

# Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios

José A. Serra Taylor, Ph.D.  
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil  
Decanato de Estudiantes  
Universidad de Puerto Rico  
[jose.serra@upr.edu](mailto:jose.serra@upr.edu)

## Resumen

En esta investigación se examinó el rol que juegan las creencias de eficacia (autoeficacia) en las habilidades y el logro académico en los universitarios. A través de un diseño descriptivo y correlacional se encuestó a 320 estudiantes universitarios cuya edad promedio es 23.7 años. se utilizó un cuestionario autoadministrado de 18 reactivos compuesto por la Planilla de Datos Demográficos y la Escala General de Autoeficacia (Sanjuán Suárez, Pérez García, & Bermúdez Moreno, 2000; Schwarzer & Baessler, 1996). Los análisis reflejaron una correlación positiva, directa y significativa entre las variables nivel de percepción de autoeficacia y el aprovechamiento académico ( $r=0.118$ ,  $p=.040$ ). Estos datos apuntan a una influencia significativa, positiva y bidireccional las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Palabras Claves: autoeficacia, rendimiento académico, aprovechamiento académico

## Abstract

This study examined the role of efficacy beliefs (self-efficacy) on skills and academic achievement in college students. Through a descriptive correlational design 320 college students were surveyed whose average age was 23.7 years old. A self-administered questionnaire composed of 18 items with demographics information and the General Self-Efficacy Scale (Sanjuan Suarez, Perez Garcia, & Bermudez Moreno, 2000; Schwarzer & Baessler, 1996) was used. The data showed a positive and direct correlation between perceived self-efficacy and academic achievement ( $r = 0.118$ ,  $p = .040$ ). These data showed a significant positive and bidirectional influence between efficacy beliefs and academic achievement of college students.

Keywords: self-efficacy, academic achievement

**A**l conjunto de creencias sobre las propias capacidades o autocreencias ligadas a un ámbito de desempeño diferenciado se le conoce como creencias de eficacia, expectativas de eficacia, autoeficacia y expectativas de autoeficacia (Bandura, 1982; Blanco Blanco, 2010). Algunas investigaciones sobre rendimiento académico (logro) en universitarios asignan una importancia significativa a las creencias de eficacia que son los juicios de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas (Bandura, 1977; Schunk, 1989; Serra Taylor, 2010). Estas creencias de eficacia son moduladas por la motivación académica (Bandura, 1977; Multon, Brown, & Lent, 1991; Zimmerman & Ringle, 1981), al logro académico (Multon et al., 1991; Schunk, 1989), las habilidades académicas (Collins, 1985), las expectativas de resultados (Feather, 1982), y la autoregulación académica (Schunk & Zimmerman, 1998). Conjuntamente, estas creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, la selección y persistencia en las actividades académicas.

En su investigación Contreras et al., (2005) y Serra Taylor (2010) observaron que el aprovechamiento académico, está directa y positivamente influenciada por el nivel de percepción de autoeficacia en estudiantes. Esto se debe a que los estudiantes con un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades (Bandura, 1977; Multon et al., 1991). Además, se ha señalado que el tamaño del efecto de la persistencia puede ser reflejo del hecho de que un alto sentido de la eficacia puede fomentar la persistencia en tareas difíciles, pero puede reducirla mediante las soluciones rápidas cuando las tareas son sólo moderadamente difíciles. En sus observaciones, Multon et al. (1991) encontró una relación más fuerte entre las creencias de eficacia y el logro de los estudiantes cuyo progreso académico era bajo ( $r=0.56$ ) que entre jóvenes con un buen progreso académico ( $r=0.33$ ).

En otras investigaciones se observó que el logro académico se relaciona directamente con las creencias de eficacia y las estrategias de autoregulación en los estudiantes (Contreras et al., 2005; Pintrich & Groot, 1990). Sin embargo, las destrezas de autoregulación exclusivamente son insuficientes para asegurar que sean usadas debidamente en condiciones particulares de aprendizaje, ya que una cosa es poseer destrezas autoreguladoras y otra es ser capaz de aplicarlas persistentemente ante las dificultades, los estresores y las atracciones competitivas (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Igualmente, se demostró que los estudiantes que presentaron resultados más altos en su sentido de eficacia para manejar los aspectos de contenido de la instrucción, presentaron menor sentido de eficacia para manejarse a sí mismos y obligarse a ejecutar las actividades académicas. (Schunk & Zimmerman, 1998).

