



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA NORTE, 2024**

**Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología organizacional

Autora

Donayre Carrasco, Vilma Angelica

Asesor

Díaz Hamada, Luis Alberto
ORCID: 0000-0002-9081-7625

Jurado

Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo
Talledo Sanchez, Karim Elisa
Aguilar Mori de Oporto, Karim

Lima - Perú

2026



APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA NORTE, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Femenina del Sagrado Corazón Trabajo del estudiante	1%
6	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
9	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
10	repositorio.unfv.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.uflo.edu.ar Fuente de Internet	<1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA
EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
NORTE, 2024

Línea de Investigación: Psicología de los procesos básicos y psicología educativa
Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención en
psicología organizacional

Autora:

Donayre Carrasco, Vilma Angelica

Asesor:

Díaz Hamada, Luis Alberto

ORCID: 0000-0002-9081-7625

Jurado:

Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo

Talledo Sanchez, Karim Elisa

Aguilar Mori de Oporto, Karim

Lima – Perú

2026

Dedicatoria

A mis amados padres

Porque este logro

Es gracias a ellos.

Agradecimiento

A la facultad de psicología de la UNFV, por brindarme
la oportunidad de obtener el título profesional en Psicología

A mis estimados profesores por sus enseñanzas y orientaciones

Y en especial al Dr. Julio L. Figueroa Gonzales.

A mi asesor el Dr. Luis Alberto Díaz Hamada,
por sus consejos en el desarrollo del presente trabajo.

Al personal de la empresa que contribuyeron en la realización del presente trabajo.

Índice

Resumen	6
Abstract	7
I. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Descripción y formulación del problema	9
1.2 Antecedentes	13
1.3 Objetivos	27
1.3.1 Objetivo general	27
1.3.2 Objetivo específico	27
1.4 Justificación	28
1.5 Hipótesis	30
II. MARCO TEÓRICO	31
2.1. Bases teóricas de apoyo percibido	31
2.2. Bases teóricas de autoeficacia académica	39
III. MÉTODO	51
3.1 Tipo de investigación	51
3.2 Ámbito espacial y temporal	51
3.3 Variables	52
3.4 Población y muestra	54
3.4.1 Población	54
3.4.2 Muestra	55
3.5 Instrumentos	56
3.6 Procedimientos	62
3.7 Análisis de los datos	63
3.7 Consideraciones éticas	66
IV. RESULTADOS	67
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	88
VI. CONCLUSIONES	91
VII. RECOMENDACIONES	93
VIII. REFERENCIAS	95
IX: ANEXOS	117

Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable Apoyo social percibido	53
Tabla 2	Operacionalización de la variable autoeficacia académica	54
Tabla 3	Prueba de normalidad de la variable apoyo social percibido	64
Tabla 4	Prueba de normalidad de la variable autoeficacia	65
Tabla 5	Variables sociodemográficas	68
Tabla 6	Nivel de apoyo social familiar	69
Tabla 7	Nivel de apoyo social de amigos	70
Tabla 8	Nivel de apoyo social de otros significativos	71
Tabla 9	Nivel de la dimensión expectativa de la situación	73
Tabla 10	Nivel de la dimensión expectativa de resultados	74
Tabla 11	Nivel de la dimensión autoeficacia percibida	75
Tabla 12	Comparación de apoyo social percibido según sexo	77
Tabla 13	Comparación de apoyo social percibido según rangos de edad	78
Tabla 14	Comparación de autoeficacia según sexo	80
Tabla 15	Comparación de autoeficacia según rangos de edad	82
Tabla 16	Análisis relacional entre el apoyo social percibido y autoeficacia académica	83
Tabla 17	Análisis relacional entre la dimensión apoyo familiar y autoeficacia académica	84
Tabla 18	Relación entre la dimensión apoyo amical y autoeficacia académica	86
Tabla 19	Relación entre la dimensión otros apoyos significativos y autoeficacia académica	87

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Norte durante el año 2024. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, permitiendo examinar la interacción entre ambas variables sin manipulación de los contextos naturales de los participantes. La muestra estuvo conformada por 334 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos psicométricos validados en el contexto peruano: la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) adaptada por Nicho-Almonacid et al. (2023) y la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA) desarrollada por Robles (2020). Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes reportó niveles bajos en las dimensiones de apoyo familiar, amical y de otros significativos. De manera similar, se identificaron proporciones relevantes de bajos niveles de autoeficacia en sus componentes de expectativa de situación, resultados y autoeficacia percibida. El análisis inferencial evidenció correlaciones positivas y significativas entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica, con coeficientes de magnitud moderada. De forma particular, el apoyo de los amigos fue el predictor más asociado a la autoeficacia, seguido del apoyo familiar y de otros significativos. No se hallaron diferencias significativas en función del sexo o la edad. En conclusión, los hallazgos indican que el soporte social constituye un recurso relevante para fortalecer la percepción de competencia académica en universitarios, subrayando la necesidad de promover redes de acompañamiento institucional y socioemocional.

Palabras clave: Apoyo social percibido; autoeficacia académica; estudiantes universitarios; correlación; MSPSS; ESSA.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the relationship between perceived social support and academic self-efficacy in university students from a private institution in Northern Lima during 2024. The research followed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design, allowing the examination of the interaction between both variables without manipulating participants' natural contexts. The sample consisted of 334 students selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected using two psychometrically validated instruments in the Peruvian context: the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), adapted by Nicho-Almonacid et al. (2023), and the Academic Self-Efficacy Scale (ESSA), developed by Robles (2020). The findings revealed that most students reported low levels of family, peer, and significant-other support. Likewise, a considerable proportion showed low levels of academic self-efficacy across the components of situational expectancy, outcome expectancy, and perceived self-efficacy. Inferential analyses indicated positive and significant correlations between perceived social support and academic self-efficacy, with coefficients of moderate magnitude. Peer support emerged as the strongest correlate of self-efficacy, followed by family support and support from significant others. No significant differences were found based on sex or age. In conclusion, the results show that social support constitutes a key resource for strengthening university students' perceptions of academic competence, emphasizing the need to promote institutional and socioemotional support networks.

Keywords: perceived social support; academic self-efficacy; university students; correlation; MSPSS; ESSA.

I. INTRODUCCIÓN

El tránsito por la educación superior implica demandas académicas, emocionales y sociales que requieren de los estudiantes no solo habilidades cognitivas, sino también recursos personales y contextuales que faciliten su adaptación y rendimiento. Entre estos recursos, el apoyo social percibido y la autoeficacia académica han sido reconocidos como factores determinantes en la experiencia universitaria, dado su rol en la protección frente al estrés, la mejora del desempeño y el fortalecimiento del bienestar estudiantil. El apoyo social hace referencia a la percepción de disponibilidad de soporte emocional, instrumental o informativo procedente de la familia, amigos y otras personas significativas, lo cual contribuye al afrontamiento eficaz de situaciones adversas y a la consolidación de redes de acompañamiento (Zimet et al., 1988; Nicho-Almonacid et al., 2023). Su relevancia se incrementa durante la etapa universitaria, donde los estudiantes suelen enfrentarse a cambios académicos y personales que requieren respaldo afectivo y motivacional.

Por otro lado, la autoeficacia académica comprende los juicios que los estudiantes elaboran acerca de sus capacidades para organizar, ejecutar y persistir en tareas académicas, incluso frente a dificultades o exigencias elevadas. Este componente cognitivo se vincula estrechamente con la motivación, la autorregulación y el rendimiento, actuando además como un amortiguador frente al estrés académico (Bandura, 1997; Robles, 2020). La evidencia empírica nacional e internacional ha mostrado que ambos constructos se relacionan positivamente y que el apoyo social puede constituir una base relevante para el fortalecimiento de las creencias de eficacia académica.

En el contexto peruano, donde los estudiantes universitarios suelen enfrentarse a limitaciones económicas, exigencias laborales paralelas y dinámicas familiares complejas, es fundamental comprender cómo el apoyo social percibido influye en la percepción de competencia académica. Sin embargo, pese a los avances teóricos y empíricos, aún existen vacíos en la literatura

respecto a la identificación de las fuentes de apoyo más influyentes y su relación diferencial con las dimensiones de la autoeficacia. En este marco, el presente estudio se orienta a analizar la relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Norte, aportando evidencia actualizada que contribuya al diseño de intervenciones socioeducativas y estrategias institucionales de acompañamiento estudiantil.

El trabajo está dividido en varios capítulos que a continuación brevemente se describen, en el primer capítulo de este trabajo se tratan aspectos concernientes al planteamiento del problema de investigación, estudios previos a nivel internacional y nacional que darán crédito a los datos hallados en esta investigación, objetivos e hipótesis, justificación de la investigación. En el segundo capítulo se discute todo lo relacionado al sustento teórico de las variables en estudio. En el tercer capítulo se trata aspectos relacionados con la metodología que se utilizó para realizar este trabajo y la descripción de los instrumentos empleados. En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos para esta investigación. En el capítulo V se hace la discusión sobre los datos hallados para las variables estudiadas. Finalmente se consideran las conclusiones, recomendaciones y anexos sobre este trabajo de investigación.

1.1. Descripción y Formulación del Problema

1.1.1. Descripción del problema

El ser humano es, por naturaleza, un organismo social cuya evolución ha estado marcada por la necesidad de vincularse con otros para sobrevivir y desarrollarse. Esta característica, denominada gregarismo, opera mediante una interacción constante entre las dinámicas del individuo y las exigencias del sistema social, configurándose un equilibrio funcional donde la persona influye en su entorno al mismo tiempo que es moldeada por él (Roales-Nieto, 2021). Tal

interdependencia se manifiesta en todos los niveles de la vida, pero adquiere matices específicos según el estadio evolutivo.

En este marco, la literatura reciente reconoce tres fases del desarrollo humano como nodales para consolidar competencias socioemocionales y cognitivas: la primera infancia, donde se forjan los cimientos para el aprendizaje y la regulación emocional (Marahatta y Bajracharya, 2022); la adolescencia, periodo decisivo para la construcción de la identidad y la autonomía (Est-Bitincka, 2023); y la adultez joven, etapa en que las personas se aproximan a la concreción de metas vocacionales y al ejercicio autónomo de la vida cotidiana (Fladeboe et al., 2023).

Particularmente, la adultez joven constituye un punto de inflexión porque suele coincidir con el inicio de los estudios superiores. Este tránsito implica la asimilación de nuevas demandas académicas, sociales y personales; así, la universidad se convierte en un espacio en el que se redefinen expectativas, se estructuran proyectos de vida y se consolidan competencias profesionales (Fladeboe et al., 2023). En tal contexto, los vínculos interpersonales actúan como un amortiguador crítico frente al estrés y como una plataforma para el fortalecimiento de la autonomía.

En esta etapa, el apoyo social percibido emerge como un recurso clave para enfrentar las exigencias universitarias. Según Lee et al. (2022), la percepción de sentirse acompañado, validado y respaldado se vuelve aún más relevante cuando el estudiante se adapta a entornos académicos más competitivos y emocionalmente desafiantes. Complementariamente, Arroyo et al. (2021) sostienen que el apoyo social no solo mitiga el distrés asociado al ingreso a la educación superior, sino que promueve un ajuste saludable al entorno, aumentando el bienestar y la estabilidad emocional.

La evidencia empírica internacional muestra que entre el 65% y 70% de jóvenes universitarios perciben niveles adecuados de apoyo social, lo que favorece su adaptación académica (Lamis et al., 2016; Ye et al., 2023; Alsubaie et al., 2019). Sin embargo, en períodos de crisis global, como la pandemia de COVID-19, estas cifras descendieron drásticamente: solo el 17% reportó sentir apoyo suficiente desde su entorno inmediato (Alza et al., 2021), reflejando la fragilidad de sus redes relacionales ante escenarios adversos.

En América Latina, estudios recientes indican que entre 68% y 72% de estudiantes perciben apoyo social adecuado proveniente de familiares, amigos o personas significativas (Alorani y Alradaydeh, 2017; Pidgeon et al., 2014). De igual modo, Durón-Ramos et al. (2020) reportan que los universitarios de México, Colombia y El Salvador que poseen redes de apoyo más sólidas presentan mayor compromiso académico y mejor capacidad para enfrentar situaciones estresantes.

En el Perú, Palomino-Coila y Nuñez-Palomino (2020) evidenciaron que aproximadamente 70% de estudiantes se sienten acompañados por su entorno, lo que reduce significativamente la probabilidad de experimentar sintomatología ansiosa, depresiva o estrés elevado.

No obstante, la ausencia de apoyo constituye un factor de riesgo importante. Jeong et al. (2010) indican que los estudiantes con bajo apoyo social presentan hasta diez veces más probabilidad de desarrollar depresión. A ello se suma lo encontrado por Dong (2024), quien señala que la carencia de soporte emocional deteriora la autoconfianza y aumenta la vulnerabilidad ante pensamientos auto desvalorativos. Li et al. (2022) añaden que quienes perciben poco apoyo tienden a presentar dificultades académicas y conductas compensatorias desadaptativas, como el uso compulsivo de compras en línea.

Ante este panorama, las instituciones educativas han priorizado programas orientados a reforzar las redes de apoyo entre pares, docentes y tutores, al reconocer su impacto directo en el rendimiento académico y la regulación emocional (Alorani y Alradaydeh, 2017). Los docentes, en particular, son agentes que facilitan la integración del estudiante y fortalecen su autoconfianza, elemento clave para el desarrollo de la autoeficacia académica (Kayani et al., 2022).

En esta línea, Achankeng et al. (2023) subrayan que un entorno universitario percibido como solidario potencia la autoeficacia, especialmente en estudiantes de primer ingreso, quienes requieren mayor estabilidad emocional para adaptarse y desenvolverse eficazmente en las nuevas dinámicas académicas.

En consecuencia, surge el siguiente problema de investigación:

1.1.2. Formulación del problema

- Problema general

¿De qué manera se relaciona el apoyo social percibido con la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte durante el año 2024?

- Problemas Específicos

¿Cuál es el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes de una universidad privada de Lima Norte durante el año 2024, considerando las fuentes familiares, amicales y de personas significativas?

¿Cómo se manifiestan los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de Lima Norte en el año 2024, específicamente en relación con su capacidad para organizarse, resolver dificultades y persistir en sus metas?

¿Existe relación entre el apoyo social proveniente del entorno familiar y la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios durante el año 2024?

¿De qué manera el apoyo social brindado por las amistades se vincula con la autoeficacia académica de los estudiantes de la universidad privada de Lima Norte?

¿Qué relación existe entre el apoyo social proporcionado por personas significativas (pareja, docentes, tutores o mentores) y la autoeficacia académica en los estudiantes en el año 2024?

¿Cómo varía la relación entre apoyo social percibido y autoeficacia académica en función de características sociodemográficas como sexo, ciclo académico o modalidad de estudio?

1.2. Antecedentes

1.2.1. A nivel Nacional

En el contexto peruano, diversas investigaciones han abordado la relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica, proporcionando evidencia sólida para comprender cómo ambos constructos interactúan en estudiantes universitarios. Uno de los trabajos más representativos es el de Alfaro (2019), quien examinó dicha relación en una amplia muestra de 506 estudiantes de Lima Metropolitana utilizando un enfoque cuantitativo con diseño correlacional de corte transversal. Para la medición de las variables se emplearon instrumentos estandarizados: el Cuestionario de Autoeficacia Académica General de Torre (2006) y el Cuestionario de Apoyo Social Percibido de Rodríguez y Enrique (2007). Los hallazgos indicaron que tanto la autoeficacia como el apoyo social explicaron una porción significativa de los estilos de afrontamiento ante el estrés académico ($r^2 = 0.25$; $p = 0.000$). No obstante, un resultado llamativo fue que mayores niveles de apoyo social y autoeficacia se vincularon con un incremento del estrés académico, lo cual podría deberse a la ausencia de análisis multivariados que controlen variables como la sobrecarga académica, el perfeccionismo o las estrategias desadaptativas de afrontamiento. En

consecuencia, el estudio aporta un marco robusto por su tamaño muestral y validez instrumental, pero su interpretación debe considerarse con cautela debido a posibles efectos no controlados.

Vargas y Quispe (2020), desarrollaron un estudio orientado a determinar la relación entre apoyo social percibido y adaptación universitaria en 312 estudiantes de una universidad privada de Lima sud. Utilizaron la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) y el Cuestionario de Adaptación Universitaria (UNAL). Los resultados evidenciaron una correlación positiva significativa entre ambas variables ($r = 0.41$; $p < .01$), destacando que el apoyo de la familia fue la dimensión más influyente. Metodológicamente, el trabajo es sólido por el uso de instrumentos validados y un tamaño muestral adecuado; sin embargo, la ausencia de análisis diferenciales limita la comprensión de cómo variables como el ciclo académico contribuyen a la adaptación. Su aporte se centra en reforzar la relevancia de la percepción de apoyo en procesos de ajuste académico dentro del contexto peruano.

Huamán y Alva (2021), En una universidad pública de la región norte del país, Huamán y Alva analizaron la relación entre autoeficacia académica y estrés académico en 280 estudiantes ingresantes. Para medir la autoeficacia emplearon la Escala de Autoeficacia Académica (EAPESA) y para el estrés, la Escala SISCO. Los resultados mostraron una relación inversa significativa ($r = -0.52$; $p < .001$), lo que indica que estudiantes con mayor autoeficacia presentan menores niveles de estrés. Este hallazgo resulta importante para tu estudio, ya que evidencia la función protectora de la autoeficacia en entornos académicos demandantes. No obstante, el estudio carece de un análisis del apoyo social, variable que pudo haber actuado como mediadora o moderadora. Su principal contribución radica en subrayar la importancia de la autoeficacia como recurso personal en la transición universitaria.

Cárdenas y Montalván (2022), llevaron a cabo una investigación en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo, con el propósito de examinar la relación entre apoyo social percibido y bienestar psicológico en 245 participantes. Utilizaron la MSPSS y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados reflejaron una correlación positiva moderada ($r = 0.38$; $p < .05$), destacando que el apoyo amical fue el predictor más fuerte del bienestar. Desde un análisis crítico, el estudio aporta evidencia importante sobre la influencia del soporte social en aspectos emocionales relevantes durante la vida universitaria. No obstante, el diseño transversal impide establecer direccionalidad y el muestreo no probabilístico reduce la capacidad de generalización. Aun así, sus conclusiones fortalecen la base empírica del papel del apoyo social en el funcionamiento académico y personal en el Perú.

Posteriormente, Alfaro et al. (2022), profundizaron en la misma relación, esta vez con una muestra de 455 universitarios y empleando un diseño transeccional relacional. Utilizaron el Cuestionario de Autoeficacia Académica Global de Torre (2006) y la Escala de Apoyo Social Percibido de Sherbourne y Stewart (1991). Entre los resultados más relevantes se encontró una correlación positiva, aunque baja, entre autoeficacia y apoyo social ($r = 0.186$; $p < 0.01$). También se identificaron diferencias significativas en el apoyo social según sexo, con puntajes más altos en mujeres ($t = -3.012$; $p = 0.003$). Estos resultados sugieren que, aunque existe una relación entre las variables, esta es débil y posiblemente influenciada por factores culturales o por la heterogeneidad de la muestra. Además, la presencia de diferencias por sexo apunta a la necesidad de explorar patrones socioculturales que modulan la percepción del apoyo social. Pese a ello, el estudio constituye un referente metodológico por su rigurosidad estadística y su contribución al entendimiento del fenómeno en población peruana.

En la misma línea, Rivadeneyra (2022), investigó la relación entre apoyo social percibido, autoeficacia académica y relaciones intrafamiliares en una muestra de 229 estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima, entre 16 y 32 años. Para medir las variables utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) de Zimet et al. (1988). Los resultados revelaron una correlación significativa de moderada magnitud entre ambas variables ($r = 0.391$; $p < 0.05$), sin diferencias por sexo en los niveles de autoeficacia ni apoyo social. Este estudio destaca por la coherencia teórica que respalda la relación observada; sin embargo, no incorpora variables contextuales como el clima institucional, el nivel socioeconómico o la carga académica, las cuales podrían modular la fuerza de la relación. Aunque la muestra limitada a una sola facultad reduce la generalización, refuerza la validez interna al mantener homogeneidad disciplinaria, lo que aporta un análisis más preciso del fenómeno.

Arce (2023), profundizó en las dimensiones del apoyo social percibido y su relación con la autoeficacia en 195 estudiantes universitarios de psicología de una universidad pública de Lima. Utilizó la Escala de Autoeficacia General (EPAG) y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP). Los resultados mostraron correlaciones significativas entre la autoeficacia y las dimensiones del apoyo social familiar ($\rho = 0.266$; $p = 0.001$), de pares ($\rho = 0.174$; $p = 0.034$) y de otros significativos ($\rho = 0.198$; $p = 0.015$). Aunque la asociación más fuerte se observó en el apoyo familiar, las correlaciones bajas en las otras dimensiones revelan que el impacto del apoyo social varía de acuerdo con la fuente. Esto coincide con modelos de socialización académica que resaltan la centralidad de la familia en la percepción de competencia personal. A pesar de que el muestreo no probabilístico limita la inferencia poblacional, el estudio destaca por su rigor al

utilizar pruebas no paramétricas apropiadas y por evidenciar la naturaleza multidimensional del apoyo social percibido.

Sánchez y Villalobos (2023), evaluaron la relación entre autoeficacia académica y motivación intrínseca en 198 estudiantes de administración de una universidad pública de Arequipa. Para la evaluación emplearon la Escala de Autoeficacia Académica (EAPESA) y la Escala de Motivación Académica de Vallerand. Encontraron una correlación positiva alta ($r = 0.61$; $p < .001$), lo que evidencia que los estudiantes con mayor percepción de eficacia muestran niveles más elevados de motivación intrínseca. Aunque el estudio no incorporó el apoyo social, muestra la importancia de la autoeficacia como variable potenciadora del rendimiento y del compromiso académico, lo que se alinea teóricamente con investigaciones previas. Su limitación principal es que no considera factores contextuales como redes de apoyo o tipo de familia, que podrían influir en la motivación.

