



AUTOEFICACIA EMPRENDEDORA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL ROL MODERADOR DEL APOYO FAMILIAR

Cordero Martinez, Silvy Daniela¹, <https://orcid.org/0000-0002-2762-8928>
Quispe Chanta, Percy Antony¹, <https://orcid.org/0009-0005-1302-8357>
Aurich Montalvan, Milagros Elizabeth¹, <https://orcid.org/0009-0002-1698-9709>

¹Investigador independiente, Chiclayo, Perú.

*Autor para correspondencia: cmartinezsilvy@gmail.com

Recibido: 03 de setiembre de 2026 • Aceptado: 30 de setiembre de 2026 • Publicado: 15 de octubre de 2026

ESP Resumen. Diversos estudios han evidenciado que la autoeficacia emprendedora y el apoyo familiar se vinculan con el desempeño académico, aunque su interacción ha sido poco estudiada. El objetivo principal de este estudio fue determinar el efecto moderador del apoyo familiar en la relación entre la autoeficacia emprendedora y el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026. La indagación fue cuantitativa, no experimental, transversal y explicativa, con la participación de 384 estudiantes universitarios de Lambayeque. Los hallazgos manifestaron que la autoeficacia emprendedora predijo el desempeño académico, que el apoyo familiar también lo predijo ($\beta = 0.315$; $p < 0.001$) y que la interacción entre ambas variables fue significativa ($\beta = 0.167$; $p < 0.001$). El efecto de la autoeficacia emprendedora sobre el desempeño académico fue mayor cuando el apoyo familiar fue más alto. Se concluyó que el apoyo familiar potencia el efecto de la autoeficacia emprendedora sobre el desempeño académico en los estudiantes universitarios evaluados.

Palabras clave: educación; emprendimiento; gestión; rol de la familia; universidad.

ENTREPRENEURIAL SELF-EFFICACY AND ACADEMIC PERFORMANCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS: THE MODERATING ROLE OF FAMILY SUPPORT

ENG Abstract. Several studies have shown that entrepreneurial self-efficacy and family support are linked to academic performance, although their interaction has been little studied. The main objective of this study was to determine the moderating effect of family support on the relationship between entrepreneurial self-efficacy and academic performance in university students from Lambayeque, 2026. The study was quantitative, non-experimental, cross-sectional, and explanatory, with the participation of 384 university students from Lambayeque. The findings showed that entrepreneurial self-efficacy predicted academic performance, that family support also predicted it ($\beta = 0.315$; $p < 0.001$), and that the interaction between both variables was significant ($\beta = 0.167$; $p < 0.001$). The effect of entrepreneurial self-efficacy on academic performance was greater when family support was higher. It was concluded that family support enhances the effect of entrepreneurial self-efficacy on academic performance in the university students evaluated.

Keywords: education; entrepreneurship; management; role of the family; university.

Como citar: Cordero Martinez, S. D., Quispe Chanta, P. A., & Aurich Montalvan, M. E. (2026). Autoeficacia emprendedora y desempeño académico en estudiantes universitarios: El rol moderador del apoyo familiar. *Revista Aurea Scientia*, 1(3), 26–36. <https://doi.org/10.66440/pdv8cm13>

I. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia es un componente crucial en la educación superior, pues ejerce una influencia en cómo los discentes afrontan las tareas, regulan su discernimiento y mantienen su compromiso. Es así que, en un estudio se encontró que la autoeficacia mantiene un vínculo con los logros académicos, la autorregulación y el compromiso, pero se advierte que su desarrollo depende de factores a nivel individual, educativo, social y tecnológico, por lo que es relevante que se incorpore recursos a nivel personal y contextual en su estudio (Xu et al., 2025).

En el ámbito emprendedor, la autoeficacia emprendedora (AE) es la percepción individual sobre su capacidad propia para el desarrollo de las tareas necesarias en la creación y gestión de iniciativas empresariales (Taneja et al., 2024). Para esta variable, el estudio adopta el modelo multidimensional de AE propuesto por McGee et al. (2009), que organiza el constructo en 5 dimensiones: (i) búsqueda de oportunidades, (ii) planificación, (iii) movilización de recursos, (iv) gestión de personas, (v) gestión financiera. En este sentido, la primera dimensión mencionada involucra generar idea e identificar oportunidades, en la segunda dimensión se analiza y organiza todo lo necesario para convertir una idea en una iniciativa viable, la tercera dimensión incluye reunir recursos y crear una adhesión hacia la propuesta, la cuarta dimensión es la capacidad que se tiene para el liderazgo y la organización de equipos y la quinta dimensión es la capacidad para administrar recursos financieros.

Asimismo, el desempeño académico (DA) se asume desde el modelo multidimensional de DA universitario propuesto por Li et al. (2022) en donde se toma en cuenta la percepción del discente respecto de su desenvolvimiento en distintos aspectos de la experiencia académica (Paduraru et al., 2025). Es así, que el modelo establece 4 dimensiones: (i) eficacia del aprendizaje, vinculada con el cumplimiento idóneo de las tareas académicas; (ii) promoción interpersonal, asociada con la colaboración; (iii) dedicación al aprendizaje, expresada a través de la persistencia para superar dificultades; (iv) logro académico, que es la valoración de los resultados académicos alcanzados.

Adicionalmente, el apoyo familiar (AF) se encuentra respaldado en el modelo de apoyo social familiar propuesto por Friedman et al. (2003), que concibe este recurso mediante cuatro dimensiones: (i) apoyo emocional, el cual comprende la escucha, comprensión y acompañamiento; (ii) apoyo instrumental, involucra ayuda de tipo tangible; (iii) apoyo informativo, incorpora orientación; (iv) apoyo de reconocimiento, a través del cual la familia reconoce los logros del discente. En el ámbito universitario, el planteamiento de Friedman permite comprender el AF como un recurso multidimensional que integra apoyo emocional, instrumental, informativo y de

reconocimiento durante la formación del discente (Suud et al., 2024).

