PH PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios: Revisión Narrativa desde la Psicología Educativa

Academic Self-Efficacy in University Students: A Narrative Review from Educational Psychology

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0528

Jesús Melecio Martínez Quintero*1
https://orcid.org/0009-0003-8146-6901
profesormartinez77@gmail.com

Recibido: 23/10/2025 **Aceptado:** 25/02/2026

RESUMEN

La autoeficacia académica se ha consolidado como un constructo central para la comprensión del aprendizaje, la motivación y el desempeño de los estudiantes universitarios desde la psicología educativa. No obstante, la literatura especializada evidencia una notable diversidad conceptual y teórica que dificulta su sistematización y aplicación coherente en el ámbito de la educación superior. En este contexto, el objetivo del presente artículo fue analizar teóricamente la autoeficacia académica en estudiantes universitarios mediante una revisión narrativa de carácter teórico, orientada a integrar los principales enfoques explicativos del constructo. La revisión se desarrolló a partir del análisis crítico de 26 fuentes académicas especializadas publicadas entre 1977 y 2024, incluyendo libros clásicos y artículos científicos publicados en bases de datos reconocidas, priorizando aportes fundamentados en la teoría social cognitiva y en los modelos de aprendizaje autorregulado; de este corpus, 12 fuentes clave fueron sistematizadas mediante una matriz de análisis documental. Los hallazgos permitieron identificar consensos teóricos en torno al papel de la autoeficacia académica como predictor del rendimiento, la motivación, el compromiso y la resiliencia, así como divergencias conceptuales relacionadas con su definición, delimitación de dominio y medición. Asimismo, se evidencian vacíos teóricos vinculados a la falta de marcos integradores y a la escasa articulación entre modelos explicativos. Se concluye que esta revisión aporta una sistematización teórica relevante que contribuye al fortalecimiento conceptual del constructo y ofrece orientaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas en el contexto universitario.

Palabras Clave: autoeficacia académica, estudiantes universitarios, psicología educativa, revisión narrativa, educación superior.

1. UNEFM y UNA Venezuela
* Autor de correspondencia: profesormartinez77@gmail.com

ABSTRACT

Academic self-efficacy has established itself as a central construct for understanding learning, motivation, and performance in university students from the perspective of educational psychology. However, specialized literature shows a notable conceptual and theoretical diversity that hinders its systematization and coherent application in higher education. In this context, the objective of this article was to theoretically analyze academic self-efficacy in university students through a narrative theoretical review, aimed at integrating the main explanatory approaches to the construct. The review was developed based on the critical analysis of 26 specialized academic sources published between 1977 and 2024, including classic books and scientific articles published in recognized databases, prioritizing contributions based on social cognitive theory and self-regulated learning models; from this corpus, 12 key sources were systematized through a documentary analysis matrix. The findings allowed for the identification of theoretical consensus regarding the role of academic self-efficacy as a predictor of performance, motivation, commitment, and resilience, as well as conceptual divergences related to its definition, domain delimitation, and measurement. Likewise, theoretical gaps linked to the lack of integrative frameworks and the scarce articulation between explanatory models are evident. It is concluded that this review provides a relevant theoretical systematization that contributes to the conceptual strengthening of the construct and offers guidelines for future research and educational practices in the university context.

Keywords: academic self-efficacy, university students, educational psychology, narrative review, higher education.

INTRODUCCIÓN

La autoeficacia académica **(ASE)** es un constructo central en la psicología educativa, relacionado con la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para alcanzar metas de aprendizaje específicas. En el contexto de la educación superior, este concepto adquiere relevancia por su influencia directa en la motivación, la persistencia y el rendimiento académico. Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes con alta autoeficacia presentan estrategias de estudio más efectivas y mayor compromiso con sus responsabilidades académicas. Comprender este fenómeno permite abordar de manera integral los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios en distintos entornos educativos.

La relevancia teórica de la autoeficacia académica **(ASE)** radica en su capacidad para explicar diferencias individuales en el desempeño y la adaptación al aprendizaje universitario. Este constructo no solo sirve como marco conceptual para la investigación educativa, sino que también orienta intervenciones pedagógicas enfocadas en fortalecer la confianza de los estudiantes en sus competencias. Además, aporta herramientas para diseñar estrategias educativas que potencien la autonomía y el aprendizaje autorregulado.

A pesar de la abundante literatura sobre autoeficacia académica, persisten vacíos importantes en cuanto a su integración conceptual y aplicación práctica en educación superior. Muchas investigaciones se centran en mediciones cuantitativas aisladas, dejando poco espacio para una comprensión teórica unificada del fenómeno. Además, existen discrepancias entre modelos y enfoques teóricos que dificultan la sistematización del conocimiento. Pocos estudios han comparado los distintos marcos conceptuales para identificar convergencias y divergencias en la literatura. Esta falta de síntesis limita la

capacidad de los educadores y psicólogos para fundamentar intervenciones basadas en evidencia.

A pesar de la abundante literatura sobre autoeficacia académica, persisten vacíos importantes en cuanto a su integración conceptual y aplicación práctica en educación superior. Muchas investigaciones se centran en mediciones cuantitativas aisladas, dejando poco espacio para una comprensión teórica unificada del fenómeno. Esta falta de síntesis limita la capacidad de los educadores y psicólogos para fundamentar intervenciones basadas en evidencia. En función de lo expuesto, surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las principales convergencias, divergencias y vacíos teóricos que caracterizan la conceptualización de la autoeficacia académica en el ámbito universitario dentro de la literatura especializada? Para responder a este planteamiento, el presente artículo tiene como propósito realizar una revisión narrativa teórica que analice críticamente los principales enfoques conceptuales y tendencias investigativas reportadas.

