

Autoeficacia, bienestar y rendimiento académico como predictores de aspiraciones educativas en secundaria en Chile

Self-efficacy, Well-being, and Academic Performance as Predictors of Educational Aspirations in Secondary Education in Chile

Benjamin Carcamo*

Centro de Investigación CIPAES, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7330-9007>

Email: bcarcamo@udla.cl

Omar Zamorano

Centro Regional Universitario de Veraguas, Universidad de Panamá, Panamá.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9449-0574>

Email: omar.zamorano@up.ac.pa

Recibido / Received: 02/02/2026

Aceptado / Accepted: 26/05/2026

Resumen: Las aspiraciones educativas en la adolescencia están influenciadas por múltiples factores académicos y psicosociales que inciden en la proyección de las trayectorias formativas futuras. Este estudio examinó la relación entre la autoeficacia, el bienestar mental y el rendimiento académico en la configuración de las aspiraciones educativas de estudiantes de educación secundaria. Siguiendo un diseño mixto concurrente no experimental, se analizaron datos de 126 estudiantes mediante regresión logística ordinal, utilizando un cuestionario que incluyó la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edimburgo. Los datos cualitativos fueron analizados mediante un análisis temático reflexivo. Los resultados indican que los estudiantes con mejores calificaciones y mayor bienestar mental tienden a proyectar metas educativas más altas, especialmente en relación con la continuidad hacia estudios superiores. Por su parte, la autoeficacia general no mostró una relación significativa con dichas aspiraciones. El análisis temático reflexivo reveló que las aspiraciones educativas hacia la educación superior se configuran a partir de tensiones entre motivaciones asociadas al crecimiento personal, la movilidad social y la identidad profesional, y las barreras académicas, socioeconómicas y emocionales percibidas por los estudiantes. Los hallazgos sugieren que las aspiraciones educativas constituyen procesos multifactoriales y emocionalmente situados, en los cuales convergen el bienestar, el autoconcepto, la incertidumbre vocacional y las condiciones estructurales en la proyección de las trayectorias educativas futuras. En conjunto, los resultados resaltan la importancia de considerar tanto el desarrollo académico como el bienestar psicológico en el diseño de estrategias educativas orientadas a fortalecer las trayectorias formativas.

Palabras clave: Aspiraciones educativas, autoeficacia, bienestar mental, rendimiento académico.

Abstract: Educational aspirations during adolescence are influenced by multiple academic and psychosocial factors that shape students' future educational trajectories. This study examined the relationship between self-efficacy, mental wellbeing, and academic performance in shaping the educational aspirations of high school students. Following concurrent mixed-methods, non-experimental, cross-sectional design, data from 126 students were analyzed through ordinal logistic regression, based on a questionnaire that included the General Self-Efficacy Scale and the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. The qualitative data were analyzed using reflexive thematic analysis. The results indicate that students with higher grades and greater mental wellbeing tend to project higher educational goals, particularly regarding progression to higher education. In contrast, general self-efficacy did not show a significant relationship with these aspirations. The reflexive thematic analysis revealed that students' educational aspirations toward higher education are shaped through tensions between motivations for personal growth, social mobility, and professional identity, and the

academic, socioeconomic, and emotional barriers they perceive in their trajectories. Findings suggest that educational aspirations are constructed as multifactorial and emotionally situated processes, where wellbeing, self-concept, vocational uncertainty, and structural conditions converge in the projection of future educational pathways. Overall, the findings highlight the importance of considering both academic development and psychological wellbeing in the design of educational strategies aimed at strengthening students' aspirations.

Keywords: Educational Aspirations, Self-efficacy, Wellbeing, Academic Success.

1. Introducción

La psicología ha influenciado históricamente los estudios educativos. Desde la psicología tradicional, por ejemplo, se han propuesto elementos constitutivos de la pedagogía tales como los objetivos de aprendizaje, la evaluación del rendimiento y el reforzamiento positivo y negativo, entre otros (González Zepeda, 2004; Phillips, 1976). A medida que la mirada tradicional psicométrica ha perdido hegemonía, otras propuestas teóricas han comenzado a emerger. Uno de estos nuevos marcos es el de la psicología positiva (Rojas Sánchez y Rodríguez Estévez, 2022; van Zyl y Salanova, 2022). La psicología positiva nace como respuesta a la necesidad de centrarse en las capacidades de las personas, en vez de sus debilidades o traumas (García-Álvarez et al., 2024). Desde esta perspectiva, variables tales como la autoeficacia, el bienestar y el afecto han ganado relevancia para dar cuenta de la experiencia humana y la calidad de vida de las personas (De la Fuente et al., 2022).

En el contexto escolar, un factor clave es el bienestar psicológico de los estudiantes, ya que este influye sobre la autoestima, especialmente durante la educación secundaria cuando los jóvenes comienzan a establecer metas y evaluar oportunidades para continuar sus estudios. En este sentido, se puede establecer un vínculo entre el bienestar psicológico y el desarrollo de aspiraciones educativas. Las aspiraciones educativas pueden definirse como el nivel ideal de escolarización que los estudiantes desean completar, tomando en cuenta su contexto, expectativas y autoconocimiento (Khattab, 2015; Sharp et al., 2020). Desde la psicología positiva, las aspiraciones estudiantiles son ejemplos del *yo ideal (ideal self)*, es decir, de la versión aspiracional de uno mismo que engloba la materialización de las metas y proyecciones personales (Markus y Nurius, 1986). Estas aspiraciones son fundamentales para estudiantes de sectores socioeconómicos desaventajados quienes suelen depender de la universidad como una posibilidad de movilidad social (García Fernández, 2026).

El estudio de las aspiraciones educativas ha sido abordado desde diversos enfoques que coinciden en visualizarlas como un constructo multidimensional, influenciadas por variables cognitivas, emocionales y contextuales (Eccles y Wigfield, 2002). Las aspiraciones no pueden entenderse únicamente como expectativas individuales, sino como el resultado de procesos de interpretación de experiencias educativas previas, percepciones de competencia y condiciones estructurales que delimitan lo que los estudiantes consideran posible alcanzar (Gutman y Akerman, 2008; Khattab, 2015).

Algunas variables potencialmente relacionadas con las aspiraciones educativas son la autoeficacia, el bienestar y el rendimiento académico, las cuales influirían tanto en la experiencia actual del estudiante como en la proyección de su trayectoria educativa (Chen y Hesketh, 2021; Gong y Toutkoushian, 2024). Sin embargo, poco se sabe sobre cómo estas variables interactúan en contextos educativos concretos, especialmente en Latinoamérica donde la investigación en esta línea se encuentra en etapas iniciales. Asimismo, existe una escasez de investigaciones que integren

simultáneamente constructos de naturaleza subjetiva, tales como el bienestar psicológico y el sentido de autoeficacia con indicadores académicos, tales como el rendimiento, con el fin de explorar las motivaciones subyacentes a las trayectorias educativas.

