

Validación de la Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social en Estudiantes Universitarios Chilenos

Validation of the Cognitive Behavioral Social Self-Efficacy Scale in Chilean University Students

Yaranay López-Angulo¹, Fabiola Sáez-Delgado², Javier Mella-Norambuena³,
Jorge Vergara-Morales⁴, Ana B. Bernardo⁵ y Alejandro Díaz-Mujica⁶

Resumen

La Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social fue diseñada para evaluar la autoeficacia social a partir de los dominios cognitivo y comportamental. Esta investigación tuvo como objetivo validar y estimar las propiedades psicométricas de esta escala a través de su aplicación en 824 estudiantes (46.4% mujeres) y (53.4% hombres), entre 17 y 23 años ($M=18.71$; $SD=1.17$), que cursaban primer año de sus carreras en una universidad del sur de Chile. Los resultados indicaron un adecuado ajuste del modelo de segundo orden considerando tres dimensiones de autoeficacia social y un factor general. Los coeficientes de consistencia interna para las dimensiones de la escala fueron, $\omega=.81$ (Factor 1: Predictivo), $\omega=.82$ (Factor 2: Cognitivo), $\omega=.83$ (Factor 3: Comportamental) y (Factor General) $\omega=.87$ (Autoeficacia Social). Se concluye que el cuestionario es un instrumento válido y confiable para evaluar este constructo en estudiantes universitarios chilenos.

Palabras clave: autoeficacia social, confiabilidad, validez, estudiantes universitarios

Abstract

The Cognitive-Behavioral Social Self-Efficacy Scale was designed to assess social self-efficacy based on cognitive and behavioural domains. This research aimed to validate and estimate the psychometric properties of this scale through its application in 824 students (46.4% female) and (53.4% male), between 17 and 23 years old ($M=18.71$; $SD=1.17$), who were in the first year of their careers at a university in southern Chile. The results indicated an adequate fit of the second-order model considering three dimensions of social self-efficacy and a general factor. The internal consistency coefficients for the dimensions of the scale were, $\omega=.81$ (Factor 1: Prediction), $\omega=.82$ (Factor 2: Cognitive), $\omega=.83$ (Factor 3: Behavioral) and (General Factor) $\omega=.87$ (Social Self-efficacy). It is concluded that the questionnaire is a valid and reliable instrument to evaluate this construct in Chilean university students.

Keywords: social self-efficacy, reliability, validity, university students

¹Doctora en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile. Tel.: +56986769901. Correo: yaralopez@udec.cl

²Doctora en Psicología, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Tel.: +56945252353. Correo: fsaez@ucsc.cl

³Magister en Psicología. Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Ciencias, Concepción, Chile. Tel.: +56976340786. Correo: javier.mella1988@gmail.com

⁴Doctor en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad de Las Américas, Chile. Tel.: + 56 9 4102 0264. Correo: jvergaram@udla.cl

⁵Doctora en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España. Tel.: +985 10 95 41. Correo: bernardoana@uniovi.es

⁶Doctor en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile. Tel.: +56412203955. Correo: adiazm@udec.cl

Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · N°73 · Vol. 3 · 19-35 · 2024

ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Introducción

Desde la Teoría Sociocognitiva propuesta por Albert Bandura, la autoeficacia se conceptualiza como las creencias que poseen las personas sobre sus capacidades para organizar cursos de acción requeridos para alcanzar un determinado tipo de logro (Bandura, 1997, 2012). Desde esta teoría, ser un agente es ejercer un control autorregulador (Stajkovic et al., 2018). En el ámbito educativo la autoeficacia alude a las creencias relativas a su capacidad para desempeñarse en una tarea específica, identificar oportunidades y obstáculos (Schunk, 1991).

El sistema de creencias de autoeficacia no se considera un rasgo global sino un conjunto diferenciado de creencias personales vinculadas a distintos ámbitos de funcionamiento (Bandura, 2006). Si bien existen múltiples investigaciones que han observado la autoeficacia en ámbitos tales como el laboral, educativo y de la salud (Pereyra et al., 2018), se identifican tendencias actuales que se orientan al estudio de la autoeficacia en el ámbito específico de la interacción social, lo que ha dado origen al constructo autoeficacia social. Aunque no existe un concepto único, la autoeficacia social puede entenderse como las creencias, percepciones, expectativas y confianza que tiene una persona en sus habilidades para interactuar, iniciar y mantener relaciones interpersonales (Gecas, 1989; Smith & Betz, 2000). La habilidad, confianza y capacidad percibida para comprender, predecir situaciones sociales que se expresan a través del comportamiento, dan cuenta de la adaptación a las situaciones sociales (Grieve et al., 2014).

La autoeficacia social juega un papel importante en la comprensión y predicción del funcionamiento psicosocial (Grieve et al., 2014), permite realizar con éxito una tarea relacionada con el comportamiento en las relaciones sociales (Wright et al., 2013), y facilita el despliegue de las habilidades interpersonales para un óptimo desempeño social, por ejemplo, hacer preguntas y hablar en público en el contexto educativo formal (Medrano, 2011; Moe & Zeiss, 1982). Al situarse en el contexto de la educación universitaria, la autoeficacia social posibilita al estudiantado responder a las demandas actuales enfocadas al logro de relaciones sociales competentes (Del Prette & Del Prette, 2013), como por ejemplo, la

búsqueda de ayuda académica; ésta implica el acto voluntario de solicitar apoyo luego de identificar una dificultad en el proceso de estudio; implica ciertas formas: a) Barreras a la búsqueda de ayuda; b) Búsqueda de ayuda formal; c) Búsqueda de ayuda informal; d) Búsqueda de ayuda ejecutiva y e) Búsqueda de ayuda instrumental. La búsqueda de ayuda académica repercute positivamente en el rendimiento académico y aprendizaje de los estudiantes (Karabenick, 2004; López-Campos & Pérez, 2023).

Específicamente en el primer año de la universidad la autoeficacia social es una variable relevante para el proceso de adaptación a este nuevo contexto, un estudio confirmó la mediación de la satisfacción social universitaria en las relaciones entre apoyo social, autoeficacia social y propósitos académicos con ajuste académico e intención de abandono (López-Angulo et al., 2023); destacando la autoeficacia social como predictora de la adaptación social a la universidad. Las interacciones del estudiantado con sus pares y profesores son clave para considerar abandonar la universidad; de manera particular, el grupo de pares ejerce influencia en la permanencia (López-Angulo, 2021; López-Angulo et al., 2021; Willcoxson, 2010). En este sentido, cuando los estudiantes tienen altos niveles de autoeficacia, se involucran en acciones para las que se sienten competentes, comprometiéndose con el logro de los propósitos establecidos; mientras las personas que evidencian bajos niveles de autoeficacia, asumen comportamientos más conservadores que minimizan el inicio de una determinada conducta (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018).