En relación con los antecedentes internacionales, diversos estudios han analizado las variables seleccionadas y sus relaciones en el ámbito universitario. Shanak y Mansour (2025), en discentes de una universidad palestina, analizaron el AF como variable moderadora de la vinculación entre las diferencias de género y el DA; hallaron que el AF cumple un rol crucial en dicha vinculación, lo que confirma su rol como recurso contextual que interviene en lo personal y lo académico. Complementariamente, Wijesundara y Anuradha (2026), en universitarios de Sri Lanka, determinaron que el apoyo financiero, social y familiar afecta significativamente el DA, pero el apoyo emocional no alcanzó significación estadística, lo que indica que las distintas formas de AF pueden relacionarse de forma diferenciada con el desenvolvimiento académico de cada discente.

Desde la perspectiva de los recursos personales, Salendu et al. (2026), en discentes universitarios indonesios, analizaron la propensión al riesgo, el AF, la autoeficacia y la educación emprendedora como factores vinculados con la intención emprendedora, en donde solamente la autoeficacia mostró efecto significativo. Por otra parte, Zhi y Han (2026), en 1 182 universitarios chinos, hallaron que la autoeficacia académica predijo de forma positiva el DA ($\beta = .153$), lo que señala que las creencias de eficacia son relevantes para el ámbito universitario. Además, Zhang (2024) en un tamaño muestral de 2543 universitarios chinos, encontró una correlación positiva entre el apoyo social y el DA, en donde resalta el apoyo del profesorado ($r = .563$) y de la familia ($r = .489$). Aunado a lo anterior, los estudios previos a nivel internacional evidencian que los recursos personales y familiares son relevantes para la obtención de resultados emprendedores y académicos en la formación universitaria.

En el contexto nacional, Correa-Rojas et al. (2024), en 305 universitarios peruanos, analizaron la mentalidad de crecimiento, la tenacidad y la autoeficacia académica como determinantes del DA; encontraron efectos directos y significativos de estos constructos sobre el desempeño. Asimismo, Cassareto et al. (2024), con 3 147 discentes de una universidad limeña, hallaron que la autoeficacia académica y el apoyo social se vincularon con menores niveles de malestar psicológico, este antecedente evidencia la importancia conjunta de los recursos sociales y personales en la experiencia universitaria.

Además, Chavez-Yacolca et al. (2025) en 334 universitarios peruanos, hallaron que la autoeficacia académica redujo la procrastinación ($\beta = -.522$) y medió parcialmente su vinculación con la adicción al internet, estos hallazgos subrayan el papel de la autoeficacia en los procesos académicos de los universitarios. También, Arbulú et al. (2026) en 600

universitarios de Trujillo, Piura y Chiclayo, Perú, hallaron que el AF moderó significativamente la relación entre creatividad y actitud emprendedora ($\beta = .11$; $p < .001$). En definitiva, este antecedente manifiesta el papel moderador del AF en procesos vinculados con el emprendimiento universitario. Asimismo, Martell et al. (2026), en 488 universitarios peruanos, hallaron una vinculación significativa entre actitud y capacidad emprendedora, con 62 % de varianza explicada; en este sentido, este estudio previo ofrece evidencia sobre los factores emprendedores que resultan relevantes para entender la AE durante la formación universitaria.

Por otro lado, en el contexto internacional, el DA aún es considerado una preocupación en la educación superior, debido a las dificultades que enfrentan los discentes para dar respuesta a las exigencias de su formación, en donde dichas dificultades pueden estar vinculadas con factores institucionales, personales, sociales y psicológicos, que inciden en su progreso y permanencia universitaria. En este sentido, se hace necesario entender cómo los recursos personales y el respaldo del entorno pueden vincularse con el desenvolvimiento académico de los discentes (Azami et al., 2024; Meng & Zhang, 2023; Zhang et al., 2024). Aunado a lo anterior, fortalecer la AE en universitarios es clave ante contextos laborales cambiantes y competitivos, pues les posibilita reconocer oportunidades y afrontar exigencias, aunque su desarrollo puede ser desigual según las condiciones contextuales y personales (Gonzalez-Tamayo et al., 2024; Sahid et al., 2024).

Este panorama se vuelve más complejo cuando se tiene en cuenta que los discentes interactúan en contextos institucionales y sociales que pueden proporcionar distintos niveles de apoyo a su formación emprendedora y académica; por ende, analizar solamente los recursos personales es insuficiente para entender su desenvolvimiento universitario; entonces, es necesario considerar también las condiciones del entorno, esencialmente aquellas vinculadas con el apoyo recibido, ya que pueden intervenir en la forma en la que los discentes afrontan sus responsabilidades y desarrollan sus habilidades emprendedoras (Azami et al., 2024).

A escala nacional, la educación universitaria se enfrenta a desafíos vinculados con el desarrollo de capacidades a nivel personal que son esenciales para el cumplimiento de las demandas estudiantiles. La forma en cómo se percibe la autoeficacia académica varía entre los discentes limeños; además, está condicionada por el género y la edad, lo que evidencia una percepción desigual de sus habilidades para asumir los desafíos en el contexto universitario (Roncal et al., 2024).

A esto se añaden variaciones en el crecimiento de habilidades emprendedoras en los discentes peruanos. En una universidad estatal, la proporción de estudiantes con un alto perfil emprendedor llegó al

76,5 % en el área de Negocios Internacionales, 46,7 % en Contabilidad y 33,3 % en Economía, lo que manifiesta diferencias considerables entre las distintas carreras (Pezo-Arteaga & Paredes-Limo, 2024). De igual manera, no todos los universitarios tienen acceso a la educación emprendedora: de 948 discentes encuestados, el 75,38 % había recibido este tipo de formación, en contraste con el 24,62 % que no la poseía (Chavez et al., 2024).

En este contexto, aún persisten barreras que impiden que se fortalezca la AE durante el periodo universitario. En el caso peruano, las diferencias institucionales y formativas pueden restringir el desarrollo de la confianza para abordar las actividades emprendedoras. Además, la urgencia de contar con instrumentos adaptados a la realidad nacional evidencia la importancia de valorar estas capacidades de acuerdo con las peculiaridades de la población universitaria nacional (Torres-Miranda et al., 2024).