En este contexto, nos planteamos como objetivo general de la investigación analizar la relación entre autoeficacia general, bienestar mental y rendimiento académico con las aspiraciones educativas mediante un modelo de regresión ordinal. Dar cuenta de estas relaciones contribuirá a una comprensión más acabada de los procesos de toma de decisiones, las cuales sustentan las trayectorias educativas efectivas que siguen los estudiantes en educación secundaria.

2. Marco teórico

2.1. La autoeficacia

La autoeficacia se define, en términos generales, como la creencia en las propias capacidades para enfrentar desafíos de la vida cotidiana y profesional (Bandura, 1987; Carcamo, 2023; Cid et al., 2010). Este concepto proviene de dos corrientes principales, la propuesta del locus de control de Rotter (1966) y la teoría cognitiva-social de Bandura (1977, 1987). La propuesta del locus de control resalta factores tanto internos como externos de los cuales dependen las expectativas que se tienen sobre uno mismo. Por otra parte, en la teoría cognitiva-social de Bandura se destaca la autoeficacia como una creencia que sostiene la realización de acciones, la cual está altamente relacionada con la resiliencia y la autorregulación. Cuatro son las fuentes principales de la autoeficacia: experiencias de dominio (éxitos directos relacionados con el área), vicarias (observación de ejemplos), verbales (retroalimentación) y estados fisiológicos-emocionales, es decir, la interpretación de sensaciones corporales (p. ej., fatiga, sudoración) y estados afectivos (p. ej., motivación, ansiedad) como indicadores de capacidad.

En cuanto a su medición, la autoeficacia ha sido abordada de manera consistente a través de la Escala de Autoeficacia General (EAG), desarrollada por Schwarzer y Jerusalem (1995), un instrumento orientado a captar la percepción general de competencia personal frente a diversas situaciones. Su amplio uso no se debe solo a que es fácil de aplicar, sino también al soporte empírico que ha reunido en diversos contextos culturales y educativos, donde ha demostrado niveles adecuados de fiabilidad (Luszczynska et al., 2005; Scholz et al., 2002). A partir de esta base, la escala ha sido empleada en múltiples estudios para examinar el rol de la autoeficacia en el ámbito educativo, evidenciando que niveles más altos de autoeficacia se asocian con un mayor involucramiento en el aprendizaje, mayor persistencia ante las dificultades y mejores resultados académicos (Honicke y Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018). Asimismo, se ha revelado que la autoeficacia actúa como un mecanismo psicológico que guía la conducta hacia metas, manifestándose en la constancia frente a los obstáculos y el esfuerzo dedicado a las tareas académicas (Bandura, 1997; Honicke y Broadbent, 2016).

En los últimos años, la autoeficacia también ha comenzado a analizarse desde la psicología positiva, debido a su relación con las fortalezas personales vinculadas al bienestar (Chen et al., 2020). De este modo, ya no se entiende únicamente como un factor asociado al rendimiento académico, sino que se integra en un proceso de

desarrollo más amplio, donde entran en juego aspectos como el bienestar psicológico y las fortalezas del carácter (García-Álvarez et al., 2024). En este contexto, algunos estudios han reportado relaciones significativas entre la autoeficacia general y constructos más específicos, como la autoeficacia académica, lo que permite pensar que ambas dimensiones no funcionan de manera independiente, sino que se conectan en la forma en que los estudiantes interpretan sus propias capacidades y enfrentan sus experiencias de aprendizaje (García-Álvarez et al., 2024). Vistos en conjunto, estos hallazgos apuntan a que la autoeficacia general forma parte de un entramado más amplio de creencias que inciden tanto en el bienestar como en el rendimiento. A partir de esto, resulta plausible pensar que niveles altos de autoeficacia también puedan verse reflejados en las aspiraciones educativas de los estudiantes, ya que contribuyen a definir qué metas consideran alcanzables y hasta dónde están dispuestos a proyectarse (Talsma et al., 2018).

2.2. El bienestar mental

El bienestar mental suele entenderse como un estado de funcionamiento psicológico positivo que integra dimensiones emocionales, cognitivas y sociales. Más que referirse únicamente a la ausencia de trastornos, también incluye aspectos como la satisfacción con la vida, el sentido de propósito y la capacidad de afrontar las demandas cotidianas. No obstante, reducirlo a una definición amplia de funcionamiento positivo puede resultar insuficiente si no se considera el contexto en el que se manifiesta. Desde la psicología positiva, este constructo se ha ido ampliando hacia una comprensión más integral del desarrollo humano, lo que ha favorecido su incorporación en el ámbito educativo. En este sentido, el bienestar no solo influye en el estado emocional de los estudiantes, sino también en la forma en que se posicionan frente al aprendizaje, interpretan sus experiencias académicas y construyen expectativas sobre su propio recorrido formativo (Oriol et al., 2017).

Para evaluar el bienestar mental, diversos estudios recurren a la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), desarrollada por Tennant et al. (2007). Lo interesante de esta escala es que no se enfoca en déficits, sino en los aspectos positivos del funcionamiento psicológico. Su uso se ha extendido en distintos contextos educativos, donde ha permitido observar que los estudiantes con mayores niveles de bienestar no solo reportan mayor satisfacción con sus estudios, sino que también muestran una mayor tendencia a mantenerse dentro del sistema educativo. Los resultados de Oriol et al. (2017) muestran que cuando los estudiantes experimentan estados emocionales más positivos, tienden a involucrarse más en sus estudios, lo que se refleja en mayores niveles de implicación, motivación y persistencia frente a las exigencias del aprendizaje.

A partir de estos resultados, el bienestar deja de entenderse únicamente como un indicador del estado emocional momentáneo y comienza a adquirir un rol más activo en la experiencia educativa. Más allá de su relación con el rendimiento, el bienestar parece influir en cómo los estudiantes valoran sus propias posibilidades y en las metas que consideran alcanzables, lo que incide en la forma en que se proyectan dentro de su trayectoria académica. Desde esta perspectiva, resulta pertinente considerar su relación con la construcción de aspiraciones educativas (García-Álvarez et al., 2024; Oriol et al., 2017).

2.3. El rendimiento académico

El rendimiento académico suele abordarse como un indicador del aprendizaje alcanzado por los estudiantes en contextos educativos formales, generalmente expresado a través de calificaciones o evaluaciones estandarizadas (York et al., 2015). No obstante, el rendimiento académico no se limita al reporte de los resultados obtenidos durante un periodo académico. Este también parece influir en la forma en que los estudiantes construyen su trayectoria educativa, particularmente en cómo valoran sus propias capacidades y en las oportunidades que consideran alcanzables (Honick y Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018). El rendimiento no solo refleja lo que el estudiante ha logrado, sino que potencialmente influye en cómo interpreta sus posibilidades y en las decisiones que proyecta a largo plazo.