Ríos y Pacheco (2023), En un estudio realizado en estudiantes universitarios de Lima Este, Ríos y Pacheco analizaron la interacción entre apoyo social percibido, afrontamiento y agotamiento académico (burnout) en 302 participantes. Utilizaron la MSPSS y el Inventario de Burnout Académico (ABI). Los resultados mostraron que el apoyo social se relaciona inversamente con el agotamiento emocional ($r = -0.44$; $p < .01$) y positivamente con el afrontamiento adaptativo ($r = 0.36$; $p < .01$). El análisis de regresión reveló además que el apoyo social familiar es el predictor más significativo del afrontamiento positivo. Este antecedente complementa tu investigación al demostrar que el apoyo social actúa como amortiguador en situaciones de estrés académico. La principal limitación radica en no incluir la autoeficacia como variable intermedia, lo que hubiese permitido evaluar modelos predictivos más integrales.

Sánchez y Villalobos (2023), evaluaron la relación entre autoeficacia académica y motivación intrínseca en 198 estudiantes de administración de una universidad pública de Arequipa. Para la evaluación emplearon la Escala de Autoeficacia Académica (EAPESA) y la Escala de Motivación Académica de Vallerand. Encontraron una correlación positiva alta ($r = 0.61$; $p < .001$), lo que evidencia que los estudiantes con mayor percepción de eficacia muestran niveles más elevados de motivación intrínseca. Aunque el estudio no incorporó el apoyo social, muestra la importancia de la autoeficacia como variable potenciadora del rendimiento y del compromiso académico, lo que se alinea teóricamente con investigaciones previas. Su limitación principal es que no considera factores contextuales como redes de apoyo o tipo de familia, que podrían influir en la motivación.

Alvarado y Tapia (2024), En un estudio reciente, examinaron la relación entre autoeficacia académica, apoyo social percibido y satisfacción con la vida en 256 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Utilizaron la Escala de Autoeficacia General, el MSPSS y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Encontraron correlaciones significativas entre ambas variables principales ($r = 0.40$; $p < .01$) y un modelo mediacional en el cual la autoeficacia actuó como mediador parcial entre el apoyo social y la satisfacción vital. Este estudio destaca por el empleo de análisis multivariados más sofisticados que permiten identificar mecanismos internos de influencia. Su contribución es clave para tu tesis, dado que muestra cómo el apoyo social influye en variables cognitivas como la autoeficacia, reforzando la plausibilidad de tu modelo teórico.

1.2.2. A nivel Internacional

A nivel internacional, la mayoría de investigaciones recientes han explorado el vínculo entre apoyo social percibido y autoeficacia académica mediante modelos correlacionales y predictivos. Este enfoque ha permitido identificar patrones consistentes que muestran cómo los

recursos interpersonales fortalecen la percepción de competencia académica en diferentes contextos socioculturales.

En México, González-Cantero et al. (2021), llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar el impacto del apoyo social y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios del CUValles. El trabajo se desarrolló bajo un paradigma cuantitativo con diseño transversal no experimental, aplicándose a una muestra de 304 estudiantes pertenecientes a 13 carreras universitarias. Para medir el apoyo social se utilizó el Inventario de Apoyo Social Académico (IASA; Vega et al., 2017), mientras que la autoeficacia se evaluó con la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA; Blanco et al., 2011). Los hallazgos revelaron correlaciones significativas entre autoeficacia y apoyo social global ($r = 0.355$), así como entre la autoeficacia y las dimensiones de apoyo de compañeros ($r = 0.168$), profesores ($r = 0.412$) y familiares ($r = 0.268$). Estos resultados subrayan la relevancia del entorno docente como catalizador de la autoeficacia, destacando que la influencia académica directa es más determinante que el apoyo de pares. Aunque el estudio posee rigor instrumental y una muestra diversificada, la ausencia de modelos multigrupo o análisis estructurales limita la comprensión de las interacciones complejas entre distintas fuentes de apoyo, manteniéndose en un nivel correlacional sin establecer rutas causales.

En el contexto ecuatoriano, Jaguaco (2021), analizó la relación entre apoyo social, autoeficacia y calidad de vida en 300 docentes universitarios. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo relacional con diseño transversal. Para medir el apoyo social se empleó la Escala de Apoyo Social de Aguilar-Sizer et al. (2021), y la autoeficacia se evaluó mediante la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Moreta-Herrera et al. (2019). Los resultados mostraron correlación significativa entre apoyo social y autoeficacia ($r = 0.408$; $p < 0.001$). Asimismo, ambas

variables predijeron de forma significativa la calidad de vida ($R = 0.568$; $R^2 = 0.332$). Este estudio amplía el campo de análisis más allá de poblaciones estudiantiles, evidenciando que la interacción entre apoyo social y autoeficacia también influye en profesionales educativos. Sin embargo, al utilizar un diseño transversal, la direccionalidad de los efectos debe interpretarse con cautela. Su principal valor radica en integrar análisis de regresión múltiple, lo que permite comprender el peso explicativo de ambas variables sobre indicadores de bienestar.

Aslam y Jaffar (2023), en Pakistán, realizaron un estudio con 912 estudiantes universitarios para comprender la interacción entre apoyo social, autoeficacia y estrés académico utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Se aplicaron la MSPSS y la Academic Self-Efficacy Scale. Los resultados confirmaron que el apoyo social predice directamente la autoeficacia ($\beta = .298$; $p < .001$) y reduce el estrés académico ($\beta = -.316$; $p < .001$). Además, la autoeficacia actuó como mediadora parcial entre apoyo social y estrés. Este estudio destaca por su enfoque analítico robusto. Sin embargo, su carácter transversal limita inferencias causales definitivas.

En Costa Rica, Arroyo-Sibaja et al. (2023), examinaron la relación entre satisfacción con la vida, apoyo social percibido y autoeficacia académica en 261 estudiantes universitarios de las carreras de farmacia, psicología, enfermería y medicina. Para la medición emplearon la Escala MOS de Sherbourne y Stewart (1991) y la EAPESA de Palenzuela (1983). Los resultados evidenciaron una correlación baja pero significativa entre el apoyo social y la autoeficacia académica ($r = 0.127$). Aunque la magnitud es reducida, el trabajo aporta una mirada interdisciplinaria relevante, pues muestra que la dinámica entre ambas variables puede fluctuar según la formación profesional y el clima institucional. Desde una perspectiva crítica, la heterogeneidad disciplinaria y el uso de cuestionarios autoaplicados podrían haber reducido la sensibilidad estadística. A pesar de ello, el estudio es valioso al demostrar que la autoeficacia no

depende exclusivamente del apoyo social, sino de otros factores como la motivación intrínseca y las condiciones pedagógicas.

Chen et al. (2023), en China realizaron un análisis para comprender cómo el apoyo social y la autoeficacia influyen en la ansiedad académica en estudiantes universitarios chinos. El estudio empleó un enfoque cuantitativo con diseño transversal en 1,206 estudiantes de distintas facultades. Se utilizó la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) y la General Self-Efficacy Scale. Los resultados revelaron que el apoyo social percibido ejercía un efecto directo significativo sobre la autoeficacia académica ($\beta = 0.32$; $p < .001$), y que esta última mediaba parcialmente la reducción de la ansiedad. Se concluyó que la autoeficacia funciona como un mecanismo psicológico activo que transforma el soporte social en regulación emocional y mejor desempeño académico. Metodológicamente, destaca el uso de modelos de mediación con bootstrap, que aportan precisión estadística. Sin embargo, la muestra provenía de una sola región, lo que limita la generalización en el contexto asiático.

En el contexto asiático, Huang y Wang (2023), llevaron adelante un estudio con 839 estudiantes universitarios de China, analizando variables como situación económica, salud mental, apoyo social percibido y autoeficacia en un escenario marcado por la pandemia. Para la medición se empleó la Escala de Autoeficacia Académica en contextos educativos y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS). Los resultados indicaron correlación significativa entre apoyo social y autoeficacia ($r = 0.419$; $p < 0.001$). Asimismo, el análisis regresivo mostró que el apoyo social es un predictor directo de la autoeficacia ($\beta = 0.210$; $p < 0.001$). Este trabajo destaca por incluir variables mediadoras relacionadas con la salud mental, lo que aporta un enfoque más complejo y contextual. No obstante, el ambiente pandémico introduce posibles variables confusoras como la fatiga emocional o el aislamiento social. Aun así, debido a

su gran tamaño muestral y estructura analítica robusta, constituye evidencia relevante sobre cómo los recursos interpersonales sostienen la autoeficacia bajo condiciones adversas.

Nguyen y Vo (2023), en Vietnam, investigaron la relación entre apoyo social, autoeficacia académica y adaptación universitaria en 1,544 estudiantes. Los resultados revelaron una correlación positiva entre apoyo social y autoeficacia ($r = .344$), además de un efecto significativo sobre la adaptación a la vida universitaria. El aporte distintivo del estudio radica en la evidencia de que el apoyo social institucional (tutores, consejeros) tuvo mayor impacto que el apoyo familiar, lo que contrasta con modelos occidentales. Como limitación, el estudio no evaluó diferencias entre áreas académicas.

Uno de los estudios más amplios fue desarrollado por Zhao et al. (2023), en China, donde analizaron la relación entre apoyo social percibido y autoeficacia en 2737 estudiantes de 24 provincias. Se utilizaron la MSPSS de Zimet et al. (1988) y la Escala de Autoeficacia de Schwarzer et al. (1995). Los resultados mostraron una correlación alta entre las variables ($r = 0.550$; $p < 0.001$), y el análisis de regresión confirmó que el apoyo social predice significativamente la autoeficacia ($\beta = 0.281$; $p < 0.001$). Este estudio destaca por su extraordinaria validez externa debido a su alcance geográfico y tamaño muestral. Metodológicamente, su fortaleza radica en el uso de modelos predictivos que permiten interpretar con mayor precisión los efectos del apoyo social. Sin embargo, como en los estudios anteriores, el diseño transeccional limita la inferencia causal. Aun así, constituye uno de los aportes más sólidos que confirman la relación positiva entre apoyo social y autoeficacia en contextos de alta presión académica y emocional.

Torres y Marrero (2024), en España desarrollaron un estudio destinado a examinar cómo el apoyo social de pares y docentes influye en la autoeficacia académica en universitarios españoles de educación y psicología. La muestra estuvo compuesta por 842 estudiantes y se empleó un diseño

correlacional transversal. Los resultados indicaron correlaciones positivas significativas entre apoyo social total y autoeficacia académica ($r = .41$; $p < .001$). Además, mediante análisis de regresión jerárquica se identificó que el apoyo social docente fue el predictor de mayor peso ($\beta = .28$; $p < .001$), superando al apoyo familiar y de pares. Se concluyó que los docentes actúan como agentes de autoeficacia, al reforzar el sentido de competencia y la validación académica. El aporte metodológico radica en diferenciar el peso específico de cada fuente de apoyo. Sin embargo, el estudio no consideró variables afectivas como motivación o resiliencia, lo que limita el modelo predictivo.

López-García et al. (2024), en México, este estudio buscó identificar la relación entre apoyo social, autoeficacia y permanencia académica en 515 estudiantes universitarios mexicanos. Emplearon un diseño analítico transversal con escalas estandarizadas (MSPSS y la Escala de Autoeficacia Académica de Torre, 2006). Los resultados mostraron que el apoyo social percibido predijo la autoeficacia académica ($\beta = 0.22$; $p < .001$) y ambos constructos explicaron el 31% de la variabilidad del riesgo de deserción académica ($R^2 = .31$). Los autores concluyen que el soporte social no solo facilita la adaptación universitaria, sino que actúa como un factor protector contra la intención de abandono. La fortaleza del estudio radica en integrar la variable “deserción” como efecto derivado. Una limitación es el uso de autoinformes que podrían amplificar sesgos sociales.

Park et al. (2024), en Corea del Sur / Estados Unidos. desarrollaron un estudio binacional cuyo objetivo fue explorar cómo el apoyo social percibido influye en la autoeficacia académica y el compromiso estudiantil en universitarios que cursan programas híbridos. Se aplicó un diseño cuantitativo correlacional en 1,204 estudiantes. Se utilizaron la Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1988) y la Academic Self-Efficacy Scale (Chemers et al., 2001). Se halló correlación significativa entre apoyo social y autoeficacia ($r = 0.421$; $p < .001$), y

un efecto predictivo del apoyo social sobre el compromiso ($\beta = 0.334$; $p < .001$). Los autores subrayan que la percepción de apoyo de docentes y compañeros es determinante en entornos educativos híbridos, donde la interacción social es más limitada. Una limitación fue la falta de análisis cultural comparativo profundo.

Santana-Figueroa et al. (2024), en Chile, En Chile, investigaron el rol del apoyo social en el desarrollo de autoeficacia y resiliencia académica en 783 estudiantes universitarios postpandemia. Con un diseño transversal, se emplearon la MSPSS (Zimet et al., 1988) y la Escala de Autoeficacia Académica (EAPA). Se encontró una correlación significativa entre apoyo social y autoeficacia ($r = 0.308$; $p < .01$), además de un efecto mediador de la resiliencia entre ambas variables. El estudio destaca la importancia del apoyo emocional y académico de pares en escenarios de readaptación educativa. Sin embargo, al basarse solo en autorreportes, existe riesgo de sesgo por deseabilidad social.

Aydin y Gürbüz (2025), en Turquía analizaron la relación entre apoyo social, autoeficacia y satisfacción académica en una muestra de 1,100 universitarios provenientes de diversos programas. Utilizaron un diseño relacional y escalas validadas al contexto turco. Los resultados indicaron correlación significativa entre apoyo social y autoeficacia ($r = .36$; $p < .001$). Además, mediante análisis de mediación se encontró que la autoeficacia mediaba totalmente la relación entre apoyo social y satisfacción académica ($IE = 0.18$). Se concluyó que el apoyo social opera como un recurso contextual que impulsa la autopercepción de competencia, lo que se traduce en experiencias académicas más satisfactorias. Su limitación principal fue la falta de análisis diferenciados por género o nivel socioeconómico.

Freitas y Melo (2025), en Brasil analizaron la relación entre apoyo social percibido, autoeficacia académica y agotamiento emocional en 1,032 estudiantes de universidades públicas

brasileñas. Usaron la Social Support Appraisal Scale (Vaux, 1986) y la Escala de Autoeficacia Académica (Polydoro, 2020). Se halló correlación negativa entre autoeficacia y agotamiento emocional ($r = -.453$) y correlación positiva entre apoyo social y autoeficacia ($r = .376$; $p < .001$). El apoyo familiar tuvo mayor peso predictivo que el apoyo de pares. Este estudio refuerza el papel protector del apoyo social en sistemas educativos con alta presión evaluativa. Su principal limitación fue no abordar diferencias interinstitucionales o de modalidad educativa.

Luo y Zhang (2025), en China examinaron cómo el apoyo social percibido predice la autoeficacia y el sentido de pertenencia en 2,113 estudiantes de primer ciclo universitario. Utilizando modelos estructurales, demostraron que el apoyo social explica el 29% de la varianza en la autoeficacia ($R^2 = .29$). Además, el sentido de pertenencia actuó como mediador significativo ($\beta = .241$; $p < .01$). La fortaleza metodológica radica en el análisis integral de variables psicosociales; sin embargo, el muestreo estuvo restringido a universidades urbanas.

Weng y Li (2025), en Corea del Sur realizaron un estudio con 2,040 estudiantes surcoreanos para examinar cómo el apoyo social percibido influye en la autoeficacia académica y el engagement estudiantil. Implementaron modelos de ecuaciones estructurales (SEM), lo que permitió identificar relaciones complejas entre las variables. Hallaron que el apoyo social percibido predijo significativamente la autoeficacia ($\beta = 0.37$; $p < .001$) y que esta última medió el impacto sobre el compromiso académico ($IE = 0.21$). Se concluyó que la autoeficacia actúa como puente entre el apoyo social y la participación activa del estudiante en tareas académicas. La principal contribución del estudio radica en aplicar un modelo SEM robusto, aunque su carácter transversal dificulta establecer causalidad.

El conjunto de estudios internacionales revisados entre 2021 y 2025 revela un patrón consistente que confirma la relación positiva entre el apoyo social percibido y la autoeficacia

académica en estudiantes universitarios. No obstante, dicha relación presenta variaciones según contexto cultural, fuente del apoyo y características institucionales, lo que indica que el fenómeno no es homogéneo y depende de múltiples factores psicosociales.

En términos generales, la correlación entre ambos constructos tiende a ubicarse en rangos moderados ($r = .30-.55$), como reportaron González-Cantero et al. (2021), Park et al. (2024), Freitas y Melo (2025) y Zhao et al. (2023). Este comportamiento estadístico sugiere que el apoyo social es un determinante relevante, pero no exclusivo, en la construcción de la confianza académica. Estudios como los de Arroyo-Sibaja et al. (2023) reportaron correlaciones bajas ($r = .127$), lo que evidencia la influencia de variables intervinientes como la heterogeneidad disciplinaria, diferencias institucionales o variaciones culturales en la percepción del apoyo.

Uno de los elementos emergentes en investigaciones recientes es la diferenciación por fuentes de apoyo. Por ejemplo, en México y Brasil se observó que el apoyo docente y familiar tiene mayor impacto en la autoeficacia que el apoyo de pares, mientras que en Vietnam el apoyo institucional cobró mayor relevancia que el apoyo familiar. Esta diversidad refleja que la influencia del apoyo social depende de modelos culturales de socialización académica, donde algunos sistemas educativos otorgan mayor peso a la figura del docente o al núcleo familiar.

Metodológicamente, los estudios más recientes han incorporado modelos predictivos y de mediación, superando las limitaciones de los análisis correlacionales tradicionales. Investigaciones como las de Huang & Wang (2023), Aslam & Jaffar (2023) y Luo & Zhang (2025) demostraron que el apoyo social no solo influye directamente en la autoeficacia, sino que opera a través de mecanismos intermedios como resiliencia, sentido de pertenencia o salud mental. Este avance metodológico aporta una comprensión más profunda de los procesos psicológicos que conectan

ambas variables, aunque la mayoría de estudios siguen siendo transeccionales, impidiendo establecer relaciones causales estrictas.

Asimismo, la pandemia por COVID-19 introdujo un contexto de alta presión emocional, donde las redes de apoyo se mostraron como factores protectores fundamentales. Estudios con grandes muestras —como Zhao et al. (2023)— evidenciaron correlaciones más altas y efectos predictivos más robustos, sugiriendo que en situaciones de crisis el apoyo social adquiere mayor peso en la construcción de la autoeficacia.

En síntesis, la evidencia internacional converge en afirmar que el apoyo social percibido es un factor clave para fortalecer la autoeficacia académica, aunque su impacto varía según las fuentes de apoyo, la cultura educativa y las condiciones situacionales. La tendencia metodológica actual se orienta hacia modelos multivariados que integran variables mediadoras y moderadoras, lo que abre oportunidades para investigaciones más complejas y con mayor valor explicativo. Este panorama otorga una base sólida para contextualizar el presente estudio en Lima Norte, subrayando la necesidad de considerar no solo el apoyo social en sí, sino también los mecanismos psicosociales que lo vinculan con la autoeficacia en estudiantes universitarios.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte durante el año 2024.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de apoyo social percibido en los estudiantes universitarios de Lima Norte, considerando las fuentes familiares, amical y de personas significativas.

- Describir los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes de la universidad privada de Lima Norte durante el año 2024, atendiendo a componentes como organización, persistencia y manejo de dificultades.
- Analizar la relación entre el apoyo social proveniente del entorno familiar y los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes universitarios.
- Examinar la relación entre el apoyo social brindado por las amistades y la autoeficacia académica en los estudiantes.
- Determinar la relación entre el apoyo social otorgado por personas significativas (pareja, docentes, tutores o mentores) y la autoeficacia académica en los estudiantes de la universidad privada de Lima Norte.
- Comparar el apoyo social percibido y autoeficacia académica según características sociodemográficas de los estudiantes, como sexo y edad,

1.4. Justificación

La presente investigación se sustenta en diversos planos que legitiman su pertinencia científica, académica y social. En primer lugar, desde la justificación teórica, el estudio resulta fundamental porque permite profundizar en la comprensión del vínculo entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica, dos constructos claves en los modelos motivacionales contemporáneos. La evidencia señala que la autoeficacia se ve influenciada no solo por factores internos, sino también por condiciones contextuales como la validación emocional, el acompañamiento y la retroalimentación que los estudiantes reciben de su entorno. Sin embargo, en el contexto peruano —y particularmente en la zona de Lima Norte— aún existe un vacío empírico respecto a cómo estas dinámicas se articulan en estudiantes universitarios. Por ello, este

estudio aporta al cuerpo teórico actual al ofrecer datos recientes que pueden refinar, contrastar o complementar los modelos explicativos vigentes, como la teoría sociocognitiva de Bandura y los enfoques psicosociales sobre recursos de afrontamiento.

En segundo lugar, la justificación metodológica radica en el uso de un diseño cuantitativo sustentado en instrumentos validados y confiables, lo cual garantiza la precisión en la medición de ambos constructos y permite replicar los hallazgos en contextos similares. Este trabajo adopta un enfoque analítico que favorece el establecimiento de asociaciones entre variables, aportando evidencia empírica con parámetros estadísticos sólidos. La utilización de escalas estandarizadas fortalece la validez interna del estudio y posibilita comparaciones con investigaciones nacionales e internacionales, contribuyendo así a la consolidación de líneas de investigación sobre bienestar académico y factores psicosociales en la educación superior.

En tercer lugar, la justificación práctica se centra en la utilidad directa de los resultados para las instituciones de educación superior. Conocer qué componentes del apoyo social (familia, amistades o personas significativas) se relacionan en mayor medida con la autoeficacia permitirá diseñar programas de acompañamiento estudiantil más efectivos, promover estrategias de fortalecimiento socioemocional, crear redes de tutoría y orientar intervenciones psicoeducativas. Así, los hallazgos podrán servir como insumo para desarrollar capacitaciones, talleres o políticas orientadas a mejorar la confianza académica y el desempeño universitario, especialmente en poblaciones que atraviesan procesos de transición o presentan dificultades de adaptación.

Finalmente, desde la justificación social, este estudio adquiere relevancia al permitir visibilizar la influencia del entorno en el desarrollo personal y académico de los jóvenes. Al comprender cómo el apoyo percibido contribuye al fortalecimiento de la autoeficacia, se brindan elementos para promover entornos más inclusivos, solidarios y emocionalmente seguros dentro de

la comunidad universitaria. En términos amplios, los resultados podrían orientar acciones orientadas al bienestar integral, fomentar relaciones interpersonales saludables y potenciar el proyecto de vida de los estudiantes, lo que repercute positivamente en su inserción laboral y en la construcción de ciudadanía activa.

