

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA
Y ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A LA DEPENDENCIA**

FACULTAT DE PSICOLOGÍA

Universitat de València



**VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS, COGNITIVAS, EMOCIONALES Y
VIVENCIAS ACADÉMICAS PREDICTORAS DEL ÓPTIMO RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Mónica Guisela Cárdenas Rios

Codirigida por:

Dra. Sara Martínez-Gregorio

Dra. Varinia Bustos Álvarez

Dra. Amparo Oliver Germes

València, enero 2024

Índice de contenido

Resumen	5
1 Introducción	9
1.1 Justificación	16
1.2 Vulnerabilidades y desafíos de la educación universitaria en Perú: una mirada retrospectiva	24
1.3 Rendimiento académico	42
1.4 Factores que afectan el rendimiento académico	48
1.4.1 Variable socio-demográfica: género	66
1.4.2 Variable socio-demográfica: nivel socioeconómico	77
1.4.3 Variable socio-demográfica: tipo de alumno	80
1.4.4 Variable cognitiva: autoconcepto	84
1.4.5 Variable cognitiva: valores	98
1.4.6 Variable cognitiva: autoeficacia	108
1.4.7 Variable socio-emocional: grit	114
1.5 Objetivos e hipótesis del estudio	122
2 Método	125
2.1 Diseño y procedimiento	127
2.2 Muestra	129
2.3 Instrumento de medida	132
2.3.1 Escala Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999)	132
2.3.2 Escala de Autoeficacia Generalizada (Baessler y Schwarzer, 1996)	133
2.3.3 Escala GRIT -S (Duckworth et al., 2007)	133
2.3.4 Escala de Valores para Adolescentes (Oliva et al, 2011)	134
2.3.5 Rendimiento académico	135
2.4 Análisis de datos	138
2.4.1 Análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida	138
2.4.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio	145
2.4.3 Análisis bivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio	145
2.4.4 Puesta a prueba de las hipótesis	146
2.4.5 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio	146
3 Resultados	149
3.1 Estudio de la fiabilidad y la validez de las medidas utilizadas	151
3.1.1 Fiabilidad y validez de la dimensión de autoconcepto académico del AF5	151
3.1.2 Fiabilidad y validez de la escala de valores	153
3.1.3 Fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia	156
3.1.4 Fiabilidad y validez de la escala de perseverancia y pasión	157
3.1.5 Fiabilidad y validez del rendimiento académico	159
3.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio	160
3.3 Análisis bivariados de las relaciones entre las variables objeto de estudio	170
3.4 Puesta a prueba de las hipótesis	172
3.5 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio	172

3.6	Modelo parsimonioso	179
4	Discusión	185
4.1	Limitaciones y líneas futuras	201
5	Conclusiones	205
	Referencias	211

Resumen

Esta tesis presenta los resultados de la investigación realizada en el Perú “Variables Sociodemográficas, Cognitivas, Emocionales y Vivencias Académicas Predictoras del Óptimo Rendimiento Académico de estudiantes Universitarios”, con una muestra representativa de 395 estudiantes de primer ciclo de una universidad particular en la ciudad de Lima. Los objetivos del estudio son a) Realizar un análisis exhaustivo de la literatura científica, sobre el estado actual de la educación universitaria peruana privada, así como de las variables cognitivas, emocionales y sociodemográficas que predicen el adecuado rendimiento académico y la autoeficacia de los universitarios peruanos; b) Presentar las descripciones y relaciones bivariadas de las variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, género y tipo de alumnos), de las variables cognitivas (autoconcepto académico, valores personales, sociales e individualistas) y de los factores pasión y persistencia de la variable emocional grit seleccionadas para este estudio.; c) Identificar, cuantificar y validar el papel predictor de las variables sociodemográficas: nivel socioeconómico, género y tipo de alumno, así como el papel de las variables cognitivas: autoconcepto académico, los valores personales, sociales e individualistas, mediadas por la variable emocional grit en sus dos factores de persistencia y pasión sobre el rendimiento académico y la autoeficacia. y d) Identificar si son las variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, género y tipo de alumnos), las variables cognitivas (autoconcepto académico, valores personales, sociales e individualistas) y los factores pasión y persistencia de la variable emocional grit los que permiten

a los estudiantes desempeñarse adecuadamente y concluir sus estudios. Para este estudio se han utilizado los instrumentos: Escala Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999); Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996); Escala Grit-S (Duckworth et al., 2007) y Escala de Valores para Adolescentes. (Oliva et al., 2011). Así mismo, para la medición del rendimiento se trabajó con el promedio de dos cursos y el promedio de créditos aprobados. Los análisis estadísticos realizados incluyen el estudio de las propiedades psicométricas de los diferentes cuestionarios a través de análisis factoriales confirmatorios y análisis de fiabilidad de las medidas. Para conocer el comportamiento de las variables se realizaron análisis bivariados. Para terminar, se hipotetizó, estimó y evaluó un modelo de ecuaciones estructurales en el que se plasmaron las relaciones multivariadas entre las variables objeto de estudio. El modelo hipotetizaba un papel predictivo de las variables de nivel económico, género, tipo de alumno, autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas mediados por las variables perseverancia y pasión, el género, sobre el rendimiento académico y la autoeficacia. Tras el análisis de los resultados obtenidos, las principales conclusiones obtenidas son: los análisis realizados para evaluar la fiabilidad y validez de las medidas en la muestra objeto de estudio, mostraron resultados satisfactorios en términos de propiedades psicométricas, los valores de fiabilidad fueron superiores a .70 para todas las escalas. Además, las estructuras factoriales propuestas ajustaron adecuadamente a los datos en todos los casos. Las variables género, autoconcepto académico y los valores personales afectan significativa y positivamente a la variable persistencia y solo la variable autoconcepto académico afecta positivamente a la variable pasión. La persistencia (de la variable emocional grit) predice de manera directa al rendimiento académico y a la autoeficacia y la pasión afecta positivamente la variable rendimiento académico, pero no afecta la variable autoeficacia. El Rendimiento y la autoeficacia se revelan como aspectos

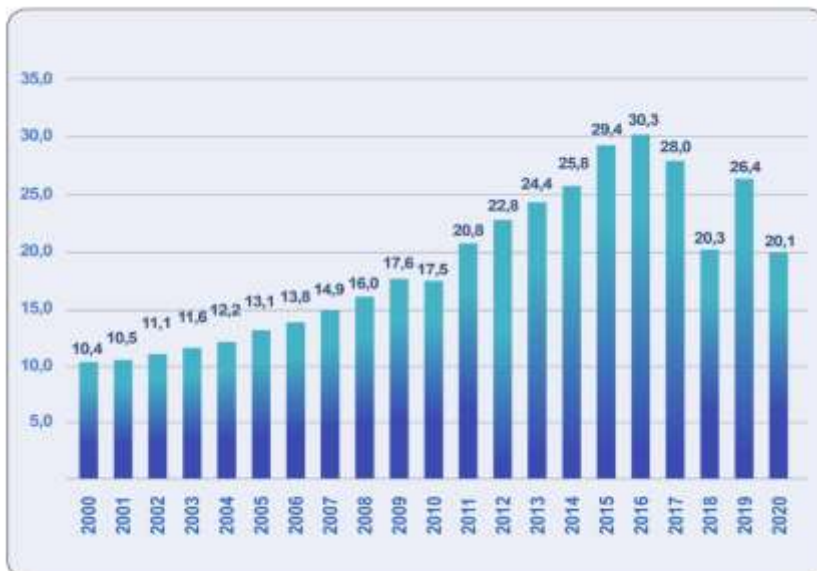
independientes. Se recomienda trabajar en mejorar el autoconcepto académico como una estrategia eficaz para promover el rendimiento y la autoeficacia. Finalmente, se presentan los resultados de validación de un modelo final, presentado de modo parsimonioso y con garantías psicométricas.

1. Introducción

En Perú, la educación superior ha pasado de ser una opción exclusiva para una élite a una posibilidad para una mayor población. Este proceso de “masificación” definido como el aumento del número de personas que acceden a la educación superior, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o geográfico (Benites, 2021; Gallo, 2005 y Rama, 2009); se ha reflejado en el aumento del porcentaje de jóvenes de entre 17 y 24 años que estudian en la universidad. La masificación se debió principalmente a la privatización de la educación (Benites, 2021). Ver evolución en Figura 1.

Figura 1

Porcentaje de jóvenes matriculados en educación universitaria en Perú, 2000 - 2020



Nota: Tomado de Benites (2021). p. 2.

Podemos apreciar que en el año 2000 el 10.4 % de la población entre 17 a 24 años estaba en la universidad mientras que en el 2016 teníamos el 30.3% de la población y en el 2020, el 20.1 % de la población en edad de estudiar. Esta disminución en la matrícula se debe a la reforma universitaria que buscó mejorar la calidad de las universidades mediante un proceso de licenciamiento que terminó con el cierre de varias universidades en su mayor parte privadas que no cumplían con los requisitos estipulados en la Resolución del Consejo Directivo N° 043-2020-SUNEDU/CD (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2020).

Las cifras nos muestran que una parte importante de la población desea continuar estudiando y buscando mejores condiciones de vida. Según la UNESCO (2017), el 87% de los jóvenes peruanos de 15 a 24 años de edad aspira a completar una carrera universitaria y el 55% de los jóvenes peruanos considera que la educación es muy importante para su futuro. El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021) señala que el 61.1% de la población de 15 y más años de edad en el Perú desea continuar estudiando. Para poder terminar una carrera el alumno debe aprobar un número de materias a lo largo de 10 semestres (en la mayoría de las carreras). Es decir, debe demostrar un rendimiento académico continuo mínimo durante 5 años (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021)

Así pues, estudiar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios es un tema de gran importancia, ya que se relaciona directamente con su éxito y futuro profesional (Navarro, 2003; Rodríguez y Guzmán, 2019).

McLeod et al. (2012), Sánchez-García et al. (2018) y Wollschläger et al. (2022) han encontrado que el rendimiento académico está asociado con un mejor bienestar personal y social de los estudiantes, además de ejercer un papel protector. Han encontrado que los estudiantes con un adecuado rendimiento académico tenían menos probabilidades de involucrarse en

comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas y alcohol y la delincuencia. Sánchez-García et al. (2018) encuentra en su investigación transversal con 1664 participantes entre 14 y 19 años que las dificultades emocionales y conductuales se correlacionaron negativamente con el bienestar emocional y el afecto positivo, y se asociaron positivamente con el afecto negativo. Además, los estudiantes con peor rendimiento académico informaron mayores dificultades emocionales y conductuales concordando con lo encontrado en el estudio longitudinal de McLeod et al. (2012) quienes encuentran que los problemas de atención, la delincuencia y el uso de sustancias se asociaron significativamente con un menor rendimiento académico, un manejo inadecuado de las emociones y un sentimiento de malestar general. Wollschläger et al. (2012) concluye que, el alto rendimiento conduce a más oportunidades para el éxito futuro y un mayor bienestar emocional, mientras que el bajo rendimiento se relaciona con menos oportunidades y, a su vez, menos posibilidades de éxito futuro y un menor bienestar emocional.

Durante su vida universitaria, sobre todo en el primer año, los estudiantes se enfrentan a una serie de desafíos y responsabilidades que incluyen diversas actividades, como el equilibrio entre el trabajo académico, las relaciones personales, las actividades extracurriculares y las responsabilidades familiares (Díaz et al., 2023; López-Solís, et al. 2021). Además, factores psicológicos, socioeconómicos, emocionales y ambientales también pueden tener un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes (De Guzmán y García, 2022; Holahan et al., 1999 y Seligman, 2022).

En el Perú, estudiar las variables que afectan el rendimiento académico de los universitarios es un tema de especial relevancia, ya que la educación superior, como se mencionó anteriormente, se ha expandido significativamente en las últimas décadas (INEI, 2023b; Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE], 2022; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021).

Sin embargo, no todo es optar por realizar estudios universitarios, encontramos también que no todos los que inician su educación universitaria, la culminan, sino que algunos terminan abandonando sus estudios. Antes de la pandemia en el 2019-2020, el 12.6% de los alumnos matriculados abandonaron la universidad. Con la aparición del Covid 19, para el periodo entre 2020-2021 la deserción aumentó a un 18.3%. Sin embargo, en el periodo 2020-2022 la tasa de deserción empezó a disminuir llegando a un 16.2%. Para el año 2021 la tasa de deserción bajó, representando sólo un 11.5% de los alumnos matriculados (MINEDU, 2021). Si analizamos de forma separada, encontramos que la deserción se dió en mayor parte en las universidades privadas con importantes diferencias entre las universidades públicas (9.96%) y privadas (26.72%) (Benites, 2021). Las universidades privadas con licencia denegada “reportan una mayor caída en el 2020 con respecto al 2019, 51.3% en las asociativas y 67.7% en las societarias”. (Benites, 2021, p. 6). (Tabla 1)

Tabla 1

Comparación de alumnos matriculados en el 2019 y 2020

	Matrícula Total		Reducción %
	2019	2020	
Universidades Publicas	194 970	175 546	9.96
Universidades Privadas	1011 167	740 949	26.72
Total	1206 137	916 495	24.0

Fuente: elaboración propia Benites (2021), p. 4

Si bien los problemas económicos se asocian a la deserción como una de las causas principales, no todos los que tiene problemas económicos desertan (Benites, 2021; Carroll y Westervelt, 2022; Choy y Tienda, 2021 y Escalante-López, 2023). Es importante entonces reconocer los factores sociodemográficos, cognitivos o emocionales presentes en los alumnos que a pesar de todas las dificultades que enfrentan son capaces de perseverar hasta terminar sus estudios (Braxton y Brier, 2001; Rendón y Hope, 2013; Swail, 2004). Estudiar a los alumnos que

tienen un buen rendimiento en el primer año puede ser un buen enfoque que permitiría a las universidades implementar intervenciones psicopedagógicas adecuadas, mejorar la calidad de la enseñanza y ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial académico disminuyendo las tasas de deserción.

1.1. Justificación

Diversos estudios han determinado que el primer año universitario suele ser el más difícil en términos de adaptación (Brooker, Brooker y Lawrence, 2017; Casanova et al., 2018 y Soiferman, 2017). Se espera que los estudiantes se adapten a la vida universitaria a una edad temprana (17 años en promedio), pasando de un ambiente conocido y regulado a uno nuevo, donde tendrán que hacer nuevas amistades, alejarse de su entorno y adaptarse a las demandas de una evaluación continua, y horarios cada vez más exigentes. Estos retos son mayores para los jóvenes cuyos padres no cuentan con estudios universitarios, y deben estudiar en otras ciudades por los efectos que causa la movilización (Cotler, 2015; Kyalo y Chumba, 2011;). Algunos estudiantes deben dejar la casa de sus padres, separándose de su familia y amigos, debido a que la universidad se encuentra en otra ciudad o porque el distrito en el que viven está muy alejado, por lo que muchos optan por mudarse a una habitación cerca de la universidad (Cotler, 2015; Pew Research Center, 2022). Cualquiera que sea la razón, el estudiante tiene la necesidad de conformar nuevas relaciones que le brinden soporte social (Benites, 2021; Ryan y Deci, 2000; Soiferman, 2017).

Además, debe tenerse en consideración que esta transición tiene sus propios retos ligados con la etapa de desarrollo por la que atraviesan. Los ingresantes a la universidad se encuentran entrando a la adolescencia tardía o juventud temprana. Las edades consideradas en esta etapa de desarrollo varían. Para UNICEF (2021) este periodo iría de los 17 a 21 años mientras que para *State Adolescent Health Resource Center* (SAHRC, 2021) la adolescencia tardía iría de los 18 a

24 años. Para esta investigación consideraremos desde los 17 a los 24 años como adolescentes tardíos considerando que los procesos de madurez biológica difieren en cada persona al igual que los procesos de madurez psicosocial que están relacionados íntimamente con las experiencias vividas por cada persona.

La adolescencia tardía es una etapa de transición en la que los jóvenes experimentan cambios significativos en todos los ámbitos de su vida (Arnett, 2000; Coleman, 2010; Santrock, 2003). Estos cambios incluyen el desarrollo físico, la exploración de la identidad personal, la búsqueda de independencia y el establecimiento de metas para el futuro. Debido al avance de la sociedad y a las crisis económicas mundiales, el proceso de convertirse en adulto es más complejo y prolongado que en el pasado (Furstenberg y Kennedy, 2002; Settersten y Ray, 2010). Los jóvenes de hoy en día suelen retrasar la transición a la edad adulta, ya que dedican más tiempo a la educación, la formación profesional y la construcción de una carrera (SAHRC, 2021; Santrock, 2003; UNICEF, 2021).

Las experiencias de los jóvenes en la adolescencia tardía varían según su género, raza, origen étnico y clase social. Por ejemplo, las mujeres suelen asumir más responsabilidades domésticas y de cuidado de los niños que los hombres (Arnett, 2000; Bianchi, 2000; Furstenberg y Kennedy, 2002; Settersten y Ray, 2010). Los jóvenes del campo en Perú suelen enfrentar mayores desafíos económicos y sociales que los jóvenes de la ciudad y evidencian peores indicadores de conclusión educativa, asistencia y acceso a la educación terciaria (CEPAL, 2019).

En general, los cambios que experimentan los jóvenes en la adolescencia tardía más importantes son:

- Cambios físicos: Los jóvenes alcanzan la madurez física y sexual, lo que puede conducir a cambios en su imagen corporal y su autoconcepto por lo que las relaciones sociales y

amorosas cobran vital importancia en sus vidas (Gaete, 2015; González-Fierro et al., 2017; UNICEF, 2021).

- Exploración de la identidad personal: los jóvenes comienzan a explorar su identidad personal, lo que incluye sus valores, creencias y metas y empiezan a cuestionar tanto a la sociedad como a sus padres (García-Milá y Martí, 1997; SAHRC, 2021; UNICEF, 2021).
- Búsqueda de independencia: los jóvenes comienzan a buscar independencia de sus padres y otros adultos, dándole más importancia a sus grupos de pares (Bianchi, 2000; CEPAL, 2019; SAHRC, 2021; Santrock, 2003; UNICEF, 2021)
- Establecimiento de metas para el futuro: los jóvenes comienzan a pensar en sus metas para el futuro, como su carrera, su educación y su familia. Esto les genera muchos conflictos, algunos ingresan a la universidad sin estar seguros de la carrera elegida, una de las razones por la que muchos cambian de carrera o la abandonan (Arnett, 2000; Gerson, 2010; SAHRC, 2021; Santrock, 2003; UNICEF, 2021)
- Pensamiento abstracto y capacidad de razonamiento hipotético-deductivo: los adolescentes tardíos pueden pensar en conceptos complejos y formular hipótesis sobre posibles resultados. También son capaces de resolver problemas de manera más efectiva que los adolescentes más jóvenes. En términos más simples, los adolescentes tardíos son capaces de pensar más allá del presente y considerar las posibles consecuencias de sus acciones. También son capaces de ver el mundo desde diferentes perspectivas y generar soluciones creativas a los problemas. Pero la característica más importante es que son más conscientes de sus propios procesos de pensamiento. Son capaces de evaluar su propio pensamiento y tomar medidas para mejorarlo (metacognición) (Arnett, 2000; Gaete, 2015; García-Milá y Martí, 1997; Santrock, 2003)

Es en esta etapa, al terminar el colegio, los adolescentes tardíos deben tomar la decisión de continuar o no estudios superiores y luego escoger la universidad y carrera (Arnett, 2000, Furstenberg y Kennedy, 2002; Settersten y Ray, 2010).

Dada su importancia en el sistema educativo superior peruano, a continuación, analizaremos brevemente la situación de las universidades privadas de Lima. En la capital, existen 28 universidades privadas licenciadas (Ver tabla 2). De acuerdo al ranking histórico de instituciones universitarias 1980-2020 SUNEDU (2021) en el que se considera producción científica, impacto científico, excelencia internacional y número de patentes vigentes, solo dos universidades privadas obtienen un puntaje superior: Universidad Peruana Cayetano Heredia (100) y Pontificia Universidad Católica del Perú (78,25). Las demás están por debajo de 15 puntos (el más alto es 100). En relación al puesto que ocupan en un ranking internacional como el que aparece en el portal de QS World University Rankings 2024 (QS World University Rankings 2024: Top Global Universities | Top Universities) que mide reputación académica, citaciones por profesor, proporción de profesores y estudiantes, reputación entre empleadores, proporción de estudiantes internacionales y profesores extranjeros, sostenibilidad medioambiental, empleabilidad de los estudiantes y la colaboración internacional en la investigación solo la Pontificia Universidad Católica del Perú se encuentra en el puesto 336 de las 500 mejores universidades, lo que nos indica que las universidades deben trabajar mucho para competir con las universidades mejor posicionadas en el mundo. En el Ranking Web de Universidades de Webometrics (https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Perú) que mide la actividad y visibilidad de las universidades como indicadores del impacto y prestigio, además, de otros indicadores relacionados con la enseñanza, la Pontificia Universidad Católica del Perú se

encuentra en el puesto 962, mientras que la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el puesto 2682, todas las otras universidades están en puestos inferiores.

Tabla 2

Universidades Privadas en Lima

Universidades Privadas					
Pontificia Universidad Católica del Perú *	Facultad de Teología y Pontificia y Civil de Lima	Universidad Marcelino Champagnat	Universidad María Auxiliadora	Universidad Ricardo Palma	Universidad ESAN
Universidad Peruana Cayetano Heredia *	Universidad Privada Norbert Wiener	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas S.A.C.	Universidad Privada Peruano Alemana S.A.C.	Universidad Peruana Unión	Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Universidad del Pacífico	Universidad Privada San Juan Bautista S.A.C.	Universidad San Ignacio de Loyola S.A.	Universidad Jaime Bausate y Meza	Universidad Católica Sedes Sapientiae	Universidad de Ciencias y Artes de América Latina S.A.C
Universidad de Lima	Universidad Tecnológica del Perú	Universidad Le Cordon Bleu S.A.C	Escuela de Postgrado GERENS SA	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	
Universidad de San Martín de Porres	Universidad Científica del Sur S.A.C	Universidad Autónoma del Perú	Universidad de Ciencias y Humanidades		Universidad de Ingeniería y Tecnología

Nota: Elaboración propia en base al portal de SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe/avances-licenciamiento/>

El postulante debe escoger la carrera que le gustaría estudiar y luego explorar las universidades. La elección vocacional resulta un proceso complicado cuando no se emplean estrategias adecuadas, cuando el joven desconoce sus competencias y cuando su preparación en la etapa escolar ha sido deficiente, problema agravado por la crisis sanitaria del COVID (Holland, 1997; Krumboltz, 2009; Osore, 2021).

A pesar de las dificultades, obviamente las universidades públicas o privadas siguen siendo una de las principales opciones para los jóvenes que terminan el colegio (INEI, 2017; SUNEDU, 2020; UNESCO, 2017).

Vamos a continuación revisando los datos, basándonos en fuentes recientes y fiables (INEI, 2022), para identificar la tendencia o los cambios en el número de matriculados en universidades privadas en la última década, del 2012 al 2022 (ver Tabla 3).

En 2012 se matricularon en universidades privadas 697.581 alumnos. En 2019, la cifra aumentó a 1.012.543 matriculados. En 2020 bajó la inscripción debido a la pandemia a 936.662, pero en 2022 se recuperó con 1.149.476 matriculados. Esto nos muestra como, a pesar de la crisis económica, la educación universitaria se sigue priorizando en las familias peruanas (INEI, 2017; SUNEDU, 2020; UNESCO, 2017).

Tabla 3

Número de matriculados en universidades privadas peruanas 2012- 2022

año	2012	2013	2014	2015	2016	2017
inscritos	697 581	762 002	898 404	979 896	1 017 720	851 556
año	2018	2019	2020	2021	2022	
inscritos	899 838	1 012 543	936 662	1 075 141	1 149 476	

Nota: Adaptado de https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/indices_tematicos/cd1_50.xlsx

Sin embargo, no todos los que ingresan logran graduarse, si comparamos el número de matriculados con el número de egresados (ver Tabla 4).

De acuerdo a Ferreyra et al. (2017) en América Latina” alrededor del 46 por ciento de la población de 25-29 años de edad que comenzaron la educación superior la completan, el 22 por

ciento la abandona y el 32 todavía no la ha terminado, sea porque aún están estudiando o porque desertaron” (p. 95).

Tabla 4

Número de egresados en las Universidades Privadas 2012 - 2022

año	2012	2013	2014	2015	2016	2017
egresados	49088	60411	66889	71783	75223	83116
año	2018	2019	2020	2021	2022	
egresados	91473	90090	69464	140771	128466	

Nota: Adaptado de INEI:

De acuerdo al INEI (2023), hay una mejora en el nivel de educación alcanzado por los jóvenes entre 15 a 29 años (Tabla 5). El 29% en el caso de los hombres y el 31.3% en el caso de las mujeres alcanzaron el nivel superior en 2010. En 2022 hay una ligera mejora debido a que ahora el 34.5 % de los hombres y el 39.2 % de las mujeres alcanzan el nivel superior, siendo las carreras preferidas en primer lugar las de ingeniería, industria y construcción, en segundo lugar las de administración de empresas, en tercer lugar psicología y en cuarto lugar, ciencias económicas y sociales (INEI, 2023), esto es válido tanto para las universidades públicas como para las privadas.

Tabla 5

Población de 15 a 29 por sexo y nivel de educación alcanzado en porcentajes, 2010 y 2022

	2010		2022	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
De 15 a 29 años	29.0	31.3	34.5	39.2

Nota: Adaptado de INEI (incluye educación superior universitaria y no universitaria)

Un factor que afecta la continuidad de los estudios universitarios es la pobreza. De acuerdo con el INEI (2023), el 24% de la población universitaria peruana se encuentra en situación de pobreza o pobreza extrema. Mientras el 12.8% de los estudiantes de las universidades públicas

tienen una condición de pobreza extrema, en el caso de las universidades privadas solo es el 6.2%. El 25.7% se considera pobre y en las universidades privadas el 12.7% se considera pobre.

A pesar de los problemas propios de la edad, la calidad de la educación básica, las dificultades para identificar la vocación, los altos niveles de pobreza y la crisis económica y política del país, encontramos que un gran número de estudiantes universitarios se adapta, tienen un buen rendimiento académico y concluyen sus estudios de manera exitosa. La Asociación Civil para la Promoción de la Educación en el Perú (APRODEP, 2022) considera que esto se debe a que los estudiantes peruanos suelen recibir un fuerte apoyo de su familia y amigos, sentirse motivados y capaces para tener éxitos en sus estudios (Instituto de Estudios Peruanos [IEP], 2022) y ser resilientes y capaces de adaptarse a situaciones difíciles (Instituto Nacional de Salud Mental [INSM], 2022).

Si bien existen múltiples formas de medir el rendimiento académico, en el contexto peruano tienen respaldo indicadores como el promedio del semestre anterior, edad, nivel socioeconómico y número de créditos cursados (Mendoza et al., 2013). El rendimiento académico del alumno debe reflejar el conocimiento alcanzado al final del semestre de acuerdo a su plan de estudios.

1.2. Vulnerabilidades y desafíos de la educación universitaria en Perú: una mirada retrospectiva

La importancia de la educación en el desarrollo de un país se manifiesta en diversos aspectos fundamentales. Al proporcionar una educación de calidad accesible para todos, se establece un sólido cimiento para mejorar significativamente los niveles de bienestar social y fomentar el crecimiento económico (Banco Mundial, 2019; Barro y Lee, 2013; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022). Esta inversión en la formación académica no solo beneficia a los individuos, sino que tiene un impacto directo en la sociedad en su conjunto. Sin embargo, en los países latinoamericanos y en especial en el Perú, la educación es un sector poco atendido (Barro y Lee, 2013; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022; Ministerio de Economía y Finanzas del Perú, 2023; UNESCO, 2022).

Mabres (1994) encontró que son cinco los problemas más importantes que aquejan a la universidad peruana: el bajo nivel académico, la incertidumbre económica, la escasa investigación de calidad, la casi nula política de cooperación académica entre universidades y la inexistencia de relación con el sector empresarial. Añade que para lograr una universidad de calidad se requiere mejorar la educación secundaria y afinar los procesos de selección. Estos problemas siguen presentes aún hoy en día, aunque se han realizado esfuerzos para mejorar su calidad.

Benavides et al. (2015) consideran que los principales problemas de las universidades en América Latina se debieron a las reformas ocurridas en los años 90, en la que los organismos internacionales recomendaban redireccionar el financiamiento estatal a la educación básica, lo que permitió la apertura al financiamiento privado para la educación superior. Los estados se volvieron permisivos, y en base a un amplio marco legal, se abrieron institutos y universidades con requisitos mínimos sin responder a criterios de calidad.

La Educación Superior Universitaria se inicia en el Perú con la creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (universidad pública), el 12 de mayo de 1551. Su expansión se debió al crecimiento demográfico y a las demandas de educación y de movilidad social de las personas que emigraron del campo a la ciudad en la década de 1960 (Benavides et al., 2015).

Realizando un breve recorrido histórico, encontraremos en 1960 la promulgación de la Ley 13417, la cual mantenía la organización tradicional de las universidades, pero introducía una nueva institución, el Consejo Interuniversitario el cual estaba formado por todos los rectores de las universidades y cuyo objetivo era la colaboración mutua y la elaboración de un diagnóstico de la situación universitaria (carreras, alumnos, costos etc.). Esta ley favoreció la creación de universidades privadas porque no dio disposiciones sobre su gobierno y el vacío legal favoreció la creación de universidades. De 15 universidades que existían al promulgarse la ley, se llega a 33 en 1968 (Mac Gregor, 1979; Sandoval, 2002)

En 1969, durante el gobierno militar de Velasco Alvarado, se promulga el D. L. 17437, “que incorpora múltiples elementos de las nuevas concepciones universitarias, sobre todo de la universidad anglosajona” (Mac Gregor, 1979, p. 143). Con la reforma educativa, en 1972, el gobierno de Velasco Alvarado interrumpió la creación de universidades privadas, pero la medida no logró mucho, para finales de la década de 1980 se habían abierto 11 nuevas universidades

privadas. En 1983, se promulgó la Ley Universitaria 23733, permitiendo la creación de nuevos centros de estudios superiores (Sandoval, 2002).

En la década de los 90, se evidenció un notable crecimiento tanto en la demanda como en la oferta de educación superior en el país, abarcando tanto la educación universitaria como la no universitaria. El aumento tanto en la demanda como en la oferta de educación superior se debió, entre otros factores, a las presiones demográficas, al proceso de urbanización en el país, a la rentabilidad percibida de la educación en el mercado laboral y a las expectativas de movilidad social. Es destacable que los beneficios de la educación superior, especialmente la universitaria, han experimentado un crecimiento significativo desde mediados de la década de 1980, superando a los de la educación secundaria (Díaz, 2008). Sin embargo, la deficiente preparación que reciben los estudiantes en la educación básica constituye un factor determinante. Una instrucción inicial de baja calidad no solo restringe el acceso a la educación superior, sino que también afecta de manera adversa la capacidad para completar satisfactoriamente esos estudios (American Institutes for Research, 2022; Benavides et al., 2015; OECD, 2022). Es motivo de especial preocupación que los resultados más desfavorables se registren principalmente en las escuelas públicas, ya que esto repercute en que la educación no logre cumplir con las expectativas de ascenso social (Díaz, 2008; MINEDU, 2022; OECD, 2022)

Frente a este crecimiento y demanda de educación, el presidente Alberto Fujimori, inició un proceso de reforma educativa por recomendación de los organismos internacionales, lo que constituye el primer paso para la apertura de centros de educación superior bajo la lógica empresarial y regidas por las leyes del mercado y la competencia. Un año antes se había creado el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (CONAFU) con el fin de salvaguardar la calidad de las universidades. Sin embargo, frente al D.L 882 muchas

universidades se acogieron a él y se crearon bajo el régimen de sociedad anónima, lo que fue el origen de la crisis de la universidad pública y el sistema educativo superior en general (Burga 2008; Benavides et al., 2015; Pérez-Postigo et al., 2023).

La intención de esas reglas era "ayudar a modernizar el sistema educativo y aumentar la disponibilidad y alcance" (artículo 1). Implícitamente, el gobierno peruano estaba reconociendo sus restricciones económicas y políticas para expandir la "disponibilidad" y "alcance" de la educación pública, objetivos cuantitativos que están relacionados de alguna manera con el concepto de modernización (Pérez-Postigo et al., 2023). Bajo el amparo de ese decreto legislativo, se establecieron varias universidades privadas en las décadas recientes. Esto generó una proliferación desordenada de servicios educativos, con un enfoque en beneficios económicos, y sin una prioridad en la calidad de la educación profesional o de investigación. Es así que en el 2022 se crearon 47 universidades públicas y 48 universidades privadas.

Figura 2

Universidades peruanas por año de creación

UNMS M	UNSAAC 1692 UNSCH 1677	UNT 1831 UNAS 1800	UNC P 1959 UNIC *	Universidade s públicas 14	Universidade s públicas 2	Universidade s públicas 4	Universidade s públicas 18	Universidade s públicas 47	
1551	1600	1800	191	1950	1960-1970	1980-1990	1990-2000	2000-2014	2022
		PUC P		9 Universidade s privadas	12 Universidade s privadas	14 Universidade s privadas	56 Universidade s privadas	48 Universidade s privadas	

Nota: Tomado de Pérez-Postigo et al. (2023) p. 211

Entre los censos universitarios de 1996 y 2010, el número de universidades en el país aumentó en más del 75%. En 2010, se registraron un total de 100 universidades censadas, que incluyeron a un grupo de universidades con autorización provisional de funcionamiento, que

sumaron un total de 21. Para 2011, Perú tenía 110 universidades en funcionamiento, 35 públicas y 75 privadas (Rodríguez y Montoro, 2013).

En el periodo comprendido entre 2005 y 2008, se observó una cantidad considerable de postulantes que osciló entre 411.000 y 482.000, buscando ingresar a diversas instituciones universitarias, tanto públicas como privadas, en Perú. De estos solicitantes, un número que varió entre 144.000 y 216.000 lograron cumplir con los requisitos de admisión, según lo informado por Asociación Nacional de Rectores en 2009 (Rodríguez y Montoro, 2013). Durante el año 2008, un total aproximado de 76.000 estudiantes lograron completar sus estudios universitarios y obtener el grado de bachiller, mientras que la cantidad de titulados alcanzó los 56.000. (Rodríguez y Montoro, 2013).

Frente a esta problemática y crisis en la educación universitaria, el MINEDU (2006) presenta un informe donde indica las razones principales por la que debe darse una reforma universitaria en Perú. Estas razones son:

Dispersión institucional y expansión aleatoria. La carencia de políticas estatales y la ausencia de mecanismos de coordinación han resultado en una desconexión entre la universidad y el resto del sistema educativo. Esta falta de conexión agrava la calidad académica deficiente de la universidad, la cual está directamente ligada al desempeño en los niveles educativos previos. La educación superior exhibe una marcada dispersión institucional respaldada por diversos marcos legales, y la falta de coordinación entre la universidad y otras instituciones de educación superior no universitarias contribuye a esta dispersión. La comunidad universitaria a nivel nacional no cuenta con mecanismos de cohesión por lo que cada institución se desarrolló de manera aislada e independiente, ofreciendo opciones de formación sin una planificación previa, desligada del desarrollo global del país y sin priorizar la calidad de la educación. Se considera que el Decreto

Legislativo n° 882, promulgado en 1996, dio origen a un tipo de universidad diseñada con "fines de lucro" al flexibilizar la legislación relacionada con la autorización de nuevas universidades, lo que ha contribuido al crecimiento desordenado en el número de universidades.

Escaso grado de pertinencia. El modelo de la universidad peruana distinguía entre ciencias puras y aplicadas, así como entre ciencias naturales y sociales. Este diseño organizativo limitó la colaboración académica interdisciplinaria, lo que ha contribuido a la fragmentación de facultades, escuelas e institutos de investigación. A esto se suma la ausencia de lineamientos generales a nivel nacional para coordinar la investigación en las universidades lo que dificulta el establecimiento de prioridades y la división de funciones, especialmente entre las instituciones públicas.

Pauperización y escasa autonomía financiera, la falta de un aumento proporcional en la asignación presupuestaria a las universidades públicas, a pesar del significativo crecimiento de la población universitaria, ha resultado en un debilitamiento económico de estas instituciones. Esto evidencia la falta de prioridad que el Estado otorga a la educación. La falta de apoyo financiero ha llevado a las universidades públicas a buscar recursos por sí mismas, sin embargo, esta autonomía financiera ha afectado su eficiencia.

Inadecuación de los mecanismos de representación y gobierno. Esto se debe a que la rentabilidad de estas actividades es social y suele ser a largo plazo.

En el mismo periodo, a pesar del continuo aumento en el número de solicitantes a universidades públicas, la admisión se ha vuelto cada vez más restrictiva. Este fenómeno contribuye en parte a explicar el marcado incremento en la demanda de educación universitaria privada, así como el aumento en la demanda de educación en Institutos Superiores Tecnológicos (IST), que en muchos casos se perciben como una alternativa viable a los estudios universitarios.

Frente a este crecimiento desordenado de universidades, en 2014 se promulga la Ley 30220, a partir de la cual se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior que reemplaza a la Asamblea Nacional de Rectores y al CONAFU. Entre las funciones de la SUNEDU se encuentra la de licenciar a las universidades públicas y privadas si las universidades justifican las condiciones básicas de calidad. El licenciamiento otorgado puede ser de 6, 8 y 10 años. En la página de SUNEDU (2017) encontramos que son más de 136 las universidades que han presentado solicitud de licenciamiento y más de 20 ya lo han obtenido, entre ellas 4 públicas. También aparecen en la página de SUNEDU, 92 universidades privadas y 51 universidades públicas licenciadas.

La Ley Universitaria 30220 (2014) establece también un enfoque curricular para la educación universitaria que consta de dos etapas, la primera involucra Estudios Generales y la segunda se enfoca en la formación especializada. En referencia a los Estudios Generales, la ley declara: "Los Estudios Generales son de carácter obligatorio y requieren al menos 35 créditos. Su propósito es brindar una educación integral a los estudiantes" (artículo 41) (Pérez-Postigo et al., 2023).

La educación universitaria en Perú ha experimentado cuatro cambios sustanciales, según la información proporcionada por SUNEDU (2020):

1. Un aumento en la demanda de educación universitaria en todos los niveles académicos.
2. Un rápido incremento en número de instituciones, programas académicos y plazas disponibles.
3. El financiamiento privado ha experimentado un crecimiento constante, aunque con distintas direcciones.

4. Se ha implementado una nueva regulación estatal basada en la Ley Universitaria (Ley n° 30220) promulgada en 2014, la cual incluye la verificación de las condiciones básicas de calidad mediante el licenciamiento institucional de universidades y escuelas de posgrado. El licenciamiento institucional comprende tres etapas: presentación de la solicitud de licencia y revisión de documentos para luego ser evaluada por el equipo de SUNEDU; verificación presencial en las instalaciones universitarias y elaboración del informe técnico de licenciamiento, que puede ser reajustado por las universidades y ; evaluación del informe técnico y emisión de la resolución final de licenciamiento institucional, que concede o rechaza la licencia a la institución solicitante (SUNEDU, 2021).

Entre 1916 y 2021, se licenciaron todas las universidades en el país, emitiéndose 145 resoluciones que evaluaron a las 141 universidades y cuatro escuelas de posgrado existentes. Al término de este periodo, el “64.8% de las instituciones evaluadas, que representan 92 universidades y dos escuelas de posgrado, obtuvieron la licencia de funcionamiento. Se denegó la solicitud al 35.2% restante, conformado por 49 universidades y dos escuelas de postgrado” (SUNEDU, 2021, p. 19).

34 universidades y 2 escuelas de posgrado a las que se denegó la licencia estaban inscritas como privadas y con fines de lucro (70.6%). 12 estaban inscritas como instituciones privadas sin fines de lucro (23.5%) y finalmente se denegó la licencia a 3 universidades públicas (5.9%) (SUNEDU, 2021).

La mayoría de las entidades a las que se les denegó la licencia, 19 universidades, estaban situadas en Lima. Los otros departamentos con más instituciones denegadas eran Lambayeque y Arequipa, con cuatro instituciones cada uno. Los departamentos de Cusco, La Libertad y Loreto

contaban con tres instituciones cada uno a las que se les negó la licencia. Finalmente, Áncash, Ica, Junín y Puno tenían dos instituciones cada uno en la misma situación (SUNEDU, 2021).

A diferencia de la educación básica, en la educación superior no se dispone de información directa sobre el desempeño y los logros de los estudiantes (OECD 2022; SUNEDU, 2021). Esta falta de información es comprensible en cierta medida debido a la dificultad que implica crear evaluaciones estandarizadas para la educación superior. El desafío es aún mayor si consideramos que, a diferencia de la educación básica, no existen pautas específicas para los contenidos de los planes de estudio en la educación superior, ya sea en instituciones universitarias o no universitarias (OECD 2022; SUNEDU, 2021). Las regulaciones establecidas en la Ley de Educación y otras normativas solo definen la duración de los estudios y, de manera bastante general, los objetivos del nivel y la modalidad (Rodríguez y Montoro, 2013).

En el Perú, los procesos de selección para ingresar a instituciones de educación superior, como los exámenes de admisión, funcionan como filtros que regulan el paso de los graduados de secundaria interesados en continuar sus estudios superiores (OECD, 2022; SUNEDU, 2021). A pesar de que los programas académicos de especialización están estructurados en ciclos y años, no existe una obligación estricta de seguirlos sin desviación. Esto se debe a que los estudios universitarios se organizan en torno a cursos individuales en lugar de ciclos, a pesar de que existen secuencias y requisitos específicos entre ellos. Esta flexibilidad en la estructura de los estudios universitarios permite a los estudiantes tomar más tiempo del previsto en completar sus programas académicos, en comparación con lo que se establece en los planes de estudio (INEI, 2022; Rodríguez y Montoro, 2013).

El sistema universitario con la ley se uniformiza y utiliza el concepto de "crédito académico" como medida del tiempo requerido para completar una unidad de estudio. Un crédito

académico equivale a un mínimo de dieciséis horas de instrucción teórica o el doble de horas en actividades prácticas. Para obtener el grado de Bachiller, se necesita completar un mínimo de 200 créditos, que incluyen asignaturas generales (35 créditos) y asignaturas de especialización (165 créditos) (Pérez-Postigo et al., 2023). La calidad de la enseñanza es algo que las universidades tratan de demostrar a través de las evaluaciones a las que se someten de parte de acreditadoras nacionales o extranjeras (OECD, 2022; SUNEDU, 2021).