El rendimiento académico suele medirse a partir de calificaciones, promedios acumulados o resultados en pruebas estandarizadas, herramientas que permiten comparar el desempeño entre estudiantes y contextos educativos (York et al., 2015). Esta variable ha sido incorporada en diversos estudios para analizar su relación con variables socioemocionales. En particular, investigaciones que han incorporado la *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale* (WEMWBS) han encontrado que niveles más altos de bienestar mental se asocian con un mejor desempeño académico, así como con una mayor continuidad en el sistema educativo (Oriol et al., 2017; Tennant et al., 2007). La relación entre el rendimiento académico y las aspiraciones no siempre es lineal. Su impacto parece depender, en buena medida, del contexto en el que se sitúa el estudiante y de las oportunidades que percibe como posibles (Schoon y Parsons, 2002). En este sentido, no resulta extraño encontrar que estudiantes con desempeños similares proyecten metas distintas, lo que pone en evidencia que el rendimiento, por sí solo, no basta para explicar la construcción de las aspiraciones educativas (Schoon y Parsons, 2002).

2.4. Aspiraciones educativas

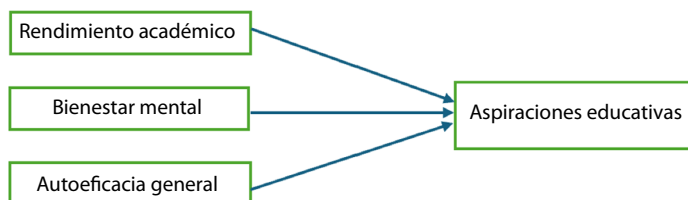
Las aspiraciones educativas suelen entenderse como las metas que los estudiantes proyectan en relación con su futuro, particularmente en términos del nivel educativo que desean alcanzar. A diferencia de las expectativas, que se refieren a lo que los individuos consideran probable dadas sus condiciones actuales, las aspiraciones se vinculan más directamente con lo que desean lograr, incluso cuando esas metas pueden no ajustarse completamente a sus posibilidades inmediatas (Khattab, 2015). Esta diferencia es importante, ya que muestra que las aspiraciones no se basan únicamente en una evaluación racional del contexto, también tienen que ver con motivaciones, intereses y con cómo los estudiantes se proyectan. En este sentido, más que ser un simple deseo, las aspiraciones se construyen a partir de la interacción entre experiencias previas, percepciones de competencia y las oportunidades que los estudiantes perciben en su entorno (Gutman y Akerman, 2008).

En el contexto de la educación secundaria, las aspiraciones educativas han empezado a considerarse como parte del proceso mediante el cual los estudiantes van definiendo su trayectoria académica. En trabajos con estudiantes de último año se ve algo que se repite con frecuencia. Cuando las metas académicas son más altas, también aumenta la probabilidad de continuar hacia estudios superiores y de seguir

avanzando en la trayectoria educativa (Sepúlveda Valenzuela et al., 2025; Yong et al., 2026). Estos hallazgos sugieren que las aspiraciones tienen un papel en la manera en que se interpretan las propias posibilidades y en las decisiones que se van tomando a lo largo de la formación. De algún modo, terminan marcando qué caminos se perciben como viables. Al mismo tiempo, la evidencia indica que estas aspiraciones no se configuran de manera aislada, sino que están atravesadas por factores como el nivel educativo de los padres, el contexto socioeconómico y las oportunidades que los propios estudiantes perciben en su entorno. Por ello, entenderlas únicamente como deseos individuales resulta limitado; más bien, parecen construirse en ese espacio donde se cruzan las motivaciones personales con las condiciones reales en las que cada estudiante se desarrolla (Gutman y Akerman, 2008; Khattab, 2015).

La evidencia reciente sugiere que las aspiraciones educativas no operan de manera aislada, sino que se configuran en interacción con factores contextuales como el entorno geográfico, la educación de los progenitores y el nivel socioeconómico (Sepúlveda Valenzuela et al., 2025; Yong et al., 2026). En esta línea, diversos estudios han mostrado que las aspiraciones educativas pueden verse limitadas incluso en contextos con recursos disponibles, lo que apunta a la presencia de desigualdades estructurales que condicionan la conversión de dichos recursos en oportunidades efectivas (Schoon y Parsons, 2002) además de la posible intervención de variables de naturaleza psicosocial que pueden influenciar sobre cómo los estudiantes construyen sus aspiraciones educativas.

Figura 1: Modelo propuesto de las relaciones entre rendimiento académico, bienestar mental, autoeficacia general y aspiraciones educativas.



Sobre esta base, el presente estudio propone un modelo conceptual en el que el rendimiento académico, el bienestar mental y la autoeficacia general se vinculan con las aspiraciones educativas a través de mecanismos diferentes. En este sentido, se asume que cada variable puede contribuir a explicar las aspiraciones, aunque no necesariamente con la misma fuerza ni mediante el mismo tipo de relación. En primer lugar, un mejor rendimiento académico podría asociarse con aspiraciones más altas en la medida en que fortalece la percepción de competencia y amplía el rango de opciones educativas que el estudiante considera realistas o alcanzables (Honicke y Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018). En segundo lugar, el bienestar mental podría favorecer una proyección educativa más ambiciosa al sostener estados emocionales positivos, mayor implicación con el aprendizaje y una evaluación más favorable del futuro académico (Chen y Hesketh, 2021; Oriol et al., 2017). Finalmente, la autoeficacia general se incorpora como una creencia disposicional que podría contribuir a la formulación de metas educativas más altas, en la medida en que

influye sobre la manera en que los estudiantes interpretan sus posibilidades de éxito frente a desafíos escolares y decisiones de continuidad formativa (Bandura, 1997; Schwarzer y Jerusalem, 1995). Desde esta lógica, el modelo no presupone relaciones causales lineales entre variables, sino una contribución concurrente de factores académicos y psicosociales a la forma en que los estudiantes imaginan y organizan su futuro educativo.

3. Método

3.1. Diseño

El estudio adopta un diseño mixto concurrente no experimental basado en encuestas (Creswell y Creswell, 2022; Sánchez Martín et al., 2024), con el fin de examinar el grado en el cual variables académicas y psicológicas influyen las aspiraciones educativas en enseñanza secundaria. Para responder al objetivo de investigación, se diseñó un modelo considerando el sentido de autoeficacia general, el bienestar mental y el rendimiento académico como variables predictoras de las aspiraciones de los estudiantes de secundaria. Las variables se operacionalizaron de la siguiente manera:

- a) Autoeficacia general: Entendida como una creencia estable generalizada de que uno mismo puede ser exitoso en situaciones complejas debido a la capacidad que se tiene para enfrentar demandas de diversa naturaleza (Bandura, 1987; Cid et al., 2010).
- b) Bienestar mental: El bienestar mental se define como un estado positivo de salud mental que integra aspectos de la experiencia subjetiva personal y el sentido de propósito (Barraza Macías, 2021; Tennant et al., 2007).
- c) Rendimiento académico: Se operacionalizó como el promedio acumulado de notas de educación secundaria al momento de contestar la encuesta. Este tipo de operacionalización se ha empleado en estudios anteriores (Arencibia Alemán et al., 2024; Bakker et al., 2023).
- d) Aspiraciones educativas: Esta variable fue concebida como ordinal con 3 niveles, los cuales fueron completar la educación secundaria, completar estudios de pregrado o técnico-profesional y completar estudios de postgrado (magíster, doctorado). Dos fueron las razones para esta operacionalización. En primer lugar, en el contexto chileno, cada una de las transiciones entre estos niveles educativos constituye un hito relevante, tanto por su relación con la movilidad social como por su vínculo con el respeto y reconocimiento de la comunidad (Sepúlveda Valenzuela et al., 2025). En segundo lugar, la operacionalización como una variable ordinal ha sido empleada en estudios en el contexto internacional (Gong y Toutkoushian, 2024; Wei, 2024).