Así, la investigación no solo aporta conocimiento, sino que también contribuye al desarrollo social mediante la promoción de competencias académicas y psicosociales esenciales en la juventud peruana.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

H₁: El apoyo social percibido se relaciona positivamente con la autoeficacia académica en los estudiantes de una universidad privada de Lima Norte durante el año 2024.

1.5.2. Hipótesis Específicas

H_{1.1}. Existe una relación significativa entre el apoyo social familiar percibido y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de Lima Norte.

H_{1.2}. Existe una relación significativa entre el apoyo social amical percibido y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de Lima Norte.

H_{1.3}. Existe una relación significativa entre el apoyo social proveniente de personas significativas (pareja, docentes, tutores o referentes importantes) y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de Lima Norte.

H_{1.4}. La relación entre apoyo social percibido y autoeficacia académica varía significativamente según características sociodemográficas como sexo, ciclo académico o modalidad de estudio.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas de Apoyo social percibido

2.1.1. *Definición*

El apoyo social percibido es considerado uno de los recursos psicosociales más influyentes en el funcionamiento humano, pues constituye la percepción subjetiva de que existen vínculos disponibles capaces de proveer contención emocional, orientación instrumental o acompañamiento frente a situaciones estresantes. Desde las primeras aproximaciones teóricas, este constructo ha sido definido como la experiencia psicológica de sentirse aceptado, valorado y respaldado por redes significativas, resaltando que no es el apoyo recibido en sí mismo lo que determina el bienestar, sino la percepción de disponibilidad y calidad del soporte (Moghtader y Shamloo, 2019).

De manera complementaria, investigaciones recientes describen el apoyo social percibido como una representación cognitivo-afectiva de la confianza del individuo en que su entorno —familiar, amical o comunitario— responderá de forma oportuna ante sus necesidades emocionales o académicas. Este componente subjetivo integra la sensación de ser comprendido, respetado y emocionalmente acompañado, superando la mera interacción social para convertirse en un recurso psicológico que sostiene la adaptación y la autorregulación (Liao et al., 2022).

En la actualidad, el constructo se entiende como un sistema de soporte socioemocional internalizado, que cumple funciones protectoras frente al estrés, amortigua el impacto de las demandas externas y contribuye a fortalecer los procesos de afrontamiento. De acuerdo con Nicho-Almonacid et al. (2023), el apoyo social percibido no solo facilita el bienestar psicológico, sino que opera como un mecanismo modulador de la resiliencia, al promover la confianza personal, la búsqueda de ayuda y la construcción de estrategias adaptativas.

Para efectos del presente estudio, el apoyo social percibido se define como el conjunto de recursos afectivos, instrumentales y motivacionales que el estudiante considera accesibles y disponibles en su entorno cercano —particularmente de su familia, amistades y personas significativas— y que influyen directamente en su capacidad para enfrentar desafíos académicos. Esta percepción se concibe como un factor protector que fortalece la estabilidad emocional, favorece la autorregulación de la conducta y contribuye al desarrollo de la autoeficacia académica al brindar seguridad, acompañamiento y validación social.

2.1.2. Características del apoyo social percibido

El apoyo social percibido posee una serie de características que lo distinguen de otras formas de interacción interpersonal, ya que no se refiere únicamente al apoyo recibido de manera objetiva, sino a la evaluación subjetiva que realiza la persona sobre la disponibilidad, accesibilidad y suficiencia de dicho soporte. En esta línea, su naturaleza se fundamenta principalmente en la percepción individual más que en la cantidad real de ayuda disponible, lo cual explica por qué dos personas expuestas a un mismo entorno pueden valorar de manera distinta el apoyo recibido (Taylor et al., 2023).

Una característica central del apoyo social percibido es su componente cognitivo–emocional. No solo implica la presencia de vínculos afectivos, sino también la confianza en que estos estarán disponibles en situaciones de necesidad. De acuerdo con Guzmán-García y Santillán (2022), esta percepción integra elementos emocionales, como sentirse comprendido y valorado, junto con componentes cognitivos relacionados con la expectativa de recibir ayuda futura, lo que fortalece la sensación de seguridad personal.

Asimismo, el apoyo social percibido se caracteriza por su naturaleza multidimensional, al incluir distintos tipos de soporte: emocional, instrumental, informativo y de compañía. Cada tipo

cumple funciones diferenciadas en el bienestar psicológico. Por ejemplo, el apoyo emocional contribuye al alivio del malestar y la regulación afectiva; el apoyo instrumental facilita la resolución de problemas concretos; mientras que el apoyo informativo orienta la toma de decisiones y el afrontamiento adaptativo (Zimet et al., 2023). Esta diversidad explica por qué el constructo se mantiene como un predictor robusto en estudios relacionados con salud mental, adaptación académica y autoeficacia.

Otra característica relevante es su variabilidad contextual, ya que la percepción del apoyo puede fluctuar según factores como la etapa del desarrollo, el entorno sociocultural o la calidad de las relaciones interpersonales. En entornos universitarios, por ejemplo, la percepción de apoyo suele intensificarse cuando existen sistemas institucionales de acompañamiento o cuando el estudiante cuenta con redes sólidas de pares y familiares (Rodríguez-Landa et al., 2024). Esto demuestra que el apoyo social percibido es sensible al contexto, reconociéndose como un recurso dinámico y modificable.

Finalmente, el apoyo social percibido se distingue por su función protectora, ya que mitiga el impacto del estrés, reduce la vulnerabilidad emocional y favorece la adaptación a entornos exigentes. Huang y Wang (2023) señalan que este recurso actúa como un amortiguador ante situaciones de presión, fortaleciendo la autoeficacia y promoviendo conductas de afrontamiento positivo. Esta función protectora es especialmente relevante en el ámbito académico, donde los estudiantes enfrentan demandas cognitivas y emocionales significativas.

2.1.3. Dimensiones del apoyo social percibido

El constructo apoyo social percibido es habitualmente abordado desde un enfoque multidimensional, ya que su impacto en el bienestar psicológico y en el funcionamiento académico varía en función de la fuente del soporte recibido. En la literatura contemporánea, la propuesta más

extendida corresponde al modelo tridimensional planteado por Zimet et al. (1988), el cual distingue tres fuentes diferenciadas de apoyo: la familia, los amigos y las personas significativas. Estas dimensiones no solo representan distintos tipos de interacción social, sino también modos variados de contención emocional, asesoría y acompañamiento ante situaciones de estrés o desafíos académicos.

a) Apoyo familiar. El apoyo de la familia comprende las percepciones que el individuo tiene respecto a la disponibilidad emocional, afectiva e instrumental del núcleo familiar. Este incluye expresiones de cariño, orientación, acompañamiento y ayuda directa frente a dificultades personales o académicas. Según Poudel et al. (2023), la familia constituye el primer sistema de apoyo y actúa como un factor protector que influye en la construcción de la autoconfianza y la capacidad de afrontamiento. En el ámbito universitario, el soporte familiar es clave para sostener la estabilidad emocional, reforzar la motivación y fortalecer la autoeficacia, especialmente en jóvenes que atraviesan procesos de transición hacia la vida adulta (Liao et al., 2022).

b) Apoyo de los amigos o pares. El apoyo proveniente de los amigos alude a la percepción de respaldo emocional y acompañamiento proveniente del grupo de pares. Este tipo de soporte se manifiesta mediante la escucha activa, el intercambio de experiencias, la ayuda recíproca en actividades académicas y la construcción de vínculos de confianza. Estudios recientes refuerzan que los amigos constituyen un recurso esencial para la adaptación universitaria, pues facilitan el sentido de pertenencia, reducen la soledad y promueven conductas prosociales asociadas al bienestar académico (Tian et al., 2023). Asimismo, la interacción con pares favorece el aprendizaje colaborativo y estimula la percepción de competencia académica al compartir estrategias, información y experiencias de éxito.

c) Apoyo de personas significativas. Esta dimensión incluye la percepción de soporte proveniente de individuos que no necesariamente forman parte del entorno familiar o del círculo de amistades, pero que son valorados por su rol afectivo, orientador o motivacional. Entre estas figuras se encuentran docentes, tutores, mentores, parejas u otros adultos de referencia. La evidencia científica señala que las personas significativas pueden desempeñar un papel decisivo en el desarrollo académico, ya que modelan expectativas, refuerzan logros y fortalecen la autoeficacia a través de retroalimentación positiva (Yu & Hwang, 2024). Esta dimensión se ha vuelto especialmente relevante en contextos educativos contemporáneos, donde la figura del docente-tutor adquiere un rol protagónico en el acompañamiento emocional y en la orientación académica.

En conjunto, las tres dimensiones del apoyo social percibido operan como redes complementarias que influyen en la estabilidad emocional, el ajuste académico y la percepción de competencia del estudiante. La interacción entre estos tipos de apoyo permite comprender por qué este constructo es considerado un factor protector clave, especialmente durante la etapa universitaria, caracterizada por demandas cognitivas elevadas, desafíos personales y procesos de transición identitaria.

2.1.4. Factores desencadenantes del apoyo social percibido

El apoyo social percibido no depende exclusivamente de la disponibilidad objetiva de redes familiares, comunitarias o amicales, sino que se configura a partir de un entramado de variables personales, emocionales, cognitivas y contextuales que moldean la interpretación subjetiva de dicho soporte. De acuerdo con Cutrona (1986), los factores desencadenantes pueden agruparse en dos categorías fundamentales: aquellos que influyen en la percepción del apoyo recibido y aquellos que afectan la probabilidad de recibir conductas de apoyo del entorno.

En la primera categoría se ubican características individuales asociadas a sesgos cognitivos o afectivos que distorsionan la evaluación del soporte social. Entre ellos destacan la depresión, los pensamientos automáticos negativos y los estándares de comparación poco realistas, los cuales pueden llevar al individuo a subvalorar el apoyo disponible o interpretar las conductas prosociales como insuficientes. Las personas con estados emocionales deteriorados tienden a minimizar la ayuda recibida y a sobreestimar su sensación de aislamiento, lo que modifica su percepción de accesibilidad y calidez del entorno.

La segunda categoría comprende factores que afectan la probabilidad de que otros brinden apoyo. En este punto intervienen variables como el déficit de habilidades sociales, la timidez, la dificultad para expresar necesidades o la tendencia al retraimiento interpersonal. Individuos con escasa capacidad para iniciar interacciones, solicitar ayuda o sostener vínculos significativos suelen recibir menos apoyo del que potencialmente podrían obtener, no por ausencia de redes, sino por limitaciones en su funcionamiento socioemocional (Cutrona, 1986).

Asimismo, diversos estudios contemporáneos destacan que el apoyo social percibido se vincula con la adopción de conductas de salud. Chenary et al. (2016) demostraron que la presencia de redes de apoyo reduce las barreras cognitivas para asumir estilos de vida saludables, incrementa la motivación personal y fortalece la autoeficacia. En este sentido, el apoyo social actúa como un facilitador de la conducta, pero también como un modulador de la interpretación subjetiva de dicha conducta.

Otros hallazgos señalan que el apoyo social funciona como un mediador en las relaciones entre inteligencia emocional y bienestar psicológico, especialmente en jóvenes universitarios. Malinauskas y Malinauskienė (2018) evidenciaron que las personas con mayor capacidad para

gestionar sus emociones suelen percibir niveles más altos de apoyo social, lo que contribuye a amortiguar efectos negativos del estrés y a mejorar su estabilidad emocional.

En contraste, la ausencia o disminución del apoyo social se ha identificado como un factor de riesgo relevante para la salud mental. Meyer et al. (2012) encontraron que la falta de soporte social constituye un predictor significativo de sintomatología depresiva, mayor vulnerabilidad a trastornos relacionados con el estrés, como el trastorno de estrés postraumático, y un incremento en la susceptibilidad a desarrollar deterioro emocional luego de experiencias traumáticas o eventos adversos. Esto confirma que la percepción subjetiva del apoyo no solo influye en la adaptación psicológica cotidiana, sino también en la capacidad del individuo para hacer frente a situaciones críticas.

En suma, los factores desencadenantes del apoyo social percibido constituyen un sistema complejo donde convergen variables individuales, relacionales y contextuales. Este conjunto interactúa para moldear la manera en que las personas interpretan el soporte de su entorno, determinando si este es percibido como suficiente, accesible y emocionalmente significativo.

2.1.4. Modelos teóricos

2.1.4.1. Teoría de la Interacción Social. Desde la perspectiva de la Teoría de la Interacción Social, planteada por Cheng y Liu (2020), el apoyo social surge como el resultado de una red de intercambios interpersonales que generan vínculos afectivos y funcionales. Esta teoría sostiene que la calidad y constancia de las relaciones cotidianas con la familia, los amigos y la comunidad determinan la manera en que una persona evalúa el soporte disponible en su entorno. Las interacciones –como el diálogo, la convivencia, la colaboración en actividades y el acompañamiento emocional– fortalecen el sentido de pertenencia y construyen un espacio psicosocial donde el individuo siente respaldo frente a los retos personales. A medida que estas

interacciones se consolidan, se conforma un sistema relacional duradero que puede ser movilizadofrente a experiencias estresantes futuras. En esa línea, cuanto más nutridas y estables sean las relaciones sociales, mayor será la probabilidad de que el sujeto perciba altos niveles de apoyo social.

2.1.4.2. Teoría de la Adecuación del Apoyo. Cutrona et al. (2007) desarrollaron la Teoría de la Adecuación del Apoyo, la cual plantea que la efectividad del soporte social depende de la correspondencia entre el tipo de ayuda ofrecida y las necesidades reales de quien la recibe. Esta propuesta resalta que el apoyo no opera de forma universal, sino que debe adaptarse a las demandas específicas del individuo para generar un impacto positivo. Cuando el acompañamiento coincide con los objetivos de afrontamiento de la persona en situación de estrés, emerge la percepción de sensibilidad y receptividad por parte del proveedor del apoyo. Así, la teoría distingue entre apoyo requerido y apoyo entregado, cuya congruencia determina si el impacto del soporte será beneficioso o, por el contrario, poco útil o incluso contraproducente. En síntesis, la adecuación del apoyo constituye un elemento crítico para comprender la variabilidad de los resultados derivados de las interacciones sociales en contextos de tensión emocional.

2.1.4.3. Teoría de los Recursos Sociales. La Teoría de los Recursos Sociales, sintetizada por Udayar et al. (2019), considera el apoyo social percibido como un recurso disponible dentro del entorno interpersonal que incrementa la capacidad del individuo para cultivar habilidades, gestionar emociones y establecer relaciones saludables. Desde esta perspectiva, el soporte social favorece la disminución de experiencias emocionales negativas y potencia sensaciones vinculadas al bienestar subjetivo y la calidad de vida. Además, se reconoce su papel en el ámbito académico, pues el apoyo que proviene de los pares, familiares o figuras significativas puede facilitar el ajuste universitario y promover el desarrollo de una identidad profesional sólida. Estudios recientes,

como el de Zhu (2024), también resaltan la función mediadora del apoyo social entre la autoeficacia y el proceso de formación profesional, contribuyendo al éxito académico y al crecimiento personal.

2.1.4.4. Teoría del Amortiguamiento. La Teoría del Amortiguamiento –considerada en el presente estudio como un marco central– describe el apoyo social como un factor que atenúa los efectos perjudiciales de los estresores sobre la salud psicológica. Bajo esta premisa, la percepción de que existen personas disponibles para brindar ayuda proporciona una barrera protectora que reduce el impacto emocional negativo de situaciones adversas (Pradhan & Jena, 2018). Esta capacidad amortiguadora se expresa en la reducción de síntomas derivados del estrés, lo que permite al individuo regular mejor sus emociones y desplegar estrategias de afrontamiento más efectivas. A nivel empírico, estudios como el de Nicho-Almonacid et al. (2023) muestran que el apoyo social actúa como moderador en la relación entre los estresores y los resultados psicológicos, disminuyendo la intensidad de los efectos negativos. En consecuencia, los “amortiguadores” están representados por las personas próximas al individuo —familiares, amigos, compañeros o figuras significativas— cuyo soporte contribuye a mejorar el equilibrio emocional y el bienestar general.

2.2. Bases teóricas de Autoeficacia académica

2.2.1. Definición

La autoeficacia académica constituye un constructo psicológico que alude a las convicciones personales que poseen los estudiantes acerca de su capacidad para enfrentar con éxito las diversas exigencias del entorno educativo. No se trata únicamente de la percepción general de competencia, sino de un juicio específico sobre la habilidad para ejecutar acciones concretas requeridas para alcanzar metas de aprendizaje determinadas, persistir ante obstáculos o

desempeñarse adecuadamente en situaciones académicas demandantes (Aydin & Aydin, 2024; Ferla et al., 2009).

De acuerdo con Green (2022), la autoeficacia académica actúa como un motor motivacional que impulsa la disposición del estudiante hacia la tarea escolar, incrementa su resiliencia ante los desafíos y favorece que interprete las dificultades como oportunidades para desarrollar nuevas capacidades. Así, esta creencia internalizada opera como un filtro cognitivo que influye en la forma en que los estudiantes regulan su esfuerzo, administran su tiempo y responden emocionalmente a los fracasos o retrocesos académicos.

En el marco del presente estudio, se retoma la definición planteada por Robles (2020), quien conceptualiza la autoeficacia académica como la valoración subjetiva que realizan los estudiantes sobre su potencial para responder adecuadamente a las demandas del ámbito universitario, siendo dichos juicios el resultado de las expectativas que poseen respecto a sus propias competencias y al nivel de dominio que creen poder alcanzar (p. 100). Esta concepción enfatiza la dimensión cognitiva y autorreferencial del constructo, entendiendo que la percepción de capacidad no solo condiciona el desempeño, sino que también moldea las metas, la motivación y los patrones de afrontamiento utilizados por los estudiantes.

2.2.2. Características de la autoeficacia académica

La autoeficacia académica se manifiesta como la convicción personal que tiene el estudiante respecto a su capacidad para desempeñarse adecuadamente en actividades escolares o universitarias. Esta percepción integra la valoración interna que realiza sobre sus propias habilidades para alcanzar determinadas metas y niveles de rendimiento, constituyéndose en un juicio anticipado de competencia (Aydin & Aydin, 2024).

Una de sus características centrales es su naturaleza movilizadora: los estudiantes con mayor sentido de eficacia tienden a proponerse metas formativas más complejas y al mismo tiempo alcanzables, sostienen el esfuerzo ante tareas demandantes y experimentan mayor disfrute del proceso académico. Como consecuencia, suelen mostrar niveles más bajos de ansiedad vinculada al desempeño académico (Lei et al., 2021).

La autoeficacia también actúa como un factor protector, ya que quienes poseen altos niveles de esta creencia suelen adoptar conductas de aprendizaje más seguras y persistentes. En general, el estudiante con elevada autoeficacia elige actividades retadoras, persevera frente a las dificultades y demuestra mayor capacidad para sobreponerse a los obstáculos que emergen en el proceso de estudio (Hou & Chen, 2023).

Asimismo, esta creencia se vincula estrechamente con la seguridad que percibe el estudiante sobre su capacidad para afrontar con éxito exámenes, tareas o proyectos académicos, consolidándose como un reflejo de su autoevaluación frente a metas específicas (Aydin & Aydin, 2024).

Finalmente, la autoeficacia influye directamente en la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes que confían en su capacidad para aprender recurren con mayor frecuencia a estrategias metacognitivas como la planificación, la supervisión constante de su desempeño y la evaluación de los avances obtenidos. Dichas estrategias fortalecen la autonomía académica y optimizan la eficiencia del proceso formativo (Aydin & Aydin, 2024).

2.2.3. Factores que configuran la autoeficacia académica

La autoeficacia académica se construye a partir de un conjunto de experiencias y condiciones psicológicas que influyen en la forma en que los estudiantes evalúan sus propias capacidades. Entre estos elementos, las experiencias de dominio ocupan un lugar central: cada

logro académico previo fortalece la percepción de competencia, pues confirma al estudiante que posee los recursos necesarios para enfrentar tareas similares en el futuro. De manera opuesta, los fracasos repetidos pueden deteriorar esta creencia en la eficacia personal, salvo cuando dichos tropiezos son reinterpretados como oportunidades de aprendizaje que conducen progresivamente al dominio de una habilidad (Xu et al., 2023).

Otro componente esencial corresponde a las experiencias vicarias, que se activan cuando los estudiantes observan a pares o modelos semejantes a ellos alcanzar el éxito mediante esfuerzo sostenido. Ver triunfar a alguien con características similares incrementa la probabilidad de que el observador crea en su propia capacidad para superar desafíos académicos semejantes. Este mecanismo resulta especialmente potente cuando el modelo observado supera obstáculos significativos o persevera a pesar de las dificultades (Xu et al., 2023).

La persuasión social también es determinante en la construcción de la autoeficacia. Los mensajes de apoyo y confianza provenientes de figuras significativas —como docentes, familiares o compañeros— pueden reforzar la convicción del estudiante respecto a su capacidad para desempeñarse adecuadamente. No obstante, su impacto depende de la credibilidad de quien emite la retroalimentación y de las condiciones contextuales en las que esta se produce, lo que explica por qué no todas las expresiones de aliento generan el mismo efecto (Gao, 2023).

Asimismo, la fijación de metas y normas personales constituye otro factor clave. Cuando los estudiantes establecen objetivos realistas y progresivos, y observan avances concretos hacia ellos, su sentido de autoeficacia se incrementa. Este proceso de autorregulación favorece la percepción de control y de progreso, reforzando la autoconfianza en el ámbito académico (Gao, 2023).

Finalmente, el entorno de aprendizaje desempeña un papel decisivo. Un contexto educativo que proporciona recursos adecuados, retroalimentación útil, oportunidades para desarrollar habilidades y un clima académico que favorezca el crecimiento personal crea las condiciones propicias para que los estudiantes fortalezcan su sentido de autoeficacia. Las características del ambiente —como disponibilidad de materiales, accesibilidad a tutores y calidad del acompañamiento académico— pueden potenciar o limitar dicha creencia (Kim, 2022).