Cevallos (2014) considera que en América Latina no ha sido una práctica común la autoevaluación. El Perú no era ajeno a esta política, pero a partir de la promulgación de la Ley 30220, se ha empezado debatir sobre el problema de la calidad, por lo que se han empezado a busca mecanismos de evaluación que les permita garantizar su calidad. La acreditación se convierte así en un mecanismo de evaluación que garantiza la calidad de los servicios que ofrece una universidad sea esta particular o pública.

En relación a la continuidad de la educación básica a la educación, Rodríguez y Montoro (2013) observan que entre los años 2008 a 2010, solo el 50% de los estudiantes habían finalizado la educación secundaria a los 17 años. “Esta probabilidad aumenta al 66% a los 18 años y al 73% a los 19 años, alcanzando sus valores máximos entre las edades de 22 y 23 años, con un 76-77% de culminación” (Rodríguez y Montoro, 2013, p. 10). Estas tasas sugieren varias conclusiones: en primer lugar, es improbable que la educación secundaria se complete "a tiempo", a los 17 años en la mayoría de los estudiantes. En segundo lugar, la asistencia a la educación secundaria continúa en las edades siguientes, lo que permite una tasa de finalización significativamente más alta que la observada a la edad típica de graduación. En tercer lugar, a pesar de esto, la probabilidad de completar la secundaria alcanza un límite de alrededor del 77%. Esto significa que un poco menos

del 23% de los estudiantes no logra concluir la educación básica y, por lo tanto, no cumple con el requisito fundamental para continuar con estudios superiores (MINEDU, 2023).

Diversas investigaciones, como las realizadas por Burga y Moreno (2001), Herrera (2002) y Yamada (2006) han arrojado resultados que indican que, desde la perspectiva de los mercados laborales, la educación superior es altamente heterogénea y no garantiza oportunidades laborales satisfactorias ni retornos económicos razonables. Evidenciándose que en el mercado de la educación superior no existe suficiente información para que los aspirantes tomen decisiones bien fundamentadas, ya que no se dispone de datos directos sobre la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones educativas en su conjunto (Rodríguez y Montoro, 2013).

Calónico y Ñopo (2008) (citado por Rodríguez y Montoro, 2013) concluyeron que las tasas de retorno en la educación superior están fuertemente influenciadas por la trayectoria académica de un individuo. Sus hallazgos indican que los rendimientos de la educación superior son significativamente mayores si un individuo asistió a una institución privada en lugar de una pública, y esta diferencia se amplifica aún más si la persona también cursó la educación básica (primaria y secundaria) en escuelas privadas.

Según Yamada et al. (2015), asistir a una universidad de mayor calidad incrementa el retorno salarial en 17 puntos porcentuales y el ingreso que se obtiene en el primer empleo es 80 % superior al ingreso que reciben los pares procedentes de universidades de baja calidad (Lavado et al., 2015).

Además de los beneficios monetarios, la educación también tiene un impacto no financiero al proporcionar una mayor participación en la economía y mejorar la calidad de vida.

Hinojosa (2022) analiza cuál es la relación entre la educación formal, medida como años de educación y nivel educativo alcanzado, y el salario de los trabajadores dependientes, en la

economía peruana del 2005 al 2019, encontrando que la variable educación formal, es significativa y tiene una relación directa con los ingresos percibidos por el trabajador dependiente, generando un incremento promedio a lo largo de la muestra de 6.8% por cada año adicional de educación formal.

Sánchez et al. (2021), utilizando datos longitudinales de una cohorte rastreada desde los 8 hasta los 26 años, encuentran evidencia de cómo se segmentan los estudiantes de educación superior según la calidad de las instituciones a las que asisten. Se encuentra que la tasa de asistencia a la universidad es 57% mayor en zonas urbanas y en jóvenes cuyos padres poseen un nivel de educación superior y provienen de un hogar de nivel socioeconómico denominado en Perú como “A” (tercil superior de riqueza). No se encontró una brecha de género en cuanto a la asistencia a la universidad, pero sí se encontró que las mujeres prefieren estudiar carreras ubicadas en el tercil inferior de ingreso de graduados (informática, enfermería y secretariado). Del total de jóvenes que continuaron estudiando después del colegio a la edad de 22 años, el 42% estaban matriculados en institutos técnicos y el 58% en universidades. Entre los que asistían a universidades, el 70% asistieron a universidades que, años más tarde, recibieron el licenciamiento de SUNEDU. También se encontró que un mejor rendimiento en las pruebas de Matemática y Vocabulario cuando tenían 12 años, así como un puntaje alto en una prueba de autoeficacia, presentan una mayor probabilidad de asistir a una universidad de mejor calidad. En 2020, debido a la crisis por la pandemia, se encontró que los que percibían mayores ingresos eran los que habían estudiado en universidades licenciadas.

Para reducir estas diferencias, Sánchez et al. (2021) sugieren una combinación de políticas para mejorar la calidad de la educación básica, ampliar el alcance de becas y créditos para la

educación superior, incluir institutos técnicos en el proceso de acreditación y proporcionar más información a los futuros estudiantes, especialmente a las mujeres antes de elegir una Carrera.

De los factores externos que afectan a la deserción, el factor económico es uno importante, frente al cuál el estado ha intentado disminuir el efecto mediante el otorgamiento de Becas. Si bien existen mayor cantidad de universidades, eso no significa mayor equidad en el acceso, debido que los costos siguen siendo muy altos en muchas de ellas. De esta forma, los que no cuentan con recursos económicos altos, deben postular a universidades públicas, cuyo ingreso es selectivo u optar por universidades de menor exigencia, pero cuya calidad no está garantizada. (Benavides et al., 2015).

En la memoria institucional del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2015) se indica que el proceso de entrega de becas educativas en el Perú ha pasado por tres etapas. La primera etapa, está representada por Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC), creado el 13 de Julio de 1976 por Decreto Ley N.º 21547. El objetivo era administrar y canalizar las becas ofertadas por universidades peruanas y del extranjero. Esta etapa termina en el 2007 cuando INABEC es absorbido por el Ministerio de Educación. La segunda etapa se inicia cuando las funciones de INABEC, pasan a la rectoría de la Oficina de Becas y Crédito Educativo (OBEC) y termina en el 2011 cuando “la OBEC recibe por Decreto Supremo N.º 017-2011 el encargo de implementar la creación del Programa Nacional Beca 18, con el objeto de mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, mediante el financiamiento de becas integrales en carreras técnicas y profesionales vinculadas a la ciencia y tecnología”(PRONABEC, 2016, p. 21). La tercera etapa empieza en el 2012 mediante la ley N.º 29837, donde se dispone la creación de Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo “su objetivo es contribuir a la equidad en la educación superior, mediante el otorgamiento de becas y crédito educativo a estudiantes de bajos

o escasos recursos económicos y con alto rendimiento académico, garantizando el acceso, permanencia y culminación en esta etapa” (PRONABEC, 2016, p. 22).

Desde el inicio del programa en el 2012, hasta el 2020 se han otorgado “158.979 becas, de las cuales 99.795 (63 %) corresponden a becas de pregrado “en materia de crédito, durante el mismo período (2012-2020), el programa ha otorgado 6686 créditos, de los cuales 478 créditos son de largo plazo (Crédito 18)” (SUNEDU, 2021, p. 21)

Una de las becas más importantes es la beca de pregrado del Programa Beca 18, esta beca se dirige a jóvenes entre los 16 y 22 años de alto rendimiento académico que viven en situación de pobreza y pobreza extrema, egresados de instituciones educativas públicas o privadas. Este programa busca otorgar becas en las carreras más demandadas por el mercado laboral y regional, buscando así el retorno de la inversión mediante la inserción de sus becados. También para pregrado de cuenta con el Programa Beca Excelencia Académica dirigido a jóvenes que además de los requisitos anteriores, culminaron en los primeros puestos el colegio. Finalmente, la Beca Vocación Maestro dirigida a los jóvenes de alto rendimiento que desean dedicarse a la carrera educativa.

Tabla 6

Convocatorias PRONABEC 2020

Beca	Becarios adjudicados
Beca 18	4740
Beca Continuidad de Estudios	24042
Beca de Traslado	1640
Beca de Deportes	100
Beca excelencia académica para hijos de docentes	427
Beca Mi Vocación Técnica	1000
Beca Permanencia	8559
Beca Talento Escolar	55
Total	40563

Nota: PRONABEC, 2021, p. 44

Con el propósito de mitigar el riesgo de abandono de los estudiantes universitarios directa o indirectamente afectados por la emergencia nacional derivada del COVID-19, se aprobó el Crédito Continuidad de Estudios mediante la Resolución Directoral Ejecutiva n.º 066-2020-MINEDU/VMGIPRONABEC (20 de junio de 2020). Este crédito, destacado como uno de los programas más significativos del PRONABEC en 2020, Su objetivo es aliviar los impactos adversos de la situación de emergencia en la capacidad de pago de las familias y contrarrestar la disminución de la matrícula en la educación superior, provocada por la reducción de ingresos en las familias vulnerables a la crisis. (PRONABEC, 2021)

El crédito posibilita la cobertura de gastos relacionados con la matrícula, la pensión, así como los costos asociados a la alimentación, movilidad local y materiales de estudio. El financiamiento tiene una duración máxima de un año académico (o dos semestres académicos, dependiendo de la situación), y se concede con una tasa de interés inferior a la ofrecida por el sistema financiero. (PRONABEC, 2021)

Figura 2

Total de becas de pregrado atendidas en Perú 2012-2020 (Nuevos y continuadores)



Nota: Tomado de Pronabec, 2021, p. 56

Dirigido a estudiantes peruanos que se encuentren entre el quinto y penúltimo ciclo en el nivel de pregrado, pertenecientes a universidades licenciadas públicas o privadas, el crédito está diseñado para aquellos con destacado rendimiento académico que hayan experimentado afectaciones a causa de la pandemia.

Otro factor importante y que se encuentra desatendido es el presupuesto que se destina a la educación y el uso que se hace de él. Fairlie et al. (2019) realizaron una investigación sobre la eficiencia técnica de universidades públicas y su impacto en la productividad durante el periodo 2017-2019. Destacan universidades como la Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional de Moquegua, Universidad Nacional de Cajamarca, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco por incrementar su productividad en docencia, investigación y extensión, correlacionándose positivamente con los años de licenciamiento de la SUNEDU. Encuentra que la gestión eficiente de recursos humanos y físicos es vital para la retención estudiantil y calidad en investigación. La eficiencia es clave para mejorar la productividad en investigación. Se subraya la necesidad de mejorar las técnicas educativas, como planes de estudio, para reducir deserciones y favorecer la inserción laboral temprana en ingeniería. Se considera además que recursos ordinarios generan ineficiencias en docencia y extensión, y os afectan negativamente docencia, investigación y extensión. La participación femenina en la docencia se asocia positivamente con eficiencia en retención estudiantil y actividades de extensión, incluyendo inserción laboral temprana de graduados.

En el 2023 el presupuesto asignado para el sector educación fué de 41 mil 966 millones de soles, monto que representa el 19.5 % del presupuesto total. Con relación al nivel universitario, el presupuesto estuvo destinado principalmente a financiar la ampliación y mejoramiento de la

infraestructura educativa de las universidades públicas y el fortalecimiento de las condiciones básicas de calidad para la educación superior (MINEDU, 2022).

Otro problema importante es la tasa de deserción. Si bien, la tasa de deserción o interrupción de estudios en las universidades licenciadas en Perú ha disminuido en los últimos años esta sigue siendo alta. Según el MINEDU (2021), la tasa de deserción se redujo en 4.7 puntos porcentuales, pasando del 16.2% en el periodo académico 2020-2 al 11.5% en el periodo académico 2021-1. Sin embargo, sigue siendo un problema importante, ya que muchos estudiantes se ven obligados a interrumpir sus estudios debido a problemas económicos y de rendimiento académico.

La crisis sanitaria dió lugar a que, en los últimos tres años, la matrícula en pregrado se contraiga en 15.7%. Así, en el 2020 se reportó una matrícula de 1.3 millones de estudiantes en pregrado. “Los datos disponibles permitieron evidenciar que la mayor parte de estudiantes matriculados en pregrado residían en Lima y el resto de la costa, ya que representaron el 64% del total” (SUNEDU, 2021, p. 105). Así mismo, “el 65.5% de estudiantes se encontraban matriculados en una universidad privada” (SUNEDU, 2021, p. 105).

PRONABEC (2021) informó que 174,544 estudiantes en el país tuvieron que detener sus estudios debido a la pandemia de COVID-19. En este contexto, destacó que “la tasa de abandono había experimentado un incremento, situándose en un 18.2% (9% en instituciones públicas y 22% en instituciones privadas)” (p. 5). Aunque señaló que las interrupciones se debían a diversas razones, la económica destacaba como una de las causas principales.

Dávila et al. (2022) llevaron a cabo un estudio sobre la deserción en una universidad peruana durante el período de 2018 a 2021. Las causas principales identificadas fueron factores personales, educativos, institucionales y financieros. Entre estos factores, el educativo destacó

como el más influyente, abarcando la habilidad de aprendizaje del estudiante, su dedicación académica y la alineación con la vocación profesional elegida. Este factor fue señalado por los estudiantes como la razón principal de su deserción. En segundo lugar, se situó el factor financiero, que involucra la capacidad económica familiar, el nivel educativo de los miembros de la familia y la disponibilidad de recursos para asegurar la continuidad del estudiante. El tercer lugar fue compartido entre el factor personal, relacionado con la personalidad del estudiante y sus habilidades para alcanzar objetivos, y el factor institucional, vinculado con el compromiso de la universidad hacia el estudiante y el apoyo brindado para alcanzar metas académicas.

Escalante-López et al. (2023) investigan la deserción en otra universidad peruana encontrando que el primer factor sería económico seguido por problemas familiares. En segundo lugar, se encontraría la falta de motivación vocación y carecer de técnicas de estudio.

Podemos concluir que, si bien los servicios brindados por las universidades no son uniformes, el esfuerzo de la SUNEDU por exigir un mínimo de requisitos que aseguren la calidad ofrecida ha impedido que continúe el crecimiento desordenado de universidades. En los últimos años vemos una apuesta por la educación, en todos los sectores del país, tanto públicos como privados.

Los cambios económicos vividos en los últimos años, la pandemia y la crisis política en el país ha traído como consecuencia el aumento de la deserción y el abandono de las aulas. Sin embargo, encontramos alumnos que, a pesar de no contar con las condiciones necesarias, siguen adelante, esos factores diferenciadores en los que los alumnos se apoyan para destacar son los que nos interesa identificar pues nos permitirá mejorar los servicios que se les ofrece para atender mejor sus necesidades y lograr que culminen sus estudios con éxito.

1.3.Rendimiento académico

En el ámbito educativo, alcanzar los objetivos propuestos se mide a partir del concepto de rendimiento académico, reflejando la cantidad y calidad de los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se ha señalado en investigaciones previas (Mella y Ortiz, 1999, Stover et al. 2014). Es una medida que refleja el logro alcanzado en una materia, de acuerdo a los objetivos previamente planteados.

El rendimiento académico es una variable compleja, multidimensional, que ha sido motivo de diversas investigaciones y sobre la cual no existe una definición que sea aceptada por todo el ambiente académico. Se le define de manera operativa como la calificación media obtenida por el alumno al terminar una asignatura o un ciclo (Tejedor, 1988).

El rendimiento se puede medir a través de varios indicadores como exámenes, evaluaciones continuas, promedio de calificaciones (GPA) y tasas de graduación (Bolt, 2011). La medida más comúnmente utilizada del logro académico es el GPA, que se calcula promediando las calificaciones recibidas en todos los cursos tomados por un estudiante. El GPA se utiliza para determinar si un estudiante puede continuar su educación, como asistir a una universidad.

Al medir el rendimiento académico estamos buscando conocer si el o la estudiante adquirió los conocimientos esperados de una materia de acuerdo al sílabo o programa. Resulta difícil medir las habilidades y competencias que el alumno emplea para adquirir dicho conocimiento. Como

resultado, el rendimiento académico se relaciona con lo que se enseñó en las clases y en este sentido, el rendimiento académico depende en gran medida de los profesores y el plan de estudios (Bolt, 2011).

Bolt (2011) considera que el esfuerzo, la actitud, la motivación, la inteligencia o el potencial de un estudiante no es recogido de manera adecuada por esa medida. El rendimiento académico mide el progreso que los estudiantes han logrado hacia los objetivos establecidos por la institución académica y los estándares estatales o nacionales.

El rendimiento académico se mide generalmente a través de dos métodos comunes: las calificaciones por asignatura otorgadas por los docentes, y las puntuaciones en pruebas estandarizadas. Aunque estas medidas son ampliamente utilizadas y pueden ser las mejores disponibles para medir este concepto, surgen críticas evidentes al utilizar calificaciones por asignatura y puntuaciones en pruebas a gran escala como una medida estandarizada del rendimiento académico. Las calificaciones para el mismo nivel de logro pueden variar ampliamente entre profesores y escuelas en función del plan de estudios y los estándares, y las pruebas estandarizadas pueden incluir una medida de la habilidad del estudiante para tomar exámenes en lugar de medir únicamente el conocimiento del contenido subyacente (Bolt, 2011).

En el Perú podríamos considerar como la única prueba estandarizada la evaluación PISA que se administra a nivel escolar. A nivel universitario no existe ninguna prueba estandarizada. Lo más cercano podrían ser los exámenes de admisión donde cada universidad define su grado de dificultad. Estos exámenes se dan sobre todo en las universidades nacionales, ya que la mayoría de universidades privadas cuenta con el ingreso directo o mediante entrevista.

Si lograr un consenso sobre rendimiento académico es difícil, resulta todavía más complicado definir el éxito académico. Para York et al. (2015) el término 'éxito académico' se

define como alcanzar resultados específicos relacionados con las experiencias educativas que se pretenden medir. Es decir, nos referimos a resultados académicos específicos. Consideran que hay un aumento de estudios sobre factores de éxito académico porque las instituciones sienten la presión de demostrar el aprendizaje y desarrollo estudiantil de sus estudiantes debido a un ambiente cada vez más competitivo, pero, si no se tiene claro qué se desea medir, es muy difícil conseguirlo.

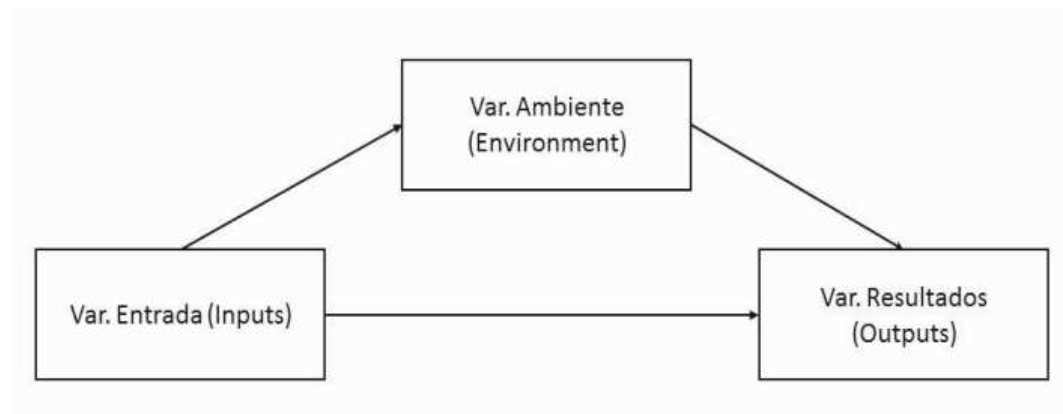
Terenzini (1989) argumentaba que lo más importante de una evaluación efectiva es definir de manera precisa lo que se intenta medir. Considera que, el término "éxito académico" se usa de manera vaga e incluye una amplia variedad de resultados educativos, desde la obtención de un título hasta el desarrollo moral (York et al., 2015).

La falta de claridad en la definición del éxito académico se debe en parte a su naturaleza subjetiva. La amplia aplicación del término éxito académico limita la capacidad de educadores y tomadores de decisiones para examinar claramente el éxito académico y, por lo tanto, priorizar acciones destinadas a aumentar la eficacia institucional. Cuando todo se considera éxito estudiantil, ¿cómo los profesionales de la educación pueden decidir dónde invertir recursos económicos, humanos y temporales escasos? (York et al., 2015).

El Modelo de Inputs-Ambientes-Resultados (IE-O en inglés) de Astin (1991) se preguntaba en qué medida los resultados de un programa estaban condicionados por la calidad de sus insumos. Demostrando que una evaluación precisa requería el análisis correcto de las entradas de los estudiantes, el entorno educativo que experimentaban y los resultados de los estudiantes (Ver

Figura 3

Modelo Modelo de Inputs-Ambientes-Resultados (IE-O)



Nota: Tomado de York et al. (2015)

El Modelo (IE-O) puede definirse de la siguiente manera:

Inputs o Entradas: Se refieren a los insumos o recursos que se utilizan en el proceso educativo. Puede incluir los programas de estudio, los materiales didácticos y los docentes.

Ambientes: Se refiere al entorno educativo en el que se desarrolla el aprendizaje. Este ambiente implica la interacción entre docente y alumno, y es tarea del educador implementar modelos de enseñanza-aprendizaje que promuevan el involucramiento activo de los estudiantes.

Resultados: Son los productos del proceso educativo. Esto puede incluir el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para aplicar lo que han aprendido.

El modelo I-E-O sugiere que las variables de entrada (I) como el ejercicio docente tienen efectos sobre los resultados educativos (O), pero están influenciadas por variables del ambiente (E) o contextuales que a su vez tienen relación con las variables de resultado.

Pascarella y Terenzini (2005) basándose en el modelo de Astin (1991) sostienen que los resultados universitarios dependen de tres factores: las entradas, que incluyen las características demográficas (edad, sexo, lugar de residencia etc), antecedentes familiares y las experiencias académicas y sociales que los estudiantes llevan a la universidad; el entorno, que abarca la gama

completa de personas, programas, políticas, culturas y experiencias que los estudiantes experimentan en su vida universitaria, ya sea en el campus o fuera de él; y los resultados, que son las características, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, creencias y comportamientos que los estudiantes demuestran al salir de la universidad.

York et al. (2015) realizan una revisión analítica sobre la definición de el "éxito académico". Encuentran que Kuh et al. (2006) publicaron "What Matters to Student Success," que ofrecía una definición amplia del éxito académico. Exploraron y analizaron esta definición y examinaron cómo se ha operacionalizado el éxito académico en la investigación educativa. Aportaron también una revisión exhaustiva de los diversos instrumentos utilizados para operacionalizar y medir diversos aspectos del éxito académico.

El informe de Kuh et al. (2006), citado por York et al., (2015), sintetiza la literatura relevante y proporciona una definición amplia del éxito estudiantil. El informe reconoce que los estudiantes no llegan a la universidad en las mismas condiciones, por lo tanto, algunos están mejor preparados para tener éxito académicamente que otros. Sin embargo, al mismo tiempo, existen experiencias, pedagogías y contextos que pueden y tienen efectos medibles en el éxito académico de los estudiantes. Los autores definen el éxito estudiantil como: "el logro académico, la participación en actividades educativamente significativas, la satisfacción, la adquisición del conocimiento, habilidades y competencias deseadas, la persistencia, el logro de resultados educativos y el desempeño posterior a la universidad" (York et al., p. 5)

El análisis de las definiciones de éxito académico se redujo a una serie de categorías definitorias (ver Figura 4): logro académico; satisfacción (incluye percepción del entorno de aprendizaje); adquisición de conocimientos, habilidades y competencias; persistencia; logro de objetivos de aprendizaje (incluye autoconcepto académico); éxito profesional; y autoconcepto

académico. Se concluye que la definición de éxito académico se puede abordar de varias maneras dependiendo de los indicadores empleados para medirlo (York et al., 2015).

Figura 4

Modelo de éxito académico



Nota: Adaptado de York et al (2005): Revised Conceptual Model of Academic Success, p. 5.

Sin embargo, el éxito académico se continúa midiendo como logro académico, es decir, como el resultado de calificaciones o mediante el promedio ponderado, las cuales muchas veces no son precisas constituyendo un reto para la investigación educativa.

1.4. Factores que afectan el rendimiento académico

Partiendo de que cada estudiante es único y puede verse afectado por una combinación de diversos factores, hay autores que identifican una serie de factores que se repiten en muchas investigaciones.

Robbins et al. (2004) investigaron cómo los factores psicosociales y las habilidades de estudio (PSF) afectan los resultados universitarios. Encontraron que los PSF están moderadamente relacionados con la retención y el rendimiento académico. Los factores psicosociales y las habilidades de estudio se pueden dividir en nueve categorías: motivación para el logro, metas académicas, compromiso institucional, apoyo social percibido, participación social, autoeficacia académica, autoconcepto general, habilidades relacionadas con lo académico e influencias contextuales.

En cuanto a la retención, los factores psicosociales y las habilidades de estudio más importantes fueron las metas académicas, la autoeficacia académica y las habilidades académicas relacionadas. En cuanto al rendimiento académico, los PSF más importantes fueron la autoeficacia académica y la motivación para el logro. Los análisis de regresión suplementarios mostraron que los factores psicosociales y las habilidades de estudio siguen siendo importantes para predecir los resultados universitarios, incluso después de tener en cuenta otros factores, como el estatus socioeconómico, el logro estandarizado y el GPA de la escuela secundaria. Este estudio sugiere que los factores psicosociales y las habilidades de estudio son importantes para el éxito en la

universidad. Los estudiantes que tienen altas metas académicas, autoeficacia académica y habilidades académicas relacionadas tienen más probabilidades de graduarse y tener éxito en su carrera (Robbins et al., 2004).

Garbanzo (2007) presenta una revisión en la que se señala factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, y su vinculación con la calidad de la educación superior pública en general. Los estudios en los que se basa fueron realizados en España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica y los agrupa en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que resumiremos a continuación (ver Tabla 7).

Tabla 7

Factores asociados al rendimiento académico

Personales	Sociales	Institucionales
Competencia cognitiva	Diferencias sociales	Elección de los estudios según interés del estudiante
Motivación	Entorno familiar	Complejidad en los estudios
Condiciones cognitivas	Nivel educativo progenitores	Condiciones institucionales
Autoconcepto académico	Nivel educativo de la madre	Servicios institucionales de apoyo
Autoeficacia percibida	Contexto socioeconómico	Ambiente estudiantil
Bienestar psicológico	Variables demográficas	Relación estudiante - profesor
Satisfacción con estudios		Pruebas específicas de ingreso a la carrera
Asistencia a clases		
Inteligencia		
Aptitudes		
Sexo		
Formación académica previa a la Universidad		
Nota acceso a universidad		

Nota: Adaptado de Garbanzo (2007).

Determinantes personales: en esta categoría se incluyen factores personales como:

Competencia cognitiva: “autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales” (Garbanzo, 2007, p. 47). Creencia que se fundamenta en experiencias previas de éxito y aprobación recibida por su entorno, sobre todo de personas cercanas de su entorno.

Motivación: Una secuencia motivacional comienza con un resultado específico, provocando una respuesta emocional inmediata en la persona. De esta forma, la motivación es influenciada por las diversas interpretaciones y evaluaciones que una persona hace de sus logros académicos. Para algunos alumnos es interna, disfrutan del estudio y de sus logros, para otros es externa, disfrutan del reconocimiento, del ambiente y los compañeros. Algunos alumnos atribuyen su éxito a las acciones realizadas percibiendo que tienen control sobre ellas, mientras que otros consideran que no dependen de él sino de circunstancias externas o es resultado de la suerte (Garbanzo, 2007).

Condiciones cognitivas: “son estrategias de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes.” (Garbanzo, 2007, p. 50). De esta capacidad que tiene el estudiante de analizar las horas de estudio que deberá dedicar a una asignatura, unido con las estrategias más adecuadas para una materia en particular dependerá su éxito académico.

Autoconcepto académico: se refiere a como una persona se percibe a sí misma en términos de habilidades y capacidades académicas. En la medida en que el estudiante se sienta más confiado en sus capacidades, se enfrentará a situaciones de evaluación de manera más confiada.

Autoeficacia percibida: Es la creencia que tiene una persona en su propia capacidad para alcanzar un objetivo.

Bienestar psicológico: hace referencia al estado mental de satisfacción del estudiante con su situación académica. Implica una actitud positiva hacia la universidad y sus estudios lo que le permite enfrentar los retos académicos de la mejor manera.

Asistencia a clases: Se refiere a la presencia del estudiante a sus horas de clase, se ha encontrado que los alumnos que asisten a clases de manera regular presentan un mejor rendimiento que aquellos que no lo hacen (Garbanzo, 2007).

Inteligencia: es una de las variables más estudiadas y se le considera un buen predictor del rendimiento académico. Hace referencia a la capacidad intelectual del estudiante medida de una manera general o específica con pruebas de comprensión verbal, lógico, espacial y razonamiento matemático de manera preferente mediante pruebas psicométricas (Garbanzo, 2007).

Aptitudes: Se refieren a esas capacidades innatas o adquiridas que permiten al o la estudiante realizar una tarea específica de manera eficiente. Las aptitudes se suelen medir también con distintos instrumentos.

Sexo: Hay una serie de estudios que establecen una relación entre el sexo y el rendimiento académico, favoreciendo en muchos de ellos al sexo femenino, sin embargo, es una variable que se mantiene siempre en debate.

Formación académica previa a la universidad: “El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios y tiene mucho que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante” (Garbanzo, 2007, p. 52).

Nota de acceso a la universidad: Garbanzo (2007) señala que hay numerosos estudios donde se asocia el puntaje obtenido al ingresar a la universidad con el rendimiento posterior,

aunque también es cierto que va a depender de las políticas de cada universidad. En el Perú, el examen de admisión mantiene un nivel de dificultad alto solo en las universidades públicas.

Entre los Determinantes sociales se consideran:

Diferencias sociales: Las condiciones sociales y culturales condicionan el desempeño académico debido a las diferencias en las oportunidades que se le presentan a los estudiantes en su día a día.

Entorno familiar: las interacciones que se dan en el núcleo familiar afectan el desarrollo de las personas y su desempeño académico es un aspecto más que puede ser afectado. Un ambiente de violencia tendrá efectos negativos a diferencia de uno comprometido con el desarrollo de todos sus integrantes.

Nivel educativo de los padres: Garbanzo (2007) considera que hay suficiente evidencia que establece la relación entre el nivel educativo de los padres sobre el desempeño académico. Los padres con mayores grados de educación fomentan un clima educativo y cultural en el hogar que permite el desarrollo de habilidades y competencias de los hijos.

Nivel educativo de la madre: Al ser una variable relevante requiere una mención aparte el grado de instrucción de la madre. Garbanzo (2007) encuentra que cuanto mayor es el grado de instrucción de la madre, los hijos perciben un mayor apoyo a los deberes académicos por parte de ella, así como una mayor exigencia académica y eso afecta de manera positiva su rendimiento académico.

Capital cultural: “hace referencia al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar, sus recursos didácticos como acceso a internet, a literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda constante de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo” (Garbanzo, 2007, p 55).

Contexto socioeconómico: es una variable compleja que se mide a partir del salario, condiciones de empleo, características físicas de la vivienda, actividades culturales, que evidencian no solo el poder adquisitivo de una persona sino sus condiciones de vida y su relación con la educación.

Variables demográficas: se considera que la procedencia geográfica es un predictor del rendimiento académico. Esto puede deberse a que las condiciones y oportunidades educativas son muy diferentes si uno vive en una ciudad o vive en el campo en los países de América Latina donde el centralismo a generado un desarrollo muy desigual con diferencias muy marcadas.

Entre los determinantes institucionales se consideran:

Elección de los estudios según interés del estudiante: hace referencia a la forma en que el o la estudiante ingresó a la carrera, si fue su primera elección, si fue por traslado, o porque no alcanzó puntaje para otra carrera esto en el caso de las universidades públicas que tienen plazas asignadas por carrera, esto está relacionado con la elección vocacional.

Complejidad de los estudios: el grado de dificultad de una carrera, el numero de cursos con mayores índices de reprobación (suspensos), el grado de complejidad es una variable relacionada también con el rendimiento académico.

Condiciones institucionales: Garbanzo (2007) considera que las condiciones mismas de la universidad, infraestructura, planes de estudio, estilo de los profesores, ubicación también puede afectar el desempeño de los estudiantes.

Servicios institucionales de apoyo: aquí se considera todos los servicios que la universidad brinda a los estudiantes, becas, servicios de biblioteca, servicios psicopedagógicos, asistencia médica, deportes, etc.

Ambiente estudiantil: se considera las relaciones que establece cada estudiante con sus compañeros. Si el ambiente es competitivo las relaciones que se generan son de competencia y distancia, al contrario si lo que se genera es un ambiente solidario, se desarrollará un ambiente de compañerismo, apoyo y esto puede beneficiar el rendimiento académico.

Relaciones estudiante profesor: como su nombre indica, hace referencia al tipo de relación que se establece con los docentes a lo largo de su carrera. El docente no es visto solo como un facilitador de aprendizaje sino como modelo y se genera un vínculo afectivo que puede afectar su aprendizaje.

Pruebas específicas: se refiere a pruebas de aptitud específicas para algunas carreras y se utilizan como una forma más de selección. No es muy común en la actualidad.

Dado que el rendimiento académico vendría a ser el resultado de la interacción de factores personales, sociales e institucionales que influyen en el aprendizaje del estudiante, estas interacciones pueden conducir a diferentes resultados académicos, como el abandono, el retraso o el éxito (Garbanzo, 2007).

Ramírez-Vázquez (2020) presenta otra conceptualización y considera que sobre el rendimiento académico influyen tres ámbitos: ámbito pedagógico, ámbito psicológico y ámbito ambiental (ver Figura 5)

Figura 5

Ámbitos que configuran el rendimiento académico



Nota: Tomado de Ramírez-Vazquez (2020) los tres ámbitos que configuran el rendimiento académico (p. 213)

Ámbito psicológico: incluye todos los procesos y características que dan el carácter único a cada individuo y que están ligados también a características del desarrollo humano. Entre las más estudiadas tenemos:

Inteligencia: Debido a que para aprender el estudiante debe poner en juego una gran variedad de destrezas cognitivas, se puede afirmar que hay una relación entre el rendimiento y la inteligencia, que es una condición necesaria, aunque no suficiente para obtener un buen rendimiento. Pérez Serrano (1981) y Terrasier (1994) resaltan la memoria y la atención.

En la actualidad resaltamos el trabajo de Montoya-Arenas et al. (2021) quienes analizan los factores de la capacidad intelectual y de la función ejecutiva (capacidad de establecer metas claras, con la intención deliberada de lograrlas usando la planificación) con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se encontró una mejor capacidad intelectual y de funciones ejecutivas en el grupo de estudiantes con mejor rendimiento. Sin embargo, se encontró

una mayor rapidez en la velocidad de procesamiento en los alumnos de bajo rendimiento por lo que considera que es un tema que debe seguir investigándose. Por otro lado, Esteves (2020) llama la atención sobre los estudiantes superdotados indicando que las universidades no están preparadas para acogerlos, los cuales, debido a sus características, deben ser atendidos de manera diferenciada, para el desarrollo de sus potencialidades, razón por la cual muchos jóvenes con altas capacidades no tienen un rendimiento académico adecuado.

Personalidad: Bermúdez (1985), la define como una “organización relativamente estable de características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones” (p. 38). Lawin, clasifica en seis dimensiones las variables asociadas al rendimiento: estilo cognoscitivo, madurez social, estabilidad emocional, motivación, conformidad e independencia (Ramírez- Vazquez, 2020)

Aptitudes específicas: Ramírez-Vazquez (2020) considera que las personas difieren no solo en la inteligencia sino también a aptitudes específicas, es decir esas capacidades innatas o adquiridas de un estudiante que lo hace competente para realizar algunas tareas y otras no.

Género: Ramírez- Vazquez (2020) considera que si bien el género parece no influir de manera global en el rendimiento académico, es una variable que se mantiene en estudio y los resultados parecen estar asociados a otras variables muchas veces circunstanciales.

Autoestima: La valoración o apreciación que un estudiante tiene sobre sí mismo y en relación a su rendimiento. A modo de ejemplo, podemos citar el estudio de Durán y Crispín (2020), que encuentran en estudiantes de primer año cómo la autoestima influye en el rendimiento académico. También se resalta la revisión sistemática de Muñoz (2021) entre el 2010 al 2021 en la que se concluye que la autoestima se encuentra relacionada con el desempeño académico.

Situación personal: Para Ramírez- Vazquez (2020) el interés del alumno hacia su trabajo, es una variable poco estudiada en relación con el rendimiento académico, y forma parte de los siguientes campos pedagógicos.

Ámbito pedagógico: En este dominio se incluye todos los elementos que permiten la transmisión de conocimiento, se incluye metodologías, saberes y prácticas educativas plasmados en los planes de estudios, currículos, sílabos. Se relaciona con el estudio de como se lleva a cabo la enseñanza así como la investigación y desarrollo de metodologías efectivas que permitan la adquisición de conocimientos. (Ramírez- Vazquez, 2020). En este ámbito se resalta:

Estilos de enseñanza: Se refiere a las conductas y estrategias que los docentes exhiben en sus clases para transmitir información y facilitar el aprendizaje de los alumnos. El estilo está relacionado con la personalidad del docente, las tendencias y teorías pedagógicas prevalecientes y la materia que se desee transmitir. Yana (2021) realizan una investigación sobre estilos de enseñanza y desempeño académico en universitarios encontrando que a medida que aumenta la efectividad en la aplicación de los estilos de enseñanza, se observa un incremento significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. En contraste, a medida que disminuye la implementación adecuada de los estilos de enseñanza, se evidencia una disminución en el rendimiento académico.

Ámbito socioambiental: Ramírez-Vazquez (2020) lo relaciona con el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Considera que el nivel socioeconómico permite acceder a recursos educativos de forma distinta lo que puede afectar el rendimiento académico más adelante, sobre todo en sociedades con diferencias económicas muy marcadas, donde no solo las clases sociales tienen estilo de vida distintos, sino también existen diferencias muy marcadas entre los que viven en el campo y los que viven en la ciudad. El lenguaje, el vocabulario, el estilo de

comunicación de los padres son otros factores que condicionan el rendimiento en Perú sobre todo cuando los padres son quechua-hablantes o cuando la lengua materna no es el castellano.

Zavala y Córdova (2010) señalan que la diversidad sociocultural en la composición actual de los estudiantes en la educación superior en Perú facilita la formación de jerarquías, lo cual resulta en actos discriminatorios que afectan a los estudiantes universitarios tanto en su rendimiento académico como en su adaptación. Noguera y Wells (2011) explican tres razones por las cuales el bajo nivel socioeconómico (NSE) impacta directamente en el desempeño académico. En primer lugar, los estudiantes tienen un acceso reducido a apoyos académicos y sociales fuera del entorno escolar, (clases de refuerzo educativo y participación en actividades extracurriculares). En segundo lugar, suelen estar expuestos a condiciones que afectan su salud, seguridad y bienestar, (limitado a atención médica, nutrición deficiente, condiciones de vivienda desfavorables en barrios marginales). En tercer lugar, los padres de estos estudiantes están centrados en trabajar para sobrevivir por lo que su participación en eventos culturales es muy limitado o nulo.

Gutiérrez de Rozas et al. (2022) realizan un metaanálisis entre los años 1994 y 2019 para estudiar las variables que influían en el rendimiento académico en todos los niveles educativos, aunque la mayoría de los estudios que encuentran corresponden a los niveles primarios de educación. En la mayoría de los estudios seleccionados se analiza el efecto de las características personales, familiares y académicas sobre el rendimiento general de los estudiantes (92.5%), mientras que en el 8.75% de investigaciones se estudia el efecto sobre el rendimiento académico en un solo curso.

En su investigación, Gutiérrez de Rozas et al. (2022) analizan 4 categorías (estudiante, familia, profesorado e institución educativa) que se subdividen en 17 subcategorías con 38

indicadores resultado de su metaanálisis. En la Tabla 7 podemos ver todas las categorías, subcategorías e indicadores estudiados. Revisaremos los resultados brevemente por categorías.

Estudiante: dentro de la subcategoría antecedentes, destaca la inteligencia y el rendimiento académico previo como los indicadores que han demostrado ser las variables más estrechamente vinculadas con el desempeño académico ($r = .40$ y $r = .34$, respectivamente). En relación a la subcategoría actitudes y disposiciones, resaltan los procesos cognitivos y autorregulación, la concentración, persistencia y compromiso, y la inteligencia emocional ($r = .24$). Finalmente se observa cómo la procrastinación, los atributos físicos, el aburrimiento y el tiempo libre mantienen una relación inversa con el rendimiento (Gutiérrez de Rozas et al., 2022).

Familia: Las características familiares de los estudiantes, presentan un efecto menor que todas las otras categorías. Si analizamos subcategorías, la que más se relaciona de manera negativa es el hecho de que el padre se encuentre ausente ($r = -.36$). En relación a status socioeconómico, el efecto sobre el rendimiento es medio bajo ($r = -.15$).

Tabla 8

Categorías usadas para la clasificación de las variables independientes

Categoría	Subcategoría	Indicador
Estudiante	Actitudes y disposiciones	Actitud hacia las asignaturas
		Procesos cognitivos y autoregulación
		Concentración, persistencia y compromiso
		Inteligencia emocional
		Felicidad y bienestar
	Antecedentes	Influencias de la personalidad
		Procastinación y aburrimiento
		Creatividad
		Inteligencia
		Rendimiento previo
	Uso del tiempo libre	Uso de tecnología
		Étnia
	Atributos físicos	Ejercicio
		Género
		Salud
		Sueño
		Prematuridad
Familia	Estructura familiar Ambiente en el hogar Estatus socioeconómico y cultural	Otros (lateralidad cruzada)
		Padres no residentes
		Implicación familiar en la educación
		Capital cultural
		Estatus socioeconómico
Profesorado	Bienestar Desarrollo profesional Calidad de la docencia Características del profesorado Relación docente-estudiante	Maltrato del menor
		Desarrollo profesional
		Calidad de la docencia
		Características del profesorado
		Relación docente-estudiante
Escuela	Efectos compositivos del aula	Tamaño de la clase
		Medidas de reducción del mal comportamiento
		Inclusión de estudiantes con necesidades especiales
		Segregación por sexo
		Clima del aula
	Influencias de la clase	Influencia de los iguales
		Directores y líderes
		Experiencias fuera del curriculum
		Efectos de las vacaciones del verano
		Organización escolar
	Tipos de centro	Escuelas charter
		Escuelas religiosas

Nota: Adaptado de Gutiérrez-de-Rozas, López-Martín y Carpintero (2022), p. 51

Docentes: la calidad de la docencia es la subcategoría que en mayor medida se vincula con los resultados alcanzados por los estudiantes. Si bien el efecto global para dicha subcategoría es medio ($r = .29$). El autor señala que pueden encontrarse características personales y de conducta del docente que no se han medido directamente.