Las hipótesis del estudio fueron las siguientes:

- H1: Un mayor bienestar mental se asocia con una mayor probabilidad de presentar aspiraciones educativas más altas.
- H2: Un mejor rendimiento académico se asocia con una mayor probabilidad de presentar aspiraciones educativas más altas.
- H3: Una mayor autoeficacia general se asocia con una mayor probabilidad de

presentar aspiraciones educativas más altas.

3.2. Participantes

La muestra inicial del estudio consistió en 132 estudiantes quienes estaban cursando los últimos dos niveles de enseñanza secundaria en dos establecimientos educativos con financiamiento estatal de Chile. Seis de los estudiantes fueron eliminados de la muestra por no contestar el instrumento en su totalidad, quedando un n de 126. El promedio de edad de los participantes fue de 16,86 años. Un 54,8% fueron hombres, un 44,4% mujeres y el 0,8% restantes prefirió no referirse a su sexo. Para su participación en el estudio se contó con la autorización de los establecimientos educativos y con la firma de un consentimiento informado que explicaba el propósito de la encuesta y daba la posibilidad de no contestarla. Como compromisos del equipo de investigación se resguardó la anonimización de los datos, la difusión de resultados generales y el seguimiento de la investigación desde todas las instituciones involucradas.

3.3. Instrumentos

El instrumento para la recolección de datos fue una encuesta de tres secciones. La primera de ellas recogía información sociodemográfica que incluía la edad, el sexo, el promedio acumulado y el nivel educativo que tenían aspiraciones de alcanzar (finalizar educación secundaria, finalizar pregrado o finalizar postgrado). Finalmente, la sección tenía dos preguntas abiertas donde los estudiantes indicaban qué los motivaba a seguir estudiando después de la educación secundaria y qué barreras dificultaban continuar este proceso.

En la segunda sección de la encuesta los estudiantes contestaban la Escala de Autoeficacia General y en la tercera la Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edimburgo. Ambas se detallan a continuación:

- a) La Escala de Autoeficacia General (EAG): Este instrumento evalúa la creencia general para afrontar situaciones complejas y encontrarles soluciones adecuadas. Es un instrumento unidimensional que evalúa la creencia general en la propia capacidad para afrontar situaciones difíciles y resolver problemas (Schwarzer y Jerusalem, 1995). El instrumento incluye 10 enunciados sobre los cuales los participantes deben calificar su grado de acuerdo en una escala Likert-7. La escala ha sido validada al contexto chileno (Cid et al., 2010). En el presente estudio esta escala mostró una confiabilidad de .935, en línea con otros estudios (García-Álvarez et al., 2024). Según criterios de la literatura, la confiabilidad alcanzada puede considerarse excelente (Menon et al., 2025).
- b) La Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edimburgo (*Warwick-Edinburgh Well-Being Scale*, WEMWBS): Es una escala unidimensional del bienestar mental que incluye aspectos tanto hedónicos (bienestar subjetivo) como eudaemónicos (funcionamiento). La escala incluye 14 ítems en una escala Likert-5 que pide determinar la frecuencia con la que se han experimentado en las últimas 2 semanas pensamientos como sentirse optimista, útil o seguro, entre otras (Serrani Azcurra, 2015). Esta escala ha sido validada en el contexto chileno (Carvajal et al., 2015). La confiabilidad en el estudio fue buena, alcanzando un .895 (Menon et al., 2025),

en el rango de otros estudios similares que reportan un alfa de Cronbach entre .8 y .9 (Cage et al., 2020; Serrani Azcurra, 2015).

3.4. Procedimiento

Para la recolección de datos se contactó a dos establecimientos educativos públicos, a quienes se les explicó la investigación. Una vez se contó con la aprobación institucional, se contactó a un docente en cada establecimiento quien estuvo a cargo de la aplicación de la encuesta siguiendo un protocolo de tres etapas: (1) explicación del estudio a los apoderados, (2) explicación del estudio a estudiantes, (3) recolección de consentimientos informados, (4) aplicación del instrumento y (5) correo a equipo de investigación. Una vez se recopilaron las respuestas, se optó por aplicar estadísticos descriptivos y una regresión logística ordinal para los datos de naturaleza cuantitativa y análisis temático para las preguntas abiertas. El análisis temático fue realizado siguiendo la propuesta clásica de Braun y Clarke (2006). Dicha propuesta incluye seis fases. La primera de estas es la familiarización con los datos, en la cual el equipo de investigación da lectura a un documento generado con las respuestas abiertas de todos los participantes. Este proceso de lectura exhaustiva busca identificar posibles significados recurrentes y patrones en el entendimiento de los conceptos. Luego, en la segunda fase, se generan los códigos que permiten darle estructura a la información provista por los participantes en las respuestas abiertas. La tercera fase consiste en la búsqueda de los temas que permiten capturar la experiencia de los participantes respecto a las preguntas abiertas, es decir, qué los motivaba a ingresar a la educación superior y qué eventos, condiciones o personas les hacían difícil proyectar sus estudios después del nivel de educación secundaria. En la cuarta fase se hizo la revisión de los temas generados mediante ciclos de recodificación que permitiesen replantear temas o confirmarlos. La quinta fase involucra la definición de los temas, dándoles nombres que permitan operacionalizarlos. Además, se elaboran jerarquías entre temas y subtemas. La última fase consiste en la redacción del proceso analítico realizado.

4. Resultados

Para comenzar el análisis, se calcularon estadísticos descriptivos para las variables incluidas en el estudio. La Tabla 1 muestra los resultados.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de aplicación de instrumentos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.
Promedio	126	4,5	6,9	5,833	,587
Bienestar	126	27	70	49,39	9,511
Autoeficacia	126	22	70	53,87	10,775
N válido	126				

Los estadísticos descriptivos muestran niveles intermedios tanto en bienestar como autoeficacia, junto con un buen desempeño académico. Ningún estudiante de la muestra alcanzó un puntaje mínimo en las escalas, pero sí se obtuvieron puntajes máximos. En el sistema escolar chileno, las calificaciones van de 1,0 a 7,0, siendo el 4,0 la nota de aprobación. Por lo tanto, se puede apreciar que todos

los estudiantes mantienen un promedio aprobatorio con una media cercana a calificaciones 6,0.