Por otra parte, otros estudios han observado que las expectativas de resultados son insuficientes para motivar la ejecución alta. Esto se debe a que los estudiantes pueden valorar las recompensas. Sin embargo, no deciden ejecutar la actividad académica porque creen carecer de la capacidad para hacerlo satisfactoriamente (Bandura, 1991).

Al evaluar las habilidades académicas, Bandura (1993) señaló que la mera posesión de conocimientos y destrezas no significa que una persona vaya a usarlas con efectividad bajo condiciones difíciles. En una investigación, Collins (1985) identificó a niños con alta y baja eficacia matemática percibida dentro de cada uno de los tres niveles de habilidad matemática. En cada nivel de habilidad, los estudiantes que estaban seguros de su eficacia desecharon más rápidamente

las estrategias que conducían a resultados falsos, volvían más sobre los problemas no resueltos y lograban una ejecución más alta que los niños con idéntica habilidad, pero inseguros de sus capacidades. Collins descubrió que la autoeficacia era un predictor mejor que la habilidad real de las actitudes positivas hacia las matemáticas.

Por último, se ha observado que los hombres consideran tener más creencia de eficaces que las mujeres (Asbún & Ferreira, 2010).

En este artículo se espera evaluar la relación entre las creencias de eficacia (autoeficacia percibida) y el aprovechamiento/rendimiento académico en estudiantes universitarios. En esta se espera dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo las creencias de eficacia impacta el desempeño académico de la población universitaria estudiada? y ¿Qué diferencias por género habrá en relación al nivel de autoeficacia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios?. Conjuntamente, se evaluó la siguiente hipótesis: Existe una correlación positiva entre el nivel de aprovechamiento académico y la percepción de autoeficacia.

## Método

La investigación partió de un diseño descriptivo y correlacional Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2010) que examinó la influencia de las creencias de eficacia en el aprovechamiento académico en 320 estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Dicha muestra estuvo formada por 232 (72.4%) mujeres y 88 (27.6%) hombres de 18 años en adelante. La edad promedio fue de 23.7 años; el 75.2% del total estaban solteros y el 13.4% están casados, el 4.8% separados, el 4.1% convivían, el 2.2% divorciados y el 0.3% estaba viudo. En su mayoría estaban clasificados/as como subgraduados. A su vez, estos estudiantes tenían una media 3.30 años estudiando con una desviación típica de 1.40. Al mismo tiempo, el promedio de créditos aprobados era 68.7 con una desviación típica de 48.86. Por otro lado, en los estudiantes graduados llevaban 4.64 años estudiando con una desviación típica de 2.42. Mientras que la media de créditos aprobados fue 64.05 y la desviación típica era 59.83.

En esta investigación, una vez sometida y aprobada la solicitud ante el Comité Institucional de Participación de Sujetos Humanos en la Investigación del Recinto de Río Piedras, se utilizó la técnica de cuestionario autoadministrado (Hernández Sampieri et al., 2010). Con el protocolo de 18 reactivos compuesto por la Planilla de Datos Demográficos y la Escala General de Autoeficacia (Sanjuán Suárez et al., 2000; Schwarzer & Baessler, 1996) que tenía diez (10) reactivos con una escala likerts de respuesta de cuatro (4) opciones cuya puntuación total oscilaban entre 10 y 40 puntos. El coeficiente de consistencia interna, estimado por el coeficiente alfa ( $\alpha$ ) de Crombach es de 0.81. Estos datos se almacenaron y analizaron utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales para Windows (SPSS for Windows) Versión 16.0. Los datos de la Escala General de Autoeficacia se agruparon en las categorías de bajo (menor a 21), moderado (21-31), y alto (mayor de 31).

## Resultados

Al evaluar el Aprovechamiento Académico, se observó que la media fue 3.05 y la desviación estándar 0.84. De acuerdo al sistema de calificación proveen las universidades a sus estudiantes el 58% de los estudiantes tenían una calificación de B. Mientras que el 31.7% que tenían A y el

5.0% de C, D o F respectivamente. En cuanto a las creencias de eficacia. Los datos revelaron que el 60.6% de los estudiantes tenía una percepción sobre su autoeficacia alta, 36.3% moderada y 3.2% baja.