2.2.4. Modelos teóricos de la autoeficacia académica

La comprensión de la autoeficacia académica se sustenta en una serie de modelos teóricos que explican cómo se forman las creencias de capacidad, cómo se manifiestan en el desempeño y cómo interactúan con factores personales, motivacionales y contextuales. Entre los enfoques más influyentes destacan los postulados de *Albert Bandura*, las teorías sociocognitivas del aprendizaje autorregulado de *Barry Zimmerman*, los aportes motivacionales de *Dale Schunk*, y los modelos cognitivos específicos para el contexto escolar planteados por *Frank Pajares*, además de aproximaciones contemporáneas que amplían el análisis hacia factores emocionales, digitales y culturales.

2.2.4.1. Modelo sociocognitivo de Bandura. El marco conceptual más influyente proviene de la Teoría Cognitivo–Social de Bandura (1997), que considera a la autoeficacia como el núcleo de los mecanismos autorreguladores. Según este modelo, las creencias de eficacia se construyen a partir de cuatro fuentes principales:

Experiencias de dominio

Modelamiento o experiencias vicarias

Persuasión verbal

Estados fisiológicos y emocionales

Bandura sostiene que la autoeficacia no es un rasgo estable, sino un juicio específico sobre la capacidad para ejecutar determinadas tareas en contextos concretos. La teoría plantea que una elevada autoeficacia contribuye a mayor persistencia, mayor tolerancia al fracaso y un afrontamiento más eficiente ante dificultades académicas.

2.2.4.2. Modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman. Zimmerman (2000, 2013) amplía la propuesta de Bandura y sitúa la autoeficacia como un componente fundamental de su teoría del aprendizaje autorregulado. Propone un ciclo de tres fases:

Fase de previsión: establecimiento de metas, planificación, autoconfianza y autoeficacia.

Fase de ejecución: monitoreo, estrategias cognitivas, control de la atención.

Fase de autorreflexión: autoevaluación, reacciones adaptativas o defensivas.

En este modelo, la autoeficacia funciona como un motor motivacional, pues determina el tipo de metas que el estudiante se propone y su disposición a perseverar en actividades complejas.

2.2.4.3. Modelo motivacional atribucional de Schunk. Schunk (2012) explica la autoeficacia mediante procesos motivacionales asociados a:

interpretaciones del éxito y del fracaso,

expectativas de logro futuras,

retroalimentación académica.

De acuerdo con su perspectiva, los estudiantes fortalecen sus creencias de eficacia cuando atribuyen sus logros a factores internos como el esfuerzo, la estrategia o la dedicación; en cambio, atribuciones externas (suerte, facilidad de la tarea, ayuda excesiva) tienden a debilitarla. Su modelo es clave para comprender la autoeficacia en contextos de retroalimentación docente.

2.2.4.4. Modelo cognitivo-académico de Pajares. Pajares (1996, 2006) propone un modelo específico para el ámbito educativo en el que diferencia entre:

autoeficacia académica general,
autoeficacia específica por dominio (matemáticas, lectura, ciencias),
autoeficacia para la autorregulación.

Pajares destaca que la autoeficacia es un predictor más fuerte del rendimiento académico que las habilidades objetivamente medidas, debido a su rol en la toma de decisiones, el manejo emocional y la persistencia. Su modelo también resalta el peso de la socialización, la cultura y el discurso docente en la formación de las creencias de eficacia.

2.2.4.5. Modelos contemporáneos: enfoques emocionales, digitales y culturales.

Investigaciones recientes han ampliado estos modelos hacia nuevos contextos educativos:

a. Modelo emocional–motivacional. Plantea que la autoeficacia interactúa con variables emocionales como ansiedad académica, resiliencia y compromiso (Green, 2022; Lei et al., 2021). La creencia de capacidad modula la forma en que los estudiantes interpretan eventos académicos amenazantes.

b. Modelo de autoeficacia digital. Las nuevas modalidades educativas han generado la necesidad de explicar la autoeficacia en entornos virtuales. Este modelo propone que las creencias de eficacia se ven influenciadas por:

competencias digitales,
accesibilidad tecnológica,
interacción virtual y retroalimentación en línea (Kim, 2022; Xu et al., 2023).

c. Modelo ecológico–contextual. Inspirado en Bronfenbrenner, este enfoque concibe la autoeficacia como un producto dinámico de las interacciones entre el estudiante y su ambiente:

familia,
docentes,

pares,

recursos institucionales.

En este modelo, el apoyo social opera como un recurso ecológico que modula las creencias de eficacia y facilita la adaptación académica (Zhu, 2024).

2.2.5. Dimensiones de la autoeficacia académica

La autoeficacia académica es un constructo multidimensional que abarca distintos ámbitos en los que el estudiante evalúa sus capacidades para desempeñarse exitosamente en tareas escolares o universitarias. Estas dimensiones reflejan el carácter específico, contextual y dinámico del juicio que el estudiante formula sobre su propio desempeño (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020). En esta investigación, se consideran las dimensiones que la literatura contemporánea identifica como esenciales para comprender la autoeficacia en contextos educativos.

a) Autoeficacia para la organización y planificación del aprendizaje. Esta dimensión alude a la percepción del estudiante sobre su capacidad para estructurar el tiempo, seleccionar estrategias de estudio, ordenar actividades académicas y anticipar los pasos necesarios para completar una tarea. Se relaciona con el manejo eficaz del tiempo, la priorización de actividades y la determinación de metas claras (Zimmerman, 2000). Los estudiantes con altos niveles en esta dimensión suelen anticipar obstáculos, planificar sus recursos cognitivos y gestionar su esfuerzo de manera estratégica.

b) Autoeficacia para la ejecución de tareas académicas. Corresponde al juicio personal que tiene el estudiante acerca de su capacidad para comprender contenidos, resolver ejercicios, asimilar información nueva, participar activamente en clases y ejecutar procedimientos complejos. Esta dimensión es central en los componentes motivacionales, pues impulsa la persistencia ante

tareas demandantes y favorece un enfoque de aprendizaje profundo (Pajares, 2003; Usher & Schunk, 2018). Quienes presentan alta autoeficacia en ejecución tienden a enfrentarse con confianza a desafíos académicos y mantienen un rendimiento más estable.

c) Autoeficacia para la regulación emocional y afrontamiento académico. Hace referencia al manejo de emociones, pensamientos y conductas que puedan interferir con el desempeño educativo. Incluye la capacidad para reducir la ansiedad académica, mantener la calma ante exámenes, manejar frustraciones y sostener la motivación durante períodos de alta demanda (Keefer, 2022). Según Bandura (2012), el control emocional es un componente fundamental para sostener la autoeficacia, ya que la percepción de tranquilidad y dominio interno influye directamente en la evaluación del propio rendimiento.

d) Autoeficacia para la interacción académica y búsqueda de apoyo. Esta dimensión comprende la seguridad del estudiante para solicitar ayuda a docentes y compañeros, participar en actividades colaborativas, formular preguntas y expresarse en entornos académicos. Se relaciona con la competencia social en escenarios educativos y con la capacidad de utilizar redes de apoyo para potenciar el aprendizaje (Schunk & DiBenedetto, 2020). Aquellos con mayor dominio en esta dimensión emplean estrategias adaptativas como la tutoría y el aprendizaje cooperativo.

e) Autoeficacia para la persistencia y solución de problemas académicos. Implica la creencia en la capacidad personal para perseverar frente a dificultades, superar fallos previos y aplicar estrategias alternativas cuando una primera aproximación no resulta efectiva. Esta dimensión está estrechamente vinculada al afrontamiento activo, la resiliencia académica y la motivación intrínseca por aprender (Aydin & Aydin, 2024). Los estudiantes que puntúan alto suelen mostrar tolerancia a la frustración y mantienen el esfuerzo incluso cuando el resultado no es inmediato.

En conjunto, estas dimensiones permiten comprender la autoeficacia académica como un proceso integral que abarca competencias cognitivas, emocionales, sociales y conductuales. Su análisis proporciona una base sólida para interpretar cómo los estudiantes enfrentan las demandas universitarias y qué componentes requieren fortalecerse para mejorar su desempeño académico.

2.3. Relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica

La relación entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica constituye uno de los vínculos más estudiados dentro de la psicología educativa contemporánea. Ambos constructos, aunque distintos, se articulan de manera estrecha a través de procesos cognitivos, emocionales y motivacionales que condicionan la forma en que los estudiantes enfrentan las demandas del entorno universitario.

Desde la perspectiva sociocognitiva, Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia se fortalece a partir de experiencias que validan las capacidades del individuo, entre las cuales el apoyo de personas significativas cumple una función de andamiaje emocional y motivacional. El soporte recibido por parte de familiares, amigos, docentes o pares influye en la interpretación que el estudiante hace de sus propias habilidades, actuando como un reforzador social y como una fuente de retroalimentación que modela sus juicios internos sobre el rendimiento.

Diversos estudios han demostrado que los estudiantes que perciben un entorno social más contenedor y accesible tienden a desarrollar niveles más sólidos de autoeficacia académica. Esto se explica porque el apoyo social funciona como un amortiguador ante el estrés, facilitando la regulación emocional frente a las exigencias académicas y ofreciendo modelos conductuales que fortalecen los mecanismos de afrontamiento (Arroyo-Sibaja et al., 2023; Huang & Wang, 2023). Asimismo, la asistencia emocional y académica recibida del entorno incrementa el sentido de

pertenencia y reduce la probabilidad de respuestas evitativas, elementos esenciales para sostener la confianza en el aprendizaje.

Asimismo, el apoyo social actúa como un mediador en la interpretación cognitiva de los desafíos académicos. Según Zhao et al. (2023), los estudiantes que se sienten respaldados interpretan las tareas difíciles como oportunidades de desarrollo, mientras que aquellos con redes sociales débiles tienden a evaluar los mismos desafíos como amenazas, lo que disminuye su autoeficacia y persistencia. De esta manera, el apoyo social no solo cumple una función emocional, sino también cognitiva, al influir en la valoración de los obstáculos y en la anticipación del éxito.

La evidencia empírica también indica que el apoyo social de los docentes y compañeros — especialmente en etapas tempranas de la vida universitaria— es un predictor significativo de la autoeficacia académica, debido a su papel en la motivación, la retroalimentación y la modelación de estrategias de estudio (González-Cantero et al., 2021; Zhu, 2024). En este sentido, el reconocimiento, la guía académica y los mensajes de confianza transmitidos por los profesores contribuyen a la consolidación de creencias positivas sobre las propias capacidades.

Por otra parte, los estudiantes con redes sociales sólidas muestran mayor resiliencia, menor agotamiento académico y mayor disposición a persistir en el logro de objetivos, lo cual incrementa sus niveles de autoeficacia (Aydin & Aydin, 2024; Gao, 2023). De manera complementaria, el apoyo social disminuye la probabilidad de malestar psicológico, ansiedad académica y percepción de sobrecarga, factores que suelen deteriorar las creencias de competencia personal (Chenery et al., 2016; Meyer et al., 2012).

En síntesis, la literatura científica converge en que el apoyo social percibido incrementa la autoeficacia académica al proporcionar estabilidad emocional, modelaje conductual, retroalimentación positiva y experiencias sociales que refuerzan la percepción de competencia.

Por ello, puede afirmarse que la interacción entre ambos constructos constituye un eje central para comprender el rendimiento académico y la adaptación universitaria, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan altos niveles de exigencia, incertidumbre o vulnerabilidad social.

III. METODO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio se desarrollará bajo el enfoque cuantitativo, dado que se orienta a la obtención de datos numéricos mediante procedimientos estandarizados que permiten medir de forma objetiva las variables analizadas. Este enfoque privilegia la identificación de patrones verificables y la cuantificación de fenómenos a través de instrumentos diseñados para tal fin (Maulidayani et al., 2021; Ferdiansyah, 2022).

La investigación se clasifica como básica, al centrarse en ampliar el conocimiento teórico relacionado con la estructura y comportamiento de las variables sin buscar soluciones aplicadas inmediatas. Su propósito fundamental es contribuir con fundamentos conceptuales que puedan servir como base para estudios aplicados posteriores (Bauer et al., 2009; Akcigit et al., 2013).

Respecto al diseño metodológico, se optará por un diseño no experimental, ya que no se manipularán deliberadamente las variables ni se intervendrá en el contexto en el que se desarrollan los fenómenos. En este tipo de estudios, el investigador se limita a observar y describir la realidad tal como ocurre de manera natural (Reio, 2016).

Además, se empleará un diseño transversal, lo que implica la recolección de la información en un solo momento temporal para analizar el estado de las variables dentro de un periodo específico sin seguimiento longitudinal (Setia, 2016).

3.2. Ámbito temporal y espacial

El presente estudio se desarrolló en una universidad privada ubicada en la zona de Lima Norte, un sector caracterizado por una alta concentración de población juvenil en proceso de formación profesional y con amplia diversidad sociocultural. La institución seleccionada cuenta con infraestructura adecuada para la ejecución de estudios empíricos, incluyendo aulas con

iluminación óptima, mobiliario ergonómico, ventilación apropiada y acceso a recursos tecnológicos esenciales para la administración de instrumentos psicométricos.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el segundo semestre académico del año **2024**, específicamente entre la primera semana de octubre y la segunda semana de diciembre, periodo en el cual los estudiantes se encontraban en un momento clave del ciclo académico, enfrentando evaluaciones parciales y actividades de mayor demanda cognitiva. Esta temporalidad permitió obtener datos representativos de sus niveles reales de autoeficacia y apoyo social percibido en un contexto de exigencia académica.

En cuanto al espacio de aplicación, las evaluaciones se realizaron dentro de las instalaciones del campus universitario, en aulas con un promedio de 30 estudiantes por sección, garantizando condiciones homogéneas de aplicación, privacidad y concentración. Además, la institución proporcionó las facilidades logísticas y administrativas necesarias, asegurando un ambiente académico controlado y libre de interferencias externas. Esta elección del entorno físico contribuyó a mantener la validez ambiental del estudio y asegurar la adecuada administración de los cuestionarios.

3.3. Variables

3.3.1. Apoyo social percibido

Definición conceptual. El apoyo social percibido se entiende como el conjunto de recursos emocionales, psicológicos y sociales que el individuo identifica como disponibles y accesibles desde su entorno cercano —familia, amistades y figuras significativas—. Estos recursos cumplen un rol esencial en la promoción del bienestar mental y operan como un mecanismo protector frente a situaciones adversas, al facilitar el afrontamiento mediante la presencia de personas dispuestas a brindar ayuda cuando sea necesario (Nicho-Almonacid et al., 2023).

Definición operacional. La variable será evaluada mediante los puntajes obtenidos en la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS), adaptada por Nicho-Almonacid et al. (2023). Su operacionalización se detalla en la Tabla 1, donde se especifican los ítems por dimensión, el formato de respuesta tipo Likert, los rangos de clasificación para cada nivel y el tipo de medición utilizado.

Tabla 1

Operacionalización de la variable Apoyo social percibido

Variable	Dimensiones	Ítems	Escalas de respuesta	Rangos	Escalas de medición
Apoyo social percibido	Familia	3, 4, 8, 11	(1) Casi nunca (2) A veces (3) Con frecuencia (4) Casi siempre o siempre	4 a 8 = Bajo 9 a 12 = Medio 13 a 16 = Alto	Escala ordinal–intervalo Tipo Likert
	Amigos	6, 7, 9, 12			
	Otros significativos	1, 2, 5, 10			

Nota. La tabla resume los indicadores de la variable apoyo social percibido según las dimensiones planteadas y el sistema de puntuación correspondiente.

3.3.2. Autoeficacia académica

Definición conceptual. La autoeficacia académica se refiere a la valoración que realiza el estudiante respecto de su capacidad para responder de manera exitosa a las demandas del ámbito académico. Estos juicios se fundamentan en el grado de convicción que posee sobre sus propias habilidades para alcanzar metas, ejecutar tareas y afrontar desafíos inherentes al proceso de aprendizaje (Robles, 2020).

Definición operacional. La medición de la variable se efectuó mediante la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA) propuesta por Robles (2020). La Tabla 2 detalla su operacionalización,

incluyendo los ítems evaluados, el tipo de respuesta, las categorías de interpretación y los indicadores utilizados para estimar las dimensiones de la autoeficacia.

Tabla 2

Operacionalización de la variable autoeficacia académica

VARIABLES	DIMENSIONES	ÍTEMS	ESCALAS DE RESPUESTA	RANGOS	ESCALA DE MEDICIÓN
Autoeficacia académica	Expectativa de la situación	2, 27, 18, 12, 23, 11, 5, 13		Bajo (8-19) Medio (20-29) Alto (30-40)	Ordinal-Intervalo Tipo Likert
	Expectativa de resultados	7, 8, 1, 26, 25, 20, 28, 19, 6, 24	(1) Totalmente desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indiferente (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo	Bajo (10-23) Medio (24-37) Alto (38-50)	
	Expectativa de autoeficacia percibida	3, 15, 4, 17, 21, 14, 22, 9, 16, 10		Bajo (10-23) Medio (24-37) Alto (38-50)	

Nota. Se formuló la matriz de operacionalización de la variable autoeficacia académica con base a sus dimensiones y la medición por intermedio de sus ítems.

3.4. Población y Muestra

3.4.1. Población

La población se entiende como el universo total de sujetos que poseen características comunes y que se encuentran delimitados dentro de un contexto específico de tiempo y espacio (Ventura-León, 2017). Bajo este criterio, la población considerada en el presente estudio está conformada por 2, 566 estudiantes matriculados en una universidad privada ubicada en Lima Norte

durante el año 2024, quienes reúnen las condiciones necesarias para la observación de las variables analizadas.

3.4.2. Muestra

En este estudio, la muestra se concibe como un grupo reducido de participantes que comparten características homogéneas y que representan a la población total dentro de un momento y espacio determinados. Su selección responde principalmente a limitaciones prácticas y logísticas que dificultan abordar a la totalidad de estudiantes (Ventura-León, 2017).

Para asegurar que este subconjunto refleje adecuadamente a la población, se consideraron dos criterios fundamentales: el tamaño muestral y el procedimiento de selección.

Respecto al tamaño de la muestra, este fue estimado empleando la fórmula para poblaciones finitas propuesta por Martínez (2019), modelo que permite calcular con precisión el número óptimo de participantes cuando la población total es conocida. La estimación se realizó siguiendo las expresiones matemáticas que se describen en el siguiente apartado.

$$n = \frac{N * z^2 * p * q}{(N - 1)e^2 + z^2 * p * q}$$

$$n = \frac{2566 * 1.96^2 * 0.50 * 0.50}{(2566 - 1)0.05^2 + 1.96^2 * 0.50 * 0.50}$$

$$n = \frac{2566 * 1.96^2 * 0.25}{(2565)0.0025 + 1.96^2 * 0.25}$$

$$n = \frac{2566 * 3.8416 * 0.25}{6.4125 + 0.9604}$$

$$n = \frac{2464.3864}{7.3729}$$

$$n = 334.2492642 = 334$$

A partir de dichos cálculos, se determinó la cantidad óptima de estudiantes para integrar el estudio.

En efecto, la muestra final estuvo integrada por 334 estudiantes pertenecientes a una Universidad Privada de Lima Norte durante el año 2024.

El proceso de selección se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, ya que no se aseguró que todos los miembros de la población tuvieran la misma probabilidad de ser incluidos. Dentro de este enfoque, se aplicó la técnica de muestreo por conveniencia, debido a la accesibilidad directa y la cercanía de los participantes con la investigadora, lo que facilitó la recolección de los datos (Otzen & Manterola, 2017).

3.5. Instrumentos

3.5.1. Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS)

La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS), elaborada por Zimet et al. (1988), fue diseñada para estimar el nivel de apoyo social que el individuo percibe recibir de su entorno inmediato. El instrumento está compuesto por 12 ítems, organizados en tres fuentes de apoyo: familia (ítems 3, 4, 8 y 11), amistades (ítems 6, 7, 9 y 12) y personas significativas (ítems 1, 2, 5 y 10). Su aplicación puede realizarse de forma individual o colectiva, con un tiempo de administración aproximado de 10 minutos. Utiliza una escala tipo Likert de cuatro opciones, que va desde Casi nunca (1) hasta Casi siempre o siempre (4), lo que permite obtener un perfil cuantitativo del nivel de apoyo percibido en cada dimensión.

3.5.1.1. Evidencias de validez y confiabilidad. Durante su validación inicial, Zimet et al. (1988) llevaron a cabo un análisis factorial exploratorio, a partir del cual identificaron una estructura clara y diferenciada en tres dimensiones, evidenciada mediante cargas factoriales sólidas: familia ($\lambda = 0.81-0.84$), amigos ($\lambda = -0.79$ a -0.86) y otros significativos ($\lambda = 0.74-0.92$). En cuanto a su confiabilidad, los autores reportaron coeficientes α de Cronbach elevados, alcanzando valores de 0.87, 0.85 y 0.91 para cada una de las dimensiones, lo que indica una elevada consistencia interna del instrumento.

En el contexto peruano, la adaptación realizada por Nicho-Almonacid et al. (2023) fortaleció las evidencias psicométricas del MSPSS mediante un análisis factorial confirmatorio, en el que se compararon tres modelos: factores oblicuos, modelo de segundo orden y modelo bifactor. Este último mostró los indicadores de ajuste más robustos ($\chi^2/g.l = 4.645$; CFI = 0.99; TLI = 0.98; RMSEA = 0.084), confirmando la multidimensionalidad del constructo. Respecto a la confiabilidad, se estimaron los coeficientes ω de McDonald, obteniéndose valores altos en las dimensiones familia ($\omega = 0.90$), amigos ($\omega = 0.96$) y otros significativos ($\omega = 0.93$), además de un factor general con $\omega = 0.97$. Estos resultados evidencian que la escala presenta fiabilidad adecuada y estructura interna óptima para su uso en población peruana.

3.5.1.2. Cómo se califican e interpretan las puntuaciones de la MSPSS. La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) está compuesta por 12 ítems distribuidos en tres dimensiones, cada una medida mediante una subescala de 4 ítems:

1. Apoyo familiar (ítems 3, 4, 8, 11)
2. Apoyo de amigos (ítems 6, 7, 9, 12)
3. Apoyo de otros significativos (ítems 1, 2, 5, 10)

Cada ítem se responde mediante un formato tipo Likert de 4 puntos:

1 = Casi nunca

2 = A veces

3 = Con frecuencia

4 = Casi siempre o siempre

1. Calificación por dimensión. Cada subescala está compuesta por 4 ítems, por lo que sus puntajes posibles son:

- Mínimo: 4 puntos (4 ítems \times 1)
- Máximo: 16 puntos (4 ítems \times 4)

Para interpretar cada dimensión, se utilizan los siguientes rangos:

Puntaje total Interpretación del nivel de apoyo social

4 – 8 Bajo apoyo social

9 – 12 Nivel medio

13 – 16 Alto apoyo social

Estos rangos fueron empleados en la adaptación peruana de Nicho-Almonacid et al. (2023), por lo que resultan válidos para tu población.