La autoeficacia social tiene relación con el desempeño y el funcionamiento psicosocial adaptativo (Grieve et al., 2014); presenta relaciones positivas con ajuste social (Meng et al., 2015) y facilita una adecuada adaptación y transición (Charalambous, 2020) y satisfacción con la vida universitaria (Dewitz & Walsh, 2002; Matsushima, 2016). Es un factor clave para establecer y mantener amistades mutuamente beneficiosas, así como para el aumento de la satisfacción con las amistades (Matsushima, 2016), y favorecimiento de las relaciones sociales con compañeros y profesores (Charalambous, 2020).

La autoeficacia social en el ámbito académico ejerce un efecto directo sobre la autoeficacia para

la autorregulación del aprendizaje y un efecto indirecto sobre la autoeficacia para el rendimiento. Este resultado implica que estudiantes que posean confianza en sus capacidades para responder a demandas interpersonales, incrementan sus creencias de eficacia para autorregular el estudio y rendir académicamente (Medrano, 2011). También presenta relaciones positivas con un adecuado rendimiento académico durante el primer año (Dunbar et al., 2018; Ferrari & Parker, 1992; Sotardi, 2022). La evidencia muestra que existe una relación positiva en primer y segundo año entre la autoeficacia social y el rendimiento académico y que los líderes tienen una autoeficacia social más alta que el resto de los estudiantes (Dunbar et al., 2018).

Una baja autoeficacia social afecta negativamente la interacción social, condicionando a las personas a tener expectativas negativas, generando ansiedad social e incluso podría causar dificultades en la adaptación a situaciones sociales, mostrando así comportamientos sociales desadaptativos (Grieve et al., 2014); provoca sentimientos de impotencia, exageración en las dificultades personales en circunstancias sociales (Wei et al., 2005). Tener bajos niveles de autoeficacia social puede generar ansiedad social, insatisfacción y sentimientos de soledad (Gazo et al., 2020; Tarkhan et al., 2013). Se han encontrado relaciones entre la autoeficacia social y el clima emocional del aula ($\beta=.576$, $p<.001$); así también con la depresión ($\beta=-.094$, $p<.05$), (Hong et al., 2020) estos resultados enfatizan en la importancia de la autoeficacia social para el ajuste personal y emocional.

La autoeficacia social se relaciona negativamente con el estrés académico y el estrés en las relaciones interpersonales; estudiantes con alta autoeficacia social gestionan mejor sus interacciones interpersonales y su rendimiento académico; poseyendo la creencia de que están menos influenciados por eventos estresantes porque adoptan estrategias de afrontamiento positivas y centradas en el problema (Chiu, 2014). Dado que la autoeficacia social una variable determinante en la juventud, específicamente en la adaptación social a la universidad; es un desafío abordar la manera en que se mide.

Para la medición de la autoeficacia social existen varios instrumentos, sin embargo, estudios

psicométricos han señalado algunas falencias. Por ejemplo: (1) Escala de autoeficacia (Sherer et al., 1982), es una subescala de 6 ítems, alpha de .71; con una escala de respuesta de 14 puntos que no captura la naturaleza autoevaluativa del constructo, es tipo Likert y va desde “no estoy de acuerdo” hasta “muy de acuerdo” (Grieve et al., 2014); (2) Escala de Autoeficacia Social Percibida (PSSE) (Smith & Betz, 2000), escala unidimensional de 25 ítems, alpha de .94; se centra en comportamientos generales y no enfatiza en los contextos sociales específicos; el dominio de “buscar relaciones románticas” podría no ser apropiado en otros entornos (Fan et al., 2013; Grieve et al., 2014); (3) Escala de autoeficacia social en el lugar de trabajo (WSSE), presenta 4 dimensiones y tiene 22 ítems (Fan et al., 2013), está contextualizada para el lugar de trabajo de personas adultas; (4) Escala de Autoeficacia Social de Glasgow (GSSES) (Payne & Jahoda, 2004), aborda 4 factores y tiene un total de 17 ítems, alpha de .78; es en población específica y se realizó con bajo tamaño muestral; (5) Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social (Grieve et al., 2014), compuesta por dos factores cognitivo, alpha de .94 y conductual, alpha de .88; y 18 ítems para estudiantes universitarios. De éstas cinco escalas no se han encontrado validaciones en Chile. Se ha planteado que para medir de forma válida la autoeficacia en estudiantes, se requiere conceptualizar el dominio específico y consistentemente medirlo con un instrumento coherente con este dominio (Díaz-Mujica et al., 2022).

Según la revisión de los antecedentes empíricos, no se observan validaciones del instrumento Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social (Grieve et al., 2014) en idioma español ni en estudiantes universitarios. Por lo tanto, es importante disponer de un instrumento válido y confiable, que permita medir este constructo en estudiantes universitarios de habla hispana. En consecuencia, el objetivo de esta investigación fue validar y estimar las propiedades psicométricas de la Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social en estudiantes universitarios chilenos.

Método

El diseño de esta investigación fue instrumental (Ato et al., 2013), dado que se valida y estiman las

propiedades psicométricas de la Escala Cognitivo-Conductual de Autoeficacia Social (Grieve et al., 2014).

Participantes

Participaron 824 estudiantes de primer año de diferentes carreras ($n=31$), de una universidad del sur de Chile. Del total de estos, 440 eran hombres (53.4%), 382 mujeres (46.4%) y 2 no declaran (0.2%). Sus edades estuvieron comprendidas entre 17 y 23 años ($M=18.71$; $DE=1.17$).

Instrumento

El inventario Cognitivo Conductual de Autoeficacia Social (Grieve et al., 2014) es un instrumento de auto-informe que evalúa la autoeficacia social a partir de los dominios cognitivo (ítems: AUT1, AUT2, AUT3, AUT5, AUT6, AUT8, AUT9, AUT13, AUT14, AUT16, AUT17, AUT19, AUT21) y conductual (ítems: AUT4, AUT7, AUT10, AUT11 Y AUT20). Los aspectos cognitivos se refieren a la capacidad percibida para comprender y predecir situaciones sociales; los aspectos conductuales aluden a la habilidad y confianza que tiene un individuo en situaciones sociales. El inventario cuenta con 18 ítems. Cada reactivo solicita a la persona que califique qué tan seguro está de poder realizar lo que en el ítem se describe, teniendo en cuenta que 1 significa “nada seguro” y 5 significa “muy seguro”. En el estudio original, el instrumento presentó propiedades psicométricas y de validación satisfactorias, mostrando un alfa de Cronbach en la dimensión cognitiva de .94 y en la conductual de .88. Los índices del test-retest después de dos semanas de aplicación fueron adecuados ($r = .75$, $p=.003$).

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en el marco de un proyecto de investigación mayor financiado por una agencia de investigación nacional, el cual contaba con aprobación del Comité de Ética de la universidad, por tanto, se cumplieron con los requerimientos éticos para la investigación con seres humanos. Las aplicaciones del cuestionario se realizaron en las aulas, previa autorización de los decanos, jefes de carreras y profesores de asignaturas. Para la traducción, adaptación y validación se siguieron las directrices de la

Comisión Internacional de Test, para garantizar adecuados niveles de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica (Epstein et al., 2015; Hernández et al., 2020).

