



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

APOYO SOCIAL PERCIBIDO, RELACIONES INTRAFAMILIARES Y
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA – LIMA – 2019

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y Psicología educativa

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología
Comunitaria

Autora:

Rivadeneira de la Torre, Elvira

Asesor:

Bueno Cuadra, Roberto
(ORCID: 0000-0001-8895-9109)

Jurado:

Valdez Sena, Lucía Emperatriz
Aguirre Morales, Marivel Teresa
Castillo Gomez, Gorqui Baldomero

Lima - Perú

2022



Referencia:

Rivadeneira, E. (2022). *Apoyo social percibido, relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública – Lima – 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/6271>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

APOYO SOCIAL PERCIBIDO, RELACIONES INTRAFAMILIARES Y
AUTOEFICACIA ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA – LIMA – 2019

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y Psicología educativa

Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología Comunitaria

Autor(a):

Rivadeneyra de la Torre, Elvira

Asesor(a):

Bueno Cuadra, Roberto

(ORCID: 0000-0001-8895-9109)

Jurado:

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Aguirre Morales, Marivel Teresa

Castillo Gomez, Gorqui Baldomero

Lima – Perú

2022

Dedicatoria

A la memoria de mis padres que me dieron la vida y su amor, y me enseñaron a ser fuerte frente a las adversidades de la vida.

A mi hijo Dennis por su inmenso amor, su persistencia de creer en mí.

Agradecimientos

Mi agradecimiento a mi asesor Dr. Roberto Bueno, por sus conocimientos, enseñanzas y correcciones que me permitieron la culminación de mi trabajo.

A mis amigos que siempre me dieron su apoyo emocional en todo momento y a los alumnos que colaboraron de manera incondicional en el desarrollo de este estudio.

Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice.....	iv
Índice de Tablas	vi
Resumen.....	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Planteamiento del problema	10
1.2. Descripción del problema.....	14
1.3. Formulación del problema	15
1.3.1. Problema General.....	15
1.3.2. Problemas Específicos	15
1.4. Antecedentes	16
1.5. Justificación de la investigación.....	19
1.6. Limitaciones de la investigación	21
1.7. Objetivos	21
1.7.1. Objetivo general.....	21
1.7.2. Objetivos específicos	21
1.8. Hipótesis.....	22
1.8.1. Hipótesis generales	22
1.8.2. Hipótesis específicas.....	22
II. MARCO TEÓRICO	24
2.1. Marco conceptual	24
2.1.1. Apoyo social percibido	24
2.1.2. Relaciones intrafamiliares.....	27
2.1.3. Autoeficacia académica	31
III. MÉTODO	36
3.1. Tipo de investigación	36
3.2. Población y muestra	36
3.3. Operacionalización de variables.....	36
3.4. Instrumentos	37

3.4.1.	Escala multidimensional de apoyo social percibido (MSPSS) de Zimet et al. (1988).	37
3.4.2.	Escala de relaciones intrafamiliares (ERI) de Rivera y Andrade (2010).....	39
3.4.3.	Escala de autoeficacia en situaciones académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983)	40
3.5.	Procedimiento.....	41
3.6.	Análisis de datos.....	42
3.7.	Consideraciones éticas	42
IV.	RESULTADOS.....	44
4.1.	Caracterización de la muestra	44
4.2.	Propiedades psicométricas de los instrumentos	44
4.3.	Análisis descriptivo	50
4.4.	Análisis comparativo.....	53
4.5.	Análisis correlacional.....	56
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	57
VI.	CONCLUSIONES	68
VII.	RECOMENDACIONES.....	70
VIII.	REFERENCIAS.....	71
IX.	ANEXOS	82

Índice de Tablas

Tabla 1	Tabla de operacionalización de las variables de estudio	29
Tabla 2	Características de la muestra según sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios	36
Tabla 3	Confiabilidad para las tres escalas de estudio	37
Tabla 4	Correlaciones ítem-test de la ERI	37
Tabla 5	Correlaciones ítem-test de la EAPESA	38
Tabla 6	Correlaciones ítem-test de la escala MSPSS	39
Tabla 7	Cargas factoriales en la escala ERI	40
Tabla 8	Cargas factoriales en la escala EAPESA	40
Tabla 9	Cargas factoriales en la escala MSPSS	41
Tabla 10	Índices de ajuste para la estructura de la ERI	41
Tabla 11	Índices de ajuste para la estructura de la EAPESA	42
Tabla 12	Índices de ajuste para la estructura de la escala MSPSS	42
Tabla 13	Baremos y normas percentilares para las escalas ERI, EAPESA y MSPSS	43
Tabla 14	Baremos de relaciones intrafamiliares según la escala ERI	44
Tabla 15	Baremos de autoeficacia percibida según la escala EAPESA	44
Tabla 16	Baremos de apoyo social percibido según la escala MSPSS	45
Tabla 17	Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los participantes	46
Tabla 18	Comparación de tendencias centrales por sexo	46
Tabla 19	Comparación de tendencias centrales por el tipo colegio de procedencia	47
Tabla 20	Comparación de tendencias centrales por ciclo	48
Tabla 21	Correlación entre las variables de estudio	49

Resumen

Se buscó establecer la relación existente entre apoyo social percibido, relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica en 229 estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima con edades entre los 16 y 32 años, dicha muestra fue escogida a través de un muestreo de tipo intencional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala multidimensional de apoyo social percibido (MSPSS) de Zimet, Dahlem, Zimet y Farley, la Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) de Rivera y Andrade, y la Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA) de Palenzuela; se evaluaron las propiedades psicométricas y se establecieron baremos para todos estos instrumentos. Se establecieron relaciones estadísticamente significativas entre el apoyo social percibido y autoeficacia académica ($\rho = 0,391$; $p < ,05$) y entre relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica ($\rho = 0,365$; $p < ,05$). No se hallaron diferencias significativas en las tres variables de estudio según el sexo, el tipo de colegio de procedencia y el ciclo de estudios. Se determinó que el 69.4% de la muestra posee un nivel medio de relaciones intrafamiliares, el 39,3% posee autoeficacia percibida en nivel medio y el 46,7% posee un nivel medio de apoyo social percibido.

Palabras clave: Apoyo social, relaciones intrafamiliares, autoeficacia académica, universitarios, Lima, correlación.

Abstract

The aim was to establish the relationship between perceived social support, intrafamily relations and academic self-efficacy in 229 psychology students of a public university in Lima between the ages of 16 and 32, said sample was chosen through an intentional sampling. The instruments used were the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS) of Zimet, Dahlem, Zimet and Farley, the Scale of evaluation of intrafamily relations (ERI) of Rivera and Andrade, and the scale of perceived self-efficacy in clinical statistics (EAPESA) from Palenzuela; Psychometric properties were evaluated and scales were established for all these instruments. Statistically significant relationships were established between perceived social support and academic self-efficacy ($\rho = 0.391$; $p < .05$) and between intrafamily relations and academic self-efficacy ($\rho = 0.365$; $p < .05$). There are no significant differences in the three study variables according to sex, type of school of origin and the cycle of studies. It was determined that 69.4% of the sample has an average level of intrafamily relations, 39.3% has perceived self-efficacy at the medium level and 46.7% has a medium level of perceived social support.

Key words: Social support, intrafamily relations, academic self-efficacy, university students, Lima, correlation.

I. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia académica es tomada como una variable crucial dentro del desarrollo y superación académica de todo estudiante, en cualquier nivel académico. Los estudios sobre esta variable deben tomar en cuenta todos los posibles aspectos que afecten su correcta formación y las circunstancias que provoquen crecimiento o decrecimiento de esta variable (Bandura, 1997).

Para la consecución del cabal entendimiento de la autoeficacia académica, pueden tomarse en cuenta diversos factores, sin embargo, los contextuales son aquellos que pueden fungir como indicadores fácilmente identificables y modificables, en aras de conseguir una mejora significativa de dicho constructo. Dentro de los factores contextuales más importantes encontramos a la familia y a la sociedad, como fuertes referentes durante la formación de la autoeficacia en el ser humano.

La presente investigación se subdivide en nueve capítulos, los cuales se han estructurado siguiendo los lineamientos básicos para la elaboración de investigaciones científicas cuantitativas. Se espera que esta pesquisa contribuya a determinar las relaciones establecidas entre el apoyo social percibido, las relaciones intrafamiliares y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

1.1. Planteamiento del problema

Todo estudiante tiene el derecho de convivir, no sólo en ambientes que no mermen su desempeño académico, sino en ambientes que promuevan y propicien su desarrollo intelectual en todas sus vertientes.

Cada vez es mayor la cantidad de estudios que intentan abordar de forma rigurosa aquellas variables que puedan comprometer significativamente el desempeño académico de los estudiantes, ya sea desde puntos de vista psicológicos o bien, sociales, pedagógicos, psicométricos, psiquiátricos, médicos, etc. (Adanaqué, 2016; Arechabala & Miranda-Castillo, 2002; Bandura, 1997, 2001; Elliott & Dweck, 1988; Leondari & Gialamas, 2002; Quintero et al., 2009; Skaalvik, 1997; Smiley & Dweck, 1994; Thoits, 1992).

Existen múltiples tipos de variables que pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes, dichas variables vienen siendo estudiadas con cada vez más frecuencia, intensidad y rigurosidad año tras año (Palenzuela, 1983; Bandura, 1997; Adanaqué, 2016).

En este contexto científico, se han realizado investigaciones que demuestran la existencia de vínculos entre la autoeficacia académica y el éxito académico de los alumnos, tanto en contextos escolares como técnicos, universitarios, etc. (Elliott & Dweck, 1988; Leondari & Gialamas, 2002; Smiley & Dweck, 1994; Skaalvik, 1997).

Se ha demostrado que la autoeficacia académica influye de manera notable sobre diversas variables que están en estrecha relación con el éxito académico de los estudiantes en cualquier nivel educativo (Elliott & Dweck, 1988; Smiley & Dweck, 1994; Skaalvik, 1997; Leondari & Gialamas, 2002).

No en vano Paoloni y Bonetto (2013) afirmaron que:

Las creencias sobre uno mismo, particularmente las que refieren a percepciones de competencia, constituyen un aspecto relevante en las investigaciones sobre motivación académica y en el desempeño vinculado con los éxitos y fracasos de los estudiantes en contextos de aprendizaje. (p. 3).

Otros autores destacan una multiplicidad vasta de componentes que consideran fuertemente vinculados al rendimiento intelectual, como los componentes contextuales, personales, pedagógicos, culturales, nutrimentales, cognoscitivos, emotivos; y que, por ende, pueden explicar y predecir el rendimiento intelectual; sin embargo, resaltan que de todos estos factores aquél que posee una mayor capacidad predictiva es la autoeficacia, ya que se ha evidenciado que a mayor grado de autoeficacia percibida, existe un mayor grado de exigencia, aspiración y esfuerzo en las tareas que se realicen; esto ocurre gracias a que el estudiante confía en sus habilidades para resolver los problemas y aquello determina en gran medida su comportamiento (Garrido & Rojo, 1996; Kohler, 2009)

Por otro lado, se ha demostrado que, si un estudiante no posee las herramientas y el ambiente necesario para desempeñarse correctamente y de forma saludable, su autoeficacia se verá mermada, cayendo en un círculo vicioso que lo llevará del error a la desvalorización de sus capacidades (Bandura, 1997, 2001; Quintero et al., 2009; Adanaqué, 2016). Una variable contextual que puede ejemplificar esto es el apoyo social percibido, que se basa en la valoración del apoyo social que reciben los sujetos involucrados; un individuo puede recibir apoyo social de tres fuentes sociales específicas: el grupo familiar, el grupo amical y otros significativos (Zimet et al., 1988).

El apoyo social puede ser crucial en el desarrollo y mantención de la autoeficacia en el estudiante, ya que el apoyo que la sociedad le brinde en momentos de crisis o angustia fungirá

como factor protector, dicho apoyo puede manifestarse de muchas maneras: alentándolo, valorándolo, estimulándolo, aconsejándolo y hasta brindándole ayuda directa con su problema; no hay que olvidar que el apoyo social debe ser individualizado y diferenciado, ya que cada individuo tiene necesidades diferentes; incluso la sola percepción de que existe una red de apoyo social, la cual está dispuesta a brindar ayuda al estudiante en situaciones de crisis o estrés, puede fungir como protector de su autoeficacia (Ruiz et al., 2017).

Diversas investigaciones han determinado relaciones entre el apoyo social percibido y la calidad de vida, la salud psicológica, la autoestima, el estrés, síntomas depresivos, sintomatología psiquiátrica, niveles de integración social, el desempeño social y la autoeficacia académica (Davis & Brekke, 2014; Gracia, 2006; Maldonado et al., 2012; Norman et al., 2005; Touriño et al., 2004; Vega & Pereira, 2012); y, en general, concluyen que el hecho de percibir que la red social que interactúa con un individuo puede ser de ayuda al encarar situaciones de estrés, funge como un importante factor protector frente a la adversidad (Ruiz et al., 2017).

Asimismo, otro factor posiblemente relevante al desarrollo de la autoeficacia son las relaciones que se viven dentro de una familia, es decir, las relaciones intrafamiliares. Éstas se definen como las interconexiones dadas entre los conformantes de un grupo familiar, incluyendo varios componentes dentro de estas interconexiones (Rivera & Andrade, 2010). Las relaciones intrafamiliares son importantes al estudiar la autoeficacia, ya que el círculo familiar se desempeña como fuente de apoyo primaria, además de ser ella quien promueve en los estudiantes el desarrollo de las herramientas y conductas necesarias para enfrentar los retos que exige todo proceso académico (Báez et al., 2014). Si los estudiantes no cuentan con dichas herramientas pueden sufrir serios problemas en su autopercepción, en su motivación y su autoeficacia para resolver sus conflictos (Adanaqué, 2016; Bandura, 1997, 2001; Quintero et al., 2009). Más aún, se afirma que la primera fuente de apoyo social para cualquier individuo

es su familia, por ende, esta es la fuente primera de cariño, comprensión y protección, que debe buscar un equilibrio entre los factores internos y externos de los sujetos (Báez et al., 2014).

El grupo familiar es considerado como “el grupo de apoyo más importante con el que pueden contar los individuos” (Jiménez et al., 2017, p. 50), lo que se comprueba a partir del hecho de que aquellas personas que experimentan mejor funcionalidad en sus familias son, a su vez, más saludables que aquellos que poseen familias con relaciones familiares más deficientes, ya que las adecuadas relaciones familiares brindan mejores recursos emocionales y materiales a sus miembros, siendo éstos recursos necesarios para desarrollar la autoeficacia académica (Adanaqué, 2016; Bandura, 1997).