A partir de la evidencia analizada, se encuentra un vacío de conocimiento. Las investigaciones, tanto internacionales como nacionales, han estudiado la autoeficacia en relación con resultados académicos y emprendimiento, enfocándose más en la autoeficacia académica. Sin embargo, la AE se ha vinculado más con la intención y la actitud. Por ello, entre los estudios revisados no se identifica evidencia suficiente sobre la relación entre la AE y el DA con la incorporación del AF como variable moderadora, particularmente en discentes universitarios peruanos. Este vacío es importante ya que la AE está relacionada con habilidades para oportunidades, planificación y gestión, mientras que el DA considera la eficiencia del aprendizaje, la promoción interpersonal, la dedicación al aprendizaje y el logro académico.

Asimismo, la indagación presenta justificación científica ya que posibilita ampliar el entendimiento entre la AE y el DA, y con la incorporación del AF como moderador, lo que aporta información acerca de variables que aún no han sido lo suficientemente estudiadas en discentes universitarios peruanos. Asimismo, desde el punto de vista social, los hallazgos pueden ser una guía para el diseño de tácticas universitarias de formación, acompañamiento y emprendimiento que tomen en cuenta las capacidades personales de los discentes como el respaldo familiar, lo que favorece su desarrollo académico y preparación para el futuro profesional.

Ante lo expuesto, el problema general quedó formulado así: ¿En qué medida el apoyo familiar modera la relación entre la autoeficacia emprendedora y el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026? Y los problemas específicos de la siguiente manera: (i) ¿Qué relación existe entre la autoeficacia emprendedora y el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026?; (ii) ¿Qué relación existe entre el apoyo familiar y el desempeño académico en estudiantes universitarios

de Lambayeque, 2026?; (iii) ¿En qué medida la interacción entre la autoeficacia emprendedora y el apoyo familiar influye en el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026?

Asimismo, el objetivo general fue: Determinar el efecto moderador del apoyo familiar en la relación entre la autoeficacia emprendedora y el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026. Con respecto a los objetivos específicos, el primero fue determinar la relación entre la autoeficacia emprendedora y el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026. El segundo, determinar la relación entre el apoyo familiar y el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026. Y el tercero, analizar el efecto de interacción entre la autoeficacia emprendedora y el apoyo familiar sobre el desempeño académico en estudiantes universitarios de Lambayeque, 2026.

II. METODOLOGÍA

La investigación presentó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental y corte transversal, debido a que las variables se analizaron mediante datos numéricos sin manipulación deliberada y la información fue recopilada en un único momento durante 2026. El alcance fue correlacional-explicativo, puesto que se examinaron las relaciones entre la AE, el AF y el DA, así como el efecto moderador del AF. Esta estructura resultó coherente con los criterios del enfoque cuantitativo y del diseño no experimental planteados por Creswell y Creswell (2022). Asimismo, el análisis estadístico fue desarrollado en dos fases: primero, se evaluó el modelo a través de un análisis factorial confirmatorio de segundo orden y, luego, se estimó un modelo de moderación a partir de los puntajes factoriales de los tres constructos generales. La interpretación del efecto moderador se sustentó en el enfoque de análisis condicional propuesto por Hayes (2022).

La población estuvo compuesta por estudiantes universitarios de Lambayeque matriculados durante el año 2026, mientras que la muestra quedó constituida por 384 discentes. La selección se efectuó mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, procedimiento que permitió que los integrantes elegibles de la población tuvieran la misma posibilidad de selección. Se incluyeron estudiantes universitarios matriculados durante el periodo de estudio que aceptaron participar voluntariamente y completaron el cuestionario, mientras que se excluyeron los no matriculados en el periodo y los de otras universidades. Es importante mencionar que los 384 cuestionarios cumplieron con los criterios y se emplearon en el análisis estadístico.

La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento correspondió al Cuestionario de AE, DA y AF, compuesto por 52 ítems con escala Likert de cinco

categorías: 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. Del total, 20 ítems evaluaron la AE, 16 correspondieron al DA y 16 al AF. La AE comprendió búsqueda de oportunidades, planificación, movilización de recursos, gestión de personas y gestión financiera; el DA incluyó eficiencia del aprendizaje, promoción interpersonal, dedicación al aprendizaje y logro académico; por su parte, el AF incorporó apoyo emocional, instrumental, informativo y de reconocimiento.

La medición de la AE se sustentó en el modelo multidimensional de McGee et al. (2009), el cual representó capacidades relacionadas con el emprendedurismo. El DA se fundamentó en el modelo multidimensional empleado por Li et al. (2022), el cual hace énfasis en los componentes académicos y relacionales; a su vez, el AF se sustentó en el modelo de apoyo social familiar de Friedman et al. (2003), que comprendió las formas de apoyo recibido.

La validez de contenido del instrumento fue determinada a través de juicio de expertos, quienes examinaron la correspondencia de los ítems con las variables, dimensiones e indicadores considerados en el estudio. Asimismo, la confiabilidad se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados fueron de $\alpha = 0.934$, $\alpha = 0.918$ y $\alpha = 0.918$ para AE, DA y AF, respectivamente; estos valores permitieron verificar la consistencia interna del cuestionario antes de su aplicación definitiva. Cada una de las cinco dimensiones de AE estuvo representada por cuatro ítems, al igual que cada dimensión del DA y del AF.

La recolección de información se efectuó después de obtener las autorizaciones correspondientes y el consentimiento informado de los participantes, con respeto por la participación voluntaria, la confidencialidad y el anonimato. Posteriormente, las respuestas se codificaron, depuraron y organizaron en una matriz de datos para su procesamiento estadístico, con verificación previa de registros incompletos, valores atípicos y consistencia de las respuestas antes de ejecutar los análisis descriptivos e inferenciales.

Además, el procesamiento estadístico se efectuó en R a través del entorno RStudio. Para la evaluación del modelo de medición se empleó el paquete lavaan, con apoyo de psych para el análisis de consistencia interna y de semTools para la evaluación de la validez discriminante. Los 52 ítems, medidos a través de una escala Likert de cinco categorías, se especificaron como variables ordinales. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden fue estimado a través de Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted (WLSMV); para la identificación del modelo, las varianzas de los factores latentes se fijaron en 1.

Adicionalmente, la consistencia interna de los constructos se examinó a través del coeficiente alfa de

Cronbach y la fiabilidad compuesta (CR), mientras que la validez convergente fue evaluada a través de la varianza media extraída (AVE), calculadas a partir de las cargas factoriales estandarizadas. La validez discriminante se examinó mediante el criterio Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT). El ajuste global del modelo de medición se valoró mediante el estadístico χ^2 y los índices Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), con un nivel de significancia de $\alpha = .05$.