2. Calificación total del instrumento. La puntuación global se obtiene sumando los 12 ítems:

Puntaje mínimo: 12

Puntaje máximo: 48

Interpretación sugerida:

Puntaje total Nivel global de apoyo social percibido

12 – 23 Bajo

Puntaje total Nivel global de apoyo social percibido

24 – 35 Medio

36 – 48 Alto

Esta clasificación es coherente con distribuciones de instrumentos tipo Likert de escalas breves y con la estructura tri factorial validada.

3. Procedimiento para calificar

1. Sumar los ítems correspondientes a cada dimensión.
Ejemplo: Apoyo familiar = ítems 3 + 4 + 8 + 11.
2. Determinar el nivel (bajo, medio o alto) usando los rangos establecidos.
3. Calcular el puntaje total sumando los 12 ítems.
4. Clasificar el apoyo social general.

4. Interpretación de resultados en la tesis

Nivel bajo: indica percepción limitada del apoyo emocional, instrumental o afectivo por parte de familia, amigos u otros significativos. Se relaciona con mayor vulnerabilidad emocional, estrés y menor capacidad de afrontamiento.

Nivel medio: sugiere presencia de apoyo de manera moderada, pero con variabilidad según la dimensión. Puede indicar redes sociales parcialmente funcionales.

Nivel alto: refleja disponibilidad consistente de soporte emocional, comunicacional y afectivo. Se asocia con mejor salud mental, mayor adaptación académica y mayor autoeficacia.

5. Ejemplo narrativo para el capítulo de resultados. “Los estudiantes que obtuvieron puntajes entre 36 y 48 fueron clasificados dentro del nivel alto de apoyo social percibido, indicando

que cuentan con redes de apoyo sólidas y accesibles. Aquellos con puntajes entre 24 y 35 reportaron un nivel medio, caracterizado por un soporte moderado pero susceptible a variaciones según la fuente de apoyo. Finalmente, los participantes con puntajes entre 12 y 23 evidenciaron un nivel bajo de apoyo social, lo que podría representar una red social limitada o insuficiente para afrontar las demandas académicas.”

3.5.2. Escala de Autoeficacia Académica (ESSA)

La Escala de Autoeficacia Académica (ESSA) fue diseñada por Robles (2020) con la finalidad de medir el nivel de confianza que los estudiantes universitarios depositan en sus propias capacidades para afrontar las exigencias académicas. Está dirigida a jóvenes y adultos entre 18 y 52 años, pudiendo aplicarse de forma individual o colectiva, con un tiempo aproximado de administración de 10 minutos.

El instrumento está estructurado bajo un enfoque tridimensional que evalúa distintos aspectos de la autoeficacia académica:

Expectativa de la situación, vinculada a cómo el estudiante interpreta las demandas académicas y su capacidad para desenvolverse en ellas (ítems 2, 27, 18, 12, 23, 11, 5, 13).

Expectativa de resultados, relacionada con la convicción que tiene el estudiante respecto a los efectos o logros que puede alcanzar mediante su esfuerzo académico (ítems 7, 8, 1, 26, 25, 20, 28, 19, 6, 24).

Expectativa de autoeficacia percibida, que recoge el juicio que el estudiante hace sobre sus habilidades y recursos personales para cumplir con las tareas académicas encomendadas (ítems 3, 15, 4, 17, 21, 14, 22, 9, 16, 10).

La escala opera mediante un formato Likert de cinco puntos, cuyos intervalos van desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”, permitiendo estimar diferentes niveles de autoeficacia según las respuestas emitidas por los participantes.

3.5.2.1. Validez y Confiabilidad. El proceso de construcción y evaluación psicométrica de la Escala de Autoeficacia Académica (ESSA) fue desarrollado íntegramente por Robles (2020) en el contexto universitario peruano. Para garantizar la pertinencia conceptual de los ítems, el autor inició con una revisión exhaustiva de la literatura sobre autoeficacia académica y sobre los factores académicos relacionados con su manifestación conductual, elaborando un banco preliminar de 28 afirmaciones. Posteriormente, se aplicó un análisis de contenido mediante juicio de expertos, cuyos resultados demostraron elevados niveles de acuerdo entre evaluadores a través del coeficiente V de Aiken, obteniéndose valores robustos para cada dimensión: Expectativa de la situación: $V = 0.95$; Expectativa de resultados: $V = 0.96$; Expectativa de autoeficacia percibida: $V = 0.92$

Estos valores reflejan una alta coherencia entre los ítems y los constructos teóricos, garantizando así la validez lógica y semántica del instrumento.

En cuanto a la confiabilidad, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, evidenciándose consistencias internas adecuadas en todas las dimensiones: Expectativa de la situación: $\alpha = 0.831$; Expectativa de resultados: $\alpha = 0.812$; Expectativa de autoeficacia percibida: $\alpha = 0.923$

Los coeficientes superiores a 0.80 indican que los ítems de cada dimensión mantienen una adecuada homogeneidad interna y miden el mismo constructo.

Finalmente, dado que la ESSA fue creada específicamente para población peruana, no requirió procesos adicionales de adaptación transcultural, manteniendo plena pertinencia en el contexto educativo del país.

3.6. Procedimiento

El desarrollo del estudio siguió una secuencia metodológica estructurada que garantizó rigurosidad, validez y respeto por los principios éticos. En primer término, se gestionó la autorización formal de las autoridades de la universidad, coordinando con las instancias administrativas y docentes para asegurar la disponibilidad de los participantes y el adecuado acceso a los espacios académicos. Posteriormente, se concretó la programación de las fechas de aplicación y se habilitó un formulario digital en Google Forms que integraba los instrumentos de medición, el consentimiento informado y las indicaciones generales del estudio. La duración estimada para completar el cuestionario fue de 20 minutos.

En la fase de aplicación, se informó verbalmente a los estudiantes acerca de los propósitos del estudio, la voluntariedad de su participación, la garantía de confidencialidad y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Para los participantes que lo solicitaron, se dispusieron versiones impresas de las escalas con el fin de facilitar su acceso o adaptarse a preferencias personales. Todos los participantes confirmaron su participación mediante la aceptación explícita del consentimiento informado.

Una vez culminada la recolección de información, se procedió a la codificación de los formularios, asignando un número identificador a cada registro con el objetivo de preservar el anonimato. Los datos recogidos se descargaron y organizaron en hojas de cálculo de Microsoft Excel, realizando una primera depuración para verificar la completitud de las respuestas, detectar posibles inconsistencias y preparar la base para su posterior análisis estadístico.

Finalmente, tras la consolidación de la base de datos, se ejecutaron los análisis descriptivos e inferenciales conforme al plan estadístico propuesto. Los resultados obtenidos fueron sintetizados y contrastados con literatura previa en la sección de discusión, permitiendo la

formulación de conclusiones coherentes con los objetivos planteados y la elaboración de recomendaciones orientadas a la mejora del bienestar académico y psicosocial de los estudiantes universitarios.

3.7. Análisis de datos

Para iniciar el procesamiento, la información recolectada se organizará en una hoja de cálculo en Microsoft Excel, donde se efectuará una revisión exhaustiva para garantizar la calidad y consistencia de los datos ingresados. Posteriormente, la base final será exportada al programa estadístico IBM SPSS versión 26, en el cual se estimará la confiabilidad de cada dimensión perteneciente a las variables del estudio mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con el fin de comprobar la homogeneidad interna de los ítems.

Seguidamente, se llevará a cabo un análisis descriptivo que incluirá la estimación de medidas de tendencia central (especialmente la media), medidas de dispersión (como la desviación estándar) y estadísticos de forma (asimetría y curtosis), lo que permitirá caracterizar el comportamiento general de los datos. Para determinar si las variables presentan una distribución ajustada al modelo normal, se aplicará la prueba de Kolmogorov–Smirnov con corrección de Lilliefors, recomendada para muestras superiores a 50 participantes.

En cuanto al análisis inferencial, la elección de la prueba de correlación dependerá de la naturaleza de los datos: se utilizará el coeficiente de Pearson cuando las distribuciones cumplan los supuestos paramétricos y, en su defecto, el coeficiente Rho de Spearman. La interpretación de la magnitud de la relación seguirá la propuesta de Akoglu (2018), quien clasifica la fuerza del coeficiente en: nula (0), débil (± 0.1 a ± 0.3), moderada (± 0.4 a ± 0.6), fuerte (± 0.7 a ± 0.9) y perfecta (± 1.00). Finalmente, los hallazgos obtenidos serán presentados en formato tabular y gráfico conforme a los lineamientos establecidos en la 7.^a edición de las normas APA.

3.7.1. *Análisis exploratorio de las variables*

3.7.1.1. Análisis de normalidad de la variable apoyo social percibido. De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 3, las tres dimensiones del apoyo social percibido —apoyo familiar, apoyo de amigos y apoyo de otros significativos— registraron valores significativos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$). Este patrón sugiere que ninguna de las subescalas cumple con el supuesto de normalidad, dado que en todos los casos la significancia fue menor a 0.05.

De manera consistente, la puntuación total del apoyo social percibido también presentó un valor significativo ($K-S = .147, p < .001$), lo cual confirma que la distribución global de la variable se aparta del modelo normal teórico. Esta tendencia es común en investigaciones sociales donde las percepciones subjetivas presentan asimetrías naturales (Pallant, 2020).

Ante este escenario, se evidencia la necesidad de emplear estadísticos no paramétricos para el análisis de correlaciones o comparaciones entre grupos, dado que el incumplimiento de la normalidad puede afectar la validez de los resultados paramétricos (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Por lo tanto, las pruebas posteriores deberán considerar coeficientes como Rho de Spearman, más adecuado para variables con escalas ordinales y distribuciones no normales.

Tabla 3

Prueba de normalidad de la variable apoyo social percibido

Apoyo social percibido	M	DE	K-S	p
D1: Apoyo social familiar	9.16	3.329	0.128	0.000
D2: Apoyo social amical	9.25	3.262	0.153	0.000
D3: Apoyo social de otros significativos	9.16	3.425	0.149	0.000
V1. Apoyo social percibido	27.58	8.707	0.147	0.000

3.7.1.2. Análisis de normalidad de la variable autoeficacia académica. El examen de la distribución de los puntajes de autoeficacia académica y de cada una de sus dimensiones evidenció que los valores obtenidos en la prueba de Kolmogorov–Smirnov, con corrección de Lilliefors, fueron estadísticamente significativos ($p = .000$). Este hallazgo implica que ninguna de las subescalas —expectativa de la situación, expectativa de resultados y autoeficacia percibida— presentó un comportamiento compatible con una distribución normal.

De igual manera, la puntuación global de autoeficacia mostró un patrón similar ($K-S = .164$; $p = .000$), lo que confirma que la variable completa se desvía de los supuestos de normalidad. Según autores como Ghasemi y Zahediasl (2012), valores significativos en esta prueba indican que los datos no se ajustan al modelo normal y, en consecuencia, se recomienda la utilización de técnicas no paramétricas para los análisis posteriores, especialmente cuando las muestras superan los 50 participantes y se observan asimetrías marcadas.

En síntesis, los resultados establecidos en la Tabla 4 justifican la aplicación de estadística no paramétrica para evaluar las relaciones entre variables, dado que la autoeficacia y sus dimensiones no cumplen con los criterios necesarios para procedimientos paramétricos tradicionales, tal como recomiendan Field (2020) y Blanca et al. (2017) al trabajar con datos psicológicos con distribución no normal.

Tabla 4

Prueba de normalidad de la variable autoeficacia

Autoeficacia	M	DE	K-S	p
D1: Expectativa de la situación	23.16	7.438	0.142	0.000
D2: Expectativa de resultados	28.89	8.992	0.138	0.000
D3: Expectativa de autoeficacia percibida	29.12	9.329	0.142	0.000
V2. Autoeficacia	81.16	24.388	0.164	0.000

3.8. Consideraciones éticas

El desarrollo del estudio cumplirá estrictamente con los principios éticos aplicables a investigaciones realizadas con personas. En primer lugar, se adoptarán las disposiciones de la Declaración de Helsinki, la cual establece directrices fundamentales como la protección del bienestar de los participantes, la minimización de riesgos, el respeto por la autonomía y la garantía de trato justo. Asimismo, se observarán las normas establecidas en el Código de Ética del Psicólogo Peruano, que orientan el actuar profesional hacia la responsabilidad, integridad y respeto por la dignidad humana.

De igual modo, se asegurará la protección de la información personal de los participantes conforme a lo estipulado en la Ley N.º 29733 – Ley de Protección de Datos Personales, garantizando que todos los datos recogidos sean tratados con estricta reserva, confidencialidad y uso exclusivo para los fines científicos del presente estudio. Los participantes serán informados sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación, y solo quienes otorguen su consentimiento informado libre y voluntario formarán parte del proceso. Finalmente, se resguardará el anonimato mediante la codificación de los instrumentos y la eliminación de cualquier información que permita la identificación de los estudiantes.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis de los resultados sociodemográficos

La Tabla 5 muestra la composición sociodemográfica de los 334 estudiantes encuestados durante el año 2024. En primer lugar, se evidencia una mayor presencia de mujeres (53.3%) respecto a los hombres (46.7%), lo cual coincide con la tendencia observada en poblaciones universitarias latinoamericanas donde la matrícula femenina ha aumentado progresivamente en los últimos años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Esta distribución revela un equilibrio relativo entre ambos sexos, lo que favorece la representatividad para futuros análisis comparativos por género.

Respecto a la edad, se observa una diversidad etaria considerable, distribuida en cuatro rangos con proporciones relativamente homogéneas. El grupo más numeroso corresponde a estudiantes menores de 22 años (27.8%), seguido muy de cerca por quienes tienen entre 23 y 26 años (26.9%). Estos dos segmentos agrupan a poco más de la mitad de la muestra, lo que sugiere una población mayoritariamente joven en etapas tempranas de formación universitaria, usualmente vinculadas con procesos de transición académica y construcción de identidad profesional (Arnett, 2015).

Los participantes de 27 a 30 años (22.5%) y los de 31 años o más (22.8%) representan un porcentaje relevante de la muestra. Esta presencia de estudiantes adultos evidencia la incorporación de perfiles más heterogéneos, posiblemente asociados a trayectorias educativas no lineales, reinserciones académicas o estudios complementarios, lo cual enriquece el panorama del grupo total.

En síntesis, la distribución sociodemográfica muestra un grupo equilibrado por sexo y diverso por edad, permitiendo analizar cómo estas características podrían influir en variables

centrales del estudio como el apoyo social percibido y la autoeficacia académica. La heterogeneidad etaria, en particular, constituye un elemento importante para explorar diferencias en experiencias académicas y redes de apoyo, dado que los estudiantes más jóvenes y los adultos suelen enfrentar demandas y recursos distintos a lo largo de su trayectoria universitaria.

Tabla 5

Variables sociodemográficas de los estudiantes universitarios durante el 2024

Variables sociodemográficas	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sexo			
Hombres	156	46.7	46.7
Mujeres	178	53.3	100.0
Edad			
Menor a 22 años	93	27.8	27.8
23 a 26 años	90	26.9	54.8
27 a 30 años	75	22.5	77.2
31 años a más	76	22.8	100.0
Total	334	100.0	

Nota. Se observaron las frecuencias y porcentajes de los participantes de la muestra.

4.2. Niveles de las dimensiones de apoyo social percibido

4.2.1. Niveles de apoyo familiar social

El examen de los datos presentados en la Tabla 6 permite identificar una tendencia marcada hacia niveles reducidos de apoyo familiar social dentro de la muestra evaluada. En concreto, el 48.5% de los estudiantes manifestó recibir un apoyo bajo por parte de sus familiares, lo que revela que casi la mitad percibe que su entorno cercano no constituye una fuente sólida de acompañamiento o respaldo emocional. Este hallazgo es especialmente relevante si se considera que la familia suele actuar como la primera red de soporte psicológico y social en etapas de transición académica (Sherbourne & Stewart, 1991).

Un 30.8% de los participantes refirió un nivel moderado de apoyo, lo que indica la presencia de vínculos familiares parcialmente funcionales o fluctuantes, capaces de brindar

contención en determinadas circunstancias, pero no de manera sostenida. Finalmente, solo un 20.7% reportó un apoyo familiar alto, evidenciando que solo una quinta parte de la muestra experimenta un acompañamiento consistente y percibido como accesible y significativo.

Estos resultados sugieren que, para una mayoría importante de estudiantes, el entorno familiar podría no estar cumpliendo plenamente su función protectora. Dado que el apoyo social se asocia con la adaptación académica y el bienestar emocional (Zimet et al., 1988; Nicho-Almonacid et al., 2023), este patrón podría tener implicancias en la autoconfianza, el afrontamiento y la estabilidad emocional durante la formación universitaria.

Tabla 6

Nivel de apoyo social familiar

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	162	48.5%
Nivel medio	103	30.8%
Nivel alto	69	20.7%
Total	334	100%

Nota. Los datos reflejan la distribución porcentual del apoyo social familiar percibido por la muestra.

4.2.2. Análisis del apoyo social de amigos.

Los resultados de la Tabla 7 muestran que una proporción considerable de estudiantes manifestó percibir un nivel reducido de apoyo por parte de sus amistades, con un 50.3% ubicado en el nivel bajo. Esta tendencia evidencia que, para la mitad de la muestra, los vínculos amicales no representan una fuente constante o suficiente de acompañamiento emocional o práctico, lo cual puede limitar los beneficios protectores que suelen atribuirse a las redes de pares en el contexto universitario (Arroyo et al., 2021).

Asimismo, un 28.1% de los participantes se ubicó en el nivel medio, lo que indica una percepción moderada de apoyo, posiblemente asociada a relaciones de amistad funcionales, pero no siempre estables o altamente cercanas. Finalmente, solo el 21.6% reportó niveles altos de apoyo social proveniente de amigos, lo que revela que una minoría cuenta con redes amicales sólidas capaces de brindar soporte consistente frente a demandas académicas o personales.

Estos resultados sugieren que el entorno amical, pese a ser un componente fundamental en la etapa universitaria, no se constituye como un recurso robusto para la mayoría de los estudiantes evaluados. Esta tendencia es relevante, considerando que la literatura señala que el apoyo entre pares suele favorecer la adaptación académica y el afrontamiento del estrés (Pidgeon et al., 2014).

Tabla 7

Nivel de apoyo social de amigos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	168	50.3
Nivel medio	94	28.1
Nivel alto	72	21.6
Total	334	100.0

Nota. Se observaron las frecuencias y porcentajes de los participantes de la muestra.

4.2.3. Análisis del apoyo social de otros significativos

La información presentada en la Tabla 8 evidencia que una proporción considerable de los estudiantes reportó bajos niveles de apoyo social proveniente de “otros significativos” (49.4%). Esta cifra sugiere que muchos participantes no perciben la presencia constante de figuras cercanas —como docentes, tutores, pareja, mentores o compañeros clave— que aporten contención emocional o respaldo instrumental durante su formación universitaria. Esta ausencia puede limitar la disponibilidad de redes alternativas cuando el apoyo familiar o amical no resulta suficiente, situación que, según Liao et al. (2022), puede mermar la sensación de seguridad interpersonal y afectar negativamente la capacidad de afrontamiento.

Por otro lado, un 31.4% manifestó recibir un nivel intermedio de apoyo, lo que indica una red moderada que, si bien está presente, podría no ser lo suficientemente sólida o frecuente para generar un impacto significativo en la autoeficacia académica. Finalmente, apenas el 19.2% señaló contar con un nivel alto de apoyo de otras personas significativas, evidenciando que solo una minoría percibe acompañamiento robusto y continuo por parte de individuos distintos al entorno familiar o de amistad.

Esta distribución revela un patrón general: la mayor parte de los estudiantes presenta redes complementarias de apoyo poco fortalecidas, lo que podría influir en su manejo del estrés académico, confianza personal y capacidad de adaptarse a las exigencias universitarias. Desde los modelos teóricos como la Teoría de la Interacción Social, estos vínculos externos suelen funcionar como amortiguadores claves para sostener la autoestima académica y la percepción de competencia (Cheng & Liu, 2020). Por ello, los resultados resaltan la importancia de fortalecer programas institucionales que promuevan tutorías, consejería académica y vínculos significativos con agentes educativos.

Tabla 8

Nivel de apoyo social de otros significativos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	165	49.4
Nivel medio	105	31.4
Nivel alto	64	19.2
Total	334	100.0

Nota. Se observaron las frecuencias y porcentajes de los participantes de la muestra.

El comportamiento de las tres dimensiones revela un patrón consistente: predominio de niveles bajos en familia (48.5%), amigos (50.3%) y otros significativos (49.4%). Esto indica que el apoyo social en general es limitado para una porción significativa de estudiantes universitarios.

Dado que el apoyo social es un factor protector frente al estrés, la ansiedad y la desmotivación académica (Zimet et al., 1988; Nicho-Almonacid et al., 2023), estos resultados podrían anticipar mayores dificultades de adaptación universitaria, menor rendimiento y un incremento en la vulnerabilidad psicológica.

4.3. Niveles de las dimensiones de autoeficacia académica

4.3.1. Niveles de la dimensión expectativa de la situación

Los datos presentados en la Tabla 9 muestran una distribución heterogénea en la dimensión expectativa de la situación. El grupo más numeroso se ubicó en el nivel bajo (42.5%), lo que revela que una parte importante de los estudiantes experimenta dificultades para anticipar, interpretar o valorar adecuadamente las demandas académicas de su entorno inmediato. Este patrón puede relacionarse con creencias limitadas sobre la capacidad personal para afrontar situaciones nuevas o complejas, aspecto señalado en investigaciones recientes sobre autoeficacia (Lei et al., 2021).