Al factor familiar, puede adicionarse el apoyo social que el estudiante perciba por parte de agentes externos a la familia. Este apoyo se manifiesta a través de la integración, aceptación y respaldo que pueden brindarle dichos agentes (Ruiz et al., 2017) y la solidez y estabilidad que le brinden, permitiendo que pueda afrontar de forma optimista sus retos académicos (Barrón & Sánchez, 2001), siendo todos ellos factores importantes para la formación de la autoeficacia académica (Bandura, 1997, 2001).

Diversos son los modelos que procuran revelar la presencia de un vínculo entre las relaciones intrafamiliares, el apoyo social percibido y la autoeficacia académica en estudiantes de estudios superiores, motivados por la búsqueda de aquellas variables que influyen en el bienestar académico, tal y como se intenta en la presente investigación. Por lo anteriormente descrito es que el presente estudio se llevó a cabo para determinar cómo están vinculadas las variables apoyo social percibido y relaciones intrafamiliares con la autoeficacia académica.

1.2. Descripción del problema

La autoeficacia académica se entiende como un conjunto de juicios que establece una persona sobre sí mismo, sobre sus destrezas y sobre su eficacia para resolver los problemas a los que se enfrenta (Bandura, 1997). Y ya que las creencias que las personas poseen sobre sí mismas son grandes determinantes de su propio éxito o fracaso (Paoloni & Bonetto, 2013), es de esperarse que la autoeficacia posea una gran capacidad predictiva sobre el rendimiento intelectual y el éxito académico en general, ya que existe una mayor exigencia y dedicación en aquellos que presentan mayores niveles de autoeficacia académica (Garrido & Rojo, 1996; Kohler, 2009).

La autoeficacia académica se ve ampliamente influenciada por diversos componentes, tanto individuales (los juicios y creencias sobre sí mismo, o la autoestima, por ejemplo) como contextuales (tales como las relaciones intrafamiliares escolares, el apoyo social, etc.). Se destacan los contextuales, ya que éstos influirán en el desarrollo de las cualidades que debe poseer un estudiante para hacer frente a los retos académicos, y cuya falta, por el contrario, significará una merma en su éxito y realización, influyendo de manera negativa sobre su autoconcepto y autoeficacia como estudiante; además, en situaciones de crisis, los factores contextuales fungirán como protectores de la autoeficacia y el autoconcepto frente a la adversidad (Adanaqué, 2016; Bandura, 1997, 2001; Quintero et al., 2009).

Dos factores muy relevantes que están vinculados con la autoeficacia académica son la sociedad en general y la familia en específico. La familia, porque es con ésta que un ser humano se ve involucrado por primera vez en un contexto social y es allí en donde forma lazos de cariño, comprensión y equilibrio para afrontar las situaciones problemáticas (Báez et al., 2014). La sociedad en general, porque es ella quien se encargará de integrarlo de forma efectiva y aceptarlo dentro de diversos grupos, los cuales pueden servir de respaldo significativo al momento de encarar situaciones de riesgo o estrés (Ruiz et al., 2017).

Por lo que se describe con anterioridad, se procede a plantear las siguientes preguntas de investigación.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema General

¿Cuál es la relación entre el apoyo social percibido y las relaciones intrafamiliares con la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

1.3.2. Problemas Específicos

¿Cuáles serán las características de validez y confiabilidad de las puntuaciones de los instrumentos: Escala Multidimensional de Apoyo social, ¿Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares y Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas en la población de estudio?

¿Cuáles son las características del apoyo social percibido en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

¿Cuáles son las características de las relaciones intrafamiliares en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

¿Cuáles son las características de la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

¿Existen diferencias en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

¿Existen diferencias en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

¿Existen diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?

1.4. Antecedentes

Espinoza y Barra (2018) estudiaron el vínculo entre el apoyo social, la autoeficacia y el bienestar psicológico, en una muestra de 120 estudiantes de universidad que padecían asma en Chile. Se utilizaron la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido de Arechabala y Miranda y la Escala de Autoeficacia General de Cid y colaboradores. El análisis reveló que el vínculo existente entre las variables autoeficacia y bienestar psicológico es mucho más fuerte que el existente entre bienestar psicológico y apoyo social, se especula que esto se debe a que la autoeficacia brinda a los alumnos más capacidad para lidiar con situaciones estresantes, y por ende mayor bienestar psicológico. Se detalla que aquellos que perciben un apoyo social más bajo también perciben mayores limitaciones asociadas a sus enfermedades y una menor autoeficacia que aquellos que perciben un apoyo social más alto y que poseen las mismas enfermedades, éstos últimos perciben menos limitaciones asociadas a sus enfermedades y tienen una mayor autoeficacia. En suma, este estudio revela el impacto del apoyo social en la autoeficacia general, en personas que requieren de un alto sentido de autoeficacia para un adecuado afrontamiento frente a su enfermedad.

Acuña-Gurrola y González-Celis-Rangel (2010) realizaron un estudio para hallar el vínculo entre el apoyo social y la autoeficacia en 100 individuos de la tercera edad de México, utilizando los instrumentos Expectativas de Autoeficacia para Realizar Actividades Cotidianas en ancianos (AeRAC-Breve) y la Escala de Redes de Apoyo Social para adultos mayores (ERASAM). Se determinó que el apoyo social está vinculado a la autoeficacia de forma positiva, moderada y estadísticamente significativa ($r=.372$; $p<.01$), por lo que se concluye que

a pesar de que puedan existir limitaciones físicas en los sujetos investigados el apoyo social favorece experiencias de identidad, dicha y protagonismo dentro de diversas actividades. Este es otro estudio que resalta la importancia del apoyo social en la generación de autoeficacia en individuos que afrontan determinados tipos de estresores.

Avendaño y Barra (2008) realizaron una investigación para determinar la relación entre la autoeficacia, el apoyo social y la calidad de vida en un grupo de 75 adolescentes con edades entre los 12 y 18 años, en Chile. Se determinó que el apoyo social y la autoeficacia presentan una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa con la calidad de vida, ($r=.517$ para autoeficacia y calidad de vida y $r = .115$ para apoyo social y calidad de vida).

Barrón y Sánchez (2001) realizaron un estudio orientado a establecer un modelo estadístico para la salud mental, la muestra se conformó por 401 individuos, se utilizaron múltiples instrumentos en toda la muestra para abarcar todas las variables teóricas posibles. Entre los hallazgos más importantes se encontró que aquellos individuos más involucrados en actividades sociales reciben más apoyo psicológico que otras, cuando esto sucede, estos individuos reportan mayores niveles de autoeficacia. En otras palabras, las interacciones positivas que las personas mantengan con sus grupos sociales generarán más apoyo por parte de ellos, lo que está vinculado a una mayor autoeficacia; también, si se da lo inverso, es decir, se presentan situaciones negativas o de conflicto, el grupo retirará el apoyo social que le brinda al individuo y esto hará descender sus niveles de autoeficacia.

Por otro lado, Mendoza (2017) realizó una pesquisa para hallar la relación entre la funcionalidad familiar y la autoeficacia en 365 jóvenes entre 15 y 19 años de un colegio público de Villa el Salvador, Lima, Perú. Se determinó a través de coeficiente *rho* de Spearman que existe una correlación de .841 ($p<.001$) entre cohesión familiar y autoeficacia y una correlación

de .879 ($p<.001$) entre adaptabilidad familiar y autoeficacia, revelando así una correlación positiva considerable entre los componentes de la funcionalidad familiar y la autoeficacia. También se halló que aquellos que poseen relaciones familiares rígidas oscilan entre niveles de autoeficacia bajo y medio, y aquellos con relaciones familiares amalgamadas y caóticas presentan niveles altos de autoeficacia, pero no se hallaron diferencias significativas en la autoeficacia según la edad.

Galicia-Moyeda et al. (2013) realizaron un estudio en 80 jóvenes estudiantes de entre 12 y 15 años para determinar las relaciones existentes entre la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares con la autoeficacia. Se determinó una correlación muy baja y no significativa entre las puntuaciones globales de relaciones familiares y autoeficacia ($r=.183$; $p<.105$); sin embargo, dentro de los componentes de las relaciones familiares las subescalas de cohesión familiar y moral-religiosidad correlacionaron positiva y significativamente con autoeficacia, mientras que conflicto familiar correlacionó negativa y significativamente con autoeficacia. Se concluyó que la autoeficacia está influenciada por las formas en cómo la familia permanece compenetrada, unida y sus miembros se ayudan mutuamente, así como también por los procesos de desarrollo personal, moral y religioso o espiritual.

Jiménez et al. (2012) dirigieron un estudio para determinar la relación entre el conflicto trabajo-familia, la autoeficacia y los estilos parentales percibidos en 43 niños y sus respectivos padres en Chile. Se determinó que la autoeficacia está correlacionada significativamente ($p<.05$) con los estilos parentales autoritativo ($r=.255$), autoritario ($r =.301$) y rechazante ($r=.217$); además se halló una relación significativa ($p<.01$) e inversa ($r=-.484$) entre autoeficacia y conflicto trabajo-familia, lo cual destaca que al existir menos conflictos de tiempo, estrés y conductas de rol en las relaciones familiares frente a las laborales existe mayor

autoeficacia en los niños. Todo esto destaca la importancia que posee la familia en el desarrollo de la autoeficacia de los niños, tanto en su relación con los estilos de crianza como con las relaciones saludables o no que se mantengan con la familia en general frente al trabajo.

En otro estudio, similar al anterior en su objeto de estudio, Riquelme et al. (2012) estudiaron la relación entre el equilibrio trabajo-familia, el apoyo familiar, la autoeficacia y la funcionalidad familiar en 181 adultos de una empresa en Chile. Se determinó una correlación de $-.333$ ($p < .001$) entre apoyo familiar y autoeficacia y una correlación de $-.276$ ($p < .001$) entre funcionamiento familiar y autoeficacia. No se hallaron diferencias significativas en la autoeficacia entre hombres y mujeres para esta muestra. Esta investigación genera controversia con otros estudios y destaca que para esta muestra de trabajadores lo que más influye en su autoeficacia es el equilibrio trabajo-familia ($r = .275$; $p < .001$), lo que probablemente se explica principalmente por tratarse de personas adultas, a diferencia de lo observado en niños y adolescentes.

Los estudios previamente citados revelan, en suma, el impacto de ciertos factores familiares y del apoyo social en la autoeficacia en diversas circunstancias posiblemente propiciadoras de estrés. Sin embargo, dichos estudios están orientados fundamentalmente a la autoeficacia general. Es nuestro objetivo analizar hasta qué punto algunos aspectos de las relaciones intrafamiliares y del apoyo social pueden tener un impacto en la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

1.5. Justificación de la investigación

Debido a la crucial importancia que posee la autoeficacia académica para los alumnos, no solo de psicología, sino de cualquier carrera o nivel educativo en su desarrollo como profesionales y como personas de éxito y eficacia, es imperante investigar exhaustivamente

todas las variables que puedan verse involucradas en el desarrollo de este factor psicológico. Gracias a ello, podremos comprender a cabalidad dicha variable y ampliar nuestra capacidad para estimularla y promoverla entre el alumnado.

En este contexto, ya que la familia es crucial para el desarrollo de los estudiantes en todos sus aspectos (Bloom, 1985; Moss, 1974; Rivera & Andrade, 2010; Olson et al., 1983), es necesario dilucidar de forma clara y precisa su relación con la autoeficacia académica, ya que de ello dependerá la relevancia que los docentes y tutores le otorguen a la influencia familiar al momento de diseñar planes curriculares que motiven e incentiven a los alumnos a fijarse nuevas metas, alcanzar nuevos logros y superarse como estudiantes de provecho.

Asimismo, dada la fuerte influencia de los factores sociales en el comportamiento, es fundamental estudiar cómo se relaciona el apoyo social con la autoeficacia académica, ya que el estudiante puede verse sometido a momentos de gran estrés y crisis frente a las dificultades que implican cursar una carrera de cualquier tipo, y dichos momentos pueden influir sobre cómo éste se percibe en relación a sus estudios y cuán eficaz es en éstos, ya que los éxitos o fracasos afectarán sobre cuán eficaz se perciba para las actividades académicas (Adanaqué, 2016; Bandura, 1997, 2001; Ruiz et al., 2017) es en ese ámbito que la sociedad puede brindar apoyo emocional, material o cognitivo que funja como factor protector de su autoeficacia (Davis & Brekke, 2014; Gracia, 2006; Maldonado et al., 2012).

Así, si se estudian a fondo las relaciones entre estas dos variables, los profesionales de la salud podrán dilucidar qué tan presente debe estar el apoyo social en el diseño de programas que busquen promover o mejorar la autoeficacia académica en estudiantes de todo tipo.

1.6. Limitaciones de la investigación

La presente investigación carece de la posibilidad de determinar las relaciones de causa efecto entre las variables estudiadas, ya que las variables sólo son observadas y medidas, y ello no concede establecer una relación de causalidad. Sin embargo, en caso de comprobarse que existe correlación entre el apoyo social y las relaciones intrafamiliares, por un lado, y la autoeficacia académica, por el otro; esto puede tomarse como un indicador indirecto de una posible relación de causalidad en que las primeras actúan como factores que afectan a la segunda.

Además, el tipo de muestreo aplicado en este estudio es no probabilístico, por ende, los descubrimientos realizados no podrán ser generalizables a toda la población, ya que los sujetos estudiados no poseen la misma probabilidad de ser elegidos.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

- Determinar la relación entre el apoyo social percibido y las relaciones intrafamiliares con la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

1.7.2 Objetivos específicos

- Determinar las características de validez de los instrumentos y la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas a partir de dichos instrumentos.
- Determinar las características del apoyo social percibido en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- Determinar las características de las relaciones intrafamiliares en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

- Determinar las características de la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- Determinar si hay diferencias en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- Determinar si hay diferencias en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- Determinar si hay diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

1.8. Hipótesis

1.8.1. Hipótesis generales

- Existe una relación positiva entre el grado de apoyo social percibido y el nivel de la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- Existe una relación positiva entre la calidad de las relaciones intrafamiliares y el nivel de la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

1.8.2. Hipótesis específicas

- Existen diferencias en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

- Existen diferencias en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- Existen diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco conceptual

2.1.1. *Apoyo social percibido*

Todo individuo, desde que nace, vive inmerso en alguna sociedad, sin embargo, este hecho universal no determina que la sociedad en la que vive respalda o brinda apoyo al accionar de dicho individuo. Esto es afirmado por múltiples autores que señalan que el hecho de que un ser humano pertenezca a una red social no es sinónimo del hecho de que dicho ser humano reciba apoyo social (Bellón et al., 1996; Ruiz et al., 2017).