Institución educativa: Esta categoría tampoco obtuvo un efecto alto, sin embargo, si se analiza la subcategoría cultura educativa se encuentra un efecto medio ($r = .23$).

Pascarella y Terenzin (2005) estudian el efecto que tiene la universidad sobre los estudiantes y la persistencia de los estudiantes que se mantienen a lo largo de la carrera. Una de las conclusiones más importantes es que los estudiantes que se comprometen plenamente en la vida universitaria obtienen el máximo beneficio de la experiencia universitaria, alcanzan un desarrollo integral que no se limita solo al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que incluye el desarrollo de valores, bienestar psicológico, participación cívica y habilidades psicosociales que van a afectar positivamente su inserción al mercado laboral y en su calidad de vida.

Para vivir la experiencia universitaria de manera plena, el o la estudiante universitaria debe involucrarse en actividades y tareas que refuercen la experiencia académica formal, debe dedicarle tiempo a su formación, interactuar con su pares (una de las razones más importantes por la que un estudiante se mantiene en la universidad) y docentes en un ambiente universitario adecuado y con enfoques de enseñanza que apoyen la participación activa y colaborativa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pascarella y Terenzin, 2005).

Nonis y Hudson (2010) sugieren que la cantidad de tiempo dedicado al estudio tiene una influencia en el rendimiento, pero esta influencia está moderada por una tercera variable, los hábitos de estudio utilizados por los estudiantes. El tiempo de estudio afecta el rendimiento cuando

está asociado a la capacidad de concentración, buenos hábitos de estudio y técnicas que permitan un aprovechamiento efectivo del tiempo del estudiante.

Para analizar las variables que afectan el rendimiento García et al. (2014) consideran que las variables demográficas y de familia son difíciles de controlar por lo que debemos centrarnos en las variables motivacionales, cognoscitivas y emocionales. Encuentra que muchas veces el bajo rendimiento se debe a la baja motivación y la inadecuada elección de carrera.

Para Chong (2017), los elementos que influyen más en el rendimiento académico de los universitarios son los docentes capacitados, el deseo de progresar del mismo estudiante y, en menor medida, sus vínculos familiares.

Rodriguez (2020) analiza factores psicoemocionales como: depresión, ansiedad, inteligencia emocional, autoeficacia académica, apoyo social recibido, adaptación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año. Además, evaluó el bienestar psicoemocional de los estudiantes universitarios de primer año en función de su adaptación a la universidad y su rendimiento académico. Los resultados mostraron que tanto hombres como mujeres tienen niveles similares de adaptación a la universidad. Sin embargo, los hombres obtienen puntuaciones más altas en cuanto al rendimiento académico. En lo que respecta a los factores psicoemocionales, se encontró que a medida que aumentan los síntomas de depresión y ansiedad, la probabilidad de adaptarse a la universidad disminuye, y también disminuye la probabilidad de lograr un alto rendimiento académico. Por otro lado, cuando la puntuación en inteligencia emocional, autoeficacia académica y apoyo social es más alta, hay una mayor probabilidad de adaptación a la universidad y de obtener un mejor rendimiento académico.

MacCann et al. (2020) realizan un metaanálisis para examinar el grado en que la inteligencia emocional de los estudiantes se asocia con el rendimiento académico. Encuentran que

la inteligencia emocional es el tercer predictor más importante, después de la inteligencia y la responsabilidad. De esta manera, concluyen que la inteligencia emocional sí tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, aunque su efecto varía según el tipo de inteligencia emocional y otras variables. Proponen que se debe desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes como una estrategia eficaz para mejorar su éxito académico y personal.

Fuente de la Mella et al. (2021) identifican los factores que influyen en el tiempo que los estudiantes requieren para completar su titulación como contadores auditores en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Para lograr este objetivo, se evaluó el desempeño académico mediante el cálculo de la cantidad de semestres necesarios para obtener la titulación. Se reconoció que esta variable es altamente compleja y multifactorial, ya que resulta de la interacción de diversos factores complejos que varían de un individuo a otro. Los análisis realizados han permitido identificar que la variable más influyente en la determinación del tiempo necesario para completar los estudios es el promedio de calificaciones de las asignaturas relacionadas con finanzas en el plan de estudios. Un mejor promedio en estas asignaturas puede reducir el tiempo necesario en 1.45 semestres en comparación con un estudiante con un rendimiento inferior. Además, se observó que el promedio de calificaciones en las asignaturas de matemáticas del plan de estudios está altamente correlacionado con el tiempo requerido para obtener la titulación.

Por otro lado, Echeverría-Ramírez y Mazzitelli (2021) realizan un estudio para comprender cómo los estudiantes perciben la influencia de varios factores institucionales en su rendimiento académico. El estudio se realiza para tratar de identificar los factores que impiden que los alumnos acaben su carrera en los cuatro años que dura, debido a que solo el 8% logra terminar en el tiempo establecido. Los factores institucionales examinados incluyen el sistema de matrícula, infraestructura, accesibilidad a laboratorios y tutorías, la plataforma utilizada como entorno

estudiantil y el sistema de estudio a distancia. Según la percepción de los estudiantes, estos factores no tienen un impacto significativo en su rendimiento académico.

Jiménez (2022) considera la motivación como una influencia positiva en los estudiantes, la cual puede contribuir a mejorar su desempeño académico. Sin embargo, esto solo puede fomentarse a través del uso de métodos apropiados por parte del profesor universitario. A través de estos métodos, el alumno podría adquirir las estrategias de aprendizaje más efectivas. Es así que Jiménez resalta el papel docente en el rendimiento.

Para González-Primo et al. (2022) las variables de razonamiento, creatividad, apertura, motivación, responsabilidad y neuroticismo se han vinculado tradicionalmente con el rendimiento académico, pero considera que ha habido una escasez de estudios que investiguen simultáneamente los efectos de todas estas variables. En su investigación encuentra que el rendimiento académico puede explicarse considerando varias variables, como el razonamiento, la creatividad, la apertura a nuevas experiencias, la motivación hacia el logro y la responsabilidad. Observó diferencias estadísticamente significativas en la creatividad según el género y en la creatividad y el razonamiento según el tipo de estudios realizados.

Poveta (2023) realiza una revisión bibliográfica sobre los factores económicos, familiares, académicos, sociales y emocionales que pueden afectar su rendimiento. Considera que hay numerosos motivos por los cuales un estudiante puede abandonar sus estudios, que abarcan desde problemas económicos hasta circunstancias inevitables. En el aspecto social si el alumno no percibe el apoyo de su familia o entorno cercano, no se siente integrado en el ambiente universitario y no se siente comprometido con sus estudios es muy probable que ante las primeras dificultades deserte de la universidad. A nivel personal la motivación y la insatisfacción ya sea con el entorno o relaciones interpersonales afecta también el rendimiento. Con relación a factores

académicos se resalta la falta de estrategias y métodos de estudio, falta de disciplina e inadecuada elección de carrera. Ante esta situación, es crucial que las autoridades, los profesores y los jóvenes consideren opciones para contrarrestarla. Siempre existen alternativas para evitar abandonar los estudios y alcanzar la obtención de un título profesional y se resalta la necesidad de ser capaz de realizar planes a largo plazo.

En base a esta revisión se plantea investigar las variables que consideramos se cuenta con más evidencia sobre su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: género, nivel socioeconómico, tipo de alumno (becado o no becado), autoconcepto académico, valores, autoeficacia y *grit* (agallas o determinación) con sus dos factores: persistencia y pasión.

1.4.1. Variable sociodemográfica: Género

Para la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018), los roles de género son construcciones sociales que definen las formas en que nos debemos comportar, definiendo de esa forma las expectativas y oportunidades que se consideran adecuados para la sociedad en las que nos movemos. Además, el género hace referencia a las relaciones entre las personas y a la distribución del poder en esas relaciones. Al ser una construcción social y simbólica, y al estar inmersos en una sociedad, las diferencias de poder existentes se mantienen.

Frente a ello, la igualdad de género, propone que toda persona independiente de su género puede tener derecho a las mismas oportunidades y responsabilidades en la sociedad (Lagarte, 1996; OMS, 2018; UNICEF, 2021). Toda persona tiene derecho entonces a una educación equitativa y de calidad. Las cifras en América Latina muestran lo alejados que estamos todavía de llegar a esa equidad “1 de cada 4 adolescentes en América Latina que vive en áreas rurales y en situación de pobreza no asiste a la escuela y trabaja en quehaceres domésticos y de cuidado no remunerados” (UNICEF, 2017, p. 7).

Entre el 2000 y el 2018 la matrícula en educación superior se duplicó pasando de un 19 por ciento a un 36 por ciento en hombres, y en el caso de las mujeres de un 19 por ciento a un 41 por ciento, esto significa que la mayor población de estudiantes universitarias son mujeres. Muchas de ellas son parte de esa primera generación de la familia que asiste a la universidad (37%). Además, se encontró que ellas tienen mayores probabilidades de terminar una carrera universitaria. En 2019, el 54 % de los graduados eran mujeres, pero a pesar de ello, su presencia en el mundo académico y en puestos de dirección sigue siendo inferior al de los hombres. Un 36% son académicos senior y otro 29% son autores de trabajos de investigación a nivel mundial. En relación a la obtención de títulos en ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas (STEM) las mujeres continúan rezagadas, solo el 30% siguen carreras de ciencias siendo mujeres. (UNESCO, 2020; UNESCO, 2021).

Belingheri (2021) encuentra que las mujeres tienen menos acceso a la información y a la educación formal especialmente en los países emergentes perdiendo oportunidades económicas y sociales. Sin embargo, cuando las mujeres logran ingresar al sistema educativo, su visión del mundo cambia porque identifican todas las oportunidades que se le presentan cuando accede a la educación, por lo que le da más importancia a su rendimiento y si llegan a ser madres, se lo transmiten a sus hijos (Belingheri, 2021). El escoger una carrera, sobre todo una de ciencias, está influido por los estereotipos de género, por lo que en caso de elegir una carrera de ciencias o técnica las mujeres tendrán que enfrentar mayores dificultades.

En Perú, de acuerdo al Informe de la SUNEDU (2021) viene aumentando la proporción de mujeres con estudios universitarios completos. En base al censo ENAHO (2020), el 14.2% de la población entre 21 a 35 años con educación universitaria completa son mujeres frente al 11.9% de la población masculina. Para evaluar la cantidad de estudiantes que ingresan de manera temprana a la universidad se analizó la proporción de estudiantes entre 16 a 20 años que se encuentran estudiando en una universidad. En el informe SUNEDU (2021), se estimaba que para el 2020 un 30.8% de mujeres tendría un acceso temprano a la universidad frente al 26.1 % en el caso de los hombres. Se analizan también 4 variables familiares que generan diferencias de acceso a la universidad, estas son: nivel de gasto, nivel educativo de los padres, origen indígena (afecta más a las mujeres) y nivel de dependencia familiar. La proporción de estudiantes provenientes de hogares con mayor vulnerabilidad socioeconómica (pobreza y pobreza extrema) es casi 4 veces menor que la de los grupos con mayor capacidad económica. Se identifica que los estudiantes con padres y/o madres profesionales tienen mayores posibilidades de ingresar a la universidad que los que tiene educación superior incompleta o quienes provienen de hogares sin educación superior. Se puede afirmar que el nivel de educación de los padres afecta más a los hombres que a las mujeres. Los

estudiantes cuya lengua materna no es el castellano tiene menos posibilidades de ingreso que los que lo es. La alta carga familiar, situaciones de dependencia (niños pequeños o padres mayores de 65 años) afecta más a las mujeres que a los hombres (Chávez, 2023).

Debido a la crisis sanitaria debido al COVID, se redujo el ingreso a las universidades de un 32.9% a un 28.5% siendo las más afectadas las mujeres (SUNEDU, 2021). Esto estuvo acompañado de la disminución en la matrícula de los estudiantes en un 15.7% con referencia al año anterior (SUNEDU, 2021).

Para el ciclo 2021-I, y para el caso de las universidades licenciadas, se registró una matrícula total de 1.138.528 estudiantes en el nivel del pregrado (Tuni, 2022). Si se analiza la distribución de la matrícula por carreras se encuentra diferencias importantes por sexo. En el caso de las carreras de tecnologías de la información y comunicación, por cada 100 matriculados, sólo 14 eran mujeres. En las carreras de ingeniería, industria y construcción por cada 100 se encuentran 30 mujeres matriculadas. Dentro de las carreras de ingeniería, la carrera de ingeniería mecánica y metalúrgica es la que cuenta con menos mujeres, sólo 7 mujeres por cada 100 personas. Por el contrario, en carreras vinculadas a la educación, salud y bienestar, se cuenta con 28 hombres por cada por cada 100 matriculados. Encontrándose que la carrera con mayor número de mujeres es la de educación inicial, en la que solo se cuenta con 3 hombres por cada 100 matriculados.

A pesar de que hay más mujeres matriculadas en las universidades y son ellas (54%) las que terminan antes que los hombres (46%), ellas ganan menos que los hombres (SUNEDU, 2021). Esto se debe entre otras causas a que las carreras vinculadas al campo de la salud y de la educación que son escogidas preferentemente por mujeres, ya sea por vocación o presión social tienen los menores niveles de retorno con una diferencia de 11% y casi 40% menos respecto a las carreras de ingeniería, construcción y tecnología de la información. Para el año 2020, el ingreso promedio

de las mujeres con estudios universitarios completos fue de 17.5 mil nuevos soles anuales, mientras que el ingreso en la población masculina fue de 21.9 mil nuevos soles anuales. Es decir, las mujeres ganan hasta un 20% menos que sus pares (Chavez, 2022). Sin embargo, durante la pandemia el subempleo femenino duplicó el masculino, pasando a ganar hasta un 40% menos que los hombres (SUNEDU, 2021).

El género, es una variable importante a estudiar debido a que hasta el momento las diferencias entre ambos géneros no se han superado y donde todavía encontramos mucha disparidad. Para comprobar si el género afecta no solo la estadía y permanencia en la universidad, sino el rendimiento académico, realizamos una búsqueda en las bases de datos de Ebsco, Scopus, Psycarticles desde 2007 hasta enero del 2023. Los términos utilizados fueron: *gender academic achievement OR academic performance OR academic success college students AND gender*. La búsqueda admitiendo español e inglés arrojó 729 resultados. Estos resultados se redujeron cuando limitamos la búsqueda a los estudios referidos a la etapa universitaria. Finalmente se analizarán los 51 artículos que cumplieron todos los filtros.

En base a las investigaciones presentadas podemos concluir que, en la mayoría de investigaciones, se encontró relación entre género y rendimiento académico. Además, esta relación favorece a las mujeres quienes obtienen mejores calificaciones que los hombres (Abubakar y Oguguo, 2012; Bowman et al., 2021; Caskie et al., 2014; Cetin, 2021; Clifton, 2008; Dayioğlu y Türüt-Aşık, 2007; Dezcallar et. al., 2015; Echavarri et al., 2007; Fischer et al., 2013; Gozalo et al., 2022; Grimaldo y Manzanares-Medina, 2022; Keiser et. al., 2016; Khwilleh y Zaza, 2011; Marrs y Sigler; 2012; Marti-Ballester, 2019; Oyarzún Iturra et al., 2012; Sánchez-Martín, 2003; Sheard, 2009; Sheard, 2019; Shin et al., 2010; Sonnert y Fox , 2012; Verbree et al., 2023; Voyer y Voyer, 2014; Wan Chik et al., 2012). En relación a las carreras de matemáticas, ingenierías y ciencias de

la información (STEM) en donde la mayor población es masculina también las mujeres obtienen un rendimiento académico más alto (Bowman et al., 2021; Dendup et al., 2021; Jungert et al., 2018).

El mejor rendimiento de las mujeres en la universidad se atribuye a diferentes razones entre las que destacan: las mujeres obtienen puntajes más altos en inteligencia emocional (Soma et al., 2021; Valadez et al., 2013) reconocen el apoyo de la familia (Torres, 2011); tienen mayor capacidad de desarrollar un aprendizaje autodirigido (Parra et al., 2014); desarrollan estilos de aprendizaje reflexivo (Alvis-Arrieta et al., 2023); mejores estrategias de estudio (Alwmán et al., 2011; Dezcallar et. al., 2015; Marrs y Sigler, 2012; Marrs y Sigler, 2015; Parra et al., 2014); rasgos de personalidad como escrupulosidad, apertura y neuroticismo (Keiser et al., 2016 y Verbree et al., 2023); poseen mejores hábitos de lectura (Ladipo y Gbotosho, 2016); asumen un rol activo en su proceso de aprendizaje como interactuar con los profesores (Gozalo et al., 2022). Además, Oyarzún Iturra et al. (2012) y Verbree et al. (2023) sugieren que la presencia de habilidades sociales ‘positivas’ en las mujeres, particularmente en lo que respecta a las relaciones interpersonales y trabajo en equipo, puede estar asociada con el éxito académico.

El género se ha considerado en muchas investigaciones como una variable mediadora en relación con el rendimiento académico (Boyras et al., 2019; Cokley y Moore, 2007; Sheard, 2009; Soma et al., 2021).

Cokley y Moore (2007) No encuentran una relación entre identidad étnica y promedio ponderado (GPA) ni en hombres ni en mujeres. Sin embargo, las mujeres con alta identidad étnica experimentaron una relación significativa con el promedio ponderado (GPA), en el caso de los hombres ocurrió lo contrario.

Dayioğlu y TÜRÜT-AŞIK (2007) en su estudio en las universidades de Turquía, ingresan menos mujeres y con menores puntajes, sin embargo, posteriormente sobresalen y superan a los hombres. Siguiendo con las diferencias culturales encontramos el estudio de Shin et al., (2010), que concluyeron que el rendimiento académico de los estudiantes varones americanos estuvo más influenciado por la identidad de género y el nivel socioeconómico, mientras que en los estudiantes coreanos estuvo influenciado únicamente por el nivel socioeconómico. Los estudiantes coreanos con una identidad de género masculina definida obtuvieron puntajes más altos que los grupos andróginos o femeninos. En contraste, en el grupo americano, el grupo con identidad de género femenina obtuvo mejores puntajes en el examen. No se encontraron diferencias significativas en las mujeres.

El estudio de Ladipo y Gbotosho (2016) revela una relación entre el género y el rendimiento académico, que favorece a los hombres. Aunque no se encontraron diferencias significativas entre los hábitos de lectura y el género, se observó que las mujeres tienden a tener mejores hábitos de lectura. Además, se identificó una correlación entre los hábitos de lectura y el rendimiento académico.

Abubakar y Oguguo (2012) y Lovat (2019) encuentran que la edad y el género fueron predictores del rendimiento académico. Sin embargo, el género fue un mayor predictor. Sin embargo, Aparicio (2018); Charan y Vegada (2019); Nasir y Masrur Arias (2010) y Skaalvik y Skaalvik (2010) no encontraron diferencias significativas en función del género, la edad o la carrera universitaria que los estudiantes estaban cursando.

Alumran (2008) investiga los estilos de aprendizaje preferidos de los estudiantes universitarios y las diferencias en sus estilos de aprendizaje según el género y el campo de estudio. Encontró que los estilos eran buenos predictores de rendimiento y que existían diferencias de

género en cuanto al estilo preferido. Los hombres eran aprendices más intuitivos, mientras que las mujeres eran más sensoriales. Con relación a las estrategias de aprendizaje, Marugán et al. (2013) sostienen que el género no es un factor diferencial determinante para su uso. Sin embargo, se puede observar que los chicos tienden a utilizar más las estrategias de elaboración, resolución de problemas y aplicaciones, mientras que las chicas prefieren las estrategias de codificación, ampliación de apuntes y elaboración de trabajos personales.

Clifton (2008) en su investigación con estudiantes canadienses, encontraron pocas diferencias entre los géneros en cuanto a las disposiciones psicosociales o al rendimiento académico. Las mujeres tienen mejores puntajes en comprensión de información y evaluación de argumentos. Los resultados sugieren que tanto los hombres como las mujeres pueden mejorar sus estrategias de afrontamiento y control académico que afectan directamente a su rendimiento académico.

En su investigación, Alfarhan y Dauletova (2019) presentan evidencia de las diferencias de género en el rendimiento académico a favor de las mujeres a nivel universitario. Este estudio se realizó en un entorno único, donde la mayoría de los estudiantes de pregrado comparten antecedentes socioeconómicos y demográficos similares y asisten a la universidad pública más grande y única del país. En las facultades de humanidades, las diferencias de género reflejan fuertemente el rendimiento de los estudiantes a nivel secundario. Sin embargo, en las carreras científicas, las diferencias en el rendimiento se explican tanto por las habilidades respectivas de los estudiantes como por su actitud hacia la educación universitaria.

Según López-Angulo (2020), la autopercepción del rendimiento académico de los estudiantes varía en función del apoyo social, el género y el área de conocimiento de la carrera que están cursando. Tanto hombres como mujeres que perciben un alto apoyo social por parte de su

familia y personas significativas tienden a presentar un mayor rendimiento académico en comparación con aquellos que perciben un bajo apoyo social. Se observa que las mujeres tienden a tener una menor percepción de rendimiento en áreas que son tradicionalmente masculinas, como las Ciencias Básicas. Por otro lado, los hombres tienden a tener una mayor percepción de rendimiento en áreas que son tradicionalmente femeninas, como Educación, Salud, Arte y Arquitectura.

Las personas que ingresan a la universidad desde entornos económicos desfavorecidos suelen enfrentar numerosos desafíos para lograr un rendimiento académico exitoso. A pesar de esto, muchos de estos estudiantes logran tener éxito. Lewine (2019). en su estudio explora las características personales de los estudiantes provenientes de la pobreza que logran un buen rendimiento académico, en comparación con sus pares económicos que tuvieron un rendimiento académico menos exitoso. Se analizaron las solicitudes escritas previas a la admisión (análisis de contenido) para predecir el promedio ponderado (GPA) del primer semestre en un grupo de 48 estudiantes. Todos estos estudiantes provenían de entornos económicos que estaban un 150% o más por debajo de las pautas federales. Se encontraron diferencias significativas en el nivel de pobreza y por género. El promedio ponderado de los hombres estaba fuertemente correlacionado con el recuento total de palabras, mientras que el promedio ponderado de las mujeres estaba significativamente correlacionado con recompensa y tendencia. Lo más notable fue la fuerte correlación positiva entre el promedio ponderado y el afecto positivo entre las mujeres del grupo económico más bajo. Los hallazgos sugieren la necesidad de realizar más investigaciones para aclarar y confirmar el papel de los estilos cognitivos y el afecto en el rendimiento académico, moderado tanto por el género como por el grado de pobreza. Esto es relevante incluso entre aquellos que tradicionalmente se consideran como pertenecientes a un grupo económico

homogéneo. Se concluye que las relaciones afectivas juegan un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año.

Según Stegers et al. (2020) y Vidal-Conti et al. (2018) el aumento del nivel de estrés afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en las mujeres. Por otro lado, Grimaldo y Manzanares-Medina (2022) encontraron que el rendimiento académico se ve afectado negativamente por factores como una mayor cantidad de créditos matriculados en cursos de nivelación, ser de género masculino, tener un puntaje más bajo en creencias de autoeficacia, tener una actitud negativa hacia la carrera, un puntaje más bajo en motivación de logro y un puntaje más alto en ansiedad frente a exámenes.

En su investigación sobre estereotipos y éxito académico, Verniers (2015) descubrió que los estudiantes consideraban las características de obediencia como un factor predictivo del éxito académico en las carreras donde hay una mayor presencia de mujeres. Por otro lado, percibieron que asertividad, esfuerzo e inteligencia eran factores más predictivos del éxito en los campos de educación dominados por hombres.

Wrigley-Asante et al. (2023) comparan el rendimiento académico de hombres y mujeres que estudian materias o cursos de ciencias o ingeniería en la universidad con su rendimiento a nivel de escuela secundaria. Se exploraron los factores que contribuyen a las diferencias de género en el rendimiento académico en ambos niveles educativos. Los resultados indican que, a nivel de escuela secundaria superior, el rendimiento académico de los hombres superó al de las mujeres. Sin embargo, a nivel universitario, el rendimiento académico de las mujeres pareció mejorar en comparación con el de los hombres. Los autores consideran que los estereotipos de género contribuyeron en gran medida a las diferencias en el rendimiento académico a nivel de escuela secundaria. Sin embargo, factores como las metodologías y estilos de enseñanza, la motivación y

el apoyo de los padres, y las campañas para promover el empoderamiento de las mujeres explicaron la mejora en el rendimiento académico de las mujeres a nivel universitario. La baja de rendimiento de los hombres podría deberse a su participación a actividades extracurriculares o actividades económicas debido a restricciones financieras que lo distraen del estudio.

Belingeri et al. (2021) llevaron a cabo una revisión de 465 artículos científicos, concluyendo que existe una brecha de género en el logro educativo, lo cual tiene consecuencias significativas para las mujeres desde el punto de vista social, económico, personal y profesional. El estudio encontró que las mujeres, especialmente en los países emergentes, tienen menos acceso a la educación formal e información, lo que puede resultar en pérdidas sociales y oportunidades económicas. Una vez que las mujeres inician su educación, su percepción del mundo y su papel en la sociedad pueden influir en su rendimiento académico. Estas circunstancias refuerzan los estereotipos de género, los cuales pueden convertirse en profecías autocumplidas y tener un impacto negativo en el rendimiento de las estudiantes al disminuir su confianza y aumentar su ansiedad.

Bowman et al. (2021) encontró que la mayor representación de estudiantes mujeres dentro de un curso predijo un mayor rendimiento en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Esto sobre todo en las estudiantes mujeres. Las estudiantes mujeres se beneficiaron más si el instructor era también una mujer.

Por otro lado, Aragón-Masias (2023) destacó la importancia de la creciente presencia femenina en las aulas universitarias. Sin embargo, también observaron que tanto hombres como mujeres tienden a elegir carreras profesionales basándose en roles de género tradicionales. Su investigación evidencia la persistencia de una cultura de género en las universidades, que continúa manteniendo y legitimando roles y estereotipos tradicionales.

En la misma línea, el estudio de Espinoza y Albornoz (2023) reveló que tanto los estudiantes como los docentes manifiestan estereotipos de género relacionados con las habilidades académicas y sociales en el contexto universitario, así como con relación al aprendizaje y la educación de hombres y mujeres. Se observó una tendencia entre los participantes masculinos a presentar niveles más altos de estereotipos, lo cual concuerda con investigaciones anteriores que indican niveles más altos de sexismo en hombres en comparación con las mujeres. Aquellas mujeres y estudiantes que valoran más la feminidad tienden a dar más importancia al esfuerzo y el rendimiento académico. Los resultados también señalaron que, para las mujeres, pero no para los hombres, la importancia atribuida a la feminidad fue un predictor positivo de su autoconcepto académico.

Finalmente, las investigaciones sobre el *grit* y el género no son concluyentes. El *grit* es una variable emocional introducida por Duckworth (2007) quien la define como la capacidad de una persona para mantener su interés en objetivos a largo plazo y seguir esforzándose para alcanzarlos a pesar de las dificultades que se puedan presentar. Algunos estudios encontraron que las mujeres tienen niveles más altos de *grit* que los hombres (Cerna y Castro, 2022; Tate y Schuwartz, 2014), mientras que otros estudios encontraron que las mujeres y los hombres tenían niveles similares de *grit*, independientemente de su edad, raza, etnia o nivel socioeconómico (Duckworth, 2007; Hodge et al., 2022; Wright y Bennett, 2018)

1.4.2. Variable sociodemográfica: nivel socioeconómico

El nivel socioeconómico (NSE) es una medida de la posición económica y social de una persona o familia. Se puede medir en función de factores como el ingreso, la educación, la ocupación y el tipo de vivienda (INEI, 2022; OECD, 2022)

El NSE es un factor importante que influye en el acceso a oportunidades y recursos. Las personas de los niveles socioeconómicos más altos suelen tener más acceso a la educación, la salud, el empleo y otros recursos (INEI, 2022; OECD, 2022)

La pobreza es un obstáculo para el aprendizaje. Los niños y niñas de familias pobres tienen más probabilidades de tener un rendimiento académico inferior que los niños y niñas de familias ricas. Esto se debe a una variedad de factores, como la falta de recursos económicos, la falta de acceso a la educación de calidad y las experiencias de discriminación (OECD, 2022).

La falta de recursos económicos puede dificultar el aprendizaje de los niños y niñas de familias pobres de varias maneras. Por ejemplo, los niños y niñas de familias pobres pueden tener menos acceso a materiales educativos, como libros y ordenadores. También pueden tener menos oportunidades de participar en actividades extracurriculares, como deportes y clubes. Estas limitaciones pueden dificultar el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas (OECD, 2022; UNESCO, 2022).

La falta de recursos culturales también puede dificultar el aprendizaje de los niños y niñas de familias pobres. Los niños y niñas de familias pobres pueden tener menos exposición a la cultura escrita y oral, lo que puede dificultar su desarrollo lingüístico y cognitivo. Además, los niños y niñas de familias pobres pueden estar más expuestos a experiencias de discriminación, lo que puede afectar negativamente su autoestima y su motivación para aprender (OECD, 2022; UNESCO, 2022).

Belhumeur et al. (2017) considera que el estrés es una experiencia común en los estudiantes universitarios. Las principales fuentes de estrés son académicas y financieras. Los estudiantes que provienen de lugares diferentes a la sede central de la universidad también tienden a experimentar más estrés. Las mujeres, por otro lado, parecen ser más capaces de manejar el estrés que los hombres.

Heck et al. (2018) concluyen en su investigación que los estudiantes de familias con un NSE más alto tienden a tener un rendimiento académico superior que los estudiantes de familias con un NSE más bajo. Esto se debe principalmente a que los estudiantes de familias con un NSE más alto tienen más probabilidades de asistir a escuelas de alta calidad, tener acceso a materiales educativos y participar en actividades extracurriculares. Los estudiantes de familias con un NSE más alto tienen más probabilidades de recibir apoyo de sus familias, lo que puede incluir ayuda con los deberes, aliento y motivación. Los padres de familias con un NSE más alto suelen tener expectativas más altas para sus hijos en términos de rendimiento académico por lo que los apoyan y dirigen.

García (2023) analiza el impacto de la crisis económica y política en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El autor sostiene que la crisis afecta más los estudiantes más desfavorecidos y puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico debido a que aumenta el estrés y la ansiedad porque pueden estar preocupados por su futuro financiero, por la seguridad de sus familias y por el futuro del país. Este estrés puede dificultar la concentración y el aprendizaje. Los estudiantes con menores ingresos también pueden tener dificultades para pagar la matrícula, los libros y otros gastos universitarios, así como pueden tener dificultades para acceder a Internet y a otros recursos educativos en línea.

Cerna y Castro (2022); Chao y Theng (2002), Duckworth et al., (2007) y Tate y Schwartz, (2014) encontraron que los estudiantes de bajos ingresos tenían niveles más bajos de *grit* que los estudiantes de altos ingresos. Los estudiantes de bajos ingresos tenían menos pasión por sus estudios debido a los innumerables desafíos que debían superar en su vida diaria como la falta de recursos financieros, el apoyo familiar limitado, las limitaciones en el uso de materiales e internet, lo que lleva a que estén menos dispuestos a trabajar duro para alcanzar unas metas que muchas veces no parecen claras.

O'Connor Duckworth y Kennett. (2018) investigan la importancia del *grit* y las creencias de autoeficacia en el aprendizaje de las ciencias para estudiantes de entornos desfavorecidos o pobres. Encontraron que ambas variables son esenciales para su éxito, especialmente para los estudiantes que enfrentan mayores desafíos en su vida diaria.

1.4.3. Variable sociodemográfica: Tipo de alumno

En esta sección nos interesa distinguir entre dos tipos de alumno: becados y no becados. Las becas son un tipo de ayuda financiera que se otorga a los estudiantes para ayudarles a pagar la matrícula, los gastos universitarios y otros gastos relacionados con la educación. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC, 2016). En el Perú, las becas se otorgan a estudiantes de todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior.

Los estudiantes becados en el Perú suelen tener un rendimiento académico superior a los estudiantes no becados. Esto se debe a que las becas suelen otorgarse a estudiantes con alto potencial académico, así como a estudiantes de familias de bajos ingresos que pueden tener dificultades para pagar la matrícula y los gastos universitarios (García, 2023; Heck et al. 2018).

Desde 2012, mediante la ley N.º 29837, se dispone la creación de PRONABEC para “contribuir a la equidad en la educación superior, mediante el otorgamiento de becas y crédito educativo a estudiantes de bajos o escasos recursos económicos y con alto rendimiento académico, garantizando el acceso, permanencia y culminación en esta etapa” (PRONABEC, 2016, p. 22). Una de las características de este programa es que tanto las universidades como los Institutos de Educación Superior (IES) son los responsables de la captación y selección de estudiantes, además de ser los encargados de garantizar la permanencia del alumno hasta que éste concluya su carrera. El Programa cogestiona tutorías, programas de reforzamiento y de nivelación de acuerdo a las necesidades del becado que las universidades se comprometen a proporcionarle. Sin embargo, no todos los que ingresan logran terminar con éxito sus estudios universitarios (García, 2023; PRONABEC, 2023).

Los dos tipos de becas más demandados por los estudiantes son el programa BECA 18 y el programa Beca Excelencia. Ambos grupos tienen como requisito que los alumnos sean de alto rendimiento, es decir se ubiquen en el percentil superior al terminar sus estudios secundarios, este

requisito es indispensable porque el rendimiento escolar se considera un buen predictor del rendimiento universitario (PRONABEC, 2021).

Los estudiantes del Programa de Beca 18 son estudiantes provenientes de los sectores más pobres del país, esto se puede comprobar, porque uno de los requisitos para postular a la beca es estar identificado como pobre o pobre extremo en el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH). Son estudiantes que han tenido que sortear muchas carencias y dificultades. Al llegar a Lima si son de provincias o el tener que mudarse cerca a la universidad, deben enfrentar otras dificultades que van desde el desarraigo familiar, hasta la inserción a nuevos grupos sociales. La otra modalidad, Beca Excelencia está dirigida a estudiantes de Colegios Públicos o Privados que ocuparon en los tres últimos años el primero o segundo puesto, entre otros requisitos. Ambas Becas les permiten estudiar a los alumnos en Universidades o Institutos Públicos o Privados. La mayoría prefiere estudiar en una universidad o instituto privado (PRONABEC, 2016).

El programa de becas PRONABEC, ya sea bajo su modalidad de Beca Excelencia o Beca 18 se convierte en una gran oportunidad para jóvenes con pocos recursos, pero a su vez les exige que se adapten rápida y eficientemente a la vida académica (PRONABEC, 2016).

En esos más de 6 años en que se viene ofreciendo este programa en la universidad, se han brindado algunas tutorías y asesorías psicológicas para apoyar en la adaptación a la vida universitaria a los becados, aparte de las que se brindan a todos los estudiantes a lo largo de su carrera. Sabemos que los jóvenes entre 16 a 24 años son particularmente vulnerables a muchos riesgos propios de la edad, sobre todo por la presión que reciben por parte de sus pares y los medios (adicciones, trastornos alimenticios, depresión, agresividad, desorientación vocacional, crisis de identidad etc.) (Jensen, 2008; Krauskopf, 2007).

El alumno becado debe aprender a responder de forma resiliente frente a las adversidades. Los riesgos se incrementan para los que llegan de provincias y viven solos, el alejamiento de su lugar de nacimiento sin el soporte adecuado podría afectar más la adaptación del becado a su nueva vida universitaria, incluso afectar la percepción que tiene de sí mismo y su autoestima (Rodríguez et al., 2016).

Grimaldi (2015) realizó un estudio con estudiantes de Beca 18 que abarca los años 2012 al 2015 y encuentra que las notas de los becarios son superiores a las de los estudiantes sin becas. De acuerdo a su estudio sobre el rendimiento académico tres son los tipos de factores que afectan el rendimiento: los personales; que se refieren a las características propias de la persona, las socio-familiares; donde se considera el entorno y la familia del estudiante, y finalmente, los académicos; que comprenden las características de la beca y del instituto o universidad seleccionada. Concluye que el rendimiento que tuvieron los estudiantes en la secundaria predice un rendimiento adecuado en la educación superior. El haber nacido en la capital (Lima) y no en provincia también impacta en su rendimiento académico. El nivel de educación alcanzado por los padres y sobre todo la madre, también impacta en el rendimiento académico del estudiante. También se insiste con este estudio, apoyando los argumentos expresados antes, que las mujeres tienen un mejor rendimiento que los hombres.

Fiestas et al. (2015) realizan un estudio en la Universidad de Piura (Perú) sobre el rendimiento de los alumnos Beca 18, para demostrar que brindando las condiciones económicas y socio afectivas a los jóvenes de bajos recursos, que originalmente no tenían acceso a la educación superior, logran superar en rendimiento académico a los estudiantes regulares de los Programas Académicos de la Facultad de Ingeniería. Este estudio demuestra que el promedio ponderado de los becarios supera en más de 1 punto al promedio ponderado de los estudiantes regulares. También

encuentra que la tasa de aprobación de los estudiantes becarios es mayor en más de 25% en comparación a los resultados obtenidos por los estudiantes regulares. Dager y Fabian (2015) de la Universidad Ruiz de Montoya y la Universidad Privada del Norte (2005) encuentran resultados similares, ambos consideran como razón principal la motivación y el esfuerzo del alumno, recordando que son alumnos que se han distinguido por su exigencia académica durante su vida escolar. Así también, atribuye su éxito al año de nivelación que reciben por parte de la universidad y al acompañamiento académico y emocional brindado por ambas universidades

Un estudio realizado por el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIE, 2017) de la Pontificia Universidad Católica del Perú encontró que los estudiantes becarios de Beca 18 tienen un rendimiento académico superior al de los estudiantes no becados en todos los niveles de educación superior. Los estudiantes becados tienen un promedio de calificaciones más alto, aprueban más cursos y tienen más probabilidades de graduarse en el tiempo previsto.

Cerna y Castro (2022) y Heck et al., (2018) afirman que los estudiantes becados suelen tener una mayor autoeficacia académica que los estudiantes no becados. Esto se debe a que las becas pueden proporcionar a los estudiantes un sentimiento de apoyo y confianza en sus habilidades académicas además de tener más confianza en su capacidad de tener éxito.

Duckworth et al. (2007) encontró que los estudiantes becados con niveles más altos de *grit* tenían más probabilidades de graduarse de la universidad debido a que estaban más motivados para superar los desafíos y perseverar en sus estudios, mientras que Cerna y Castro (2022) encontraron que los estudiantes becados tenían niveles más altos de *grit* que los estudiantes no becados. Los estudiantes becados tenían más pasión por sus estudios y estaban más dispuestos a trabajar duro para alcanzar sus metas.

1.4.4. Autoconcepto

Desde una edad temprana y a partir de sus primeras vivencias, los niños comienzan a desarrollar una percepción de su entorno y a formar una imagen de sí mismos. Esta representación mental en gran medida se basa en las opiniones que otras personas tienen de ellos y sus propias interpretaciones de sus capacidades y habilidades.

El autoconcepto desempeña un papel esencial en la regulación del comportamiento (Campbell, 1990). Funciona como un orientador del comportamiento y direcciona a las personas a asumir diversos roles a lo largo de su vida. En lugar de ser una causa directa del comportamiento, actúa como un filtro que influye en la dirección que toma la conducta.

De acuerdo con Haeussler y Milicic (1991), la evaluación que el niño realiza de su propia imagen está influenciada, en cierta medida, por la manera en que percibe su capacidad para cumplir con las expectativas de sus figuras parentales en relación con las metas y comportamientos que se esperan de él. Si el niño experimenta que sus logros concuerdan con lo que se espera de él, empezará a verse a sí mismo como una persona eficaz, capaz y competente. En cambio, si siente que no logra alcanzar las expectativas, o crece en un ambiente muy crítico podría pensar que no está a la altura de lo que se espera de él, lo que podría generar un autoconcepto disminuido y llevarlo a sentirse menos capaz y valioso. Es decir, la formación del autoconcepto proviene de la evaluación subjetiva que llevamos a cabo de nosotros mismos en relación con los demás, así como de las opiniones que recibimos de ellos y de las acciones que dirigen hacia nosotros. Además, nuestras experiencias de éxito y fracaso personales también desempeñan un papel importante en la forma en que nos percibimos y valoramos a nosotros mismos en diferentes áreas de desarrollo, social, intelectual, conductual.

Shavelson et al. (1976) realizaron una investigación donde revisaron los instrumentos existentes sobre el autoconcepto y propusieron un nuevo modelo teórico del autoconcepto multidimensional. El autoconcepto sería multifacético y jerárquicamente organizado, con percepciones del comportamiento personal en situaciones específicas en la base de la jerarquía, inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (por ejemplo, social, físico y académico etc. En esta definición se definen siete características básicas del autoconcepto:

Es organizado; la persona organiza sus experiencias y les da significado en su propio sistema de categorización.

Multifacético: El sistema de categorización adoptado por la persona incluye áreas como la física, académica, social, emocional y familiar.

Jerárquica: Todas las áreas no tienen la misma importancia para el individuo, este las jerarquiza de acuerdo con sus valores, experiencias y edad.

Estable: El autoconcepto global tiende a mantener cierta estabilidad a lo largo del tiempo, pero su nivel de variabilidad puede depender de su posición dentro de la jerarquía. En general, las percepciones autoconceptuales en niveles más bajos de la jerarquía tienden a ser más variables y, por lo tanto, menos estables.

Experimental: Se desarrolla y se distingue a medida que la persona atraviesa las diversas etapas de su vida y acumula nuevas vivencias.

Evaluativo: La naturaleza evaluativa de esta dimensión puede cambiar en su relevancia y significado, y esto está influenciado por factores individuales y contextuales. La evaluación diferencial probablemente se basa en la experiencia previa del individuo en una cultura y sociedad específica, así como en su entorno familiar.

Diferenciable: De otros conceptos teóricamente vinculados como habilidades académicas, autorregulación, habilidades sociales, etc.

Según Yagosesky (2012), los rasgos más significativos del autoconcepto serían en primer lugar, que se construye en base a las relaciones que vamos estableciendo desde una edad temprana en el entorno social donde se desarrolla el individuo. En segundo lugar, es dinámico, porque es la experiencia la que lo va modificando. Tercero, considera que es un constructo imprescindible para comprender los pensamientos, sentimientos y conductas de las personas. Por último, el autoconcepto es una realidad compleja pero integrada por distintos autoconceptos más concretos (social, familiar, corporal, intelectual, psíquico y comportamental).