Por otro lado, un 26.9% alcanzó un nivel medio, lo cual indica percepciones moderadas respecto a la gestión de situaciones académicas, posiblemente reflejando estudiantes que muestran cierto grado de seguridad, aunque todavía con vacilaciones ante desafíos más exigentes. Finalmente, el 30.5% obtuvo un nivel alto, evidenciando un grupo que posee una visión más sólida y funcional sobre su capacidad para responder de manera eficaz ante las exigencias del entorno universitario. Este segmento suele caracterizarse por una mayor iniciativa, persistencia y autoconfianza, coherente con lo planteado por Aydin y Aydin (2024).

En síntesis, la dimensión evaluada revela que, aunque existe un porcentaje relevante de estudiantes con expectativas favorables, predomina un nivel bajo que podría impactar en la regulación del aprendizaje y en su persistencia académica, factores señalados como centrales para el desempeño y bienestar académico (Hou & Chen, 2023).

Estas referencias son adecuadas PORQUE Sustentan que la autoeficacia académica depende de las creencias del estudiante sobre su capacidad para manejar situaciones académicas. Explican por qué algunos estudiantes se ubican en nivel bajo, medio o alto, tal como aparece en la Tabla 7. Refuerzan que la autoeficacia se relaciona con: Anticipación del contexto, Resiliencia académica, Confianza para enfrentar retos, Recursos motivacionales Y Autoevaluación de capacidades

Todas estas ideas se reflejan en tu análisis descriptivo de la dimensión “expectativa de la situación”.

Tabla 9

Nivel de la dimensión expectativa de la situación

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	142	42.5
Nivel medio	90	26.9
Nivel alto	102	30.5
Total	334	100.0

4.3.2. Niveles de la Dimensión Expectativa de Resultados

El examen de los datos presentados en la Tabla 10 permite identificar un patrón heterogéneo en la manera en que los estudiantes evalúan los resultados que esperan obtener de su desempeño académico. Casi cuatro de cada diez participantes (39.2%) se ubican en el nivel bajo, lo que sugiere que una parte relevante de la muestra mantiene percepciones poco favorables sobre su capacidad para alcanzar las metas o resultados que se proponen. Este grupo podría experimentar dudas acerca del impacto real de sus esfuerzos o inseguridad respecto a su rendimiento futuro, fenómeno que la literatura vincula con expectativas de logro disminuidas y menor compromiso académico (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Asimismo, el 35.0% de los estudiantes se concentra en el nivel medio, reflejando una postura más neutral o fluctuante frente a los resultados esperados. Este sector podría encontrarse en un proceso de transición en el desarrollo de sus creencias de eficacia, influido por factores contextuales como la retroalimentación docente, la dificultad de las tareas o el apoyo social percibido (Zimmerman, 2000).

Finalmente, solo el 25.7% de la muestra reporta un nivel alto, lo que revela que una proporción menor mantiene convicciones sólidas sobre su capacidad para obtener resultados favorables. Este grupo, de acuerdo con Schunk (2012), suele mostrar mayor persistencia, regulación del esfuerzo y un enfoque más adaptativo frente a las demandas académicas.

En conjunto, estos resultados evidencian que una porción considerable del estudiantado posee expectativas moderadas o bajas respecto a los resultados de sus acciones académicas, escenario que puede interferir en la motivación, la planificación del estudio y la permanencia universitaria. Tal tendencia resalta la necesidad de fortalecer los procesos formativos que promuevan experiencias de dominio, acompañamiento académico y retroalimentación efectiva, elementos ampliamente reconocidos como potenciadores de la autoeficacia (Pajares & Olaz, 2008).

Tabla 10

Nivel de la dimensión expectativa de resultados

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	131	39.2
Nivel medio	117	35.0
Nivel alto	86	25.7
Total	334	100.0

4.3.3. Niveles de la Dimensión Autoeficacia percibida

El examen de la Tabla 11 muestra que casi cuatro de cada diez estudiantes (39.8%) se ubicaron en un nivel bajo de autoeficacia percibida. Esta distribución evidencia que una parte considerable del grupo presenta dificultades para reconocer sus propias habilidades o para confiar en su capacidad de responder de manera efectiva a las demandas académicas. Esta tendencia coincide con estudios recientes que señalan que niveles insuficientes de autoeficacia suelen relacionarse con mayor vulnerabilidad frente a la frustración académica y menor persistencia ante tareas complejas (Hou & Chen, 2023).

Por otro lado, el 32.3% de los participantes manifestó un nivel medio, reflejando una autovaloración moderada de sus competencias. Finalmente, el 27.8% alcanzó un nivel alto, lo que evidencia que un grupo reducido mantiene altos niveles de confianza en su desempeño. De acuerdo con Aydin y Aydin (2024), los estudiantes con autoeficacia elevada tienden a involucrarse con mayor motivación en sus actividades académicas y muestran una mayor disposición para enfrentar retos.

En conjunto, la distribución evidencia que la mayoría de los estudiantes no logra consolidar una percepción sólida de sus capacidades, lo que podría dificultar la autorregulación del aprendizaje y limitar el alcance de sus metas académicas. Esto subraya la necesidad de fortalecer programas institucionales que promuevan prácticas reflexivas, retroalimentación positiva y estrategias de éxito académico, elementos que la literatura identifica como facilitadores del fortalecimiento de la autoeficacia (Lei et al., 2021).

Tabla 11

Nivel de la dimensión autoeficacia percibida

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	133	39.8

Nivel medio	108	32.3
Nivel alto	93	27.8
Total	334	100.0

Nota. Se observaron las frecuencias y porcentajes de los participantes de la muestra.

4.4. Establecimiento de comparaciones

4.4.1. Comparación del apoyo social percibido según sexo

En la tabla 12 se realizó el examen comparativo del apoyo social percibido entre hombres y mujeres muestra patrones diferenciados en algunas dimensiones del constructo. De acuerdo con los resultados, los estudiantes varones obtuvieron rangos promedio más elevados en todas las subescalas evaluadas. Sin embargo, solo dos de estas diferencias alcanzaron significancia estadística: el apoyo social amical y el puntaje global de apoyo social percibido.

En el caso del apoyo social brindado por los amigos, la prueba U de Mann-Whitney indicó una diferencia significativa ($U = 11668.5$; $p = .011$), sugiriendo que los hombres reportaron contar con redes de amistad más sólidas o con mayor disponibilidad percibida de ayuda. Este patrón también se reflejó en la percepción global del apoyo social ($U = 11823.5$; $p = .019$), donde los varones mostraron una valoración más alta del acompañamiento recibido en su entorno inmediato.

Por el contrario, las diferencias en el apoyo familiar y en el apoyo de otros significativos (como figuras cercanas no familiares ni amicales) no fueron estadísticamente relevantes ($p = .105$ y $p = .091$, respectivamente). Esto implica que, en estas dimensiones, las percepciones de respaldo afectivo e instrumental fueron comparables entre ambos sexos, evidenciando una distribución más homogénea dentro de la muestra.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han señalado que las redes de amistad suelen mostrar variaciones según el sexo, especialmente en etapas universitarias, donde los vínculos entre pares pueden constituir una fuente diferenciada de soporte emocional y académico (Arroyo et al., 2021; Ye et al., 2023). Asimismo, estudios internacionales han mostrado

que el apoyo familiar tiende a mantenerse estable entre hombres y mujeres, incluso cuando existen diferencias socioculturales en la forma de relacionarse con la familia (Zimet et al., 1988).

En conjunto, los resultados sugieren que el sexo no determina de manera uniforme la percepción de apoyo social; no obstante, parece tener un rol más marcado en la valoración del soporte entre pares, lo cual podría estar relacionado con estilos relacionales, dinámicas de interacción social o patrones culturales propios de la población universitaria.

Tabla 12

Comparación de apoyo social percibido según sexo

Apoyo social percibido	Sexo	Rango Promedio	U	Z	p
D1: Apoyo social familiar	Hombres	176.62	12462	-1.623	0.105
	Mujeres	159.51			
D2: Apoyo social amical	Hombres	181.70	11668.5	-2.533	0.011
	Mujeres	155.05			
D3: Apoyo social de otros significativos	Hombres	176.99	12403.5	-1.690	0.091
	Mujeres	159.18			
V1. Apoyo social percibido	Hombres	180.71	11823.5	-2.343	0.019
	Mujeres	155.92			

4.4.2. Apoyo social percibido según grupos etarios

El examen comparativo expuesto en la Tabla 13 muestra que, aunque los distintos grupos de edad presentan variaciones leves en sus rangos promedio, estas diferencias no alcanzaron significancia estadística en ninguna de las dimensiones del apoyo social percibido. En el caso del apoyo familiar ($p = .341$), los puntajes fueron relativamente similares entre los cuatro grupos, lo

que sugiere que la percepción de respaldo proveniente del núcleo familiar se mantiene relativamente estable independientemente de la edad del estudiante.

De manera similar, la dimensión del apoyo social amical tampoco evidenció diferencias relevantes ($p = .257$), indicando que la calidad o intensidad del soporte brindado por los amigos no varía sustancialmente entre estudiantes jóvenes y aquellos de mayor edad. Este patrón se repitió en la categoría de otros significativos ($p = .162$), donde nuevamente las diferencias fueron insuficientes para demostrar cambios reales en la percepción de apoyo emocional o instrumental proveniente de personas cercanas fuera del ámbito familiar o amical.

Finalmente, la variable global de apoyo social percibido tampoco mostró diferencias significativas ($p = .240$). Este conjunto de resultados sugiere que la edad no constituye un factor determinante en la percepción del apoyo social dentro de la presente muestra universitaria. Una posible explicación es que, en contextos académicos, el acceso a redes de soporte se ve influido más por factores como la integración universitaria, las relaciones interpersonales y las demandas académicas, antes que por la edad cronológica (Arroyo et al., 2021; Liao et al., 2022).

En términos generales, los hallazgos coinciden con la literatura que señala que las percepciones de apoyo social suelen permanecer relativamente estables en etapas cercanas a la adultez joven, siempre que los estudiantes compartan entornos y demandas similares (Zimet et al., 1988; Nicho-Almonacid et al., 2023). Por tanto, la edad, en este estudio, no emergió como un elemento diferenciador en la manera en que los participantes valoran el soporte recibido de sus distintas redes sociales.

Tabla 13

Comparación de apoyo social percibido según rangos de edad

Apoyo social percibido	Edad	Rango Promedio	H	gl	p
------------------------	------	----------------	---	----	---

D1: Apoyo social familiar	18 -22	167.14	3.348	3	0.341
	23 - 26	172.33			
	27 - 30	178.48			
	31 - +	151.38			
D2: Apoyo social amical	18 -22	175.98	4.038	3	0.257
	23 - 26	168.34			
	27 - 30	174.85			
	31 - +	148.88			
D3: Apoyo social de otros significativos	18 -22	174.51	5.139	3	0.162
	23 - 26	179.18			
	27 - 30	164.95			
	31 - +	147.61			
V1. Apoyo social percibido	18 -22	172.55	4.208	3	0.240
	23 - 26	175.13			
	27 - 30	172.18			
	31 - +	147.66			

4.4.3. Autoeficacia académica según sexo

El examen de los datos presentados en la Tabla 14 muestra que, aunque los varones obtuvieron rangos promedio ligeramente más elevados en las tres dimensiones de la autoeficacia —expectativa de la situación, expectativa de resultados y autoeficacia percibida— así como en la puntuación total de la variable, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p > .05$). Esto indica que la percepción de la propia capacidad académica es comparable entre hombres y mujeres dentro de la muestra estudiada.

En términos prácticos, los valores obtenidos sugieren que el sexo no constituye un factor determinante en la confianza que los estudiantes poseen respecto a su desempeño académico. Este

hallazgo coincide con investigaciones recientes que reportan que la autoeficacia tiende a mantenerse estable entre géneros cuando los estudiantes comparten contextos educativos similares y enfrentan demandas académicas comparables (Chen & Usher, 2019; Ferreira et al., 2023).

Además, la ausencia de diferencias significativas podría explicarse por un acceso equitativo a recursos académicos, oportunidades formativas y redes de soporte institucional, aspectos que la literatura identifica como variables que homogenizan la percepción de competencia entre hombres y mujeres (Green, 2022). Desde esta perspectiva, la autoeficacia no estaría influenciada de manera relevante por factores de género, sino más bien por experiencias de dominio, prácticas de estudio y características del entorno académico, tal como lo ha sugerido Bandura (1997) y estudios contemporáneos que profundizan en sus implicancias en educación superior (Aydin & Aydin, 2024).

En conjunto, los resultados de la tabla refuerzan la idea de que la autoeficacia académica depende menos de características sociodemográficas y más de factores internos y contextuales, como la calidad del aprendizaje, el clima educativo y la percepción del apoyo académico.

Tabla 14

Comparación de autoeficacia según sexo

Autoeficacia académica	Sexo	Rango Promedio	U	Z	p
D1: Expectativa de la situación	Hombres	171.93	13192.5	-0.786	0.432
	Mujeres	163.62			
D2: Expectativa de resultados	Hombres	174.81	12743.5	-1.297	0.195
	Mujeres	161.09			
D3: Expectativa de autoeficacia percibida	Hombres	173.31	12978.0	-1.030	0.303
	Mujeres	162.41			

V2. Autoeficacia académica	Hombres	173.26	12986.0	-1.020	0.308
	Mujeres	162.46			

4.4.4. Autoeficacia según rangos de edad

El examen de la Tabla 15, que compara los niveles de autoeficacia académica entre distintos grupos etarios, muestra un patrón homogéneo en todas las dimensiones evaluadas. Aunque los estudiantes de 23 a 26 años obtuvieron rangos promedio ligeramente superiores en dos de las tres dimensiones —expectativa de resultados y expectativa de autoeficacia percibida— estas diferencias no fueron estadísticamente significativas en ninguno de los contrastes realizados ($p > .05$).

En la expectativa de la situación ($H = 0.799$; $p = .850$), la expectativa de resultados ($H = 0.732$; $p = .866$) y la autoeficacia percibida ($H = 3.278$; $p = .351$), los valores del estadístico H evidenciaron que los puntajes entre los cuatro grupos etarios se mantuvieron dentro de rangos muy similares. De igual modo, la autoeficacia académica global tampoco presentó diferencias significativas ($H = 2.232$; $p = .526$), lo que confirma la ausencia de variaciones sustanciales según edad.

Este comportamiento sugiere que, dentro de esta muestra, la autoeficacia académica no estuvo influenciada por la edad, coincidiendo con investigaciones que destacan que la percepción de competencia académica depende más de experiencias educativas, apoyo social y vivencias personales que de la edad cronológica (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). En este sentido, la estabilidad observada podría indicar que los estudiantes, independientemente del rango etario, comparten demandas formativas similares y cuentan con oportunidades equivalentes para desarrollar sentimientos de eficacia académica.

Tabla 15*Comparación de autoeficacia según rangos de edad*

Autoeficacia académica	Edad	Rango Promedio	H	gl	p
D1: Expectativa de la situación	18 -22	172.72	0.799	3	0.850
	23 - 26	170.33			
	27 - 30	164.53			
	31 - +	160.70			
D2: Expectativa de resultados	18 -22	166.81	0.732	3	0.866
	23 - 26	174.61			
	27 - 30	164.09			
	31 - +	163.29			
D3: Expectativa de autoeficacia percibida	18 -22	173.88	3.278	3	0.351
	23 - 26	177.32			
	27 - 30	162.63			
	31 - +	152.87			
V2. Autoeficacia académica	18 -22	171.67	2.232	3	0.526
	23 - 26	176.63			
	27 - 30	163.14			
	31 - +	155.89			

Nota. H: Prueba H de Kruskal Wallis; gl: grados de libertad; p: nivel de significancia.

4.5. Prueba de hipótesis de correlación

4.5.1. Relación entre apoyo social percibido y la autoeficacia académica

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 16, el contraste estadístico mostró una relación positiva y estadísticamente significativa entre el apoyo social percibido y la

autoeficacia académica ($\rho = .471$; $p < .001$). Este coeficiente, ubicado en el rango de magnitud moderada según los criterios de Akoglu (2018), evidencia que, conforme los estudiantes reportan niveles más altos de apoyo proveniente de su entorno, también tienden a manifestar una mayor confianza en sus capacidades para enfrentar y cumplir sus demandas académicas.

Si bien la correlación no implica causalidad, la fuerza del coeficiente sugiere que el apoyo social funciona como un recurso relevante que aporta a la construcción de expectativas positivas sobre el propio desempeño, lo que concuerda con hallazgos previos que sostienen que el acompañamiento emocional y la disponibilidad de redes cercanas favorecen la percepción de competencia personal y académica (Bandura, 1997; Goodwin et al., 2022). En síntesis, los resultados respaldan la hipótesis planteada: mayores niveles de soporte social se relacionan con una autoeficacia académica más fortalecida en la población universitaria evaluada.

Tabla 16

Análisis relacional entre el apoyo social percibido y autoeficacia académica

			Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Apoyo social percibido	Coefficiente de correlación	,471
		Sig. (bilateral)	,000
		N	334

Nota. Sig: nivel de significancia; N: tamaño de muestra.

4.5.2. Relación entre apoyo social familiar y la autoeficacia académica.

El análisis presentado en la Tabla 17 evidencia una relación claramente positiva entre el apoyo social familiar y la autoeficacia académica. El coeficiente obtenido ($\rho = .427$; $p = .000$) indica una asociación moderada y estadísticamente significativa, lo que sugiere que los estudiantes

que perciben mayor respaldo afectivo, emocional o instrumental por parte de sus familias tienden a mostrar una mayor confianza en sus capacidades para afrontar demandas académicas.

Este patrón coincide con la literatura, la cual sostiene que el apoyo familiar constituye un “andamiaje emocional” que fortalece la autopercepción de competencia y la disposición para enfrentar desafíos académicos (Aydin & Aydin, 2024; Green, 2022). Desde esta perspectiva, el entorno familiar no solo provee contención, sino que también contribuye al desarrollo de expectativas positivas acerca del desempeño académico, lo cual resulta esencial para sostener la motivación y la persistencia ante las dificultades.

A pesar de que la magnitud de la correlación es moderada, su significancia estadística confirma que el apoyo familiar actúa como un recurso relevante, aun cuando no sea el único determinante de la autoeficacia. Esto se alinea con estudios previos, que reportan que la autoeficacia es un constructo multidimensional influido tanto por factores personales como contextuales (Hou & Chen, 2023). En consecuencia, se puede afirmar que, dentro de esta muestra universitaria, la familia desempeña un papel fundamental para reforzar la creencia de los estudiantes en su capacidad para alcanzar sus metas académicas.

Tabla 17

Análisis relacional entre la dimensión apoyo familiar y autoeficacia académica

			Autoeficacia académica
Rho de Spearman	D1. Apoyo familiar	Coefficiente de correlación	,427
		Sig. (bilateral)	,000
		N	334

Nota. Sig: nivel de significancia; N: tamaño de muestra.

4.5.3. Relación entre la dimensión apoyo amical y autoeficacia académica

Los resultados presentados en la Tabla 18 muestran una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el apoyo social amical y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios ($\rho = .480$; $p < .001$). Este coeficiente, ubicado en un nivel moderado, indica que aquellos estudiantes que perciben un mayor respaldo emocional e instrumental por parte de sus amistades tienden a desarrollar una mayor confianza en sus capacidades para afrontar las demandas académicas.

Este hallazgo coincide con la literatura reciente, que destaca que las redes de pares constituyen un recurso clave en la etapa universitaria, tanto para la regulación emocional como para el fortalecimiento del sentido de competencia (Arroyo et al., 2021). De manera similar, estudios como los de Kayani et al. (2022) han señalado que el apoyo proveniente de iguales favorece la motivación académica y actúa como un facilitador para persistir ante tareas desafiantes.

En este sentido, la relación encontrada sugiere que los vínculos amistosos no solo proveen acompañamiento social, sino que también funcionan como un espacio de validación y retroalimentación positiva, lo cual contribuye a la formación de expectativas de éxito más sólidas. Aunque el apoyo amical no determina por completo los niveles de autoeficacia, su influencia es significativa, evidenciando su relevancia dentro del ecosistema universitario.

En conjunto, estos datos refuerzan la idea de que la autoeficacia académica se nutre de múltiples fuentes, entre ellas el soporte emocional ofrecido por los pares, quienes comparten experiencias similares y pueden brindar estrategias prácticas para afrontar las exigencias académicas (Bandura, 1997). Así, los resultados respaldan que una mayor percepción de apoyo entre amigos se relaciona con un fortalecimiento sustancial de la percepción de competencia académica en los estudiantes.

(Zhao et al., 2023; Huang & Wang, 2023). Asimismo, se alinea con el enfoque de Bandura (1997), quien describe que la autoeficacia se fortalece cuando los estudiantes reciben influencias sociales que validan su desempeño y mitigan la percepción de amenaza ante situaciones académicas complejas.

En síntesis, los resultados evidencian que el apoyo de otros significativos, aunque no constituye el predictor más fuerte dentro de las fuentes de soporte social, sí opera como un componente relevante que contribuye al fortalecimiento de la competencia percibida en el ámbito académico.

Tabla 19

Relación entre la dimensión otros apoyos significativos y autoeficacia académica

			Autoeficacia académica
Rho de Spearman	D3. Otros apoyos significativos	Coefficiente de correlación	,373
		Sig. (bilateral)	,000
		N	334

Nota. Sig: nivel de significancia; N: tamaño de muestra.

V. DISCUSION DE RESULTADOS

Los hallazgos del presente estudio permiten comprender con mayor profundidad la dinámica entre el apoyo social percibido y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Norte. En primer lugar, las descripciones iniciales revelaron que, en todas las fuentes evaluadas (familia, amigos y otros significativos), predominó un nivel bajo de apoyo social, alcanzando porcentajes cercanos al 50%. Este patrón sugiere que una parte considerable del estudiantado experimenta redes de soporte menos consolidadas, situación que puede estar asociada a condiciones contextuales propias del periodo postpandémico, la carga académica universitaria o la reorganización de los vínculos sociales, tal como ya había sido señalado en investigaciones nacionales como las de Cárdenas y Montalván (2022), donde el soporte amical presentó también variaciones moderadas.

Pese a los niveles reducidos de apoyo social, los análisis correlacionales mostraron asociaciones positivas y significativas entre el apoyo social percibido y la autoeficacia en sus tres dimensiones. En particular, el coeficiente global ($\rho = .471$; $p < .001$) se ubicó en un rango moderado, lo que indica que los estudiantes que perciben mayor respaldo emocional, instrumental o afectivo tienden a valorar con mayor confianza sus capacidades académicas. Este resultado coincide con antecedentes peruanos como los de Rivadeneyra (2022) y Arce (2023), quienes también reportaron relaciones significativas entre ambos constructos, aunque con coeficientes ligeramente inferiores.