El presente artículo tiene como propósito realizar una revisión narrativa teórica sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. La intención es analizar críticamente los principales enfoques conceptuales y tendencias investigativas reportadas en la literatura. De esta manera, se busca contribuir a la comprensión integral del constructo y su relevancia en la psicología educativa. Con ello, se pretende establecer una base teórica sólida que sirva de punto de partida para el diseño de futuras intervenciones orientadas a fortalecer el compromiso del alumnado.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño documental, correspondiente a una revisión narrativa de la literatura centrada en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios. La revisión narrativa se concibe como un procedimiento que permite sintetizar y discutir el estado del arte de un fenómeno teórico sin emplear necesariamente un protocolo sistemático rígido, privilegiando la interpretación y análisis crítico del autor sobre las fuentes seleccionadas (Zillmer y Díaz-Medina, 2018). En este sentido, el método se fundamenta en la descripción y análisis conceptual de producciones académicas pertinentes al objeto de estudio.

La búsqueda de información se realizó en diversas bases de datos académicas especializadas, tales como Scopus, ERIC, Google Scholar y Scielo, con el propósito de identificar literatura científica relevante publicada en español e inglés. Se emplearon combinaciones de descriptores como “academic self-efficacy”, “autoeficacia académica”, “higher education”, “university students” y “theoretical review” en las búsquedas. Aunque las revisiones narrativas clásicas no exigen un protocolo rígido, se registró de forma explícita el proceso de búsqueda para favorecer la transparencia y facilitar la selección de fuentes relevantes (Siddaway, Wood y Hedges, 2018).

Los criterios de inclusión y exclusión utilizados fueron definidos para asegurar pertinencia temática y calidad académica de los textos: a) se incluyeron estudios teóricos, conceptualizaciones e investigaciones que abordaran la autoeficacia académica en estudiantes universitarios; b) se privilegiaron publicaciones sujetas a revisión por pares y documentos académicos con sustento teórico explícito; y c) se excluyeron textos divulgativos sin respaldo científico y trabajos que no aportaran conceptualizaciones claras del fenómeno. Este procedimiento permitió delimitar un corpus de literatura coherente con el objetivo de análisis. Asimismo, la aplicación rigurosa de estos criterios contribuyó a fortalecer la validez interna de la revisión al reducir sesgos temáticos y asegurar consistencia conceptual en las fuentes seleccionadas.

El procedimiento de depuración de la información se ejecutó en tres fases consecutivas: 1) Fase de Identificación, donde se obtuvieron un total de 85 registros iniciales mediante el uso de descriptores en bases de datos; 2) Fase de Cribado, en la que se eliminaron duplicados y se descartaron 42 trabajos tras la lectura de títulos y resúmenes por no estar vinculados directamente al contexto universitario; y 3) Fase de Idoneidad, donde se evaluaron 43 textos a texto completo, excluyendo aquellos con deficiencias metodológicas o falta de sustento teórico sólido. Este proceso de depuración técnica dio como resultado el corpus final de 26 fuentes analizadas en este estudio, garantizando la pertinencia y actualidad de la evidencia presentada. La sistematización progresiva de estas fases permitió asegurar trazabilidad metodológica y transparencia en la conformación del corpus documental final.

Con el propósito de garantizar transparencia y trazabilidad en el proceso de selección del corpus documental, se presenta a continuación el diagrama de flujo elaborado conforme a las directrices del protocolo PRISMA 2020. Aunque el presente estudio corresponde a una revisión narrativa de carácter teórico, se adoptó esta estructura metodológica para sistematizar las fases de identificación, cribado, evaluación de idoneidad e inclusión de las fuentes analizadas. El diagrama permite visualizar de manera sintética el proceso de depuración de los registros obtenidos en las bases de datos académicas, así como el número final de estudios que conformaron el corpus analítico de la investigación.

Figura 1. *Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según PRISMA 2020*

Identificación	**Cribado**	**Idoneidad**	**Inclusión**
Registros identificados en bases de datos: Scopus, ERIC, Google Scholar y Scielo (n = 85)	Registros excluidos tras lectura de títulos y resúmenes (n = 42)	Artículos evaluados a texto completo (n = 43) Artículos excluidos por deficiencias metodológicas (n = 17)	Estudios incluidos en la revisión final (n = 26)

Nota. Elaboración propia con base en el proceso de búsqueda y depuración descrito en la metodología, siguiendo las directrices del PRISMA 2020.

Como resultado de este proceso de búsqueda y cribado, se conformó un corpus documental de 26 fuentes académicas, publicadas entre 1977 y 2024, las cuales sustentan la base teórica y la discusión del artículo. De este total, se seleccionaron 12 obras y artículos clave para ser sometidos a un análisis comparativo profundo mediante la Matriz de Análisis Documental (ver Tabla 1). Estas fuentes incluyen tanto literatura seminal de la Teoría Social Cognitiva como investigaciones empíricas y revisiones sistemáticas de reciente data, garantizando así una síntesis que integra los fundamentos clásicos con las tendencias investigativas contemporáneas.

En cuanto al criterio de suficiencia del corpus, se asumió el principio de saturación teórica propio de la investigación cualitativa interpretativa. La selección de fuentes no se basó en la cantidad, sino en la aportación de categorías conceptuales relevantes. La revisión continuó mientras emergían enfoques o dimensiones novedosas; sin embargo, en la evaluación comparativa se evidenció reiteración de marcos explicativos, principalmente desde la teoría social cognitiva y los modelos de aprendizaje autorregulado, así como estabilidad en definiciones y factores asociados a la autoeficacia académica. Esta redundancia indicó que nuevas fuentes no ampliaban el sistema categorial, por lo que el

corpus final de 26 documentos fue considerado epistemológicamente suficiente, declarándose alcanzada la saturación conceptual del fenómeno.