Una red social sólo forma parte de la dimensión relacional que cualquier individuo puede mantener de forma regular, a través de intercambios sociales, con los individuos que lo rodean. El apoyo social, ya sea el ejecutado por el individuo o el recibido por éste, tiene como fuente dicha red; es importante que dicha red mantenga relaciones de apoyo diferenciadas e individualizadas, ya que el apoyo que necesita una persona puede ser radicalmente distinto del apoyo que necesita otra; a su vez, el hecho de percibir que la red social que conforma una persona apoya a dicha persona puede fungir como factor protector ante situaciones de estrés o de conflicto (Ruiz et al., 2017).

Arechabala y Miranda-Castillo (2002), y Thoits (1992) apuntan que la esencia de la conceptualización del apoyo social percibido es netamente subjetiva y que, por ende, para poder entenderla debemos analizar los procesos perceptivos de los individuos participantes en el apoyo social. Esto ha alcanzado a denominarse como apoyo social percibido.

Por otro lado, autores como Lin (1986), definen el apoyo social como un repertorio de manifestaciones, ya sean de expresividad o instrumentalidad, pasivas o activas, y que son suministradas por la comunidad, la red social y aquellos sujetos significativos para el individuo;

dichas manifestaciones pueden acaecer tanto en situaciones cotidianas como en momentos de tribulación. Esta conceptualización de apoyo social ha demostrado ser eficiente para sugerir acciones que contribuyan a prevenir problemas como la depresión, debido a que permite involucrar diversas técnicas con trasfondo emocional, cognitivo, conductual y pedagógico (Jana, 2003).

Según Bueno et al. (2012), existen tres tipos de apoyo social:

- Apoyo emocional: caracterizado por la presencia de cariño, afecto y soporte emocional que confiere cierto grupo social sobre el cual una persona puede depositar confianza.
- Apoyo instrumental: caracterizado por la presencia de materiales tangibles que posibilitan la supervivencia y bienestar, son obtenidos a través de la interacción directa.
- Apoyo informativo: caracterizado por la transmisión de información a través de anécdotas, consejos o guía, los cuales facilitan la resolución de problemas.

Otros investigadores como Barrón y Chacón (1990) destacan el aspecto funcional del apoyo social, ellos toman a dicho constructo como compuesto por múltiples dimensiones que presentan, a su vez, múltiples categorías, involucrando aspectos como la emotividad, autoestima e identidad, entre otros.

Por otro lado, Thoits (1992) considera al apoyo social de forma más pragmática, enfatizando en la satisfacción y resolución de los problemas gracias a la relación y ayuda de otros. Esta relación debe incluir factores como el sentido de pertenecer al grupo, la estabilidad, el cuidado y cariño, etc.

En efecto, de esta forma puede definirse el apoyo social con características netamente funcionalistas, gracias a las cuales el grupo social demuestra su capacidad para satisfacer las

necesidades de aquéllos que lo conforman, no sólo en aspectos psicológicos, sino también económicos, sociales, etc.

Kahn y Antonucci (1980) puntualizaron al apoyo social como transacciones interpersonales, las cuales involucran ayuda, afirmación y afecto. Dicho conglomerado de transacciones interpersonales se entiende como un continuo de intercambios y tránsito de bienes, servicios e información, ya sea para obtener materiales, instrumentos, apoyo emocional o cognitivo. Los materiales intercambiados pueden ser económicos, alimenticios o de vivienda; los instrumentos se relacionan con la protección y cuidado; el apoyo emocional está relacionado al afecto, atención, acompañamiento y reconocimiento y el apoyo cognitivo remite a la reciprocidad de experiencia y consejo (Guzmán et al., 2003).

Se afirma que la efectividad del apoyo social depende mucho del contexto en el que se lleve a cabo, a su vez, se considera que cuando dicho apoyo acaece de forma recíproca, se generan consecuencias psicológicas positivas e importantes en aquellos que participan del proceso; y ocurre lo contrario cuando hay un desbalance (Guzmán et al., 2003).

Otros autores han desatado polémica sobre la direccionalidad de los efectos del apoyo social, cayendo, esencialmente, en la discusión de la objetividad o la subjetividad de éste. Antonucci y Depner (1982) resaltan la dirección del efecto, clasificándola de dos maneras:

- Efecto directo: se afirma que el efecto resultante del apoyo social recae directamente sobre el sujeto, beneficiándolo. Si se cumple dicha afirmación, entonces se prevee que, a mayor apoyo social, menos problemas psicológicos y de salud, y ocurriría lo mismo de manera inversa.
- Efecto indirecto: se afirma que el efecto resultante del apoyo social recae sobre los estresores, y no de forma directa sobre el individuo. Si se cumple dicha afirmación, entonces a un individuo sin estresores no le beneficiaría el apoyo social recibido, este

sería beneficioso solo en el caso de que dicho individuo posea estresores o problemas de salud notables, en cuyo caso el apoyo social sí tendría efecto.

Una de las conceptualizaciones más utilizadas para la evaluación psicométrica del apoyo social ha sido la postulada por Zimet y colaboradores, la cual se basa en sus estudios de 1988 en adelante. Ésta considera la valoración subjetiva o perceptual del apoyo social que reciben los sujetos involucrados; según dichos autores, un individuo puede recibir apoyo social de tres fuentes sociales específicas: el grupo familiar, el grupo amical y otros significativos; generando, incluso, una subescala específica para cada fuente.

Todas estas disquisiciones coadyuvan a que consideremos que, para hacer un correcto análisis del apoyo social y de un modelo que lo represente adecuadamente, sería menester abocarse tanto a un análisis de dicho tema, tanto en un sentido funcional (de la satisfacción de necesidades), como estructural (de la red o de cómo se conforman y vinculan los individuos) y valorativo (de lo perceptivo, con respecto al sujeto que recibe el apoyo y de cómo lo califica la red en la que está inmerso).

2.1.2. Relaciones intrafamiliares

Desde una perspectiva sistémica, la familia es considerada como el núcleo de la sociedad y, aún más, la referencia inicial que el individuo tendrá de lo que en un futuro será el contacto social y el sistema social. Se considera que la familia posee una configuración idónea para ser considerada un sistema (Belsky, 1997; Gonzáles, 2012; Moreno & Cubero, 1990; Schaffer, 1989).

Autores como Minuchin (1986), Andolfi (1993) y Rodrigo y Palacios (1998) definen la familia como una agrupación de personas, organizada y basada en relaciones de interdependencia, que constantemente interactúa regulada por normas y funciones propias, tanto internamente como con el exterior.

Se podría considerar al enfoque sistémico como uno de los primeros en dar tanta relevancia a la familia en sí, concibiéndola no solo como un cúmulo de individuos relacionados por necesidades y lazos de sangre, sino como un grupo que posee una identidad particular.

González (2001) afirma que, si bien la familia es considerada, desde el enfoque sistémico, como una unidad, cada sujeto que la conforma es visto, a su vez, como una unidad sistémica, que se desarrolla de forma propia, singular y particular; mientras que observa y considera a los otros miembros como elementos contextuales con los cuales interaccionar. Todos estos individuos conformarían lo que se denomina sistema familiar.

Para entender el concepto de relaciones intrafamiliares podemos recurrir a la definición de “relación” que brinda la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010), la cual indica que “relación” es el vínculo significativo entre dos o más eventos o individuos; en relación a la familia, este vínculo puede ser de naturaleza sanguínea, matrimonial o parental.

Existen múltiples teorías y modelos que intentan definir y explicar las relaciones intrafamiliares, la mayoría de ellos son de naturaleza factorial, como se verá a continuación.

Rivera y Andrade (2010) centran sus esfuerzos teóricos en las relaciones que se viven dentro de una familia, es decir, en las relaciones intrafamiliares, y las definen como las interconexiones dadas entre los conformantes de un grupo familiar, incluyendo la valoración que se posea sobre el grado de cohesión interna de la familia, el estilo parental que se utilice al encarar las dificultades o manifestar emotividad, y la forma de respetar las normas de convivencia y la adaptabilidad familiar cuando devienen sobre ésta problemas y modificaciones de las situaciones.

Dichas autoras sustentan sus planteamientos en una serie de modelos de ambiente familiar. A continuación, se presentan de modo resumido algunos de esos modelos.

Olson et al. (1983) establecen un modelo bidimensional, el cual establece las dimensiones familiares de cohesión y adaptabilidad.

- **Cohesión.** Se refiere al grado de integración emocional que mantienen entre sí todos los miembros de la familia, respetando la individualidad de cada uno. Posee múltiples sub-dimensiones como “ligas afectivas, fronteras, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, e intereses y diversiones” (Rivera & Andrade, 2010, p. 14-15).
- **Adaptación.** Se refiere al grado de flexibilidad que posee la estructura familiar para amoldarse y acoplarse a las situaciones conflictivas que repentinamente puedan afectar su estabilidad. Posee múltiples sub-dimensiones como “asertividad, liderazgo o control, disciplina, estilo de negociación, roles de relaciones, y reglas” (Rivera & Andrade, 2010, p. 15).

Moss (1974) postula un modelo trifactorial, sobre el cual fundamenta su Escala de Ambiente Familiar, dichos factores son:

- **Relaciones intersujetos.** Es el grado de cercanía o conexión entre los miembros familiares. Consta de tres sub-dimensiones: conflicto, cohesión y expresividad.
- **Crecimiento individual.** Se refiere al grado de individualidad e independencia que puede alcanzar cada sujeto, tendiendo hacia su realización personal. Consta de múltiples sub-factores como “independencia, orientación hacia el logro, orientación intelectual-cultural, orientación recreativo-activa, y énfasis moral-religioso” (Rivera & Andrade, 2010, p. 14).
- **Mantenimiento sistémico.** Consiste en el grado de control y estabilidad que posee el sistema familiar para mantenerse equilibrado en el tiempo. Posee dos sub-factores: control y organización.

Bloom (1985) ejecuta un análisis psicométrico de algunos instrumentos utilizados en su época para obtener, a través de la simplificación sistemática de ítems, tres dimensiones con quince subdimensiones; puede notarse claramente que eligió mantener la estructura originalmente postulada por Moss (1974), pero distanciándose de los sub-factores planteados por éste. Por tanto, según Bloom, las dimensiones y sub-dimensiones familiares son las siguientes.

- Relaciones intersujetos. Consiste en el grado de relación entre los conformantes de una familia. Consta de las siguientes sub-dimensiones: “cohesión, expresividad, conflicto, sociabilidad, idealización familiar y desligamiento” (Rivera & Andrade, 2010, p. 15).
- Crecimiento individual. Es el grado de independencia en los conformantes de la familia. Consta de las siguientes subdimensiones “orientación intelectual-cultural, orientación recreativo-activa y énfasis religioso” (Rivera & Andrade, 2010, p. 15).
- Mantenimiento sistémico. Consiste en el grado de estabilidad que mantiene la familia durante momentos críticos. Consta de las siguientes subdimensiones: “organización, estilo familiar democrático, estilo familiar condescendiente, estilo familiar autoritario, locus de control externo y amalgamamiento” (Rivera & Andrade, 2010, p. 15).

Rivera y Andrade (2010) respaldan la existencia de tres componentes fundamentales de las relaciones intrafamiliares, los cuales funcionan como las tres dimensiones que conforman su escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares:

- Unión y apoyo. Involucra la presencia de actividad familiar conjunta, la calidad de interacción en función de las normas de convivencia y el apoyo mutuo que se brindan los miembros. Está fuertemente vinculada con la pertenencia familiar y el respaldo mutuo.
- Dificultades o conflictos. Contiene la aparición de sucesos, tendencias o características que los miembros de la familia consideren como perjudiciales, dañinos, inciertos, o que

deseen cambiar por considerarlos nocivos en las relaciones familiares. Está fuertemente vinculada con la valoración que los miembros ejercen sobre los conflictos familiares.

- **Expresión.** Implica la capacidad de transmitir alguna idea, emoción o experiencia propia a través del diálogo, siempre manteniendo el respeto y la confidencialidad propios del ambiente familiar.

2.1.3. Autoeficacia académica

Galleguillos (2017) afirma que, en el devenir del deseo de todo ser humano de controlar su ambiente y mejorar su comportamiento, surgen diversas motivaciones que lo impulsan a actuar. Este impulso genera expectativas sobre el comportamiento y el desempeño en todas las áreas en las cuales se centren dichas expectativas, estas últimas generan un deseo de autoeficacia que es general a todo ser humano.

Diversos autores consideran a Albert Bandura el iniciador de las teorizaciones sobre el concepto de autoeficacia (Palenzuela, 1983; Camposeco, 2012; Adanaqué, 2016; Galleguillos, 2017) y sitúan su teoría como una forma de teoría social cognitiva, como parte de la psicología cognitiva moderna. La autoeficacia se define como “aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros” (Bandura, 1997, p. 3).

En otras palabras, la autoeficacia puede entenderse como un conjunto de juicios que una persona ejerce sobre sí misma y sobre sus habilidades, los cuales delimitarán y organizarán su conducta, con el objetivo de rendir de cierta forma esperada en la ejecución de dicha conducta (Bandura, 2001).

A partir del planteamiento de Bandura, son múltiples los autores que han identificado diferentes manifestaciones de la autoeficacia. Una de estas manifestaciones es la autoeficacia académica. Partiendo de la base de la teoría social cognitiva, Schunk (1991) define la

autoeficacia académica como “aquellos juicios de los alumnos y alumnas relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares” (p. 209). Dichas capacidades pueden estar alrededor de situaciones de adquisición de conocimiento, elaboración de estrategias pertinentes, manejo de material nuevo, etc.

Por otro lado, Barraza (2010) afirma que la autoeficacia académica es “el conjunto de creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr las actividades académicas que le son demandadas” (p. 4). Este autor, realiza su propio análisis psicométrico y encuentra tres componentes que conforman el concepto de autoeficacia académica, los cuales son el output, el input y la retroalimentación.

La sustentación de dicha tridimensionalidad se realiza desde la perspectiva sistémica, ya que Barraza entiende al ser humano como un sistema abierto que depende de la entrada y salida constante de información para preservar cierta estabilidad; es decir, existe un flujo informativo que mantiene estable al sistema (Adanaqué, 2016). Dichos factores se definen del modo siguiente.

- **Input.** Es la entrada de información a cierto sistema. Por tanto, remite a aquellas actividades académicas que se realizan para el aprendizaje. Ejemplos de ello se presenciarían cuando un alumno busca información sobre un tema de alguna materia o presta atención en clase para retener la información suministrada por el profesor, ya que ambas actividades admiten la entrada de información y generan el proceso de aprendizaje.
- **Output.** Es la salida de información de cierto sistema. Por consiguiente, se refiere a aquellas actividades académicas que se orientan a la realización de productos académicos o a la exteriorización de lo aprendido. Ejemplos de ello se evidencian cuando un alumno elabora mapas conceptuales o realiza exposiciones. Estos productos conceden la

oportunidad de seguir aprendiendo, pero también son reflejo de lo aprendido previamente.