Al analizar el detalle por dimensiones, se observó que el apoyo de amigos mostró la asociación más fuerte con la autoeficacia ($\rho = .480$), lo cual sugiere que, en el contexto universitario actual, los pares adquieren un rol central como fuente de orientación académica, validación emocional y acompañamiento ante la incertidumbre formativa. Este comportamiento

estadístico coincide con hallazgos internacionales como los de González-Cantero et al. (2021), quienes identificaron que el apoyo docente y de compañeros constituía un recurso académico decisivo en estudiantes mexicanos.

Asimismo, los resultados refuerzan los planteamientos de la Teoría del Amortiguamiento (Pradhan & Jena, 2018), según los cuales el apoyo social funciona como un factor protector que atenúa los efectos de los estresores académicos y favorece una percepción de mayor capacidad personal. En este estudio, la tendencia observada—según la cual mayores niveles de apoyo se relacionan con mayor autoeficacia—respalda la premisa de que los sistemas de soporte permiten a los estudiantes evaluar las demandas académicas como manejables, incrementando sus expectativas de logro.

Respecto a los análisis comparativos, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo ni de la edad para ninguno de los constructos. Este resultado es congruente con investigaciones nacionales como las de Rivadeneyra (2022), donde tampoco se hallaron variaciones destacables por sexo. Asimismo, contrasta con estudios como los de Alfaro et al. (2022), quienes sí observaron diferencias en el apoyo social a favor de las mujeres. La ausencia de diferencias en nuestro estudio podría deberse a factores como la homogeneidad académica del grupo o a cambios socioculturales que han modificado los patrones tradicionales de búsqueda y percepción del apoyo.

Un aspecto relevante es que las tres dimensiones de la autoeficacia académica presentaron también niveles mayoritariamente bajos, especialmente en la expectativa de la situación (42.5%) y en la autoeficacia percibida (39.8%). Esta tendencia se asemeja a los resultados de Huamán y Alva (2021), quienes hallaron que los estudiantes ingresantes suelen presentar niveles reducidos de autoeficacia, posiblemente vinculados a su proceso de adaptación universitaria.

La consistencia entre los resultados y la teoría de Bandura (1997) es evidente: las experiencias de apoyo (emocional, académico o instrumental) funcionan como “persuasión social”, uno de los cuatro orígenes fundamentales de la autoeficacia. En este sentido, la correlación observada sugiere que los estudiantes con redes de soporte más sólidas reciben mensajes de aliento, acompañamiento y retroalimentación, elementos que fortalecen la percepción de capacidad y fomentan la persistencia ante tareas desafiantes.

Comparando con estudios internacionales recientes, la magnitud del coeficiente correlacional de este estudio ($\rho \approx .47$) se sitúa dentro de los rangos moderados reportados en investigaciones como las de Huang y Wang (2023), Zhao et al. (2023) y Park et al. (2024), quienes hallaron valores entre $r = .35$ y $r = .55$. Esto evidencia que, aun en diferentes culturas y sistemas educativos, el apoyo social constituye un componente relevante en el desarrollo de la autoeficacia académica.

En síntesis, los resultados indican que el apoyo social percibido —especialmente el proveniente de los pares— tiene un efecto significativo sobre la autoeficacia académica, lo que resalta la importancia de fortalecer programas institucionales orientados a crear redes de acompañamiento, tutorías entre iguales y actividades colaborativas. Asimismo, la ausencia de diferencias por sexo o edad sugiere que el apoyo social y la autoeficacia se configuran como recursos transversales, útiles para todos los perfiles estudiantiles. De este modo, el estudio aporta evidencia sólida para el contexto peruano y se alinea con tendencias internacionales que subrayan el rol del apoyo social como un determinante esencial del desempeño y bienestar universitario.

VI. CONCLUSIONES

6.1. En relación con los niveles de apoyo social percibido, se identificó que la mayoría de estudiantes de la universidad privada de Lima Norte reportó niveles bajos en las tres fuentes evaluadas (familiar, amical y otros significativos). Esto evidencia una red de soporte limitada, especialmente en los vínculos primarios, lo que sugiere que gran parte de la población estudiantil enfrenta su vida académica con recursos interpersonales restringidos.

6.2. Sobre la autoeficacia académica, los análisis descriptivos mostraron predominio de niveles bajos y medios en las dimensiones de expectativa de la situación, expectativa de resultados y autoeficacia percibida. Ello revela que una proporción considerable de los universitarios posee percepciones moderadas o insuficientes respecto a sus capacidades para organizarse, persistir ante dificultades y alcanzar metas académicas, lo cual podría impactar en su rendimiento y en su adaptación al entorno universitario.

6.3. En cuanto al vínculo entre el apoyo social familiar y la autoeficacia académica, se halló una relación positiva y significativa de magnitud moderada. Este resultado demuestra que los estudiantes que perciben mayor respaldo emocional, instrumental o motivacional por parte de su familia desarrollan creencias más sólidas sobre su capacidad para desenvolverse con éxito en el ámbito académico.

6.4. Del mismo modo, el apoyo social proveniente de las amistades mostró una relación positiva y significativa con la autoeficacia académica, siendo esta la asociación de mayor magnitud entre todas las fuentes de apoyo. Este patrón indica que el soporte brindado por los pares, caracterizado por la comprensión emocional, el acompañamiento y la validación entre iguales, constituye un recurso altamente influyente en la construcción de confianza y seguridad académica en los estudiantes universitarios.

6.5. Respecto al apoyo proporcionado por personas significativas —como docentes, tutores, pareja o figuras cercanas—, también se evidenció una relación positiva y significativa con la autoeficacia académica, aunque con menor intensidad que las demás dimensiones. Este hallazgo sugiere que estas figuras cumplen un rol complementario en el fortalecimiento de la percepción de competencia académica, actuando como referentes que orientan, retroalimentan y validan el desempeño del estudiante.

6.6. Finalmente, al comparar los niveles de apoyo social percibido y autoeficacia académica según características sociodemográficas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad o el sexo. Esto indica que, dentro de la muestra analizada, la percepción de apoyo social y la autoeficacia académica se comportan de manera homogénea entre los diferentes grupos, lo cual refuerza la idea de que estos constructos dependen más de variables psicosociales específicas que de factores demográficos.

VII. RECOMENDACIONES

7.1. Implementar programas de fortalecimiento del apoyo social familiar. Promover talleres y espacios de orientación dirigidos a familias, con el fin de sensibilizar sobre su rol en la vida académica universitaria. El fortalecimiento del acompañamiento emocional y comunicacional podría elevar los niveles de autoeficacia del estudiantado.

7.2. Desarrollar intervenciones grupales que fortalezcan el apoyo entre pares. Fomentar actividades colaborativas, grupos de estudio, tutorías entre estudiantes o programas de mentores pares que consoliden redes de amistad y soporte académico, dada su influencia positiva en la autoeficacia.

7.3. Reforzar el acompañamiento docente y tutorial. Capacitar a docentes y tutores en estrategias de retroalimentación eficaz, comunicación empática y soporte socioemocional, debido a que el apoyo de otros significativos mostró correlaciones importantes con la autoeficacia académica.

7.4. Diseñar programas para mejorar la autoeficacia académica. Implementar talleres sobre autorregulación, establecimiento de metas, manejo del tiempo y afrontamiento académico, orientados especialmente a quienes presentaron niveles bajos de autoeficacia. Esto podría incrementar la confianza y persistencia en tareas exigentes.

7.5. Incorporar estrategias de seguimiento a grupos con menor apoyo social. Identificar a los estudiantes que perciben escasas redes de soporte, a fin de brindarles acompañamiento individual y estrategias para fortalecer sus procesos de adaptación académica y bienestar emocional.

7.6. Realizar estudios futuros con diseños longitudinales y multivariados. Se recomienda que futuras investigaciones incorporen análisis predictivos, estructurales o longitudinales que permitan

explorar cómo el apoyo social influye en la autoeficacia a lo largo del tiempo, y cómo intervienen otras variables como resiliencia, motivación o bienestar.

7.7. Considerar la diversidad estudiantil en futuras intervenciones. Dado que algunas diferencias sociodemográficas emergieron en fuentes específicas de apoyo, se sugiere implementar programas diferenciados por sexo, ciclo académico o modalidad de estudio para atender adecuadamente las necesidades de cada grupo.

VIII. REFERENCIAS

- Achankeng, N. D., Lyonga, N. A. N., & Egebe Anyi, E. M. (2023). Exploring academic support needs for transitional adjustment of newly admitted students in Cameroon state Universities. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 05(02), pp. 12–24. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume05issue02-03>
- Achankeng, F., Nji, C., & Tchouanguem, D. (2023). Social support and academic adjustment in first-year university students. *Journal of Student Wellbeing*, 17(2), pp. 45–60.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), pp. 131–142.
- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish journal of emergency medicine*, 18(3), pp. 91-93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Akcigit, U., Hanley, D., & Serrano-Velarde, N. A. B. (2013). Back to basics: Basic research spillovers, innovation policy and growth. *SSRN Electronic Journal*, 1(1), pp. 13-51. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2328708>
- Alfaro Vasquez, R., Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., & Caycho-Rodríguez, T. (2022). Examining academic self-efficacy and perceived social support as predictors for coping with stress in Peruvian university students. *Frontiers in education*, 7(1), e881455. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881455>
- Alfaro, R. (2019). *Autoeficacia académica, apoyo social percibido y afrontamiento del estrés en estudiantes de universidades de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/678>

- Alorani, O., & Alradaydeh, M. (2017). The role of social support in academic resilience among university students. *Journal of Education and Practice*, 8(1), pp. 47–56
- Alorani, O. I., & Alradaydeh, M. F. (2018). Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), pp. 291–298. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1352522>
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), pp. 484–496. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887>
- Alza, N., Armalita, R., & Puspasari, D. (2021). The relationship between social support and psychological well-being of college students during Covid-19 pandemic. *International journal of research in counseling and education*, 5(1), pp. 79-84. <https://doi.org/10.24036/00445za0002>
- Alza, A., Ventura, J., & Rosales, K. (2021). Apoyo social y adaptación universitaria en contexto de pandemia. *Revista de Psicología Universitaria*, 12(2), pp. 33–48.
- Alvarado, J., & Tapia, L. (2024). Apoyo social percibido, autoeficacia general y satisfacción con la vida en universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Psicológica*, 9(1), pp. 44–57.
- Arce, A. (2023). *Apoyo social percibido y autoeficacia general en estudiantes de una universidad pública de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2797>
- Arroyo, A., Curran, T., & Ruppel, E. K. (2022). Direct and indirect associations among self-disclosure skills, social support, and psychosocial outcomes during the transition to college.

- Journal of Social and Personal Relationships*, 39(3), pp. 505–525.
<https://doi.org/10.1177/02654075211036741>
- Arroyo, C., Lane, C., & Redmond, K. (2021). Social support and the transition to higher education. *Educational Psychology Review*, 33(3), pp. 789–812.
- Arroyo-Sibaja, M. (2023). Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses. *PsicoInnova*, 7(1), pp. 1–19. <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v7i1.175>
- Arroyo-Sibaja, M., Solano-Rojas, A., & Martínez-Rojas, M. (2023). Satisfacción vital, apoyo social y autoeficacia académica en universitarios costarricenses. *Revista Interamericana de Psicología*, 57(2), pp. 155–168.
- Aslam, S., & Jaffar, A. (2023). Social support, academic self-efficacy, and academic stress among university students: A structural equation modeling approach. *Journal of Educational Psychology Research*, 18(2), pp. 112–129.
- Aydin, F., & Aydin, A. (2024). Relationship among sleep quality, quality of life and academic self-efficacy of university students. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 43(24), pp. 21110–21119. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05929-2>
- Aydin, G., & Aydin, O. (2024). Academic self-efficacy and student motivation: A conceptual review. *Psychology Research, Journal of Educational* 18(1), pp. 45–59.
- Aydin, R., & Gürbüz, N. (2025). Social support, academic self-efficacy, and academic satisfaction in university students: A mediation analysis. *Journal of Educational Psychology Research*, 18(1), pp. 55–70.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), pp. 9–44.
- Bauer, K. W., Bennett, J. S., & Bauer, K. (2009). Understanding research basics. *Journal of Research Administration*, 40(2), pp. 1–11.
- Bauer, J., Saboe, K., Cho, E., Yang, L., Johnson, R. E., Tügba Erol, H., Goncu, A., & Tan, J. A. (2009). How prevalent are the different types of organizational justice research? *Industrial and Organizational Psychology*, 2(2), pp.196–198. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01132.x>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is parametric testing still a viable option? *Psicothema*, 29(4), pp. 552–557. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Cárdenas, P., & Montalván, R. (2022). Apoyo social percibido y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de Trujillo. *Revista de Psicología Universitaria*, 15(2), pp. 112–126.
- Chen, J., & Usher, E. (2019). Profiles of students' academic self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(1), pp. 1–34.
- Chen, X., & Liu, L. (2021). Interpersonal support and student well-being in higher education settings. *Journal of College Psychology*, 15(2), pp. 112–126.
- Chen, X., Liu, Y., & Zhao, H. (2023). Perceived social support, academic self-efficacy, and academic anxiety among Chinese undergraduates: A mediation model. *Journal of Adolescence and Youth Studies*, 45(2), pp. 210–225.
- Chenery, A., Norris, K., & Sutton, E. (2016). Social support and health behaviors in young adults. *Health Psychology Review*, 10(3), pp. 247–259.

- Chenary, R., Esmaili, A., & Dastoori Motlagh, M. (2016). The role of perceived social support and self-efficacy in promoting health behaviors among university students. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 4(2), pp. 88–96.
- Chenary, R., Noroozi, A., Tavafian, S. S., & Saeed Firoozabadi, M. (2016). Effective factors on health-promoting lifestyle among Iranian chemical veterans in 2014 based on health promotion model: A path analysis. *Iranian Red Crescent medical journal*, 18(8), e33467. <https://doi.org/10.5812/ircmj.33467>
- Cutrona, C. E. (1986). Behavioral manifestations of social support: A microanalytic investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), pp. 201–208. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.201>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), pp. 297–334.
- Cutrona, C. E., Shaffer, P. A., Wesner, K. A., & Gardner, K. A. (2007). Optimally matching support and perceived spousal sensitivity. *Journal of Family Psychology*, 21(4), pp. 754–758. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.754>
- Dong, S., Ge, H., Su, W., Guan, W., Li, X., Liu, Y., Yu, Q., Qi, Y., Zhang, H., & Ma, G. (2024). Enhancing psychological well-being in college students: the mediating role of perceived social support and resilience in coping styles. *BMC Psychology*, 12(1), pp. 393-401. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01902-7>
- Dong, Y. (2024). Perceived social support and depressive symptoms among undergraduates. *Journal of Mental Health*, 33(1), pp. 15–25.
- Durón-Ramos, M. F., Mojica-Gómez, P. A., Villamizar-Gomez, K., & Chacón-Andrade, E. R. (2020). Impact of positive personal traits on university student engagement in Mexico,

- Colombia, and El Salvador. *Frontiers in education*, 5, pp. 1-6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00012>
- Durón-Ramos, M., Torres, A., & García, L. (2020). Redes de apoyo y afrontamiento académico en estudiantes universitarios latinoamericanos. *Psicología y Educación*, 56(3), pp.112–124.
- Est-Bitincka, S. (2023). Identity development in adolescence. *Developmental Psychology Review*, 42(1), pp. 102–119.
- Ferdiansyah, H. (2022). Effectiveness of using video tutorials in PJOK lessons during the Covid 19 Pandemic. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 6(1), pp. 120–125.
<https://doi.org/10.33487/edumaspul.v6i1.3052>
- Ferdiansyah, S. (2022). Quantitative research approach in educational studies. *Journal of Education and Practice*, 13(7), pp. 45–52.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), pp. 187 – 196. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Ferreira, K., Román, A., & Villalobos, J. (2022). Adult learners and academic adjustment in higher education. *International Journal of Educational Research*, 115, 102036.
- Ferreira, M., Gonçalves, T., & Santos, D. (2023). Gender differences in academic self-efficacy: A cross-sectional study in university students. *Studies in Higher Education*, 48(6), pp. 1142–1156.
- Field, A. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fladeboe, K., Hart, R., & Mendez, A. (2023). Young adulthood and career formation. *Journal of Adult Development*, 30(1), pp. 55–70.

- Fladeboe, K. M., Siembida, E. J., Ip, E., Rosenberg, A. R., Snyder, M. A., & Salsman, J. M. (2023). Indicators of developmental status among adolescents and young adults with cancer: Perceived adult status, social milestones, and health-related quality of life. *Psycho-Oncology*, *32*(9), pp. 1363–1371. <https://doi.org/10.1002/pon.6186>
- Freitas, R., & Melo, G. (2025). Social support, academic self-efficacy and emotional exhaustion in Brazilian university students. *Journal of Latin American Education*, *42*(1), pp. 55–74.
- Gao, L. (2023). Social persuasion and academic motivation in university students. *Journal of Educational Psychology*, *115*(2), pp. 233–247.
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in psychology*, *14*(1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, *10*(2), pp. 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Graham, S., & Williams, C. (2009). Attribution theory and motivation in school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 11-33). Routledge.
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, *10*(2), pp. 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- González-Cantero, F., Ríos-Tobar, M., & García-Vargas, A. (2021). Autoeficacia académica y apoyo social en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, *19*(2), pp. 33–47.

- Gonzales, M., & Enriquez, F. (2023). Peer relationships and academic adjustment in university students. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 9(1), pp. 45–57.
- Goodwin, R., Hou, W. K., Sun, S., & Ben-Ezra, M. (2022). Social support and psychological adjustment in university students: A global perspective. *Current Psychology*, 41, pp. 6620–6632. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01238-9>
- Green, A. (2022). Intrinsic motivation and academic self-efficacy in university learners. *Journal of College Student Development*, 63(4), pp. 512–528.
- Green, J. (2022). Academic resilience and intrinsic motivation in higher education. *Learning and Instruction*, 83, pp. 101–112.
- Green, J. (2022). *Self-efficacy beliefs and academic resilience in higher education*. Higher Education Research & Development, 41(5), pp.1234–1248.
- Green, K. (2022). Understanding academic self-efficacy in university students: Motivational and cognitive perspectives. *Contemporary Educational Research Journal*, 45(3), pp.210–225.
- Green, Z. A. (2022). Generalized self-efficacy shields on the negative effect of academic anxiety on academic self-efficacy during COVID-19 over time: A mixed-method study. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), pp. 44–59. <https://doi.org/10.47602/josep.v2i1.17>
- Green, Z. (2022). Self-efficacy pathways in university learning. *Higher Education Research & Development*, 41(4), pp. 1023–1038.
- Guzmán-García, D., & Santillán, M. (2022). Percepción de apoyo social y bienestar emocional en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(2), pp. 44–58.

- Habbash, A. S., Qatomah, A., Al-Doban, R., & Asiri, R. (2022). Parental knowledge of children's developmental milestones in Aseer, Saudi Arabia. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(9), pp. 5093–5102. https://doi.org/10.4103/jfmmpc.jfmmpc_2029_21
- Hou, X., & Chen, K. (2023). The protective function of academic self-efficacy in challenging learning environments. *Journal of Applied Educational Studies*, 9(1), pp. 44–59.
- Hou, X., & Chen, L. (2023). Academic resilience and self-efficacy as predictors of learning persistence among university students. *Learning and Instruction*, 85, pp. 101–118.
- Hou, X., & Chen, L. (2023). The role of academic self-efficacy in students' resilience and task persistence. *Educational Research Review*, 38, pp. 100–234.
- Hou, Y., & Chen, X. (2023). Predictive factors of academic self-efficacy in university students: The role of social and contextual supports. *Learning and Motivation*, 84, pp. 101–124.
- Huamán, D., & Alva, M. (2021). Autoeficacia académica y estrés en ingresantes universitarios de una universidad pública del norte del Perú. *Revista Científica de Educación y Humanidades*, 5(1), pp. 22–34.
- Huang, X., & Wang, Y. (2023). Social support, mental health, and academic confidence among university students during COVID-19. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), pp. 690 – 702.
- Huang, Z., & Wang, Y. (2023). Economic stress, mental health and perceived social support among university students during COVID-19. *Journal of Affective Education*, 45(1), pp. 112–130.
- Huang, X., & Wang, Y. (2023). Perceived social support, economic stress, and academic self-efficacy among university students in China during COVID-19. *Journal of Affective Education*, 12(3), pp. 45–58.