Para el procesamiento de la información y con el fin de garantizar la objetividad en el análisis, se establecieron cuatro criterios o dimensiones analíticas que guiaron la revisión de cada documento: a) Definición conceptual, para identificar la postura del autor sobre el constructo; b) Sustento teórico, para clasificar la fuente según el modelo educativo o psicológico de base; c) Factores asociados, para determinar las variables que el estudio vincula con la autoeficacia; y d) Implicaciones educativas, para extraer las conclusiones aplicables al entorno universitario. Estos criterios permitieron organizar la Matriz de Análisis Documental (Tabla 1) y facilitaron la identificación de convergencias y divergencias teóricas.

Una vez seleccionadas las fuentes, se implementó un análisis documental cualitativo centrado en la identificación de las principales corrientes teóricas, definiciones, criterios conceptuales y relaciones explicativas del constructo de autoeficacia académica. Este análisis se organizó mediante una matriz de síntesis bibliográfica, en la que se consignaron: autor y año, definiciones clave, aportes teóricos principales y conclusiones relevantes. La matriz facilitó la comparación temática entre estudios y la extracción de patrones conceptuales a partir de los cuales se construyó la narrativa teórica del artículo.

La Matriz de Análisis Documental Integrada constituye un recurso metodológico central para la organización, comparación e interpretación de los aportes teóricos y empíricos sobre la autoeficacia académica (ASE) en estudiantes universitarios. Su elaboración permitió sistematizar definiciones, enfoques conceptuales, relaciones teóricas y evidencias relevantes provenientes de artículos de revisión, estudios teóricos y aportes empíricos significativos dentro del campo de la psicología educativa. A través de esta matriz se identifican convergencias, divergencias y vacíos conceptuales en la literatura especializada, lo que favorece una lectura crítica y estructurada del constructo. En este sentido, la matriz no se limita a una recopilación descriptiva, sino que actúa como un instrumento analítico que orienta la construcción del marco teórico del artículo.

Tabla 1. *Matriz de Análisis Documental: Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios*

Autor / Año	Objetivo / Enfoque principal	Definición de Autoeficacia Académica	Principales Aportes Teóricos	Observaciones relevantes
Bandura (1977)	Introducir el concepto de autoeficacia dentro de la psicología social	*Creencias sobre la capacidad de organizar y ejecutar acciones necesarias para producir resultados deseados*	Fundamento de la teoría de autoeficacia dentro de la Social Cognitive Theory; base conceptual de creencias de eficacia	Obra clásica que sustenta la conceptualización de autoeficacia general
Bandura (1986)	Ampliar la Teoría Social Cognitiva	*Creencias de eficacia como determinantes de elección, esfuerzo y persistencia frente a desafíos*	Integra cognición, conducta y ambiente recíprocamente; teoría base para enfoques educativos	Clásico para vincular autoeficacia con procesos motivacionales y de aprendizaje
Bandura (1997)	Consolidar la noción de autoeficacia y su relación con acción humana	*Convicciones sobre capacidades personales para influir en eventos que afectan sus vidas*	Describe mecanismos cognitivos de creencias de eficacia que influyen en motivación y autorregulación	Obra clave para conectar la autoeficacia con resultados educativos

Autor / Año	Objetivo / Enfoque principal	Definición de Autoeficacia Académica	Principales Aportes Teóricos	Observaciones relevantes
Zimmerman (2000)	Integrar la autoeficacia en modelos de aprendizaje auto-regulado	*Percepción de competencia que influye en motivación, esfuerzos y logros académicos*	Establece la relación entre autoeficacia y autorregulación del aprendizaje académico	Refuerza el papel de autoeficacia en estrategias metacognitivas
Zimmerman y Martínez-Pons (1997)	Desarrollar fases del aprendizaje autorregulado	*Autoeficacia como elemento que guía planificación, auto-observación y autorreflexión*	Detalla cómo la autoeficacia opera durante las fases del aprendizaje auto-regulado	Importante para explicar estrategias de aprendizaje universitario
AL-Qadri, Hasan, Mouas y Boudouaia (2024)	Definir academic self-efficacy y su papel en outcomes de aprendizaje en estudiantes universitarios	Creencia del estudiante sobre sus habilidades intelectuales para lograr éxito académico (basado en Bandura)	Relaciona ASE con motivación, persistencia y éxito académico; influye en elección de actividades y persistencia en metas educativas	Sitúa ASE dentro de teorías motivacionales; útil para explicar procesos cognitivos en educación superior (sfleducation.springeropen.com)
Redalyc (s/f) – Revisión sistemática (66 estudios)	Sintetizar definiciones y medidas de self-efficacy en universitarios	Muchas definiciones no especifican dominio, lo que limita claridad conceptual	Destaca variabilidad en definiciones y métodos de medición; necesidad de marcos conceptuales consistentes	Útil para discutir vacíos teóricos y necesidad de especificar dominios de ASE (redalyc.org)
Redalyc – Revisión conceptual (variada)	Sistematizar definiciones y mediciones en educación superior	Definiciones variadas señalan que ASE incluye confianza y expectativas de éxito en tareas académicas específicas	Destaca la variabilidad en definiciones y la necesidad de marcos conceptuales consistentes	Útil para mostrar heterogeneidad conceptual en literatura de educación superior (redalyc.org)
Meng y Zhang (2023)	Explorar influencia de ASE en rendimiento académico con mediación de compromiso académico	ASE como variable psicológica positiva que favorece rendimiento y compromiso	ASE predice rendimiento directamente y a través del compromiso académico; enfatiza importancia en diseño de programas educativos	Aunque es empírico, aporta evidencia conceptual sobre relación entre ASE, engagement y rendimiento académico (mdpi.com)
Olaf Cano, Gómez & García (cit. en estudio de medicina y nutrición)	Describir autoeficacia en estudiantes de ciencias de la salud	Autoeficacia académica conceptualizada como capacidad interna para gestionar éxito académico y ajustar desempeño	Muestra relación con hábitos de estudio, organización y adaptación al contexto educativo	Aporta perspectiva relacional entre ASE y variables como hábitos de estudio (contexto universitario) (portal.amelica.org)
Resilience Building Study (Frontiers, 2015)	Explorar rol de ASE en resiliencia académica	ASE predice resiliencia ante adversidades académicas	Demuestra cómo ASE influye en respuesta adaptativa frente a retos académicos	Enfatiza dimensión emocional y resiliente ligada a ASE; importante para teoría psicológica del constructo (frontiersin.org)
Relieve (Motivación y autoeficacia, 2019)	Analizar relación entre motivación y ASE en universitarios en educación a distancia	Autoeficacia académica influye positivamente en éxito académico incluso en contextos virtuales	Evidencia relación positiva entre ASE y rendimiento; subraya importancia educativa de incrementar ASE	Incluye grandes muestras y evidencia cuantitativa descriptiva que sostiene ajuste teórico (redalyc.org)

