo entender que había muchas cosas por mejorar en los psicólogos de ese entonces.

2. ¿Qué expectativas tienes de la carrera de psicología?

Que fortalezcas mis habilidades y capacidades como futura profesional en psicología. Que sea un medio por el cual yo pueda adquirir experiencias para así la psicología avance en teorías como en ciencia, y posea más prestigio e importancia en la sociedad.

3. ¿Cuáles son tus hábitos de estudio?

Me suelo ayudar con una agenda, donde escribo todos mis pendientes, ya sea trabajos, actividades, así mismo un horario que me permite saber las horas libres que tengo disponible para poder aprovecharlas de mejor manera. Suelo escribir notas con ideas principales para ayudarme a recordar con mayor precisión.

4. ¿En tu opinión como son los estudiantes de psicología y que la diferencia de los

estudiantes de otras carreras?

Somos estudiantes, dinámicos y que nos adaptamos con facilidad, más liberales en el sentido que escuchamos más de una opinión y no es cuestionada. No seguimos una estructura establecida. Somos nosotros quienes a medida que vamos desarrollándonos construimos nuevos caminos.

5. ¿Consideras que tienes la capacidad y las herramientas para terminar de manera

exitosa tu carrera universitaria? Explicalo

Sí, a medida que pasa los meses y mi formación profesional fue adquiriendo conocimientos y herramientas (mentales como físicas) para poder desenvolverme profesionalmente y aun estoy en un periodo en el cual continuo acumulando experiencias y herramientas que me ayuden con ello y culmine mi carrera.

6. ¿Crees que tu vida académica influye en tu felicidad? Desarrolla tu respuesta

Sí, muchas veces la motivación del porque uno estudia influye en la felicidad. El sacar buenas notas nos hace felices, unas veces por ser mejores y otras porque te demuestras a ti mismo que eres capaz de mucho más. Aparte que la vida académica universitaria influye mucho en el futuro que vayamos a tener.

Anexo 8. Escala de la felicidad de Lima EFL

Escala de la felicidad de Lima EFL

Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de preguntas que describen algunas afirmaciones sobre felicidad. Lea usted detenidamente cada afirmación según el grado de acuerdo o desacuerdo.

Las opciones de respuestas son:

1 = Totalmente de acuerdo.

2 = De acuerdo.

3 = Ni de acuerdo ni desacuerdo.

4 = En desacuerdo.

5 = Totalmente en desacuerdo.

seleccione una respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Nº	Preguntas	1	2	3	4	5
1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal					
2	Siento que mi vida está vacía*					
3	Las condiciones de mi vida son excelentes					
4	Estoy satisfecho(a) con mi vida					
5	La vida ha sido buena conmigo					
6	Me siento satisfecho (a) con lo que soy					
7	Pienso que nunca seré feliz*					
8	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes					

9	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida					
10	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar					
11	La mayoría del tiempo me siento feliz					
12	Es maravilloso vivir					
13	Por lo general me siento bien					
14	Me siento inútil*					
15	Soy una persona optimista					
16	He experimentado la alegría de vivir					
17	La vida ha sido injusta conmigo*					
18	Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad*					
19	Me siento un fracasado (a)*					
20	La felicidad es para algunas personas, no para mí*					
21	Estoy satisfecho (a) con lo que hasta ahora he alcanzado					
22	Me siento triste por lo que soy*					
23	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos*					
24	Me considero una persona realizada					
25	Mi vida transcurre plácidamente					
26	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia*					
27	Creo que no me falta nada					

Anexo 9. Cuestionario para la validación de contenido según juicio de expertos

Juez 1

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS

DIMENSIONES / ítems		Pertinencia		Relevancia		Claridad 3		Sugerencias
		1		2				
	Unidimensional	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	X		X			X	Mejora la redacción "Me suficientemente capacitado"
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	X		X		X		
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	X		X		X		
4	Tengo la convicción de que puedo hacer excelentes exámenes.	X		X		X		
5	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confió mucho en mi propia capacidad académica.	X		X		X		
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	X		X		X		
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	X		X		X		
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	X		X		X		Error de tipeo
9	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☐ | Aplicable después de corregir ☒ | No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: *Nestor Figueroa Roxana*