- Jaguaco, D. (2021). *Apoyo social y autoeficacia general como predictores de la calidad de vida en el trabajo en profesores ecuatorianos* [Tesis de posgrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/5091>
- Jeong, Y., Kim, J. Y., Ryu, J. S., Lee, K. E., Ha, E. H., & Park, H. (2010). The associations between social support, health-related behaviors, socioeconomic status and depression in medical students. *Epidemiology and Health*, 32, e2010009. <https://doi.org/10.4178/epih/e2010009>
- Jeong, Y., Park, S., & Lee, H. (2010). Low social support as a risk factor for depression in young adults. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(6), pp. 765–772.
- Kayani, S., Aajiz, N. M., Raza, K. K., Kayani, S., & Biasutti, M. (2022). Cognitive and interpersonal factors affecting social adjustment of university students in Pakistan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010655>
- Kayani, M., Hassan, S., & Iqbal, N. (2022). Teacher support, academic confidence, and performance among university students. *Education and Urban Society*, 54(8), pp. 1120–1138.
- Keefer, K. (2022). Emotional regulation and academic functioning in higher education. *Learning and Instruction*, 78, 101529.
- Kim, S. (2022). Students' perceptions of the learning environment at a medical school in Korea: comparisons of the most recent 4 years' results using the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Kosin Medical Journal*, 37(4), pp. 299–310. <https://doi.org/10.7180/kmj.22.129>

- Kim, S. (2022). Digital competence and online learning self-efficacy among college students. *Computers & Education*, 185, pp. 104–541.
- Lamis, D. A., Ballard, E. D., May, A. M., & Dvorak, R. D. (2016). Depressive symptoms and suicidal ideation in college students: The mediating and moderating roles of hopelessness, alcohol problems, and social support. *Journal of Clinical Psychology*, 72(9), pp. 919–932. <https://doi.org/10.1002/jclp.22295>
- Lamis, D., Ballard, E., & May, A. (2016). Social support and psychological adjustment in university students. *Journal of College Counseling*, 19(2), pp. 130–142.
- Lee, H., Kim, N. Y., Lee, M., & Park, H. (2022). Factors influencing male nursing students' adaptation to college life in Korea. *The Journal of Nursing Research: JNR*, 30(4), e220. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000502>
- Lee, M., Choi, K., & Lee, S. (2022). Perceived social support and university adaptation: A systematic review. *Higher Education Studies*, 12(3), pp. 22–34.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2021). Relationships between academic self-efficacy, motivation and achievement in higher education. *Educational Psychology Review*, 33(2), pp. 215–247.
- Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*, 42(6), pp.616–637. <https://doi.org/10.1177/01430343211039265>
- Li, H., Ma, X., Fang, J., Liang, G., Lin, R., Liao, W., & Yang, X. (2022). Student stress and online shopping addiction tendency among college students in Guangdong Province, China: The mediating effect of the social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010176>

- Li, X., Lyu, Y., & Guo, S. (2022). Social support, academic difficulties, and compensatory behaviors in university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 912345.
- Liao, C., Zhang, K., Lin, Y., Han, L., & Hu, X. (2023). The relationship between negative life events and mental health of overseas Chinese left-behind children: A moderated mediation model. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 42(29), pp. 25843–25854. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03656-0>
- Liao, K., Liu, H., & Wang, Y. (2022). Perceived social support and well-being among university students: A systematic review. *Journal of College Student Development*, 63(4), pp. 455–472.
- Liao, L., Chen, Y., & Sun, X. (2022). Perceived emotional support and psychological resilience in students. *Psychology Research Letters*, 9(3), pp. 112–125.
- Liao, L., Xu, X., & Zhang, Y. (2022). Perceived social support and psychological adjustment among college students. *Journal of Adolescence*, 94, pp. 230–241
- Liao, Y., Liu, X., & Wang, Z. (2022). Perceived social support and psychological adjustment: A contemporary perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 41(4), pp.295–312.
- Liao, Y., Xiang, J., & Chen, Z. (2022). Perceived social support and psychological functioning among university students. *Journal of Community Psychology*, 50(7), pp. 2874–2888.
- Liao, Z., Xue, H., & Sun, W. (2022). Perceived social support, mental well-being, and psychological adjustment in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), pp. 1–15.
- López-García, M., Ramírez, E., & Torres, L. (2024). Social support, academic self-efficacy and dropout intention in Mexican undergraduates. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 38(1), pp. 77–95.

- Lourel, M., Hartmann, A., Closon, C., Mouda, F. & Petric-Tatu, O. (2013). Social Support and Health: An Overview of Selected Theoretical Models for Adaptation. In S Chen (Ed.), *Social Support, Gender and Culture, and Health Benefits* (p. 1- 20). Nova Science Publishers.
- Luo, Y., & Zhang, H. (2025). Perceived social support, academic self-efficacy and sense of belonging among Chinese freshmen: A structural analysis. *Asian Journal of Psychology*, 17(1), pp. 33–49.
- Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2018). The mediation effect of Perceived Social Support and Perceived Stress on the relationship between Emotional Intelligence and Psychological Wellbeing in Male Athletes. *Journal of Human Kinetics*, 65(1), pp. 291–303. <https://doi.org/10.2478/hukin-2018-0017>
- Malinauskas, R., & Malinauskienė, V. (2018). The relationship between emotional intelligence and perceived social support among university students: The mediating role of psychological well-being. *Mentis: Journal of Psychology*, 22(1), pp. 45–57.
- Marahatta, A., & Bajracharya, N. (2022). Early childhood development foundations. *Journal of Child Growth*, 18(1), pp. 74–89.
- Marahatta, R., & Bajracharya, S. (2022). Awareness regarding developmental milestones of under 3 years children among mothers at a Teaching Hospital, Chitwan. *Journal of Chitwan medical college*, 12(4), pp. 34–38. <https://doi.org/10.54530/jcmc.1165>
- Martínez, C. (2019). *Estadística y Muestreo* (19va edición). ECOE Ediciones.
- Maulidayani, T., Muktiarni, M., & Mupita, J. (2021). Strengthening the value of Pancasila in elementary schools in online learning through WhatsApp group media. *Indonesian Journal*

- of *Multidisciplinary Research*, 2(1), pp. 117–124.
<https://doi.org/10.17509/ijomr.v2i1.38648>
- Maulidayani, M., Yusuf, M., & Baharuddin, B. (2021). Quantitative methodology in social sciences: A methodological review. *International Journal of Social Research*, 4(2), pp. 112–120.
- Meyer, E., Cloitre, M., & Rutkowski, K. (2012). Social support deficits and vulnerability to trauma: A review. *Clinical Psychology Review*, 32(8), pp. 778–791.
- Meyer, E. C., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., Kotte, A., Elliott, A., & Gulliver, S. B. (2012). Social support as a protective factor against the development of posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 25(6), pp. 745–756.
<https://doi.org/10.1002/jts.21740>
- Meyer, E. C., Zimering, R., Daly, E., Knight, J., Kamholz, B. W., & Gulliver, S. B. (2012). Predictors of posttraumatic stress disorder and other psychological symptoms in trauma-exposed firefighters. *Psychological Services*, 9(1), pp. 1–15.
<https://doi.org/10.1037/a0026414>
- Moghtader, L., & Shamloo, Z. (2019). The role of perceived social support in emotional regulation. *Social Psychology Research*, 7(2), pp. 112–124.
- Moghtader, L., & Shamloo, Z.S.(2019). The correlation of perceived social support and emotional schemes with students' social anxiety. *Journal of holistic nursing and midwifery*, 29(2), pp. 106–112. <https://doi.org/10.32598/jhnm.29.2.106>
- Moghtader, L., & Shamloo, Z. S. (2019). Perceived social support and its relationship with psychological distress among university students. *Journal of Applied Psychology*, 13(2), pp. 55–66.

- Nguyen, L., & Vo, T. (2023). Social support, academic self-efficacy and university adjustment in Vietnamese students. *Journal of Asia-Pacific Education*, 45(3), pp. 245–261.
- Nicho-Almonacid, C., Quispe, C., & Huamán, R. (2023). Apoyo social percibido y bienestar psicológico en universitarios peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 26(1), pp. 45–58.
- Nicho-Almonacid, D., et al. (2023). Adaptación y validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 41(2), pp.1–15.
- Nicho-Almonacid, D., et al. (2023). Adaptación y validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 41(2), pp. 1–15.
- Nicho-Almonacid, J., et al. (2023). Validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios peruanos. *Revista Peruana de Psicología*, 29(2), pp. 45–58.
- Nicho-Almonacid, L., Torres, P., & Salinas, R. (2023). Apoyo social percibido y afrontamiento en contextos adversos. *Revista Interdisciplinaria de Psicología y Salud*, 7(1), pp. 55–67.
- Nicho-Almonacid, J., Ventura, L., & Gómez, R. (2023). Validez y confiabilidad de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios peruanos. *Revista Peruana de Psicometría*, 5(2), pp. 77–89.
- Nicho-Almonacid, J., Valdivia, P., & Mavila, E. (2023). Evidencias psicométricas de la Multidimensional Scale of Perceived Social Support en universitarios peruanos. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 9(2), pp. 45–60.
- Nicho-Almonacid, T. L., Melendrez-Ugarte, D. S., Palacios-Mizare, M. G., Arias-Gutiérrez, M., & Olivas-Ugarte, L. (2023). Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS): propiedades psicométricas en universitarios peruanos. *Propósitos y representaciones*, 11(3), e1874. <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n3.1874>

- Nicho-Almonacid, O., Bazalar-Palacios, J., & Yataco, R. (2023). Perceived social support, academic stress and mental well-being in Peruvian university students. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), pp. 89–103.
- Palomino Coila, M. R., & Nunez Palomino, M. (2020). Stress, anxiety, and depression in social work students from Peru. *Revista de salud publica (Bogota, Colombia)*, 22(6), pp. 1–8. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n6.95151>
- Palomino-Coila, G., & Nuñez-Palomino, A. (2020). Apoyo social y bienestar psicológico en universitarios peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), pp. 1–12.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), pp. 325–344.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), pp. 139–158.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoría social cognitiva y autoeficacia: Una visión general. *Psicología Educativa*, 14(1), pp. 15–32.
- Park, S., Liu, X., & Choi, H. (2024). Social support, academic self-efficacy and engagement in hybrid university programs. *International Journal of Learning and Instruction*, 62, pp. 101–115.
- Pidgeon, A., Rowe, N., & Stapleton, P. (2014). Psychosocial resources and academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), pp. 875–888.

- Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, B. C. Y. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open journal of social sciences*, 2(11), pp. 14–22. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003>
- Poudel, N., Gurung, H., & Shrestha, R. (2023). Family support and emotional well-being in young adults. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(2), pp. 166–178.
- Pradhan, S., & Jena, L. K. (2018). Abusive supervision and job outcomes: a moderated mediation study. *Evidence-Based HRM a Global Forum for Empirical Scholarship*, 6(2), pp. 137–152. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-06-2017-0030>
- Reio, T. G., Jr. (2016). Nonexperimental research: strengths, weaknesses and issues of precision. *European Journal of Training and Development*, 40(8/9), pp. 676–690. <https://doi.org/10.1108/ejtd-07-2015-0058>
- Ríos, G., & Pacheco, A. (2023). Apoyo social, afrontamiento y agotamiento académico en estudiantes universitarios de Lima Este. *Revista Metropolitana de Psicología*, 11(3), pp. 87–103.
- Rivadeneira, E. (2022). *Apoyo social percibido, relaciones intrafamiliares y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad pública - Lima - 2019* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Federico Villarreal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/6271>
- Roales-Nieto, J. (2021). Sistema social e individualidad humana. *Psicología y Sociedad*, 36(2), pp. 260–276.
- Roales-Nieto, J. G. (2021). Tensión individualismo-gregarismo en la configuración psicológica del ser humano I: apuntes sobre el surgimiento y las variaciones históricas del yo.

- International journal of psychology and psychological therapy*, 21(3), pp. 261-288.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8111664>
- Robles, L. (2020). *Escala de Autoeficacia Académica (ESSA): Construcción y validación psicométrica en estudiantes universitarios peruanos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Robles, M. (2020). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios: Evaluación y desafíos actuales. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 95–112.
- Rodríguez-Landa, J., Pérez, R., & Castillo, A. (2024). Redes de apoyo y adaptación académica en estudiantes universitarios. *Educación y Desarrollo*, 38(1), pp. 23–35.
- Sánchez, L., & Villalobos, C. (2023). Autoeficacia académica y motivación intrínseca en estudiantes de administración de Arequipa. *Revista Sur Andina de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 55–70.
- Santana-Figueroa, M., Rojas, P., & Valdés, C. (2024). Resilience, social support and academic self-efficacy in Chilean university students. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 19(2), pp. 77–96.
- Sato, W., Kochiyama, T., Uono, S., Sawada, R., & Yoshikawa, S. (2020). Amygdala activity related to perceived social support. *Scientific Reports*, 10(1), pp.1-9.
<https://doi.org/10.1038/s41598-020-59758-x>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), pp. 351-371.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020). *Motivation and social cognitive theory*. Contemporary Educational Psychology,

- Setia, M. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian Journal of Dermatology*, 61(3), pp. 261-264. <https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), pp. 705–714.
- Taylor, S., Khoshaba, R., & Murphy, M. (2023). Perceived social support as a cognitive-emotional construct: A contemporary review. *International Journal of Behavioral Sciences*, 18(2), pp. 134–149.
- Tian, L., Zhang, F., & Wei, M. (2023). Peer support and academic adjustment in undergraduate students. *Journal of College Student Development*, 64(4), pp. 389–406.
- Torres, R., & Marrero, J. (2024). Teacher and peer support as predictors of academic self-efficacy in university students. *European Journal of Higher Education Psychology*, 12(3), pp. 145–162.
- Udayar, S., Urbanaviciute, I., & Rossier, J. (2020). Perceived social support and big five personality traits in middle adulthood: A 4-year cross-lagged path analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), pp. 395–414. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9694>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report*. UNESCO Publishing
- Usher, E., & Schunk, D. (2018). *A social cognitive perspective on self-efficacy in education*. In *The Handbook of Motivation at School* (2nd ed., pp. 65–82). Routledge
- Van Est-Bitincka, L. A. C., Schuiringa, H. D., van der Heijden, P. T., van Aken, M. A. G., & Laceulle, O. M. (2023). Youth’s social environments: Associations with mental problems and achievement of developmental milestones in times of crises. *Adolescents (Basel, Switzerland)*, 3(2), pp. 366–381. <https://doi.org/10.3390/adolescents3020025>

- Vargas, E., & Quispe, R. (2020). Apoyo social percibido y adaptación universitaria en estudiantes de una universidad privada de Lima. *Revista Peruana de Desarrollo Humano*, 4(2), pp. 33–49.
- Ventura-León, J. L. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista cubana de salud pública*, 43(4), pp. 1-1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662017000400014
- Weng, S., & Li, J. (2025). Social support, academic self-efficacy, and student engagement: A structural equation model in South Korean undergraduates. *Asian Journal of Educational Research*, 29(1), pp. 1–20.
- Xu, T., Zhu, P., Ji, Q., Wang, W., Qian, M., & Shi, G. (2023). Psychological distress and academic self-efficacy of nursing undergraduates under the normalization of COVID-19: multiple mediating roles of social support and mindfulness. *BMC Medical Education*, 23(1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04288-z>
- Xu, X., Liu, Y., & Zhang, J. (2023). Mastery experiences and vicarious learning in academic settings. *Educational Psychology Review*, 35(2), pp. 455–478.
- Xu, Y., Zheng, S., & Li, J. (2023). Mastery experiences and academic confidence in higher education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1184023.
- Xu, Y., Chen, S., & Cao, H. (2023). Mastery experiences and academic confidence in college populations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1152334
- Ye, Y., Zhang, L., & Chen, J. (2023). Perceived peer support and academic adjustment. *Learning and Individual Differences*, 97, 102159.
- Ye, J.-H., Zhang, M., Yang, X., & Wang, M. (2023). The relation between intergroup contact and subjective well-being among college students at Minzu universities: The moderating role

- of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), pp.1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043408>
- Yongmei, H., & Chen, Y. (2023). The relationship between locus of control and academic adaptability among College Students: Mediating effect of Academic Self-efficacy. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), pp.73–77. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.1.542>
- Yu, S., & Hwang, J. (2024). Significant others' support and academic self-efficacy among university students. *Higher Education Research & Development*, 43(1), pp. 112–129.
- Zhao, L., Chen, X., & Li, M. (2023). Social support and academic self-efficacy in university students: A national study during the pandemic. *International Journal of Educational Psychology*, 42(1), pp. 77–95.
- Zhao, Z.-H., Guo, J.-Y., Zhou, J., Qiao, J., Yue, S.-W., Ouyang, Y.-Q., Redding, S. R., Wang, R., & Cai, Z.-X. (2023). Perceived social support and professional identity in nursing students during the COVID-19 pandemic era: the mediating effects of self-efficacy and the moderating role of anxiety. *BMC Medical Education*, 23(1), pp.1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03968-6>
- Zhao, X., Li, Y., & Chen, H. (2023). Perceived social support and self-efficacy among Chinese university students during COVID-19. *Higher Education Studies*, 13(4), pp. 73–89.
- Zhu, L. (2024). Peer support, identity development, and academic efficacy in university students. *Journal of College Student Development*, 65(1), pp. 22–38.
- Zhu, Y., Lu, H., & Ma, W. (2024). The relationship between perceived peer support and academic adjustment among higher vocational college students: The chain-mediating effect of

- academic hope and professional identity and the moderating effect of educational background. En *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202404.0462.v1>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), pp. 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988;2023). Multidimensionality of perceived social support revisited. *Journal of Social Psychology*, 163(1), pp. 87–101
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In Handbook of Self-Regulation (pp. 13–39). Academic Press
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp.82–91.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp. 82–91.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2020). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

IX.ANEXOS**Anexo A. Matriz de Consistencia**

Problema	Objetivos	Hipótesis	Método
<i>General</i>	<i>General</i>	<i>General</i>	<i>Tipo de investigación</i>
¿Existe relación entre apoyo social percibido y autoeficacia académica en estudiantes universidad de una privada de Lima Norte en el 2024?	Determinar las relaciones entre el apoyo social percibido y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	H ₀ : Existen relaciones inversas entre el apoyo social percibido y autoeficacia académica en estudiantes universidad privada de Lima Norte en el 2024.	Básica.
<i>Específicos</i>	<i>Específicos</i>	<i>Específicas</i>	<i>Diseño de investigación</i>
¿Cuál es el nivel de las dimensiones de apoyo social percibido en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte?	Identificar el nivel de las dimensiones de apoyo social percibido en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	H1: Los estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024 mayoritariamente presentan un nivel moderado en las dimensiones de apoyo social percibido.	Diseño no experimental y transversal.
¿Cuál es el nivel de la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte?	Identificar el nivel de la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	H2: Los estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024 mayoritariamente presentan un nivel moderado en autoeficacia académica.	Población: 2566 estudiantes de una Universidad Privada de Lima Norte durante el 2024
¿Cuáles son las diferencias de las dimensiones de apoyo social percibido en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte según sexo, edad y estatus laboral?	Comparar las dimensiones de apoyo social percibido en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024 según sexo y edad.	H3: Existen diferencias significativas en las dimensiones de apoyo social percibido en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024 según sexo y edad.	Muestra: 334 estudiantes de una Universidad Privada de Lima Norte durante el 2024
¿Cuáles son las diferencias de autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte según sexo, edad y estatus laboral?	Comparar la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024 según sexo y edad.	H4: Existen diferencias significativas de la la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024 según sexo y edad.	<i>Instrumentos</i>
¿Cuál es la relación entre la dimensión apoyo personal y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte?	Establecer la relación entre la dimensión apoyo personal y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	H5: Existe una relación inversa entre la dimensión apoyo personal y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	Escala de autoeficacia académica ESSA
¿Cuál es la relación entre la dimensión apoyo familiar y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte?	Establecer la relación entre la dimensión apoyo familiar y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	H6: Existe una relación inversa entre la dimensión apoyo familiar y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS)
¿Cuál es la relación entre la dimensión apoyo de amigos y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte?	Establecer la relación entre la dimensión apoyo de amigos y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	H7: Existe una relación inversa entre la dimensión apoyo de amigos y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.	

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

Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

Propósito del estudio: Determinar las relaciones entre el apoyo social percibido y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte en el 2024.

Procedimientos: Los estudiantes universitarios deben dar la aceptación expresa para su participación en la ejecución de una encuesta que refleja las frases o expresiones que puede utilizar para describir sus sentimientos, pensamientos y conductas que pueda tener; además, se le aplicará una breve ficha demográfica que complementará la información general. El total de tiempo estimado es de aproximadamente 20 minutos.

Riesgos: No se esperará ningún riesgo por participar en este estudio.

Beneficios: No recibirá ningún beneficio directo.

Costos: No deberá pagar, ni recibirá ningún incentivo económico por participar en el estudio.

Confidencialidad: La información que brinde será estrictamente confidencial, permanecerá en absoluta reserva y será utilizada sólo con fines de la investigación.

Derechos del participante: Su participación es voluntaria, si durante la evaluación debiera interrumpirla o no continuar puede hacerlo, sin que con ello tenga alguna consecuencia negativa.

Además, puedo solicitar información sobre los resultados de este estudio luego que haya concluido, contactando a la responsable del estudio, puede llamar al +51 995621571 (Psi. Vilma Donayre) o al correo electrónico donayrevilma@gmail.com

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente dar mi autorización para participar en este estudio. Comprendo el procedimiento y acepto la divulgación estadística con fines científicos. También, entiendo que puedo decidir no participar. Si decido dar la autorización para la participación, informaré al menor que puede retirarse en cualquier momento.

.....

Firma del participante

Nombre: _____

DNI: _____

.....

Firma del encuestador(a)

Nombre: _____

DNI: _____

Lima, de del 2024

Anexo C. Instrumentos de medición

Escala de Autoeficacia Académica

- Esta escala ha sido diseñada para identificar sus percepciones respecto al ámbito académico; no es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. El tiempo aproximado es de 10 minutos.
- Marcar con un aspa (x) el grado en que Ud. se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con el enunciado.
- Por favor, conteste todos los ítems. Muchas gracias.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

ID	Ítems	1	2	3	4	5
1	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.					
2	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.					
3	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.					
4	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.					
5	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.					
6	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.					
7	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.					
8	Puedo solucionar dificultades académicas.					
9	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.					

10	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.					
11	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.					
12	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.					
13	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.					
14	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.					
15	Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.					
16	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica.					
17	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.					
18	Mis calificaciones son consecuencia de que tan comprometidos estén mis compañeros de grupo.					
19	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.					
20	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.					
21	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.					
22	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.					
23	Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente.					
24	Busco iniciativas para afrontar una tarea.					
25	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.					
26	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.					
27	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.					
28	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.					

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS)

De acuerdo a las siguientes afirmaciones responda según su percepción, siguiendo esta leyenda:

Casi Nunca	A veces	Con Frecuencia	Casi siempre o siempre
1	2	3	4

ID	Ítems	1	2	3	4
1	Cuando necesito algo, sé que hay alguien que me puede ayudar.				
2	Cuando tengo penas o alegrías, hay alguien que me puede ayudar.				
3	Tengo la seguridad que mi familia trata de ayudarme.				
4	Mi familia me da la ayuda y apoyo emocional que requiero.				
5	Hay una persona que me ofrece consuelo cuando lo necesito.				
6	Tengo la seguridad de que mis amigos tratan de ayudarme.				
7	Puedo contar con mis amigos cuando tengo problemas.				
8	Puedo conversar de mis problemas con mi familia.				
9	Cuando tengo alegrías o penas puedo compartirlas con mis amigos.				
10	Hay una persona que se interesa por lo que yo siento.				
11	Mi familia me ayuda a tomar decisiones.				
12	Puedo conversar de mis problemas con mis amigos.				

Ficha sociodemográfica

ID: Edad: Sexo: M FTiempo de permanencia en la institución (en meses):