Luego de confirmar el modelo de medición, se calcularon los puntajes factoriales de la AE, el DA y el AF, correspondientes a los factores generales de segundo orden. Los puntajes de la AE y del AF se centraron en relación con sus promedios, y a partir de esto, se creó el término de interacción AE $\times$ AF. El modelo de moderación se estimó a través del paquete lavaan con el estimador Maximum Likelihood Robust (MLR) y estructura de medias. Se consideró que había evidencia de moderación cuando el coeficiente del término de interacción mostró significancia estadística con $p < .05$.

Se presentaron los coeficientes estandarizados (β), los errores estándar, los valores z, los niveles de significancia, los intervalos de confianza al 95 % y el coeficiente de determinación R^2 del DA. Dado que el modelo de moderación incluía una variable dependiente y tres predictores, se consideró saturado, por lo que sus índices globales de ajuste no se interpretaron; estos se analizaron a través del modelo de medición. Cuando se encontró que la interacción era significativa, se investigaron los efectos condicionales de la AE sobre el DA en tres niveles del AF: bajo (-1 DE), medio (media) y alto ($+1$ DE), mediante un análisis de pendientes simples.

En el aspecto ético, se garantizaron los principios de autonomía, confidencialidad, integridad científica y participación voluntaria. Los discentes recibieron información sobre la finalidad académica de la indagación y proporcionaron su consentimiento antes de responder el cuestionario, mientras que los datos se trataron de manera anónima y únicamente con fines científicos. No se recopiló información que facilitara la identificación individual de los participantes y esta se resguardó bajo criterios de salvaguarda y empleo responsable.

III. RESULTADOS

Los hallazgos de la Tabla 1 manifestaron una adecuada consistencia interna del instrumento. La AE presentó un alfa de Cronbach de 0.934, el DA de 0.918 y el AF de 0.918; todos superaron el criterio de 0.70; además, los coeficientes de fiabilidad compuesta fueron 0.926, 0.897 y 0.906, respectivamente, también superiores a 0.70; en cuanto a la validez convergente, los valores de AVE

fueron 0.716 para AE, 0.685 para DA y 0.706 para AF, todos mayores a 0.50.

Los resultados de la Tabla 2 evidenciaron un ajuste adecuado del modelo de medición. El CFI fue 0.984 y el TLI 0.983, ambos superiores al criterio mínimo de 0.90; asimismo, el RMSEA fue 0.020, con un intervalo de confianza al 95 % entre 0.011 y 0.026, mientras que el SRMR fue 0.039; ambos se encontraron por debajo de 0.08; adicionalmente, el chi-cuadrado fue 1238.630 con 1258 grados de libertad y $p = 0.646$.

Tabla 1.
Fiabilidad y validez convergente de las variables del modelo

Variable	Alfa de Cronbach	CR	AVE
Autoeficacia emprendedora	0.934	0.926	0.716
Desempeño académico	0.918	0.897	0.685
Apoyo familiar	0.918	0.906	0.706

Nota. α = alfa de Cronbach; CR = fiabilidad compuesta; AVE = varianza media extraída. Como criterios de referencia se consideraron valores ≥ 0.70 para α y CR, y ≥ 0.50 para AVE.

Tabla 2.
Índices de ajuste del modelo de medición

Índice de ajuste	Valor obtenido	Criterio de referencia	Evaluación
χ^2	1238.630	—	—
gl	1258.000	—	—
p	0.646	> 0.05	Adecuado
CFI	0.984	≥ 0.90	Adecuado
TLI	0.983	≥ 0.90	Adecuado
RMSEA	0.020	≤ 0.08	Adecuado
IC 95 % RMSEA	[0.011; 0.026]	—	—
SRMR	0.039	≤ 0.08	Adecuado

Nota. χ^2 = chi-cuadrado; gl = grados de libertad; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

La evaluación de la validez discriminante mediante HTMT presentada en la Tabla 3, mostró un valor de 0.539 entre AE y DA, 0.268 entre AE y AF, y 0.393 entre DA y AF. Todos los coeficientes fueron inferiores a 0.85, lo que indicó una adecuada diferenciación empírica entre los tres constructos considerados en el modelo.

Como se visualiza en la Tabla 4, la AE presentó un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el DA ($\beta = 0.541$; EE = 0.031; $z = 17.709$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.481; 0.601]). El AF también presentó un efecto positivo y significativo sobre el DA ($\beta = 0.315$;

EE = 0.033; $z = 9.575$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.251; 0.380]). Finalmente, el término de interacción entre AE y AF fue positivo y significativo ($\beta = 0.167$; EE = 0.032; $z = 5.167$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.104; 0.230]). Por tanto, se encontró evidencia estadística de un efecto moderador positivo del AF: la asociación entre AE y DA se incrementó conforme aumentó el AF.

Tabla 3.
Validez discriminante de las variables mediante el criterio HTMT

Variable	Autoeficacia emprendedora	Desempeño académico	Apoyo familiar
Autoeficacia emprendedora	1.000	0.539	0.268
Desempeño académico	0.539	1.000	0.393
Apoyo familiar	0.268	0.393	1.000

Nota. HTMT = Heterotrait-Monotrait Ratio. Como criterio conservador, valores inferiores a 0.85 respaldan la validez discriminante.

Tabla 4.
Efectos de la autoeficacia emprendedora, el apoyo familiar y su interacción sobre el desempeño académico

Relación estructural	β	EE	z	p	IC 95 %
Autoeficacia emprendedora → Desempeño académico	0.541	0.031	17.709	< .001	[0.481; 0.601]
Apoyo familiar → Desempeño académico	0.315	0.033	9.575	< .001	[0.251; 0.380]
Autoeficacia emprendedora × Apoyo familiar → Desempeño académico	0.167	0.032	5.167	< .001	[0.104; 0.230]

Nota. β = coeficiente estandarizado; EE = error estándar; IC 95 % = intervalo de confianza al 95 %. Se consideró estadísticamente significativo $p < 0.05$.