La regresión logística ordinal con enlace logit fue utilizada para evaluar cómo contribuían las variables predictoras sobre el nivel educativo al que aspiran los estudiantes. La comparación entre el modelo final y el intercepto mostró una mejora estadísticamente significativa ($\chi^2(3) = 26.392$, $p < .001$). La verosimilitud disminuyó de 244,685 a 218,293 en el modelo final, reflejando una mejora en la capacidad explicativa del modelo propuesto. Asimismo, el análisis de bondad de ajuste muestra niveles aceptables tanto al considerar el estadístico de desviación ($\chi^2(245) = 216,906$, $p = .902$) como el de Pearson ($\chi^2(245) = 270,066$, $p = .130$).

Para profundizar el poder explicativo del modelo se analizaron los coeficientes de pseudo R^2 (Cox & Snell $R^2 = .189$; Nagelkerke $R^2 = .220$; McFadden $R^2 = .107$). Tomados en conjunto, estos índices nos permiten estimar que el modelo planteado tiene una capacidad explicativa modesta pero estadísticamente significativa. La prueba de líneas paralelas resultó no ser estadísticamente significativa ($\chi^2(3) = 5.186$, $p = .159$), pudiéndose confirmar que no se viola el supuesto de odds proporcionales y, por lo tanto, la regresión logística ordinal como prueba estadística es pertinente para el análisis realizado.

El análisis de regresión logística ordinal indicó que el rendimiento académico y el bienestar mental se asociaron significativamente con las aspiraciones educativas. El rendimiento académico mostró un efecto positivo y estadísticamente significativo, $B = 1,419$, $EE = 0,333$, Wald = 18,202, $p < ,001$, IC del 95 % [0,767, 2,071], lo que indica que mayores niveles de rendimiento se relacionan con una mayor probabilidad de presentar aspiraciones educativas más elevadas ($OR = 4,13$, IC del 95 % [2,15, 7,93]). Asimismo, el bienestar mental constituyó un predictor significativo, $B = 0,053$, $EE = 0,025$, Wald = 4,544, $p = ,033$, IC del 95 % [0,004, 0,101], de modo que incrementos en el bienestar se asociaron con una mayor probabilidad de aspiraciones educativas más altas ($OR = 1,05$, IC del 95 % [1,00, 1,11]). En contraste, la autoeficacia general no presentó una asociación estadísticamente significativa con las aspiraciones educativas, $B = -0,009$, $EE = 0,021$, Wald = 0,169, $p = ,681$, IC del 95 % [-0,050, 0,033], $OR = 0,99$, IC del 95 % [0,95, 1,03]. La Tabla 2 presenta los resultados de la regresión logística ordinal.

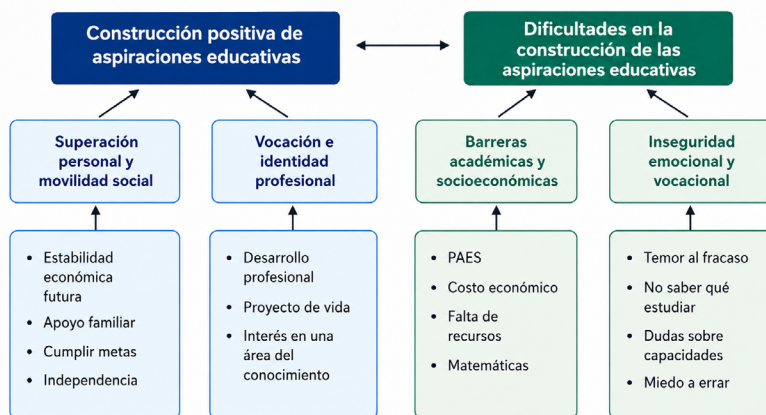
Tabla 2: Resultados de la regresión logística ordinal para predecir las aspiraciones educativas.

Variable	B	EE	Wald	p	OR (Exp(B))	IC95% OR
Bienestar mental	0,053	0,025	4,544	.033	1,05	1,00–1,11
Autoeficacia general	-0,009	0,021	0,169	.681	0,99	0,95–1,03
Rendimiento académico	1,419	0,333	18,202	<.001	4,13	2,15–7,93

Esencialmente, el modelo indica que, a medida que aumentan el promedio de notas y el bienestar mental, más alta es la probabilidad de que los estudiantes tengan altas aspiraciones educativas. En contraste, la percepción de la autoeficacia general no tendría una asociación estadísticamente significativa con las aspiraciones.

El análisis de las respuestas abiertas mediante un análisis temático reflexivo dio lugar al siguiente mapa temático.

Figura 2: Mapa temático del análisis de facilitadores y barreras a las aspiraciones educativas.



En un primer nivel se aprecian los primeros códigos que fueron identificados, tales como apoyo familiar, desarrollo profesional, falta de recursos, la prueba de selección a la universidad (PAES) y temor al fracaso. Estos códigos fueron posteriormente agrupados en cuatro subtemas: superación personal y movilidad social, vocación e identidad profesional, barreras académicas y socioeconómicas e inseguridad emocional y vocacional. Finalmente, estos subtemas fueron agrupados en dos temas los cuales representan tensiones entre aquellas ideas que permiten construir de manera positiva sus aspiraciones educativas y aquellas barreras que ponen en duda si estas aspiraciones son alcanzables. De esta manera, se puede interpretar que la educación superior es percibida como una decisión de alto impacto la cual está permeada por factores identitarios, emocionales, estructurales y sociales. A continuación, se presenta una tabla que sistematiza algunas de las respuestas proporcionadas por los participantes.

Tabla 3: Comentarios de participantes.

Subtema	Definición operacional	Ejemplos (extractos)
Superación personal y movilidad social	Representaciones que vinculan el ingreso a la educación superior con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida, alcanzar estabilidad económica, independizarse y cumplir metas personales y familiares.	P6: "Tener un título profesional para tener un buen empleo." P8: "Tener un buen futuro y estabilidad económica." P19: "Tener una vida cómoda sin tantas preocupaciones." P23: "Salir adelante y darle una mejor vida a mi familia." P28: "Demostrarme que sí puedo."
Vocación e identidad profesional	Respuestas que expresan intereses personales, deseos vocacionales y proyecciones identitarias asociadas a una profesión u ocupación específica.	P5: "Querer ser profesor de música." P12: "Me gusta la medicina." P20: "Ayudar a los demás (quiero estudiar psicología)." P31: "Quiero dedicarme a algo que realmente me apasiona." P42: "Desde pequeña me interesa enseñar."
Barreras académicas y socioeconómicas	Percepciones de dificultades estructurales y educativas que obstaculizan el acceso a la educación superior.	P1: "No poder pagarme la carrera." P4: "Las carreras tienen un alto costo." P5: "No me siento preparado para dar la PAES." P3: "Me cuesta mucho matemáticas." P7: "Puede que no alcance el puntaje requerido."