García y Musitu (1999) describen el autoconcepto como la percepción que una persona tiene de sí misma, la cual posee dimensiones múltiples y una estructura jerárquica. Esta percepción se forma principalmente a partir de las interacciones con otras personas y de las interpretaciones que el individuo realiza de su propio comportamiento. En su enfoque, proponen un modelo que comprende cinco factores principales. A continuación, se presentará de manera breve cada una de ellas.

Autoconcepto académico-laboral: Este concepto se refiere a cómo una persona interpreta su propio rendimiento en el rol que desempeña, ya sea como estudiante o trabajador. Esta interpretación se basa en dos aspectos principales: el primero es cómo la persona percibe su rendimiento a través de la retroalimentación de sus profesores o supervisores (por ejemplo, si se considera buen estudiante o buen trabajador), y el segundo aspecto se relaciona con las cualidades particulares que son altamente valoradas en ese entorno específico (como la inteligencia o el respeto) (García y Musitu, 2014). El autoconcepto académico tiene una fuerte correlación con la motivación del estudiante y su rendimiento académico porque se basa en las creencias y

percepciones que el individuo tiene sobre sus habilidades cognitivas. En otras palabras, cómo un o una estudiante se percibe a sí mismo/a en términos de sus habilidades académicas puede influir significativamente en su motivación para aprender y, en última instancia, en sus resultados académicos.

Autoconcepto social: Se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla. El segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (ser amigable y alegre) (García y Musitu, 2014). El autoconcepto social se asocia con las relaciones sociales, la adaptación y la aceptación social.

Autoconcepto emocional: Este concepto se refiere a cómo una persona percibe su propio estado emocional y cómo responde a situaciones específicas en su vida diaria. Esta percepción se basa en dos aspectos clave: el primero se relaciona con la percepción general del estado emocional del individuo (por ejemplo, si se considera nervioso o fácilmente asustado). El segundo aspecto se refiere a situaciones más específicas (como cuando le preguntan o le hablan), especialmente cuando la otra persona involucrada tiene un rango superior (como un profesor o director). Un alto autoconcepto emocional implica que el individuo siente que tiene control sobre sus situaciones y emociones, y que puede responder de manera adecuada y sin nerviosismo a los diversos eventos de su vida (García y Musitu, 2014).

Autoconcepto familiar: Este concepto se refiere a cómo un individuo percibe su participación e integración en su entorno familiar. Esta percepción se basa en dos aspectos fundamentales. El primero se relaciona específicamente con los padres y abarca dos dominios críticos de las relaciones familiares, que son la confianza y el afecto. El segundo aspecto se refiere

a la familia y al hogar en general, e incluye sentimientos de felicidad y apoyo, así como la sensación de no estar involucrado o de no ser aceptado por otros miembros de la familia. Estos dos ejes juntos definen la percepción de un individuo sobre su lugar e integración en su familia (García y Musitu, 2014).

Autoconcepto físico: Este concepto se refiere a cómo un individuo percibe su apariencia y su estado físicos. Esta percepción se basa en dos aspectos complementarios: el primero se relaciona con la práctica deportiva, abarcando la dimensión social (por ejemplo, si otros buscan su compañía para actividades deportivas), la dimensión física (por ejemplo, si se considera en buena forma física) y la habilidad (por ejemplo, si se considera bueno en deportes). El segundo aspecto se refiere a la apariencia física, incluyendo la atracción (si se considera atractivo), la autoestima (si le gusta su apariencia) y la elegancia. Un alto autoconcepto físico implica que el individuo se percibe a sí mismo como físicamente atractivo, cuida de su apariencia y es capaz de practicar deportes de manera efectiva y exitosa.

Para analizar como el autoconcepto se relaciona con el rendimiento académico se realizó una búsqueda en bases de datos como Psycarticles, Ebscohost, Dialnet, con los términos *academic achievement OR academic performance OR academic success AND selfconcept* desde 2009 al 2023. Se seleccionaron después de revisarlos, 25 artículos que se consideraron pertinentes para la investigación.

El instrumento más utilizado para medir el autoconcepto es el AF5 de Musitu (Closas 2018; Gargallo et. al., 2009; Hoces y Garayar 2019; Mansilla, 2021; Mato, 2020; Montoya 2019; Parra et al. 2015; Pinilla et al. 2014; Pulido, 2023)

Gargallo et al. (2009) encuentra en una muestra de universitarios de los dos primeros ciclos una relación positiva entre los tres primeros tipos de autoconcepto: académico, emocional y

familiar (Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu 2001) y las calificaciones. Sin embargo, el autoconcepto académico es el que obtuvo una correlación más alta.

En cuanto a diferencias de género respecto al autoconcepto académico no hay resultados concluyentes, Chavez-Becerra et al. (2020), Mansilla (2021), Orcasita et al., (2018) y Pantoja y Alcalde (2013), encuentran un autoconcepto más alto en los hombres que en las mujeres, mientras Sánchez-León (2023), Quintero (2016) y Zambrano (2018) encuentran un autoconcepto más alto en las mujeres.

Alcaide (2019) y Quintero (2015) no encuentran una relación significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico frente a las otras investigaciones que sí lo encuentran. Por otro lado, Mato et al. (2020), Parra et al. (2015) y Zambrano (2018) no encuentran diferencias significativas respecto al autoconcepto por género, pero sí encuentra una relación significativa en el rendimiento académico, aunque la mayoría de estudiantes tenían un autoconcepto entre medio y bajo.

Pinilla et al. (2014) encuentran que el autoconcepto emocional es el más bajo en los estudiantes mientras que a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras profesionales, su autoconcepto académico/laboral tiende a aumentar. Esto concuerda con los hallazgos de investigaciones anteriores de García y Musitu (2014), donde se señala que el mayor puntaje en el factor académico/laboral se alcanza al completar la carrera profesional y al integrarse en el ámbito laboral.

Van y Donche (2014) encuentran que la tasa de éxito de los estudiantes universitarios de primer año en programas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) es muy baja por lo que investigan si se pueden identificar perfiles motivacionales y de autoconcepto académico diferentes entre estudiantes universitarios de primer año en STEM, tanto masculinos como

femeninos, y si las diferencias en el logro académico temprano estaban asociadas con estos grupos de estudiantes. Se identificaron cuatro perfiles motivacionales diferentes en función de las dimensiones de motivación autónoma (A por siglas en inglés) y autoconcepto académico (S): estudiantes con puntajes altos y respectivamente bajos en ambas dimensiones (HA-HS o LA-LS) y estudiantes con puntajes altos en una dimensión y bajos en la otra (HA-LS o LA-HS). También se encontraron diferencias de género en este estudio: los estudiantes varones con niveles altos de autoconcepto académico y motivación autónoma obtuvieron un rendimiento académico más alto en comparación con los estudiantes varones con niveles bajos en ambas dimensiones motivacionales. En el caso de las estudiantes, los perfiles motivacionales no estuvieron asociados con el logro académico. Los hallazgos confirman parcialmente la validez de las teorías motivacionales que respaldan este estudio y amplían los conocimientos actuales sobre la identificación de subgrupos de estudiantes en riesgo en programas STEM contemporáneos a nivel universitario.

Mendez (2016) realiza un estudio con 1290 estudiantes sobre el autoconcepto y el rendimiento académicos, en relación con la facultad de origen de los estudiantes. En términos del autoconcepto académico, que se midió a través de los factores de rendimiento percibido y autoeficacia académica, se encontraron resultados divergentes. Por un lado, el factor de rendimiento percibido no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de diferentes facultades. Por otro lado, el factor de autoeficacia académica sí presentó diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la Facultad de Medicina y los de la Facultad de Ingeniería y Ciencias. En este caso, fueron los estudiantes de la Facultad de Medicina quienes obtuvieron las puntuaciones más altas. Las diferencias en el autoconcepto académico entre facultades pueden deberse a varios factores como los métodos de enseñanza, las expectativas de

los profesores, la cultura académica y el ambiente de aprendizaje en cada facultad. Además, los estudiantes en diferentes facultades pueden tener diferentes antecedentes y experiencias que influyen en su autoconcepto académico por lo que se necesita mayores estudios para llegar a una conclusión precisa. Wang y Neihart (2015) proponen enfoques como dirigir la atención hacia las habilidades destacadas de los estudiantes y cultivar su interés en campos académicos particulares con el fin de promover la formación de un autoconcepto académico positivo y sólido.

Gorges y Hollmann (2019) realizan un estudio longitudinal con estudiantes de primer año, encontrando que los estudiantes adaptan sus percepciones de sí mismos en función del currículo que encuentran en entornos educativos, lo que sugiere que podrían sacar provecho de recibir abundante retroalimentación sobre su desempeño para desarrollar percepciones de sí mismos específicas de la materia de manera adecuada.

Beek et al. (2017) consideran que el logro en matemáticas está relacionado con emociones positivas y negativas. Sugieren que el autoconcepto de los estudiantes (es decir, la autoevaluación de la habilidad) puede ser un mediador importante en la relación entre el logro en matemáticas y las emociones. Los resultados confirmaron la mediación completa de la relación entre el logro en matemáticas y las emociones por el autoconcepto matemático. Además, encontraron autoconceptos más altos, más disfrute y menos ansiedad matemática en estudiantes de alto rendimiento en comparación con sus pares de rendimiento medio y bajo. El autoconcepto matemático juega un papel fundamental en la valoración que los estudiantes hacen de las matemáticas. El logro en matemáticas es solo un factor que explica el autoconcepto de los estudiantes. Los autores consideran que sería interesante atender en futuras investigaciones si las instrucciones en el aula y las estrategias de retroalimentación de los profesores ayudan a formar el autoconcepto de los estudiantes.

Los alumnos que posean valoraciones altas en las dimensiones académica y emocional (sin que también lo sean en las dos dimensiones restantes, social y física), tendrían mejores resultados cognitivos en las asignaturas de primer año (Closas et al., (2018) y Susperreguy (2018) examinan si el autoconcepto que tiene una persona respecto a su habilidad en matemáticas y lectura predice el posterior logro en matemáticas y lectura en diferentes niveles de rendimiento. Se utilizaron datos de tres estudios longitudinales (*Avon Longitudinal Study of Parents and Children*, *National Institute of Child Health and Human Development–Study of Early Child Care Youth Development*, y el *Panel Study of Income Dynamics–Child Development Supplement*). Los resultados indican que el autoconcepto en las habilidades en matemáticas y lectura predicen el logro posterior en cada dominio respectivo en todos los niveles de rendimiento desde la infancia a la adolescencia.

Para Orcasita et al., (2018), el autoconcepto desempeña un papel crucial en la salud y el bienestar de los individuos, especialmente en los adolescentes. Funciona como un factor protector, ayudando a evitar conductas que puedan ser perjudiciales para la salud del individuo. En el caso de los adolescentes, un autoconcepto alto puede disuadirlos de participar en actividades arriesgadas y promover decisiones saludables. Además, el autoconcepto no solo actúa como un escudo protector, sino también como un motor que impulsa al individuo a buscar comportamientos que beneficien su salud. Un autoconcepto fuerte y positivo puede motivar a los individuos a adoptar hábitos saludables, por lo tanto, es esencial fomentar un autoconcepto positivo durante la adolescencia para garantizar la adopción de comportamientos saludables y prevenir conductas perjudiciales para la salud. Fonseca (2019) considera que el alto rendimiento académico, no garantiza conocimiento ni un autoconcepto positivo, pero que fortalecerlo podría mejorar el desarrollo integral del estudiante. Adicionalmente, para Padua (2019) existe una correlación positiva entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. Es decir, cuanto más

positivo sea el autoconcepto académico de un individuo, mejor será su rendimiento académico. Esto sugiere que la forma en que un estudiante se percibe a sí mismo en términos de sus habilidades académicas puede tener un impacto significativo en su éxito académico. Risoto (2019) en su investigación con 410 estudiantes de distintas carreras no encuentra ninguna relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. En su estudio Mato et al. (2020) también descubrieron que la única correlación significativa con el rendimiento académico estaba relacionada con la dimensión académica del autoconcepto. Esto sugiere que cómo los estudiantes se perciben a sí mismos en términos de sus habilidades y logros académicos puede tener un impacto significativo en su rendimiento académico. Muñoz et al., (2021) sugieren que un mayor autoconcepto académico correlaciona con un mejor rendimiento académico en estudiantes universitarios. Esta relación se mantiene independientemente de si los estudiantes participan o no en actividades físicas. En otras palabras, la percepción que los estudiantes tienen de sus propias habilidades y logros académicos puede influir significativamente en su rendimiento académico, sin importar su nivel de actividad física.

También unos años antes, Montoya (2019) había examinado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en varios programas de pregrado. Los hallazgos revelaron que, en el caso de los hombres, los estudiantes del programa de Filosofía tenían promedios más bajos en términos de autoconcepto académico-laboral y social en comparación con los estudiantes de otras carreras evaluadas. Se observaron promedios más bajos entre los estudiantes de Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales en comparación con los programas del área de la salud. En cuanto a las mujeres, se encontraron diferencias significativas a nivel del autoconcepto académico-laboral entre las estudiantes de primer semestre del programa de Filosofía, quienes tenían un promedio más bajo en comparación con las estudiantes de programas

del área de la salud. Además, se encontraron diferencias significativas a nivel del autoconcepto académico-laboral entre las estudiantes de primer semestre del programa de Filosofía y las mujeres del programa de Desarrollo Familiar.

Fernandez et al. (2019) confirman la existencia de relaciones significativas entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la reparación emocional y el rendimiento académico. Además, en concreto, se encontró que el apoyo del profesorado, el autoconcepto y la reparación emocional tienen una capacidad predictiva sobre el rendimiento académico. Según estos autores, en el contexto universitario, el apoyo del profesorado es el principal predictor del rendimiento académico de los estudiantes, seguido por el autoconcepto.

Huaire et al. (2019) consideran que, durante la adolescencia, los jóvenes tienden a desarrollar un mayor autoconcepto personal y a adaptarse a la vida universitaria. Este proceso está estrechamente vinculado con el autoconcepto social, el apoyo de los profesores y las relaciones afectivas que establecen con sus compañeros. En su investigación demostraron que el rendimiento académico de los estudiantes estaba directamente relacionado con su autoconcepto matemático, su progreso en la formación en línea y otros factores socioeconómicos, como recibir becas, el nivel educativo de sus padres y el acceso a dispositivos tecnológicos en casa, destacando una brecha tecnológica en el rendimiento académico a favor de los estudiantes con acceso a dichos dispositivos.

En contexto de Perú, Hoces y Garayar (2019) investigan a estudiantes preuniversitarios en Huancavelica, encontrando que tienen un autoconcepto de nivel medio y que existen diferencias en algunas dimensiones del autoconcepto. Las mujeres presentan mayor autoconcepto social y emocional, los varones tienen puntuación mayor en el autoconcepto físico. Se encuentra que los estudiantes que tienen un nivel de autoconcepto bajo-medio tienen un nivel de rendimiento

académico promedio y en la medida que aumenta el autoconcepto de un estudiante, aumenta su rendimiento académico. Existe una correlación significativa entre autoconcepto y rendimiento académico. Se observa que las correlaciones entre las dimensiones académico, social, emocional y familiar de autoconcepto y el rendimiento académico son significativas y muy claras en intensidad.

Chávez-Becerra (2020) confirman en su investigación la relación entre el autoconcepto y el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Observando una relación moderada entre tres de los cinco tipos de autoconcepto evaluados en el cuestionario (académico, familiar y físico) y el rendimiento académico. Mato-Medina (2020) encuentra relación solo en dos dimensiones académico y familiar. Es comprensible que el autoconcepto académico tenga una mayor influencia en el rendimiento académico, ya que este sentimiento de competencia académica suele respaldarse con resultados positivos. El autoconcepto se forma a través de la interacción con el entorno y, a su vez, influye en el comportamiento del estudiante, quien se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y finalmente lo logra. La influencia del autoconcepto familiar en el rendimiento académico tiene sentido, ya que sentirse querido y valorado por la familia contribuye a la estabilidad emocional del estudiante y a su predisposición para un buen desempeño académico. Sin embargo, la relación negativa entre el autoconcepto físico y el rendimiento académico merece un análisis más detenido y no es ratificado por Mato-Medina (2020). Mansilla (2021) realiza una revisión de veinte investigaciones entre 1993 a 2019 que se centraron en examinar las diversas conexiones entre el autoconcepto y el desempeño académico. Los resultados indican que hay relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, aunque el autoconcepto es solo uno de varios factores que influyen en el desempeño. Además, se observa que hay condiciones específicas que pueden modular estas relaciones, como el género, el

entorno educativo y la presencia de discapacidades, entre otros. Se pudo observar que los estudiantes que obtienen buenos resultados académicos tienen una percepción de ser competentes en el ámbito académico y están motivados para aprender. De manera similar, a medida que el desarrollo del autoconcepto académico, el uso de estrategias de aprendizaje y la percepción del docente sean más favorables o positivos, el rendimiento de los estudiantes tiende a ser más alto.

Sánchez-León (2023) investiga el autoconcepto y el rendimiento académicos entre los estudiantes universitarios. Sus resultados revelaron que había un efecto estadísticamente significativo del género en el esfuerzo y el rendimiento académicos, mientras que también se mostró una diferencia estadísticamente significativa en las facultades en el rendimiento académico. Nuevamente, se observó una diferencia en la interacción entre género, facultades y niveles de estudio en el rendimiento académico. Confirman que cuando el autoconcepto es malo, las calificaciones disminuyen mientras que cuando es bueno las calificaciones aumentan.

Pulido (2023) realizó una revisión de literatura de artículos entre 2010 -2020 y no encontró ningún estudio en el que se haya utilizado un instrumento unidimensional para medir el autoconcepto. Por lo tanto, no existe evidencia reciente que sugiera unidimensionalidad. Los instrumentos AF-5 y SDQ, ambos multidimensionales, son los que cuentan con el mayor número de estudios que respaldan su validez y fiabilidad en la segunda década del siglo XXI.

Las investigaciones de Cerna y Castro (2022) y de Tate y Schwartz (2014) han encontrado que el autoconcepto y el grit están relacionados de forma positiva. Las personas con un alto autoconcepto tienen una mayor creencia en su capacidad para alcanzar sus objetivos, lo que les puede ayudar a perseverar ante las dificultades. Por otro lado, las personas con un alto grit tienen una mayor determinación y pasión por sus objetivos, lo que les puede ayudar a mantener su

motivación a largo plazo. De esta forma, los estudiantes con un alto autoconcepto y grit tienen una mayor probabilidad de completar la universidad y tener éxito en su carrera.

Wong (2016) y Wong y Vallacher (2018) consideran que, aunque se centran en aspectos diferentes (identidad y procesos de objetivos) el autoconcepto y el grit, enfatizan la fortaleza, claridad, consistencia e impenetrabilidad de la visión de uno mismo y la perseverancia en los objetivos. Concluyen que tener mejor autoconocimiento (saber tus fortalezas y debilidades) te ayuda a elegir y dirigir adecuadamente tus objetivos. A su vez, el perseverar en la consecución de esos objetivos te brinda experiencias que moldean y enriquecen tu comprensión de ti mismo, fortaleciendo así tu autoconcepto.

1.4.5 Variable cognitiva: valores

Según la teoría de Rokeach (1973), los valores se definen como creencias perdurables acerca de cómo cierto comportamiento o estado final de existencia es preferible, ya sea a nivel personal o social, en comparación con otro comportamiento o estado final de existencia. Plantea que el concepto de valores, por encima de cualquier otro, ocupa un lugar central en todas las ciencias sociales. Es la variable dependiente clave en la investigación sobre cultura, sociedad y personalidad, así como la variable independiente principal en el estudio de actitudes y comportamiento social. El rendimiento académico sería un comportamiento social muy valioso en la etapa de formación de una persona razón por la cual los valores deberían ser considerados. Se realizó una búsqueda bibliográfica sobre valores y rendimiento académico en universitarios pero se encontró muy poca información referida a la etapa de adolescencia tardía y madurez temprana.

Según López (2001), etimológicamente, la palabra "valor" proviene del latín tardío "valor", que se deriva del término "valore", el cual significa ser fuerte o potente. Por lo tanto, el valor se refiere a cualquier perfección real o potencial que emana de la naturaleza y que encuentra su fundamento tanto en la existencia como en la razón de ser de lo que es real. Esta perfección merece nuestro aprecio, reconocimiento y satisfacción. Los valores son principios que guían nuestro comportamiento hacia el desarrollo personal. Estos valores representan creencias fundamentales que influyen nuestras preferencias, apreciaciones y elecciones, determinando nuestras acciones y decisiones. La teoría de los valores (Schwartz, 1992, 2005) adopta una concepción de estos que resume seis características principales que están también implícitas y han tenido repercusión en otros autores, eso hace que para todos nosotros sea el autor de referencia en la temática de valores, y en concreto nos aporta la clara definición del impacto y modo de funcionar de los valores (Schwartz, 2006) que se resume a continuación:

1. Los valores son creencias intrínsecamente ligadas a las emociones. Cuando los valores se activan, se llenan de sentimientos. Aquellas personas para las que la independencia es un valor fundamental experimentan una sensación de estimulación cuando su independencia se ve amenazada, desesperación cuando se sienten impotentes para protegerla y felicidad cuando pueden disfrutarla.
2. Los valores son metas deseables que sirven de motivación para la acción. Aquellas personas para quienes el orden social, la justicia y la ayuda son valores importantes, encuentran motivación en la búsqueda de estos objetivos
3. Los valores tienen un alcance que va más allá de acciones y situaciones específicas. Por ejemplo, la obediencia y la honestidad son valores que pueden ser relevantes en el trabajo o en la escuela, en deportes, negocios y política, con la familia, amigos o desconocidos. Esta característica diferencia a los valores de conceptos más limitados como las normas y las actitudes, que normalmente se refieren a acciones, objetos o situaciones concretas.
4. Los valores actúan como estándares o criterios que orientan la selección y evaluación de acciones, políticas, personas y eventos. Las personas determinan lo que es considerado como bueno o malo, justificado o ilegítimo, y lo que vale la pena llevar a cabo o evitar, en función de las posibles consecuencias para sus valores fundamentales. No obstante, el impacto de los valores en las decisiones cotidianas suele pasar desapercibido. Los valores cobran relevancia en la conciencia cuando las acciones o juicios que uno está considerando generan conflicto (dilemas) entre los distintos valores que uno aprecia.
5. Los valores se organizan en función de su importancia relativa entre sí. Los valores de las personas conforman un sistema jerárquico de prioridades de valores que los distingue como individuos. Algunos le darán más importancia al valor de logro, otros al de justicia o al de

autodirección. Esta característica jerárquica también diferencia a los valores de las normas y las actitudes.

6. La importancia relativa de múltiples valores influye en la acción. Cualquier actitud o comportamiento suele tener implicaciones en más de un valor. Por ejemplo, asistir a la iglesia podría expresar y promover los valores de tradición, conformidad y seguridad, a expensas de los valores de hedonismo y estimulación. El equilibrio entre valores relevantes y competidores es lo que orienta las actitudes y comportamientos (Schwartz, 1992, 1996). Los valores contribuyen a la acción en la medida en que sean pertinentes en el contexto (y, por lo tanto, probablemente se activen) y sean significativos para el individuo. Para Schwartz (2006) estas seis características son comunes a todos los valores. Lo que diferencia a un valor de otro es el tipo de objetivo o motivación que representa. La teoría de los valores define diez categorías de valores según la motivación subyacente en cada uno de ellos. Estas categorías presumiblemente abarcan el espectro de valores con distintas motivaciones reconocidos en todas las culturas. De acuerdo con Schwartz, es probable que estos valores sean universales, ya que se fundamentan en uno o más de los tres requisitos universales de la existencia humana con los cuales ayudan a lidiar. Estos requisitos incluyen las necesidades de los individuos como organismos biológicos, los requisitos de interacción social coordinada y las necesidades de supervivencia y bienestar de los grupos. A continuación, se definen de forma breve cada uno de los diez valores, y se hará referencia a conceptos de valores relacionados.

La autodirección se refiere a la búsqueda de pensamiento y acción independientes, que incluye la capacidad de elegir, crear y explorar. Esta necesidad de autodirección se origina en la necesidad orgánica de control y maestría, como lo han señalado varios teóricos, y en los requisitos

de interacción social que enfatizan la autonomía y la independencia. Los valores asociados con la autodirección incluyen la creatividad, la libertad, la capacidad de establecer metas personales, la curiosidad y la independencia, mientras que también están relacionados con el autorespeto, la inteligencia y la privacidad (Schwart, 2006).

La estimulación se refiere a la búsqueda de emoción, novedad y desafío en la vida como objetivo principal. Estos valores de estimulación se basan en la necesidad orgánica de variedad y estimulación para mantener un nivel de activación óptimo y positivo, en lugar de uno que resulte amenazante. Esta necesidad se relaciona posiblemente con las necesidades que subyacen a los valores de autodirección. En resumen, los valores de estimulación buscan una vida diversa, emocionante y llena de desafíos (Schwart, 2006).

El hedonismo se refiere a la búsqueda del placer y la gratificación sensorial personal como objetivo principal. Este valor se fundamenta en las necesidades orgánicas y en la satisfacción placentera que proviene de su cumplimiento. Varios teóricos de diferentes disciplinas, como Freud, Morris y Williams, han abordado el concepto del hedonismo en sus investigaciones. En resumen, el hedonismo se centra en la búsqueda de placer, la apreciación de la vida y la indulgencia personal (Schwart, 2006).

El valor del logro se relaciona con la búsqueda de éxito personal a través de la demostración de competencia, de acuerdo con las normas sociales establecidas. La ejecución competente, que resulta en la generación de recursos, es esencial tanto para la supervivencia de los individuos como para que los grupos y las instituciones alcancen sus objetivos. Los valores de logro son identificados en diversas fuentes, y en esta definición, se destaca la importancia de demostrar competencia de acuerdo con las normas culturales predominantes para obtener aprobación social. Los términos asociados con este valor incluyen "ambicioso", "exitoso", "capaz" e "influyente", y

representan cualidades deseables para alcanzar el éxito personal. Además, estos valores también pueden estar vinculados a la inteligencia, el autorespeto y el reconocimiento social (Schwart, 2006).

El valor del poder se relaciona con la búsqueda de estatus social, prestigio, y el deseo de control o dominio sobre personas y recursos. En la estructura de las instituciones sociales, existe una necesidad de diferenciación en cuanto al estatus de las personas. Las relaciones interpersonales, tanto dentro de una cultura como entre diferentes culturas, a menudo reflejan una dinámica de dominio y sumisión. Para justificar esta realidad en la vida social y motivar a los miembros del grupo a aceptarla, los grupos sociales consideran el poder como un valor importante. Los valores relacionados con el poder pueden ser interpretados como expresiones de las necesidades individuales de dominio y control. Diversos analistas de valores han reconocido la relevancia de los valores del poder, incluyendo ejemplos como la autoridad, la riqueza y el poder social. Estos valores también pueden estar relacionados con la preservación de la imagen pública y el reconocimiento social de uno mismo (Schwart, 2006).

Tanto los valores de poder como los valores de logro se centran en la estima social. Sin embargo, los valores de logro (por ejemplo, ambición) hacen hincapié en la demostración activa de un rendimiento exitoso en la interacción concreta, mientras que los valores de poder (por ejemplo, autoridad, riqueza) enfatizan la obtención o preservación de una posición dominante dentro del sistema social más general (Schwart, 2006).

La seguridad se centra en la necesidad de mantener la seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, las relaciones personales y en la vida individual. Estos valores se basan en las necesidades fundamentales tanto a nivel individual como grupal. Existen dos subtipos de valores de seguridad: algunos se enfocan principalmente en intereses personales, mientras que otros

abordan intereses más amplios del grupo o la comunidad en general. Incluso los valores de seguridad dirigidos a intereses grupales implican, en gran medida, el objetivo de mantener la seguridad individual, o la de aquellos con quienes uno se identifica. Por lo tanto, estos dos subtipos se pueden combinar en un valor más inclusivo. Los ejemplos de valores de seguridad incluyen el orden social, la seguridad familiar, la seguridad nacional, la limpieza y la reciprocidad en favores. Estos valores también se relacionan con conceptos de salud, moderación y un sentido de pertenencia (Schwart, 2006).

La conformidad se centra en la necesidad de restringir las acciones, inclinaciones y deseos que puedan causar molestias o daño a otros, y que vayan en contra de las expectativas sociales o las normas establecidas. Estos valores de conformidad se originan en la necesidad de que las personas eviten comportamientos que puedan interrumpir o socavar la armonía y el funcionamiento efectivo de los grupos sociales. La mayoría de los análisis de valores mencionan la importancia de la conformidad en la sociedad. De acuerdo a esta definición, los valores de conformidad hacen hincapié en el autocontrol en la interacción cotidiana, generalmente en el trato con personas cercanas. Los ejemplos de valores de conformidad incluyen la obediencia, la autorregulación, la cortesía y el respeto a los padres y a las personas mayores. Además, estos valores también se relacionan con conceptos de lealtad y responsabilidad (Schwart, 2006).

La tradición tiene su centro en el respeto, la adhesión y la aceptación de las costumbres y creencias que una cultura o religión específica ofrece. Grupos de todo el mundo desarrollan prácticas, símbolos, ideas y creencias que representan su experiencia y destino compartidos. Estas se convierten en costumbres y tradiciones valoradas por el grupo, lo que simboliza la unidad del grupo, refleja su valor distintivo y contribuye a su supervivencia. Estas tradiciones a menudo se expresan en la forma de rituales religiosos, creencias y normas de conducta. Esto abarca valores

como el respeto por la tradición, la humildad, la devoción y la aceptación de la parte de la vida que se le ha otorgado, junto con elementos de moderación y una vida espiritual. Los valores de tradición y conformidad están especialmente cerca desde un punto de vista motivacional; comparten el objetivo de subordinar el yo en favor de las expectativas socialmente impuestas. Difieren principalmente en los objetos a los que se subordina el yo. La conformidad implica la subordinación a personas con las que se interactúa frecuentemente, como padres, profesores y jefes. La tradición implica la subordinación a objetos más abstractos, como costumbres e ideas religiosas y culturales. Como corolario, los valores de conformidad exhortan a ser receptivos a las expectativas actuales, que posiblemente cambien. Los valores de tradición exigen ser receptivos a expectativas inmutables del pasado (Schwartz, 2006).

La benevolencia se define como la búsqueda de preservar y mejorar el bienestar de las personas con las que mantenemos contacto cercano y frecuente, es decir, el "grupo interno". Estos valores de benevolencia se originan en la necesidad fundamental de que los grupos funcionen de manera armoniosa, así como en el deseo inherente de afiliación de los seres humanos. Los ámbitos más críticos para estos valores son las relaciones dentro de la familia y otros grupos primarios. Lo que caracteriza a los valores de benevolencia es su énfasis en mostrar una preocupación voluntaria por el bienestar de los demás, lo que se manifiesta en comportamientos como ser servicial, honesto, comprensivo, responsable, leal y fomentar la verdadera amistad y el amor maduro. Estos valores también están relacionados con sentimientos de pertenencia, encontrar significado en la vida y llevar una vida espiritual (Schwartz, 2006).

El valor del universalismo se basa en la comprensión, el aprecio, la tolerancia y la protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza en su conjunto. Este enfoque difiere de los valores de benevolencia, que se centran en el bienestar de un grupo cercano. Los

valores de universalismo tienen sus raíces en las necesidades de supervivencia tanto de individuos como de grupos. Sin embargo, estas necesidades suelen ser reconocidas cuando las personas interactúan con aquellos más allá de su grupo primario y cuando se percatan de la escasez de recursos naturales. Es en este momento cuando pueden comprender que la falta de aceptación de personas diferentes y un trato justo puede resultar en conflictos que amenazan la vida. También se dan cuenta de que no proteger el medio ambiente llevará a la destrucción de los recursos vitales para la existencia, por tanto, actualmente ante la concienciación ante el cambio climático cobra gran actualidad. El valor del universalismo incluye dos subtipos de preocupación: el bienestar de todas las personas en la sociedad global y la preocupación por la naturaleza y el medio ambiente en general.

Schwartz (2006) organiza los valores en dos dimensiones opuestas para resumir las diferencias entre valores en conflicto. Por un lado, tenemos una dimensión que se centra en contraponer los valores de 'apertura al cambio' y 'conservación', representando el conflicto entre aquellos valores que enfatizan la independencia en el pensamiento, la acción y los sentimientos y la disposición al cambio, como la autodirección y la estimulación, con aquellos valores que enfatizan el orden, la autorrestricción, la preservación del pasado y la resistencia al cambio, como la seguridad, la conformidad y la tradición. La segunda dimensión contrapone los valores de 'realce del yo' y 'trascendencia del yo', reflejando el conflicto entre aquellos valores que enfatizan la preocupación por el bienestar e intereses de los demás, como el universalismo y la benevolencia, con los valores que resaltan la búsqueda de los propios intereses, el éxito relativo y el dominio sobre otros, como el poder y el logro. El hedonismo comparte características de ambas dimensiones, tanto la apertura al cambio como el realce del yo.

En términos generales, los valores representan pautas generales de comportamiento que se derivan de las experiencias obtenidas a través de las interacciones sociales. Estos valores no solo otorgan significado a la vida, sino que también mejoran su calidad. Además, están estrechamente vinculados con el crecimiento y desarrollo tanto individual como comunitario, y contribuyen al bienestar de la sociedad en su conjunto.

Budziński et al. (2018) realizan un estudio longitudinal cuyo propósito fue investigar la relación entre los valores del estudiante durante la educación médica y los estilos de éxito en la carrera médica. Los participantes fueron evaluados durante 4 años. El cuestionario inicial midió los valores, mientras que el cuestionario de seguimiento incluyó medidas de calidad de vida, estrés laboral y agotamiento, satisfacción con la medicina como carrera y competencia profesional. Se identificaron 3 grupos de estudiantes que diferían en sus valores terminales y valores instrumentales preferidos. De estos grupos, 2 presentaron un alto riesgo de agotamiento. Además, se pudo constatar que las metas de vida (valores terminales) son relativamente estables, pero los modos de comportamiento preferidos (valores instrumentales) son propensos a cambiar. Las diferencias más importantes entre los estudiantes que pueden experimentar agotamiento más adelante como médicos y aquellos que tienen un menor riesgo incluyen la seguridad familiar, la libertad, la felicidad, el amor maduro, el autorespeto, el reconocimiento social y la sabiduría. Se concluye que la Encuesta de Valores Rokeach se puede utilizar para identificar tendencias específicas en el desarrollo de la carrera médica para brindar a los estudiantes estrategias adecuadas de afrontamiento o brindarles orientación, para aumentar la satisfacción con la vida y la productividad.

Los valores humanos, son principios y creencias que guían el comportamiento de las personas mientras que el *grit* es un constructo psicológico que se define más bien como la pasión

y la perseverancia para lograr objetivos a largo plazo. En los últimos años, ha habido un creciente interés en la investigación sobre la relación entre los valores humanos y el *grit*, encontrado que los valores humanos están asociados con este de diversas maneras (Wang y Chang, 2017). Uno de los hallazgos más consistentes es que los valores de logro están asociados positivamente con el *grit*. Los valores de logro se refieren a la importancia que una persona le da al éxito, al logro de objetivos y a la superación personal (Wang, y Chang, 2017). Tomando el modelo de valores de Schwartz (1992, 2006) el valor de logro se considera dentro de los valores de autpromoción y para Oliva et al. (2011) estaría considerado como un valor individualista. Los valores de responsabilidad también están asociados positivamente con el *grit* (Zhang y Zhang, 2018). Los valores de responsabilidad se refieren a la importancia que una persona le da al cumplimiento de sus obligaciones y al cumplimiento de sus compromisos. Tomando el modelo de valores de Schwartz (1992, 2006) el valor de responsabilidad se considera dentro de los valores de autotrascendencia y para Oliva et al. (2011) estaría considerado como un valor personal. Se encontró, además, una asociación positiva entre el valor de altruismo y el *grit* (Zhang y Zhang, 2019). Los valores de altruismo se refieren a la importancia que una persona le da a ayudar a los demás y a hacer del mundo un lugar mejor. Los investigadores encontraron que los adultos con altos valores de altruismo eran más propensos a ayudar a los demás y a perseverar en las tareas que consideraban importantes. Tomando la clasificación de Schwartz (1992, 2006) el valor de altruismo se considera dentro de los valores de autotrascendencia y para Oliva et al. (2011) estaría considerado como un valor personal.

1.4.6. Variable cognitiva: autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue propuesto por Bandura (1977) como un componente central de la Teoría Social Cognitiva. Bandura ha definido la autoeficacia como la "creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar las situaciones posibles" (Bandura, 1995, p. 2). En otras palabras, la autoeficacia es la capacidad personal para evaluar qué tan efectiva puede ser la propia conducta al enfrentar diversas situaciones que pueden ser potencialmente estresantes. Esta creencia puede ser fuerte o débil, y puede variar según la situación. Una persona puede tener una alta autoeficacia para aprender un deporte, por ejemplo, pero una baja autoeficacia para las matemáticas.

Las creencias de autoeficacia tienen un impacto significativo en el comportamiento de una persona al influir en sus decisiones, la cantidad de esfuerzo que dedica, su capacidad para superar obstáculos, la forma en que piensa y sus respuestas emocionales a las situaciones. Numerosos estudios han demostrado que estas creencias de autoeficacia están vinculadas tanto al rendimiento académico como a otros aspectos motivacionales (Pajares, 1997; Schunk, 1991).

Bandura (1997) considera que la autoeficacia se puede desarrollar a través de una variedad de experiencias, incluyendo:

- Logros: Para enfrentar un problema una persona debe formular una estrategia cognitiva, las estrategias mejoran la posibilidad de que se obtenga una conducta de logro. Cuando las personas tienen éxito en un problema, su autoeficacia aumenta. Esto se debe a que los éxitos proporcionan evidencia de que las personas tienen las habilidades y el conocimiento necesarios para tener éxito.
- Modelado: También llamado aprendizaje por observación, el cual incluye cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación. Cuando la persona observa una conducta de

éxito en una persona a la que considera un igual y trata de imitarla motivado por el resultado y lo logra va a reforzar su creencia en su propia capacidad de logro o autoeficacia.

- Persuasión: Es un proceso en el que las personas cambian sus creencias como resultado de la influencia de otras personas. Cuando las personas reciben mensajes positivos sobre su capacidad de tener éxito, sus creencias de autoeficacia pueden aumentar.
- Estados fisiológicos y emocionales: Las reacciones emocionales frente al aprendizaje (ansiedad, miedo etc) influyen en los juicios de autoeficacia que la persona va desarrollando a lo largo de su vida. Aprender a reconocer e interpretar esas emociones puede llevar al estudiante a sobrellevarlos y ha aprender a cambiar sus pensamientos negativos sobre su propia capacidad por otros positivos.

Según la afirmación de Lent et al. (1994), el efecto de las habilidades reales de una persona, en sus intereses está influenciado por las creencias de autoeficacia. Esto significa que las personas a menudo confían más en lo que creen acerca de sus habilidades que en sus habilidades reales. Para Zimmerman (1995), la autoeficacia en el contexto del rendimiento académico se refiere a las creencias individuales sobre la capacidad para planificar y ejecutar acciones que conduzcan a lograr resultados específicos en el ámbito académico.

El término autoeficacia se puede definir como las autoevaluaciones que cada persona realiza acerca de sus propias habilidades. Estas autoevaluaciones conforman las creencias que una persona tiene acerca de su capacidad para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias en situaciones específicas o de acuerdo a estándares de rendimiento preestablecidos (Ornelas et al., 2011).

Se destaca que la autoeficacia es una habilidad perceptiva que, cuando se cultiva de manera efectiva, constituye un recurso fundamental para establecer una adaptación exitosa a la vida

universitaria. Esta autoeficacia se considera como una de las variables con mayor capacidad predictiva en lo que respecta al rendimiento académico (García-Fernández et al., 2010).

Para Ornelas et. al. (2011) y para Contreras et al. (2013) los estudiantes que están comenzando su experiencia universitaria tienden a experimentar una disminución en su percepción de autoeficacia en lo que respecta a habilidades de comunicación, como expresar sus ideas de manera clara, realizar comentarios relevantes y participar en discusiones, incluso cuando tienen opiniones diferentes a las de sus profesores. También pueden sentir cierta inseguridad al hablar frente a una clase o grupo de personas.

La autoeficacia es considerada como un factor mediador entre la competencia o la capacidad de alcanzar algo y el desempeño académico, ya que tiene la capacidad de impulsar los procesos cognitivos que influyen en este desempeño (Galicia-Moyeda et al., 2013; Granado et. al. 2017; Martínez y Medina, 2019; Olaz, 2003). Dicho constructo es considerado como el mejor predictor del rendimiento académico, así como del éxito posterior (Pajares y Schunk, 2001; Pérez et al. 2005).

Veliz et al. (2016) investigaron la relación entre las dimensiones del autoconcepto, la autoeficacia y el rendimiento académicos en estudiantes de salud. Los resultados del estudio mostraron que las dimensiones académica y emocional del autoconcepto están relacionadas positivamente con la autoeficacia académica. Esto significa que los estudiantes que tienen una visión positiva de sus habilidades académicas y sociales también tienden a tener una mayor confianza en su capacidad para tener éxito en la universidad. La autoeficacia académica, a su vez, está relacionada positivamente con el rendimiento académico. Esto significa que los estudiantes que creen en su capacidad para tener éxito en la universidad tienden a obtener mejores notas. Los

resultados del estudio sugieren que la autoeficacia académica es un factor importante que puede contribuir al rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Tladi (2017) analizó si la autoeficacia influye en el rendimiento académico de estudiantes de primer año. Se analizó cómo confían los estudiantes en su capacidad para gestionar su propio aprendizaje (autoeficacia del aprendizaje autorregulado), en su capacidad para aprender en un entorno virtual (autoeficacia del aprendizaje a distancia) y en su capacidad para utilizar la tecnología necesaria para el estudio a distancia (autoeficacia en computadoras y tecnologías en línea). Encontró que solo la autoeficacia del aprendizaje a distancia tuvo un efecto significativo en el rendimiento académico. Es decir, los estudiantes que confiaban más en su capacidad para aprender a distancia obtuvieron mejores notas, sobre todo los que no estaban familiarizados con el aprendizaje a distancia.