Traducción y retrotraducción

Se realizó el procedimiento de traducción-retrotraducción por especialistas en lenguas extranjeras y nativas, puesto que era un instrumento en idioma inglés. Para garantizar un adecuado proceso de traducción, primero se hicieron correcciones idiomáticas, esta etapa consistió en la traducción del inglés al español por una traductora del Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile. Segundo, la traducción fue revisada por dos psicólogos, quienes sugirieron cambiar algunas palabras para facilitar la comprensión en la cultura y muestra a la cual se aplicaría el instrumento. Tercero, la versión en español fue enviada a otra traductora especialista del Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile, quien transcribió literalmente al inglés el instrumento, cumpliendo así con el requisito de retro-traducción. Finalmente, se comparó la versión original en inglés y la retrotraducción y no se observaron diferencias significativas.

Validez de contenido

Para detectar dificultades y verificar el modo en que los estudiantes comprendían cada uno de los ítems traducidos se realizó una entrevista cognitiva a 5 estudiantes con el objetivo de detectar problemas en el instrumento antes de estimar las propiedades psicométricas. Se consideró el protocolo de pensamiento en voz alta, en el cual la investigadora pidió a cada estudiante completar el cuestionario y verbalizar todo lo que le pasaba por la mente, incluyendo ideas sueltas, preguntas, dudas o comentarios (Güss, 2018). Finalmente se hizo una aplicación piloto con ($n=210$) para comprobar el funcionamiento de la escala; los análisis arrojaron resultados satisfactorios.

Procedimiento para el análisis de los resultados

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems para examinar la distribución normal. Este proceso se realizó mediante estadísticos descriptivos, coeficientes de asimetría y de curtosis.

Para determinar las propiedades psicométricas la muestra se dividió en dos: una parte ($n=524$) se

utilizó para los análisis exploratorios y la otra parte ($n=300$) para los análisis confirmatorios. Se realizaron análisis factoriales para determinar la validez de constructo. En este contexto, resultó apropiado iniciar con el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), continuar con Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) y, finalmente, repetir (AFC). La estimación de los parámetros se realizó con el estimador de Máxima Verosimilitud Robusto (MLR). Este estimador no requiere el cumplimiento de los supuestos de normalidad, puesto que se considera lo suficientemente robusto como para detectar un efecto cuando este realmente existe (Lloret-Segura et al., 2014). Se utilizó el software MPlus 7.11. Los índices considerados para evaluar el ajuste del modelo fueron: (1) valores de Chi-cuadrado (χ^2) no significativo $p \geq .05$ (Tabachnik & Fidell, 2007), (2) error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) valores inferiores a .07 (Hu & Bentler, 1999; Steiger, 2007), (3) índice de ajuste comparativo (CFI) e índice de ajuste no normalizado (TLI) deben ser mayores a .94 (Hair et al., 2014) y (4) las cargas factoriales de los ítems deben ser significativas, iguales o mayores a .30 (Field, 2009), preferiblemente mayores a .40 (Hair et al., 2014; Lloret-Segura et al., 2014). Se realizaron correlaciones entre las dimensiones y los ítems del instrumento.

La confiabilidad se calculó mediante el índice de alfa de Cronbach (α) y el coeficiente Omega (ω) de McDonalds (1978). Se eligió este último test porque varios investigadores sugieren usarlo para garantizar mayor precisión en el cálculo de la fiabilidad, en tanto, su estimación no depende del número de ítems ni de las opciones de respuesta como el alfa, sino de las cargas factoriales (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). La consistencia interna del instrumento fue estimada mediante el coeficiente omega, para el alfa de Cronbach se utilizó el software libre JASP v. 0.8.3.1 (JASP Team, 2017) y se esperan encontrar valores superiores a .70 (Luján-Tangarife & Cardona-Arias, 2015).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para los 18 ítems del instrumento de autoeficacia social. Los puntajes de todos los ítems fueron ligeramente superiores al punto medio de la

escala. El análisis de la asimetría y la curtosis evidencia que todos los ítems estuvieron dentro del rango adecuado teóricamente de -2 y +2 (Bandalos & Finney, 2010), por lo cual, se considera que los datos muestran una distribución normal.

Con el objetivo de comprobar la validez de constructo del instrumento de autoeficacia social se realizó un AFC considerando los dos factores sugeridos por los creadores del instrumento (Grieve et al., 2014). Los resultados no mostraron un ajuste adecuado, ver modelo 1 en Tabla 2, por lo tanto, se realizó un AFE para evaluar las posibles dimensiones del conjunto de ítems de la escala y lograr un mejor ajuste del modelo. Se modelaron dos estructuras, la primera con dos (modelo 1 y 2) y la segunda (modelo 3, 4 y 5) con tres factores. Los análisis se realizaron con muestras distintas.

Como se observa en la Tabla 2 el mejor ajuste en el AFE lo tuvo el modelo 3. Para identificar los ítems de cada factor, se consideraron los ítems significativos y con cargas mayores a .40, ver Tabla 4. Como resultado se eliminaron 3 ítems: (11,14 y 19); quedando el factor 1 compuesto por 5 ítems, el factor 2 por 6 ítems y el factor 3 por 4 ítems.

Los resultados del AFC considerando una estructura de primer orden compuesta por tres factores mostraron un adecuado índice de ajuste, tal como se muestra en el modelo 4 de la Tabla 2. Consecutivamente se realizó un AFC con una solución de tres factores con un factor de segundo orden, con el objetivo de determinar cuál ajusta mejor. Los resultados arrojaron índices de ajuste coincidentes con el modelo anterior (modelo 5). Según Bentler (2005) esta semejanza aparece cuando se presenta una estructura factorial con todos los factores relacionados entre sí, lo que supone indirectamente la presencia de un factor latente, que explica también esas relaciones.

En cuanto a las cargas factoriales de los ítems con las dimensiones de la autoeficacia social, en la Tabla 3 se observan correlaciones significativas en la mayoría de los ítems en factores claramente identificables, sin embargo, se observan algunos ítems con carga en dos factores: 11, 13, 15, 16, 17 y 18; los cuales cargaron en dos factores. En este análisis se eliminan los ítems debajo de .40, es decir los ítems: 11 y 16.

En cuanto a las cargas factoriales de los ítems por cada dimensión de la autoeficacia social, en la Tabla 4 se observan correlaciones significativas y

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems

No. Ítem EO	Ítems	Media	Desviación	Asimetría		Curtosis	
		Estadístico	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
AUT1	1	3.39	.926	-.345	.086	.049	.171
AUT2	2	3.88	.893	-.727	.085	.453	.170
AUT3	3	3.92	.942	-.923	.085	.796	.170
AUT4	4	3.34	1.136	-.305	.085	-.634	.170
AUT5	5	3.21	.951	-.259	.085	-.043	.171
AUT6	6	3.84	.973	-.798	.085	.399	.171
AUT7	7	3.52	1.150	-.491	.085	-.528	.170
AUT8	8	3.92	.966	-.945	.085	.700	.170
AUT9	9	3.79	.909	-.627	.085	.300	.170
AUT10	10	3.61	1.172	-.586	.085	-.543	.170
AUT11	11	3.50	1.131	-.462	.085	-.534	.170
AUT13	12	3.25	1.028	-.164	.085	-.321	.170
AUT14	13	3.41	.945	-.222	.085	-.198	.170
AUT16	14	4.04	.952	-1.108	.085	1.165	.170
AUT17	15	3.59	.945	-.463	.085	.093	.170
AUT19	16	3.84	.878	-.584	.085	.317	.170
AUT20	17	3.37	1.133	-.352	.085	-.630	.170
AUT21	18	3.43	.929	-.146	.085	-.128	.170

Nota. AUT: Autoeficacia; EO: Escala Original.