- **Retroalimentación.** Es toda actividad interactiva que subyace al aprendizaje. Por medio de la retroalimentación, todo sistema controla su conducta para ajustarla al contexto, y de esta forma se busca que no se quede ajustada a programas invariables de output. Ejemplos de esto serían la pugna con algún par por una nota o algún premio específico, o el cuestionamiento o pregunta hecha hacia algún docente; en general, interacciones que demuestren que el proceso de aprendizaje ha sido pertinente y que la información que se ha adquirido era la adecuada. Gracias a ello, parte de los datos que salió del sistema retornará a él de forma diferente, modificada, alterando así la continuidad de inputs y outputs.

Si bien la teorización revela información interesante sobre la operacionalización de la autoeficacia académica, diversas investigaciones indican que hay múltiples factores que influyen sobre este constructo; incluso existen autores que también toman en cuenta variables como el sexo, la edad y la motivación académica (Adanaqué, 2016).

Shunk y Meece (2006) afirman que dichos juicios que las personas realizan sobre sus habilidades y destrezas se constituyen a partir de experiencias previas y del conocimiento del desempeño de las habilidades existentes, del aprendizaje social, de lo que otros comuniquen sobre las capacidades propias y de diversos factores fisiológicos. Estas fuentes sólo permitirán proporcionar información adecuada y enriquecedora si se reflexiona sobre dicha información (Bandura, 1997).

A. Experiencia previa. Aquellas experiencias en las que el individuo se halla involucrado en retos, desafíos y problemas formarán su opinión sobre lo que es y no es capaz de realizar.

Las experiencias en las que los retos se resuelvan efectivamente fortalecerán la autoeficacia, mientras que aquellas experiencias en las que se fracase tendrán una implicancia inversa. Sin embargo, el cómo influya dicha experiencia en la autoeficacia dependerá de la interpretación que el sujeto tenga de dicha experiencia y ésta se verá afectada por factores como el conocimiento previamente adquirido, la dificultad del problema, el contexto y el esfuerzo aplicado (Bandura, 1997).

B. Experiencia vicaria. Aquellos logros obtenidos por los modelos cuando ejecutan diversas tareas afectarán la autoeficacia académica del observador. Los criterios de éxito-fracaso no siempre están claramente delimitados, por ello, en la experiencia estudiantil, los alumnos tienden a compararse constantemente con sus pares para determinar su grado de éxito o fracaso.

Los triunfos y fracasos de los alumnos comparados con los de sus compañeros pueden ser cruciales para la formación de la autoeficacia: sobrepasar el éxito de los pares eleva el nivel de autoeficacia, ser sobrepasado por ellos, disminuye dicho nivel. Por lo general, se considera que la experiencia vicaria es menos determinante que la experiencia previa, pero pueden darse casos en los que los sujetos poseen poca experiencia antecedente y disponen de pocos casos con los que comparar su rendimiento, entonces la influencia de esos escasos casos será mucho más decisiva; o puede darse que una autoeficacia muy bien consolidada en un individuo puede disminuir por el hecho de presenciar que otros lo superan en ciertas actividades concretas que consideran importantes (Bandura, 1997).

C. Persuasión verbal. Aquellos individuos que resulten ser significativos para el sujeto pueden afectar la autoeficacia académica de éste, demostrando confianza o duda sobre las capacidades de dicho sujeto.

Las opiniones positivas o de confianza que otros brinden sobre el desempeño pueden incrementar la autoeficacia, por el contrario, las dudas e incertidumbre expresadas producen el efecto inverso. Se afirma que la persona que brinde tal juicio debe ser alguien significativo para el sujeto y que dicha aseveración debe estar sustentada en hechos reales y objetivos, si no es así, podría suponer el efecto contrario. También, alguien a quien se le aprueba por demostrar habilidades al ejecutar alguna labor propende a invertir más esfuerzo en ella y a probar más alternativas de solución posibles (Bandura, 1997).

D. Estados fisiológicos y de afectividad. Aquella información somática que perciba el sujeto sobre sí mismo puede afectar la autoeficacia de éste, ya que algunos cambios fisiológicos y emocionales manifestados después de errar en ciertas actividades son indicadores de falta de competencia o destreza para el sujeto.

El estudiante, después de múltiples experiencias, aprende a reconocer qué emociones o estados de ánimo pueden afectar los resultados obtenidos al realizar cierta actividad. Por ello, la presencia de cierta información somática puede predisponer al alumno a considerarse apto o no para desempeñarse en cierta área, afectando así su autoeficacia (Bandura, 1997).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El diseño del presente estudio es no experimental, ya que las variables investigadas solo se analizan y observan, mas no se llega a alterar ninguna de ellas de forma deliberada. Al mismo tiempo, el tipo de estudio es descriptivo-correlacional, ya que procura examinar qué tan asociadas se encuentran las variables en las cuales enfoca sus análisis, ello otorga al estudio cierta competencia de predicción (Hernández et al., 2014).

Viéndolo desde el análisis temporal, este estudio es de tipo transversal ya que estudia un hecho en el momento exacto en el que se produce y no a lo largo de un período de tiempo; además, el proceso de medida de las variables acaece luego de que éstas ya se han presentado naturalmente (Hernández et al., 2014).

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por 1334 estudiantes de psicología de una universidad estatal de Lima correctamente matriculados, activos, de ambos turnos y del año 2019.

La muestra es de tipo intencional. Se aplicaron los instrumentos a 236 estudiantes. Luego de la depuración por diversas causales, la muestra final se redujo a 229 estudiantes.

3.3. Operacionalización de variables

La Tabla 1 presenta la operacionalización de las tres variables del problema de investigación.

Tabla 1*Tabla de operacionalización de las variables de estudio*

VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	TIPO DE RESPUESTA	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Apoyo social percibido	Cuantitativa	Politómica	Apoyo social de amigos.	Ítems 6, 7, 9 y 12	Intervalo
			Apoyo social de familia.	Ítems 3, 4, 8 y 11	
			Apoyo social de otros significativos.	Ítems 1, 2, 5 y 10	
Relaciones intrafamiliares	Cuantitativa	Politómica	Unión y apoyo.	Ítems 1, 4, 7 y 10	Intervalo
			Expresión.	Ítems 2, 5, 8 y 11	
			Dificultades.	Ítems 3, 6, 9 y 12	
Autoeficacia académica	Cuantitativa	Politómica	Unidimensional.	Todos los ítems	Intervalo

3.4. Instrumentos

3.4.1. Escala multidimensional de apoyo social percibido (MSPSS) de Zimet et al. (1988).

Fue elaborada por Zimet et al. (1988) y adaptada al español y reducido su escalamiento por Arrechabala y Miranda (2002). Esta prueba consta de 12 ítems, agrupados en 3 dimensiones o factores. Las respuestas a los ítems son de tipo Likert y dichas respuestas tienen los siguientes valores en puntos: 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (con frecuencia), y 4 (siempre). El puntaje total de la escala se obtiene de la suma de los puntajes directos de cada ítem. La agrupación factorial de los ítems se da de la siguiente forma: los ítems 6, 7, 9 y 12 corresponden a la dimensión de apoyo social de amigos; los ítems 3, 4, 8 y 11 corresponden a la dimensión de apoyo de la familia; y los ítems 1, 2, 5 y 10 corresponden a la dimensión de apoyo de otros significativos.

El puntaje mínimo posible es 12 puntos y el máximo posible es 48 puntos. A la vez que es mayor el puntaje en la prueba, es mayor el soporte social percibido en ella.

La prueba ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en diversos países del mundo y ha cursado muchos análisis de este tipo en Estados Unidos, en donde ha demostrado dichas propiedades en diversos grupos sociales y demográficos de toda índole y edad (Arrechabala & Miranda, 2002).

A. Confiabilidad y validez. En el estudio original del instrumento se determinaron valores de Alpha de Cronbach de .91 para otros significativos, .87 para familia y .85 para amigos, el total de la prueba reportó un valor de .88 (Zimet et al., 1988). Arrechabala y Miranda (2002) realizaron un análisis de fiabilidad en una investigación en Chile en adultos mayores, estableciendo un valor de Alpha de Cronbach de .86 para toda la prueba. Carvalho (2011) llevó a cabo una evaluación psicométrica de la escala con una muestra de 454 individuos, gracias a esto se determinó una adecuada consistencia interna de .85 para toda la prueba. En un estudio de Juárez (2018) se reportó la consistencia interna por el coeficiente Omega de .88 para la dimensión familia, .94 para la dimensión amigos y .86 para la dimensión otros significativos.

En la investigación original se determinó una validez de constructo adecuada, al correlacionar la prueba con otras de ansiedad y depresión, con las cuales demostró una relación negativa y significativa (Zimet et al., 1988).

En la presente investigación, se realizó un estudio psicométrico de este instrumento, cuyos datos se reportan en el capítulo de Resultados.

3.4.2. Escala de relaciones intrafamiliares (ERI) de Rivera y Andrade (2010)

Esta prueba consta de 56 ítems para la versión extendida, 37 para la versión media y 12 para la versión más reducida. La obtención del puntaje total se realiza sumando los puntajes directos de cada ítem. El escalamiento para cada ítem de la prueba es el siguiente: totalmente de acuerdo (5 puntos), de acuerdo (4 puntos), neutral (3 puntos), en desacuerdo (2 puntos, totalmente en desacuerdo (1 punto). La versión reducida, que es la que usó en esta investigación, consta de tres dimensiones, cada una con sus respectivos ítems: dimensión unión y apoyo (ítems 1, 4, 7 y 10), dimensión expresión (ítems 2, 5, 8 y 11.) y dimensión dificultades (ítems 3, 6, 9 y 12). El puntaje máximo posible para toda la prueba es 60 puntos y el mínimo es 12 puntos. Entre mayor sea el puntaje alcanzado, mejores serán las relaciones intrafamiliares.

Para la ERI se recomienda establecer puntos de corte específicos para cada muestra específica, es así como se sugiere dividir a los puntajes de los evaluados por bajo, intermedio y alto, según aquellos que estén en el 25% inferior, 26% a 74% intermedio y 25% superior, respetivamente (Rivera & Andrade, 2010).

La prueba fue diseñada originalmente para jóvenes de contexto universitario, sin embargo, cada vez son más las investigaciones que buscan aplicarla en poblaciones más jóvenes, en las cuales ha demostrado conservar su confiabilidad, aunque esta tienda a aumentar según se aumente la edad de la muestra (Rivera & Andrade, 2010).

A. Confiabilidad y validez. Se realizó un análisis de la fiabilidad del instrumento, demostrando valores adecuados. Para la dimensión de unión y apoyo se determinó un valor de consistencia interna de .81; para la dimensión de expresión se determinó un valor de consistencia interna de .88; y para la dimensión de dificultades se determinó un valor de consistencia interna de .78; todo esto para la escala en versión más reducida en dos muestras

de estudiantes universitarios, una de una institución privada y otra de una pública en México (Rivera & Andrade, 2006).

En la presente investigación, se realizó un estudio psicométrico de este instrumento, cuyos datos se reportan en el capítulo de Resultados.

3.4.3. Escala de autoeficacia en situaciones académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983)

Esta prueba consta de nueve ítems, agrupados de forma unifactorial o unidimensional. La respuesta es de tipo Likert y la obtención del puntaje total de la escala se realiza con una sumatoria de los puntajes directos de cada ítem. Originalmente se ideó un escalamiento de nueve categorías para cada ítem. Sin embargo, existe una versión con un escalamiento reducido que consta de solo cuatro opciones de respuesta de tipo Likert: nunca (1 punto), algunas veces (2 puntos), bastantes veces (3 puntos) y siempre (4 puntos); además de contar con sólo 9 ítems (García-Fernández et al, 2016). Para esta investigación se seleccionó esta versión por tener una aplicación más sencilla y rápida. El puntaje total se obtiene sumando los puntajes directos de cada ítem hasta obtener una sumatoria total y se establece que a mayor puntaje existe mayor autoeficacia percibida.

Se establecieron los baremos para la EAPESA a través de percentiles, obteniendo que aquellos que presenten un puntaje menor que 23 tendrían baja autoeficacia académica, aquellos con puntajes entre 24 y 30 tendrían autoeficacia académica media y los que tengan puntajes superiores o iguales a 31 poseerían alta autoeficacia académica, todo ello utilizando una muestra de 883 universitarios limeños (Domínguez-Lara, 2016).

A. Confiabilidad y validez. Se realizó una evaluación ítem-test y se determinó que todos los ítems correlacionaban muy alto con su propia escala, con valores de r entre .68 y .83; en la prueba íter-ítems los valores de r oscilaban entre .29 y .71; el coeficiente de Alpha de

Crombach para toda la escala es .91 y en la prueba test-rest se alcanzó una correlación de .92, con 70 días de diferencia entre las aplicaciones de la prueba (Palenzuela, 1983).

Se ha demostrado que el modelo unifactorial de este instrumento es adecuado y correcto para medir la autoeficacia académica, ya que revela una adecuada consistencia interna, con un alfa de .88 en una muestra de 3250 jóvenes chilenos (García et al, 2016) y un valor de Alpha de Cronbach de .881 en una muestra de 448 universitarios peruanos (Domínguez, 2014).

En la presente investigación, se realizó un estudio psicométrico de este instrumento, cuyos datos se reportan en el capítulo de Resultados.

3.5. Procedimiento

Inicialmente se solicitaron los permisos correspondientes al decano de la Facultad de Psicología en la cual se aplicarían las encuestas. Con los permisos obtenidos y el respaldo del decanato, se prepararon los instrumentos para, posteriormente, ser administrados a la muestra correspondiente.

Las aulas en donde fueron aplicados los tests pertenecen a la universidad en que estudiaban los participantes. La administración de los instrumentos se realizó durante horas de la mañana entre las 9 y 11 am, así como en horas de la tarde entre las 3 y 6 pm. Se aplicaron los instrumentos siguiendo las consideraciones generales y particulares de toda aplicación de pruebas psicológicas, procurando que las condiciones ambientales fueran las mismas para todos los evaluados. Inicialmente, se solicitaba permiso verbalmente a los profesores de cada aula para proseguir otorgando los instrumentos a cada alumno que deseara participar. Si algún estudiante no deseaba participar como evaluado, no se le obligaba a hacerlo.