Cervantes et al. (2018) examinaron la relación entre bienestar, autoeficacia y motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Encontrando que los estudiantes con alto rendimiento académico tenían niveles más altos de autoeficacia y motivación, particularmente motivación orientada al dominio. También se encontró que los estudiantes con alto rendimiento académico también tenían niveles más bajos de bienestar relacionado con las relaciones con los demás. Es posible que este hallazgo se deba a factores culturales. En algunas culturas como Chile o Perú, se valora centrarse en el logro académico, incluso a expensas de otros aspectos de la vida, como las relaciones. Se concluye que tanto la autoeficacia como la motivación son factores que contribuyen al éxito académico.

Alhadabi y Karpinski (2019) estudian la autoeficacia, el grit y las metas de aprendizaje en estudiantes universitarios. Los resultados revelaron que *el grit* se relaciona positivamente con las notas a través de un proceso gradual. En primer lugar, el grit aumenta la confianza de los

estudiantes en sus habilidades (autoeficacia). Luego, esta confianza los lleva a centrarse en metas de aprendizaje que buscan dominar materias e incluso mejorar su desempeño (metas de aproximación). Finalmente, estas metas positivas contrarrestan el efecto negativo de las metas de evitar el fracaso. Se concluye que la autoeficacia puede potenciar las metas positivas y minimizar las negativas y que el *grit* influye en las notas a través de la autoeficacia y las metas de aprendizaje.

Peiffer et al. (2020) diferencian la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto a la confianza en si mismo (autoeficacia) y la percepción de la habilidad (autoconcepto), considera que si bien ambos son importantes, son conceptos distintos. Para lograrlo, evaluó la autoeficacia y el autoconcepto al mismo nivel de especificidad (habilidades cognitivas) y en múltiples áreas académicas y analizó la estructura de ambos conceptos, considerando distintos niveles de generalidad (específico a cada área y general). Este estudio confirma que la confianza en uno mismo y la percepción de habilidad, aunque relacionados, son conceptos distintos en el contexto de estudiantes universitarios. Comprender esta diferencia es vital para apoyar el éxito académico de los estudiantes a través de estrategias más precisas y efectivas. Zhang y Zhang (2018) encontraron que la autoeficacia académica estaba asociada con un mayor rendimiento académico en una variedad de materias, incluyendo matemáticas, ciencias, humanidades y artes. Los investigadores encontraron que la autoeficacia académica era un predictor más fuerte del rendimiento académico que otras variables, como el género, el nivel socioeconómico y el rendimiento académico previo.

Díaz-Mujica et al. (2022) consideraron que la literatura sobre la autoeficacia en estudiantes universitarios ha crecido en los últimos años, pero aún existe cierta confusión sobre cómo definir y medir este constructo por lo que revisaron 66 artículos de la literatura publicada entre 2007 y 2019 sobre la autoeficacia en estudiantes universitarios. Concluyeron que más del 9.09 % de los

estudios incluidos presentaron inconsistencias en la coherencia entre el objetivo de la investigación y la definición empleada de autoeficacia, mientras que el 18.18 % mostró incoherencia entre el objetivo de la investigación y la escala de medición empleada. Estas incoherencias afectan, en última instancia, al rigor metodológico de la investigación sobre autoeficacia en estudiantes universitarios, lo que, a su vez, podría impactar negativamente en el diseño de programas e iniciativas de intervención relacionados. Sin embargo, se puede concluir que a pesar de las dificultades la autoeficacia es una variable importante que puede influir en el rendimiento académico.

1.4.7. Variable socio-emocional: Grit

El "grit" es una variable no cognitiva, al ser independiente de las capacidades que presenta el individuo para aprender, reconocida como un indicador importante del éxito y el rendimiento (Akos y Kretchmar, 2017; Credé et al., 2017). La idea original de grit la explican Duckworth et al. (2007) planteando que originalmente tenían la intención de identificar las actitudes y comportamientos distintivos de las personas que alcanzan un alto nivel de éxito. Para lograrlo, llevaron a cabo una serie de entrevistas iniciales con abogados, empresarios y académicos con el fin de identificar las características que se asociaban a estas personas. Esto condujo a la creación de un conjunto inicial de ítems que posteriormente fueron evaluados a través de encuestas online voluntarias. Se seleccionaron los ítems que representaban rasgos del individuo que no estaban influenciados por el temor al cambio o el deseo de buscar agradar a otros o son impuestos por otros. Luego, se llevó a cabo un análisis factorial que resultó en dos dimensiones, que se pueden entender e interpretar como características psicológicas.

Para Duckworth et al. (2007) "el 'grit' implica trabajar arduamente hacia los desafíos, mantener el esfuerzo y el interés durante años a pesar del fracaso, la adversidad y los estancamientos en el progreso. La persona con *grit* aborda el logro como un maratón, su ventaja es la resistencia" (p. 1087). Se define como pasión y persistencia (perseverancia) para alcanzar objetivos a largo plazo. Puede ser influenciado por diversos factores, la autodisciplina, la motivación intrínseca, el apoyo social y las experiencias de éxito previas. La importancia de esta variable radica en que el *grit* puede desarrollarse con intervenciones educativas que promueven la enseñanza de habilidades de autorregulación, metas a largo plazo y resiliencia.

En esencia, el concepto de grit se define como la capacidad de una persona para mantener su interés en objetivos a largo plazo y seguir esforzándose para alcanzarlos y para Duckworth et al., (2007), este concepto se compone de dos dimensiones o factores subordinados:

- La pasión (consistencia de los intereses) se refiere a la intensidad emocional y motivacional que una persona experimenta hacia una actividad, un objetivo o un campo de interés específico. Implica un compromiso fuerte y un entusiasmo profundo por lo que se persigue, lo que motiva a la persona a dedicar tiempo y esfuerzo de manera constante y con una gran dedicación.
- La persistencia (del esfuerzo) se describe como la habilidad para mantenerse firme y seguir avanzando a pesar de enfrentar obstáculos, contratiempos o fracasos en la búsqueda de metas a largo plazo. Se trata de la voluntad de no ceder y de continuar esforzándose para lograr los objetivos que se han establecido previamente.

La idea de que el esfuerzo constante y la concentración en un objetivo son aspectos diferentes al talento, pero igualmente esenciales para alcanzar el éxito, ha sido contemplada desde los primeros días de la psicología (Duckworth y Eskreis-Winkler, 2015).

Duckworth et al. (2007) consideran que el éxito vinculado al concepto de persistencia (grit) se manifiesta en individuos que tienen la capacidad de mantener un esfuerzo constante y continuo en busca de una meta, sin perder su enfoque en ella ni distraerse con nuevos proyectos o situaciones emergentes que puedan desviar su interés. Mientras que las decepciones o el aburrimiento pueden llevar a algunos a abandonar su camino actual, las personas con mayor perseverancia son capaces de mantenerse firmes en su rumbo. En resumen, una persona con un alto grado de grit no solo tiene metas duraderas, sino que también trabaja constantemente hacia ellas sin abandonarlas debido a las circunstancias.

Se realizó una búsqueda bibliográfica para el mismo periodo temporal que las anteriores búsquedas realizadas a propósito de contextualizar el estado del arte en esta tesis, en esta ocasión sobre este constructo grit y su relación con el rendimiento académico en bases de datos como Psycarticles, Ebscohost, Dialnet y se seleccionaron 20 que se consideraron relevantes para la investigación.

La estrecha conexión entre esta característica y el logro del éxito se basa en la idea de que las personas con niveles elevados de perseverancia (grit) se presume que tienen una capacidad superior para aprovechar sus habilidades, ya que las metas a corto plazo les distraen en menor medida y se desalientan menos por los fracasos y las dificultades que son comunes en muchas áreas de desempeño (Credé et al., 2017).

Las propiedades psicométricas de la escala Grit-O (Duckworth, 2007) escala original de doce ítems y la escala Grit-S (Duckworth, 2009) escala abreviada de 8 ítems, han sido analizadas en estudiantes universitarios muy recientemente, por Alhadabi (2023); Collantes-Tique (2021); Postigo (2023) y Tortul et al., (2020). El primero lo realiza con estudiantes colombianos, el segundo con estudiantes norteamericanos-omaneses, el tercero con estudiantes chilenos y el cuarto con estudiantes argentinos. Sus resultados confirman que ambas escalas son instrumentos válidos y confiables para medir la persistencia (perseverancia) y pasión en universitarios. Sin embargo, Credé et al. (2017) encontró que no parece existir evidencia psicométrica de un factor general (grit) que agrupe los factores de pasión (consistencia) y persistencia (perseverancia) y ambos deben tratarse como constructos diferentes.

El constructo de grit ha sido estudiado en el contexto de la educación, y se ha encontrado que está relacionado positivamente con el rendimiento académico. En estudiantes de secundaria, Duckworth et al. (2007) encontraron que el grit era un predictor significativo del rendimiento

académico. Así, los estudiantes con mayor nivel de grit obtuvieron mejores calificaciones y tuvieron mayor probabilidad de graduarse. Con relación a los estudiantes universitarios, Eskreis-Winkler et. al. (2014), encontraron que los estudiantes con alto nivel de grit tenían más probabilidades de mantenerse en la universidad a pesar de enfrentar dificultades y desafíos académicos.

El grit se ha comparado y diferenciado de otros constructos como la autoeficacia, el autocontrol, la resiliencia, la responsabilidad y la productividad (Duckworth y Quinn, 2009; Stoffel y Cain 2018) y se ha relacionado con la salud física y mental, así como con un mejor rendimiento académico y laboral (Duckworth et al., 2019; Moore et al., 2018; Mueller et al., 2017; Ponnock et al., 2020; Postigo et al., 2021; Rodriguez et al., 2019; Schmidt et al., 2018; Schmidt et al., 2020; Tang et al., 2021).

La distinción entre responsabilidad y "grit" radica en la importancia que cada variable otorga al aspecto temporal. Mientras que el "grit" se centra en la persistencia a largo plazo, la responsabilidad pone énfasis en la intensidad, pero en un plazo más corto (Duckworth y Quinn, 2009).

Datu et al., (2017), Kannangara y Carson (2021) y Lam y Zhou (2022) realizaron revisiones de investigaciones empíricas para evaluar si los constructos de grit (entendido como pasión y persistencia) se expresan en las culturas occidentales de la misma forma que en las orientales. La cultura juega un papel fundamental en la formación de las actitudes y creencias de las personas. De acuerdo con la clasificación de Triandis (1995) sobre las diferencias culturales, la cultura oriental se define como colectivista. La armonía es altamente valorada como el fundamento de la sociedad, y se prioriza la armonía social sobre los objetivos y valores individuales. Por otro lado, las culturas occidentales se describen como individualistas, poniendo énfasis en los objetivos y

valores personales (Hofstede, 2001). En las culturas colectivistas, la perseverancia en el esfuerzo para alcanzar el éxito es una norma cultural y suelen ver el estudio como un desafío. Por lo tanto, la perseverancia es fundamental para el éxito, y disfrutar del estudio se considera menos importante (Hong, 2001; Tao y Hong, 2000). Jerrim (2015) y Xu et al. (2021) realizaron estudios en Asia sobre *grit*, encontrando que tanto niños como jóvenes atribuían su alto rendimiento a la persistencia y existía una relación significativa más clara con el logro que en las culturas occidentales y enfrentaban mejor el fracaso académico (Zhang y Cross, 2011). Datu et al., (2016) encontraron que la consistencia de interés (pasión) no era un predictor significativo del rendimiento de los estudiantes filipinos, pero la persistencia sí lo era. Sin embargo, Lam y Zhou (2022) recientemente no encuentran diferencias significativas en culturas individualistas o colectivistas respecto al *grit* y sus dos factores (persistencia y pasión).

Los principales resultados indican que la persistencia es un factor que está presente en todas las culturas mientras que la coherencia de intereses, determinación o pasión parece no ser un indicador en culturas orientales. Se sugiere la elaboración de un mejor instrumento para medir la determinación. Esto indica que se debe dar más importancia al papel sociocultural en la medición del *grit*, por lo que se proponen a futuro estudios longitudinales y cualitativos.

Zentner et al. (2018) estudiaron si existen diferencias entre los alumnos en relación a su nivel de persistencia (*grit*) con los hábitos de estudio. No se encontró relación entre la persistencia y el tiempo de estudio. Sin embargo, se encontró que los estudiantes que son más perseverantes se apoyan para sus estudios de fuentes especializadas, bases de datos por suscripción, bibliotecarios y bibliotecas, mientras que los menos perseverantes realizan búsquedas en Google y usan sus libros de texto.

El *grit* es un variable bidimensional con dos dimensiones la pasión (consistencia de intereses) y la persistencia (perseverancia). En el estudio de metaanálisis de Credé et al. (2017) se encontró que la utilidad principal del constructo residía en la dimensión de persistencia.

Wolters y Hussain (2015), Mason (2018) y Lam y Zhou (2022) concuerdan con los mismos resultados, la persistencia parece ser un factor predictor no así la pasión (consistencia de interés). Por otro lado, Fong y Kim (2021) consideran que tanto la persistencia como la pasión fueron igualmente predictivas. Combinar las dos dimensiones del *grit* en una puntuación general parece disminuir de manera significativa su eficacia para anticipar resultados académicos, como el rendimiento y el desempeño (Credé et al., 2017; Lam y Zhou 2022). En ambos estudios no se encuentran diferencias significativas de género en relación con el *grit*.

Se ha encontrado una asociación positiva entre *grit* y desempeño académico (Clark y Malecki, 2019; Cosgrove et al., 2018; Duckworth et al., 2007; Wolf y Jia, 2015; Wolters y Hussain, 2015), siendo el factor persistencia un mejor predictor que el factor pasión (Clark y Malecki, 2019; Credé et al., 2017; Hodge et al., 2018). Allen et al. (2021) concluyen que mejorar la perseverancia puede tener un gran impacto en el rendimiento académico, la asistencia y la retención de los universitarios, algo realmente fundamental para esta investigación doctoral.

Whipple y Dimitrova (2021) realizan un estudio en una academia militar para entender que variables, tanto cognitivas (inteligencia, conocimiento) como no cognitivas (carácter, habilidades sociales), predicen el rendimiento académico en el primer año de una academia militar. Interesa especialmente el *grit* y el ajuste entre la persona y el entorno como factores no cognitivos que pueden predecir el éxito. Se encontró que el *grit* aumenta el promedio de notas de los estudiantes hombres, pero no tiene un efecto significativo en las mujeres. Se concluye que el *grit* y el ajuste entre la persona y el ambiente afecta de manera diferente a los hombres y mujeres.

Hae-Ok y Insook (2022) encuentran que el agotamiento académico es un problema que afecta a estudiantes universitarios y tiene impacto en su salud mental y rendimiento académico. Los resultados mostraron que el *grit* tenía un efecto negativo significativo en el agotamiento académico y que el apoyo social actuaba como un factor mediador en esta relación por lo que se sugiere fortalecer el *grit* y fomentar el apoyo social.

Kilgore (2023) investiga la relación entre los síntomas depresivos, la persistencia (*grit*) y el rendimiento académico en universitarios encontrando que los estudiantes con niveles más altos de persistencia son menos propensos a experimentar síntomas depresivos y tienen un mejor rendimiento académico. Se concluye que la persistencia puede actuar como un factor protector contra los síntomas depresivos y mejorar el rendimiento académico. Zhai et al. (2023) encuentran evidencia de que el *grit* influye positivamente en la adaptación a las tareas de desarrollo profesional (autoreconocimiento, exploración de carreras y la toma de decisiones ocupacionales) de los estudiantes de secundaria chinos. DiNapoli (2023) estudia la relación entre el estudio de las matemáticas y el *grit* (como perseverancia y pasión) encontrando que la disposición a la persistencia (continuar esforzándose y persistiendo para alcanzar las metas propuestas a pesar de los obstáculos y dificultades que se presenten) es crucial para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje de las matemáticas. En consecuencia, podemos llegar a la conclusión de que trabajar en el fortalecimiento de la perseverancia puede tener un efecto significativo en el desempeño académico, la asistencia y la retención. En este sentido, un enfoque reciente propone que un estudiante que alcanza el éxito o prospera debe demostrar una firme determinación hacia sus objetivos, centrarse en sus capacidades, mantener su perseverancia ante los obstáculos, aceptar los desafíos y ser consciente de la responsabilidad que tiene en relación con sus decisiones y acciones (Kannangara et al., 2018).

Duckworth y Yeager (2015) y Yeager et al. (2017) analizan cómo la interacción entre grit y autoeficacia predice el logro académico en estudiantes. Encontraron que la combinación de un alto puntaje en grit y un alto puntaje en autoeficacia se asocia con el nivel más alto de rendimiento académico, mientras que los puntajes bajos en ambas variables predicen el rendimiento más bajo. Chen y Lin (2020) y Wang et al. (2023) investigan la dinámica entre "grit", autoeficacia y rendimiento académico durante periodos de alta ansiedad o mucho esfuerzo. Utilizando un análisis longitudinal, revelan que la autoeficacia media la relación entre "grit" y el rendimiento bajo presión, destacando la importancia de fortalecer la autoeficacia para maximizar el potencial del "grit".

1.5.Objetivos e hipótesis del estudio

Esta investigación da gran importancia al contexto socioeconómico y al marco regulador actual de la calidad educativa universitaria en Perú y utiliza un enfoque psicológico para comprender las variables que influyen en el rendimiento académico y la autoeficacia de los estudiantes universitarios. Este enfoque integra disciplinas fundamentadas en la psicología cognitiva, la psicología educativa, la psicología del aprendizaje y la psicología positiva.

Estudiar los factores que afectan el rendimiento académico y la autoeficacia de los universitarios es de vital importancia como hemos visto en las investigaciones presentadas anteriormente. El rendimiento académico es un indicador de la calidad de la educación superior que es recibida por los alumnos y el buen rendimiento académico se ha relacionado con el éxito en la vida laboral y profesional (Navarro, 2003; Rodríguez y Guzman, 2019) y es un factor que promueve la salida de la pobreza en los países en desarrollo (Banco Mundial, 2019; OECD, 2022). Por otro lado, el rendimiento académico tiene un impacto positivo en el bienestar personal y social de los estudiantes, los estudiantes que tienen un buen rendimiento académico son más propensos a sentirse satisfechos con su vida y a tener éxito en sus relaciones personales.

También se han estudiado relaciones positivas entre el sentido de autoeficacia y el rendimiento académico y los alumnos que creen poder hacer bien su trabajo y actividades suelen presentar un mayor rendimiento académico independientemente de que esto sea verdad o no (Bandura, 1997; Wang, y Chang, 2017; Zhang y Zhang, 2018)

En esta investigación pretendemos:

- Proponer un diagnóstico actualizado y comprensivo de los factores que influyen en el rendimiento académico y la autoeficacia de estudiantes universitarios de primer año en el contexto de una universidad privada peruana de calidad.
- Proponer y validar un modelo predictivo de las variables que influyen en el rendimiento académico y la autoeficacia de los estudiantes universitarios, utilizando técnicas de modelos de ecuaciones estructurales.

Con base en estos objetivos, la presente investigación se propone alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar un análisis exhaustivo de la literatura científica, sobre el estado actual de la educación universitaria peruana privada, así como de las variables cognitivas, emocionales y sociodemográficas que predicen el adecuado rendimiento académico y la autoeficacia de los universitarios peruanos.
2. Presentar las descripciones y relaciones bivariadas de las variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, género y tipo de alumnos), de las variables cognitivas (autoconcepto académico, valores personales, sociales e individualistas) y de los factores pasión y persistencia de la variable emocional *grit* seleccionadas para este estudio.
3. Identificar, cuantificar y validar el papel predictor de las variables sociodemográficas: nivel socioeconómico, género y tipo de alumno, así como el papel de las variables cognitivas: autoconcepto académico, los valores personales, sociales e individualistas, mediadas por la variable emocional *grit* en sus dos factores de persistencia y pasión sobre el rendimiento académico y la autoeficacia.

4. Identificar si son las variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, género y tipo de alumnos), las variables cognitivas (autoconcepto académico, valores personales, sociales e individualistas) y los factores pasión y persistencia de la variable emocional grit los que permiten a los estudiantes desempeñarse adecuadamente y concluir sus estudios el motivo de esta investigación.

A partir de la revisión de la literatura, se formularon cinco hipótesis generales que se exponen a continuación:

Hipótesis 1:

Las variables predictivas sociodemográficas: género, nivel socioeconómico y tipo de alumno; así como las variables cognitivas: autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas afectarán de manera directa el factor de persistencia de la variable grit.

Hipótesis 2:

Las variables predictivas sociodemográficas: género, nivel socioeconómico y tipo de alumno; así como las variables cognitivas: autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas afectarán de manera directa el factor pasión de la variable grit.

Hipótesis 3:

El factor Persistencia de la variable emocional Grit afectara de manera directa las variables Rendimiento Académico y Autoeficacia.

Hipótesis 4:

El factor Pasión de la variable emocional Grit afectara de manera directa las variables Rendimiento Académico y Autoeficacia.

Hipótesis 5:

La autoeficacia se relaciona de manera significativa con el rendimiento académico.

2. Método

2.1. Diseño y Procedimiento

La investigación sigue un diseño de encuesta transversal. El protocolo con las 4 escalas tras obtener el permiso de los responsables académicos y la aprobación del Comité de Ética de la universidad, se aplicó como parte de una asignatura obligatoria para alumnos de primer ciclo de estudios. La evaluación del alumnado es rutinaria cada curso académico por lo que la aplicación de las pruebas estuvo a cargo de los docentes responsables de las secciones, un total de siete. Estos docentes ya contaban con entrenamiento previo de los cursos anteriores donde se siguió el mismo procedimiento. Los cuestionarios se administraron dentro del horario de clase, durante cuatro semanas previamente programadas en común para todos. Forma parte también del proceso de evaluación la participación de los alumnos en el llenado de las escalas de manera totalmente voluntaria e informada. Es decir, los alumnos cuentan con la posibilidad expresamente mencionada de no participar de la evaluación en caso de no desearlo. Sin embargo, la participación del colectivo de alumnos suele ser casi total. La asignatura donde se realiza la administración de los cuestionarios pertenece al área de formación básica, es de carácter obligatorio, de naturaleza práctica y tiene el propósito de desarrollar habilidades y técnicas que le permitan al alumno conocerse mejor, autorregular sus emociones, fortalecer sus habilidades de comunicación y aprender a trabajar en equipo para que pueda adaptarse a la vida universitaria de manera exitosa. Se desarrollan cuatro unidades de aprendizaje: autoconocimiento, autorregulación, comunicación efectiva y trabajo en equipo.

Como parte de la primera unidad Autoconocimiento, en la primera semana del período académico, se trabaja el tema del autoconcepto y como parte de esa sesión antes de iniciar su desarrollo, se aplicó el Cuestionario de Autoconcepto (AF5) en todas las secciones. En la quinta semana como parte de la misma unidad, se trabajo con el tema de Valores y como parte de esa sesión se aplicó la Escala de Valores. En la novena semana como parte de la Unidad de Autoregulación se aplicaron la Escala Grit y la escala de Autoeficacia.

Dado que el contexto Universitario donde se aplicaron los cuestionarios son lugar de trabajo de la doctoranda contó con la colaboración de la coordinación académica para la obtención de resultados de los cuestionarios aplicads en las diferentes secciones.

2.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 395 estudiantes, siendo el 52,2 % mujeres y el 47% hombres (ver Tabla 9). En cuanto a la escala de pago podemos apreciar que el 53,9 % pertenece a la escala más baja seguido por el 24,6 % que pertenece a la escala baja. Los alumnos que pertenecen a la escala más alta solo son el 2% de la muestra (ver Tabla 10).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos en función del sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	206	52.2
Hombre	189	47.8
Total	395	100.0

Tabla 10

Estadísticos descriptivos en función de la escala de pago

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy baja	213	53.9
	Baja	97	24.6
	Media	60	15.2
	Alta	3	0.8
	Muy alta	8	2.0
	Total	381	96.5
Perdidos		14	3.5
Total		395	100,0

En cuanto a la edad, encontramos que el 39.2 % tiene 17 años y que constituyen la edad predominante en los estudiantes, concordando con la edad en que la mayoría de estudiantes de la ciudad termina la escuela secundaria. Luego sigue los que tiene 18 años que prerepresentan el 27.3% de la muestra. Los estudiantes de 19 años conforman el 13.2 de la población de estudiantes. Con menor representación se encuentran los alumnos de 21, 22, 23 y 24 años respectivamente. Encontrando que la edad media es 18.52, la desviación típica 1.97. Además, la edad mínima es de 16 años (1 estudiante) y la edad máxima es de 24 años (17 estudiantes) (ver Tabla 11).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos en función de la edad

	Frecuencia	Porcentaje
16	1	0.3
17	155	39.2
18	108	27.3
19	52	13.2
20	20	5.1
21	16	4.1
22	11	2.8
23	15	3.8
24	17	4.4
Total	395	100.0

Tabla 12

Estadísticos descriptivos en función de condición de becado o no becado

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Becado	109	27.6
	Regular	281	71.1
	Total	390	98.7
Perdidos	Sistema	5	1.3
Total		395	100.0

En relación con el tipo de alumno (alumno becado o alumno no becado) encontramos que el 71.1% de los alumnos son alumnos regulares y solo el 27, 6% son alumnos que cuentan con algún tipo de beca de estudio. (Tabla 12).

2.3. Instrumentos de medida

Además de datos sociodemográficos, se aplicaron las escalas que pasaremos a describir a continuación: escala Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999); escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996); escala GRIT-S (Duckworth et al., 2007) y escala de Valores para Adolescentes. (Oliva et al., 2011). Así mismo, se obtuvieron datos en relación con su rendimiento académico.

2.3.1 Escala Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999)

La Escala Autoconcepto Forma 5 evalúa cinco dimensiones del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y físico, con seis ítems en cada una.

Estas dimensiones se fundamentan en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976), quienes proponen una estructura jerárquica del autoconcepto, considerando que este abarca diversos aspectos interrelacionados pero discernibles. Estos aspectos pueden estar vinculados de manera diferenciada con distintas áreas del comportamiento humano, según lo planteado por Musitu et al. (1994). Cada dimensión se evalúa a través de 6 ítems asignados previamente por los autores, lo que permite medir las dimensiones clave del autoconcepto con un solo instrumento (Grandmontagne y Fernández, 2004).

Para esta investigación, tomando de base la revisión bibliográfica realizada, solo se considera la aplicación de la Dimensión del Autoconcepto académico, que se ha probado que es la

que se relaciona con el rendimiento académico. En el Perú la escala ha sido validada por Bustos et al. (2015) y Sánchez-Medina, y García (2020).

2.3.2. Escala de Autoeficacia Generalizada (Baessler y Schwarzer, 1996)

El constructo de Autoeficacia generalizada refleja una creencia optimista en uno mismo (Schwarzer, 1992). Esta es la creencia de que uno puede llevar a cabo tareas novedosas o difíciles, o afrontar la adversidad en varios ámbitos del funcionamiento humano. La autoeficacia percibida facilita la fijación de objetivos, la inversión de esfuerzo, la persistencia ante obstáculos y la recuperación después de contratiempos. Se puede considerar como un factor positivo de resistencia. Se han diseñado diez ítems para medir este constructo. Cada ítem se refiere a la capacidad de afrontar con éxito y sugiere una atribución interna y estable del éxito. Los participantes deben seleccionar una de las cuatro opciones en una escala tipo Likert: 1 = Incorrecto, 2 = Apenas Cierto, 3 = Más bien cierto, 4 = Cierto. Un puntaje más alto indica un mayor nivel de autoeficacia percibida por los individuos, mientras que un puntaje más bajo sugiere un nivel más bajo de autoeficacia. El puntaje máximo posible es de 40 puntos, y el mínimo es de 10 puntos.

En muestras de 23 países, los resultados de fiabilidad de la escala oscilaron entre .76 y .90, con la mayoría en el rango alto de .80. La escala es unidimensional. En el Perú la escala fue validada por Sánchez-Medina y García (2018) y Sánchez-Medina y García (2021).

2.3.3 Escala GRIT -S (Duckworth et al., 2007)

Escala original Grit (Grit-O) fue elaborada por Duckworth et al. (2007) y está compuesta por doce ítems que se responden a partir de una escala tipo Likert con calificaciones entre 1 y 5. La prueba está dividida en dos dimensiones: (a) pasión (consistencia), compuesta por seis ítems. y

(b) persistencia (perseverancia) compuesta por los otros 6 ítems y que pretende evaluar el mantenimiento del esfuerzo a lo largo del tiempo a pesar de los obstáculos que se van presentando a lo largo de la vida.

También existe la versión corta (Grit-S) que esta compuesta por ocho ítems de la escala original repartidos en grupos de cuatro ítems en cada dimensión. En esta investigación se utilizó la versión corta.

2.3.4 Escala de Valores para Adolescentes (Oliva et al., 2011)

Esta escala está basada en el Modelo de Schwartz (1992) y fue creada por Oliva et. al. (2011) para evaluar la importancia que los jóvenes conceden a un conjunto de valores implicados en el desarrollo positivo de los mismos.

La escala está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo likert comprendida entre 1 (Nada importante) y 5 (Lo más importante). A través de la escala se pueden obtener ocho puntuaciones parciales como son compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad, honestidad, integridad, responsabilidad, reconocimiento social y hedonismo; y tres puntuaciones globales:

Valores Sociales: Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales, de justicia e igualdad y de compromiso social. Es un factor que indica una actitud empática y prosocial, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. La fiabilidad en el estudio de Oliva et al., (2011) medido por el coeficiente alfa de Cronbach fue: .90, .90 y .86 para las dimensiones de primer orden, y de alfa .89 para la escala que agrupa a esas tres dimensiones.

Valores personales: Esta subescala integra, al igual que la anterior, otros nueve ítems en este caso referidos valores como la honestidad, la responsabilidad y la integridad. Por lo tanto, son

valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. La fiabilidad a partir del alfa de Cronbach fue de .87, .84 y .87, para las tres dimensiones iniciales, y de .89 para la escala de valores personales (Oliva et al., 2011).

Valores individualistas: En este factor se agrupan seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social. Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo y búsqueda del placer y la satisfacción personal. Sin duda, los valores que se agrupan en este bloque, sin llegar a representar contra-valores, tienen un significado menos positivo que los anteriores. Hedonismo obtuvo una fiabilidad de .84 y reconocimiento social de .89, mientras que la escala total .80 (Oliva et al., 2011).

2.3.5 Rendimiento Académico

El rendimiento académico se obtuvo a través de la calificación obtenida por los estudiantes en dos asignaturas obligatorias, matriculadas por primera vez por parte de los alumnos, la asignatura “Globalización y Realidad Nacional” y la asignatura “Precálculo”, y mediante el número de créditos aprobados; para esta última medida se hace la observación de que el total de créditos matriculados por los alumnos de primer ciclo es de 20 créditos obligatoriamente.

Promedio ponderado del curso de Globalización y Realidad Nacional

Se seleccionó este curso al ser de naturaleza obligatoria para todas las carreras y ser uno con mayor creditaje (4 créditos) con una equivalencia de 4 horas semanales.

El curso, es de naturaleza teórico-práctica, y le permite al estudiante analizar la diversidad geográfica, económica, social, cultural y política del Perú y sus vínculos con los otros países latino americanos y del mundo desde el año 1945 en adelante. El curso se evalúa con un examen parcial,

un examen final y la evaluación permanente. La evaluación permanente tiene un peso equivalente al 60% de la nota y está conformada por prácticas individuales, exposiciones individuales y grupales, puntualidad y participación en clase.

La estrategia metodológica que se usa en el curso incluye exposiciones por el profesor, análisis y comentario de lecturas, discusión dirigida, trabajos individuales y de grupo. El diseño del curso permite una participación activa del estudiante, donde se desarrolla el pensamiento formal abstracto y crítico.

Promedio ponderado del curso de Precalculo

Esta asignatura es de carácter instrumental, es de naturaleza obligatoria para todas las carreras y tiene un peso de 3 créditos, pero se considera 4 horas semanales debido a que dos horas se consideran horas de prácticas.

El curso presenta a los estudiantes las técnicas y estrategias básicas, adaptables a diferentes contextos, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico. Comprende una revisión general de conceptos de álgebra, conjuntos numéricos, ecuaciones e inecuaciones e introducción a la geometría analítica. El sistema de evaluación es permanente e integral. La nota del curso se obtiene teniendo en cuenta la nota de evaluación permanente (PEP, 40%), la del examen parcial (EP, 30%) y la del examen final (EF, 30%).

La estrategia metodológica que se usa en el curso incluye exposiciones por el profesor, análisis y comentario de ejercicios, realización de prácticas individuales y grupales en el aula. El diseño del curso permite una participación activa del estudiante, donde se desarrolla el pensamiento lógico y abstracto.

Número de créditos aprobados

Los alumnos ingresantes son matriculados automáticamente en 20 créditos. Esta medida se estima a partir del número de créditos de los cursos aprobados por los alumnos. Como otra medida

de su rendimiento académico se consideró adecuado evaluar el número de créditos que el alumnado había aprobado a lo largo del curso.

2.4 Análisis de datos

2.4.1 Análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida

Los análisis de la presente tesis doctoral comienzan con la evaluación de las propiedades psicométricas de las escalas empleadas. Para ello, se realizaron análisis factoriales confirmatorios, en los que se probaron las estructuras de las medidas propuestas para las escalas de Autoconcepto académico, Autoeficacia, Perseverancia y Pasión y Valores utilizados en la investigación. Para realizarlo se aplicó una metodología estadística de modelos de ecuaciones estructurales (MEE) en el programa estadístico MPlus (Muthén y Muthén, 1998-2017). Esta metodología adopta un enfoque confirmatorio para el análisis de la teoría estructural que subyace a algún fenómeno (Byrne, 2012). El método de estimación de los modelos fue Máxima Verosimilitud Robusta (MLR, por sus siglas en inglés).

Dos son los aspectos clave de esta metodología: a) Representan las relaciones entre variables en forma de ecuaciones estructurales. Estas ecuaciones describen cómo se relacionan las variables entre sí, tanto causalmente como correlacionalmente, simplificando el análisis de grandes cantidades de datos, y teniendo en cuenta el error en la medida de las variables lo que mejora la precisión de los resultados; y b) estas ecuaciones estructurales se pueden modelar de forma pictórica, para facilitar la comprensión de la teoría subyacente. En un modelo pictórico, las variables se representan como círculos, y las relaciones entre variables se representan como

flechas. El sentido de la flecha indica la dirección de la relación. Por ejemplo, una flecha que va de una variable A a una variable B indica que A causa B.

En psicología, muchos conceptos son abstractos o hipotéticos, por lo que no se pueden medir directamente. En su lugar, se miden mediante indicadores observables de una variable latente.

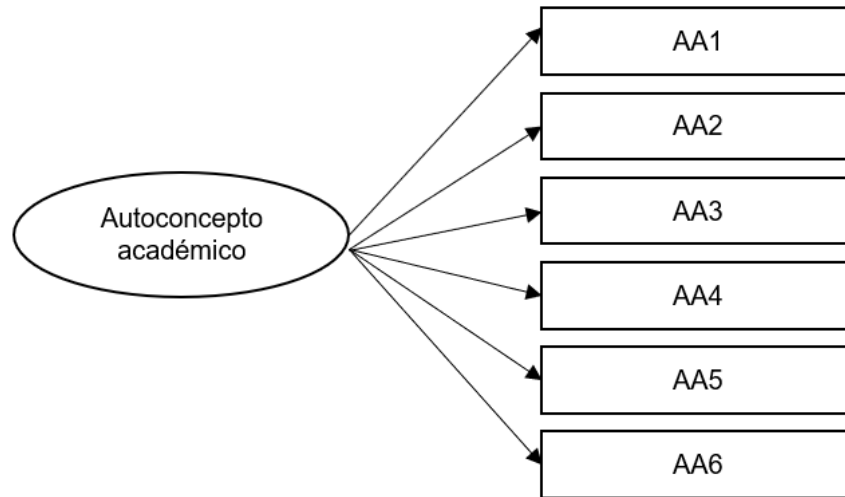
En esta investigación, los ítems de los cuestionarios serían los indicadores observables de las variables latentes: autoconcepto académico, autoeficacia, las dimensiones de los valores, perseverancia y pasión. Los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) permiten construir estas variables latentes teniendo en cuenta el error de medida de los instrumentos.

El análisis factorial es una técnica estadística que se utiliza para investigar las relaciones entre variables observables y latentes. Hay dos tipos de análisis factorial: el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). El AFE se utiliza para generar hipótesis sobre las relaciones entre variables, mientras que el AFC se utiliza para probar hipótesis existentes. En esta investigación, se utilizó el AFC para evaluar la validez de constructo de las medidas utilizadas dado que todas ellas contaban con estudios psicométricos previos y una teoría a la base que respalda una determinada configuración factorial. La validez de constructo es una medida de la capacidad de una medida para medir el constructo que pretende medir, y dentro de esta validez se incluye la recogida de evidencias en favor de la estructura factorial. Dado que las escalas utilizadas en este estudio ya habían sido estudiadas psicométricamente se conocían las relaciones entre las variables que pretendíamos medir. Por lo tanto, el AFC era la técnica más adecuada para evaluar la validez de constructo de las medidas.

En el caso de la escala de autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999), solo se trabajó con la dimensión académica como se puede observar en la Figura 6.

Figura 6

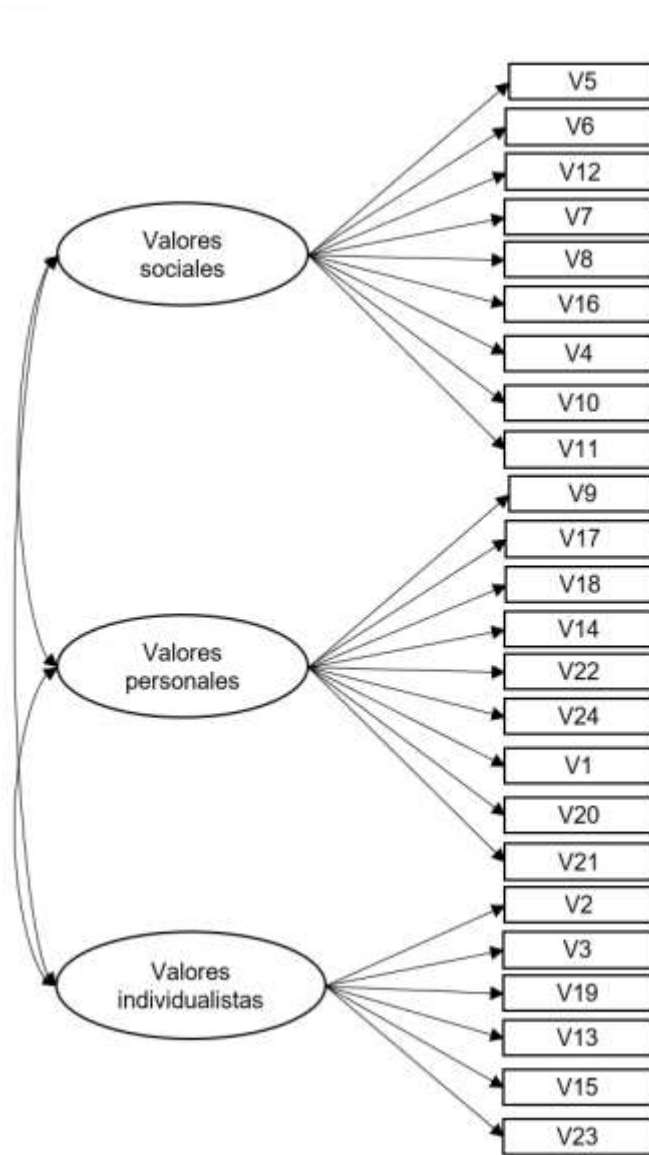
Estructura factorial propuesta para la dimensión Académica de Escala Autoconcepto Forma 5



Para evaluar la validez de la Escala de Valores se hipotetizó, estimó y evaluó un AFC con 3 factores (correspondientes a las 3 clases de valores (personales, sociales e individualistas). El modelo hipotetizado se puede observar en la Figura 7.

Figura 7

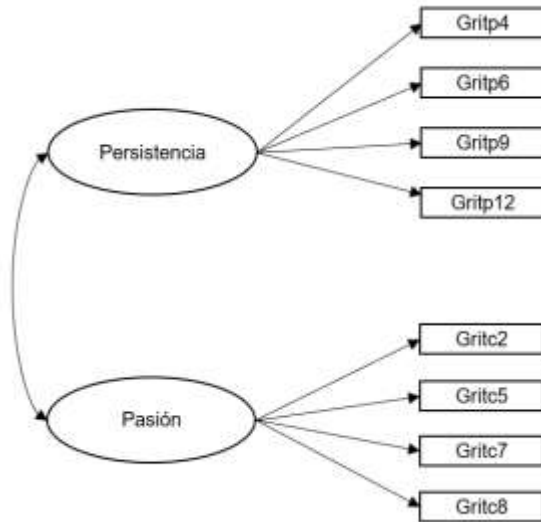
Estructura factorial propuesta para la Escala de Valores



En el caso de la medición del grit, trabajamos con el modelo en que se le mide como dos conceptos relacionados: persistencia y pasión.

Figura 8

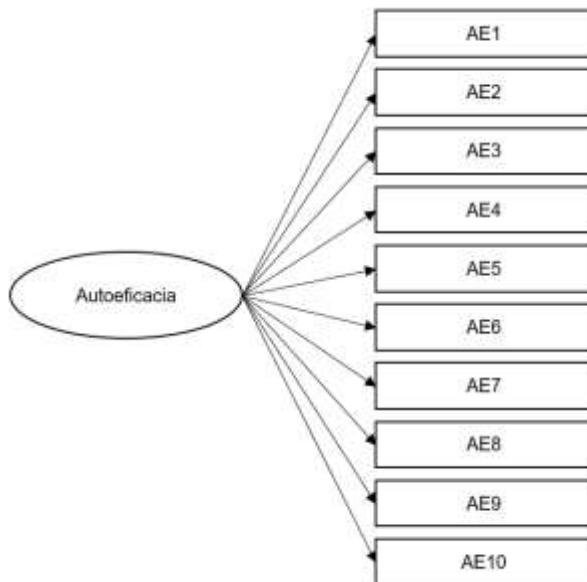
Estructura factorial propuesta para la persistencia y pasión



Para evaluar la validez de la Escala de Autoeficacia se hipotetizó y estimó un análisis confirmatorio de un factor que explicaba los 10 ítems de la escala.

Figura 9

Estructura factorial propuesta para la escala de autoeficacia



La adecuación de los modelos se evaluó mediante varios criterios recomendados por la literatura (Hu y Bentler, 1995; Tanaka, 1993). En primer lugar, se calculó el estadístico chi-cuadrado (X^2), el índice de ajuste original de los modelos de ecuaciones estructurales (Wang y Wang, 2012). Este estadístico evalúa la discrepancia entre las matrices de varianzas y covarianzas de la muestra y las del modelo estimado. Se espera que este estadístico sea estadísticamente no significativo, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la matriz de datos y la del modelo.