En la Tabla 5 se observa que el modelo estructural obtuvo un coeficiente de determinación de $R^2 = 0.549$ para el DA. Esto indicó que la AE, el AF y el término de interacción entre ambas variables explicaron conjuntamente el 54.9% de la variabilidad del DA en los puntajes factoriales empleados en el modelo. El 45.1% restante correspondió a variabilidad no explicada por los predictores incorporados.

El análisis de pendientes simples mostrado en la Tabla 6 permitió precisar la naturaleza del efecto moderador. Cuando el AF fue bajo (-1 DE), el efecto de la AE sobre el DA fue positivo y significativo ($b = 0.379$; EE = 0.050; $z = 7.569$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.281; 0.477]); en el nivel medio, el efecto aumentó a 0.531 (EE = 0.037; $z = 14.399$; $p < 0.001$; IC 95 %

[0.458; 0.603]). Cuando el AF fue alto ($+1$ DE), el efecto alcanzó 0.682 (EE = 0.044; $z = 15.662$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.597; 0.767]).

Tabla 5.
Coefficiente de determinación del desempeño académico en el modelo de moderación

Variable endógena	R^2	Varianza explicada (%)	Varianza no explicada (%)
Desempeño académico	0.549	54.9	45.1

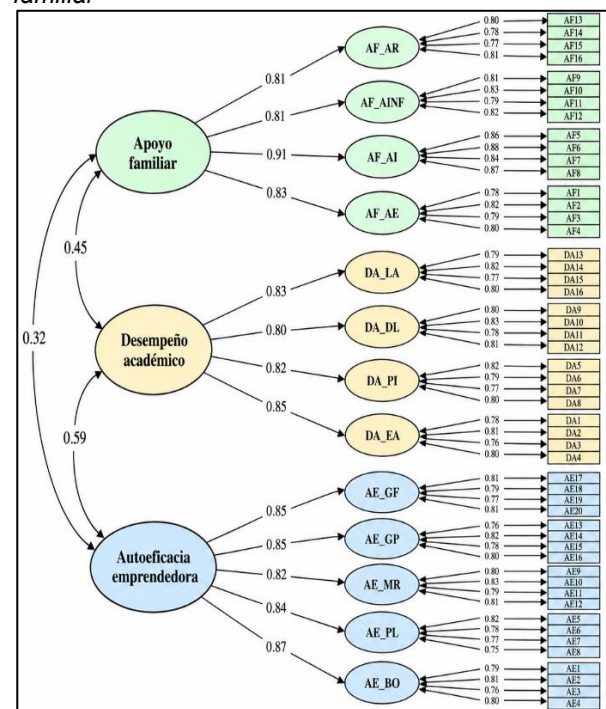
Nota. R^2 = coeficiente de determinación.

Tabla 6.
Efecto condicional de la autoeficacia emprendedora sobre el desempeño académico según el nivel de apoyo familiar

Nivel de apoyo familiar	Efecto de AE sobre DA	EE	z	p	IC 95 %
Bajo (-1 DE)	0.379	0.050	7.569	.001	[0.281; 0.477]
Medio (media)	0.531	0.037	14.399	.001	[0.458; 0.603]
Alto ($+1$ DE)	0.682	0.044	15.662	.001	[0.597; 0.767]

Nota. AE = autoeficacia emprendedora; DA = desempeño académico; DE = desviación estándar; EE = error estándar. Los niveles bajo y alto corresponden a una desviación estándar por debajo y por encima de la media del moderador.

Figura 1.
Modelo de medición de la autoeficacia emprendedora, el desempeño académico y el apoyo familiar



Elaboración propia

IV. DISCUSIÓN

El objetivo general de la indagación fue determinar el efecto moderador del apoyo familiar (AF) en la relación entre la autoeficacia emprendedora (AE) y el desempeño académico (DA) en discentes universitarios de Lambayeque, 2026. En este sentido, los hallazgos confirman que sí: el AF potencia esa relación; en otras palabras, cuando el AF es elevado, la AE mejora más DA; cuando es bajo, ese efecto se debilita.

A nivel teórico, este hallazgo integra dos perspectivas: la sociocognitiva de Bandura (1987), y la de apoyo social de Friedman et al. (2003) en donde la primera hace énfasis en los recursos personales, y la segunda en los recursos contextuales, respectivamente. En primer lugar, la AE, como creencia de competencia, no opera en aislamiento; su efecto sobre el DA se potencia cuando el discente cuenta con respaldo familiar. En segundo lugar, el AF aminora las demandas cognitivas y emocionales que compiten con la autorregulación académica, lo que posibilita que la AE se traduzca en conductas de estudio sostenidas y finalmente, en mejores resultados. En consecuencia, este hallazgo extiende los modelos de McGee et al. (2009) y Li et al. (2022), puesto que evidencia que la interacción entre los recursos contextuales y personales explica mejor el DA que sus efectos por separado.

El objetivo específico uno fue determinar la relación entre AE y DA. Los hallazgos mostraron un efecto positivo y significativo ($\beta = 0.541$; $EE = 0.031$; $z = 17.709$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.481; 0.601]), lo que confirmó la hipótesis específica 1: Existe una relación significativa entre la AE y el DA. Al comparar con Zhi y Han (2026), quienes en 1 182 universitarios chinos encontraron que la autoeficacia académica predijo el DA ($\beta = .153$); además, se observa que la relación encontrada en esta indagación es más fuerte, ya que la AE incluye habilidades como la planificación, la movilización de los recursos y la gestión, las cuales se parecen más a las tareas que el discente efectúa en la universidad que la autoeficacia académica general. También, el hallazgo concuerda con Correa-Rojas et al. (2024), quienes en 305 universitarios peruanos también hallaron que la autoeficacia académica influye de forma directa sobre el DA.

Para entender por qué la AE influye en el DA, conviene revisar qué habilidades incluye. Al respecto, McGee et al. (2009) mencionan que la AE incluye cinco habilidades: (i) oportunidades, (ii) planificación, (iii) recursos, (iv) personas y (v) finanzas. Cuando el discente se siente capaz de efectuar estas tareas, confía más en su capacidad para aprender, se esfuerza más y no se rinde fácilmente; entonces, esta confianza no solamente sirve para su capacidad de emprendedurismo, sino también para el mejoramiento del DA (Bandura, 1987).