Nota. Elaboración propia (2026)

El análisis de la matriz confirma que la autoeficacia académica (ASE) se define como la creencia cognitiva sobre la propia competencia ante demandas académicas. El constructo evoluciona desde los fundamentos dinámicos de Bandura hasta su integración en modelos de aprendizaje autorregulado propuestos por Zimmerman. Actualmente, su relevancia en la educación superior se ratifica por su relación con el compromiso, la resiliencia y el rendimiento académico; sin embargo, la persistente heterogeneidad conceptual y la falta de estandarización en sus definiciones justifican la pertinencia del presente análisis integrador.

En última instancia, el proceso metodológico integró técnicas de interpretación y síntesis crítica, orientadas a destacar convergencias y divergencias conceptuales, así como vacíos teóricos aún no explorados. Esta fase tuvo como objetivo no solo describir la literatura existente, sino evaluar críticamente los aportes y limitaciones de los marcos teóricos sobre autoeficacia académica en educación universitaria, sustentando así el análisis teórico propuesto.

DESARROLLO TEÓRICO

Conceptualización de la Autoeficacia Académica (ASE)

La autoeficacia académica (ASE) se conceptualiza como la creencia que posee el estudiante acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para afrontar con éxito las demandas propias del contexto académico. Este constructo tiene su fundamento en la teoría social cognitiva, donde la autoeficacia no se entiende como una habilidad objetiva, sino como una percepción cognitiva que influye en la conducta, el esfuerzo y la persistencia ante las tareas (Bandura, 1977). En el ámbito universitario, la ASE se manifiesta de forma específica según las exigencias de aprendizaje, evaluación y autorregulación propias de la educación superior.

Desde una perspectiva teórica, la autoeficacia académica se distingue de otros constructos motivacionales por su carácter situado y prospectivo, ya que se orienta a juicios anticipatorios sobre el desempeño futuro y no a evaluaciones retrospectivas del logro. Bandura (1997) enfatiza que estas creencias influyen directamente en la selección de actividades, el nivel de compromiso cognitivo y la tolerancia a la frustración, aspectos centrales del aprendizaje universitario. En consecuencia, la ASE actúa como un mediador psicológico entre el conocimiento previo del estudiante y su desempeño académico efectivo.

La literatura especializada evidencia, no obstante, una heterogeneidad conceptual en la definición de la autoeficacia académica, particularmente en lo relativo a la delimitación de sus dominios y contextos de aplicación. Diversas revisiones han señalado que muchas definiciones no especifican con claridad el tipo de tareas, áreas disciplinares o condiciones académicas a las que se refiere la creencia de eficacia, lo que genera ambigüedad teórica y dificultades comparativas entre estudios (Schunk y Pajares, 2009). Esta diversidad conceptual refuerza la necesidad de revisiones narrativas que analicen críticamente los enfoques existentes y contribuyan a una mayor precisión teórica del constructo en educación superior.

Fundamentos Desde la Teoría Social Cognitiva

La teoría social cognitiva, desarrollada por Bandura, constituye el marco explicativo central para la comprensión de la autoeficacia académica (ASE), al concebir al individuo como un agente activo capaz de autorregular su conducta mediante procesos cognitivos,

motivacionales y emocionales. Desde esta perspectiva, el comportamiento académico no es resultado exclusivo de estímulos externos, sino de la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y contextuales, conocida como determinismo recíproco (Bandura, 1986). En el contexto universitario, esta interacción se refleja en la manera en que los estudiantes interpretan las demandas académicas y regulan su aprendizaje.

Uno de los aportes fundamentales de la teoría social cognitiva es la identificación de la autoeficacia como un mecanismo psicológico que influye directamente en la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia ante las dificultades académicas. Bandura (1977) sostiene que los estudiantes con altas creencias de eficacia tienden a asumir desafíos intelectuales complejos y a mantener el compromiso cognitivo incluso frente a experiencias de fracaso. En educación superior, esta dinámica resulta especialmente relevante debido a la complejidad y autonomía que caracterizan los procesos de aprendizaje universitarios.

La teoría social cognitiva también establece que la autoeficacia se construye a partir de cuatro fuentes principales: las experiencias de dominio, la experiencia vicaria, la persuasión social y los estados fisiológicos y emocionales. Estas fuentes explican cómo las vivencias académicas previas, la observación de pares, la retroalimentación docente y las respuestas emocionales influyen en la percepción de competencia del estudiante universitario (Bandura, 1997). En consecuencia, la ASE no es una creencia estática, sino un constructo dinámico susceptible de fortalecerse mediante intervenciones educativas intencionales.

Desde una perspectiva teórica, la incorporación de la autoeficacia dentro del modelo social cognitivo permite comprender su papel mediador entre el conocimiento, la motivación y el desempeño académico. Investigaciones posteriores han destacado que la ASE actúa como un predictor significativo del aprendizaje autorregulado y del logro académico, reforzando la validez explicativa del enfoque social cognitivo en el ámbito universitario (Zimmerman, 2000). Así, la teoría social cognitiva ofrece una base conceptual sólida para el análisis de la autoeficacia académica en la educación superior.