Al inicio de la evaluación se establecían las instrucciones en voz alta, diciéndoles que debían marcar en las hojas de las pruebas con solo una marca por cada respuesta, que era muy

importante que no dejaran ninguna pregunta sin contestar y que podían dejar la evaluación si es que no deseaban continuar con ella. Se respondieron las preguntas y dudas sobre los tests a todo aquel que las tuviera, sin embargo, dichas cuestiones fueron mínimas.

3.6. Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico de código abierto JASP para llevar a cabo procedimientos de análisis descriptivo, comparativo y correlacional. En el análisis psicométrico de los tres instrumentos, se procedió primero a calcular los coeficientes Omega para determinar la confiabilidad de las puntuaciones. Luego se calcularon las correlaciones ítem-test. Finalmente, se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio para cada uno de los tres instrumentos. El método de extracción que se usó fue el de mínimos cuadrados no ponderados, el método de rotación fue el de rotación oblicua Oblimin.

Se determinaron los estadísticos descriptivos principales, y se evaluó la normalidad de las puntuaciones de cada una de las tres variables para la muestra total, mediante la prueba Shapiro-Wilk. Seguido a ello, se compararon los datos de las tres variables de estudio según el sexo y tipo de colegio de procedencia mediante la prueba U de Mann-Whitney y según el ciclo de estudio a través de la prueba de Kruskal-Wallis. Finalmente se determinaron las correlaciones entre las variables de estudio a través de la prueba no paramétrica *Rho* de Spearman. En todos los casos, el nivel de significación considerado fue .05.

3.7. Consideraciones éticas

Para cautelar los principios éticos que debe cumplir toda investigación, se utilizó un formulario para asegurar y la libre participación de todo aquel que quiera integrarse al presente estudio, además de codificar según un número de participación la identidad de cada individuo según sus hojas de respuestas. Todos los protocolos de respuestas fueron trasladados, revisados

y codificados de forma cautelosa y confidencial, dichos protocolos fueron destruidos una vez culminado el análisis estadístico para asegurar la confidencialidad de los datos.

IV. RESULTADOS

4.1. Caracterización de la muestra

El 67,249% de la muestra (154 sujetos) son de sexo femenino y un 32,751% (75 sujetos) son de sexo masculino; un 34,062% de la muestra (78 sujetos) provienen de un colegio particular y un 65,94% (151 sujetos) provienen de un colegio nacional; un 58,516% de la muestra (134 sujetos) pertenecen a tercer ciclo, un 15,284% (35 sujetos) pertenecen a cuarto ciclo, un 22,708% (52 sujetos) pertenecen a séptimo ciclo, un 2,184% (5 sujetos) pertenecen a octavo ciclo y un 1,31% (3 sujetos) pertenecen a noveno ciclo. La Tabla 2 presenta datos más detallados de la distribución de la muestra según sexo, tipo de colegio y ciclo de estudios.

Tabla 2

Características de la muestra según sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios

Tipo de colegio de procedencia	Ciclo de estudios	Femenino (N = 154)	%	Masculino (N = 75)	%	Subtotal	%
Colegio particular	3° Ciclo	32	13.974	16	6.987	48	20.961
	4° Ciclo	6	2.62	6	2.62	12	5.24
	7° Ciclo	11	4.803	5	2.183	16	6.987
	8° Ciclo	1	0.437	0	0	1	0.437
	9° Ciclo	1	0.437	0	0	1	0.437
Colegio nacional	3° Ciclo	52	22.707	34	14.847	86	37.555
	4° Ciclo	17	7.424	6	2.62	23	10.044
	7° Ciclo	29	12.664	7	3.057	36	15.721
	8° Ciclo	3	1.31	1	0.437	4	1.747
	9° Ciclo	2	0.873	0	0	2	0.873
TOTAL		154	67.249	75	32.751	229	100

4.2. Propiedades psicométricas de los instrumentos

En la Tabla 3 se reporta se reporta el coeficiente Omega de McDonald de consistencia interna de las puntuaciones de los tres instrumentos. En los tres casos, el coeficiente Omega es

superior a .7, lo cual revela adecuadas evidencias de confiabilidad y destaca una alta consistencia interna para las puntuaciones obtenidas a partir de los participantes del estudio.

Tabla 3

Confiabilidad para las tres escalas de estudio

Escala	Omega
Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI)	.708
Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA)	.848
Escala multidimensional de apoyo social (MSPSS)	.914

En la Tabla 4 se muestran las correlaciones ítem-test para la ERI, observándose que, en la mayoría de los casos, dichas correlaciones superan el valor de .02, con excepción de los ítems 3, 6, 9 y 12. Sin embargo, eliminar dichos ítems no habría afectado notablemente al coeficiente Omega.

Tabla 4

Correlaciones ítem-test de la ERI

Ítems	Media	Correlación ítem-test	Omega si se elimina el ítem
Ítem 1	3.41	0.3994	0.666
Ítem 2	3.54	0.5085	0.661
Ítem 3	2.64	-0.1723	0.745
Ítem 4	3.56	0.5196	0.650
Ítem 5	3.39	0.4087	0.675
Ítem 6	2.58	0.0251	0.730
Ítem 7	3.39	0.5181	0.664
Ítem 8	3.27	0.3625	0.672
Ítem 9	3.07	0.1001	0.724
Ítem 10	3.69	0.5140	0.662
Ítem 11	3.27	0.4289	0.664
Ítem 12	2.45	-0.1806	0.747

En la Tabla 5 por otra parte, las correlaciones ítem-test correspondientes a la EAPESA fueron adecuadas, estando por encima de .20. Esto refleja la capacidad discriminante de dichos ítems respecto del constructo estudiado en la muestra.

Tabla 5

Correlaciones ítem-test de la EAPESA

Ítems	Media	Correlación ítem-test	Omega si se elimina el ítem
Ítem 1	2.26	0.5613	0.832
Ítem 2	2.18	0.5490	0.833
Ítem 3	2.26	0.7065	0.820
Ítem 4	2.11	0.6509	0.825
Ítem 5	2.21	0.6754	0.822
Ítem 6	2.07	0.6537	0.824
Ítem 7	1.88	0.5405	0.834
Ítem 8	2.17	0.4019	0.844
Ítem 9	2.13	0.7532	0.813

En la Tabla 6 se aprecia que la mayoría de los ítems de la escala MSPSS presentan correlaciones superiores a .20, con excepción de los ítems 10, 11 y 12: sin embargo, eliminar estos elementos no habría afectado de forma notable la consistencia interna, según el coeficiente Omega reportado de .914.

Tabla 6*Correlaciones ítem-test de la escala MSPSS*

Ítems	Media	Correlación ítem-test	Omega si se elimina el ítem
Ítem 1	2.95	0.731	0.903
Ítem 2	3.00	0.730	0.902
Ítem 3	3.16	0.658	0.908
Ítem 4	2.81	0.698	0.905
Ítem 5	2.99	0.651	0.908
Ítem 6	3.00	0.699	0.905
Ítem 7	2.75	0.725	0.903
Ítem 8	2.61	0.694	0.905
Ítem 9	2.88	0.713	0.904
Ítem 10	3.18	0.0915	0.862
Ítem 11	2.69	0.1225	0.861
Ítem 12	2.78	0.1383	0.860

Con la finalidad de verificar indicadores que evidencien validez de constructo de las pruebas utilizadas, se recurrió preliminarmente al estudio de la estructura factorial de las pruebas a partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada ítem. En ese sentido, los índices de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el índice de esfericidad de Bartlett se reportaron adecuados ($KMO > .79$, $p < .05$), lo cual dio apertura a la verificación de la estructura de los modelos.

En cuanto a la evaluación de la estructura de la ERI, en la Tabla 7 se presentan las cargas factoriales de los ítems respectivos. Se aprecia que las mismas se sitúan por encima de .40 para cada ítem con poco error sobre las dimensiones del instrumento. Los ítems se agrupan en torno a tres dimensiones. Esto es indicador del aporte proporcionado por los ítems para cada área que constituye la prueba, dejando evidencias de validez, confirmada con los índices de ajuste mostrados más abajo.

Tabla 7*Cargas factoriales en la escala ERI*

Factor	Indicador	Estimación	SE	Cargas factoriales estandarizadas
Unión y apoyo	Ítem 1	0.860	0.0719	0.751
	Ítem 4	0.888	0.0706	0.651
	Ítem 7	0.637	0.0743	0.733
	Ítem 10	0.600	0.0679	0.787
Expresión	Ítem 2	0.669	0.0699	0.801
	Ítem 5	0.691	0.0753	0.825
	Ítem 8	0.879	0.0785	0.859
	Ítem 11	0.868	0.0782	0.782
Dificultades	Ítem 3	0.749	0.1040	0.701
	Ítem 6	0.631	0.0989	0.808
	Ítem 9	0.578	0.0921	0.805
	Ítem 12	0.621	0.1120	0.774

Nota: SE=error estándar.

La Tabla 8 muestra que las cargas factoriales de los ítems de la EAPESA se situaron por encima de .40 en todos los casos, existiendo cargas de hasta .72, como valor máximo. Los ítems, además, se agrupan en torno a una sola dimensión, lo que confirma la estructura de este instrumento.

Tabla 8*Cargas factoriales en la escala EAPESA*

Factor	Indicador	Estimación	SE	Cargas factoriales estandarizadas
Autoeficacia	Ítem 1	0.569	0.0565	0.622
	Ítem 2	0.610	0.0578	0.644
	Ítem 3	0.691	0.0512	0.775
	Ítem 4	0.669	0.0530	0.738
	Ítem 5	0.706	0.0521	0.775
	Ítem 6	0.721	0.0527	0.779
	Ítem 7	0.576	0.0589	0.607
	Ítem 8	0.414	0.0596	0.453
	Ítem 9	0.814	0.0494	0.879

Nota: SE=error estándar.

Asimismo, en la Tabla 9 puede observarse que las cargas factoriales de los ítems se la escala MSPSS son bastante altas. Los ítems quedan agrupados en las tres dimensiones indicadas.

Tabla 9

Cargas factoriales en la escala MSPSS

Factor	Indicador	Estimación	SE	Cargas factoriales estandarizadas
Amigos	Ítem 6	0.65	0.0548	0.705
	Ítem 7	0.743	0.0524	0.797
	Ítem 9	0.853	0.0472	0.925
	Ítem 12	0.864	0.0512	0.888
Familia	Ítem 3	0.660	0.0498	0.778
	Ítem 4	0.700	0.0519	0.787
	Ítem 8	0.789	0.0563	0.808
	Ítem 11	0.715	0.0574	0.741
Otros significativos	Ítem 1	0.650	0.0461	0.805
	Ítem 2	0.707	0.0505	0.800
	Ítem 5	0.724	0.0584	0.733
	Ítem 10	0.566	0.0571	0.621

Nota: SE=error estándar.

En la Tabla 10 los índices de ajuste para la escala ERI mostraron ser cercanos a los de comparativos a la media, con un buen ajuste; sin embargo, el error reportado del modelo fue elevado. Estos indicadores son sensibles a la cantidad de observaciones dentro del análisis lo cual explica parcialmente el resultado, a partir de que se hayan obtenido buenas cargas factoriales con errores en el modelo factorial confirmatorio.

Tabla 10

Índices de ajuste para la estructura de la ERI

Comparativos		Errores		Ajuste	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	χ^2 (gl = 51)	<i>p</i>
0.852	0.808	0.0751	0.0995	167	< .001

En la Tabla 11 se muestra que los índices de ajuste del modelo a la unidimensionalidad fueron adecuados para la cantidad de observaciones en el modelamiento del análisis factorial confirmatorio, reportándose un error aceptable por el índice del error cuadrático medio, igualado a .0569 con buen ajuste.

Tabla 11

Índices de ajuste para la estructura de la EAPESA

Comparativos		Errores		Ajuste	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	χ^2 (gl = 27)	<i>p</i>
0.88	0.841	0.0569	0.145	158	< .001

En la Tabla 12, análogamente, el índice comparativo a la media CFI estuvo cercano al .90 esperado, con un error cuadrático medio de .0624, y un ajuste adecuado, lo cual hace bastante próxima la estructura del modelo teórico a las puntuaciones obtenidas en la presente muestra.

Tabla 12

Índices de ajuste para la estructura de la escala MSPSS

Comparativos		Errores		Ajuste	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	χ^2 (gl = 51)	<i>p</i>
0.87	0.832	0.0624	0.145	298	< .001

4.3. Análisis descriptivo

En la Tabla 13, se presentan los percentiles y baremos para las escalas de relaciones intrafamiliares (ERI), escala de autoeficacia percibida (EAPESA) y de apoyo social percibido

(MSPSS). Se necesita usar percentiles para lograr un análisis descriptivo ya que los datos no siguen una distribución normal. Para la escala ERI las categorías establecidas son relaciones intrafamiliares bajas o pobres (de 0 a 35 puntos), relaciones intrafamiliares medias o regulares (de 36 a 41 puntos) y relaciones intrafamiliares altas o elevadas (de 42 puntos a más). Para la escala EAPESA las categorías establecidas son baja autoeficacia percibida (de 0 a 10 puntos), media autoeficacia percibida (de 11 a 20 puntos) y alta autoeficacia percibida (de 21 puntos a más). Para la escala MSPSS las categorías establecidas son apoyo social percibido bajo (de 0 a 30 puntos), apoyo social percibido medio (de 31 a 41 puntos) y apoyo social percibido alto (de 42 a más).

Tabla 13

Baremos y normas percentilares para las escalas ERI, EAPESA y MSPSS

Pc.	Relaciones intrafamiliares	Autoeficacia percibida	Apoyo social percibido	Pc.	Categorías
10	32	8	22	10	Bajo
20	34	10	28	20	
25	35	10	30	25	
30	35	16	31	30	Medio
40	37	17	32	40	
50	38	18	36	50	
60	39	19	36.8	60	
70	40	20	39	70	
75	41	20	41	75	Alto
80	42	22	43	80	
90	43	23	46	90	
Media	37.7	17	34.7		
D.S.	5.39	5.38	8.26		
Var	29.1	28.9	68.2		
Min.	12	8	12		
Máx.	50	32	48		

En la Tabla 14, se presentan los niveles de relaciones intrafamiliares según la escala ERI. La mayoría de los participantes se caracterizó por presentar un nivel medio de relaciones intrafamiliares; equivaliendo esto a un representativo del 69.4% de participantes de manera general. Asimismo, apenas un 2.2% obtuvo el nivel bajo, siendo el caso de 5 participantes de la muestra de estudio.