Sin embargo, el estadístico chi-cuadrado tiene varias limitaciones:

- Es sensible al tamaño muestral: a mayor tamaño muestral, mayor probabilidad de rechazar el modelo.
- Las muestras pequeñas es probable que no sigan una distribución chi-cuadrado.
- Es sensible al tamaño de las correlaciones.
- Es un estadístico muy sensible a la asunción de normalidad multivariada.

Por estas razones, un valor de chi-cuadrado estadísticamente significativo no se considera razón suficiente para rechazar los modelos, tal como lo proponen diversos autores (Wang y Wang, 2012).

Debido a las limitaciones del estadístico chi-cuadrado, se han desarrollado otros índices para evaluar el ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales. Uno de estos índices es el índice de ajuste comparativo (CFI), desarrollado por Bentler (1990).

El CFI compara el modelo especificado con el modelo nulo, que asume que las covarianzas entre las variables observadas son iguales a cero. El CFI puede tomar valores entre 0 y 1, donde 0 representa el peor ajuste posible y 1 el mejor. Un valor de CFI superior a .90 indica un buen ajuste, y un valor superior a .95 indica un ajuste excelente (Hu y Bentler, 1998, 1999).

Otro índice de ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales muy utilizado es la raíz cuadrada del error de aproximación (RMSEA). El RMSEA evalúa la discrepancia entre los parámetros estimados del modelo y los parámetros verdaderos de la población. Por lo tanto, tiene en cuenta la parsimonia del modelo.

Los valores de RMSEA se interpretan de acuerdo con Browne y Cudeck (1993); MacCallum et al., (1996) y Byrne (1998) de la siguiente manera:

- 0: ajuste perfecto
- $<.05$: ajuste adecuado
- $.05 < x < .08$: ajuste ajustado
- $.08 < x < .10$: ajuste mediocre
- $>.10$: ajuste pobre

Por otro lado, Hu y Bentler (1998) sugieren que valores de RMSEA iguales o inferiores a 0,06 indican un buen ajuste del modelo. Así mismo, también se empleó el índice de ajuste SRMR (Standardized Root Mean-Square) cuya interpretación es análoga al RMSEA.

Finalmente, para estudiar la fiabilidad de las medidas, se calcularon estadísticos descriptivos para los ítems de las diferentes escalas, incluyendo las medias y las desviaciones típicas. El alfa de Cronbach es el índice de fiabilidad más utilizado en la comunidad científica para evaluar la fiabilidad de tests y escalas (Hair et al., 2014). Se considera que valores de alfa de .70 a .79 indican una fiabilidad moderada, y valores de .80 o superiores indican una alta fiabilidad.

Se probó la confiabilidad midiendo el alpha y el omega y la validez mediante el análisis factorial confirmatorio de cada una de las escalas presentadas.

Se llevaron a cabo múltiples análisis de ecuaciones estructurales, específicamente análisis factorial confirmatorio, para evaluar las estructuras de las medidas propuestas en las diferentes escalas y cuestionarios utilizados.

2.4.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio

Los análisis estadísticos descriptivos realizados incluyeron medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas de las variables objeto de estudio (nivel socioeconómico, género, tipo de alumnado, autoconcepto académico, autoeficacia, grit: perseverancia y pasión y valores personales, sociales e individualistas).

2.4.3 Análisis bivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

Para estudiar la relación entre las variables objeto de estudio a nivel bivariado, se llevaron a cabo correlaciones de Pearson entre las variables: nivel socioeconómico, género, tipo de alumnado, autoconcepto académico, autoeficacia, grit: perseverancia y pasión y valores personales, sociales e individualistas.

Las correlaciones de Pearson son una técnica estadística que se utiliza para evaluar la relación lineal entre dos variables cuantitativas. El coeficiente de correlación de Pearson, que se representa por la letra r , puede tomar valores entre -1 y 1. Un valor de $r = -1$ indica una relación lineal negativa perfecta, un valor de $r = 1$ indica una relación lineal positiva perfecta y un valor de $r = 0$ indica la ausencia de relación lineal.

En este estudio, se consideraron las siguientes magnitudes de las correlaciones de acuerdo a Cohen (1992):

- Pequeña: $r = .10$ o inferior
- Moderada: $r = .30$ o inferior

- Grande: $r = .50$ o superior

2.4.4 Puesta a prueba de las hipótesis

Para estudiar las hipótesis que planteaban relaciones bivariadas, ya fueran positivas o negativas, se realizaron correlaciones entre el indicador de rendimiento académico y los ítems de las escalas que recogían los contenidos planteados en las hipótesis.

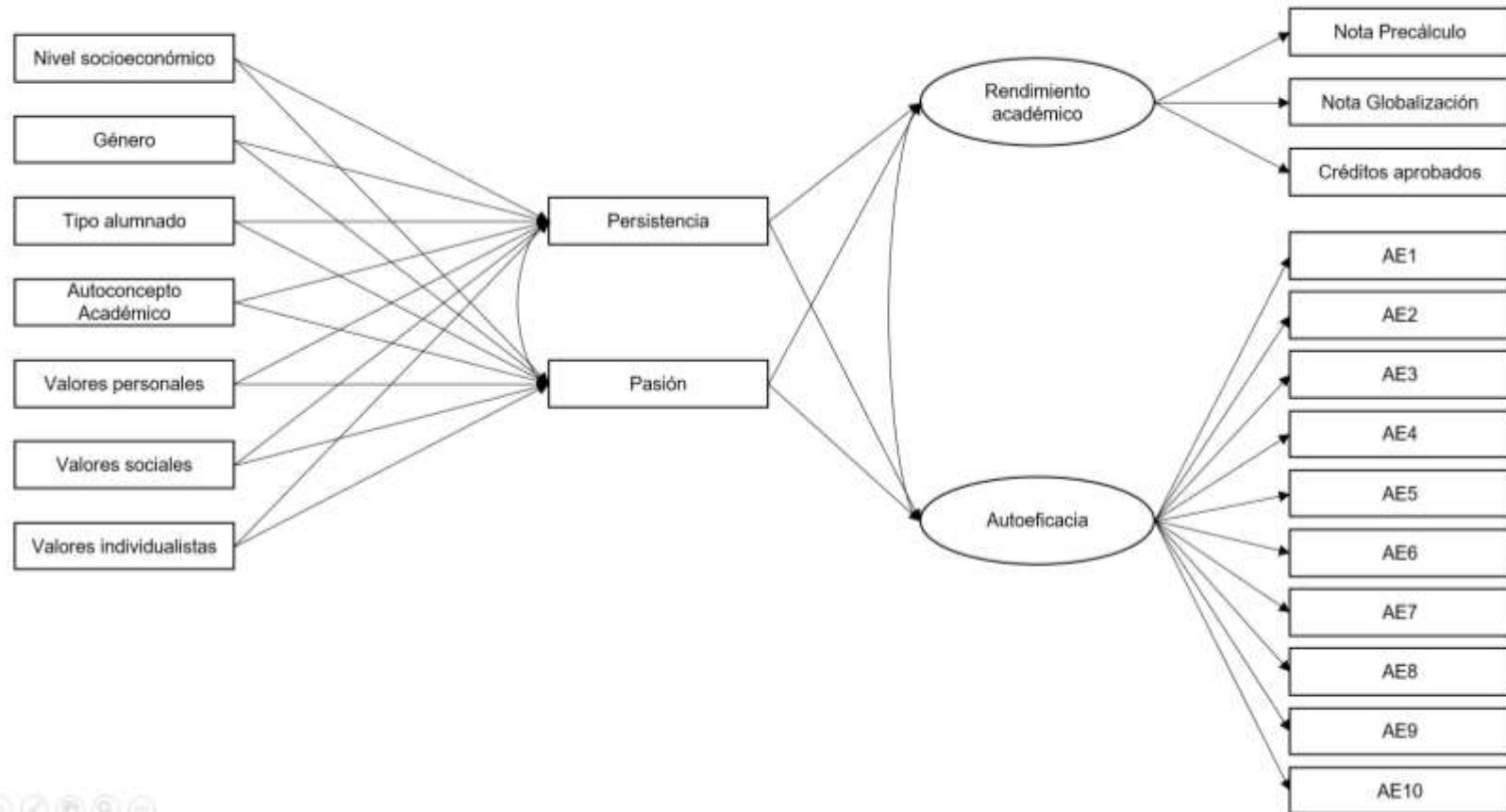
Las variables objeto de estudio eran indicadores simples, medidos en escala ordinal. Por ello, se realizaron correlaciones de Pearson y de Spearman. Estas variables correlaciones se consideran parte del estudio correlacional previo a la puesta a prueba del modelo teórico completo.

2.4.5 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

Para terminar, se hipotetizó, estimó y evaluó un modelo de ecuaciones estructurales en el que se plasmaron las relaciones multivariadas entre las variables objeto de estudio. Tal y como se puede observar en la Figura 10, el modelo hipotetizaba un paper predictivo de las variables de nivel económico, género, tipo de alumno, autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas mediados por las variables perseverancia y pasión, el género, sobre el rendimiento académico y la autoeficacia.

Figura 10

Modelo propuesto



Para evaluar el ajuste del modelo, se utilizaron tres criterios: el estadístico chi-cuadrado, el CFI y el RMSEA. Estos criterios se han explicado anteriormente. Este modelo y el resto de modelos de ecuaciones estructurales se estimaron utilizando el método MLR. Nuevamente, para su puesta a prueba se utilizó el paquete estadístico Mplus.

3. Resultados

3.1 Estudio de la fiabilidad y la validez de las medidas utilizadas

Los análisis realizados para evaluar la fiabilidad y validez de las medidas en la muestra objeto de estudio, mostraron resultados satisfactorios en términos de propiedades psicométricas. En concreto, los valores de fiabilidad fueron superiores a .70 para todas las escalas, lo que indica que las medidas son consistentes y fiables. Además, las estructuras factoriales propuestas ajustaron adecuadamente a los datos en todos los casos.

Estos resultados sugieren que las medidas utilizadas en este estudio son adecuadas para evaluar las variables objeto de estudio.

3.1.1 Fiabilidad y validez de la dimensión de autoconcepto académico del AF5

El análisis factorial confirmatorio realizado para evaluar la validez de constructo de la dimensión de autoconcepto académico de la Escala Autoconcepto Forma 5 ofreció unos índices de ajuste adecuados: $\chi^2(9) = 40.464$, $p < .001$, CFI = .952, RMSEA = .094, 90% CI (.066 - .124), SRMR = .036.

Aunque el resultado de la prueba de chi-cuadrado fue estadísticamente significativo, ya se han comentado las limitaciones que presenta este indicador como medida del ajuste de un modelo. Por ello, la interpretación se basa principalmente en el CFI, RMSEA y SRMR. En concreto, en este caso podemos observar que el CFI es una medida de ajuste del modelo que compara el ajuste del modelo teórico con el ajuste de un modelo nulo. Un valor de CFI superior a .95 se considera

un excelente ajuste. En este caso, el valor de CFI es .952, lo que indica que el ajuste del modelo es excelente.

El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) es una medida del error de medición de la dimensión. Un valor de RMSEA inferior a .10 se considera un error de medición pequeño. En este caso, el valor de RMSEA es .094, lo que indica que el error de medición de la dimensión es pequeño.

La raíz cuadrada de la media de los residuos cuadrados estandarizados (SRMR) es una medida de la consistencia de la dimensión con los datos. Un valor de SRMR inferior a .08 se considera una muy buena consistencia. En este caso, el valor de SRMR es .036, lo que indica que la dimensión es muy consistente con los datos.

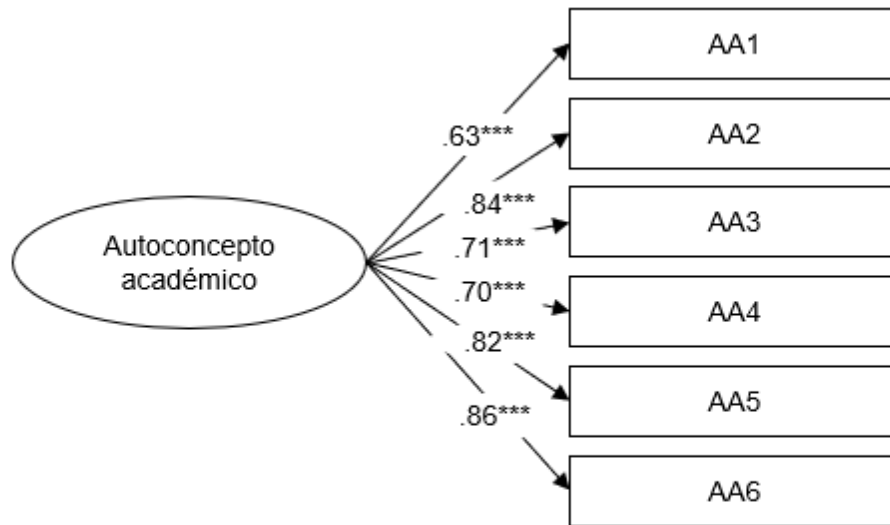
Concluimos que los resultados de la dimensión nos indican que nuestros datos respaldan la estructura factorial propuesta para la escala.

El ajuste analítico del modelo, también fue óptimo, tal y como se puede observar en la Figura 11, con saturaciones factoriales con valores entre .63 (ítem AA1, “Hago bien los trabajos universitarios”) y .86 (ítem AA6, “Mis profesores me consideran inteligente y trabajador”).

Finalmente, la consistencia interna fue adecuada, con un alfa y un omega de .89 ($\omega=\alpha=.89$).

Figura 11.

Saturaciones factoriales del modelo propuesto para el autoconcepto académico del AF5



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

3.1.2 Fiabilidad y validez de la escala de valores

El análisis factorial confirmatorio realizado para evaluar la validez de constructo de la escala de valores ofreció unos índices de ajuste adecuados: $\chi^2(247) = 568.578$, $p < .001$, CFI = .904, RMSEA = .082, 90% CI (.073 - .091), SRMR = .083. El CFI indica que el ajuste del modelo de la escala es bueno. Un valor de CFI superior a .90 se considera un buen ajuste. El resultado del RMSEA indica que el error de medición de la escala es pequeño. Un valor de RMSEA inferior a .08 se considera un error de medición pequeño. Por último, el SRMR es una medida de la consistencia de la escala con los datos. Este resultado indica que la escala es consistente con los datos. Un valor de SRMR inferior a .10 se considera un ajuste aceptable.

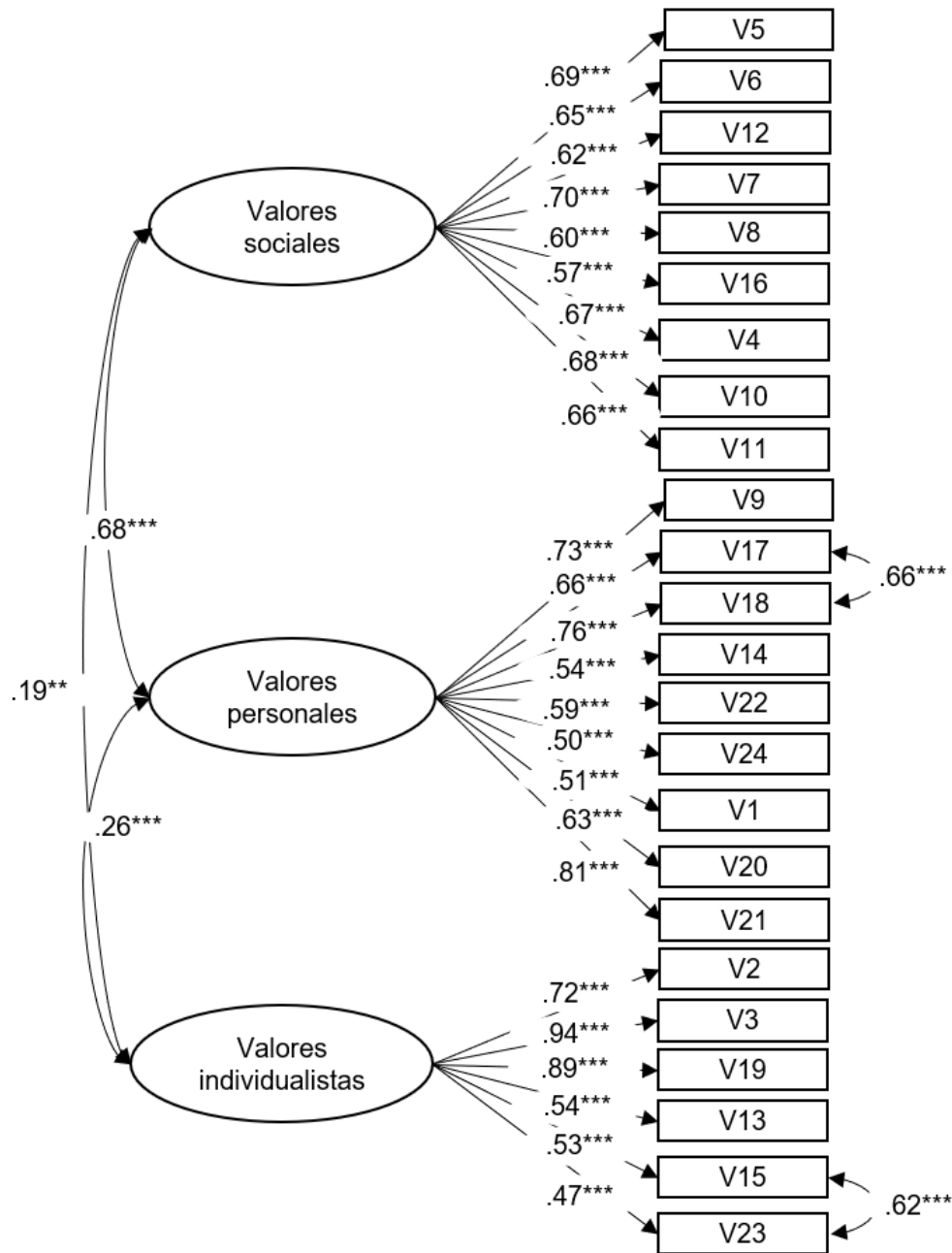
Concluimos que los resultados de la dimensión nos indican que nuestros datos respaldan la estructura factorial propuesta para la escala. Bien es cierto, que cabe destacar la presencia de correlaciones entre los ítems V17 y V18, y V15 y V23, que son necesarias para el correcto ajuste del modelo.

El ajuste analítico del modelo también fue óptimo, tal y como se puede observar en la Figura 12, con saturaciones factoriales en la dimensión de valores sociales entre .57 (ítem V16, correspondiente a prosociabilidad “Trabajar por el bien de los demás”) y .70 (ítem V7, correspondiente también a prosociabilidad “Dedicar parte del tiempo de uno para ayudar a los demás”). Para la dimensión personal las saturaciones factoriales se encuentran entre .50 (ítem V24, correspondiente a integridad “Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros”) y .81 (ítem V20, correspondiente a responsabilidad “No culpar a otros de nuestros errores”). Finalmente, para la dimensión de valores individuales las saturaciones factoriales se encuentran entre .47 (ítem V23, correspondiente a hedonismo “Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo”) y .94 (ítem V3, correspondiente a reconocimiento social “Ser admirado por los demás”).

Finalmente, la consistencia interna fue adecuada, con un α de .81 y un ω de .86 ($\alpha=.81$ $\omega=.86$) para la dimensión de valores sociales; un α de .77 y un ω de .86 ($\alpha=.77$ $\omega=.86$) para la dimensión personal y un α de .78 y un ω de .85 ($\alpha=.78$ $\omega=.85$) para la dimensión individualista.

Figura 12

Saturaciones factoriales del modelo propuesto para valores



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

3.1.3 Fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia

El análisis factorial confirmatorio realizado para evaluar la validez de constructo de la escala de autoeficacia ofreció unos índices de ajuste adecuados: $\chi^2(35) = 87.660$, $p < .001$, CFI = .973, RMSEA = .082, 90% CI (.061 - .104), SRMR = .046

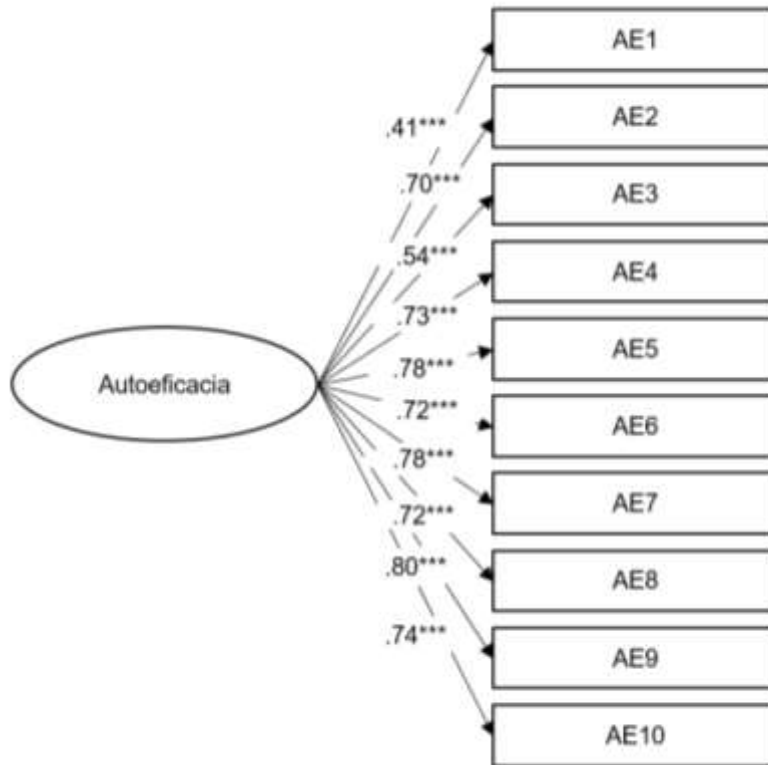
Pasamos a explicarlo a continuación. El resultado del CFI indica que el ajuste del modelo de la escala es bueno. Un valor de CFI superior a .90 se considera un ajuste excelente. En este caso el valor del RMSEA se encuentra ligeramente por encima de .08, aunque no parece lo suficientemente preocupante dado que este indicador ha mostrado no funcionar adecuadamente en casos de modelos con pocos grados de libertad. Esto se evidencia al ir a acompañado de un valor de SRMR inferior a .05, que respalda el correcto ajuste del modelo.

En general, los resultados de la escala indican que es una herramienta válida y fiable para medir la autoeficacia de los individuos. El ajuste analítico del modelo, también fue óptimo, tal y como se puede observar en la Figura 13, con saturaciones factoriales en la escala de autoeficacia entre .47(ítem AE1, “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiera aunque alguien se me oponga”) y .80 (ítem AE8, “Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”).

Finalmente, la consistencia interna fue adecuada, con un alfa de .86 ($\alpha = .86$) y un omega de .90 ($\omega = .90$).

Figura 13

Saturaciones factoriales del modelo propuesto para valores



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

3.1.4 Fiabilidad y validez de la escala de perseverancia y pasión

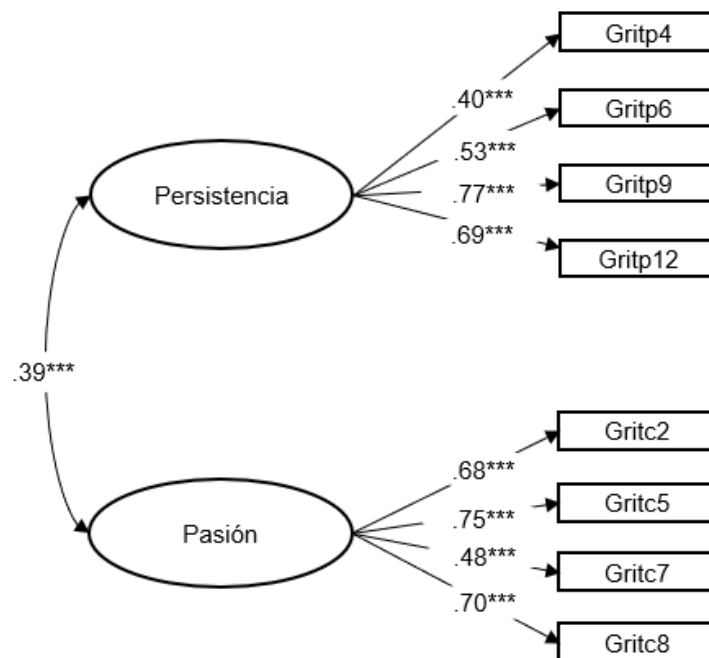
El análisis factorial confirmatorio realizado para evaluar la validez de constructo de la escala de de perseverancia y pasión ofreció unos índices de ajuste adecuados $\chi^2(19) = 73.363$, $p < .001$, CFI = .919, RMSEA = .102, 90% CI (.078 - .127), SRMR = .051. De esta manera, constatamos que el resultado del CFI se encuentra por encima de .90, siendo adecuado. Nuevamente, el resultado del RMSEA no se encuentra por debajo de .08, pero dado los pocos grados de libertad del modelo, complementamos su interpretación con el SRMR que sí que respalda el adecuado ajuste de la estructura de dos factores teóricamente propuesta.

Consecuentemente, podemos concluir que los resultados de la escala indican que es una herramienta válida para medir la perseverancia y la pasión de los individuos. El ajuste analítico del modelo, también fue óptimo, tal y como se puede observar en la Figura 14, con saturaciones factoriales en la escala de perseverancia entre .40 (ítem Gritp4 “Los contratiempos no me desaniman”) y .77 (ítem gritp9, “Termino todo lo que empiezo”). Para la escala de pasión las saturaciones factoriales de la escala se encuentran entre .48 (ítem Gritc7, “A menudo me pongo un objetivo para después perseguir otro diferente”) y .75 (ítem Gritc5 “Me he obsesionado con cierta idea o proyecto, durante un periodo corto de tiempo, para después dejar de estar interesado”)

Finalmente, la consistencia interna fue aceptable, con un alpha de .62 ($\alpha = .62$) y un omega de .70 ($\omega = .70$) para la escala de persistencia y un Alpha de .72 ($\alpha = .72$) y un omega de .75 ($\omega = .75$) para la escala de pasión.

Figura 14

Saturaciones factoriales del modelo propuesto para perseverancia y pasión



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

3.1.5 Fiabilidad y validez del rendimiento académico

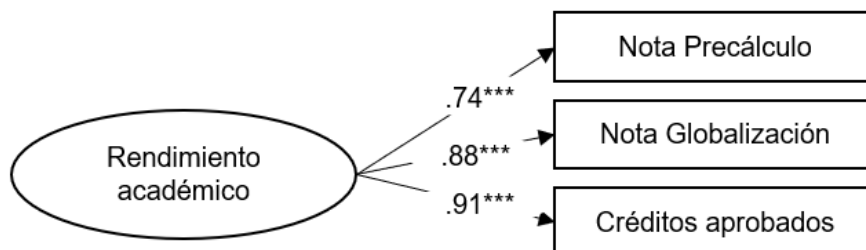
El análisis factorial confirmatorio realizado para evaluar la validez de constructo del rendimiento académico medido a partir de tres indicadores promedio del curso de Globalización y Realidad Nacional, promedio del curso de Precálculo y el número de cursos aprobados en el primer ciclo. Resultando unos índices de ajuste excelentes: $\chi^2(64) = 119.356$, $p < .001$, CFI = .972, RMSEA = .047, 90% CI (.034 - .060), SRMR = .057. Como se puede ver, el resultado del CFI se encuentra por encima de .95, próximo a 1. Los resultados del RMSEA y SRMR serían en ambos casos adecuados al encontrarse por debajo de .08.

Podemos concluir que los resultados indican que es una herramienta válida para medir el rendimiento académico de los estudiantes. El ajuste analítico del modelo, también fue óptimo, tal y como se puede observar en la Figura 15, con saturaciones factoriales de .74 (Promedio de Precálculo) y .91 (número de créditos aprobados)

Finalmente, la consistencia interna fue buena, con un alpha de .86 ($\alpha = .86$) y un omega de .88 ($\omega = .88$).

Figura 15

Saturaciones factoriales del modelo propuesto para valores



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

3.2 Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio

Los análisis estadísticos descriptivos realizados proporcionaron información sobre las características generales de las variables objeto de estudio. Estas características se expresaron mediante medidas de tendencia central (medias), medidas de dispersión (desviaciones típicas) y medidas de posición (puntuaciones mínimas y máximas).

En relación a la dimensión de Autoconcepto académico la media más alta corresponde al ítem AA1 “Hago bien los trabajos universitarios” y la más baja corresponde al ítem AA3 “Trabajo mucho en clase”. Los otros ítems evaluados fueron AA2 “Mis profesores me consideran un buen estudiante”; AA4 “Mis profesores me estiman”; AA5 “Soy un buen estudiante” y AA6 “Mis profesores me consideran inteligente y trabajador”. Vemos que en estos ítems se reflejan los dos ejes del concepto, como se siente respecto al desempeño de su rol de estudiante acuerdo a como piensa que lo ven sus profesores o superiores y por otro lado como el percibe sus propias cualidades.

El promedio de la dimensión sería 7.67 para una población mayoritariamente de 17 años significaría un autoconcepto académico medio. Los estudiantes tienen una percepción equilibrada de su capacidad intelectual, su rendimiento académico y sus habilidades para el aprendizaje. No se sienten ni especialmente inteligentes ni torpes, ni tienen un rendimiento académico sobresaliente ni especialmente deficiente. En general, un autoconcepto académico medio es un buen indicador de que la persona está bien adaptada a su entorno académico (Tabla 13).

Tabla 13*Estadísticos descriptivos de la dimensión de Autoconcepto académico*

	Media	D. típica	Asimetría	SE	Curtosis	SE	Mínimo	Máximo
AA1	80.68	12.24	-1.15	0.12	1.46	0.24	30.00	99.00
AA2	76.85	15.81	-1.17	0.12	1.81	0.24	2.00	99.00
AA3	74.25	15.76	-0.96	0.12	0.86	0.25	10.00	99.00
AA4	74.71	17.62	-1.10	0.12	1.45	0.24	1.00	99.00
AA5	78.59	13.56	-0.96	0.12	0.90	0.24	20.00	99.00
AA6	75.70	16.35	-1.04	0.12	0.98	0.24	20.00	99.00

En relación a la escala de valores (Tabla 13) que mide valores sociales (5, 6, 12, 7, 8, 16, 4, 10, 11), personales (9, 17, 18, 14, 22, 24, 1, 20, 21) e individualistas (2, 3, 19, 13, 15, 23). Encontramos que los valores personales son los que tiene una media más alta 4.20 y donde encontramos menos dispersión en los resultados. Podemos pensar que la mayoría de los estudiantes se perciben honestos, responsables e integros. Estos valores indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios y poder alcanzar las metas trazadas (Figura 16).

En segundo lugar, se encuentra el promedio de los valores sociales (3.84) que incluye valores prosociales, justicia e igualdad y compromiso social. Son valores que muestran una actitud empática y prosocial del estudiante y un genuino interés por participar en actividades de ayuda a otras personas (Figura 17).

Figura 16

Promedio de Valores personales

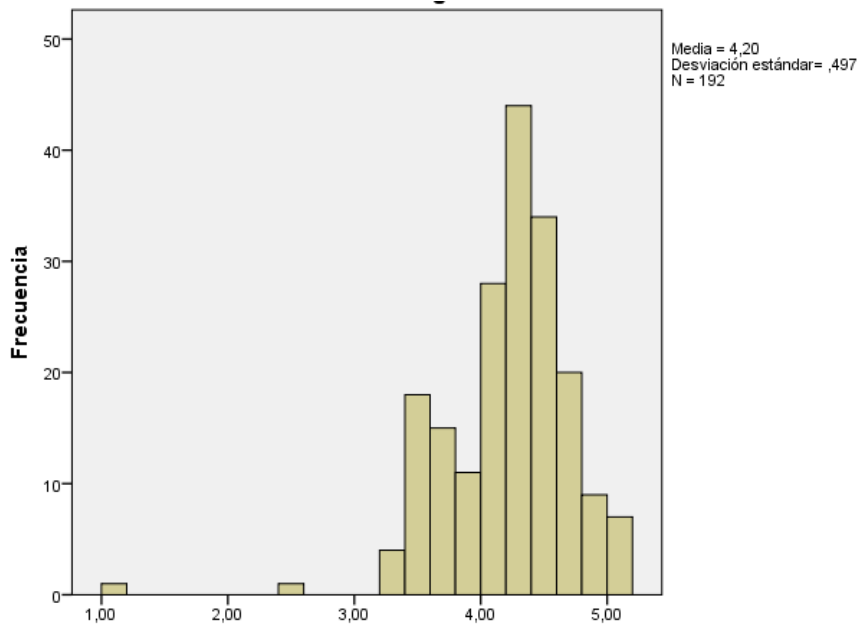


Figura 17

Promedio de Valores sociales

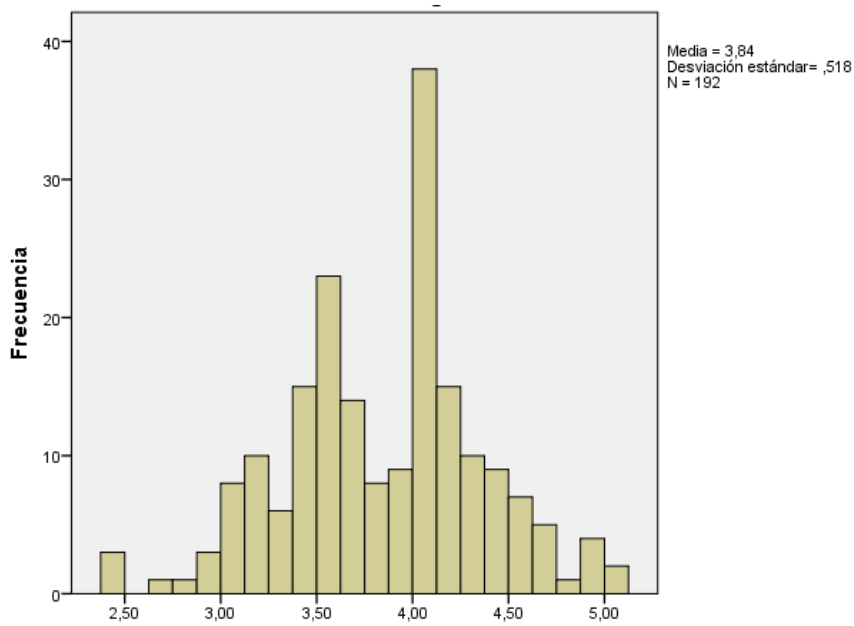
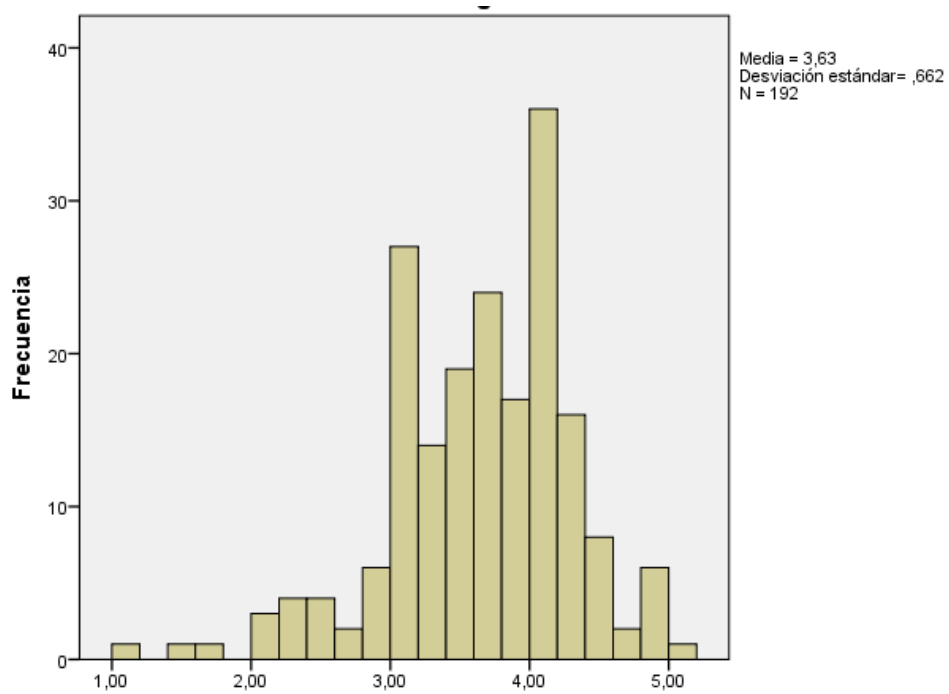


Figura 18

Promedio de Valores individualistas



En tercer lugar, se encontrarían los valores individualistas que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por un lado y por el otro hedonismo y búsqueda del placer y la satisfacción personal (ver Figura 18).

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la escala de valores

	Media	D. típica	Asimetría	SE	Curtosis	SE	Mínimo	Máximo
Valor1	3.92	0.82	-0.65	0.18	0.42	0.35	1.00	5.00
Valor2	3.15	0.89	-0.08	0.18	-0.32	0.35	1.00	5.00
Valor3	3.21	0.99	-0.14	0.18	-0.43	0.35	1.00	5.00
Valor4	4.23	0.77	-0.92	0.18	1.11	0.35	1.00	5.00
Valor5	3.52	0.89	-0.13	0.18	-0.49	0.35	1.00	5.00
Valor6	3.79	0.87	-0.41	0.18	-0.41	0.35	2.00	5.00
Valor7	3.91	0.80	-0.59	0.18	0.17	0.35	2.00	5.00
Valor8	3.63	0.75	-0.43	0.18	-0.04	0.35	2.00	5.00
Valor9	4.36	0.75	-0.99	0.18	0.96	0.35	1.00	5.00
Valor10	4.18	0.73	-0.69	0.18	0.46	0.35	2.00	5.00
Valor11	4.07	0.78	-0.60	0.18	0.11	0.35	2.00	5.00
Valor12	3.55	0.89	-0.29	0.18	-0.04	0.35	1.00	5.00
Valor13	3.90	0.97	-0.78	0.18	0.20	0.35	1.00	5.00
Valor14	4.13	0.80	-0.61	0.18	0.15	0.35	1.00	5.00
Valor15	4.20	0.96	-1.50	0.18	2.39	0.35	1.00	5.00
Valor16	3.69	0.89	-0.42	0.18	-0.09	0.35	1.00	5.00
Valor17	4.43	0.73	-1.68	0.18	4.42	0.35	1.00	5.00
Valor18	4.53	0.69	-1.82	0.18	4.59	0.35	1.00	5.00
Valor19	3.32	0.95	-0.32	0.18	9.68e-3	0.35	1.00	5.00
Valor20	4.08	0.99	-1.10	0.18	0.69	0.35	1.00	5.00
Valor21	4.35	0.69	-1.18	0.18	2.67	0.35	1.00	5.00
Valor22	4.10	0.77	-0.66	0.18	0.61	0.35	1.00	5.00
Valor23	4.02	0.95	-1.10	0.18	1.23	0.35	1.00	5.00
Valor24	3.93	0.82	-0.66	0.18	1.05	0.35	1.00	5.00

Al analizar los resultados descriptivos de la escala de autoeficacia el promedio es 32.57 lo que puede significar que los estudiantes tienen una percepción moderada de su capacidad para afrontar situaciones estresantes basada en la evaluación de las propias habilidades, conocimientos y capacidades (Figura 19).

La pregunta con el promedio más bajo es la AE6 “Cuando me encuentro en una dificultad puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.” y la pregunta con el promedio más alto corresponde a la pregunta AE9 “Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer” (Tabla 15),

Figura 19

Promedio de la escala de autoeficacia

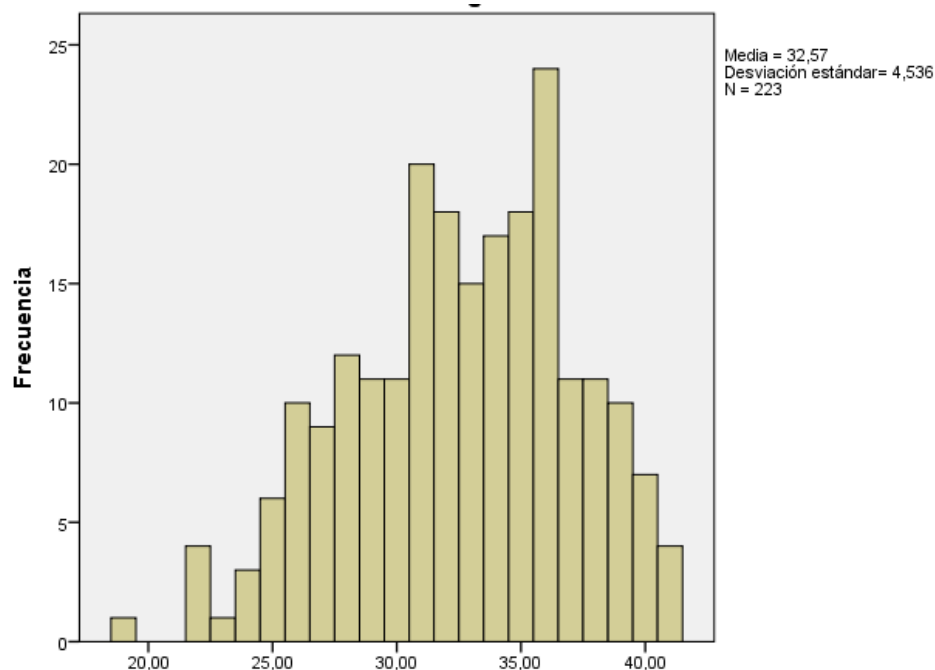


Tabla 15

Estadísticos descriptivos ítems Autoeficacia

	Media	D. típica	Asimetría	SE Asimetría	Curtosis	SE Curtosis	Mínimo	Máximo
AE1	3.03	0.69	-0.45	0.16	0.40	0.32	1.00	4.00
AE2	3.61	0.55	-1.18	0.16	1.38	0.32	1.00	4.00
AE3	3.18	0.66	-0.31	0.16	-0.34	0.32	1.00	4.00
AE4	3.11	0.67	-0.22	0.16	-0.43	0.32	1.00	4.00
AE5	3.22	0.63	-0.20	0.16	-0.59	0.32	2.00	4.00
AE6	2.95	0.75	-0.23	0.16	-0.44	0.32	1.00	4.00
AE7	3.03	0.73	-0.32	0.16	-0.27	0.32	1.00	4.00
AE8	3.49	0.64	-1.07	0.16	1.04	0.32	1.00	4.00
AE9	3.76	0.84	-0.27	0.16	-0.23	0.32	1.00	5.00
AE10	3.20	0.68	-0.44	0.16	-0.14	0.32	1.00	4.00

Los resultados alcanzados en la escala de Grit medida a partir de sus dos factores perseverancia y pasión nos presenta una media de más es de 2.71 y corresponde a la dimensión de pasión gritc2 “Las ideas y proyectos nuevos a menudo me distraen de los anteriores.” y la media más alta corresponde a la dimensión de perseverancia gritp6 “Soy un trabajador/a duro/a”.