Autoeficacia Académica y Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado constituye un marco teórico fundamental para comprender el papel de la autoeficacia académica (ASE) en el desempeño universitario, al enfatizar la capacidad del estudiante para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la ASE actúa como un factor motivacional clave que influye en la activación de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales orientadas al logro académico. Diversos autores coinciden en que los estudiantes universitarios con mayores niveles de autoeficacia tienden a asumir un rol activo en la gestión de su aprendizaje, lo que favorece resultados académicos más consistentes.

El modelo cíclico de Zimmerman plantea que el aprendizaje autorregulado se desarrolla a través de tres fases interdependientes: anticipación (forethought), ejecución (performance) y autorreflexión (self-reflection). En este modelo, la autoeficacia académica cumple un papel central durante la fase de anticipación, ya que influye en el establecimiento de metas, las expectativas de éxito y la selección de estrategias de aprendizaje (Zimmerman, 2000). En el contexto universitario, estas creencias iniciales condicionan la forma en que el estudiante enfrenta tareas académicas complejas y de alta demanda cognitiva.

Durante la fase de ejecución, la autoeficacia académica favorece el uso sostenido de estrategias de autorregulación, tales como la autoobservación, el control del esfuerzo y la regulación de la atención. Estudios teóricos y empíricos han señalado que los estudiantes

con alta ASE muestran mayor persistencia frente a las dificultades académicas y una mejor capacidad para ajustar sus estrategias cuando los resultados no son los esperados (Zimmerman y Schunk, 2011). Este proceso resulta especialmente relevante en la educación superior, donde el aprendizaje autónomo constituye una competencia esencial.

La fase de autorreflexión permite al estudiante evaluar su desempeño y reformular sus creencias de eficacia a partir de los resultados obtenidos. En este sentido, la relación entre autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado es bidireccional, ya que las experiencias de éxito o fracaso retroalimentan las creencias de eficacia futuras. La evidencia teórica identificada en la matriz documental muestra que esta interacción explica, en gran medida, la relación entre la ASE, el rendimiento académico y la persistencia en los estudios universitarios.

Relación de la Autoeficacia Académica con Variables Educativas Claves

La autoeficacia académica (ASE) se ha identificado como un predictor relevante de múltiples variables educativas clave en estudiantes universitarios, incluyendo rendimiento académico, motivación, compromiso y resiliencia. Estudios empíricos muestran que los estudiantes con altas creencias de eficacia tienden a mantener un mayor rendimiento académico, debido a su capacidad para planificar estrategias, regular su esfuerzo y persistir ante obstáculos (Meng y Zhang, 2023). De manera complementaria, la ASE está estrechamente vinculada con la motivación intrínseca y extrínseca, influyendo en la elección de actividades académicas y en la disposición para asumir desafíos intelectuales.

El compromiso académico es otra variable estrechamente relacionada con la ASE, pues la percepción de competencia fortalece la implicación en tareas de aprendizaje y la participación activa en contextos presenciales y virtuales (Relieve, 2019). Investigaciones recientes destacan que la ASE predice no solo la implicación cognitiva, sino también la persistencia frente a dificultades y la constancia en la consecución de objetivos educativos. Por otra parte, la resiliencia académica también se ve modulada por la ASE, ya que los estudiantes con creencias de eficacia sólidas muestran mejores mecanismos de afrontamiento frente a retos académicos y contextos adversos (Resilience Building Study, 2015).

La evidencia conceptual indica que la relación entre ASE y estas variables es bidireccional y dinámica: el éxito académico, la experiencia positiva en tareas y el compromiso efectivo retroalimentan la autoeficacia del estudiante, consolidando un ciclo de aprendizaje autorregulado (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Además, revisiones teóricas recientes resaltan que la heterogeneidad en la medición de ASE y la diversidad de contextos universitarios pueden influir en la magnitud de estas relaciones, por lo que se requiere una aproximación crítica y contextualizada para interpretar los hallazgos (Díaz-Mujica et al., 2022; AL-Qadri et al., 2024).

En síntesis, la ASE actúa como un mecanismo psicológico central que integra factores motivacionales, cognitivos y conductuales, explicando parcialmente la variabilidad observada en el rendimiento, la motivación, el compromiso y la resiliencia de los estudiantes universitarios. La comprensión de estas relaciones permite diseñar estrategias pedagógicas y programas de intervención dirigidos a fortalecer la autoeficacia y, por ende, mejorar los resultados académicos y la adaptación universitaria.

Enfoques Investigativos y Tendencias

La literatura sobre autoeficacia académica (ASE) en estudiantes universitarios refleja una diversidad de enfoques investigativos, que incluyen revisiones conceptuales, estudios empíricos cuantitativos y revisiones sistemáticas de literatura. Según la matriz de

análisis documental, las revisiones conceptuales, como las de Redalyc (s/f) y AL-Qadri et al. (2024), se centran en sistematizar definiciones y marcos teóricos, resaltando la heterogeneidad conceptual y la necesidad de mayor precisión en los dominios de ASE. Por su parte, los estudios empíricos, como los de Meng y Zhang (2023) y Relieve (2019), aportan evidencia sobre relaciones entre ASE, rendimiento, compromiso y resiliencia, destacando la relevancia práctica del constructo en contextos universitarios.

Una tendencia observada es el predominio de investigaciones basadas en mediciones cuantitativas, donde se emplean escalas de autoeficacia adaptadas a diversas disciplinas y contextos académicos. Estos estudios permiten establecer correlaciones entre ASE y variables educativas clave, pero muchas veces carecen de análisis cualitativo que explique los mecanismos subyacentes de las relaciones observadas (Díaz-Mujica et al., 2022). Asimismo, se evidencia una mayor atención en la educación a distancia y en modalidades híbridas, donde la ASE desempeña un papel crítico en la motivación, la persistencia y la autorregulación del aprendizaje (Relieve, 2019).

Por otro lado, las revisiones sistemáticas y narrativas destacan vacíos conceptuales y metodológicos importantes. La ausencia de una definición uniforme del constructo y la limitada especificación de dominios de ASE en los instrumentos de medición generan dificultades para comparar resultados entre estudios y consolidar conclusiones robustas (Redalyc, s/f). Esto indica la necesidad de investigaciones teóricas y analíticas que integren hallazgos previos y establezcan marcos conceptuales más claros, permitiendo guiar intervenciones pedagógicas fundamentadas en evidencia.

En síntesis, los enfoques investigativos actuales muestran un equilibrio entre análisis teóricos y estudios empíricos, pero reflejan la necesidad de un mayor diálogo entre conceptualización y medición de la ASE. Las tendencias emergentes apuntan a fortalecer modelos integradores que consideren la interacción de la autoeficacia con variables motivacionales, cognitivas y contextuales, promoviendo una comprensión más profunda del constructo en educación superior y su aplicación en programas de formación universitaria (AL-Qadri et al., 2024; Meng y Zhang, 2023).

Problemas Conceptuales y Vacíos Teóricos Identificados

A pesar del crecimiento de la investigación sobre autoeficacia académica (ASE) en educación universitaria, la revisión de la literatura evidencia problemas conceptuales persistentes que limitan la consolidación teórica del constructo. En primer lugar, se observa una heterogeneidad en la definición de ASE, donde algunos estudios la abordan de manera general y otros la delimitan a tareas o disciplinas específicas, dificultando la comparación de resultados entre investigaciones (Redalyc, s/f; AL-Qadri et al., 2024). Esta diversidad conceptual genera ambigüedad en la interpretación de hallazgos y limita la posibilidad de establecer marcos teóricos integradores.

Un segundo problema se relaciona con la variabilidad en los instrumentos de medición, ya que muchas escalas no especifican claramente los dominios de ASE, su validez en contextos universitarios ni su sensibilidad a factores culturales y disciplinarios (Díaz-Mujica et al., 2022). Esta carencia metodológica afecta la confiabilidad de los resultados empíricos y reduce la capacidad de generalización de las relaciones encontradas entre ASE y variables educativas como rendimiento, motivación o compromiso académico.

Asimismo, la literatura revela una escasa integración entre enfoques teóricos y empíricos, evidenciando que los estudios cuantitativos a menudo no contextualizan los hallazgos en marcos conceptuales sólidos, mientras que las revisiones conceptuales carecen de evidencia empírica que respalde sus afirmaciones (Meng y Zhang, 2023; Relieve, 2019). Esto limita la comprensión de los mecanismos mediante los cuales la ASE

influye en el aprendizaje y la autorregulación universitaria. Por lo tanto, existe una necesidad imperante de estudios que articulen de manera consistente la teoría social cognitiva, los modelos de aprendizaje autorregulado y la evidencia empírica disponible.

En síntesis, los vacíos teóricos identificados incluyen la falta de definiciones uniformes, la ausencia de instrumentos estandarizados y la limitada integración entre teoría y práctica investigativa. Reconocer estos problemas permite orientar futuras investigaciones hacia la consolidación conceptual del constructo y la construcción de estrategias pedagógicas basadas en evidencia que fortalezcan la autoeficacia académica en estudiantes universitarios (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

Síntesis del Desarrollo Teórico

El análisis integrado de los párrafos anteriores de este desarrollo teórico, evidencia que la autoeficacia académica (ASE) constituye un constructo central en la educación universitaria, cuya relevancia se manifiesta en la predicción del rendimiento, la motivación, el compromiso y la resiliencia de los estudiantes. La conceptualización de la ASE, fundamentada en la teoría social cognitiva de Bandura (1977, 1986, 1997), destaca su carácter dinámico y situacional, vinculado a la percepción de competencia frente a tareas académicas específicas y a la autorregulación del aprendizaje. El modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000) permite comprender cómo la ASE influye en la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje universitario, consolidando la relación entre creencias de eficacia y desempeño académico.

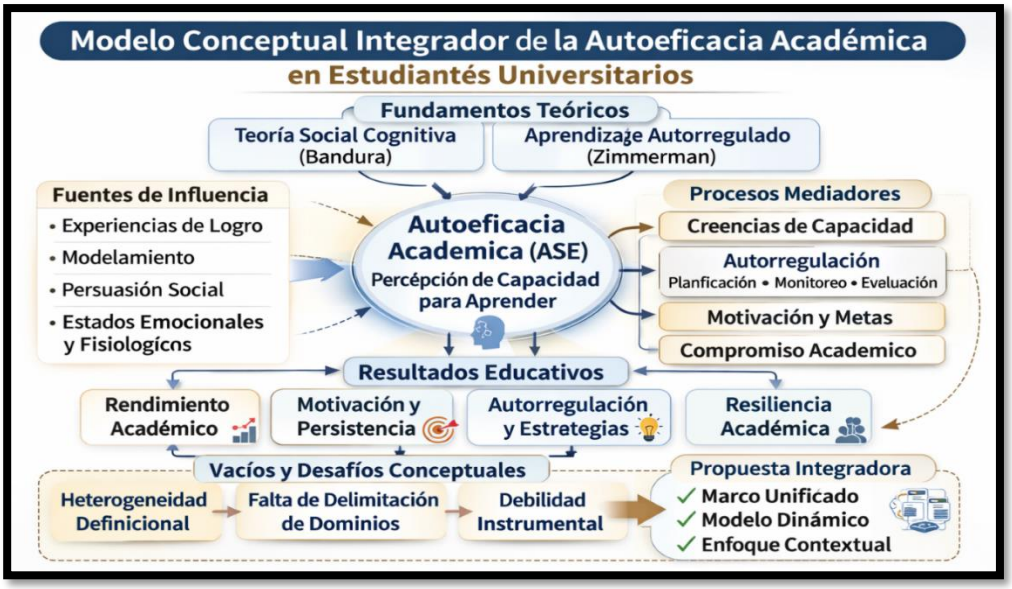
Los estudios revisados muestran que la ASE interactúa de manera significativa con variables educativas clave. La evidencia de la matriz documental indica que estudiantes con mayores niveles de ASE presentan un rendimiento más alto, mayor motivación intrínseca, compromiso sostenido y resiliencia ante adversidades académicas (Meng y Zhang, 2023; Relieve, 2019; Resilience Building Study, 2015). Sin embargo, las revisiones conceptuales también señalan heterogeneidad en las definiciones y mediciones, así como una limitada integración entre teoría y evidencia empírica (Redalyc, s/f; AL-Qadri et al., 2024), lo que evidencia vacíos conceptuales importantes.

En síntesis, el desarrollo teórico refleja un panorama integrado, donde la ASE se sitúa como un mecanismo psicológico mediador que conecta creencias, estrategias de aprendizaje y resultados académicos. Los vacíos identificados subrayan la necesidad de investigaciones futuras que articulen de manera consistente teoría, medición y práctica educativa, permitiendo fortalecer la comprensión de la ASE y orientar intervenciones pedagógicas en contextos universitarios. Este análisis consolidado prepara el terreno para la discusión crítica y las conclusiones, donde se integrarán las implicaciones teóricas y prácticas derivadas de la revisión narrativa.

En función de la integración teórica desarrollada a lo largo del análisis, se propone un modelo conceptual que articula de manera sistemática los fundamentos de la teoría social cognitiva y el enfoque del aprendizaje autorregulado con las principales variables educativas asociadas a la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Este modelo no se limita a representar una agregación de conceptos, sino que configura una estructura relacional en la que la autoeficacia académica se posiciona como un constructo mediador dinámico entre factores cognitivos, motivacionales y contextuales propios de la educación superior. Desde esta perspectiva, las creencias de eficacia influyen en la activación de procesos autorregulatorios, como la planificación, el monitoreo y la autorreflexión, que, a su vez, impactan en resultados académicos tales como el rendimiento, la persistencia, el compromiso y la resiliencia.

Asimismo, el modelo integra los vacíos conceptuales identificados en la literatura especializada, particularmente la heterogeneidad definicional, la falta de delimitación de dominios específicos y la débil articulación entre teoría y evidencia empírica. En este sentido, la propuesta no solo sintetiza relaciones teóricas previamente descritas, sino que organiza dichas relaciones en una configuración explicativa coherente que permite comprender la autoeficacia académica como un sistema interactivo y contextualizado dentro del entorno universitario. La Figura 2 representa gráficamente la estructura conceptual resultante de esta revisión narrativa, evidenciando las interdependencias entre fundamentos teóricos, procesos psicológicos y resultados educativos.

Figura 2. *Modelo conceptual integrador de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios*



Nota. Elaboración propia a partir de la integración teórica de la teoría social cognitiva (Bandura, 1977, 1986, 1997), el modelo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000) y la evidencia empírica revisada (2015–2024).

DISCUSIÓN

Desde una perspectiva integradora, los hallazgos teóricos revisados muestran una convergencia clara en torno al reconocimiento de la autoeficacia académica (ASE) como un constructo central para explicar el comportamiento académico de los estudiantes universitarios. Tanto la teoría social cognitiva como los modelos de aprendizaje autorregulado coinciden en que la ASE influye directamente en la motivación, la persistencia, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Este consenso teórico refuerza la idea de que la ASE actúa como un mecanismo psicológico mediador entre las demandas del contexto educativo y las respuestas autorreguladas del estudiante. En este sentido, la literatura respalda de manera consistente su relevancia para la educación superior.

No obstante, el análisis crítico también permite identificar divergencias conceptuales significativas que limitan la consolidación teórica del constructo. Mientras algunos autores

definen la ASE de forma general y transversal, otros la circunscriben a dominios académicos específicos, lo que genera inconsistencias en su operacionalización y medición (Díaz-Mujica et al., 2022; Redalyc, s/f). Desde la postura de este artículo, esta divergencia no es un problema menor, sino una debilidad epistemológica que afecta la comparabilidad de resultados y la construcción de modelos explicativos integrados. La falta de consenso definicional refleja una tensión no resuelta entre enfoques amplios y enfoques situados de la autoeficacia académica.

Asimismo, la discusión evidencia un desbalance entre producción empírica y desarrollo teórico, ya que gran parte de los estudios cuantitativos se centra en establecer relaciones estadísticas sin profundizar en los mecanismos psicológicos subyacentes. Aunque investigaciones recientes confirman la relación entre ASE, compromiso, resiliencia y rendimiento académico (Meng y Zhang, 2023; Relieve, 2019), muchas de ellas carecen de una articulación sólida con los marcos teóricos que las sustentan. Desde un criterio crítico, esta fragmentación limita la comprensión profunda del constructo y reduce su potencial explicativo en contextos universitarios diversos.

De la misma manera, los vacíos teóricos identificados permiten sostener que aún no se ha alcanzado una integración conceptual robusta de la autoeficacia académica en educación superior. Este artículo sostiene que es necesario avanzar hacia modelos teóricos que especifiquen dominios académicos, contextos educativos y procesos autorregulatorios de manera articulada, así como desarrollar instrumentos de medición conceptualmente coherentes y culturalmente pertinentes (AL-Qadri et al., 2024). En consecuencia, la discusión no solo sintetiza la literatura existente, sino que plantea una agenda teórica orientada a fortalecer la validez conceptual y aplicada de la ASE en el ámbito universitario.