Tabla 2. Estimaciones de los modelos analizados

Modelos	X ²	Df	RMSEA	(90% CI)	SRMR	CFI	TLI
Modelo 1 AFC (2 factores de primer orden)	586.787*	134	.080	.074-.087	.063	.847	.825
Modelo 2 AFE (2 factores)	551.714*	118	.084	.077-.091	.054	.853	.810
Modelo 3 AFE (3 factores de primer orden)	292.497*	102	.060	.052-.068	.031	.936	.903
Modelo 4 AFC (3 factores de primer orden)	167.100*	87	.055	.043-.068	.056	.939	.926
Modelo 5 AFC (3 factores de) segundo orden)	167.100*	87	.055	.043-.068	.056	.939	.926

Nota. Df=grados de libertad del modelo; RMSEA=Error Medio Cuadrático de Aproximación; (90% CI)=Intervalo de confianza del 90% para RMSEA; SRMR=Error cuadrático medio de aproximación estandarizado; CFI=Índice de Ajuste Comparativo; TLI=índice de Tucker-Lewis; *p<.05

Tabla 3. Cargas de ítems por dimensiones

Ítems	Factores		
	1	2	3
1	.728*	.027	-.002
2	.173	.442*	.050
3	-.112	.744*	.005
4	-.012	.007	.705*
5	.736*	-.006	.024
6	.026	.619*	.076
7	.015	.136*	.700*
8	-.011	.688*	-.006
9	.062	.647*	.048
10	-.094	-.014	.875*
11	.003	.187*	.366*
12	.809*	-.146	-.002
13	.490*	.279*	-.051
14	-.092	.799*	-.038
15	.303*	.460*	-.031
16	.324*	.350*	.105
17	.159*	.013	.519*
18	.472*	.286*	.035

Nota. *p<.05.

de magnitud alta con cada dimensión; excepto el ítem 15 que cargó menos de .40. Todos los ítems tuvieron carga superior a .40; esto refleja niveles de asociación adecuados en todos los ítems del instrumento con respecto a las dimensiones.

Teniendo en cuenta esta estructura confirmada se concluye que, distinto de la estructura que propusieron los autores, de dos dimensiones cognitivo (ítems: AUT1, AUT2, AUT3, AUT5, AUT6, AUT8, AUT9, AUT13, AUT14, AUT16,

Tabla 4. Correlación ítem-dimensión

Ítems		F1	F2	F3
1	Predecir el comportamiento de otras personas	.792**		
5	Anticipar las cosas que van a hacer las personas	.792**		
12	Considerar predecibles a las personas	.769**		
13	Entender lo que otros están intentando lograr sin que necesiten decir nada	.710**		
18	Anticipar las reacciones de otros a mi actuar	.720**		
2	Entender las elecciones de otros		.679**	
3	Saber cómo mis acciones harán sentir a otros		.726**	
6	Entender los sentimientos de otras personas		.747**	
8	Entender por qué las personas podrían enojarse conmigo		.729**	
9	Entender los deseos de otros		.748**	
14	Darme cuenta cuando he herido a otros		.745**	
4	Sentirme cómodo/a junto a nuevas personas que no conozco			.807**
7	Adaptarme fácilmente a situaciones sociales			.836**
10	Participar en nuevas situaciones y conocer personas por primera vez			.861**
17	Encontrar buenos temas de conversación			.748**

Nota. ** $p < .01$; F1: Predictivo; F2: Cognitivo; F3: Conductual.

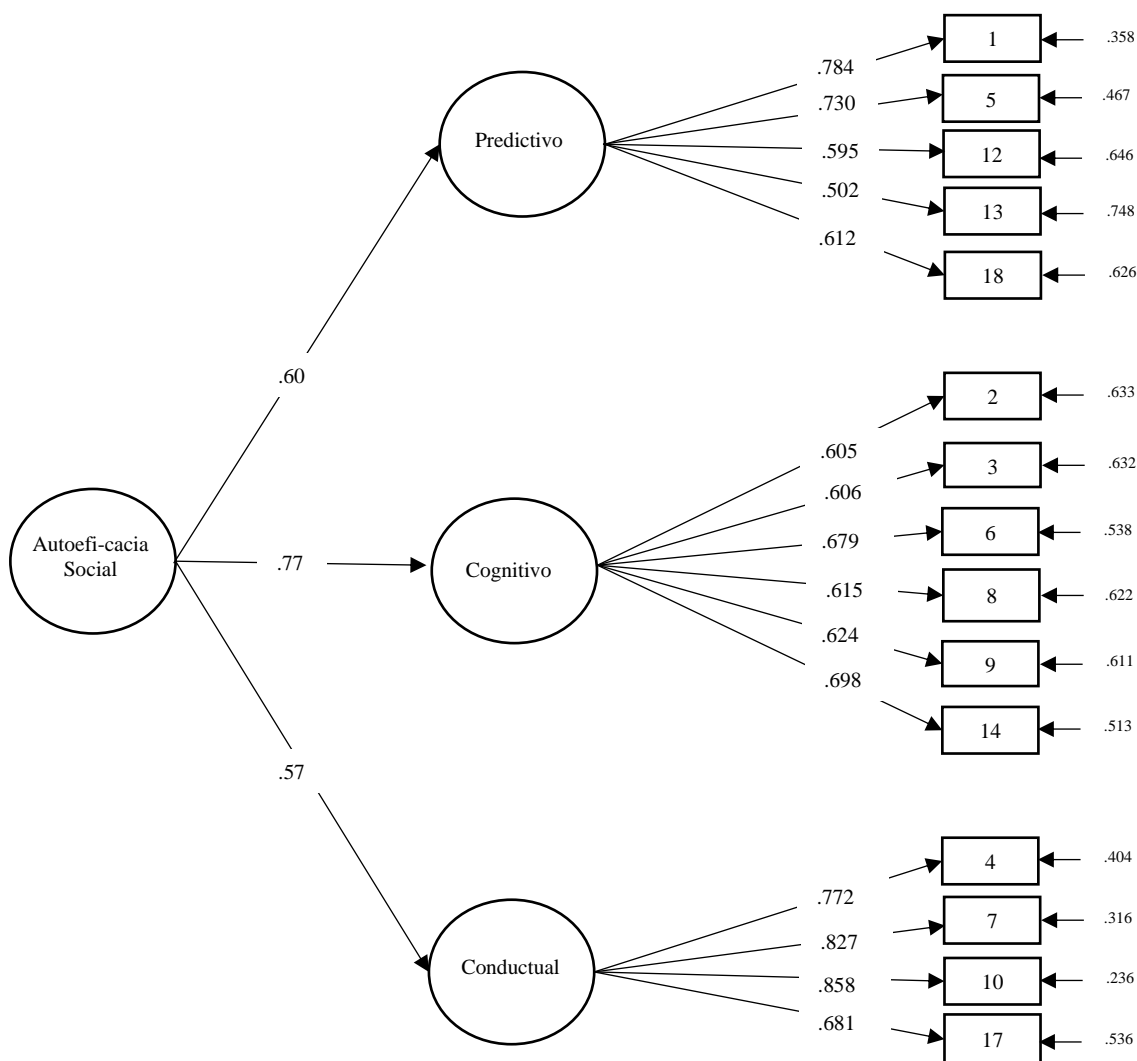


Figura 1. Estructura factorial de la Escala Cognitivo Conductual de Autoeficacia Social