Inseguridad emocional y vocacional	Emociones y autoconceptos que dificultan la proyección a la educación superior.	P16: “No sé la verdad exactamente.” P33: “Miedo a fracasar.” P39: “Todavía no encuentro algo que me guste.” P44: “Elegir algo y arrepentirme.”
------------------------------------	---	---

La Tabla 3 presenta evidencia sobre cómo el análisis temático reflexivo permite observar que las aspiraciones educativas hacia la educación superior se construyen desde un espacio de tensión. Dicho espacio discursivo y experiencial se construye entre expectativas de movilidad social, desarrollo personal y vocación profesional, y las barreras que se deben enfrentar debido al contexto en el cual los estudiantes viven. Las respuestas de los participantes muestran que la construcción de las aspiraciones educativas es multifactorial y comprende tanto las experiencias académicas como las proyecciones y sueños donde confluyen elementos claves del bienestar, tales como las emociones, las condiciones socioeconómicas y la autoimagen.

5. Discusión

El propósito de este estudio fue analizar cómo el rendimiento académico, el bienestar mental y la autoeficacia se relacionan con la construcción de las aspiraciones educativas. Los resultados sugieren que estas variables no funcionan de manera aislada, sino que se combinan en la forma en que los estudiantes interpretan sus experiencias escolares y proyectan sus trayectorias a futuro. A partir de estos hallazgos, se puede observar con mayor claridad cómo estos factores influyen en la definición de las metas educativas que los estudiantes consideran posibles.

Cuando se mira el rendimiento académico dentro del conjunto de resultados, este deja de verse solo como un indicador del desempeño. También empieza a notarse su relación con la forma en que los estudiantes proyectan sus trayectorias a futuro. En particular, los datos sugieren que quienes presentan un mejor desempeño tienden a formular aspiraciones educativas más altas, lo que coincide con lo reportado en la literatura previa, donde el rendimiento se asocia con una mayor percepción de competencia y con la idea de que ciertos caminos académicos son alcanzables (Honicke y Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018). Al incorporar el bienestar mental, la lectura de los resultados cambia ligeramente. Los estudiantes que reportan mayores niveles de bienestar suelen tener sus aspiraciones educativas más altas. Esto apunta a que los estados emocionales positivos no solo acompañan el proceso de aprendizaje, sino que también influyen en la manera en que los estudiantes interpretan lo que consideran posible. En este sentido, lo encontrado guarda relación con trabajos previos que han asociado el bienestar con mayores niveles de implicación, motivación y persistencia en el ámbito académico (Oriol et al., 2017), aspectos que suelen sostener una relación más constante con el aprendizaje. El bienestar psicológico también se asocia con expectativas y aspiraciones educativas más altas, en parte porque favorece una visión más positiva del futuro académico (Chen y Hesketh, 2021). Desde esta perspectiva, el bienestar no se limita a ser un indicador del estado emocional del estudiante, sino que parece desempeñar un papel más activo, en la medida en que contribuye a organizar la manera en que se proyectan hacia el futuro. Así, los estudiantes que se sienten mejor consigo mismos y con su entorno tienden a construir metas más definidas y, en algunos casos, más ambiciosas.

Cuando se revisan los resultados con más detenimiento, la autoeficacia no

aparece con el peso que podría anticiparse dentro de este conjunto de variables. Esto resulta interesante si se tiene en cuenta que la literatura ha insistido, de forma bastante consistente, en su relación con el rendimiento académico y la motivación (Bandura, 1997; Honicke y Broadbent, 2016). Sin embargo, en este caso, su vínculo con las aspiraciones no es tan claro. Esto abre una posible línea de interpretación: más que una ausencia de efecto podría tratarse de una cuestión relacionada con el tipo de autoeficacia que se está considerando. En otras palabras, es posible que la autoeficacia general no sea el mejor predictor de las aspiraciones educativas, y que variables más específicas, como la autoeficacia académica o incluso la autoeficacia vinculada a áreas profesionales concretas, tengan un peso mayor en la forma en que los estudiantes definen sus metas. Las creencias de autoeficacia suelen predecir mejor la conducta cuando se sitúan en ámbitos más concretos, sobre todo en el contexto académico (Talsma et al., 2018).

La distinción entre autoeficacia general y autoeficacia académica resulta relevante para interpretar estos resultados. La autoeficacia general suele definir una creencia amplia sobre la propia capacidad para afrontar desafíos en distintos ámbitos de la vida cotidiana (Shelton, 1990). En cambio, la autoeficacia académica representa un juicio orientado al futuro sobre la capacidad de ejecutar tareas específicas dentro de un dominio particular y es dependiente de los estándares propios de ese campo (Bandura, 1997; Klassen y Klassen, 2018). Esta diferencia no es meramente conceptual. Diversas revisiones han mostrado la importancia de investigar la autoeficacia desde una mirada disciplinar, porque las subhabilidades implicadas y los criterios de logro varían entre campos (Corry y Stella, 2018; Klassen y Klassen, 2018). Esta distinción ayuda a comprender por qué la autoeficacia puede comportarse de manera diferente según el nivel de especificidad con que se la mida. Por lo tanto, en el contexto del presente estudio se puede argumentar que no es lo mismo una creencia general sobre las propias capacidades que una vinculada directamente con el ámbito académico o con la carrera que se proyecta.

Al mirar con más detalle la relación entre rendimiento académico y bienestar mental, los resultados no resultan particularmente sorprendentes. Tanto el desempeño escolar como los factores psicosociales han sido vinculados con la forma en que los estudiantes proyectan su futuro educativo (Chen y Hesketh, 2021; Gong y Toutkoushian, 2024), y algo de esa relación también se refleja en los datos de este estudio. En conjunto, ambos aspectos parecen incidir en la manera en que los estudiantes delimitan las metas que consideran alcanzables. Sin embargo, más que efectos separados, lo que se aprecia es una combinación entre ambos factores, que termina influyendo en lo que cada estudiante considera posible alcanzar.

Por su parte, el análisis cualitativo devela otros factores que el análisis cuantitativo no permite observar. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas constituyen evidencia de que la educación superior se representa como un espacio de movilidad social, realización personal y estabilidad futura, lo cual incentiva la creación de aspiraciones educativas que guían a los estudiantes hacia la educación superior. Sin embargo, estas aspiraciones conviven con factores obstaculizadores como lo son la ansiedad académica, la inseguridad emocional, la incertidumbre vocacional y las carencias socioeconómicas. Los subtemas construidos reflejan la internalización de una responsabilidad individual al tener que mostrar *esfuerzo, rendir*

y *demostrar capacidad*, asumiendo la tarea de enfrentar las dificultades percibidas tanto personales como estructurales. Esta responsabilidad individual ante la inequidad estructural se condice con estudios previos que han mostrado que la mayoría de los estudiantes chilenos desde una edad temprana tienden a creer en la meritocracia para justificar las inequidades provenientes de diferencias socioeconómicas (Castillo et al., 2024). Junto con esto, vale la pena destacar que la prueba de selección universitaria (PAES) no funciona solo a nivel representacional como una instancia de certificación de habilidades, sino que también como un dispositivo organizador de las expectativas, miedos y autopercepciones sobre las aspiraciones educativas que los estudiantes construyen.