El objetivo específico dos fue determinar la relación entre AF y DA. Los hallazgos mostraron un efecto positivo y significativo ($\beta = 0.315$; $EE = 0.033$; $z = 9.575$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.251; 0.380]), lo que confirma la hipótesis específica dos: Existe una relación significativa entre el AF y el DA. Asimismo, al comparar con Zhang (2024), quien en 2 543 universitarios de China halló una vinculación positiva entre apoyo social y DA, y en donde destacó el AF ($r = .489$) y del profesorado ($r = .563$), se observó que la vinculación en Zhang es más alta que la hallada en el presente estudio, lo que puede ser debido a que Zhang empleó correlaciones simples, mientras que en esta indagación se empleó coeficientes que controlan el efecto de la AE y su interacción. También, en la cultura china la familia suele tener un rol más fuerte en la educación, lo que podría acrecentar el efecto del AF.

Entonces, para entender por qué el AF influye en el DA, conviene revisar qué tipos de apoyo ofrece la familia. En este sentido, Friedman et al. (2003) mencionan que el AF puede ayudar a resolver problemas y mantener la motivación estudiantil. Por ello, la familia aún es importante en la universidad, incluso en los últimos años formativos. Esto concuerda con Bandura (1987), quien menciona que la autoeficacia se desarrolla en contextos sociales que pueden fortalecerla o limitarla. Adicionalmente, el AF no solamente ofrece recursos concretos, sino que también le comunica al discente que su esfuerzo vale, lo que sostiene su motivación y compromiso académico.

El objetivo específico tres fue analizar si el AF modera la relación entre la AE y el DA. Los hallazgos confirmaron que sí la modera ($\beta = 0.167$; $p < 0.001$), lo que confirmó la hipótesis específica 3. En este contexto, el efecto de la AE sobre el DA se acrecienta según el nivel del AF con apoyo bajo, $b = 0.379$; con apoyo medio, $b = 0.531$; con apoyo alto, $b = 0.682$; es decir, la AE acrecienta el DA en mayor medida cuando el discente percibe más AF.

Este hallazgo concuerda con Arbulú et al. (2026), quienes en 600 universitarios peruanos encontraron que el AF modera la vinculación entre la creatividad y la actitud emprendedora ($\beta = .11$; $p < .001$). Al respecto, en esta indagación, ha quedado demostrado que el AF también modera la relación entre la AE y el DA. Asimismo, la diferencia entre ambos valores (.11 y .167) puede deberse a que la familia participa más en el apoyo académico diario que en la formación de actitudes emprendedoras. Además, se concuerda con Shanak y Mansour (2025), quienes en universitarios palestinos encontraron que el AF modera la relación entre las diferencias de género y el DA.

No obstante, Salendu et al. (2026) no hallaron efecto del AF en universitarios indonesios, esto puede deberse a que ellos estudiaron intención emprendedora y no DA. Además, es probable que el AF influya más en el rendimiento académico, ya que

la familia ofrece recursos y seguimiento diario que, en la intención emprendedora, más ligada a factores personales. También, Wijesundara y Anuradha (2026) hallaron que el apoyo emocional no fue significativo en Sri Lanka, lo que indica que cada tipo de AF actúa diferente de acuerdo con el contexto cultural.

En cuanto a las implicancias teóricas, los hallazgos confirmaron la vigencia del modelo de McGee et al. (2009), pues sus dimensiones se vinculan con el DA. Esto extiende el modelo más allá del contexto empresarial, porque las competencias emprendedoras y académicas comparten mecanismos de autorregulación y creencias de eficacia. En segundo lugar, los hallazgos matizaron el modelo de Friedman et al. (2003), ya que el AF no solamente tiene efectos directos, sino que también modera la relación AE-DA. Asimismo, el AF no es un recurso aditivo, sino un facilitador contextual que amplifica los recursos personales.

Lo mencionado indica un nexo más complejo entre los recursos individuales y contextuales, en línea con Bandura (1987), dado que el AF funcionaría como un amplificador de la autoeficacia; en consecuencia, los modelos de DA deberían contemplar interacciones en lugar de enfocarse solamente en los efectos directos. En tercer lugar, los hallazgos ampliaron el modelo de Li et al. (2022), ya que la AE y el AF en conjunto explican el 54.9 % de la variación en el DA. Esto implica que deben sumarse factores vinculados con el emprendimiento y la familia a los modelos de DA.

Una posible combinación podría ser un modelo que integre recursos tanto personales como contextuales para el DA, considerando la AE y el AF como predictores que interactúan, y que también incorpore otras variables moderadoras como el apoyo del profesorado y la cultura institucional. Adicionalmente, sería interesante investigar si la AE actúa como mediador en el vínculo entre el AF y el DA, o si el AF influye en la conexión entre la AE y el DA a través de mecanismos específicos como la mitigación del estrés o el fomento de la motivación.

En cuanto a las implicancias prácticas, los profesionales de psicología educativa y orientación universitaria deberían enfocarse en fortalecer la AE y el AF, y no solamente las habilidades a nivel académico, mediante mentorías y talleres. Las universidades por su parte deberían promover una mayor participación de las familias a través de becas y talleres, especialmente en aquellos discentes con situación de vulnerabilidad.

Con respecto a las políticas públicas, los hallazgos justifican la inversión en AF y emprendimiento juvenil a través de horarios flexibles, guarderías y subsidios, para optimizar y mejorar el DA. Para la sociedad, la familia ejecuta un rol educativo crucial; por consiguiente, campañas que destaquen por qué es importante el AF en la educación superior podrían mejorar el DA. En síntesis, el éxito a nivel académico

depende no solamente del discente, sino también de factores familiares, universitarios y gubernamentales.

V. CONCLUSIONES

Con respecto a la hipótesis general, los hallazgos confirman que el AF modera la relación entre la AE y el DA; es decir, la AE influye más sobre el DA cuando el discente percibe más apoyo de su familia. Además, cuando el AF es bajo, esa influencia se debilita. Asimismo, la AE, el AF y su interacción explican juntos el 54.9 % de las diferencias en el DA de los discentes ($\beta = 0.167$; $EE = 0.032$; $z = 5.167$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.104; 0.230]; $R^2 = 0.549$).