DNI: *24005223*

Especialidad del validador: *Psicólogo*

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo


Roxana Mastas Figueroa
C.Ps.P 9618

Firma del Experto Informante

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE LA FELICIDAD DE LIMA EFL

DIMENSIONES / Ítems		Pertinencia		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		1						
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Sentido positivo de la vida								
26	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	☒		☒		☒		
20	La felicidad es para algunas personas, no para mí.	☒		☒		☒		
18	Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad.	☒		☒		☒		
23	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	☒		☒		☒		
22	Me siento triste por lo que soy.	☒		☒		☒		
2	Siento que mi vida está vacía.	☒		☒		☒		
19	Me siento un fracasado (a).	☒		☒		☒		
17	La vida ha sido injusta conmigo.	☒		☒		☒		
11	La mayoría del tiempo me siento feliz.	☒		☒		☒		Verificar la dimensión
7	Pienso que nunca seré feliz.	☒		☒		☒		
14	Me siento inútil.	☒		☒		☒		
DIMENSIÓN 2: Satisfacción con la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
4	Estoy satisfecho(a) con mi vida.	☒		☒		☒		
3	Las condiciones de mi vida son excelentes.	☒		☒		☒		
5	La vida ha sido buena conmigo.	☒		☒		☒		

1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	X		X		X		
6	Me siento satisfecho (a) con lo que soy.	X		X		X		
10	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Realización personal	Si	No	Si	No	Si	No	
24	Me considero una persona realizada.	X		X		X		
21	Estoy satisfecho (a) con lo que hasta ahora he alcanzado.	X		X		X		
27	Creo que no me falta nada.	X		X		X		
25	Mi vida transcurre plácidamente.	X		X		X		
9	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.	X		X		X		
8	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Alegría de vivir	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Es maravilloso vivir.	X		X		X		
13	Por lo general me siento bien.	X		X		X		
16	He experimentado la alegría de vivir	X		X		X		
15	Soy una persona optimista.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: *Masias Figueroa Roxana*
 DNI: *24005223*
 Especialidad del validador: *Psicóloga*

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Roxana Masias Figueroa
 C.Ps.P 9618

Firma del Experto Informante

Juez 2

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO - ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS

DIMENSIONES / Ítems		Pertinencia		Relevancia		Claridad 3		Sugerencias
		1	2	1	2	Si	No	
	Unidimensional	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	X		X		X		
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	X		X		X		
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	X		X		X		
4	Tengo la convicción de que puedo hacer excelentes exámenes.	X		X		X		
5	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confió mucho en mi propia capacidad académica.	X		X		X		
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	X		X		X		
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	X		X		X		
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	X		X		X		
9	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable



Aplicable después de corregir



No aplicable



Apellidos y nombres del juez validador:

Jonathan Aguilar Bueno

DNI:

43583171

Especialidad del validador:

Clínica

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo


Firma del Experto Informante

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE LA FELICIDAD DE LIMA EFL

DIMENSIONES / ítems		Pertinencia		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		1						
DIMENSIÓN 1: Sentido positivo de la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
26	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
20	La felicidad es para algunas personas, no para mí.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
18	Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
23	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
22	Me siento triste por lo que soy.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
2	Siento que mi vida está vacía.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
19	Me siento un fracasado (a).	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
17	La vida ha sido injusta conmigo.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
11	La mayoría del tiempo me siento feliz.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
7	Pienso que nunca seré feliz.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
14	Me siento inútil.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
DIMENSIÓN 2: Satisfacción con la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
4	Estoy satisfecho(a) con mi vida.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
3	Las condiciones de mi vida son excelentes.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	
5	La vida ha sido buena conmigo.	☒	☐	☒	☐	☒	☐	

1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	X		X		X	
6	Me siento satisfecho (a) con lo que soy.	X		X		X	
10	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 3: Realización personal	Si	No	Si	No	Si	No
24	Me considero una persona realizada.	X		X		X	
21	Estoy satisfecho (a) con lo que hasta ahora he alcanzado.	X		X		X	
27	Creo que no me falta nada.	X		X		X	
25	Mi vida transcurre plácidamente.	X		X		X	
9	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.	X		X		X	
8	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: Alegría de vivir	Si	No	Si	No	Si	No
12	Es maravilloso vivir.	X		X		X	
13	Por lo general me siento bien.	X		X		X	
16	He experimentado la alegría de vivir	X		X		X	
15	Soy una persona optimista.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Verifica