Por último, las aspiraciones educativas de los estudiantes de secundaria de establecimientos públicos evidencian ser profundamente afectivas, aun cuando son construidas sobre elementos concretos como las calificaciones y los recursos con los que cuentan. El componente afectivo se ve demostrado en emociones tales como los miedos y la inseguridad además de en el lenguaje empleado al referirse a las aspiraciones como sueños y deseos. Esta fuerte conexión entre la realidad y las proyecciones es de vital importancia desde la psicología positiva en la cual la motivación se ha vinculado a la capacidad de visualizar las proyecciones futuras de forma vívida (Carcamo y Carmona, 2023; Dörnyei, 2019; Zoltán y Ema, 2009). En este sentido, las aspiraciones educativas serían más que metas, sino también construcciones identitarias que permiten dar sentido a las trayectorias futuras. Es decir, si es que los estudiantes son capaces de imaginar un futuro posible en la educación superior, es más probable que puedan sostener la motivación para superar los obstáculos que se presentan en el sistema educativo, en sus propias incertidumbres y en su entorno social, lo cual es vital en contextos marcados por desigualdades estructurales. En este sentido, lo observado aquí reafirma que las aspiraciones son importantes para las trayectorias educativas de los estudiantes y deben estudiarse como un fenómeno complejo, en el que confluyen dimensiones cognitivas, emocionales y académicas (Eccles y Wigfield, 2002; Gutman y Akerman, 2008; Khattab, 2015).

Si se miran los resultados en conjunto, las aspiraciones educativas parecen construirse a partir de lo que los estudiantes viven en la escuela, de sus experiencias y de cómo van entendiendo lo que pueden o no pueden lograr. El aparente contraste entre resultados cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más acabada y situada del proceso de construcción de las aspiraciones educativas de los estudiantes. Mientras que el análisis de los datos cuantitativos muestra el rendimiento académico y el bienestar mental como asociados positivamente con aspiraciones más altas, el análisis cualitativo evidencia que estas aspiraciones son el resultado de una interacción dinámica y compleja entre los factores mencionados, pero también de otros factores que son de naturaleza socioeconómica (p. ej., la movilidad social, la estabilidad futura, el costo de estudiar) y afectivos (p. ej., el miedo al fracaso, la incertidumbre sobre qué estudiar).

En cuanto al rendimiento académico, el análisis cualitativo permite profundizar en su impacto sobre las aspiraciones educativas de los estudiantes. Los resultados respaldan que el rendimiento académico es importante para los estudiantes, al ser entendido como las experiencias previas de éxito o fracaso a nivel escolar, por ejemplo, algunos de los estudiantes mencionaron que son malos para la matemática

o buenos para la música. De esta manera, el éxito académico funciona como un factor que influye sobre lo que los estudiantes piensan que pueden lograr en términos de acceso a la educación superior. Asimismo, el rendimiento académico se asocia con la prueba de selección a la universidad (PAES), ya que aquellos estudiantes que tienen un rendimiento promedio o inferior en el establecimiento educativo prevén que no lograrán resultados positivos en esta evaluación, por ende, optan por moderar sus deseos y apuntar a objetivos menos demandantes o proyectan que necesitarán seguir preparándose antes de acceder a la educación superior.

El análisis de datos cualitativos también permite ahondar sobre cómo los estudiantes conciben el bienestar mental, al identificar emociones que tienen respecto a la construcción de sus aspiraciones educativas. Los estudiantes que no tienen ideas claras sobre las carreras de pregrado que esperan seguir ni sus fortalezas e intereses, son más susceptibles a emociones tales como la ansiedad, la inseguridad y la incertidumbre respecto a lo que ocurrirá con ellos una vez terminen la educación secundaria (Söner y Yilmaz, 2025). Estos sentimientos no solo provienen de sus experiencias previas, sino que también de la presión académica que sienten al saber que ser exitosos en la educación superior puede abrirles puertas a encontrar una avenida hacia la movilidad social y mayor estabilidad económica a futuro. Sin embargo, al contrastar estos hallazgos con la débil relación observada entre la autoeficacia general y la construcción de aspiraciones educativas, se podría sugerir que las creencias sobre las propias capacidades pueden verse mermadas por las condiciones estructurales, el rendimiento académico y los factores socioeconómicos antes mencionados.

6. Conclusiones

Los resultados del presente estudio sirven de aporte empírico para sustentar la importancia del rendimiento académico y el bienestar mental en las proyecciones que tienen los estudiantes chilenos de educación superior sobre el nivel educacional que esperan alcanzar. Asimismo, el modelo de regresión logística ordinal planteado se alinea con la literatura internacional (Chen y Hesketh, 2021; Gong y Toutkoushian, 2024). Por otro lado, pone en cuestionamiento el rol de la autoeficacia general percibida como predictor de las aspiraciones estudiantiles. Además, los hallazgos del estudio tienen implicancias para establecimientos educativos, familias y gobiernos, ya que resalta la necesidad de que estos tres actores educativos pongan acento tanto en el rendimiento académico como en el bienestar mental durante el proceso de formación de los estudiantes.

Entre las limitaciones del estudio tenemos dos que queremos identificar: la falta de representatividad respecto a otros tipos de estudiantes de secundaria y no haber incluido otros factores en el modelo que la literatura ha señalado influyen sobre las aspiraciones estudiantiles. Respecto a la primera limitación, aun cuando todos los estudiantes provienen de establecimientos educativos categorizados como particulares subvencionados, no se hizo un mayor desglose sobre indicadores como el ingreso familiar o el nivel de escolaridad de los padres, los cuales pueden diferenciar mejor los perfiles de estudiantes (Rodríguez-Hernández et al., 2020). Además, la muestra proviene de solo dos establecimientos y es de tamaño relativamente acotada, por lo que se sugiere su interpretación a un nivel local y no extenderlas a la población estudiantil chilena completa. En cuanto a los factores no incluidos, identificamos

como variables que podrían ser potencialmente de interés las expectativas del grupo familiar, la escolaridad de los padres, situación de discapacidad del estudiante y si es inmigrante (Chen y Hesketh, 2021; Gong y Toutkoushian, 2024; Kim et al., 2021). Asimismo, creemos importante que se implemente un instrumento de medición de autoeficacia a nivel disciplinar en estudios de este tipo, más coherente con la mirada de Bandura de este constructo.

Considerando los pocos estudios realizados en Chile sobre este tema, este estudio puede ser utilizado como punto de referencia desde el cual profundizar sobre cómo se construyen e impactan las aspiraciones de los estudiantes sobre sus trayectorias educativas e intenciones de continuar estudios en educación superior, lo cual es especialmente importante en un contexto en el que la matrícula universitaria ha experimentado una reducción a nivel internacional. Esperamos que investigaciones posteriores atiendan tanto a las limitaciones del presente estudio como a sus resultados con el fin de profundizar sobre las aspiraciones de los estudiantes de educación secundaria.