Limitaciones del Estudio

Este estudio corresponde a una revisión narrativa no sistemática, en la cual la selección de fuentes se basó en su relevancia conceptual y aporte teórico al constructo de autoeficacia académica, más que en la exhaustividad bibliográfica. Si bien se consolidó un sistema categorial sólido y se aplicó el principio de saturación teórica para garantizar coherencia y estabilidad conceptual, esta metodología implica que la revisión puede no reflejar la totalidad de la literatura existente. Por ello, los hallazgos se centran en la interpretación cualitativa, limitando la generalización empírica y estando sujetos a posibles sesgos de selección de fuentes. No obstante, la síntesis realizada permite ofrecer un panorama robusto del estado del arte y proporciona bases teóricas sólidas para futuras investigaciones en educación universitaria.

CONCLUSIONES

La revisión narrativa realizada permite afirmar que la autoeficacia académica constituye un constructo clave para comprender el funcionamiento académico del estudiante universitario, no solo por su asociación consistente con el rendimiento, la motivación y el compromiso, sino por su papel articulador dentro de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Uno de los principales aportes conceptuales identificados es la confirmación de la autoeficacia como un mecanismo mediador, más que como una variable aislada, que influye en la forma en que los estudiantes interpretan las demandas académicas y regulan su conducta ante ellas. Este hallazgo refuerza su valor explicativo dentro de los modelos psicológicos aplicados a la educación superior.

Desde una perspectiva teórica, esta revisión contribuye a ordenar y problematizar la diversidad de enfoques existentes sobre la autoeficacia académica, evidenciando tensiones no resueltas en su definición, delimitación y operacionalización. Al integrar la teoría social cognitiva con los modelos de aprendizaje autorregulado, se fortalece una visión comprensiva que reconoce la autoeficacia como un constructo dinámico, contextual y dependiente del dominio académico. En este sentido, la revisión no solo sintetiza el conocimiento existente, sino que aporta una lectura crítica que señala la necesidad de avanzar hacia marcos conceptuales más integrados y coherentes.

En cuanto a las implicaciones para la práctica educativa, los hallazgos sugieren que los programas universitarios deben trascender enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento y promover estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autoeficacia académica. Intervenciones basadas en el modelado, la retroalimentación formativa, el andamiaje y el desarrollo de habilidades autorregulatorias emergen como prácticas clave para favorecer trayectorias académicas más sostenibles. De este modo, la autoeficacia se posiciona como un eje estratégico para el diseño curricular, la docencia universitaria y los programas de acompañamiento estudiantil.

Para concluir, esta revisión plantea proyecciones investigativas claras, entre las que destacan la necesidad de estudios teóricos más profundos, investigaciones longitudinales y diseños mixtos que permitan comprender la evolución de la autoeficacia académica a lo largo del tiempo. Asimismo, se requiere avanzar en la construcción de instrumentos conceptualmente sólidos y culturalmente contextualizados, así como en modelos explicativos que integren variables cognitivas, motivacionales y contextuales. En conjunto, estas líneas futuras permitirán fortalecer la validez teórica y aplicada de la autoeficacia académica en la investigación educativa universitaria.

REFERENCIAS

AL-Qadri, H., Hasan, M., Mouas, A., & Boudouaia, A. (2024). Academic self-efficacy and learning outcomes in university students: A theoretical approach. *Springer Open Education,* *15*, 101–119. https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-024-00253-5

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Borzone Valderrama, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología,* *20*(1), 266–274. https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13

Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*(1781). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Cano, O., Gómez, L., & García, P. (2021). Autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Amelica Portal*. https://portal.amelica.org/ameli/journal/643/6433184006/html

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*, 1781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Díaz-Mujica, A., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., Del Valle, M., López-Angulo, Y., & Pérez-Villalobos, M. V. (2022). Systematic review for the definition and

measurement of self-efficacy in university students. *Interdisciplinaria, 39*(2), 37–54. https://www.redalyc.org/journal/180/18070801003

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C., & Pérez-Sánchez, A. M. (2016). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un estudio de revisión. *Análisis y Modificación de Conducta, 42*(165–166). https://revista.uhu.es/index.php/amc/article/view/2816

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability, 15*(7), 5767. https://www.mdpi.com/2071-1050/15/7/5767

Olaf Cano, N., Gómez, R., & García, S. (2019). Autoeficacia académica y hábitos de estudio en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 22*(1), 183–206. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/68903

Redalyc – Revisión conceptual. (s.f.). Conceptualizaciones de autoeficacia académica en educación superior. *Redalyc*. https://www.redalyc.org/journal/6137/613765227008

Redalyc – Varios autores. Conceptualizaciones de autoeficacia académica en educación superior.

Relieve. (2019). Motivation and academic self-efficacy in online university students. *Redalyc*. https://www.redalyc.org/journal/916/91669671002

Resilience Building Study. (2015). Academic self-efficacy and resilience in higher education. *Frontiers in Psychology*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01781/full

Reyes-Díaz, S., & Arrieta-Díaz, D. (2019). Relación entre motivación y autoeficacia en universitarios en educación a distancia. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 25*(2), art. 5. https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14654

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*. https://psycnet.apa.org/record/1997-08972-000

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2018). How to do a systematic review: A narrative review, checklist and guide. *Annual Review of Psychology, 70*, 747–770. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 29–36. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29

Zillmer, J. M., & Díaz Medina, J. (2018). Revisión narrativa de la literatura de prácticas pedagógicas inclusivas en la primera infancia. *Revista Amelica*. http://portal.amelica.org/ameli/journal/213/2131003/

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. https://www.google.com/books/edition/Handbook_of_Self_Regulation_of_Learning/M_6TAgAAQBAJ