AUT17, AUT19, AUT21) y conductual (ítems: AUT4, AUT7, AUT10, AUT11 Y AUT20), el instrumento de autoeficacia social está compuesto por 3 dimensiones relacionadas entre sí, que a su vez conforman un constructo global que da cuenta

de la manera en que las personas creen sentirse capaces de adaptarse a los otros (figura 1). De este modo se confirma un modelo factorial de segundo orden compuesto por 15 ítems, donde el factor 1 (predictivo) mide aspectos relacionados con la

capacidad de predecir el comportamiento de los otros; el factor 2 (cognitivo) alude a elementos cognitivos relacionados con la capacidad percibida para entender los sentimientos de los otros; y el factor 3 (conductual) captura comportamientos relacionados con la habilidad y confianza percibida ante situaciones sociales y que se expresan a través del comportamiento, dando cuenta de la adaptación a las situaciones sociales. Estos factores componen un factor general, al cual basado en el sentido teórico de los ítems, se le denominará en esta investigación autoeficacia social, ver Anexo 1.

Como se observa en la Tabla 5 cada dimensión de la escala de autoeficacia social posee índices adecuados, siendo superiores a .70. Estos coeficientes sugieren que las dimensiones y el instrumento son fiables para medir la autoeficacia social en estudiantes universitarios chilenos.

Tabla 5. Coeficientes de consistencia interna

Factores	No. de ítems	Alpha de Cronbach	Omega de McDonald's
F1	1,5,13,14,21	.811	.812
F2	2,3,6,8,9,16	.816	.816
F3	4,7,10,20	.824	.828
Factor General	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,13,14,16,20,21	.870	.871

Nota. F1: F1: Predictivo; F2: Cognitivo; F3: Conductual.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo validar y estimar las propiedades psicométricas de la Escala Cognitivo Conductual de Autoeficacia Social en estudiantes universitarios chilenos. A continuación, se discuten los resultados más relevantes, se delimitan conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Los resultados obtenidos dieron cuenta de adecuados niveles de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica, los cuales fueron logrados mediante procedimientos con profesionales de idioma inglés y español. Esto se logró, siguiendo el consenso de las principales recomendaciones (Epstein et al., 2015) y las directrices actuales que permiten traducir con precisión una encuesta a otro idioma, para garantizar la mayor adecuación del contenido y el significado semántico y conceptual (Tsai et al., 2022). Del mismo modo se encontraron sólidas evidencias de validez de contenido mediante la

aplicación de la entrevista cognitiva y aplicación piloto. Estos procedimientos son destacados y recomendados por los investigadores. La entrevista cognitiva es una estrategia que ofrece un enfoque único para captar los procesos de pensamiento de las personas cuando participan respondiendo instrumentos (Güss, 2018), ayudando a los investigadores en el estudio de los procesos de respuesta a las pruebas y permitiendo mapear los modelos cognitivos de los procesos de pensamiento complejos para apoyar el diseño, la evaluación y el refinamiento de los instrumentos (Wolcott & Lobczowski, 2021). Respecto a la aplicación piloto de la escala, es un procedimiento frecuentemente recomendado para el desarrollo preliminar de escalas o adaptaciones culturales con la finalidad de identificar problemas específicos como la dificultad en el procedimiento de aplicación del test, la discriminación de los ítems, la consistencia interna, las tasas de respuesta y la estimación de parámetros en general (Johanson & Brooks, 2009).

La autoeficacia social en la Educación Superior: un factor determinante en la adaptación y el éxito universitario

Esta escala de autoeficacia social aporta a la comprensión de la interacción social del estudiante una vez que entra a la universidad y enfrenta el desafío de interactuar, integrarse socialmente y evidenciar la confianza que tiene sobre sus habilidades para desplegar acciones en interacción social, imprescindibles para comprender, predecir y adaptarse a las situaciones sociales propias de la Educación Superior. Al respecto, la evidencia empírica en estudiantes universitarios es consistente en señalar que la autoeficacia social se relaciona con variables psicosociales, cognitivas-motivacionales y de salud mental que facilitan la adaptación y el desarrollo psicosocial. Por ejemplo: una investigación en Pakistán sobre los factores cognitivos e interpersonales que afectan la adaptación social mostró que la autoeficacia social, el apoyo social de profesores y pares tienen un efecto positivo significativo en el ajuste social (Kayani et al., 2023). Otra investigación en Nueva Zelanda, utilizando modelos de ecuaciones estructurales, mostró que la autoeficacia social contribuyó significativamente a la relación entre la pertenencia institucional y el promedio de

calificaciones (Sotardi, 2022). Un estudio en Jordania, encontró una correlación negativa entre la autoeficacia social, la soledad y la adicción a Internet (Gazo et al., 2020). Otra investigación en Taiwán encontró que la autoeficacia social podría predecir significativamente la autoestima y la depresión (Hong et al., 2020). Un estudio recién en Vietnam, afirma que la autoeficacia social impacta más allá de la adaptación a la universidad, enfatizando en su importancia en la empleabilidad y el éxito profesional subjetivo (que incluye la satisfacción laboral y la satisfacción profesional) (Tung & Huong, 2023).

En el contexto de la educación universitaria, la autoeficacia social se vuelve crucial durante el primer año, ya que influye en la adaptación social, académica, emocional e institucional de los estudiantes a este nuevo entorno; siendo las interacciones con compañeros y profesores factores determinantes en la decisión de continuar o abandonar la universidad, la autoeficacia social juega un papel relevante en cómo los estudiantes se involucran en estas interacciones (López-Angulo et al., 2023). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el nivel de autoeficacia social entre los estudiantes de segundo año y otros grupos educativos, en beneficio de los estudiantes de segundo año. Esto podría estar relacionado con la fuerte motivación de estos estudiantes para desarrollar relaciones sociales (Gazo et al., 2020). En este contexto, Bandura (2012) destaca que las personas con un alto sentido de autoeficacia tienden a emplear estrategias más versátiles para abordar su entorno, adquieren un mayor conocimiento, se sienten motivadas para alcanzar metas y enfrentar tareas complejas, en contraposición a aquellos con una autoeficacia limitada, quienes tienden a evitar comprometerse en tareas desafiantes.