La media de persistencia en la escala Grit es 3.83, lo que significaría un nivel moderado, esto significaría que los estudiantes en general creen que son capaces de mantener el esfuerzo a largo plazo, pero eso no significa que ante retos grandes cambie de dirección. En otras palabras,

los estudiantes suelen ser capaces de perseverar en sus objetivos de manera suficiente, siempre y cuando los retos no se pongan muy difíciles.

La media de pasión en la escala Grit es 2.97 lo que significaría que los estudiantes en general no están tan comprometidos con sus objetivos como podrían estar. Esto significa que los estudiantes pueden tender a abandonar sus objetivos si las cosas dejan de interesarles (tabla 16)

Tabla 16

Estadísticos descriptivos ítems Persistencia y Pasión

	Media	D. típica	Asimetría	SE Asimetría	Curtosis	SE Curtosis	Mínimo	Máximo
gritp4	3.49	0.92	-0.27	0.15	-0.32	0.29	1.00	5.00
gritp6	4.00	0.82	-0.57	0.15	0.11	0.29	1.00	5.00
gritp9	3.91	0.80	-0.30	0.15	-0.45	0.29	2.00	5.00
gritp12	3.93	0.80	-0.54	0.15	0.49	0.29	1.00	5.00
gritc2	2.71	0.99	0.10	0.15	-0.51	0.29	1.00	5.00
gritc5	3.04	1.12	-0.03	0.15	-0.85	0.29	1.00	5.00
gritc7	2.97	1.13	0.14	0.15	-0.86	0.29	1.00	5.00
gritc8	3.15	1.05	-0.03	0.15	-0.63	0.29	1.00	5.00

Finalmente, en relación a los factores con lo que se mide el rendimiento académico, encontramos que la media de Precálculo fue de 12.25. Teniendo en cuenta que la calificación es

vigesimal y se aprueba con 10.5, podemos considerar que el rendimiento de los estudiantes es regular, suficiente para continuar con el avance de su carrera

En relación al promedio del curso de Globalización la media es 15.48, lo que nos indicaría un buen promedio. En relación a los créditos aprobados encontramos una media de 17.68 lo que nos podría indicar que la mayoría de los alumnos solo desaprobó un curso de 2 o 3 créditos. (tabla 17)

Tabla 17

Estadísticos descriptivos ítems Rendimiento académico

	Media	D. típica	Asimetría	SE Asim	Curtosis	SE Curt	Mínimo	Máximo
Nota Precálculo	12.25	3.97	-0.70	0.13	0.44	0.26	0.00	19.61
Nota Globalización	15.48	3.22	-2.16	0.13	6.68	0.26	0.00	19.89
Créditos Aprobados	17.68	4.56	-2.60	0.13	6.50	0.26	0.00	20.00

Para reducir la complejidad del modelo trabajaremos con las diferentes dimensiones como variables observables calculadas como el promedio de los diferentes ítems o indicadores que las conforman. Por ello, continuamos el apartado de resultados reportando los estadísticos descriptivos de las variables observables implicadas en el estudio (media, desviación típica, mínimo, máximo, asimetría y curtosis) (Tabla 18).

Tabla 18*Estadísticos descriptivos variables incluidas en el modelo*

	Media	D. típica	Asimetría	SE	Curtosis	SE	Mínimo	Máximo
Nivel socioeconómico	1.68	0.91	1.41	0.13	1.93	0.25	1.00	5.00
Género	0.48	0.50	0.09	0.12	-2.00	0.24	0.00	1.00
Tipo Alumnado	0.73	0.45	-1.02	0.12	-0.97	0.25	0.00	1.00
Autoconcepto académico	1.95	0.46	0.56	0.17	0.96	0.33	1.00	3.90
Valores personales	4.20	0.50	-1.54	0.18	7.05	0.35	1.11	5.00
Valores sociales	3.84	0.52	-0.18	0.18	-0.13	0.35	2.44	5.00
Valores individuales	3.63	0.66	-0.69	0.18	0.96	0.35	1.17	5.00
Persistencia	3.83	0.57	0.15	0.15	-0.52	0.29	2.50	5.00
Pasión	2.97	0.79	0.16	0.15	-0.43	0.29	1.00	5.00
Nota precálculo	12.25	3.97	-0.70	0.13	0.44	0.26	0.00	19.61
Nota globalización	15.48	3.22	-2.16	0.13	6.68	0.26	0.00	19.89
Créditos aprobados	17.68	4.56	-2.60	0.13	6.50	0.26	0.00	20.00
Autoeficacia	3.26	0.45	-0.34	0.16	-0.42	0.32	1.90	4.10

3.3 Análisis bivariados de las relaciones entre las variables objeto de estudio

A continuación, en la Tabla 19, se presentan las relaciones presentes entre todas las variables del modelo: nivel socioeconómico, género, tipo de alumno (becado o no becado), autoconcepto académico, valores personales, valores sociales, valores individualistas, autoeficacia, persistencia, pasión, promedio del curso de precálculo, promedio del curso de globalización y promedio de créditos aprobados a nivel bivariado.

Tabla 19*Correlaciones bivariadas de las variables incluidas en el modelo*

Variable	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) Nivel socioeconómico	—												
(2) Género	.02ns	—											
(3) Tipo alumnado	.46***	.06ns	—										
(4) Autoconcepto académico	.00ns	-.05ns	.00ns	—									
(5) Valores personales	.00ns	-.13ns	-.07ns	-.15*	—								
(6) Valores sociales	-.22**	-.17*	-.01ns	-.12ns	.55***	—							
(7) Valores individuales	-.04ns	.06ns	-.12ns	-.11ns	.23***	.18**	—						
(8) Persistencia	-.04ns	-.05ns	-.03ns	.48***	.31***	.26**	-.15ns	—					
(9) Pasión	-.16**	-.188**	-.24***	.17**	.16ns	.09ns	-.11ns	.22***	—				
(10) Nota precálculo	-.11*	-.09ns	-.31***	-.12ns	.18*	-.05ns	.13ns	.23***	.13**	—			
(11) Nota globalización	-.09ns	-.12*	-.29***	.07ns	.12ns	-.07ns	.01ns	.16***	.12ns	.66***	—		
(12) Créditos aprobados	.00ns	-.10ns	-.18***	-.05ns	.04ns	-.08ns	.05ns	.19***	.13*	.69***	.76***	—	
(13) Autoeficacia	-.04ns	.11ns	-.11ns	-.52***	.33*	.06ns	.09ns	.63***	.15*	.20**	.25***	.21**	—

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

3.4 Puesta a prueba de las hipótesis

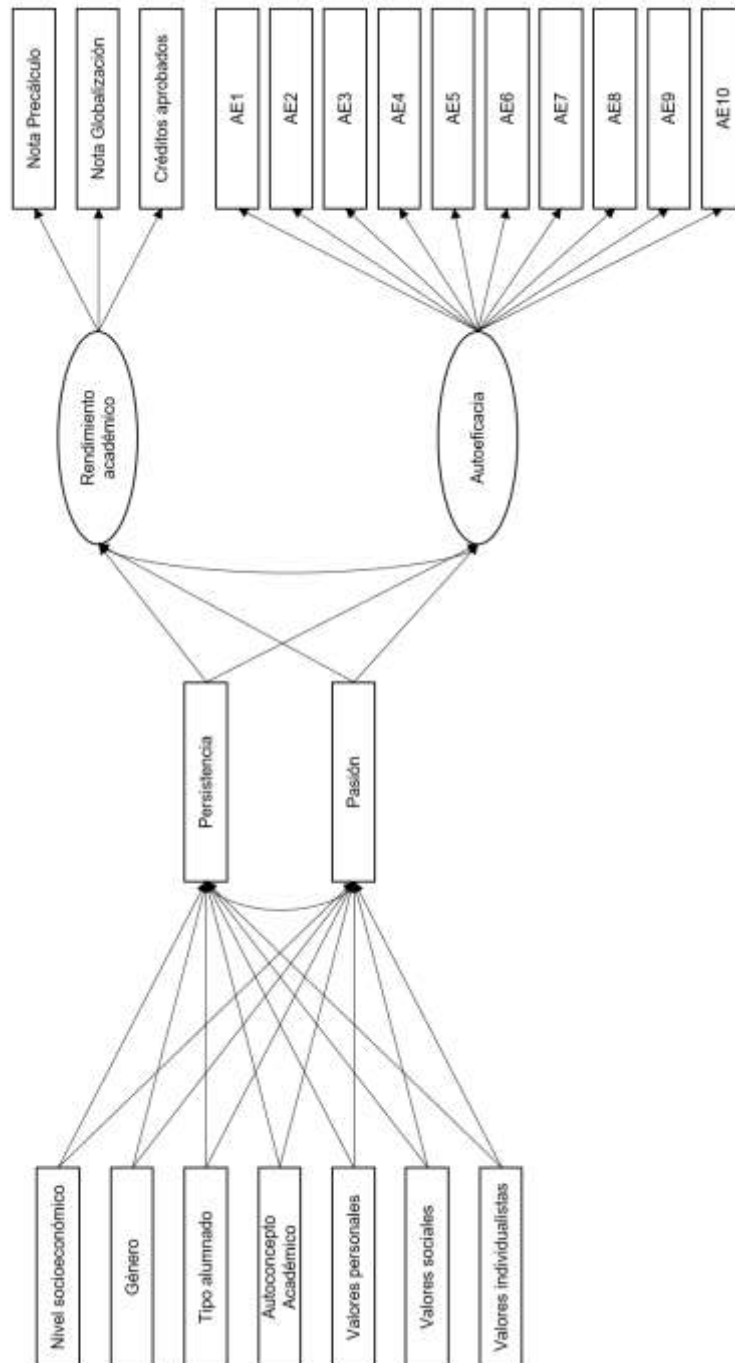
Simplemente a efectos de facilitar la organización de la información a los y las lectoras, se recuerda que para estudiar las hipótesis planteadas, tal y como se ha especificado en la sección de análisis de datos de esta tesis, se llevaron a cabo diversas correlaciones entre las variables predictivas: nivel socioeconómico, género, tipo de alumno, autoconcepto académico, valores personales, valores sociales, valores individualistas y las variables mediadoras pasión y perseverancia y las de resultado: rendimiento académico y autoeficacia.

3.5 Análisis multivariado de las relaciones entre las variables objeto de estudio

En este apartado se pone a prueba el modelo teórico planteado en la tesis y que se encuentra representado en la Figura 20.

Figura 20

Modelo teórico propuesto



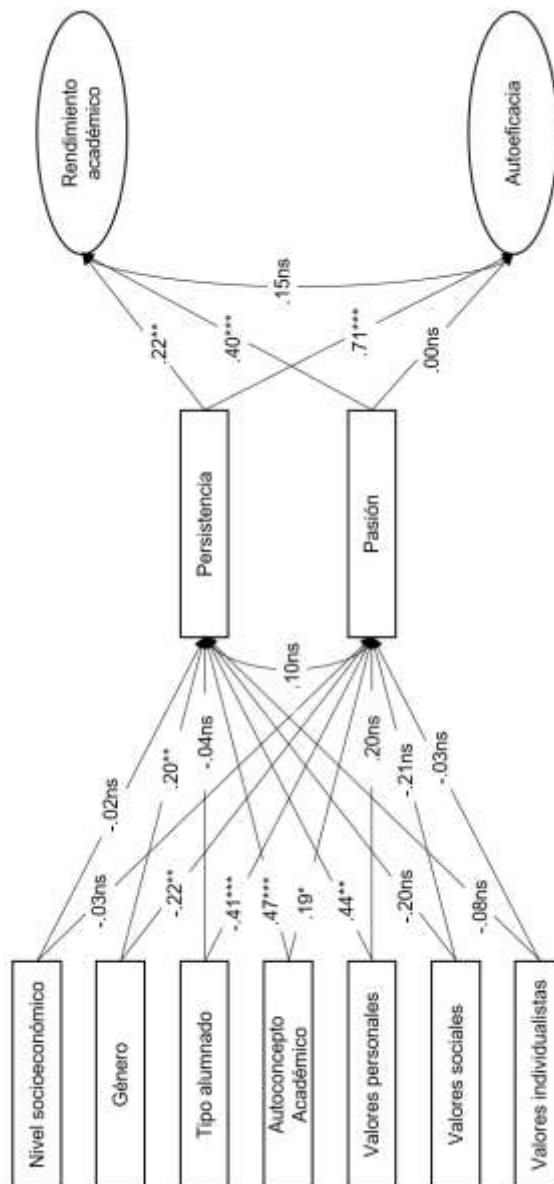
El modelo propuesto considera:

- Las variables predictivas sociodemográficas: género, nivel socioeconómico y tipo de alumno; así como las variables cognitivas: autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas afectan el factor de persistencia de la variable Grit
- Las variables predictivas sociodemográficas: género, nivel socioeconómico y tipo de alumno; así como las variables cognitivas: autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas afectan el factor pasión de la variable Grit
- El factor Persistencia de la variable emocional Grit afecta las variables resultado Rendimiento Académico y Autoeficacia
- El factor Pasión de la variable emocional *grit* afecta las variables resultado Rendimiento Académico y Autoeficacia
- La variable autoeficacia se relaciona de manera significativa con la variable rendimiento académico

Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 21. El ajuste del modelo fue adecuado: $\chi^2(177) = 310.227$, $p < .001$, CFI = .943, RMSEA = .044, 90% CI (.036 - .052), SRMR = .093.

Figura 21

*Modelo teórico probado con correlaciones entre antecedentes y saturaciones factoriales de rendimiento académico y autoeficacia sacadas a Tabla. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo*



En la Figura 21 se puede observar que:

- Las variables género, autoconcepto académico y los valores personales afectan positivamente la variable persistencia.
- Las variables nivel socioeconómico, tipo de alumno, valores sociales y valores individualistas no afectan significativamente la persistencia.
- La variable autoconcepto académico afecta positivamente la variable pasión.
- Las variables género y tipo de alumno afectan negativamente la variable pasión.
- Las variables valores personales, sociales e individualistas no afectan significativamente la variable pasión.
- La variable persistencia afecta positivamente las variables rendimiento académico y la autoeficacia.
- La variable pasión afecta positivamente la variable rendimiento académico.
- La variable pasión no afecta significativamente la variable autoeficacia.
- No hay relación significativa entre el rendimiento y la autoeficacia.

Tabla 20*Correlaciones entre variables antecedentes del modelo*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Nivel socioeconómico						
(2) Género	.02ns					
(3) Tipo Alumnado	.46***	.06ns				
(4) Autoconcepto Académico	-.13**	-.20***	-.16**			
(5) Valores personales	.00ns	-.13**	-.05ns	.21***		
(6) Valores sociales	-.20**	-.17*	-.01ns	.24***	.55***	
(7) Valores individualistas	-.03ns	.06ns	-.09ns	.00ns	.23***	.18**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

La Tabla 20 presenta las relaciones entre las variables antecedentes del modelo que no han sido incluidas en la figura por motivos de claridad. Las relaciones estadísticamente significativas se dan entre el nivel socioeconómico y el tipo de alumno; el autoconcepto académico y los valores personales; los valores sociales con el autoconcepto académico, los valores personales y los valores sociales; los valores personales y los valores individualistas.

Tabla 21

Saturaciones factoriales del modelo

	Rendimiento académico	Autoeficacia
Nota Precálculo	.79	.
Nota Globalización	.88	
Créditos aprobados	.86	
AE1		.43
AE2		.69
AE3		.58
AE4		.74
AE5		.77
AE6		.70
AE7		.79
AE8		.74
AE9		.80
AE10		.72

Nota: Todas las saturaciones fueron estadísticamente significativas con una $p < .001$

3.6 Modelo parsimonioso

Una vez hemos establecido el modelo con éxito, lo volvemos a estimar introduciendo solo los efectos que son estadísticamente significativos para quedarnos con el modelo más sencillo posible. Resultado del modelo más parsimonioso (solo incluyendo relaciones estadísticamente significativas): $\chi^2(197) = 302.503$, $p < .001$, CFI = .955, RMSEA = .037, 90% CI (.028 - .045), SRMR = .089.

Es muy relevante conocer los resultados de predicción de las variables obtenidos en base al modelo. Con la magnitud de los coeficientes R^2 calculados (mayoritariamente significativos con $p < .001$ salvo en un caso) podemos ver que el modelo es muy bueno también en capacidad predictiva. Las variables finales, la autoeficacia se predice en un 56% y el rendimiento en un 27%. Las otras variables predichas en el modelo son pasión con un 29% y persistencia con un 33% ($p < .05$).

Figura 21

*Modelo parsimonioso con correlaciones entre antecedentes y saturaciones factoriales de rendimiento académico y autoeficacia sacadas a Tabla. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo*

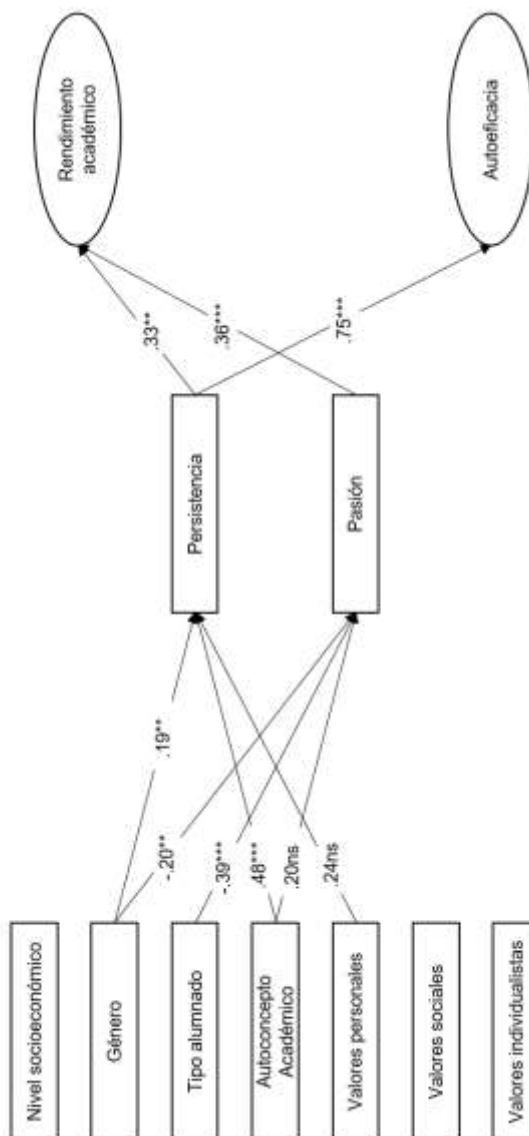


Tabla 22*Correlaciones entre variables antecedentes del modelo*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Nivel socioeconómico						
(2) Género	-					
(3) Tipo Alumnado	.45***	-				
(4) Autoconcepto Académico	-.13*	-.20***	-.22**			
(5) Valores personales	-	-.13*	-	.24**		
(6) Valores sociales	-.20**	-.18*	-	.18*	.52***	
(7) Valores individualistas	-	-	-	-	.22**	.18*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo

La Tabla 22, presenta correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el nivel socioeconómico y el tipo de alumnado y los valores sociales con los valores personales y correlaciones muy significativas negativas entre el genero, el tipo de alumno y el autoconcepto académico.

Tabla 23

Saturaciones factoriales del modelo

	Rendimiento académico	Autoeficacia
Nota Precálculo	.80	.
Nota Globalización	.88	
Créditos aprobados	.85	
AE1		.42
AE2		.69
AE3		.57
AE4		.74
AE5		.77
AE6		.70
AE7		.79
AE8		.74
AE9		.80
AE10		.72

Nota: Todas las saturaciones fueron estadísticamente significativas ($p < .001$)

Tabla 24

Resultados indirectos de las variables antecedentes sobre el rendimiento académico y la autoeficacia

	Rendimiento académico	Autoeficacia
Nivel socioeconómico	-	-
Género	-.01ns 90%IC [-.13, .10]	.14* 90%IC [.03,.23]
Tipo Alumnado	-.14* 90%IC [-.24,-.03]	-
Autoconcepto Académico	.23*** 90%IC [.12,.32]	.36*** 90%IC [.20,.50]
Valores personales	.00ns 90%IC [-.02,.14]	.18ns 90%IC [-.04,.31]
Valores sociales	-	-
Valores individualistas	-	-

*Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns=no estadísticamente significativo*

Pasaremos a describir los resultados indirectos de las variables antecedentes sobre el rendimiento académico y sobre la autoeficacia para nuestra muestra.

- El nivel socioeconómico no tiene ningún tipo de efecto ni sobre el rendimiento académico ni sobre la autoeficacia.

- El género no tiene ningún efecto sobre el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados indican que el género es un factor que puede influir en la autoeficacia.
- En relación al tipo de alumnado (becado o no becado) se encuentra un efecto indirecto con el rendimiento académico, pero no se encuentra relación con la autoeficacia.
- Existe un efecto positivo y significativo entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico y entre el autoconcepto académico y la autoeficacia.
- No se encuentra un efecto significativo de los valores personales ni sobre el rendimiento académico ni sobre la autoeficacia.
- No se encuentra ningún efecto de los valores sociales ni de los valores individualistas sobre el rendimiento académico ni sobre la autoeficacia.

4. Discusión

Esta investigación doctoral concede gran importancia al contexto sociocultural, abordando el estudio desde el marco de la educación universitaria privada de calidad reconocida en Perú, al igual que en su momento Bustos (2015), en su tesis doctoral, centrara en este ámbito el estudio de las estrategias de aprendizaje. El estudio del rendimiento académico de los alumnos universitarios, así como su relación con el sentido de autoeficacia, ha sido de interés de los investigadores desde hace varias décadas (Bandura, 1997; Cervantes et al., 2018; Diaz-Mujica et al., 2022; Pajares y Schunk, 2001; Pérez, Cupani y Ayllón, 2005; Wang y Chang, 2017; Zhang y Zhang, 2018), debido fundamentalmente al valor predictor que posee al sentar las bases para una vida de mayor calidad, éxito laboral y reducción de la condición de pobreza (Navarro, 2003; Rodríguez y Guzman, 2019; Wang, y Chang, 2017; Zhang y Zhang, 2018).

En nuestro estudio hemos querido analizar y aportar evidencia guiadas por lo que la revisión de la literatura científica actual pone en el punto de mira. Cuáles son los principales factores que afectan al rendimiento académico y la

autoeficacia en esta era post-COVID, considerando para esto tres categorías de variables. La primera de ellas, la sociodemográfica, ha incluido la evaluación del nivel socioeconómico, el género y el tipo de alumno (por su condición de depositario de una beca de estudios o no). Por otra parte, se han evaluado variables de tipo cognitivo como el autoconcepto académico y tres tipos de valores los personales, sociales e individualistas. Y, finalmente, se ha incluido una variable de tipo emocional: el grit, compuesta por dos factores, pasión y perseverancia.

En esta investigación, además de analizar la importancia teórica del rendimiento académico, realizamos un estudio empírico con una muestra representativa de estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de negocios.

Empezamos realizando una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la educación universitaria en el Perú y las variables de estudio. A continuación, se pasó a probar las propiedades psicométricas de todas las escalas empleadas en el estudio, para ello se realizaron análisis de la fiabilidad y la estructura factorial.

Operacionalizamos la selección de variables clave detectadas en la literatura en base a un conjunto de variables sociodemográficas (como nivel socioeconómico, género, y tipo de alumno), además otras de tipo cognitivo (como el autoconcepto académico propuesto en el modelo de Musitu y García

(1994) los valores personales, sociales e individualistas propuestos Oliva et al. (2011) y dimensiones como presevarancia y pasión de una de tipo emocional (como el grit de Duckworth et al., (2007) para hallar los resultados que explique el redimiento académico concebido en tres medidas promedio de calificaciones obtenidas en dos asignaturas y otra por el promedio de créditos aprobados en las asignaturas cursadas en el primer ciclo universitario y el sentido de autoeficacia según el modelo de Baessler y Schwarzer (1996). La novedad o contribución de esta tesis es incluir simultáneamente esta selección de medidas, explorar su comportamiento de interrelación en un contexto cada vez más habitual como el de los estudios universitarios “licenciados” o de calidad reconocida, en el ámbito privado, especialmente en América Latina.

A la luz de los resultados de los apartados anteriores, se presenta de forma integrada un análisis conjunto consistente en la evaluación de un modelo de ecuaciones estructurales entre las variables objeto de estudio.

La presente investigación se desarrolló con la participación voluntaria de 395 estudiantes universitarios a punto de entrar en la mayoría de edad en el entorno de los 17 años y bastante equilibrados por género. Poco más de la mitad, el 52.2% pertenecen al género femenino. Los análisis de fiabilidad y validez para todos los instrumentos de medida fueron adecuados y coherentes con sus validaciones previas en población española y peruana: autoconcepto (García y Musitu, 1999; Bustos, Oliver y Galiana, 2015; Sánchez-Medina y

García, 2020); valores para adolescentes (Oliva et al, 2011), autoeficacia (Baessler y Schwarzer, 1996; Sánchez-Medina y García, 2018; Sánchez-Medina y García, 2021) y con el grit (Carranza, y Bermúdez-Jaimes, 2017; Duckworth et al., 2007; Sánchez-Medina y García, 2020).

Recordemos que el autoconcepto académico se refiere a cómo una persona *interpreta* su propio rendimiento en el rol que desempeña como estudiante. Este es un punto fuerte del modelo y de la lógica de nuestra predicción del rendimiento. Las condiciones socioeconómicas, los valores o las capacidades de nuestros alumnos son los que son, pero cómo ellos captan o interpretan para motivarse, para funcionar, su rendimiento es algo sobre lo que podemos más fácilmente intervenir. Sabemos por la teoría que esta interpretación se basa en dos aspectos principales: el primero es cómo la persona percibe su rendimiento a través de la retroalimentación de sus profesores y el segundo aspecto se relaciona con las cualidades particulares que son altamente valoradas en ese entorno académico (García y Musitu, 1994). El autoconcepto académico forma parte de un modelo mayor junto con otros factores como: autoconcepto físico, autoconcepto familiar, autoconcepto emocional y autoconcepto social propuesto por Musitu y Garcia (1994). Dada la literatura previa, se seleccionó esta variable como un aspecto clave para tener en cuenta en la predicción del rendimiento académico.

Del modelo de valores de Oliva et al. (2011) basado en el clásico modelo de Schwartz (1992) que identifica diez valores humanos universales presentes en la mayoría de las culturas (logro, hedonismo, tradición, conformidad, estimulación, poder, seguridad, autodirección, universalismo y benevolencia) utilizamos la agrupación en individuales, sociales y mixtos. Con este enfoque definimos los valores con una perspectiva muy orientada a nuestra meta de predicción del rendimiento académico, como “creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que representan objetivos deseables que se intentan alcanzar” (Oliva et al., 2011, p. 191). Consideramos en esta tesis el papel de valores personales, de honestidad, responsabilidad e integridad y valores sociales de extremo interés a priori en esta tesis pues indican una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas (Oliva et al., 2011, p. 196).

En este amplio colectivo de estudiantes peruanos universitarios, respecto a las variables socio-demográficas se encontró un número ligeramente predominante de mujeres en comparación a los hombres lo que no sorprende ya que los datos del Banco Mundial (2017) y del INEI (2023) afirman una mayor participación de las mujeres en la educación superior. Por otro lado, el nivel socioeconómico predominante en el colectivo es en la tipología peruana de tipo 1 (53.9%) es decir, la mayoría de los alumnos

proviene de la escala de pago de menor monto por crédito académico o son beneficiarios a una beca de estudios usualmente subvencionada por el Estado. Siguiendo con nuestra descripción podemos afirmar que el 27.6% de alumnos en los que se llevó a cabo este estudio eran becados por el estado.

En relación con su autoconcepto académico encontramos que el colectivo de estudiantes de primer ciclo, según los resultados de esta tesis, tiene un autoconcepto medio, lo que significaría que los estudiantes tienen una opinión moderada sobre sus capacidades académicas. Se sienten capaces de realizar tareas académicas, pero no se perciben como estudiantes excepcionales. En general, los universitarios con un autoconcepto académico medio tienen un rendimiento académico promedio. Pueden aprobar sus cursos, pero no suelen destacar ya que pueden tener dificultades con algunas materias, pero también pueden tener éxito en otras. Los universitarios con un autoconcepto académico medio (según la experiencia profesional de la doctoranda, de años de responsabilidad en la admisión y seguimiento a universitarios) suelen sentirse motivados si obtienen buenas calificaciones o sienten que son reconocidos por sus profesores y pares, pero si fracasan, pueden sentirse desmotivados y desmoralizados. Esta misma visión que en la introducción vimos planteada desde argumentos de la literatura, vemos pues como los datos y la experiencia profesional la respaldan.

Particularizando, vemos que los valores más altos de la muestra estudiada corresponden a valores personales (4.20). Podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes se perciben honestos, responsables e íntegros. Estos valores son importantes para los estudiantes porque les permiten sentirse bien consigo mismos y con sus acciones. La honestidad les permite ser sinceros y auténticos, la responsabilidad les permite cumplir con sus compromisos y la integridad les permite actuar de acuerdo con sus principios. El segundo lugar lo ocupan los valores sociales (3.84) que son valores que muestran una actitud empática y prosocial del estudiante y un genuino interés por participar en actividades de ayuda a otras personas, esto podría explicar la alta participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad social. En último lugar se encuentran los valores individualistas (3.63) que incluirá el valor de hedonismo, búsqueda del placer y la satisfacción personal. De acuerdo con Sánchez-Medina (2020) estos resultados podrían explicarse porque en la cultura peruana se enfatizan los valores del altruismo y la caridad, por lo que se espera que las personas pongan los intereses de su familia y comunidad por encima de sus propios intereses personales. Esto está en conflicto con el hedonismo, que se centra en la búsqueda del placer y la satisfacción personal.

En relación a los resultados de persistencia y pasión (escala Grit) encontramos que la media más alta se encuentra en perseverancia (3.83), lo que significaría de acuerdo a Duckworth (2007) que los estudiantes en su

mayoría tiene un nivel de persistencia moderado, están dispuestos a trabajar para alcanzar sus metas, pero no es inquebrantable su determinación. Es decir, es probable que este alumno o alumna se esfuerce para aprobar sus clases y obtener buenas calificaciones, pero no se obsesionará con obtener la nota perfecta. También es probable que esta persona se comprometa con una carrera, pero puede estar dispuesta a cambiar de rumbo si encuentra algo que le interese más.

La media de pasión en la escala Grit es (2.97) indica que a los y las estudiantes no les apasionan sus estudios ni se sienten totalmente comprometidos con su carrera como una sola meta.

Analizando los resultados de autoeficacia (32.57) encontramos que los estudiantes tienen una percepción moderada de su capacidad para afrontar situaciones estresantes, basada en la evaluación de las propias habilidades, conocimientos y capacidades. Parece que se sienten capaces de realizar una tarea, pero no se perciben como expertos, lo que puede generarles inseguridad y miedo al fracaso.

En relación con su rendimiento académico si analizamos el promedio, encontramos mayor dificultad para la asignatura de matemáticas que para la asignatura de letras. Esto no nos sorprende por la experiencia como docentes, claramente coincide con la percepción que se tiene respecto a la dificultad de

los cursos de matemática por la población estudiantil (Beek, et. al., 2017; Susperreguy, 2018).

Se presentan las relaciones bivariadas presentes entre todas las variables del modelo: nivel socioeconómico, género, tipo de alumno (becado o no becado), autoconcepto académico, valores personales, valores sociales, valores individualistas, autoeficacia, persistencia, pasión, promedio del curso de precálculo, promedio del curso de globalización, promedio de créditos aprobados.

Hallamos que la Hipótesis 1: “Las variables predictivas sociodemográficas: género, nivel socioeconómico y tipo de alumno ; así como las variables cognitivas: autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas afectarán de manera directa el factor de persistencia de la variable Grit” (Cerna y Castro, 2022; Chao y Theng , 2002; Duckworth, et al.,2007; Heck, Neilson y Thomas, 2018; O'Connor, Duckworth y Kennett ,2018; Tate y Schwartz, 2014 ; Wang, y Chang, 2017; Wong, 2016 ; Wong y Vallacher, 2018; Zhang y Zhang 2018 y Zhang y Zhang, 2019) encuentra apoyo en los datos solo de manera parcial. Las variables género, autoconcepto académico y los valores personales afectan positivamente la variable persistencia mientras que las variables nivel socioeconómico, tipo de alumno, valores sociales y valores individualistas no afectan significativamente la persistencia.

La Hipótesis 2: “Las variables predictivas sociodemográficas: género, nivel socioeconómico y tipo de alumno; así como las variables cognitivas: autoconcepto académico y los valores personales, sociales e individualistas afectarán de manera directa el factor pasión de la variable Grit” (Cerna y Castro, 2022; Chao y Theng , 2002; Duckworth, et al.,2007; Heck et al., 2018; Tate y Schwartz, 2014; Wang, y Chang, 2017; Wong, 2016 ; Wong y Vallacher, 2018 ; Zhang y Zhang 2018 y Zhang y Zhang, 2019) encuentra apoyo en los datos solo de manera parcial debido a que solo la variable autoconcepto académico afecta positivamente la variable pasión, mientras que las variables género y tipo de alumno afectan negativamente la variable pasión y las variables valores personales, sociales e individualistas no afectan significativamente a la variable pasión.

Hallamos que la Hipótesis 3: “El factor Persistencia de la variable emocional Grit afectara de manera directa las variables Rendimiento Académico y Autoeficacia” (Alhadabi y Karpinski, 2019; Clark y Malecki, 2019; Chen y Lin, 2020; Credé et al., 2017; Cosgrove et al., 2018; Datu et al., 2016; DiNapoli, 2023; Duckworth et al., 2007; Duckworth y Yeager, 2015; Eskreis-Winkler et. al. ,2014; Fong y Kim, 2021; Hodge et al., 2018; Jerrim, 2015; Kilgore, 2023; Lam y Zhou, 2022; Wang, et al., 2023; Wolf y Jia, 2015; Mason, 2018; Wolters y Hussain, 2015; Xu et al. ,2021; Yeager et al., 2017)

encuentra apoyo en los datos debido a que la variable persistencia afecta positivamente las variables rendimiento académico y la autoeficacia .

En relación a la Hipótesis 4: “El factor Pasión de la variable emocional Grit afectara de manera directa las variables Rendimiento Académico y Autoeficacia” (Alhadabi y Karpinski, 2019; Clark y Malecki, 2019; Cosgrove et al., 2018; Duckworth et al., 2007; Duckworth y Yeager, 2015; Eskreis-Winkler et. al., 2014; Fong y Kim, 2021; Jerrim, 2015; Wolf y Jia, 2015; Xu et al., 2021 y, Yeager et al. 2017) encuentra apoyo en los datos de manera parcial debido a que la variable pasión afecta positivamente la variable rendimiento académico, pero no afecta la variable autoeficacia.

Hallamos que la Hipótesis 5: “La autoeficacia se relaciona de manera significativa con el rendimiento académico” (Bandura, 1997; Cervantes et al., 2018; Diaz-Mujica et al., 2022; Pajares y Schunk, 2001; Pérez et al., 2005; Wang, y Chang, 2017; Zhang y Zhang, 2018) no encuentra apoyo en nuestros datos debido a que no hay relación significativa entre el rendimiento y la autoeficacia.

En relación a los resultados indirectos de las variables antecedentes sobre el rendimiento académico y sobre la autoeficacia para nuestra muestra de estudiantes encontramos que el nivel socioeconómico no tiene ningún tipo de efecto ni sobre el rendimiento académico ni sobre la autoeficacia. De acuerdo con Noguera y Wells (2011) el nivel económico impacta sobre el

desempeño por tres razones, analizaremos las dos primeras; la primera, tienen un acceso reducido a apoyos académicos y sociales fuera del entorno universitario. En el caso de nuestra muestra esto no sería cierto, debido a que todos los alumnos tienen acceso a la biblioteca, clases de refuerzo gratuitas y libres para el curso de precálculo y de lengua, y acceso a una serie de talleres que les permiten participar en actividades extracurriculares. En segundo lugar, considera que se encuentran expuestos a condiciones que afectan su salud, seguridad y bienestar, en el caso de los alumnos de la universidad, esto no sería cierto debido a que la universidad se encuentra ubicada en una zona tranquila y debido a los problemas ocasionados por el tráfico, la mayoría de los alumnos aprovechan su beca para mudarse a un lugar cercano a la universidad.

En relación con el resultado de que el género no tiene ningún efecto sobre el rendimiento académico, esto podría deberse a que hay otros factores que tiene más peso que el género por lo que no es significativo el efecto (Aparicio, 2018; Charan y Vegada, 2019; Nasir y Masrur, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2010)). Sin embargo, los resultados indican que el género es un factor que puede influir en la autoeficacia (Cerna y Castro, 2022; Martínez y Medina, 2019; Véliz et al., 2016). Con relación al tipo de alumnado (becado o no becado) se encuentra un efecto indirecto con el rendimiento académico. Dager y Fabián (2015) y Fiestas et al., (2015) y Grimaldi (2015) consideran

que, al pasar por un proceso de selección exigente, los alumnos becados se encuentran más motivados y enfocados, por lo que suelen obtener mejores resultados. Se encontró también que existe un efecto positivo y significativo entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico (Méndez, 2016; Muñoz et al., 2021) y entre el autoconcepto académico y la autoeficacia (Cerna y Castro, 2022; Véliz et al., 2016).

Finalmente, el modelo propuesto proporciona una visión general de los factores que influyen en el rendimiento académico y la autoeficacia, logrando predecir significativa y respectivamente más de un cuarto y más de la mitad de estos. Dado que podemos decir que con el modelo hemos dado bastante en la diana de la selección de las variables clave que influyen, esta visión puede utilizarse para orientar las intervenciones psico-educativas, desarrollar programas o talleres que permitan mejorar el rendimiento académico y el sentido de autoeficacia de los estudiantes. En primer lugar, debemos enfocarnos en desarrollar el autoconcepto académico de los estudiantes, que se ha aportado evidencia clara en esta investigación de que es una variable importante, así como aplicar en el aula estrategias y metodologías que permitan mejorar la persistencia, que vimos que era explicada por nuestro modelo en una tercera parte de forma significativa. En relación con la pasión (predicha casi en un 30% por el modelo), se considera que debemos orientar a los estudiantes a encontrar su vocación, a que tengan una participación más

activa en las actividades extracurriculares, orientarlos para que exploren sus intereses, generar espacios de debate que les permita conocerse para encontrarle un sentido al estudio y lo lleven a comprometerse con su vida universitaria. Si bien en el resultado los valores no resultaron significativos, se considera que es una variable que requiere de más investigación dado que en la literatura pueden encontrarse diferentes configuraciones teóricas para los valores y, posiblemente, otra perspectiva teórica sobre ellos podría arrojar una luz nueva sobre la investigación de su impacto en el rendimiento académico.

4.1 Limitaciones y líneas futuras

La principal limitación de la investigación es que se hizo solo en una universidad, y aunque sea quizá la más representativa y establecida en el contexto universitario limeño de formación reconocida en calidad y la universidad ESAN tenga proyección internacional, hubiera sido recomendable trabajar con más universidades. La Universidad en la que realizamos este estudio, es privada y se encuentra situada en Surco, uno de los distritos más modernos de Lima. La mayoría de sus estudiantes son provenientes de sectores emergentes y niveles socioeconómicos medios. La mensualidad cursando 20 créditos (cantidad estándar semestral) oscila entre 6960 por ciclo (aproximadamente 1392 soles mensuales) a 15400 (aproximadamente 3080 soles mensuales). Teniendo en cuenta que el sueldo mínimo es de 930 soles, no es una universidad que esté al alcance de todos. El cambio de sol peruano a euro a la fecha del cierre de esta tesis, mediados de enero de 2024 es de 4 soles por 1 euro. Los resultados pues solo podrán generalizarse al ámbito de esta universidad. Futuras investigaciones podrían ahondar en estos aspectos,

incluyendo muestras más amplias de alumnado proveniente de diferentes universidades.

Las líneas futuras podrían plasmarse en plantear investigaciones que aborden también el ámbito de universidades públicas y de esta manera se puedan establecer comparaciones. De la misma forma podrían seguir escalándose estudios en mayor complejidad, planteando investigaciones que repliquen la puesta a prueba de este modelo en diferentes países, comenzando por los de habla hispana, y como no incluyendo a la Universitat de València donde se defiende esta tesis.

También la situación de que la muestra esté tan equilibrada por género, donde poco más de la mitad, el 52.2% son mujeres abre vías a futuras investigaciones. Hemos visto que los informes de organismos internacionales y la literatura científica en educación universitaria suele volcar resultados basados en muestra predominantemente femeninas y sin embargo en esta tesis doctoral cabe la posibilidad, quizá la oportunidad, de profundizar en la puesta a prueba de hipótesis que pongan en el centro las diferencias de género sin tener las limitaciones de una desigual potencia en los análisis estadísticos empleados.

También en un futuro podríamos profundizar en el modelo con una línea de estudio cualitativa para poder escuchar de los estudiantes y de sus propios docentes cuáles son los factores que consideran más relevantes en su

rendimiento académico y comparar con los del modelo, esto nos permitiría comprobar o ampliar el modelo. Otra línea de trabajo sería introducir nuevas variables que teóricamente se han comprobado que también son relevantes para el tema del rendimiento académico y la autoeficacia, pero no se han contemplado en esta tesis por escapar de la definición de sus objetivos o por haber surgido al tiempo de cerrar estas líneas.

5. Conclusiones

De la presente investigación, derivan las siguientes conclusiones que intentan constituir las aportaciones principales de este trabajo:

- Contamos con un arsenal de medidas identificadas como claves en la predicción del rendimiento y la autoeficacia en universitarios de primer ciclo de una universidad privada peruana. Los análisis de fiabilidad y validez para todos los instrumentos de medida fueron adecuados y coherentes con sus validaciones previas en población española y peruana
- El colectivo de estudiantes peruanos de universidad privada, está equilibrado aun ligeramente predominan en mujeres en comparación a los hombres. Su nivel socioeconómico más característico es tipo 1 (53.9%). El perfil de estudiante becado es una realidad a tener en cuenta, más de uno de cada cuatro estudiantes investigados eran becados por el Estado o por la Universidad.

- El colectivo de estudiantes de primer ciclo tiene un autoconcepto medio, lo que significaría que los estudiantes tienen una opinión moderada sobre sus capacidades académicas.
- Conociendo el posicionamiento del colectivo estudiantil en valores, podemos abordar cualquier iniciativa de mejora del sistema educativo de una forma más viable y realista. Conocerlos mejor es un paso para comunicarnos y relacionarnos mejor. En su escala de valores, los más altos corresponden a valores personales. La mayoría de los estudiantes se perciben honestos, responsables e íntegros. El segundo lugar lo ocupan los valores sociales (empatía y prosocialidad). En último lugar, se encuentran los valores individualistas (hedonismo, búsqueda del placer y satisfacción personal).
- En relación a los resultados de persistencia y pasión (Escala Grit) la media más alta se encuentra en perseverancia y es un nivel moderado: orientados a alcanzar sus metas, pero no "morir en el intento". Esto se une a que no les apasionan sus estudios.
- En autoeficacia tienen una percepción moderada de su capacidad para afrontar situaciones estresantes basada en la evaluación de las propias habilidades, conocimientos y capacidades.

- En relación con su rendimiento académico, las materias de matemáticas obtienen menos que con las de tradicionalmente denominadas de “letras”.
- Las variables género, autoconcepto académico y los valores personales afectan significativa y positivamente a la variable persistencia, apoyando parcialmente la hipótesis 1.
- Solo la variable autoconcepto académico afecta positivamente a la variable pasión, por tanto, de nuevo apoyo parcial, en esta ocasión a la hipótesis 2.
- Persistencia (de la variable emocional grit) predice de manera directa al rendimiento académico y a la autoeficacia (corroborando la hipótesis 3).
- Pasión afecta positivamente la variable rendimiento académico, pero no afecta la variable autoeficacia (apoyo parcial a la hipótesis 4).
- Rendimiento y autoeficacia se revelan como aspectos independientes (no apoyando nuestra hipótesis 5).
- El nivel socioeconómico no muestra efecto ni sobre el rendimiento académico ni sobre la autoeficacia.
- El género no tiene ningún efecto sobre el rendimiento académico, pero puede influir en la autoeficacia.

- Trabajar en mejorar el autoconcepto académico puede ser una estrategia eficaz para promover el rendimiento y la autoeficacia.
- Se presentan resultados de validación de un modelo final, que bebe de diversos enfoques teóricos de la literatura, presentados de modo parsimonioso y con garantías psicométricas que validado nos ofrece una predicción de una magnitud considerable del rendimiento académico y la autoeficacia, basada en variables sobre las que como agentes de cambio en el sistema educativo podemos actuar.

Referencias

- Abubakar, R. y Oguguo, D. (2012). Age and gender as predictors of academic achievement of College Mathematics and Science Students. *Journal Plus Education/Educata Plus*, 8(1), 162-168.
- Allen, R.E., Kannangara, C. y Carson, J. (2021). True grit: How important is the concept of grit for education? A narrative literature review. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 73-87.
<https://doi.org/10.17583/IJEP.2021.4578>
- Alhadabi, A. y Karpinski, A. (2019): Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students, *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alwmán, M. J., Trías, D., y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 159-166.
- Alfarhan, U.F., y Dauletova, V. (2019). Revisiting the gender academic achievement gap: evidence from a unique environment. *Gender & Education*, 31(7), 827-848.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540253.2017.1324129>
- Alumran, J. I. A. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini University students. *Individual Differences Research*, 6(4), 303-316.

Alvis-Arrieta, J., Arellano-Cartagena, W. y Muñiz-Olite, J. (2023). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico en estudiantes del curso Fundamentos de Economía. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 27(1), 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8687056.pdf>

Akos, P. y Kretchmar, J. (2017). Investigating grit as a non-cognitive predictor of college success. *The Review of Higher Education*, 40(2), 163–186.
<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0000>

American Institutes for Research. (2022). *The impact of early childhood education on educational attainment and workforce success*. American Institutes for Research

Aragón-Macías, L, Arras-Vota, A. M. D. G., y Tarango, J. (2023). Cultura de género en instituciones de educación superior: percepción del personal docente. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 108-145.

Arias, R., y Aparicio, A. S. (2018). Habilidades del pensamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios de las carreras de ingeniería y arquitectura. *Revista De Investigación En Psicología*, 21(1), 67-78.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15113>

Asociación Civil para la Promoción de la Educación en el Perú. (2022). *Estudio sobre la situación educativa de las familias en el Perú*. APRODEP.

- Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Macmillian.
- Bäßler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8
<https://userpage.fu-berlin.de/~health/spanscal.htm>
- Banco Mundial (2019). *Educación y pobreza: Una relación compleja*. BM.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Barro, R. J., y Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104(1), 184-198.
- Beek, J., Ven, S., Kroesbergen, E., y Leseman, P. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 478-495.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12160>Enlace
- Belhumeur, S, Barrientos, S., Barrientos., A y Retana-Salazar, A. P. (2017). Niveles de estrés de la población estudiantil en costa rica. diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 13.
<https://doi.org/10.25115/psye.v8i1.457>

- Belingheri P, Chiarello F, Fronzetti Colladon A y Rovelli P (2021) Twenty years of gender equality research: A scoping review based on a new semantic indicator. *PLoS ONE*, 16(9): e0256474. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256474>
- Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Grade. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf>
- Benites, R. (abril, 2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>
- Bermudez J. (1985). *Psicología de la personalidad*. Vols. I y II. UNED.
- Bianchi, S. M., Milkie, M. A., Sayer, L. C., y Robinson, J. P. (2000). Is there a gender revolution in the making? Evidence from trends in women's and men's housework, child care, and market work. *Social Forces*, 79(1), 191-228.
- Bolt, N. (2011). Academic Achievement. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_20
- Bowman, N.A., Logel, C., LaCosse, J., Jarratt, L., Canning, E.A., Emerson, K.T.U., y Murphy, M.C. (2021). Gender representation and academic

- achievement among STEM interested students in college STEM courses. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(10),1876-1900. <https://doi.org/10.1002/tea.21778>
- Boyraz, G., Yixun, Z., y Aarstad-Martin, S. (2019). The brief self-control scale: measurement invariance across gender and relationship with academic achievement. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 51(3), 201-206. <https://doi.org/10.1037/cbs0000134>
- Braxton, J. M., y Brier, E. M. (2001). The influence of student involvement and perceptions of peer norms on persistence and achievement: A structural modeling approach. *Journal of Higher Education*, 72(2), 299-326.
- Budzinski, W., W., Walkiewicz, M., y Tartas, M. (2018). The system of values and styles of success in the medical career: A longitudinal study. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 31(6), 823-835. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01298>
- Bustos, V., Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Validación del autoconcepto Forma 5 en universitarios peruanos: una herramienta para la psicología positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690–697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>

- Carranza, R. F., y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Grit de Duckworth en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(1), 25-36.
- Carroll, C. D., y Westervelt, H. (2022). The impact of financial aid on college persistence: A review of the literature. *Review of Higher Education*, 45(5), 745-776.
- Caskie, G., Sutton, M.C. y Eckhardt, A. (2014). Accuracy of sel-reported college GPA: gender-moderated differences by achievement level and academic self-efficacy. *Journal of College Student Development*, 55(5), 385-390. [10.1353/csd.2014.0038](https://doi.org/10.1353/csd.2014.0038)
- Castro, J., Yamada , G. y Arias, O. (2011) *Higher Education Decisions in Peru: On the Role of Financial Constraints, Skills, and Family Background*. <http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/374/DD1114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerna, L., y Castro, C. (2022). Autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes becados de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 153-170.
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A. y Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en

estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/9108/214421446411>

Cetin, B. (2021). Factors affecting the general academic achievement of university students: gender, study hours, academic motivation, metacognition and self-regulated learning. *Inquire in Education*, 13(2), 1-14.

Chao, R. K., y Tseng, V. (2002). The role of parenting in the academic achievement of Asian American children. En S. K. Asian & Pacific American Psychology Association (Ed.), *Asian American psychology: Current perspectives* (pp. 137-165). Sage

Charan, J. y Vegada, B. N. (2019). Prediction of scores in pharmacology in the second MBBS university examination based on previous academic performance and gender of the students: A pilot study. *Journal of ICT Research & Applications*, 9(2), 183-186.
<https://doi.org/10.5455/njppp.2019.9.0100526122018>

Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P., y Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47.

- Chen, P.-Y., y Lin, T.-P. (2020). Unraveling the Interplay Between Grit, Effort, and Self-Efficacy in Predicting Persistence and Achievement. *Educational Psychology*, 41(1), 119-130
- Chong González, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- Choy, S. P., y Tienda, M. (2021). The role of financial aid in college persistence among low-income students. *The Journal of Higher Education*, 92(5), 700-729.
- Clark, K., y Malecki, C. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49- 66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Cokles, K., y Moore, P. (2007). Moderating and mediating effects of gender and psychological disengagement of the academic achievement of African American college students. *Journal of Black Psychology*, 33(2), 169-187. <https://doi.org/10.1177/0095798407299512>
- Coleman, J. C. (2010). *El desarrollo del adolescente* (6ª ed.). Routledge.
- Collantes-Tique, N., Pineda-Parra, J. A., Ortiz-Otálo, C. D., Ramírez Castañeda, S., Jiménez-Pachón, C., Quintero-Ovalle, C., Riveros Munévar, F., y Uribe Moreno, M. E. (2021). Validación de la estructura

- psicométrica de las escalas grit-O y grit-S en el contexto colombiano y su relación con el éxito académico. *Acta Colombiana De Psicología*, 24(2), 95-110. <https://doi.org/10.14718/ACP.2021.24.2.9>
- Congreso de la República Congreso de la República (2012) *Ley que crea el Programa Nacional de becas y Crédito educativo No 29837*.
<http://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/ley29837.pdf>
- Congreso de la República (2012). *Reglamento de la Ley 29837*.
http://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/unico_reglamento.pdf
- Contreras, M. O., Vega, H. B. Cuadras, G. G., y Beltrán, F. M. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 15(1), 17-28.
- Clifton, R.A., Perry, R. P., Roberts, L. y Peter, T. (2008). Gender, psychosocial dispositions, and rhe academic achievement of College students. *Research in Higher Education*, 49(8), 684-703.
<https://doi.org/10.1007/s11162-008-9104-9>
- Closas, A. H., Franchini, N. B., Kuc, L. C., Dusicka, M. A., y Hisgen, C. M. (2018). Modelo logístico explicativo de las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de la facultad de Ciencias Económicas*, (20), 187-208.

- Cokley, K., & Moore, P. (2007). Moderating and mediating effects of gender and psychological disengagement on the academic achievement of African American college students. *Journal of Black Psychology*, 33(2), 169–187. <https://doi.org/10.1177/0095798407299512>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). *Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Congreso de la República (2012). *Ley que crea el Programa Nacional de becas y Crédito educativo No 29837*. <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/ley29837.pdf>
- Congreso de la República (2014). *Ley Universitaria 30220*. En *El Peruano*, 9 de julio de 2014.
- Cosgrove, J., Chen, Y., y Castelli, D. (2018). Physical fitness, grit, school attendance, and academic performance among adolescents. *BioMed Research International*, <https://doi.org/10.1155/2018/9801258>
- Credé, M., Tynan, M., y Harms, P. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511.
- Dager, J., Fabián, E. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes con Beca 18. Universidad Ruiz de Montoya. (pp.41-56). En: *Artículos científicos: resultado e impacto de Beca 18*. PRONABEC.

- Dávila, R. C., Agüero, E., Portillo, H., y Quimbita, O. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 421-427. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200421&lng=es&tlng=es
- Datu, J. J. A. D., Yuen, M., y Chen, G. (2017). Grit and determination: A review of literature with implications for theory and research. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 168-176. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.2>
- Dayioğlu, M., y Türüt-Aşık, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53(2), 255–277. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2464-6>
- De Guzman, M. R., y Garcia, J. S. (2022). The impact of socioeconomic status on academic performance in the Philippines: A review of the literature. *The Philippine Journal of Psychology*, 55(1), 1-19.
- Dendup, T., Wangmo, S., y Yangchen, U. (2021). Academic performance of undergraduate students in STEM and Arts subjects in Bhutan: a gender perspective. *Indonesian Journal of Social Research (IJSR)*, 3(3), 190-200.
- Dezcallar Sáez, T., Clariana Muntada, M., Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M., y Cladellas Pro, R. (2015). Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles.

Revista Complutense De Educación, 26(2), 367-384.

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43229

Díaz, T., Brolrzovich, E. R., y Grajeda, A. T. (2023). Revisión bibliométrica sobre bienestar psicológico en la *Revista de Investigación en Psicología - UNMSM. PsiqueMag*, 12(2), 17-26.

<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v12i2.2450>

Díaz-Mujica, A. Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., Del Valle, M., López-Angulo, Y. y Pérez-Villalobos, M. (2022). Systematic review for the definition and measurement of self-efficacy in university students. *Interdisciplinaria*, 39(2), 37-54.

<https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.3>

DiNapoli, J. (2023). Distinguishing between Grit, Persistence, and Perseverance for Learning Mathematics with Understanding. *Education Sciences*, 13(4), Article 402. <https://doi.org/10.3390/educsci13040402>

Dirección General de Educación Superior Universitaria (2015). *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*.

<http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., y Kelly, D. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

- Duckworth, A., y Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
<https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A.L. y Eskreis-Winkler, L. (2015). Grit. En D.W. James (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2nd Ed.) (pp. 397-401). Elsevier [DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26087-X]
- Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015). The Interplay Between Grit and Self-Efficacy in Predicting Early Adolescent Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 781-794.
- Echavarri, M., Carlos Godoy, J., y Olaz, F. (2007). Diferencias De Género en Habilidades Cognitivas Y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319–329.
- Echeverría-Ramírez, J.A. y Mazzitelli, C. (2021). Estudio de la percepción sobre los factores institucionales que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de la universidad estatal a distancia de Costa Rica. *Revista Educare*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.18>
- Elies, A., Groff, S., McCraney, M. y Panesar-Aguilar, S. (November, 2022). Grit and academic success in graduate masters-level athletic training programs. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(11), 4962-4971. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i11-18>

- Espinoza, M. A., y Albornoz, N. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario? *Psykhé*, 32(1), 1–37. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Escalante-López, J. I., Medina-Valderrama, C. J., & Vásquez-Muñoz, A. (2023). La deserción universitaria: un problema no resuelto en el Perú. *Hacedor-AIAPÆC*, 7(1), 60–72. <https://doi.org/10.26495/rch.v7i1.2421>
- Fernández, O., Ramos Díaz, E., Goñi Palacios, E., y Rodríguez Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 22(2), 165-185.
- Fiestas, J., Miñan, E. y Nuñez, S. (2015). Rendimiento académico de becarios de Beca 18 – Convocatoria 2013. (pp. 31-40). En *PRONABEC, Artículos científicos: Resultados e impacto de Beca 18*. http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/resultado_impacto_beca18.pdf
- Fischer, F. T., Schult, J., y Hell, B. (2013). Sex-specific differential prediction of college admission tests: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 478-488. <https://doi.org/10.1037/a0031956>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021) *Adolescentes: Características. ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?*

<https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%20-%20Carácter%20de%20la%20adolescencia.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *El camino del empoderamiento de las niñas en América Latina y el Caribe*. Unicef.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Educación transformadora de género. Reimaginar la educación para un mundo más justo y equitativo*.

<https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACION%20TRANSFORMADORA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *La educación superior en el Perú: Un desafío pendiente*. Unicef.

Fonseca, A. A. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Educateconciencia*, 21(22), 6-16

Fuente de la Mella, H., Marzo Navarro, M., Berne Manero, C., Pedraja Iglesias, M., y González Huenuman, C. (2021). Análisis de los determinantes del rendimiento académico. El caso de Contador Auditor de

- la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Estudios Pedagógicos* 47(1), 469–482. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100469>
- Furstenberg, F. F., Jr., y Kennedy, S. (2002). The transition to adulthood: A sociological perspective. En J. J. Arnett (Ed.), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties* (pp. 3-23). American Psychological Association.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galicia- Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A., y Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales De Psicología*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- [Gallo, M. \(2005\). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Gestión*, 11\(22\), 49-63](#)
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, J. (2023). Crisis económica y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 339-354.

- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5* [AF5: España. Editor TEA Ediciones. http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- García, F. y Musitu, G. (2014) *Autoconcepto forma 5* [AF5: España. Editor TEA Ediciones. http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E. y Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.5>
- García, Y., López, D. y Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿Qué hacer? *Edumecentro*, 6(2): 272-78. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018
- García-Milá, M. y Martí, E. (1997): El pensamiento del adolescente. En E., Martí y J., Onrubia (Coords.). *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*, ICE Horsori
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros , C. y Serra, B. (enero-abril ,2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en

estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*,. 20(1), 16-28.

Gerson, K. (2010). *The unfinished revolution: Coming of age in a new era of gender, work, and family*. Oxford University Press.

González Balanta, M., Cuartas Torres, J. C., y Joaqui, N. P. (2022). *Relación entre autoconcepto, la adolescencia y el impacto en y de la escuela: Una revisión teórica analítica*.

<https://www.repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2426>

González-Primo, F., Montes-Álvarez, P., Postigo, Á., Menéndez-Aller, Á., y García-Cueto, E. (2022). Hacia un modelo explicativo del rendimiento académico: Variables oréticas y cognitivas. R.E.M.A. *Revista Electrónica De Metodología Aplicada*, 24(2), 45-59.
<https://doi.org/10.17811/rema.24.2.2022.45-59>

Gorges, J., y Hollmann, J. (2019). The structure of academic self-concept when facing novel learning content: Multidimensionality, hierarchy, and change. *Europe's Journal of Psychology*, 15(3), 491-508.
<https://doi.org/10.5964/ejop.v15i3.1716>Enlace

Gozalo Delgado, M., León del Barco, B., y Romero Moncayo, M. (2022). Buenas prácticas del estudiante universitario que predicen su rendimiento académico. *Educación* 21, 25(1), 171-195.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.30565>

- Granado, X. O., Mendoza Lira, M., Apablaza, C. G. C., y López, V. M. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista De Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Grimaldi, D. (2015) *¿Qué explica el rendimiento académico de los beneficiarios de Beca 18?*. Lima: PRONABEC. http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/rendimiento_academico_beca_18.pdf
- Grimaldo, M., y Manzanares-Medina, E. (2022). Predictors of Academic Performance among Entering Freshmen at a Private University in Lima. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14283>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2022). *Estado de la educación en el Perú*. GRADE.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral* 2017; XXI(4), 233-244 https://www.pediatrintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatric-Integral-XXI-4_WEB.pdf
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25

años de meta-análisis. *Revista De Educación*, 398, 39–85.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>

Hae-Ok, K. y, Insook, L. (May, 2022). The mediating effects of social support on the influencing relationship between grit and academic burnout of the nursing students. *NursingOpen*, 9(5), 2314-2324.

<https://doi.org/10.1002/nop2.1241>

Haeussler, I., y Milicic, N. (2017). *Confiar en uno mismo: Programa de desarrollo de la autoestima*. Editorial Catalonia.

Heck, R. H., Neilson, D., y Thomas, S. L. (2018). The impact of family socioeconomic status on college outcomes. *Research in Higher Education*, 59(3), 233-254.

Hinojosa, F. (2022). *Retornos a la educación: Un análisis por sectores económicos*. Tesis Licenciatura Universidad ESAN.

https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/2946/2022_ECYNI_22-1_01_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hoces La Rosa, Z., y Garayar, H. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huancavelica. *Revista UNIANDES Episteme*, 6(1), 111-123.

Hodge, B., Wright, B., y Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in*

- Higher Education*, 59(4), 448-460. doi:<https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Hofstede, G. J. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across cultures* (2nd ed.). Sage
- Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., y Cronkite, R. C. (1999). Life stress and coping among college students: Examination of the stress process and relations to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 730-746.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Hong, Y. (2001). Chinese students' and teachers' inferences of effort and ability. En F. Salili, C. Chiu, y Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 105–120). Kluwer/Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_6
- Huaire Inacio, E. J., Marquina Lujan, R. J., y Horna Calderón, V. E. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizontes de la Ciencia*, 9(17), 1-13.
- Instituto de Estudios Peruanos (2022). *Estudio longitudinal sobre estudiantes universitarios del Perú*. IEP.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Encuesta Nacional de Hogares* (ENAHOG).

https://www.inei.gob.pe/media/encuestas/documentos/enahog/Ficha_tecnica_2021.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Resultados de la evaluación diagnóstica de los estudiantes de primer año de educación superior 2022*. INEI

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Situación de la población peruana. Una mirada hacia los jóvenes. 2023*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecurso/publicaciones_digitales/Est/Lib1911/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023b). *Estadísticas de educación superior*. INEI.

Instituto Nacional de Salud Mental. (2022). *Factores de resiliencia en adolescentes peruanos*. INSM.

Jiménez-Medina, G.R. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 271-280.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2549

Jungert, T., Hubbard, K., Dedic, H., y Rosenfield, S. (2018). Systemizing and the gender gap: examining academic achievement and perseverance in

- STEM. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 479–500.
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0390-0>
- Kannangara, Ch.S., Allen, R.E., Waugh, G., Nahar, N., Noor, S.Z., Rogerson, S., y Carson, J. (2018). All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontier of Psychology*, 9, 1539.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Keiser, H. N., Sackett, P. R., Kuncel, N. R., y Brothen, T. (2016). Why women perform better in college than admission scores would predict: Exploring the roles of conscientiousness and course-taking patterns. *Journal of Applied Psychology*, 101(4), 569-581. <https://doi.org/10.1037/apl0000069>
- Khwilleh, F. M., y Zaza, H. I. (2011). Gender Differences in Academic Performance among Undergraduates at the University of Jordan: Are They Real or Stereotyping? *College Student Journal*, 45(3), 633–648.
- Kilgore J., Collins A.C., Miller J. & Winer, E. (July, 2023). Does grit protect against the adverse effects of depression on academic achievement? *PLoS One*, 18(7): e0288270.
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0288270>
- Krumboltz, J. D. (2009). A social cognitive theory of career choice and development. En S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.), *Handbook of career counseling* (pp. 13-34). Wiley.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., y Hayek, J. C. (2006).

What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success., National Postsecondary Education Cooperative.

Ladipo, S. O., y Gbotosho, S. A. (2016). Influence of Gender Difference on Reading Habit and Academic Achievement of Undergraduate Medical Students in University of Ibadan, Nigeria. *Library Philosophy & Practice (e-journal)*. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1338>

Lagarde, M. (1996). El género. En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* (pp. 13-38). Ed. horas y HORAS. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>

Lam, K. K. L. y Zhou, M. (2022). Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 597-621. doi:<https://doi.org/10.1037/edu0000699>

Lent, R., Brown, D y Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lewine, R., Warnecke, A., Davis, D., Sommers, A., Manley, K., y Calebs, B. (2019). Gender and affect: linguistic predictors of successful academic

- performance among economically disadvantaged first year college students. *International Journal for the Scholarship of Teaching y Learning*, 13(1), 1–6. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130102>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., y Díaz-Mujica, A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11–18. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- López-Solís, M., Quizhpi-Criollo, F., y Tacuri-Reino, R. (2021). Análisis de bienestar de estudiantes universitarios. Un estudio de caso con estudiantes de psicología. *Maskana*, 12(2), 88–94. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.02.10>
- Lovat, A., y Darmawan, I. G. N. (2019). The academic performance of Vocational Education and Training pathway university students and the effects of gender and age. *Australian Journal of Education*, 63(3), 307–321. <https://doi.org/10.1177/0004944119881546>
- Luo, M., Sun, D., Zhu, L., y Yang, Y. (September, 2021). Evaluating scientific reasoning ability: Student performance and the interaction effects between grade level, gender, and academic achievement level. *Thinking Skills and Creativity (e-journal)*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100899>

Mabres, A. (1994). Problemas y perspectivas de las universidades peruanas.

Notas para el debate, 12, 39-46.

<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/NPD/NPD12-2.pdf>

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y

Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.

doi:<https://doi.org/10.1037/bul0000219>

MacLeod, J., y Hammock, G. S. (2005). *Academic achievement and psychological well-being: A review of the literature*. Springer

Mansilla Chacón, D., Cheuquián Soto, M., Pillancari Coronado, L., y

Espinoza Pastén, L. (2021). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la Literatura Hispana. *Revista INTEREDU*, 1(2), 109-131.

doi:<http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>

Marti-Ballester, C. P. (2019). Factors that influence academic performance:

Analyzing gender differences in accounting Students/Factores que influyen en el desempeño academico: Un analisis de las diferencias de genero en estudiante de contabilidad. *Educación*, 43(2),1-17.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28916>

- Marrs, H., & Sigler, E. A. (2012). Male academic performance in college: The possible role of study strategies. *Psychology of Men & Masculinity*, 13(2), 227–241. <https://doi.org/10.1037/a0022247>
- Mato Medina, O. E., Ambris Sandoval, J., Llergo Young, M., y Mato Martínez, Y. (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30.
- Martínez, J. G., y Medina, A. R. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa (Madrid)*, 19(1), 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mason, H. D. (2018). Grit and academic performance among first-year university students: A brief report. *Journal of Psychology in Africa*, 28(1), 66-68. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1409478>
- McLeod, J. D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and*

Social Behavior, 53(4), 482–497. <https://doi.org/10.1177/0022146512462888>

Méndez, J. (2016). Autoconcepto académico y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de la Frontera. Análisis comparativo por facultad. *Revista Investigaciones en Educación*, 16(1), 169-188.

Ministerio de Educación de Perú (2003). *Ley Universitaria 30220*. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Ministerio de Economía y Finanzas del Perú. (2023). *Informe de gestión fiscal 2022*. Ministerio de Economía y Finanzas

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Informe de gestión fiscal 2022*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación. (8 de noviembre de 2021) *Tasa de deserción en educación universitaria se redujo a 11.5%*. Nota de prensa. [Tasa de deserción en educación universitaria se redujo a 11.5% - Noticias - Ministerio de Educación - Plataforma del Estado Peruano \(www.gob.pe\)](#)

Montoya Londoño, D. M., Pinilla Sepúlveda, V. E., y Dussán Lubberth, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182.

- Muñoz, R. G., Valdez, P., y Villagram, N. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 1-8.
- Nasir, M., y Masrur, R. (2010). An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. *Bulletin of Education & Research*, 32(1), 37–51.
- Núñez, J. C., Rodríguez, C., Tuero, E., Fernández, E., y Cerezo, R. (2022). Prior academic achievement as a predictor of non-cognitive variables and teacher and parent expectations in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 121-133.
<https://doi.org/10.1177/0731948720925402>Enlace
- O'Connor, P. B., Duckworth, A. L., y Kennett, S. R. (2018). The Importance of Grit and Self-Efficacy Beliefs in Promoting Science Learning for Underserved Students. *Educational Psychology Review*, 30(3), 493-523.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales. *Psicología Educativa*, 9(1), 5-14.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M. y Parra, A. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud.

https://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf

- Orcasita, L.T., Mosquera, J.A., y Carrillo, T. (2018). Autoconcepto, autoeficacia y conductas sexuales de riesgo en adolescentes. *Informes Psicológicos*, 18(2), 141-168.
- Organización Mundial de la Salud (23 de agosto de 2018). *Género y salud*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD.
- Ornelas, M., Blanco, H., Rodríguez, J. M. y Flores, F. J. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas de cuidado de la salud física en universitarios de primer ingreso. *Formación Universitaria*, 4(6), 21-34.
- Osores, S. (2021). Condiciones desfavorables en la elección vocacional del adolescente en el Perú. *Consensus*, (26), 49-56.
- Oyarzún Iturra, G., Estrada, C., Pino, E., y Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades Sociales Y Rendimiento Académico: Una Mirada Desde El Género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21–28.
- Pajares, F. (1997). Currents directions in self-efficacy research. En Maehr, M. y Pintrich, P. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. JAI Press

- Parra, J., López-Vargas, O., Cerda, C., y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91–107.
- Padua Rodríguez, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 173-195.
- Pantoja, A., y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
- Parra, C., Restrepo, G., Usuga, O., Castañeda, E., Estrada, P., Uñates, E. y Mendoza, R. (2015). Relación del Autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*, 1(9), 40-66.
- Pascarella, T. and Terenzin, P. (2005). *How College Affects Students, A Third decade of Research* (2nd ed.). Jossey-Bass
- Peiffer, H., Ellwart, T., y Preckel, F. (2020). Ability self-concept and self-efficacy in higher education: An empirical differentiation based on their factorial structure. *PloS One*, 15(7), e0234604-e0234604. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234604>

Pérez-Postigo, G., Yangali, J., Vilcatoma, L. y Turpo-Gebera, O. (2023). El sistema educativo superior peruano: balances y perspectivas. En: Torres, Picazo, L. Fernández, M. y Arrasco, J. coord. *Retos y desafíos de los sistemas educativos iberoamericanos en el Siglo XX*. Aranzadi.

Pew Research Center. (2022). *Where do college students live?*. Pew Research Center

Pinilla Sepúlveda, V. E., Montoya Londoño, D. M., Dussán Lubert, C., y Hernández Botero, J. S. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Hacia la Promoción de la Salud*, 19(1), 114-127.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016) *Dossier Aproximaciones a la educación Universitaria. Perú 2016*. Lima: PUCP.
<http://files.pucp.edu.pe/puntoedu/wp-content/uploads/2016/06/Aproximaciones-a-la-educacion-universitaria.pdf>

Ponnock, A., Muenks, K., Morell, M., Yang, J., Gladstone, J. & Wigfield, A. (2020). Grit and conscientiousness: Another jangle fallacy. *Journal of Research in Personality*, (89), e104021.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104021>

Poveda Garcés, D. A., Flores Murillo, C. R., Pazmiño Robles, L. G., y Yaguar Gutiérrez, S. P. (2023). Factores que influyen en el desempeño académico

universitario. *RECIAMUC*, 7(1), 381-389.

[https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(1\).enero.2023.381-389](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(1).enero.2023.381-389)

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2015). *Artículos científicos: resultados e impacto de Beca 18*.

http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/resultado_impacto_beca18.pdf

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (s.f.) *100 mil becas*.

Memoria gráfica.

<http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/100milbecas.pdf>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2021). *Memoria anual 2020*.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1984259/Memoria%20Anual%20del%20Pronabec%202020.pdf.pdf>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2023). *Plan de gestión institucional 2023-2026*. PRONABEC.

Postigo, A., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (July–December 2021). La tenacidad académica modula la evolución del rendimiento escolar: Un análisis de transiciones latentes Academic grit modulates school performance evolution over time: A latent transition analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 87-95

Pulido Guerrero, E. G., Redondo Marín, M. P., Lora Carrillo, L. J., y Jiménez

Ruiz, L. K. (2023). Medición del Autoconcepto: Una Revisión. *Psykhē*, 32(1), 1-14.

Quintero, V., y Zárate, N. (2016). Autoestima, autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 3(9), 11-19.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.

Ramírez-Vasquez, R., Escobar, I., Beléndez, A. y Arribas, A. (setembro-dezembro, 2020). Factores que afectan el rendimiento académico, *Revista REAMEC*, 8(3), 210-226.. [REAMEC \(ua.es\)](http://ua.es)

Rendón, S., y Hope, E. (2013). Expanding the research agenda on college persistence: Lessons from the National Study of Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 54(1), 6-20.

Risoto, M. (marzo,2019). La importancia del autoconcepto y rendimiento académico en alumnos universitarios según la titulación. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (en línea), <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/autoconcepto-rendimiento-academico.html>

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodríguez, J. y Montoro, L. (2013). *La educación superior en el Perú, situación actual y perspectivas*. Documento de trabajo. No. 370. PUCP. <https://departamento.pucp.edu.pe/economia/wp-content/uploads/DDD370.pdf>
- Rodríguez Triviño, J. R. (2020). *Factores psicoemocionales y sociales relacionados con el rendimiento académico y la adaptación durante la transición a la universidad*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica
- Rokeach M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rueda-Gñomez, K. L.; Rodríguez-Muñiz, L. y Muñiz-Rodríguez, L. (2019), *Performance and Mathematical Self-Concept in University Students Using Khan Academy*. <https://ssrn.com/abstract=4229685> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4229685>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Sánchez, A., Favara, M. y Porter, C. (2021). *Stratification of returns to higher education in Peru: the role of education quality and major choices*. Documento de Trabajo, 180. Lima: Asociación Peruana de Economía. <https://perueconomics.org/wp-content/uploads/2021/05/WP-180a.pdf>
- Sánchez-García, M., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A. & Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Anales de Psicología*, 34(3), 482-489. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>
- Sánchez-Leon, A. (2023). Self-concept and academic performance of university students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(118), 61-68.
- Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Llamas-Bastida, M. C., y González-Gijón, G. (2023). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 399, 11-37.
- Sánchez-Medina, R. (2020). Valores personales en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 38(2), 125-141.
- Sánchez-Medina, R., y García, F. (2018). Validación de la Escala de Autoeficacia Generalizada en adolescentes peruanos. *Revista de Psicología*, 36(2), 107-124.

- Sánchez-Medina, R., y García, F. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto AF5 en adolescentes peruanos. *Revista de Psicología*, 38(2), 125-141.
- Sánchez-Medina, R., y García, F. (2021). Validación de la Escala de Autoeficacia Generalizada en adultos peruanos. *Revista de Psicología*, 39(2), 155-172.
- Settersten, R. A., Jr., y Ray, B. C. (2010). *Not quite adults: Why many young adults are delaying adulthood and what it means for them*. Russell Sage Foundation
- Schunk, D.H. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo de la adolescencia*. (9 ed.). Mcgraw-Hill.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 929-968.
<https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your full potential*. Free Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.<https://doi.org/10.2307/1170010>

- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189–204. <https://doi.org/10.1348/000709908X304406>
- Shin, K. H., Yang, J. A., y Edwards, C. E. (2010). Gender role identity among Korean and American college students: Links to gender and academic achievement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(2), 267-272. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.2.267>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEASE) (2012). *Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad*. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257A_F5005E5B08/\\$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257A_F5005E5B08/$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf)
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Gender differences in self-concept and motivation: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 5(1), 21-40.
- Schmidt FTC., Lechner, CM., & Danner, D. (2020) New wine in an old bottle? A facet-level perspective on the added value of Grit over BFI–2 Conscientiousness. *PLoS ONE* 15(2):1-25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228969>

- Schmidt, F. T. C., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J., & Retelsdorf, J. (2018). Same Same, but Different? Relations between Facets of Conscientiousness and Grit. *European Journal of Personality*, 32(6), 705-720. <https://doi.org/10.1002/per.2171>
- Somaa, F., Asghar, A., & Hamid, P. F. (2021). Academic performance and emotional intelligence with age and gender as moderators: A meta-analysis. *Developmental Neuropsychology*, 46(8), 537-554. <https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1999455>
- Sonnert, G., y Fox, M. F. (2012). Women, Men, and Academic Performance in Science and Engineering: The Gender Difference in Undergraduate Grade Point Averages. *Journal of Higher Education*, 83(1), 73–101. <https://doi.org/10.1080/00221546.2012.11777235>
- State Adolescent Health Resource Center (SAHRC, 2021) *Adolescencia tardía o adultez temprana (18 a 24 años)*. <https://sahrc.umn.edu/sites/sahrc.umn.edu/files/2022-01/Spanish-AdolDevel-Late%20%28updJan2022%29.pdf>
- Stegers, J. K. M., Savas, M., Waal, J., Rossum, E. F. C., & Woltman, A. M. (2020). Gender-specific effects of raising Year-1 standards on medical students' academic performance and stress levels. *Medical Education*, 54(6), 538–546. <https://doi.org/10.1111/medu.14068>

- Stoffel JM, Cain J. (2018). Review of Grit and Resilience Literature within Health Professions Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 82(2), 6150. doi: 10.5688/ajpe6150. PMID: 29606705; PMCID: PMC5869747
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). Resolución del Consejo Directivo N° 043-2020-SUNEDU/CD. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/736639/Resolucion-043-2020.pdf?v=1590520310>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. SUNEDU
- Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., & Chen, M. (2018). Self-Concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196-2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>
- Swail, W. S. (2004). The college success of low-income students: Examining the role of parental educational capital and financial aid. *Journal of Higher Education*, 75(2), 270-302.
- Tao, V., & Hong, Y. Y. (2000). A meaning system approach to Chinese students' achievement goals. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(2), 13–38.

- Tate, S., & Schwartz, J. (2014). Grit and the achievement gap among racially and ethnically diverse college students. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 612-627.
- Tladi, L. S. (2017). Perceived ability and success: Which self-efficacy measures matter? A distance learning perspective. *Open Learning*, 32(3), 243-261. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1356711>Enlace
- Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-31
- Torres, M. (2018). *Relación entre educación e ingreso: los retornos de la educación en el Perú estimados para el año 2013*. [Tesis para optar el título de economista] Universidad de Lima
- Torres, L. E. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y Sociedad*, 36(1), 46-64. <https://doi.org/10.22206/cys.2011.v36i1.pp46-64>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.

UNESCO (2017). Estudio sobre las Expectativas y Necesidades Educativas de los Jóvenes en el Perú.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264619>

UNESCO. (2020). *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la educación en el mundo*. UNESCO.

UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Pathways to educational recovery and resilience*. UNESCO.

Universidad Privada del Norte. Vicerrectorado de Calidad Educativa (2015). Mayor promedio de notas y alta tasa de aprobación general de estudiantes. (pp.57-81). En *Artículos científicos: resultado e impacto de Beca 18*. Lima: PRONABEC.

Valadez Sierra, M. de los D., Borges del Rosal, M. Á., Ruvalcaba Romero, N. A., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395–412. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>

Van Soom, C., & Donche, V. (2014). Profiling first-year students in STEM programs based on autonomous motivation and academic self-concept and relationship with academic achievement. *PloS One*, 9(11), e112489-e112489. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112489>

- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt , Chile. *EDUCADI*, 1(1), 97-109.
- Veas, A., Castejón, J., Gilar, R., y Miñano, P. (2015). Academic achievement in early adolescence: The influence of cognitive and non-cognitive variables. *The Journal of General Psychology*, 142(4), 273-294. <https://doi.org/10.1080/00221309.2015.1092940>
- Verniers, C., & Martinot, D. (2015). Characteristics expected in fields of higher education and gender stereotypical traits related to academic success: a mirror effect. *Social Psychology of Education*, 18(4), 719–733. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9312-z>
- Verbree, AR., Hornstra, L., Maas, L. & Wijngaards-de Meij, L. (2023). Conscientiousness as a Predictor of the Gender Gap in Academic Achievement. *Research in Higher Education*, 64, 451–472 <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09716-5>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., y Sampol, P. P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181–195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>

- Voyer, D., y Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204.
doi:<https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wang, L., y Chang, L. (2017). The relationship between achievement values and grit among university students. *Journal of Personality Assessment*, 99(5), 531-537
- Wan Chik, W. Z., Salamonson, Y., Everett, B., Ramjan, L. M., Attwood, N., Weaver, R., Saad, Z., y Davidson, P. M. (2012). Gender difference in academic performance of nursing students in a Malaysian university college. *International Nursing Review*, 59(3), 387-393.
<https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2012.00989.x>
- Wang, C. W., y Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- Wang, F., Zhang, M., y Chen, P-Y. (2023). Grit, Self-Efficacy, and Academic Performance Under High Anxiety: A Multilevel Cross-Lagged Panel Study. *Frontiers in Psychology*, 16, 3185-3198.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S421544>
- Wasylikiw, L., Hanson, S., Lynch, L. M., Vaillancourt, E., y Wilson, C. (2020). Predicting undergraduate student outcomes: Competing or complementary

- roles of self-esteem, self-compassion, self-efficacy, and mindsets? *Canadian Journal of Higher Education*, 50(2), 1-14.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v50i2.188679>
- Whipple, S. S., y Dimitrova-Grajzl, V. (2021). Grit, fit, gender, and academic achievement among first-year college students. *Psychology in the Schools*, 58(2), 332-350. <https://doi.org/10.1002/pits.22449>
- Wrigley-Asante, C., Ackah, C. G., y Frimpong, L. K. (2023). Gender differences in academic performance of students studying Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) subjects at the University of Ghana. *SN social sciences*, 3(1), 12.
<https://doi.org/10.1007/s43545-023-00608-8>
- Wolf, C., y Jia, C. (2015). *The role of grit in predicting student performance in introductory programming courses: an exploratory study*. SAIS 2015 Proceedings, 21. <https://aisel.aisnet.org/sais2015/21>
- Wolters, C., y Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition Learning*, 10(3), 293-311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Wollschläger, R., Esch, P., Keller, U., Fischbach, A., Pit-ten Cate, I. (2022). Academic Achievement and Subjective Well-being: A Representative Cross-sectional Study. In: Heinen, A., Samuel, R., Vögele, C., Willems,

- H. (eds) (pp. 191-213). *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_10
- Wong, A. E. (2016). *Daily feedback of self-concept clarity and grit*. (Tesis de Docorado en Filosofía). Florida Atlantic University.
- Wong, A. E., y Vallacher, R. R. (2018). Reciprocal feedback between self-concept and goal pursuit in daily life. *Journal of Personality*, 86(3), 543-554. <https://doi.org/10.1111/jopy.12334>
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., Zhang, J. J., y de Groot, R. (2021). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>
- Yagosesky, R. (2012). *Psicología, autoayuda, superación*. <http://rennyyagosesky.blogspot.com/p/quien-es-rennyyagosesky.html>
- Yeager, D. S., Duckworth, A. L., y Dweck, C. S. (2017). Grit, Growth Mindset, and Self-Efficacy Predict Math Achievement During a High-Stakes Assessment. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 156-165.
- York, Travis T., G., C., y Rankin, S. (2019) Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: 20(1),1-20. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol20/iss1/5>

- Zambrano, T. Z. (2018). Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Inclusiones*, 5 (NE), 63-77.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/53629/Decir-y-Callar.pdf?sequence=1>
- Zhang, J., y Zhang, Y. (2018). The relationship between responsibility values and grit among employees. *Journal of Business Ethics*, 148(4), 861-871.
- Zhang, J., y Zhang, Y. (2019). The relationship between altruism values and grit among adults. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(1), 1-12.
- Zentner, R. Covit, R. y Guevara, D. (2018). Exploring the Relationship Between Grit and Study Habits Among Two-Year College Students. *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3171299>.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.