Tabla 14

Baremos de relaciones intrafamiliares según la escala ERI

	Frecuencia	% del total
Alto	65	28.4 %
Medio	159	69.4 %
Bajo	5	2.2 %
Total	229	100%

En la Tabla 15, se presentan los niveles de autoeficacia académica según la escala EAPESA. Por otra parte, los niveles de autoeficacia fueron proporcionalmente equiparados entre ser altos y medios, con un 35.4% y 39.3% del total de participantes, respectivamente. En el mismo sentido, un 25.3% restante se caracterizó por presentar un nivel bajo de autoeficacia.

Tabla 15

Baremos de autoeficacia percibida según la escala EAPESA

	Frecuencia	% del total
Alto	81	35.4 %
Medio	90	39.3 %
Bajo	58	25.3 %
Total	229	100%

En la Tabla 16 se presentan los niveles de apoyo social percibido según la escala MSPSS. Los niveles de apoyo social percibido de los participantes fueron mayoritariamente medio, con un 46.7% de los mismos. Por otro lado, los niveles extremos, de alto y bajo, fueron representados por un 25.8% y 27.5% de la muestra, respectivamente.

Tabla 16

Baremos de apoyo social percibido según la escala MSPSS

	Frecuencia	% del total
Alto	59	25.8 %
Medio	107	46.7 %
Bajo	63	27.5 %
Total	229	100%

4.4. Análisis comparativo

En la Tabla 17 se presentan los estadísticos descriptivos para los puntajes totales de relaciones intrafamiliares, autoeficacia académica y apoyo social percibido. Para relaciones intrafamiliares la muestra presenta una media de 37.686 puntos; para autoeficacia académica, 19.14 puntos; para apoyo social percibido presenta una media de 34.747. Se evidencia que los puntajes de las tres variables no se ajustan a una distribución normal ($p < .001$), por lo que se requerirá el uso de estadísticos no paramétricos.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los participantes

Estadísticos	Relaciones intrafamiliares	Autoeficacia académica	Apoyo social percibido
Media	37.686	19.14	34.747
Error estándar	0.356	0.408	0.546
Mediana	38	20	36
Desviación estándar	5.395	6.167	8.259
Varianza	29.102	38.033	68.216
Asimetría	-1.321	-0.166	-0.376
Curtosis	4.7	-0.422	-0.18
Shapiro-Wilk	0.916	0.92	0.968
Sig (<i>p</i> -valor)	< .001	< .001	< .001

En la Tabla 18 se presentan las comparaciones para relaciones intrafamiliares, autoeficacia académica y apoyo social percibido según el sexo a través de la prueba U de Mann-Whitney. Se evidencia que no existen diferencias significativas entre los puntajes de los grupos de sexo masculino y femenino en ninguna de las tres variables ($p > .05$).

Tabla 18

Comparación de tendencias centrales por sexo

Variable	Sexo	N	Media	U	<i>p</i>
Relaciones intrafamiliares	Femenino	154	38.270	66665.5	.058
	Masculino	75	36.480		
Autoeficacia académica	Femenino	154	19.227	5851	.872
	Masculino	75	18.960		
Apoyo social percibido	Femenino	154	35.240	6474.5	.137
	Masculino	75	33.730		

En la Tabla 19 se presentan las comparaciones para relaciones intrafamiliares, autoeficacia académica y apoyo social percibido según el tipo de colegio de procedencia a través de la prueba U de Mann-Whitney. Se evidencia que no existen diferencias significativas

entre los puntajes de los sujetos provenientes de colegios nacionales y de colegios particulares según las tres variables ($p > .05$).

Tabla 19

Comparación de tendencias centrales por el tipo colegio de procedencia

Variable	Tipo de colegio de procedencia	N	Media	U	p
Relaciones intrafamiliares	Particular	78	37.91	6076	.691
	Nacional	151	37.57		
Autoeficacia académica	Particular	78	18.538	5462	.368
	Nacional	151	19.45		
Apoyo social percibido	Particular	78	33.962	5484.5	.394
	Nacional	151	35.152		

En la Tabla 20 se presentan las comparaciones para relaciones intrafamiliares, autoeficacia académica y apoyo social percibido según el ciclo de estudios a través de la prueba de Kruskal-Wallis. Se evidencia que no existen diferencias significativas entre los puntajes de los sujetos pertenecientes a tercer, cuarto, séptimo, octavo y noveno ciclo de estudios según las tres variables analizadas ($p > .05$).

Tabla 20

Comparación de tendencias centrales por ciclo

Variable	Ciclo de estudios	N	Media	χ^2	gl	p
Relaciones intrafamiliares	3° Ciclo	134	37.903	1.210	4	.875
	4° Ciclo	35	36.971			
	7° Ciclo	52	37.462			
	8° Ciclo	5	39.200			
	9° Ciclo	3	37.667			
Autoeficacia académica	3° Ciclo	134	19.425	2.402	4	.662
	4° Ciclo	35	19.886			
	7° Ciclo	52	18.115			
	8° Ciclo	5	17.000			
	9° Ciclo	3	19.000			

	3° Ciclo	134	34.470			
	4° Ciclo	35	33.400			
Apoyo social percibido	7° Ciclo	52	36.077	8.067	4	.089
	8° Ciclo	5	40.800			
	9° Ciclo	3	29.667			

4.5. Análisis correlacional

En la Tabla 21 se presentan las correlaciones Spearman entre las tres variables de estudio. Se evidencia que la correlación entre relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica es positiva, débil y estadísticamente significativa ($rho = 0,365$; $p < ,05$); la correlación entre apoyo social percibido y autoeficacia académica es positiva débil y estadísticamente significativa ($rho = 0,391$; $p < ,05$); y la correlación entre relaciones intrafamiliares y apoyo social percibido es positiva débil y estadísticamente significativa ($rho = 0,473$; $p < ,05$). Aunque estas correlaciones son mayores a .30, se consideran de magnitud débil, según los criterios señalados por Hernández et al. (2014).

Tabla 21

Correlación entre las variables de estudio

	Relaciones intrafamiliares	Autoeficacia académica
Autoeficacia académica	0.365*	
Apoyo social percibido	0.473*	0391*

*Correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$)

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación al objetivo general de la investigación, se halló una correlación positiva débil y estadísticamente significativa ($\rho = 0,365$; $p < ,05$) entre relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica; así como una correlación positiva débil y estadísticamente significativa ($\rho = 0,391$; $p < ,05$) entre apoyo social percibido y autoeficacia académica.

Estos resultados corroboran las hipótesis generales planteadas y se condice con lo teóricamente esperado. La familia desempeña el papel de fuente apoyo primaria ante cualquier eventualidad que perturbe al estudiante y es ella la que promueve en los estudiantes el desarrollo de las herramientas y conductas necesarias para enfrentar los retos que exige todo proceso académico (Báez et al., 2014), si estos estudiantes no desarrollan dichas herramientas de afrontamiento y no reciben el apoyo primario necesario pueden sufrir serios problemas en su autopercepción, en su motivación y su autoeficacia para resolver sus conflictos (Adanaqué, 2016; Bandura, 1997, 2001; Quintero et al., 2009).

El grupo familiar es considerado como “el grupo de apoyo más importante con el que pueden contar los individuos” (Jiménez et al., 2017, p. 50), lo que se comprueba a partir del hecho de que aquellas personas que experimentan mejor funcionalidad en sus familias son, a su vez, más saludables que aquellos que poseen familias con relaciones familiares más deficientes, ya que las adecuadas relaciones familiares brindan mejores recursos emocionales y materiales a sus miembros, siendo éstos recursos necesarios para desarrollar la autoeficacia académica (Adanaqué, 2016; Bandura, 1997). Por todo ello es que aquellos estudiantes que presenten niveles más altos de relaciones intrafamiliares también presentarán niveles más altos de autoeficacia académica y viceversa.

No se han encontrado investigaciones que vinculen estadísticamente la autoeficacia y las relaciones intrafamiliares, pero sí existen algunas investigaciones que han estudiado la relación entre la dinámica familiar como relaciones familiares y a la funcionalidad familiar, con la autoeficacia y se puede entender dichas variables familiares como constructos similares al de relaciones intrafamiliares, variable planteada en la presente investigación.

Con respecto a ello, Galicia-Moyeda et al., (2013) hallaron una correlación muy baja y no significativa entre las puntuaciones globales de dinámica familiar y autoeficacia ($r = .183$; $p = .10$), esto parece contradecir los resultados de la presente investigación; sin embargo, se debe tener en cuenta que las características de la muestra pueden explicar, al menos parcialmente, dicha contradicción, ya que la muestra utilizada por Galicia-Moyeda et al. comprendía edades entre 12 y 15; los jóvenes en esta etapa de vida tienden a restarle importancia a la familia y sus relaciones con ésta, primando las relaciones que establecen con sus grupos amicales o de estudio, los cuales se tornan determinantemente influyentes al momento de formarse una imagen de sí mismos, de su autoestima, competitividad y, por ende, de su autoeficacia (Papalia et al., 2012). Por tanto, se considera que la formación y/o incremento de la autoeficacia académica a través de sus cuatro fuentes (experiencia previa, experiencia vicaria, persuasión verbal, estados fisiológicos y de afectividad) podrían verse afectados por las relaciones de pares o amigos, más que por la familia. Por parte de la presente investigación, la muestra utilizada es de universitarios que poseen edades que oscilan entre 16 y 32 años, edades en las cuales las relaciones con la familia se tornan más importantes y se valoran en mayor grado, ya que se comprende que esta es una gran fuente de apoyo en la carrera universitaria y laboral, aspectos altamente relevantes para los estudiantes con las características de esta muestra. Este razonamiento se vería reforzado por las investigaciones de Mendoza (2017) que utiliza una muestra con edades que oscilan entre 15 y 19 años (escolares de últimos años de secundaria) y Rosales (2019) que utiliza una muestra con edades que oscilan entre 16

y 24 años (estudiantes universitarios); ambos investigadores encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre autoeficacia académica y funcionalidad familiar; el caso de Mendoza, de .841 con cohesión familiar y .879 con adaptabilidad familiar en el caso de Rosales, de .369 con funcionalidad familiar general para Rosales. Por ello debe tomarse en cuenta las comparaciones entre grupos de edades para profundizar en este aspecto.

Por otro lado, no se descarta el hecho de que la diferencia, tanto conceptual como operacional, entre ambas variables (dinámica familiar, estudiada por Galicia-Moyeda et al. (2013), y relaciones intrafamiliares, variable estudiada en la presente investigación) sea la causante de la contradicción entre los resultados de dichas pesquisas. Ambas miden aspectos relacionales de un miembro de la familia con el resto de esta, sin embargo, la variable dinámica familiar se operacionaliza para evaluar un espectro mucho más amplio de conductas y percepciones sobre dichas relaciones en 10 sub-escalas, involucrando, a modo de sub-escalas, aspectos también evaluados mediante la variable relaciones intrafamiliares; un ejemplo de ello reside en la sub-escala cohesión, de dinámica familiar, que sí obtiene una correlación significativa con autoeficacia ($r = .316; p < .001$), esta sub-escala se asemeja a la sub-escala unión y apoyo de relaciones intrafamiliares; sin embargo, esta es la única dentro de dinámica familiar que se asemeja a algún componente de relaciones intrafamiliares y que se correlaciona de forma positiva con autoeficacia. La sub-escala conflicto de dinámica familiar (semejante a la sub-escala conflictos, de relaciones intrafamiliares) se correlaciona de forma negativa y significativa con autoeficacia; a su vez, la sub-escala expresividad de dinámica familiar (semejante a expresión, de relaciones intrafamiliares) posee una correlación no significativa. Este análisis indica que si bien los resultados globales del presente trabajo pueden ser contradictorios con los de Galicia-Moyeda et al. (2013), el análisis de las relaciones observadas en algunos componentes de las variables familiares examinadas en ambos estudios muestra más bien resultados consistentes entre ambos.

También es consistente con lo esperado la correlación hallada entre soporte social y autoeficacia. No sólo el grupo familiar, sino también agentes ajenos a la familia como los amigos u otros significativos, pueden influir en la formación, desarrollo y mantenimiento de niveles saludables de autoeficacia. Estos agentes brindan el apoyo, respaldo e integración necesarios para lograr cierta estabilidad en el individuo, la cual le permite afrontar con éxito y optimismo los retos que le imponga la universidad, el trabajo, la sociedad en general y casi cualquier reto que se le presente. Ello permitirá el florecimiento de su autoeficacia; de hecho, solo la percepción de que existe una red de apoyo social dispuesta a ayudar al estudiante cada vez que lo necesite o en situaciones de crisis actúa como factor protector de la autoeficacia (Bandura, 1997, 2001; Barrón & Sánchez, 2001; Ruiz, et al., 2017). Es por ello que aquellos estudiantes que presenten niveles más altos de apoyo social percibido también presentarán niveles más altos de autoeficacia académica y viceversa.

Son escasas las investigaciones que vinculan estadísticamente las variables autoeficacia y apoyo social, sin embargo, todas ellas reportaron coeficientes de correlación significativos y superiores a .3. Avendaño y Barra (2008) hallaron una correlación positiva débil ($r = .379, p < .01$) en adolescentes con enfermedades crónicas como diabetes, fibrosis quística e insuficiencia renal con edades entre 12 a 18 años; Acuña-Gurrola y González-Celis-Rangel (2010) encontraron una correlación positiva débil ($r = .372, p < .01$) en adultos de la tercera edad; y Simón et al. (2017) hallaron una correlación positiva débil ($r = .46; p < .01$) en estudiantes universitarios con edades entre 18 y 54 años. Estas correlaciones se determinaron a pesar de utilizar muestras muy diferentes entre sí, heterogéneas de edad o incluso con enfermedades crónicas, de ello se colige que a cualquier edad y bajo múltiples condiciones el apoyo social es importante para el desarrollo, mantención o incremento de la autoeficacia en el ámbito académico o la autoeficacia general, lo que se corrobora con los resultados de la presente investigación.

En relación al primer objetivo específico, se halló que los instrumentos presentan evidencias de confiabilidad con coeficientes omega mayores a .7 para las tres escalas en general, mientras que las correlaciones ítem-test fueron mayores a .2 para la mayoría de ítems en particular; para las evidencias de validez, los resultados de los análisis factoriales corroboraron la estructura teórica de los instrumentos evaluados, en tanto que los índices de ajuste estuvieron en niveles aceptables. En general se puede aseverar que los instrumentos presentan adecuadas evidencias de confiabilidad y validez para la presente investigación.

Estos resultados se consistentes con los obtenidos por Dambi et al. (2017); Juárez (2018); Landeta & Calvete (2002); Trejos-Herrera et al. (2018); Yupanqui (2016) y Zimet et al. (1988), los cuales hallaron para los sub-tests de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS), coeficientes alfa de confiabilidad oscilantes entre .75 y .92, así como cargas factoriales adecuadas para las tres sub-escalas componentes de la prueba y correlaciones altas con otros test que miden constructos similares o iguales a los evaluados por este instrumento.