Validación de la Escala Cognitivo Social de Autoeficacia Social en estudiantes universitarios chilenos: una nueva perspectiva multidimensional

Uno de los avances que se puede observar con la validación de la escala Cognitivo Conductual de Autoeficacia Social en esta investigación es que se ha transitado de la conceptualización y medición del constructo de autoeficacia general a dominios específicos de la percepción de capacidad que tiene

el estudiante sobre un área determinada de desenvolvimiento en contextos académicos (Díaz-Mujica et al., 2022).

Los autores del instrumento original denominado Inventario Cognitivo Conductual de Autoeficacia Social (Grieve et al., 2014) operacionalizaron el constructo en dos dimensiones correspondientes al dominio cognitivo y conductual. Sin embargo, los resultados de esta investigación en universitarios chilenos, evidenció una estructura jerárquica compuesta por un factor general y tres factores específicos. Los ítems que se mueven a un tercer factor se desplazan del factor cognitivo, y conforman el factor predictivo (1, 5, 12, 13, 18), lo cual es coherente con la hipótesis de contenido - sostenida por los autores de la actual investigación- la cual afirma que la predicción se refiere a la capacidad de anticipar o prever eventos futuros basados en la información y las experiencias pasadas; siendo el acto de hacer suposiciones o proyecciones sobre lo que sucederá en el futuro, realizado, en función de lo que se sabe o se cree; además las predicciones pueden ser más o menos precisas y se basan en la cognición, ya que implican el procesamiento de información y la aplicación de conocimientos previos.

Relacionado con lo anterior, cuando se realiza un análisis a la carga de los ítems en los factores de los instrumentos (Tabla 3) se observa que los ítems 13, 15, 16, y 18 tienen carga cruzada en el factor 1 predictivo y factor 2: cognitivo. La carga cruzada se observa cuando un ítem en un cuestionario muestra una carga significativa en más de un factor latente en el modelo de análisis factorial (Kline, 2023); lo cual puede ser problemático si se considera que puede indicar que el ítem no está claramente relacionado con un factor específico o que puede haber una falta de discriminación entre los factores en el modelo. Sin embargo, tal y como se recomienda en la literatura, los investigadores pueden realizar ajustes como: eliminar el ítem, revisar la estructura del modelo para permitir correlaciones entre factores o la consideración de un modelo bifactor, etc; el objetivo es lograr un modelo que refleje de manera más precisa la estructura subyacente de los datos y que tenga cargas de ítems que sean coherentes con la teoría y la interpretación de los constructos en estudio. En nuestro estudio, como ya se explicó con

anterioridad, se asignó el ítem con mayor carga al factor, lo cual coincidió con la teoría.

La determinación del número óptimo de factores o dominios, que se ajustan a un conjunto de ítems mediante un análisis factorial es un modelo en el que las variables estandarizadas observadas se regresan sobre factores no observados (es decir, latentes), que representan la carga de cada variable observada en cada factor. Cuando se realizan adaptaciones de escalas o validaciones, hay que tener en consideración que estas mediciones sólo son apropiadas para su uso cuando los investigadores tienen pruebas de validez dentro de su contexto particular y, por tanto, la comprobación de la estructura factorial en un contexto determinado es una importante prueba de validez (Boateng et al., 2018).

En lo que respecta al criterio de asignación de los diferentes ítems a cada factor de un instrumento, la práctica más común es retener saturaciones que estén por encima de .30 o .40 (Bandalos & Finney, 2010; Lloret-Segura et al., 2014). Incluso, (Tabachnik & Fidell, 2007) apoyaron que .32 resultaría ser una regla general óptima en la saturación mínima a considerar, dado que esta equivale aproximadamente a un 10% de la varianza explicada. Sin embargo, algunos han sido más conservadores y estrictos situando el punto de corte mínimo en .40 (MacCallum et al., 1999; Velicer et al., 2000; Williams et al., 2010), incluso, han recomendado elevar este punto de corte en la medida que la muestra sea inferior a 300 sujetos. Por otro lado, es indiscutible que si el valor del peso del ítem es sobre 0.6 en un factor, este peso refleja de manera sólida la importancia que tiene en el factor, dado que, cuanto mayor es el peso, mayor también es la importancia que tiene en el factor, puesto que, este peso puede interpretarse como la correlación entre el factor y el ítem (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Desde la literatura se confirma que la adaptación de una escala original para ser usada en un determinado contexto puede implicar el cambio en el número de factores, donde lo importante es que cada factor sea interpretable, es decir, es de suma importancia que el número y la naturaleza de los factores retenidos tengan un sentido teórico, por lo tanto, si las pruebas empíricas y teóricas apoyan la nueva solución de factores, entonces se podrá aprobar esta nueva solución (Knekta et al., 2019;

Matsunaga, 2010). Una revisión metodológica de adaptaciones culturales y validaciones psicométricas de instrumentos encontró que los autores que aplicaron el AFC usaron este enfoque para probar una teoría propuesta y para determinar el número de factores (Arafat et al., 2016). Los criterios utilizados son los mismos que se aplican en el diseño original de un instrumento y estudio factorial, y cuando se adapta y los factores no cumplían plenamente los criterios se eliminan o ajustan en consistencia con la estricta tradición teórica y empírica de la medida (Arafat et al., 2016). En el presente estudio, la nueva estructura de la escala de autoeficacia social agrega un tercer factor denominado Predictivo. Este es consistente con la comprensión de la percepción de los estudiantes en las interacciones sociales y sus capacidades para predecir comportamientos de otras personas, de acuerdo con la experiencia previa dada en las interacciones personales o en futuras situaciones similares.

Las fortalezas de este estudio refieren a una contribución metodológica y teórica respecto a las relaciones personales, particularmente, a las de estudiantes en contextos universitarios, pues evalúan aspectos de la autoeficacia social delimitados desde tres dimensiones brindando un mejor entendimiento del constructo. Para los investigadores de la educación es elemental la comprensión de los fundamentos teóricos y estadísticos acerca de la validez de las encuestas para implementar una investigación educativa rigurosa (Boateng et al., 2018).

Contar con instrumentos válidos y confiables en la población de uso, permite comprobar la capacidad de un cuestionario para medir las variables o constructos para los que fue diseñado, asegurando así que los resultados de su aplicación se acerquen, en buena medida a la realidad (Streiner et al., 2015). En el caso específico de un instrumento de autoeficacia, se requiere su especificidad en un dominio particular (Sáez-Delgado et al., 2017) y la adaptación de esta escala responde a esa necesidad.

La teoría de la autoeficacia sostiene que las expectativas de dominio personal son los principales determinantes del cambio de comportamiento; considerando que, en el ámbito académico, diversas experiencias pueden tanto fortalecer como debilitar la autoeficacia social de

los estudiantes, esta variable se convierte en un factor crucial para la adaptación social y académica en la universidad, así como para la intención de permanecer. Contar con un instrumento que permita aproximarse a las experiencias y los factores que influyen en los altibajos de la autoeficacia social de los estudiantes se vuelve de un valor incalculable. Esto brinda la capacidad de comprender con mayor profundidad cómo estas experiencias moldean la percepción de los estudiantes sobre su propia competencia. En última instancia, esta comprensión más completa puede ser fundamental para desarrollar estrategias efectivas de apoyo y orientación que promuevan el éxito y la retención en la universidad.