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: JONATHAN DOMINGUEZ BLANCO

DNI: 45583171

Especialidad del validador:

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



 C. Aguilar Bueno
 P.P. 18379
Firma del Experto Informante

Juez 3

**FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE
SITUACIONES ACADÉMICAS**

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad 3		Sugerencias
		1	2	1	2	Si	No	
	Unidimensional	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	✓		✓		✓		
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	✓		✓		✓		
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	✓		✓		✓		
4	Tengo la convicción de que puedo hacer excelentes exámenes.	✓		✓		✓		
5	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confié mucho en mi propia capacidad académica.	✓		✓		✓		
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	✓		✓		✓		
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	✓		✓		✓		
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	✓		✓		✓		
9	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ | Aplicable después de corregir ☐ | No aplicable ☐ |

Apellidos y nombres del juez validador:

DNI:

Especialidad del validador:

26 de Junio de 2024

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

 Colegio de Psicólogos del Perú
Mgtr. Mario F. Landio Apaza
PSICÓLOGO CLÍNICO - EDUCATIVO
C.P. N. 53914

Firma del Experto Informante

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE LA FELICIDAD DE LIMA EFL

DIMENSIONES / Ítems		Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Sentido positivo de la vida								
26	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	✓		✓		✓		
20	La felicidad es para algunas personas, no para mí.	✓		✓		✓		
18	Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad.	✓		✓		✓		
23	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	✓		✓		✓		
22	Me siento triste por lo que soy.	✓		✓		✓		
2	Siento que mi vida está vacía.	✓		✓		✓		
19	Me siento un fracasado (a).	✓		✓		✓		
17	La vida ha sido injusta conmigo.	✓		✓		✓		
11	La mayoría del tiempo me siento feliz.	✓		✓		✓		
7	Pienso que nunca seré feliz.	✓		✓		✓		
14	Me siento inútil.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Satisfacción con la vida								
4	Estoy satisfecho(a) con mi vida.	✓		✓		✓		
3	Las condiciones de mi vida son excelentes.	✓		✓		✓		
6	La vida ha sido buena conmigo.	✓		✓		✓		

1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	/		/		/		
6	Me siento satisfecho (a) con lo que soy.	/		/		/		
10	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.	/		/		/		
	DIMENSIÓN 3: Realización personal	Si	No	Si	No	Si	No	
24	Me considero una persona realizada.	/		/		/		
21	Estoy satisfecho (a) con lo que hasta ahora he alcanzado.	/		/		/		
27	Creo que no me falta nada.	/		/		/		
25	Mi vida transcurre plácidamente.	/		/		/		
9	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.	/		/		/		
8	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes.	/		/		/		
	DIMENSIÓN 4: Alegría de vivir	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Es maravilloso vivir.	/		/		/		
13	Por lo general me siento bien.	/		/		/		
16	He experimentado la alegría de vivir	/		/		/		
15	Soy una persona optimista.	/		/		/		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador:

DNI:

Especialidad del validador:

26 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

 Centro de Estudios Psicológicos
Mgt. Mario F. Landio Apaza
PSICÓLOGO CLÍNICO - EDUCATIVO
C.P.S.P. 43914

Firma del Experto Informante

Juez 4

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad 3		Sugerencias
		1	2	1	2	Si	No	
	Unidimensional	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	X		X		X		
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	X		X		X		
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	X		X		X		
4	Tengo la convicción de que puedo hacer excelentes exámenes.		X		X	X		
5	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confió mucho en mi propia capacidad académica.	X		X		X		
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	X		X		X		
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	X		X		X		
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	X		X		X		
9	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador. Torre Porcel Luz Melanie

DNI: 71489998

Especialidad del validador: Salud mental del niño, del adolescente y de la familia

12 de Junio de 2024

 *Ps. Luz Melanie Torre Porcel*
C.P.S.P. 38981

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante

DIMENSIONES / ítems		Pertinencia		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		1						
DIMENSIÓN 1: Sentido positivo de la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
26	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia		✗		✗	✗		
20	La felicidad es para algunas personas, no para mí.	✗		✗		✗		
18	Tengo problemas tan <u>hondos</u> que me quitan la tranquilidad.	✗		✗		✗		
23	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	✗		✗		✗		
22	Me siento triste por lo que soy.	✗		✗		✗		
2	Siento que mi vida está vacía.	✗		✗		✗		
19	Me siento un fracasado (a).	✗		✗		✗		
17	La vida ha sido injusta conmigo.	✗		✗		✗		
11	La mayoría del tiempo me siento feliz.	✗		✗		✗		
7	Pienso que nunca seré feliz.	✗		✗		✗		
14	Me siento inútil.	✗		✗		✗		
DIMENSIÓN 2: Satisfacción con la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
4	Estoy satisfecho(a) con mi vida.	✗		✗		✗		
3	Las condiciones de mi vida son excelentes.	✗		✗		✗		
5	La vida ha sido buena conmigo.		✗		✗		✗	Subjetividad
1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	✗		✗		✗		
6	Me siento satisfecho (a) con lo que soy.	✗		✗		✗		

10	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Realización personal	Si	No	Si	No	Si	No	
24	Me considero una persona realizada.	X		X		X		
21	Estoy satisfecho (a) con lo que hasta ahora he alcanzado.	X		X		X		
27	Creo que no me falta nada.	X		X		X		
25	Mi vida transcurre plácidamente.	X		X		X		
9	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.	X		X		X		
8	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Alegría de vivir	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Es maravilloso vivir.	X		X		X		
13	Por lo general me siento bien.	X		X		X		
16	He experimentado la alegría de vivir	X		X		X		
15	Soy una persona optimista.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Torre Porcel Luz Melanie

DNI: 71489993

Especialidad del validador: Salud mental del niño, del adolescente y de la familia

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



 Ps. Luz Melanie Torre Porcel
 C.P.S. 36981

Firma del Experto Informante

Juez 5

**FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE
SITUACIONES ACADÉMICAS**

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad 3		Sugerencias
		1	2	1	2	Si	No	
	Unidimensional	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	X		X		X		
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	X		X		X		
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	X		X		X		
4	Tengo la convicción de que puedo hacer excelentes exámenes.	X		X		X		
5	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confió mucho en mi propia capacidad académica.	X		X		X		
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	X		X		X		
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	X		X		X		
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	X		X		X		
9	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mike Alder Olivera Cusi Huaman

DNI: 43145800

Especialidad del validador: clínico - educativo

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo


Dr. Mike A. Olivera Cusi Huaman
PSICOLOGO CLINICO EDUCATIVO
C.Ps.Reg. N° 13846

Firma del Experto Informante

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – ESCALA DE LA FELICIDAD DE LIMA EFL

DIMENSIONES / Ítems		Pertinencia		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		1						
DIMENSIÓN 1: Sentido positivo de la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
26	Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	☒		☒		☒		
20	La felicidad es para algunas personas, no para mí.	☒		☒		☒		
18	Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad.	☒		☒		☒		
23	Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	☒		☒		☒		
22	Me siento triste por lo que soy.	☒		☒		☒		
2	Siento que mi vida está vacía.	☒		☒		☒		
19	Me siento un fracasado (a).	☒		☒		☒		
17	La vida ha sido injusta conmigo.	☒		☒		☒		
11	La mayoría del tiempo me siento feliz.	☒		☒		☒		
7	Pienso que nunca seré feliz.	☒		☒		☒		
14	Me siento inútil.	☒		☒		☒		
DIMENSIÓN 2: Satisfacción con la vida		Si	No	Si	No	Si	No	
4	Estoy satisfecho(a) con mi vida.	☒		☒		☒		
3	Las condiciones de mi vida son excelentes.	☒		☒		☒		
5	La vida ha sido buena conmigo.	☒		☒		☒		

1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	X		X		X		
6	Me siento satisfecho (a) con lo que soy.	X		X		X		
10	Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Realización personal	Si	No	Si	No	Si	No	
24	Me considero una persona realizada.	X		X		X		
21	Estoy satisfecho (a) con lo que hasta ahora he alcanzado.	X		X		X		
27	Creo que no me falta nada.	X		X		X		
25	Mi vida transcurre plácidamente.	X		X		X		
9	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.	X		X		X		
8	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Alegría de vivir	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Es maravilloso vivir.	X		X		X		
13	Por lo general me siento bien.	X		X		X		
16	He experimentado la alegría de vivir	X		X		X		
15	Soy una persona optimista.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Miler Aldin Olivera Cusihuaman

DNI: 43145800

Especialidad del validador: Educativo - clínico

12 de Junio de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Miler A. Olivera Cusihuaman
PSICÓLOGO CLÍNICO EDUCATIVO
C.Ps.Reg. N° 13846

Firma del Experto Informante

Anexo 10. Autorización para usar la escala de Autoeficacia Académica (EAPESA)

26/8/24, 17:12 Correo de Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - UNSAAC - Fwd: Autorizacion para la Aplicación de la Escala d...



FLOR ESTEFANY SALAZAR TTITO <170546@unsaac.edu.pe>

Fwd: Autorizacion para la Aplicación de la Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas (EAPESA)

RUTH NOHEMI HUAMANI CHEVARRIA <163901@unsaac.edu.pe>
Para: FLOR ESTEFANY SALAZAR TTITO <170546@unsaac.edu.pe>

14 de agosto de 2024, 11:51

----- Forwarded message -----

De: Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>

Date: jue, 25 jul 2024 a las 10:49

Subject: Re: Autorizacion para la Aplicación de la Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas (EAPESA)

To: RUTH NOHEMI HUAMANI CHEVARRIA <163901@unsaac.edu.pe>

Estimada Ruth, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitan) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

Perfil CONCYTEC: https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/

ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>

SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57195581666>)

Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=IdSLecAAAAAJ&hl=es>

El lun, 22 jul 2024 a las 16:08, RUTH NOHEMI HUAMANI CHEVARRIA (<163901@unsaac.edu.pe>) escribió:

Buenas noches

Estimado Dr. Sergio Dominguez Lara

El motivo por el cual le escribo este correo electrónico es para solicitar el permiso para la aplicación de su instrumento psicológico en los estudiantes de Psicología en la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco con el fin de obtener el título de licenciadas en Psicología.

Agradezco de antemano su respuesta.

Atentamente,

Ruth Nohemi Huamani Chevarria

17 adjuntos

Autoeficacia Académica rev050914.docx
15K

Autoeficacia Académica rev050914-CLAVE.docx
15K

Dominguez-Lara & Fernandez-Arata (2019). Prevalencia Autoeficacia.pdf
581K

Dominguez-Lara & Campos-Uscanga (2021). EAPESA en México.pdf
353K

Anexo 11. Autorización para usar la Escala de Felicidad de Lima

Lima, 26 de agosto de 2024

Señoritas

Ruth Nohemí Huamani Chevarría

Flor Estefany Salazar Ttito

Bachilleres en Psicología

Cusco

Tengo el agrado de saludarles cordialmente y a la vez dar respuesta a vuestra solicitud de autorización de uso de la Escala de Felicidad de Lima construida por el Dr. Reynaldo Alarcón Napuri, para que ustedes puedan utilizarla como instrumento de investigación de su tesis intitulada "Autoeficacia Académica y Felicidad en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de una universidad pública, Cusco 2023." que vienen desarrollando actualmente y cuyo proyecto ha sido revisado previamente por la suscrita.

En tal sentido, por tratarse del desarrollo de una investigación psicológica en la que el uso de la Escala es estrictamente académico, dirigido a la obtención del título profesional de Licenciadas en psicología por la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, se le otorga el permiso de uso de la Escala de Felicidad de Lima, cumpliendo con el encargo de autorización que el Dr. Reynaldo Alarcón Napuri, diera en vida a mi persona.

Atentamente.



Dra. Rosario Arias Barahona Guzmán

Anexo 12. Evidencia de aplicación de instrumentos de recogidas de datos