Los análisis reflejaron una correlación positiva, directa y significativa entre las variables nivel de percepción de autoeficacia y el aprovechamiento académico, ya que el Coeficiente de Correlación de Pearson obtenido fue de  $r=0.118$  con una  $p=.040$ . Además, el Coeficiente de Regresión Múltiple obtenido fue de  $R=0.284$ , con una  $F=4.796$ , nivel de significación de  $p>.05$ .

Cabe destacar que en mayor o menor grado el nivel de percepción de autoeficacia, la cantidad de créditos y el tiempo en la universidad incide directa, positiva y significativamente en el nivel de aprovechamiento académico, Por otro lado, las variables edad, cantidad de créditos y tiempo en la universidad parecen tener una incidencia significativa en las variables nivel de percepción de autoeficacia y nivel de aprovechamiento académico.

Al examinar las diferencias entre los estudiantes graduados y subgraduados se observó que en las creencias de eficacia la media de los estudiantes graduados fue 34.19, con una desviación estándar de 6.06. Mientras que, la media de los estudiantes subgraduados fue 31.41. La Prueba t obtenida fue  $t=-3.36$ ,  $p=.000$ . Mientras que en el aprovechamiento académico se observó que en los estudiantes graduados la media fue 3.60 y la desviación estándar 0.39. En los estudiantes subgraduados fue 3.21, con una desviación estándar de 0.48. Aparte de, la Prueba t obtenida fue  $t=-6.26$ ,  $p=.000$ .

Al comparar por género sexual, se observó que en las creencias de eficacia, la media aritmética de los varones fue 31.72 y la desviación estándar 6.49. Mientras que, en la mujeres la media fue 31.90, y la desviación estándar 5.70. A su vez, la Prueba t obtenida fue  $t=0.233$ ,  $p=0.816$ . Por otra parte, los datos del nivel de aprovechamiento académico en los estudiantes masculinos la media fue 3.22 y la desviación estándar 0.51 y en las estudiantes femeninas fue 3.21, con una desviación estándar de 0.48. Por último, la Prueba t obtenida fue  $t=-.177$ ,  $p=0.859$ .

## Discusión

En este artículo se evaluó el impacto de las creencias de eficacia en el desempeño académico de la población universitaria. Se observó que existen múltiples variables que contribuyen significativamente con el desempeño académico de los/as estudiantes. Entre las más significativas se encuentran, las creencias de eficacia, la cantidad de créditos y el tiempo que llevan en la universidad, ya que inciden directa y positivamente. Mientras que, la edad inciden indirectamente sobre el desempeño académico de los/as estudiantes. Estos datos sugieren una influencia significativa, positiva y bidireccional las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Por lo que se acepta la hipótesis planteada de que existía una correlación positiva entre el nivel de aprovechamiento académico y la percepción de autoeficacia. Por lo que, las habilidades y el logro académico en los universitarios son el resultado de la combinación de distintos aspectos cognitivos, tales como, las creencias de eficacia (autoeficacia) que juegan un factor en la selección, esfuerzo y persistencia.

Los resultados de esta investigación concuerdan con los planteamientos de Bandura (1977) quien señaló que las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección

de actividades académicas. Los/as estudiantes con un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Además otros autores, encontraron que la percepción de autoeficacia contribuye directamente con la persistencia en las actividades académicas (Berry, 1987; Contreras et al., 2005; Multon et al., 1991; Serra Taylor, 2010). Sin embargo, Multon, Brown & Lent (1991) encontraron una relación más fuerte entre las creencias de eficacia y el logro de los estudiantes cuyo progreso académico era bajo ( $r=.56$ ) que entre jóvenes con un buen progreso académico ( $r=.33$ ).

Conjuntamente, otros autores han demostrado el impacto de las creencias de eficacia sobre la implicación en el aprendizaje y el logro académico (Schunk, 1989). Los análisis de regresión revelaron que las creencias de eficacia hacen contribuciones únicas incrementando el logro académico muy por encima de la instrucción. Además, Multon, Brown & Lent (1991) señalaron que la relación entre la autoeficacia percibida y el logro académico también era mayor para los estudiantes de cursos altos y universitarios (.41 y .35 respectivamente) que para los alumnos de la escuela primaria (.21). Estos autores especulaban que los estudiantes de más edad pueden ser más capaces de evaluar sus capacidades académicas debido a su mayor experiencia académica.

Bandura (1993) ha señalado, sin embargo, que la mera posesión de conocimientos y destrezas no significa que una persona vaya a usarlas con efectividad bajo condiciones difíciles. Por ejemplo, estudiantes con el mismo nivel de habilidad pueden diferir considerablemente en su eficacia percibida para manejar las demandas académicas porque la ejecución satisfactoria requiere autorregulación de la motivación, procesos disruptivos de pensamiento y reacciones emocionales aversivas. Las creencias de eficacia, por lo tanto, contribuyen a la ejecución académica por encima de la habilidad real (Bandura, 1993). En adición, Collins (1982) identificó a niños con alta y baja eficacia matemática percibida dentro de cada uno de los tres niveles de habilidad matemática. En cada nivel de habilidad, los estudiantes que estaban seguros de su eficacia desecharon más rápidamente las estrategias que conducían a resultados falsos, volvían más sobre los problemas no resueltos y lograban una ejecución más alta que los niños con idéntica habilidad, pero inseguros de sus capacidades. Collins descubrió que la autoeficacia era un predictor mejor que la habilidad real de las actitudes positivas hacia las matemáticas.

Los investigadores (Pintrich & de Groot, 1990) han descubierto que la autoeficacia percibida predice el uso que hacen los estudiantes de estrategias de aprendizaje cognitivo y autorregulador en las situaciones de aula, y que estas estrategias a su vez, predicen el logro académico. Por lo tanto, la autoeficacia predice la implicación cognitiva de los estudiantes durante el aprendizaje y los logros académicos.

*Al comparar los resultados de las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico en cuanto al género sexual y en nivel académico, se observaron diferencias entre los estudiantes en programas graduados y subgraduados. Los datos apuntan a que los estudiantes graduados tiene mejor percepción de sus creencias de eficacia. Sin embargo, estas diferencias no se observaron por género sexual, ya que los hombres y las mujeres se perciben en igual proporción en términos de sus creencias de eficacia y en el aprovechamiento académico. Estos datos no concuerdan con lo encontrado por Asbún & Ferreira (2010) quienes observaron que en estudiantes de escuelas secundarias los hombres presentaron mayores niveles de percepción de autoeficacia en comparación con las mujeres. Es posible que estas diferencias se relacionen a la utilización de*

estudiantes universitarios por sus diferencias en el área de desarrollo. Entiendo que estas diferencias se podrían aclarar en un posible estudio donde se comparen a estudiantes universitarios con estudiantes de escuela superior.

## Referencias

- Asbún, C., & Ferreira, Y. (2010). Autoeficacia Profesional y Género en Adolescentes en Cuarto de Secundaria de la Zona Sur de la Ciudad de la Paz. *Ajayu*, 2(1). Retrieved from <http://www.ucb.edu.bo/Publicaciones/Ajayu/v2n1/v2n1a2.html>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122–147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=veZIIWFOSGgC&oi=fnd&pg=PA69&dq=Self-regulation+of+motivation+through+anticipatory+and+self-regulatory+mechanism&ots=lpbvX47zTZ&sig=Y6RBIY0iCYyLxK5uLVyQT5FiV74>
- Berry, J. M. (1987). A self-efficacy model of memory performance. In *Annual Meeting of the American Educational Research*. New York. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:A+self-efficacy+model+of+memory+performance#l>
- Blanco Blanco, A. (2010). Creencias de Autoeficacia de Estudiantes Universitarios: Un estudio empírico sobre las especificidad del constructo. *Relieve*, 16(1), 1–28. Retrieved from [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.pdf)
- Collins, J. (1985). Self-efficacy and ability in achievement behavior. In *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Self-efficacy+and+ability+in+achievement+behavior#0>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Rodríguez, A., & Polonia, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183–194. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>
- Feather, N. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 395–420). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Expectancy-value+approaches:+Present+status+and+future+directions#0>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología De La Investigación (5ª Edición)*. México: MacGraw-Hill Interamericana. Retrieved from <http://www.amazon.com/Metodologia-De-La-Investigacion-Edición/dp/6071502918>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology, 38*(1), 30–38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Pintrich, P., & Groot, E. De. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*, 33–40. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/edu/82/1/33/>
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A., & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(2), 509–513. Retrieved from <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7741>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy perfective and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 19*(1), 48–58. doi:10.1080/00461528409529281
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=FQnLHRQJUccC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Self-Regulated+Learning:+From+Teaching+to+Self-Reflective+Practice&ots=DDI3YNtvR3&sig=IKPG6609pnn23yyY8Soj5m2es7A>
- Schwarzer, R., & Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y estrés*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186652>
- Serra Taylor, J. (2010). *Autoeficacia, Depresión y el Rendimiento Académico en Universitarios*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/11105/1/T32194.pdf>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676. doi:10.3102/00028312029003663
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology, 73*(4), 485–493. doi:10.1037/0022-0663.73.4.485