En sentido más amplio, un instrumento preciso para medir la autoeficacia social juega un papel crucial en múltiples ámbitos, incluyendo el clínico, el educativo, la investigación y la medición. En el ámbito clínico, proporciona una herramienta valiosa para evaluar la capacidad de los estudiantes universitarios para adaptarse socialmente a su nueva vida académica, lo que puede ayudar a identificar posibles desafíos emocionales y sociales que enfrentan. En el ámbito educativo, esta medición puede guiar a los educadores y asesores para brindar un apoyo más específico a los estudiantes, facilitando así su transición y ajuste en la universidad. En la investigación, un instrumento robusto para medir la autoeficacia social permite obtener datos confiables y válidos, contribuyendo así al avance del conocimiento en el campo de la psicología educativa. Por último, en términos de medición, este tipo de herramienta es esencial para cuantificar y comparar los niveles de autoeficacia social entre diferentes grupos de estudiantes, lo que puede ser útil para evaluar la efectividad de intervenciones educativas y programas de apoyo.

Hacia una medición más precisa de la autoeficacia social en el contexto universitario: limitaciones y futuras direcciones de investigación

Dentro de las limitaciones de este estudio se puede señalar la escasa información disponible en la literatura especializada y la inespecificidad de la definición de la autoeficacia social (que en este trabajo es entendida como una característica del estudiante cuando se desenvuelve en dinámicas académicas). Se sugiere continuar esta línea de investigación mediante la integración de las

percepciones de la capacidad del estudiantado para aprender las conductas requeridas en una tarea grupal, estudio grupal y durante las clases en la universidad. Para responder a las demandas de adaptación a la vida universitaria, resulta central auto-evaluar y rediseñar próximos ciclos interactivos con otros que le permitirán incrementar las propias habilidades. Por otra parte, si bien este estudio avanza en fuentes de evidencia de validez de una escala de autoeficacia social en universitarios, futuros trabajos podrían evaluar otras fuentes como validez convergente y divergente, así como su invarianza factorial.

El análisis de diferentes métodos de medición no es algo nuevo en constructos de la psicología educativa puesto que todos estos presentan ventajas y desventajas (Fredricks & McColskey, 2012; Fulmer & Frijters, 2009). En este sentido sería importante avanzar en otros mecanismos y métodos de medición diferentes a los tradicionales auto-informes, por los sesgos de deseabilidad social (Holtrop et al., 2021); especialmente eso permitiría triangular los hallazgos desde lo autorreportado por los estudiantes y lo observado o medido con un método distinto, siendo recomendable otra clase de recopilación de datos ya sea por medio de entrevistas, cuestionarios, observación, registros de rendimiento, pruebas físicas, o pruebas fisiológicas (Lange & Dewitte, 2019; Webb, 2017), que eviten resultados potencialmente sesgados y amenacen la validez. Lo importante en este punto radica en la elección del método adecuado para recoger información precisa que conduzca a resultados investigativos de calidad (Sadan, 2017).

Agradecimientos

Este artículo contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile Proyecto ANID/FONDECYT de Iniciación No. 11230864: “Propósitos académicos y de vida, adaptación social, autorregulación emocional, motivacional y académica: Un diseño mixto para explicar la intención de abandono y el rendimiento académico universitario”. Investigadora Responsable: Yaranay López Angulo.

Referencias

- Arafat, S. Y., Chowdhury, H. R., Qusar, M. M. A. S., & Hafez, M. A. (2016). Cross cultural adaptation & psychometric validation of research instruments: A methodological review. *Journal of Behavioral Health, 5*(3), 129-136.
<https://doi.org/10.5455/jbh.20160615121755>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 110-134). Routledge.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control: Freedom and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents, 5*(1), 307-337.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management Business Studies, 38*, 9-44.
<https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bentler, P. M. (2005). EQS 6.1 for Windows. Structural Equations Program Manual. Encino CA: *Multivariate Software Inc.*, 16, 78-117.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer [Review]. *Frontiers in Public Health, 6*.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Charalambous, M. (2020). Variation in transition to university of life science students: exploring the role of academic and social self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education, 44*(10), 1419-1432.
<https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1690642>
- Chiu, S.-I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on taiwanese university student: A mediation model of learning self-Efficacy and social self-Efficacy. *Computers in human behavior, 34*, 49-57.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.024>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. *Social anxiety disorders: From theory to practice*, 49-62.
<https://www.researchgate.net/publication/227353112>.
- Dewitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-Efficacy and College Student Satisfaction. *Journal of Career Assessment, 10*(3), 315-326.
<https://doi.org/10.1177/10672702010003003>
- Díaz-Mujica, A., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., del Vall, M., López-Angulo, Y., & Pérez-Villalobos, M. (2022). Systematic review for the definition and measurement of self-efficacy in university student. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines. Interdisciplinary 39*(2), 37-54.
<https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.3>
- Dunbar, R. L., Dingel, M. J., Dame, L. F., Winchip, J., & Petzold, A. M. (2018). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education, 43*(9), 1507-1523.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265496>
- Epstein, J., Santo, R. M., & Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of clinical epidemiology, 68*(4), 435-441.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.021>
- Fan, J., Litchfield, R. C., Islam, S., Weiner, B., Alexander, M., Liu, C., & Kulviwat, S. (2013). Workplace Social Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment, 21*(1), 91-110.
<https://doi.org/10.1177/1069072712454702>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 18-33.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferrari, J. R., & Parker, J. T. (1992). High school achievement, self-efficacy, and locus of control as predictors of freshman academic performance. *Psychological Reports, 71*(2),

- 515-518.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.3.862>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational psychology review*, 21(3), 219-246.
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9107-x>
- Gazo, A. M., Mahasneh, A. M., Abood, M. H., & Muhediat, F. A. (2020). Social Self-Efficacy and its relationship to loneliness and Internet addiction among Hashemite University Students. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 144.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p144>
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15(1), 291-316.
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/210.1146/annurev.so.1115.080189.001451>.
- Grieve, R., Witteveen, K., Tolan, G. A., & Jacobson, B. (2014). Development and validation of a measure of cognitive and behavioural social self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 59, 71-76.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.008>
- Güss, C. D. (2018). What Is Going Through Your Mind? Thinking Aloud as a Method in Cross-Cultural Psychology [Conceptual Analysis]. 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01292>
- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25.
<https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis: Pearson new international edition*.
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez Benito, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Holtrop, D., Hughes, A. W., Dunlop, P. D., Chan, J., & Steedman, G. (2021). Do social desirability scales measure dishonesty? A think-aloud study. *European Journal of Psychological Assessment*, 37(4), 274.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000607>
- Hong, F.-Y., Chiu, S.-I., Huang, D.-H., & Chiu, S.-L. (2020). Correlations among classroom emotional climate, social self-efficacy, and psychological health of University Students in Taiwan. *Education and Urban Society*, 1-23.
<https://doi.org/10.1177/0013124520931458>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Johanson, G. A., & Brooks, G. P. (2009). Initial Scale Development: Sample Size for pilot studies. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 394-400.
<https://doi.org/10.1177/0013164409355692>
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of educational psychology*, 96(3), 569-581.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Kayani, S., Aajiz, N. M., Raza, K. K., Kayani, S., & Biasutti, M. (2023). Cognitive and interpersonal factors affecting social adjustment of University Students in Pakistan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph20010655>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Knekta, E., Runyon, C., & Eddy, S. (2019). One size doesn't fit all: Using factor analysis to gather validity evidence when using surveys in your research. *CBE—Life Sciences Education*, 18(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1187/cbe.18-04-0064>
- Lange, F., & Dewitte, S. (2019). Measuring pro-environmental behavior: Review and