Asimismo, respecto de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA), García-Fernández et al. (2016) reportaron una estructura unidimensional y un coeficiente de consistencia interna de .89 y de fiabilidad test-retest de .87; Palenzuela (1983) reportó una consistencia interna de .91 y test-retest de .92; y García-Fernández et al. (2016) hallaron una consistencia interna de .88 y validación por análisis factorial confirmatorio con pesos estandarizados entre .43 y .73. En general, en todas las investigaciones mencionadas se obtuvieron coeficientes de consistencia interna que oscilan entre .87 y .91 y demostraron que el modelo unifactorial presenta índices de ajuste más adecuados que otros modelos.

En relación al segundo objetivo específico, se halló que cerca de la mitad de los participantes presenta un nivel medio en el factor de apoyo social percibido, en tanto que los

participantes que experimentan niveles altos o bajos se distribuyen aproximadamente en la misma cantidad.

Ello significa que, si bien los universitarios participantes en esta investigación poseen un medio social que asegura, al menos hasta cierto punto, el apoyo por parte de sus familiares, amigos y otros significativos, para gran parte de dichos universitarios (casi la mitad) este apoyo es parcial o incompleto, siendo que un cuarto de ellos sí percibe pleno apoyo social y un cuarto restante casi no percibe apoyo social alguno. Esto puede ser perjudicial para aquellos que perciben un apoyo social bajo o incluso en niveles medios, ya que no cuentan con dicho factor protector o lo vivencian solo de forma parcial; si no cuentan con este factor pueden sentirse no integrados a su medio social, y con ello no contar con el respaldo suficiente tanto directo como emocional para encarar las situaciones de crisis o estrés propias del ámbito universitario, incluso, tan solo la baja percepción del apoyo social puede cohibir al estudiante o mermar su confianza (Ruiz et al., 2017; Quintero et al., 2009). El apoyo social es indispensable para desarrollar estabilidad individual; la universidad misma puede proporcionar dicho apoyo a través de servicios de tutoría personalizada, docentes encargados, servicios psicológicos o académicos en general y grupos de pares estudiantiles como el tercio estudiantil o el consejo estudiantil.

Es muy importante que se tejan redes de apoyo diferenciadas para satisfacer las necesidades de cada estudiante en relación a sus capacidades y contexto personal, ya que cada sujeto tiene requerimientos diferentes y es un ser único el cual se ve afectado por las diferentes exigencias universitarias de muy diferentes formas, mientras que unos afrontan con mayor asertividad los problemas, otros pueden no hacerlo así, es por ello que todos los factores conformantes del apoyo social (familiares, amigos y otros significativos) deben estar alertas a las señales de necesidad de apoyo de cada sujeto (Ruiz et al., 2017; Zimet et al., 1988).

En relación al tercer objetivo específico, se halló que cerca de 7 de cada 10 participantes presentan un nivel medio en la calidad de sus relaciones intrafamiliares y más de un cuarto de ellos experimentan un nivel alto de calidad en dichas relaciones. En cambio, es muy bajo el porcentaje de participantes que reportaron un nivel bajo en esta variable.

Las relaciones intrafamiliares pueden ser medidas y convertidas a niveles gracias a la operacionalización de Rivera y Andrade (2010) que establecen como componentes fundamentales 1) unión y apoyo, que involucra la calidad de la interacción, las normas de convivencia y el apoyo mutuo en situaciones de dificultad; 2) dificultades o conflictos, que involucra la presencia de características perjudiciales o dañinas por parte de los miembros familiares; y 3) expresión, que involucra la capacidad de dialogar manteniendo el respeto y la confidencialidad. Aquellos que presenten altos niveles de relaciones intrafamiliares presentarán una mayor satisfacción con las formas que su familia utiliza para relacionarse, tanto con dicha persona, como entre todos sus miembros y con los problemas que provengan del exterior, además de tender hacia mejores formas de resolver conflictos, orientadas hacia la asertividad y el consenso, evitando estrategias basadas en la sumisión o imposición. Los resultados obtenidos en el presente trabajo no indican niveles óptimos de estas características en el grupo investigado, pero en términos generales, podría afirmarse que existe al menos un nivel aceptable de funcionamiento en los factores de ajuste familiar en dichos participantes.

En relación al cuarto objetivo específico, se encuentra que cerca de 4 de cada 10 participantes presenta un nivel medio de autoeficacia académica percibida y que las tres cuartas partes se ubica en el nivel medio o alto. Una significativa cuarta parte reporta baja autoeficacia. Como ya se indicó, se define la autoeficacia como un conjunto de juicios que el individuo formula sobre sí mismo respecto de sus capacidades, de modo tal que dichos juicios influirán significativamente en su desempeño (Bandura, 2001).

Aquellos individuos que presenten altos niveles de autoeficacia académica tenderán a visualizar con mayor optimismo los problemas que se les presenten en el ámbito académico, así como buscar retos cada vez más elevados y acordes con sus niveles de conocimiento o destreza, aunque no siempre dichos niveles se correspondan con la realidad; estos individuos tenderán a ser más arriesgados al tomar decisiones importantes y buscarán confrontar sus habilidades con problemas que les planteen otros o ellos mismos. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes del grupo investigado presentan adecuados niveles de autoeficacia; sin embargo, también debe ser motivo de preocupación que un porcentaje significativo presente baja autoeficacia académica. Finalmente, se debe prestar atención al hecho de que sólo en el factor de relaciones intrafamiliares se encuentra que la casi totalidad de participantes presentan niveles medios o altos, en tanto que en autoeficacia y apoyo social percibido se detectan porcentajes apreciables de estudiantes en el nivel bajo. Ello apunta, en primer lugar, a la carencia, para un sector importante de los estudiantes, de medios de soporte emocional en los amigos (quizá incluso en miembros de la propia familia), y, en segundo lugar, también, carencia de adecuadas actitudes de confianza personal para enfrentar los retos de la formación académica.

En relación al quinto objetivo específico, se halló que no existen diferencias significativas en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en los estudiantes de psicología investigados. Esto refuta la hipótesis planteada en la presente investigación relacionada con este objetivo.

Este resultado contradice los de Musitu y Cava (2002) y Barcelata et al. (2011), quienes sí hallaron diferencias significativas en el apoyo social percibido en función del sexo, siendo las mujeres quienes presentan mayores niveles de apoyo social, esto puede deberse a que las mujeres se muestran más predispuestas a manifestar sus sentimientos y de socializar con más

facilidad, pidiendo o dando con más soltura el apoyo entre grupos, mientras que los hombres presentan mayor dificultad al momento de expresar sus sentimientos y de solicitar ayuda (Dávila et al., 2011). Esto debería causar que la percepción del apoyo social entre las mujeres sea mayor que en los hombres; es decir, el hecho de que en las mujeres sea más frecuente la conducta de expresar necesidades conlleva también la recepción de un mayor apoyo social. Sin embargo, no siempre ni en todo lugar existe necesariamente una relación entre expresar necesidades y recibir apoyo social, de ahí que, aunque por lo general las mujeres expresen con más frecuencia sus necesidades, esto no indica necesariamente que deban percibir más apoyo social que los hombres.

En relación al sexto objetivo específico, se halló que no existen diferencias significativas en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Esto refuta la hipótesis planteada en la presente investigación relacionada con este objetivo. Las investigaciones llevadas a cabo por Campos (2019) y López et al. (2013) respaldan los resultados de la presente investigación hallando que las diferencias en las relaciones intrafamiliares según el sexo no son significativas. Sin embargo, Pairumani (2017) sí encontró diferencias estadísticamente significativas en las relaciones intrafamiliares según el sexo; aunque dicho estudio se llevó a cabo en niños de 10 y 11 años.

El hecho de que en los estudiantes de la muestra no se encuentren diferencias de género en cuanto a cómo perciben las relaciones al interior de sus familias, y teniendo en cuenta que la puntuación en esta variable es relativamente alta, resalta una importante fortaleza en el grupo investigado. Por consiguiente, un factor protector importante se halla presente por igual en ambos sexos. Es probable que en este caso específico, la percepción de las relaciones intrafamiliares constituya una respuesta a cierto grado de apoyo familiar, es decir, el hecho de

que los jóvenes necesitan de apoyo económico, físico y emocional; genera que sus familias les presten más atención y apoyo, se exprese más la unión y se busque solucionar con mayor rapidez y facilidad las dificultades en aras de permitir que los jóvenes universitarios sigan sus estudios o, más aún, puedan sobrellevarlos eficazmente aún con un trabajo a cuestas. Dichas expresiones familiares se requieren por igual tanto para varones como para mujeres y son demandadas por igual por ellos mismos ya que su misma condición de universitarios o incluso trabajadores, esto último solo en algunos casos, los empuja a buscarlas o hasta exigir las (López et al., 2013), todas estas expresiones familiares resultan ser indicadores de las relaciones intrafamiliares.

En relación al séptimo objetivo específico, se halló que no existen diferencias significativas en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Esto refuta la hipótesis planteada en la presente investigación relacionada con este objetivo. Esto no era lo teóricamente esperado, ya que tanto la teoría como las investigaciones empíricas sugieren que sí deberían existir diferencias significativas entre hombres y mujeres para esta variable, ello debido a que cada sexo presenta formas diferentes de experimentar las cuatro fuentes de autoeficacia percibida. Esto es de notarse probablemente a causa de los diferentes tipos de experiencias a que son sometidos los niños y las niñas supuestamente ello debería generar menores niveles de autoeficacia en las mujeres (Hackett & Betz, 1981; Lent et al. 1991; Navarro et al., 2019; Olaz, 2003; Rivera et al., 2016) Estos autores llevaron a cabo investigaciones empíricas en las cuales determinan que sí existen diferencias significativas en la autoeficacia percibida según el sexo de la muestra.

En contraposición, Veliz-Burgos y Apodaca (2012) y los resultados de la presente investigación mostraron que no existen diferencias significativas en autoeficacia académica el

sexo. Aunque, como se indica en los estudios citados, en algunos casos se encuentran diferencias en autoeficacia académica entre hombres y mujeres, debe considerarse que las exigencias de la educación superior son las mismas sin importar el sexo del estudiante, lo que probablemente conlleva el desarrollo de niveles similares en las actitudes y habilidades necesarias para encarar dichas exigencias. Para todo estudiante de este nivel se requiere un alto nivel de autoeficacia, probablemente mayor que el requerido en personas que no han cursado estudios superiores. Esta exigencia es necesaria tanto para ingresar a una facultad como para mantenerse en ella como un universitario exitoso, y no existen diferencias entre sexos en cuanto al nivel de dicha exigencia, más aún si se toma en cuenta los lineamientos de inclusividad y de igualdad de género presentes en toda institución hoy en día. Esto explicaría los resultados encontrados.

VI. CONCLUSIONES

- Se obtuvo evidencias de confiabilidad con coeficientes omega mayores a .7 para las tres escalas en general y mayores a .2 para la mayoría de ítems en particular; para las evidencias de validez, se obtuvieron cargas factoriales superiores a .4 para los ítems de todas las escalas, así como adecuados índices de ajuste para dichas pruebas.
- Poco menos de la mitad de los participantes (5 de cada 10) presenta un nivel medio de apoyo social percibido, y respecto a los participantes que reportan niveles altos y bajos, ambas cantidades son, aproximadamente, de un cuarto de la muestra.
- Aproximadamente dos tercios de los participantes (7 de cada 10) presentan un nivel medio en la calidad de sus relaciones intrafamiliares y más de un cuarto de ellos experimentan un nivel alto de calidad en dichas relaciones. En cambio, es muy bajo el porcentaje de participantes que reportaron un nivel bajo en esta variable.
- Cerca de dos quintos de los participantes (4 de cada 10) presenta un nivel medio de autoeficacia académica percibida y que las tres cuartas partes se ubica en el nivel medio o alto. Una significativa cuarta parte reporta baja autoeficacia.
- No existen diferencias significativas en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- No existen diferencias significativas en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.
- No existen diferencias significativas en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.

- Existe una correlación positiva débil y estadísticamente significativa ($\rho = 0,365$; $p < ,05$) entre relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica, esto implica que a mayor nivel de relaciones intrafamiliares existirá mayor nivel de autoeficacia académica y viceversa.
- Existe una correlación positiva débil y estadísticamente significativa ($\rho = 0,391$; $p < ,05$) entre apoyo social percibido y autoeficacia académica, esto significa que a mayor nivel de apoyo social percibido existirá mayor nivel de autoeficacia académica y viceversa.

VII. RECOMENDACIONES

- Generar una réplica del presente estudio, buscando comparar las variables aquí analizadas en muestras diferentes, con diferentes características de edad, estado socioeconómico, cultura, familia, escuela, etc., para observar su variación según dichas variables criterio.
- Realizar investigaciones longitudinales que se enfoquen en comparar las relaciones entre las variables investigadas según diversas edades para observar la evolución individual de estas relaciones.
- Realizar investigaciones que comparen las tres variables de estudio de forma generacional, realizando comparaciones inter e intrageneracionales, relacionadas con los cambios sociales y de empoderamiento femenino, los cuales han afectado notablemente las relaciones entre las variables en las nuevas generaciones.
- Se sugiere al servicio psicopedagógico y de tutoría tener en cuenta los hallazgos de la presente investigación para tener presente la importancia de la familia y del apoyo social en la formación de la autoeficacia de los estudiantes y de cómo estos dos factores deben estar implicados en las intervenciones que deben aplicar sobre el alumnado.

VIII. REFERENCIAS

- Acuña-Gurrola, M., & González-Celis-Rangel, A. (2010). Autoeficacia y red de apoyo social en adultos mayores, *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2(2), 71-81. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20070780.2010.2.2.26792>
- Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Alayo, J. (2018). *Relaciones intrafamiliares y conducta agresiva en Adolescentes del distrito de Laredo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo].
- American Psychological Association (2010). *APA. Diccionario conciso de psicología. El Manual Moderno*.
- Andolfi, M. (1993). *Terapia Familiar. Un enfoque interaccional*. Paidós.
- Antonucci, T., & Depner, C. (1982). *Social support and informal helping relationships. Basic processes in helping relationships*. Raven Press.
- Arechabala, M., & Miranda-Castillo, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la Región Metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1). https://www.researchgate.net/publication/251072225_Validacion_de_una_escala_de_apoyo_social_percibido_en_un_grupo_de_adultos_mayores_adscritos_a_un_programa_de_hipertension_de_la_region_metropolitana
- Avendaño, M., & Barra, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26(2), 165-172.