## Apéndices

Tabla 1

Correlaciones de las variables autoeficacia, aprovechamiento académico, edad, tiempo en la universidad y cantidad de créditos

	Autoeficacia	Aprov. Acad	Edad	Cant. Cred
Aprov. Académico	*.118 0.040			
Edad	*.114 0.042	-.013 0.823		
Cant. créditos aprobados	*.139 0.018	** .219 0.000	.061 0.304	
Tiempo en la universidad	** .176 0.002	** .252 0.000	** .402 0.000	** .403 0.000
Nivel de Significación	* 0.05	** 0.01		

Tabla 2

Comparación de Medias del Nivel de Percepción de Autoeficacia, Depresión y Aprovechamiento Académico en lo Estudiantes de Universitarios Graduados y Subgraduados.

Nivel Académico	Nivel Autoeficacia			Aprov. Académico		
	Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
Graduados	34.19	59	6.06	3.60	46	0.39
Subgraduado	31.41	253	3.89	3.14	238	0.46
Total	31.94	312	5.81	3.21	284	0.48
Prueba T	t=-3.36**	df=310	.001	t=-6.26**	df=282	.000
Nivel de Significancia	* 0.05	** 0.01				

Tabla 3

Comparación de Medias del Nivel de Percepción de Autoeficacia, Depresión y Aprovechamiento Académico en lo Estudiantes de Universitarios Masculinos y Fémimas

Nivel Académico	Nivel Autoeficacia			Aprov. Académico		
	Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
Másculinos	31.73	88	6.49	3.22	81	0.51
Fémimas	31.90	231	5.70	3.21	207	0.48
Total	31.85	319	5.92	3.21	288	0.49
Prueba T	t=-0.233	df=317	.816	t=-.177	df=286	.859
Nivel de Significancia	* 0.05	** 0.01				

Tabla 4

*Análisis de Regresión entre las variables Percepción de Autoeficacia, Edad, Cantidad de Créditos, Año de Estudio y Rendimiento Académico*

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.287 <sup>a</sup>	.082	.069	.77477

a. Variables predictoras: (Constante), Escala de Autoeficacia, ¿Cuál es su edad?, Cantidad de créditos aprobados al momento, Años de estudios en la universidad

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	14.822	4	3.705	6.173	.000 <sup>a</sup>
	Residual	165.074	275	.600		
	Total	179.896	279			

a. Variables predictoras: (Constante), Escala de Autoeficacia, ¿Cuál es su edad?, Cantidad de créditos aprobados al momento, Años de estudios en la universidad

b. Variable dependiente: ¿Cuál es su promedio académico acumulado al momento?

Coefficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3.102	.247		12.571	.000
	¿Cuál es su edad?	-.024	.009	-.177	-2.800	.005
	Años de estudios en la universidad	.103	.034	.206	2.997	.003
	Cantidad de créditos aprobados al momento	.002	.001	.137	2.169	.031
	Escala de Autoeficacia	.000	.005	.006	.096	.923

a. Variable dependiente: ¿Cuál es su promedio académico acumulado al momento?

Gráfico 1

*Modelo de Correlación Múltiples*