- recommendations. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 92-100.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.04.009>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Angulo, Y. (2021). *Modelo explicativo del ajuste académico y la intención de abandono en estudiantes universitarios* [Tesis de Doctorado, Universidad de Concepción].
- López-Angulo, Y., Pérez Villalobos, M. V., Bernardo Gutiérrez, A. B., Cobo Rendón, R., Sáez-Delgado, F., & Díaz-Mújica, A. (2021). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in Chilean university students [Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de apoyo social percibido en estudiantes universitarios chilenos]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21865/RIDE> P58.11
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bernardo, A. B., & Díaz-Mujica, A. (2023). Predictive model of the dropout intention of Chilean university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 893894.
- López-Campos, X., & Pérez, C. (2023). Estructura factorial y confiabilidad de la Escala Búsqueda de Ayuda Académica en Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(67), 117-127.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21865/RIDE> P67.1.09
- Luján-Tangarife, J., & Cardona-Arias, J. A. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: Revisión de propiedades psicométricas. *Archivos de Medicina*, 11(3), 1-10. <https://doi.org/10.3823/1251>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84-9.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Matsunaga, M. (2010). How to Factor-Analyze Your Data Right: Do's, Don'ts, and How-To's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
<https://doi.org/10.21500/20112084.854>
- Matsushima, R. (2016). The relationship between situational change and selectiveness in friendships for adjustment to the university. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 356-368.~
<https://doi.org/10.1080/02673843.2013.844179>
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista tesis*, 1(1), 87-106.
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4119>
- Meng, H., Huang, P., Hou, N., & Fan, J. (2015). Social self-efficacy predicts Chinese College students' first-year transition: A four-wave longitudinal investigation. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 410-426.
<https://doi.org/10.1177/1069072714547482>
- Moe, K. O., & Zeiss, A. M. (1982). Measuring self-efficacy expectations for social skills: A methodological inquiry. *Cognitive Therapy*, 6(2), 191-205.
<https://doi.org/10.1007/BF01183892>
- Payne, R., & Jahoda, A. (2004). The Glasgow Social Self-Efficacy Scale—a new scale for measuring social self-efficacy in people with intellectual disability. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(4), 265-274.
<https://doi.org/10.1002/cpp.412>
- Pereyra, C. I., Ronchieri, C. d. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez, N. (2018). Auto-eficácia: Uma revisão aplicada em diversas áreas da Psicologia. *Ajayu Órgano de Difusão Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(2), 299-325.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004&lng=es&tlng=es
- Sadan, V. (2017). Data collection methods in quantitative research. *Indian Journal of Continuing Nursing Education*, 18(2), 58-63.
<https://www.ijcne.org/text.asp?2017/18/2/58/286271>
- Sáez-Delgado, F., Bustos, C., & Díaz-Mujica, A. (2017). Autoeficacia cuestionario de

- autorregulación de estudio readiness. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(01).
<https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.10.13348>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
<https://doi.org/https://core.ac.uk/download/pdf/149233955.pdf>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Smith, H., & Betz, N. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301.
<https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/106907270000800306>
- Sotardi, V. A. (2022). On institutional belongingness and academic performance: mediating effects of social self-efficacy and metacognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2081678>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. Oxford University Press, USA.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. *Pearson*, 5, 481-498.
- Tarkhan, M., Ismaeilpoor, M., & Tizdast, T. (2013). A study of the relationship between social anxiety, social self-efficacy and body image in the girl students of the Islamic Azad University at Tonekabon Branch. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(4), 510-515.
<https://european-science.com/eojnss/article/view/196/pdf>.
- Tsai, T.-I., Luck, L., Jefferies, D., & Wilkes, L. (2022). Challenges in adapting a survey: Ensuring cross-cultural equivalence. *Nurse researcher*, 30(2), 28-32.
<https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1581>
- Tung, D. A. O., & Huong, B. U. I. T. T. (2023). The role of social self-efficacy and psychological capital in IT graduates' employability and subjective career success. *Cogent Social Sciences*, 9(1), 2204630.
<https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2204630>
- Velicer, W. F., Eaton, C. A., & Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: A review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. In R. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 41-71). <http://link.springer.com/>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>.
- Webb, E. J. (2017). Unconventionality, triangulation, and inference. In *Sociological Methods* (pp. 449-456). Routledge.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.602>
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester

- investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 623-639.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501071>
- Williams, B., Onsmann, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8, 1-13.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>
- Wolcott, M. D., & Lobczowski, N. G. (2021). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(2), 181-188.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.09.005>
- Wright, S. L., Wright, D. A., & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2013). Development of the social efficacy and social outcome expectations scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(3), 218-231.
<https://doi.org/10.1177/0748175613484042>

Anexo 1. Escala Cognitivo Conductual de Autoeficacia Social

Instrucciones: Utilizando la siguiente escala de respuesta indica el grado en que usted está seguro de poder hacer cada una de las afirmaciones que se presentan:

	1	2	3	4	5			
	Nada seguro	Poco seguro	Ni seguro ni inseguro	Seguro	Muy seguro			
En la interacción con personas de la carrera yo puedo:								
1	Predecir el comportamiento de otras personas.			1	2	3	4	5
2	Entender las elecciones de otros.			1	2	3	4	5
3	Saber cómo mis acciones harán sentir a otros.			1	2	3	4	5
4	Sentirme cómodo/a junto a nuevas personas que no conozco.			1	2	3	4	5
5	Anticipar las cosas que van a hacer las personas.			1	2	3	4	5
6	Entender los sentimientos de otras personas.			1	2	3	4	5
7	Adaptarme fácilmente a situaciones sociales.			1	2	3	4	5
8	Entender por qué las personas podrían enojarse conmigo.			1	2	3	4	5
9	Entender los deseos de otros.			1	2	3	4	5
10	Participar en nuevas situaciones y conocer personas por primera vez.			1	2	3	4	5
11	Considerar predecibles a las personas.			1	2	3	4	5
12	Entender lo que otros están intentando lograr sin que necesiten decir nada.			1	2	3	4	5
13	Darme cuenta cuando he herido a otros.			1	2	3	4	5
14	Encontrar buenos temas de conversación.			1	2	3	4	5
15	Anticipar las reacciones de otros a mi actuar.			1	2	3	4	5