Con respecto a la hipótesis específica uno, los hallazgos confirman que la AE se vincula de manera significativa con el DA; es decir, una mayor AE se vincula con mejores resultados académicos. Este fue el efecto más fuerte del modelo, lo que indica que la AE es el predictor más importante del DA en esta muestra ($\beta = 0.541$; $EE = 0.031$; $z = 17.709$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.481; 0.601]).

En relación con la hipótesis específica dos, los hallazgos confirman que el AF se vincula significativamente con el DA; es decir, a mayor AF percibido, mejores resultados académicos. Aunque este efecto es menor que el de AE, aún es relevante y confirma que la familia desempeña un rol crucial en la formación universitaria ($\beta = 0.315$; $EE = 0.033$; $z = 9.575$; $p < 0.001$; IC 95 % [0.251; 0.380]).

Con respecto a la hipótesis específica tres, los hallazgos confirman que la interacción entre la AE y el AF tiene un efecto significativo sobre el DA; es decir, el efecto de la AE sobre el DA se incrementa conforme aumenta el nivel de AF. Con AF bajo, el efecto es $b = 0.379$; con AF medio, $b = 0.531$; y con AF alto, $b = 0.682$. En otras palabras, el AF no solamente presenta un efecto directo sobre el DA, sino que también potencia el efecto de la AE sobre este ($\beta = 0.167$; $p < 0.001$).

Este estudio tiene varias limitaciones. Primero, el diseño transversal no posibilita establecer causalidad entre AE, el AF y el DA. Aunque los modelos de ecuaciones estructurales ponen a prueba las relaciones direccionales teóricas, no se puede descartar la causalidad inversa. Por eso, estudios futuros deberían emplear diseños experimentales o longitudinales. Aunado a lo anterior, aunque la muestra estuvo constituida por discentes universitarios de Lambayeque, su alcance regional restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos; por ende, sería valioso replicar el estudio en otras regiones y países de Latinoamérica para evaluar la estabilidad del modelo. Tercero, aunque el AF fue evaluado a través de las cuatro dimensiones (i) apoyo emocional, (ii) apoyo instrumental, (iii) apoyo informativo, (iv) apoyo de reconocimiento, el análisis del efecto moderador se efectuó a partir del constructo global. En consecuencia, no se estimó de forma independiente la contribución moderadora de cada

dimensión sobre la vinculación entre la AE y el DA, por ello, se recomienda que futuras indagaciones examinen los efectos diferenciados de cada dimensión.

En relación con futuras investigaciones, estas surgen directamente de las limitaciones mencionadas. Primero, se sugiere realizar estudios a largo plazo que examinen cómo la AE y el AF pueden predecir el DA a lo largo del tiempo. Segundo, es importante llevar a cabo estudios que crucen culturas para analizar la influencia del AF en la conexión entre AE y DA en naciones con diferentes tradiciones familiares. Tercero, se necesitan investigaciones experimentales para crear y evaluar programas destinados a reforzar tanto la AE como el AF. Cuarto, se requiere hacer análisis de mediación que exploren los procesos a través de los cuales AE y AF inciden en el DA. Quinto, deben realizarse estudios mixtos que integren datos cuantitativos con entrevistas o grupos de discusión.

Con base a estos hallazgos, se sugiere a las universidades fortalecer la AE a través de la implementación de programas de mentoría y talleres de habilidades empresariales. Además, se aconseja incluir a las familias en escuelas de padres y programas de AF. También, a los profesionales de orientación, se les sugiere diseñar intervenciones que trabajen de manera conjunta la confianza del discente y el AF. En cuanto a las políticas públicas, se recomienda facilitar la compatibilidad entre la familia y el estudio, además de impulsar el emprendimiento juvenil con elementos de autoeficacia y AF. Se aconseja a los investigadores futuros que analicen los mecanismos que explican cómo el AF fortalece la educación emprendedora, así como probar iniciativas que refuercen ambos aspectos.

Así, las futuras líneas de investigación abordan las limitaciones y amplían el alcance de los resultados obtenidos. En síntesis, este estudio proporciona evidencia robusta acerca de la AE y el AF como predictores interactivos del DA en universitarios de Lambayeque. Los resultados validan y amplían las teorías de McGee et al. (2009), Li et al. (2022) y Friedman et al. (2003), y presentan implicaciones prácticas para profesionales, instituciones educativas y políticas gubernamentales. La idea principal es que el DA no depende únicamente de las capacidades individuales, sino que es el resultado de la interacción entre los recursos personales (AE) y los contextuales (AF). Reforzar ambos tipos de recursos de manera conjunta podría enriquecer la experiencia universitaria y facilitar el éxito académico.

VI. REFERENCIAS

Arbulú, M., Vera, V., Otiniano, M., Aguilar, A., Guzmán, M., & Alegría, C. (2026). Cultivating Sustainable Entrepreneurial Ecosystems: How Creativity Transforms Motivation into Entrepreneurial Attitudes Among First-Year

- University Students. *F1000Research*, 1-31. <https://doi.org/10.12688/f1000research.178093.2>
- Azami, E., Rahimian, F., & Rezaei, N. (2024). The Role of Self-Efficacy, Stress Management, and Perceived Social Support in Predicting the Academic Performance of University-Entrance Exam Students. *Mental Health and Lifestyle Journal*, 2(3), 84-94. <https://mhljournal.com/index.php/mhlj/article/download/69/108>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=179081>
- Cassareto, M., Espinosa, A., & Chau, C. (2024). Effects of resilience, social support, and academic self-efficacy, on mental health among Peruvian university students during the pandemic: The mediating role of digital inclusion. *Front Psychol.*, 1-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39040968/>
- Chavez, K., Alderete, J., Alcalá, T., & Ferrer, R. (2024). Determinant Factors of Entrepreneurial Culture in University Students: An Analysis from the Theory of Planned Behavior at a Peruvian University. *Sustainability*, 16(23), 1-25. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/23/10693>
- Chavez-Yacolca, D., Castro-Champión, R., Cisneros-Gonzales, N., Cunza-Aranzábal, D., Morales-García, M., & Abanto-Ramírez, C. (2025). Relationship between academic procrastination and internet addiction in Peruvian university students: The mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 01-08. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1454234/full>
- Correa-Rojas, J., Grimaldo, M., Marcelo-Torres, E., Manzanares-Medina, E., & Ravelo-Contreras, E. L. (2024). Growth mindset, Grit, and Academic Self-efficacy as determinants of Academic Performance in Peruvian university students. *International Journal of Educational Psychology*, 13(2), 124-142. <https://doi.org/10.17583/ijep.13115>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE. <https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/research-design-6-270550>
- Friedman, M., Bowden, V., & Jones, E. (2003). *Family Nursing: Research, Theory & Practice*. https://books.google.com.pe/books/about/Family_Nursing.html?hl=id&id=mkBtAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Gonzalez-Tamayo, L., Olarewaju, A., Bonomo-Odizzio, A., & Krauss-Delorme, C. (2024). University student entrepreneurial intentions: The effects of perceived institutional support, parental role models, and entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 31(8), 205-227. <https://doi.org/10.1108/JSBED-09-2022-0408>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford

- Press.
https://www.guilford.com/books/Introduction-to-Mediation-Moderation-and-Conditional-Process-Analysis/Andrew-Hayes/9781462549030?srsId=AU7gw4X1GPIUlo x9tYV_rDT6ew7A915Vpoanjm8F7FTRq6jdGwPFvB95H
- Li, J., Huang, J., Hu, Z., & Zhao, X. (2022). Parent-child relationships and academic performance of college students: Chain-mediating roles of gratitude and psychological capital. *Front. Psychol*, 13:794201.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.794201>
- Martell, K., Seijas-Díaz, J., Torres-Silva, C., Barbachan-Ruales, E., Rengifo-Amasifen, R., & Cueto-Orbe, R. (2026). Proposal for an “entrepreneurial attitude” program to improve the ability to create companies in Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 11, 1-15.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2026.1830867/full>
- McGee, J., Peterson, M., Mueller, S., & Sequeira, J. (2009). Entrepreneurial self-efficacy: Refining the measure. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(4), 965-988. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00304.x>
- 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), 1-14.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/15/7/5767>
- Paduraru, A., Soponaru, C., Dîrtu, C., Gavrilovici, O., & Bucuta, M. (2025). What do I need from myself as a student but also from others to reduce the impact of stress on academic performance? Self-efficacy and social support. *Front. Educ.*, 1-11.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1469865>
- Pezo-Arteaga, E., & Paredes-Limo, E. (2024). Perfil de emprendimiento del estudiantado de dos universidades peruanas: Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9692281>
- Roncal, Y., Sánchez, R., & Leiva, F. (2024). Optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en un contexto de educación virtual. *ACADEMO*, 11(1), 9-16.
<https://www.redalyc.org/journal/6882/688277307002/html/>
- Sahid, S., Norhisham, N., & Narmaditya, B. (2024). Interconnectedness between entrepreneurial self-efficacy, attitude, and business creation: A serial mediation of entrepreneurial intention and environmental factor. *Heliyon*, 10(9), e30478.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30478>
- Salendu, P., Salsabila, A., Akbar, F., Adhilia, F., & Ardi, M. (2026). Determining Entrepreneurial Intention in Students: The Role of Risk-Taking Propensity, Family Support, Self-Efficacy and Entrepreneurship Education. *Psikoborneo Jurnal Ilmiah Psikologi*, 14(1), 31-39. <https://ejournals.unmul.ac.id/index.php/psikoneo/article/view/21899>
- Shanak, H., & Mansour, T. (2025). The effect of family support on the relationship between gender differences and academic performance of accounting students at Palestine Technical University Kadoorie. *Palestine Technical University Research Journal*, 13(5), 46-58.
<https://rj.ptuk.edu.ps/index.php/pturj/article/view/691>
- Suud, F., Agilkaya-Sahin, Z., Na'Imah, T., Azhar, M., & Kibtiyah, M. (2024). Full article: The impact of family social support on academic resilience in Indonesian and Turkish students: The mediating role of self-regulated learning. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ADOLESCENCE AND YOUTH*, 29(1).
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2024.2361725>
- Taneja, M., Kiran, R., & Bose, S. (2024). Relating entrepreneurial self-efficacy with entrepreneurial success: Perception-based analysis of students of higher educational institutions. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 37(1), 1-20.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1331677X.2024.2317145>
- Torres-Miranda, J., Ccama, C., Niño, J., Turpo, J., Castillo, R., & Mamani, O. (2024). Adaptation of the internet business self-efficacy scale for Peruvian students with a commercial profile. *Frontiers in Education*, 9, 1-10.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1370490/full>
- Wijesundara, W., & Anuradha, P. (2026). View of Impact of Family Support on Academic Performance of Undergraduates: Evidence from a Selected State University in Sri Lanka. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 23(6), 157-167.
<https://journalsajsse.com/index.php/SAJSSE/article/view/1337/3131>
- Xu, X., Binti, Z., & Muhammad, D. (2025). Self-Efficacy in University Learning and Teaching: A PRISMA-Guided Systematic Review of its Multifaceted Dimensions. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 24(12).
<https://doi.org/10.26803/ijlter.24.12.22>
- Zhang, B., Yin, X., & Ren, Z. (2024). Can perceived social support influence academic achievement of master's students? Evidence from a University in China. *Education and Information Technologies*, 29, 21449-21475.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12693-0>
- Zhi, Y., & Han, C. (2026). Structural relationships among academic self-efficacy, academic performance, and career preparation behavior: The roles of value and cost as mediating variables. *Frontiers in Psychology*, 16, 01-11.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1680088/full>

Conflicto de intereses / Competing interests

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores / Authors' contributions

Cordero Martinez, Silvy Daniela (autora principal): investigación, conceptualización, metodología, análisis formal, validación, redacción (borrador original, revisión y edición).

Quispe Chanta, Percy Antony (autor principal): investigación, conceptualización, metodología, análisis formal, validación, redacción (borrador original, revisión y edición).

Aurich Montalvan, Milagros Elizabeth (autora principal): investigación, conceptualización, metodología, análisis formal, validación, redacción (borrador original, revisión y edición).

Fuentes de financiamiento / Funding

La investigación fue autofinanciada por los autores.