Referencias

- Arencibia Alemán, J. M., Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D. y Blömeke, S. (2024). Teacher-assigned grades and external exams: sources of discrepancy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(2), pp. 94–115. doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2338764>
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., Meeter, M. y Begeer, S. (2023). Predicting academic success of autistic students in higher education. *Autism*, 27(6), pp. 1803–1816. doi: <https://doi.org/10.1177/13623613221146439>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Barraza Macías, A. (2021). Evidencias de validez de la Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale en una población estudiantil mexicana. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 13(25), pp. 55–66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8144907.pdf>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cage, E., De Andres, M. y Mahoney, P. (2020). Understanding the factors that affect university completion for autistic people. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, pp. 101519. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101519>
- Carcamo, B. (2023). El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), pp. 336–354. doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>
- Carcamo, B. y Carmona, C. (2023). The Impact of a Vision Intervention on Translation and Interpretation Students' L2 Motivation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), pp. 1–19. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353447>

- Carvajal, D., Aboaja, A. y Alvarado, R. (2015). Validación de la Escala de bienestar mental de Wareick-Edinburgo, en Chile. *Revista de Salud Pública*, 19(1), pp. 13–21. doi: <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v19.n1.11822>
- Castillo, J. C., Salgado, M., Carrasco, K. y Laffert, A. (2024). The Socialization of Meritocracy and Market Justice Preferences at School. *Societies*, 14(11), pp. 214. doi: <https://doi.org/10.3390/soc14110214>
- Chen, X. y Hesketh, T. (2021). Educational Aspirations and Expectations of Adolescents in Rural China: Determinants, Mental Health, and Academic Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), pp. 11524. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111524>
- Chen, X., Lake, J. y Padilla, A. M. (2020). Self-Views and Positive Psychology Constructs Among Second Language Learners in Japan, Taiwan, and the United States. *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 2176. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02176>
- Cid, P., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), pp. 551–557. doi: <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Corry, M. y Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, pp. 2047. doi: <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. SAGE Publication. Recuperado de <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/research-design/book270550>
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., Santos, F. H., Sander, P., Fadda, S., Karagiannopoulou, E., et al. (2022). Advances on Self-Regulation Models: A New Research Agenda Through the SR vs ER Behavior Theory in Different Psychology Contexts. *Frontiers in Psychology*, 13, pp. 861493. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861493>
- Dörnyei, Z. (2019). Psychology and Language Learning: The Past, the Present and the Future. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), pp. 27–41. doi: <https://doi.org/10.52598/jpll/1/1/3>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109–132. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R. y Lobos, K. (2024). Character strengths as predictors of general and academic self-efficacy in university students. *Frontiers in Psychology*, 15, pp. 1490095. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1490095>
- García Fernández, G. A. (2026). Socioeconomic Conceptions in Middle School Students of Viña del Mar. Class Expectations and Aspirations. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), pp. 131–152. doi: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.20537>
- Gong, H. J. y Toutkoushian, R. K. (2024). High School Students' Expectations and College Aspirations: Causes and Consequences. *Educational Policy*, 38(1), pp. 254–281. doi: <https://doi.org/10.1177/08959048231153600>

- González Zepeda, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), pp. 15–22. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/en/article/view/264>
- Gutman, L. M. y Akerman, R. (2008). *Determinants of Aspirations* (Wider Benefits of Learning Research Report No. 27). Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London, London. Recuperado de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541614>
- Honick, T. y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, pp. 63–84. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), pp. 731–748. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Kim, S. Y., Crowley, S. y Bottema-Beutel, K. (2021). Autistic undergraduate students' transition and adjustment to higher education institutions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89, pp. 101883. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101883>
- Klassen, R. M. y Klassen, J. R. L. (2018). Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspectives on Medical Education*, 7(2), pp. 76–82. doi: <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0411-3>
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), pp. 439–457. doi: <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), pp. 954–969. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Menon, V., Grover, S., Gupta, S., Indu, P. V., Chacko, D. y Vidhukumar, K. (2025). A Primer on Reliability Testing of a Rating Scale. *Indian Journal of Psychiatry*, 67(7), pp. 725–729. doi: https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry_584_25
- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C. y Torres, J. (2017). The Role of Self-control and Grit in Domains of School Success in Students of Primary and Secondary School. *Frontiers in Psychology*, 8, pp. 1716. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01716>
- Phillips, S. (1976). The Contributions of Psychology to Education. *Oxford Review of Education*, 2(2), pp. 179–196. doi: <https://doi.org/10.1080/0305498760020209>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E. y Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, pp. 100305. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Rojas Sánchez, A. y Rodríguez Estévez, I. (2022). Coincidencias y controversias entre la psicología positiva y la psicología de la salud. *Humanidades Médicas*, 22(3), pp. 704–728. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2022/hm223i.pdf>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), pp. 1–28. doi: <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Sánchez Martín, M., Ponce Gea, A. I., Navarro-Mateu, F., Rubio-Aparicio, M. y Olmedo Moreno, E. M. (2024). A practical approach to quantitative research designs [Una aproximación práctica a los diseños de investigación cuantitativa]. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), pp. 117–132. doi: <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9725>
- Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S. y Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct?1. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), pp. 242–251. doi: <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Schoon, I. y Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), pp. 262–288. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1867>
- Schwarzer, R. y Jerusalem, W. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. En J. Weinman, J. Wright, y M. Johnston (Eds.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35–37). NFER-Nelson.
- Sepúlveda Valenzuela, L., Tabilo Prieto, I. y Álvarez Valdés, C. (2025). Las aspiraciones importan. Una revisión conceptual para el estudio de las juventudes. Última Década, 33(65), pp. 151–189. doi: <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.80903>
- Serrani Azcurra, D. (2015). Traducción, adaptación al español y validación de la escala de bienestar mental de Warwick-Edinburgh en una muestra de adultos mayores argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), pp. 79–93. doi: <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.8>
- Sharp, E. H., Seaman, J., Tucker, C. J., Van Gundy, K. T. y Rebellon, C. J. (2020). Adolescents' Future Aspirations and Expectations in the Context of a Shifting Rural Economy. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), pp. 534–548. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01152-6>
- Shelton, S. H. (1990). Developing the Construct of General Self-Efficacy1. *Psychological Reports*, 66(3), pp. 987–994. doi: <https://doi.org/10.1177/003329419006600301>
- Söner, O. y Yılmaz, O. (2025). Exploring the associations of career transition components with adolescents' career decision-making self-efficacy and anxiety. *BMC Psychology*, 13(1), pp. 1115. doi: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03479-1>
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R. y Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, pp. 136–150. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., et al. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), pp. 63. doi: <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- van Zyl, L. E. y Salanova, M. (2022). Editorial: Facilitating the Third Wave of Positive Psychology: Perspectives on the Future of the Discipline. *Frontiers in Psychology*, 13, pp. 963167. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963167>
- Wei, S. (2024). Is aiming high always a good thing? A behavioral model of aspiration failure with evidence from lower-secondary students in China. *Rationality and Society*, 36(4), pp. 409–447. doi: <https://doi.org/10.1177/10434631241264122>

- Yong, A., Schoon, I. y Shure, N. (2026). Educational aspirations and inequality in an expanding higher education system: evidence from South Korea. *Higher Education*, 91(6), pp. 2219–2238. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01518-9>
- York, T. T., Gibson, C. y Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(1), pp. 5. doi: <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zoltán, D. y Ema, U. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781847691293>