- Báez, G., Favaron, C., Pérez, L., & Vásquez, L. (2014). *Apoyo social percibido relacionado con rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la Universidad del Bío-Bío, Chillán 2014*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Bío-Bío].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad Jaue. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77727/forum_2009_26.pdf?sequence=1
- Barcelata, B., Granados, A., & Ramírez, A. (2011). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial, *Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO*, 10(24), 65-70. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n24/a08.pdf>
- Barraza, A. (2010). Validación de inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.
- Barron, A., & Chacón, F. (1990) Efectos directos y protectores frente al estrés del apoyo social. *Revista de Investigaciones Psicológicas*, 8, 197-206.
- Barrón, A., & Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13 (1), 17-23.
- Bellón, J. A., Delgado, A., Luna, J., & Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del Cuestionario de Apoyo Social Funcional Duke-UNC-11. *Atención Primaria*. 18(4), 153-163.
- Belsky, J. (1997). Early human experience: A family perspective. *Development Psychology*, 17, 3-23.
- Bloom, B. L. (1985). A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family Process*, 24(2), 235-239.

- Bueno, A., Rosser, A., & Rebollo, J. (2012). *Programas de intervención a través del apoyo social. Universidad de Alicante*.
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12319/1/tema_5_RUA.pdf
- Campo, L. (2019). *Relaciones intrafamiliares en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas de villa el salvador con alto y bajo nivel de creatividad* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma].
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/754/1/Campos%20Pasapera%2c%20Lesly%20Anali.pdf>
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Cárdenas, M. (2016). Funcionamiento familiar, soporte social percibido y afrontamiento del estrés como factores asociados al bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo-La Libertad. *Revista de Psicología, 18*(1), 72-85.
- Carvalho, S. (2011). *Características psicométricas de la versión portuguesa de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido de Zimet*. [Tesis de maestría, Universidad de Coimbra].
- Dambi, J., Tapera, L., Chiwaridzo, M., Tadyanemhandu, C., y Nhunzvi, C. (2017). Psychometric evaluation of the Shona version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support Scale (MSPSS-Shona) in adult informal caregivers of patients with cancer in Harare, Zimbabwe, *Malawi Medical Journal, 29*(2), 89-96.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28955413#>
- Davila, A., Celis, R., Moncada, L., y Gallardo, I. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile. *Revista de Psicología, 20*(2), 147-172.

- Davis, L., & Brekke., J. (2014). Social support and functional outcome in severe mental illness: The mediating role of proactive coping. *Psychiatry Research*, 215(1), 39-45.
- Díaz, F. (2006) *Construcción de una escala de autoeficacia para estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en el primer encuentro Nacional de Evaluación psicológica y educativa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-UCSP*, 4(4), 45-53.
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29-39.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Espinoza, C., & Barra, E. (2018). Autoeficacia, apoyo social y bienestar psicológico en estudiantes universitarios asmáticos. *Revista de Psicología*, 14(28), 141-147.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. (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://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Galleguillos, P. (2017) *Construcción y validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].

- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., Gonzálvez, C., Pérez, A., & San Martín, N. (2016). Validación de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 1(41), 118-131.
- Garrido, I., & Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12.
- Gonzáles, L. (2012). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. DDB
- Gonzáles, N. (2001). *Funcionamiento familiar en adolescentes de nivel medio y medio superior* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nueva León].
- Gracia, E. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Guzmán, J., Huenchuan, S., & Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social a las personas mayores: marco conceptual. *Notas de Población - CEPAL*, 29(77), 35-70.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, A., Concha, M., & Zúñiga, R. (2012). Conflicto trabajo-familia, autoeficacia parental y estilos parentales percibidos en padres y madres de la ciudad de Talca, Chile. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), pp. 57-65.

- Jiménez, D., Alvarez, E., & Cahuaza, C. (2017). *Apoyo social percibido y comportamientos de riesgo sexual en adolescentes del pueblo joven Túpac Amaru, Iquitos 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana].
- Juárez, J. (2018). *Adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios de San Juan de Lurigancho, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Kahn, R., & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior, Vol. 3* (pp. 254-283). Lexington.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119.
- Landeta, D., & Calvete, E. (2002) Adaptación y validación de la escala multidimensional de apoyo social percibido. *Ansiedad y Estrés*. 8(2-5), 178- 186.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424-430.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: impact on students, achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (p. 17-30). Academic Press.
- López, P., González, N., Valdez, J., González, S., & Robles, E. (2013). Relaciones intrafamiliares en madres e hijos. *Revista Psicología Científica*, 15(2). <http://www.psicologiacientifica.com/relaciones-intrafamiliares-madres-hijos>

- Machaca, R., & Mamani, D. (2017). *Relaciones intrafamiliares y Depresión en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la institución educativa 91 José Ignacio Miranda de la ciudad de Juliaca - 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión].
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/687/Ronald_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maldonado J, Caqueo-Urizar, A., Ferrer-García, M., & Fernández-Dávila, P. (2012). Influencia de la percepción de apoyo y del funcionamiento social en la calidad de vida de pacientes con esquizofrenia y sus cuidadores. *Psicothema*, 24(2), 255-262.
- Mendoza, J. (2017). *Funcionamiento familiar y autoeficacia en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Villa El Salvador* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú].
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/415/1/MENDOZA%20MELON%20EVA.pdf>
- Minuchin, S. (1986). *Familias y Terapia Familiar*. Gedisa.
- Miñope, K., & Ñañez, G. (2017). *Relaciones intrafamiliares y estilos de pensamiento en sentenciados por robo agravado de un centro penitenciario, Chiclayo 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán].
<http://200.60.28.26/bitstream/handle/uss/4250/Mi%C3%B1ope%20Gonzales%20-%20%C3%91a%C3%B1ez%20Peredo%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moos, R. (1974). *Preliminary Manual of Family Environment Scale. Work Environment Scale*. Consulting Psychology Press, Inc.
- Moreno, M. C., & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Alianza.

- Musitu, G., y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes, *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/8cava.pdf>
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., & González, M. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224.
- Norman, R, Malla A, Manchanda, R, Harricharan, R, Takhar, J., & Northcott, S. (2005). Social support and three year symptom and admission outcomes for first episode psychosis. *Schizophrenia Research*, 80, 227-234.
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera, *Evaluar*, 1(3), 15-34
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H. L., Muxen, M. J., Larsen, A. S., & Wilson, M. A. (1983). *Families, what makes them work?* Sage Publications.
- Pairumani, R. (2017). Influencia de las relaciones intrafamiliares, en el rendimiento académico en niños (as) de 10 y 11 años, que asisten a la Comunidad de Educación Integral (CEI), *Revista de Investigacion Psicologica*, 18, 87-108.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Paoloni, P., & Bonetto, V. (2013). *Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>
- Petrzelová, J., Chávez, M., Zapata, J., & Rodríguez, M. (2015). La violencia psicosocial y la inseguridad en Coahuila: afrontamiento, emociones y redes de apoyo, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), p. 286-294.

- Quintero, M., Pérez, E., & Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes de nivel medio superior. *Sociotam*, 19(2), 69-91.
- Riquelme, E., Rojas, A., & Jiménez, A. (2012). Equilibrio trabajo-familia, apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile. *Trabajo y Sociedad*, 15(18), p. 203-215.
https://www.researchgate.net/publication/262467262_Equilibrio_trabajo-familia_apoyo_familiar_autoeficacia_parental_y_funcionamiento_familiar_percibidos_por_funcionarios_publicos_de_Chile
- Rivera, H., & Andrade, G. (2010) Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI). *Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- Rivera-Heredia, M. E., & Andrade, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 23-40.
- Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (coords.). *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 45-70). Alianza Editorial.
- Ruiz, T., Saiz, J., Montero, T., & Navarro, D. (2017). Adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en población con trastorno mental grave. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(132), 415-437.
- Schaffer, (1989). *Interacción y socialización*. Aprendizaje-visor.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 26(3), 207-231.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. En F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (p. 71-96). Information Age Publishing.

- Simón, M., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Barragán, A., & Martos, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general, *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Smiley, P.A. & Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743.
- Thoits, P. A. (1992). Identity structures and psychological well-being: Gender and marital status comparisons. *Social Psychology Quarterly*, 55(3), 236-256.
- Touriño, R., Inglott, R., Baena, E., & Fernández, J. (2004). *Guía de intervención familiar en la esquizofrenia*. Glosa.
- Trejos-Herrera, A. M., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J. I., & Vinaccia, S. (2018). Validity and reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Colombian adolescents. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 56–63. <https://doi.org/10.5093/pi2018a1>
- Vega, M. T., & Pereira, M., A. (2012). Sentido de comunidad y bienestar en usuarios de asociaciones sociales. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4). https://www.researchgate.net/profile/M_T_Vega/publication/283461720_Sentido_de_comunidad_y_bienestar_en_usuarios_de_asociaciones_sociales_de_salud/links/5638e83e08ae58fe33040dcf/Sentido-de-comunidad-y-bienestar-en-usuarios-de-asociaciones-sociales-de-salud.pdf
- Veliz-Burgos, A., & Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco, *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.

Villalobos, E. (2015) *Apoyo social en los adultos mayores de un centro de salud de José Leonardo Ortiz- Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].

Yupanqui, M. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de apoyo social percibido de Zimet en una población geriátrica de un centro de adulto mayor en Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte].

<http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/13168/Yupanqui%20Montoya%20Marycielo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia descriptivo correlacional y descriptivo comparativo

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO
Apoyo social percibido, relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública – Lima – 2019	<p>Problema general ¿Cuál es la relación entre el apoyo social percibido y las relaciones intrafamiliares con la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuáles serán las características de validez y confiabilidad de las puntuaciones obtenidas a partir de los instrumentos? ¿Cuáles son las características del apoyo social percibido en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima? ¿Cuáles son las características de las relaciones intrafamiliares en estudiantes de psicología de</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación entre el apoyo social percibido y las relaciones intrafamiliares con la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.</p> <p>Objetivos Específicos Determinar las características de validez y confiabilidad de las puntuaciones obtenidas a partir de los instrumentos. Determinar las características del apoyo social percibido en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Determinar las características de las relaciones intrafamiliares en estudiantes de psicología de una universidad</p>	<p>Hipótesis Generales Existe relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Existe relación entre las relaciones intrafamiliares y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Hipótesis Específicas Existe apoyo social percibido en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Existen relaciones intrafamiliares en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Existe autoeficacia académica en</p>	<p>Variable en estudio Problema general Apoyo social percibido: respuestas de estudiantes a la Escala de percepción de apoyo social de Zimet. Relaciones intrafamiliares: respuestas de estudiantes a la Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares de Rivera y Andrade Autoeficacia académica: respuestas de los estudiantes a la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas de Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez. Problemas específicos Variables Independientes : Colegio de procedencia</p>	<p>Tipo de Investigación Problema general Estudio correlacional Tipo de diseño No experimental Transeccional Grupo único Ex post facto Problemas específicos Explicativo Tipo de Diseño No experimental Transeccional Grupos de comparación Ex post facto Participantes Estudiantes de psicología en 2019</p>

	<p>una universidad pública de Lima? ¿Cuáles son las características de la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima? ¿Existen diferencias en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima? ¿Existen diferencias en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima? ¿Existen diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de</p>	<p>pública de Lima. Determinar las características de la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Determinar si hay diferencias en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Determinar si hay diferencias en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Determinar si hay diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de</p>	<p>estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Existen diferencias en el apoyo social percibido en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Existen diferencias en las relaciones intrafamiliares en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. Existen diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, tipo de colegio de procedencia y ciclo de estudios en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima.</p>	<p>Sexo Año de estudio Variables dependientes: Autoeficacia académica Relaciones intrafamiliares Apoyo social percibido</p>	
--	--	--	--	---	--

	procedencia y ciclo de estudios en psicología de una universidad pública de Lima?	procedencia y ciclo de estudios en psicología de una universidad pública de Lima.			
--	---	---	--	--	--

Anexo B. Consentimiento informado.**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo..... Con DNI N°.....

conozco de los alcances y procedimientos del estudio a realizarse, por la investigadora Elvira Rivadeneyra De La Torre.

Soy consciente y conocedor(a) de la importancia de la investigación, demostrando sinceridad, colaboración y respeto al mencionado procedimiento, en tal sentido autorizo el consentimiento del proceso que implica este estudio.

Para mayor constancia firmo el presente ejerciendo mis derechos como adolescente, en la medida que mi cultura y tradiciones no serán trasgredidas, ni se divulgue mi identidad en el informe de investigación.

.....de.....2018.

Anexo C. Escala multidimensional de apoyo social (MSPSS) de Zimet, Dahlem, Zimet y Farley

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO (MSSPSS)

Encierre en un círculo la alternativa más acorde a su situación.

1. Cuando necesito algo, sé que hay alguien que me puede ayudar

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

2. Cuando tengo penas o alegrías, hay alguien con quien puedo compartirlas

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

3. Tengo la seguridad de que mi familia trata de ayudarme.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

4. Mi familia me da la ayuda y apoyo emocional que necesito.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

5. Hay una persona que me ofrece consuelo cuando lo necesito.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

6. Tengo la seguridad de que mis amigos tratan de ayudarme.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

7. Puedo contar con mis amigos cuando tengo problemas.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

8. Puedo conversar de mis problemas con mi familia.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

9. Cuando tengo alegrías o penas puedo compartirlas con mis amigos.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

10. Hay una persona que se interesa por lo que yo siento.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

11. Mi familia me ayuda a tomar decisiones.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

12. Puedo conversar de mis problemas con mis amigos.

SIEMPRE, CASI SIEMPRE	CON FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA
-----------------------	----------------	---------	------------

Anexo D. Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) de Rivera y Andrade.

**ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES (ERI)
DE RIVERA Y ANDRADE.**

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con tu familia. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se adecue a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala:

TA = 5 = totalmente de acuerdo

A = 4 = de acuerdo

N = 3 = neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo)

D = 2 = en desacuerdo

TD = 1 = totalmente en desacuerdo

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES (12 reactivos)		TA	A	N	D	TD
1	Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.	5	4	3	2	1
2	Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.	5	4	3	2	1
3	En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.	5	4	3	2	1
4	Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.	5	4	3	2	1
5	En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones.	5	4	3	2	1
6	La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.	5	4	3	2	1
7	Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.	5	4	3	2	1
8	Mi familia me escucha.	5	4	3	2	1
9	Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.	5	4	3	2	1
10	Los miembros de la familia de verdad nos ayudamos y apoyamos unos a otros.	5	4	3	2	1
11	En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.	5	4	3	2	1
12	Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.	5	4	3	2	1

Anexo E. Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

AV= Algunas veces

B = Bastantes veces

S = Siempre

	N	AV	B	S
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico				
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos				