

Nuevos predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos: estudio realizado en pospandemia

New predictors of future expectations in peruvian university students: a study conducted in post-pandemic times

  Daniel David Calizaya-Rios¹

  Evelyn Doris Mamani Quispe¹

  Lizbeth Lidia Ylachoque Aquima¹

  Liset Z. Sairitupa-Sanchez¹

  Oscar Mamani-Benito²

¹ Escuela de Posgrado, Universidad Peruana Unión. Lima, Perú

² Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú

Fecha de recepción: 14.02.2025

Fecha de aprobación: 21.02.2025

Fecha de publicación: 06.06.2025

Cómo citar: Calizaya-Rios, D.; Mamani Quispe, E.; Ylachoque Aquima, L.; Sairitupa-Sanchez, L. & Mamani-Benito, O. (2025). Nuevos predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos: estudio realizado en pospandemia. *Psiquemag* 14(1), 136-149. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i1.3375>

Autor de correspondencia: Oscar Mamani-Benito

Resumen

La crisis sanitaria repercutió negativamente en la experiencia universitaria. Por ello, el objetivo fue determinar si la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional predicen las expectativas futuras en estudiantes universitarios peruanos. Estudio predictivo en el que participaron 1650 estudiantes universitarios de ambos sexos, con edades comprendidas entre 18 y 42 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Los participantes fueron reclutados en universidades privadas y estatales de las tres regiones del Perú (Costa, Sierra y Selva). Entre las facultades a las que pertenecen se encuentran ciencias empresariales, salud, ingeniería, ciencias sociales, humanidades, entre otras. Los datos se recogieron a través de cuatro escalas con adecuadas propiedades psicométricas, y el análisis de los datos implicó la modelización a través de ecuaciones estructurales. El modelo mostró un buen ajuste a los datos: $\chi^2 = 471,743$, $p < .001$, $df = 183$, $CFI = .994$, $TLI = .993$, $RMSEA = .056$, $SRMR = .020$. Estos resultados apoyan las hipótesis, indicando que la satisfacción con los estudios tiene un efecto positivo sobre las expectativas futuras ($\beta = .30$, $p < .001$), al igual que la inteligencia emocional ($\beta = .27$, $p < .001$) y la autoeficacia académica ($\beta = .29$, $p < .001$). La satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional predicen las expectativas futuras de los estudiantes universitarios peruanos. Estos resultados tienen implicancias para la administración responsable del bienestar de la población universitaria en Perú.

Palabras clave: satisfacción con los estudios, autoeficacia académica, inteligencia emocional, expectativas de futuro, estudiantes universitarios, Perú.

Abstract

The health crisis had negative repercussions on the university experience. Therefore, the aim was to determine if satisfaction with studies, academic self-efficacy, and emotional intelligence predict future expectations in Peruvian university students. Predictive study involving 1650 university students of both sexes, aged between 18 and 42, selected through intentional non-probabilistic sampling. Participants were recruited from private and state universities in the three regions of Peru (Coast, Highlands, and Jungle). Among the faculties they belong to are business sciences, health, engineering, social sciences, humanities, and others. Data were collected through four scales with adequate psychometric properties, and data analysis involved modeling through structural equations. The model showed a good fit to the data: $\chi^2 = 471.743$, $p < .001$, $df = 183$, $CFI = .994$, $TLI = .993$, $RMSEA = .056$, $SRMR = .020$. These results support hypotheses, indicating that satisfaction with studies has a positive effect on future expectations ($\beta = .30$, $p < .001$), as does emotional intelligence ($\beta = .27$, $p < .001$) and academic self-efficacy ($\beta = .29$, $p < .001$). Satisfaction with studies, academic self-efficacy, and emotional intelligence predict the future expectations of Peruvian university students. These results have implications for the administrative body responsible for the well-being of the university population in Peru.

Keywords: satisfaction with studies, academic self-efficacy, emotional intelligence, future expectations, university students, Peru.

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada



INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria constituye un período crítico en la vida de los estudiantes, marcado por decisiones fundamentales que moldean su futuro en diversos ámbitos: académico, personal y social (Alm et al., 2019). Durante este tiempo, se configuran las metas personales y profesionales trazando el rumbo hacia la vida adulta, fundamentando la importancia de una adecuada preparación y formación diferenciada (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016).

Recientes desafíos, como la pandemia COVID-19, han puesto a prueba la resiliencia y adaptabilidad de estos jóvenes, alterando significativamente sus planes y expectativas (De Oliveira et al., 2020). En este caso, las expectativas de futuro representan lo que los individuos anticipan que ocurrirá en un determinado tiempo y son fundamentales para la planificación de la vida y el establecimiento de metas personales. Estas expectativas influyen decisivamente en la regulación de conductas y estilos de vida, orientando acciones y decisiones futuras (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016).

Teóricamente, las expectativas de futuro pueden ser comprendidas a través de tres perspectivas principales. La primera, la Perspectiva de Tiempo Futuro (PTF), propone un enfoque motivacional que integra el presente con un futuro anticipado, donde las imágenes mentales de eventos deseados sirven como catalizadores para la motivación hacia actividades relacionadas con esos objetivos (Herrera, 2019). La segunda, la Orientación Futura (OF), se enfoca en cómo las personas construyen imágenes mentales sobre su futuro, marcadas por sus esperanzas y temores, influyendo en su comportamiento presente (Burger, 2023). La tercera perspectiva, la de los possible selves (PS), sugiere que los individuos tienden a formar representaciones de lo que esperan o temen ser en el futuro. Estas representaciones funcionan como factores determinantes en el comportamiento y las decisiones futuras (Küçükkalepçe et al., 2023).

Tomando en cuenta estas perspectivas, los autores de la presente han visto por conveniente revisar en la literatura qué variables podrían explicar las expectativas de futuro en un escenario pos crisis sanitaria y educativa, hallando que

gran parte de la literatura disponible no considera las repercusiones que propuso el escenario de la Pandemia COVID-19. Frente a ello, se vio por conveniente poner énfasis en variables que han jugado un papel preponderante a la hora de enfrentar los desafíos que implicó adaptarse a los cambios en la experiencia educativa, y que además, tengan la capacidad de influir en sus comportamientos y decisiones vitales (Herrera, 2019), que no solo tengan impacto en el rendimiento académico, sino que también influyeran en la motivación y la persistencia a largo plazo en la formación profesional (Ferrao & Almeida, 2021).

Predictores de las expectativas de futuro

En primer lugar, la satisfacción con los estudios, que se define como la autoevaluación subjetiva de un estudiante respecto al cumplimiento de sus metas y expectativas académicas. Esta noción encapsula tanto el disfrute de las experiencias educativas como su impacto en la permanencia y el éxito académico a nivel universitario (Karabatak et al., 2020; Merino-Soto et al., 2017). Por ello muchos autores enfatizan que esta variable tiene que ver con la percepción de bienestar que experimentan los estudiantes al sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas (Caliskan et al., 2017).

De acuerdo con investigaciones recientes, la satisfacción con los estudios está relacionada positivamente con las expectativas de futuro y metas profesionales de los estudiantes. Por ejemplo, se ha observado que la satisfacción en cursos teóricos está asociada con expectativas futuras positivas, mientras que en cursos prácticos (Ye et al., 2022), esta relación puede ser inversa, sugiriendo que los componentes prácticos de la educación pueden requerir enfoques específicos para mejorar la satisfacción estudiantil (Manzano-Sánchez et al., 2021). En el mismo sentido, se ha encontrado que la promoción de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas está vinculada con expectativas profesionales más altas, lo que enfatiza la importancia del bienestar psicológico en la motivación y el rendimiento académico (García-García & Carrizales-Berlanga, 2021). En este caso, aunque son muy pocos los estudios, existe evidencia en trabajos reportados de que estudiantes más satisfechos suelen tener visiones más optimistas del futuro, tanto a nivel

personal como profesional (Mamani-Benito et al. 2023), lo cual demostraría un valor predictivo de esta variable sobre las expectativas de futuro.

En segundo lugar, la autoeficacia académica, que es reconocida como una creencia fundamental que los individuos poseen acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para gestionar situaciones académicas desafiantes (Borzone, 2017). Esta percepción juega un papel crucial en la generación de experiencias positivas dentro del entorno educativo, siendo un factor determinante en la adaptación a la educación superior, especialmente, por ser considerada un predictor robusto del éxito académico, ya que los estudiantes con alta autoeficacia tienden a establecer metas más ambiciosas y perseverar ante dificultades, reforzando su compromiso con sus estudios y su desarrollo personal (Honicke et al., 2023).

Investigaciones recientes evidencian la relación entre la autoeficacia académica y las expectativas de futuro, dado que los estudios realizados sugieren un vínculo funcional que podría tener un poder predictivo sobre los resultados académicos y sociales. Por ejemplo, un estudio con adolescentes que habían superado el cáncer de huesos encontró que sus expectativas de futuro se asociaban positivamente con su autoeficacia social, destacando la traslación de la autoeficacia de contextos clínicos a académicos (Smorti, 2015). Similarmente, investigaciones con estudiantes adolescentes en Turquía revelaron que existe una asociación significativa entre la autoeficacia y las expectativas futuras, lo que sugiere que la autoeficacia académica puede ser un motivador clave para el logro de metas académicas (Atabey, 2020). En este caso, la capacidad de influir en la adaptación a la educación superior (Campos et al., 2022) y regular la motivación muestra que la autoeficacia académica no solo afecta los logros académicos actuales, sino que también prepara a los estudiantes para futuros desafíos educativos y profesionales (Trautner & Schwinger, 2020).

En tercer lugar, la inteligencia emocional, que se define como la capacidad de un individuo para identificar, procesar y regular emociones, facilitando la interacción con el entorno y la gestión de desafíos cotidianos (Merino et al., 2016). En este caso, esta variable no solo mejora la adaptación social y académica, sino que también es indicativa de una mayor satisfacción con la vida y optimismo hacia el futuro, lo que a su vez puede

afectar positivamente las expectativas futuras de los estudiantes (Fernández-Abascal & Martín-Díaz 2015; Glassie & Schutte, 2024).

La investigación sobre la relación entre la inteligencia emocional [IE] y las expectativas de futuro, aunque limitada, sugiere que la IE puede tener un poder predictivo sobre las perspectivas de vida a largo plazo. Por ejemplo, estudios en Estados Unidos con universitarios han mostrado que una gestión emocional eficaz no solo ayuda a navegar los desafíos de la vida académica, sino que también influye en las visiones del futuro. Por ello, la capacidad de manejar emocionalmente situaciones presentes puede predisponer a los individuos hacia expectativas optimistas o pesimistas del futuro, lo cual tiene implicaciones tanto para el funcionamiento adaptativo como desadaptativo (Marroquin et al., 2016; Carlson et al., 2023). Además, en un contexto internacional, un estudio con estudiantes en Korea encontró que la regulación de emociones negativas a través de medios como la escucha musical puede moldear significativamente las expectativas futuras (Park & Suh, 2023).

Justification

Por lo visto, las expectativas de futuro son cruciales para navegar con éxito la adolescencia y transitar hacia la adultez. Dada la importancia de esta variable, es esencial identificar los factores predictivos asociados, especialmente en un contexto donde han sido impactadas significativamente por la pandemia de COVID-19. En ese sentido, la literatura existente sugiere que múltiples variables juegan un papel esencial en la formación de expectativas positivas, tales como la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional. Sin embargo, es insuficiente asumir que una única variable pueda determinar estas expectativas de manera aislada. Por ello, existe una necesidad evidente de desarrollar modelos predictivos que integren diversos factores, particularmente en un contexto pospandémico, donde la población universitaria a pesar de haber sufrido un impacto emocional tiene que continuar con su formación profesional, muchos de ellos, incluso aun no habiendo superado situaciones difíciles como haber perdido el ciclo de estudios, no haber realizado prácticas profesionales de manera presencial, la muerte de un ser querido, crisis financieras por falta de empleo de los padres, entre otras situaciones latentes. Frente a ello, la presente investigación surge para llenar este vacío,

ofreciendo nuevas perspectivas que podrían ser cruciales para la toma de decisiones en el ámbito de la administración educativa superior, como por ejemplo, implementar estrategias para mejorar y recuperar las condiciones de la experiencia universitaria en estudiantes que han sido perjudicados debido a la falta de acceso a laboratorios o centros de prácticas donde complementar su formación profesional. Por otro lado, asegurar el fortalecimiento de las creencias respecto a la confianza en las habilidades prácticas que no se han podido desarrollar por las condiciones antes mencionadas. Finalmente, la posibilidad de acompañar con especialistas en salud mental en el desarrollo de la capacidad de manejar y gestionar adecuadamente las emociones negativas, sobre todo en aquellos estudiantes que han sido afectados directamente por cuestiones de salud, financieras o familiares.

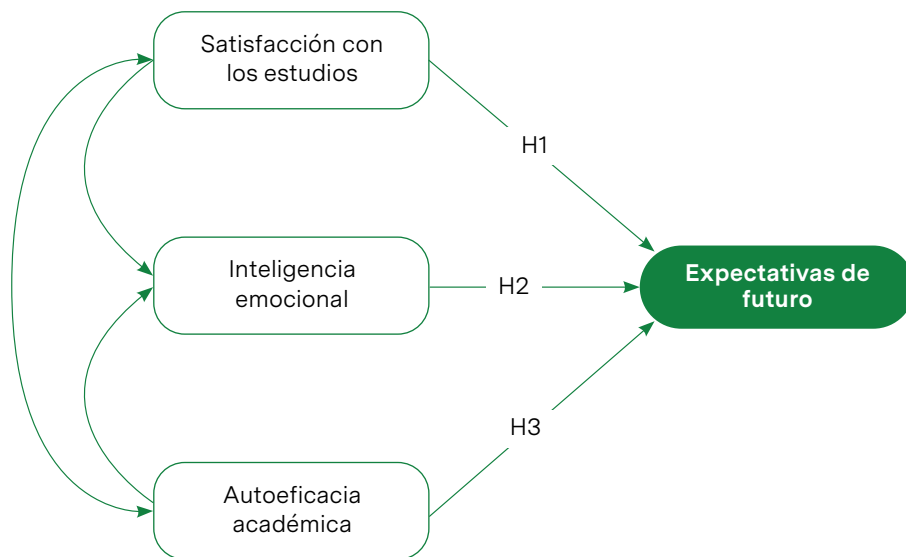
Hipótesis

Por lo expuesto anteriormente se presentan las siguientes hipótesis (Ver Figura 1):

- H1: La satisfacción con los estudios tiene un efecto positivo sobre las expectativas de futuro en universitarios peruanos en tiempos de pospandemia
- H2: La inteligencia emocional tiene un efecto positivo sobre las expectativas de futuro en universitarios peruanos en tiempos de pospandemia
- H3: La autoeficacia académica tiene un efecto positivo sobre las expectativas de futuro en universitarios peruanos en tiempos de pospandemia.

Figura 1

Modelo hipotetizado



Objetivo

Se tuvo como objetivo principal determinar si la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional predicen las expectativas de futuro en universitarios peruanos en un escenario pospandémico.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y participantes

Se llevó a cabo un estudio predictivo y transversal, empleando un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Ato et al., 2013). Los criterios de inclusión exigían que los participantes fueran alumnos debidamente matriculados, en condición regular (cursando carga completa de asignaturas) y completaran el formulario en su totalidad. Se excluyeron aquellos que no aceptaron el consentimiento

informado. Participaron de manera voluntaria 1650 estudiantes, de los cuales el 56.8% eran mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 42 años (Media=21.88, Desviación Estándar=3.46). Los participantes procedían de las tres regiones principales del Perú: Sierra (77.3%), Selva (5.6%) y Costa (17%). Los estudiantes fueron reclutados en universidades privadas (75.5%) y estatales (24.5%), pertenecientes a diversas facultades, incluyendo ciencias empresariales (42%), ciencias de la salud (12.5%), ingenierías (19.3%), ciencias sociales (12.5%), humanidades (5.8%) y otras carreras (7.8%).

Instrumentos:

Se recurrió al uso de instrumentos de medición documental, en este caso, la elección de estos giró en función de cuestiones netamente técnicas como estudios previos que las utilizaron o estudios que analizaron sus características psicométricas con población peruana similar a la de la presente investigación. Por ejemplo, la escala de expectativas de futuro demostró su valor en un estudio previo realizado con universitarios de la región sur del Perú (Mamani-Benito et al., 2023), la escala de satisfacción con los estudios cuenta con estudios de validación con universitarios en el contexto peruano (Merino-Soto et al., 2017), de igual modo la escala de autoeficacia académica (Chávez, 2022) y Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (Merino et al., 2016). A continuación, se detalla cada una de estas:

Escala de Expectativas de futuro. Elaborado por Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016). Evalúa las expectativas de futuro, compuesta por 14 ítems, distribuido en cuatro dimensiones (expectativas económicas laborales; expectativas académicas; expectativas de bienestar personal; y expectativas familiares), con cinco opciones de respuesta tipo Likert donde 1 = “Estoy seguro de que no ocurrirá” y 5 = “Estoy seguro de que ocurrirá”.

Escala breve de satisfacción con los estudios (EBSE; Merino-Soto et al., 2017), evalúa la satisfacción del estudiante con la manera de estudiar, su rendimiento académico y la satisfacción global respecto a los estudios. Consta de tres reactivos distribuidos en una escala de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta que van desde 5 (muy en desacuerdo) hasta 1 (muy de acuerdo).

Escala de autoeficacia académica. Se trabajó con la versión de Chávez (2022). Dicha escala está conformada por 10 ítems distribuidos en un solo factor. Este describe cuatro opciones de respuesta mediante la escala de medición de tipo Likert (nunca= 0, algunas veces= 1, bastantes veces= 2 y siempre= 3).

Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (Merino et al., 2016). Está compuesto por 4 factores y 16 ítems. Emplea una forma de respuesta ordinal de 7 puntos (desde 1 = completamente en desacuerdo, hasta 7 = completamente de acuerdo). Las 4 subescalas o factores son (a) valoración y expresión de las emociones propias, (b) valoración y reconocimiento de las emociones en otros, (c) regulación de las propias emociones y (d) uso de la emoción para facilitar el desempeño.

Procedimientos:

En este caso, aprovechando que gran parte de la población universitaria aun tenía clases en línea y que estos estaban familiarizados con los recursos académico virtuales, es que se decidió impulsar la recolección de datos de manera virtual, en este caso, se desarrolló un formulario en línea (Google forms) el cual estuvo habilitado entre el 12 de noviembre hasta el 10 de diciembre de 2023. Los medios por los cuales se compartió este enlace fueron redes sociales como Facebook [anuncios y publicidad] y grupos de WhatsApp [contactos con grupos académicos]. En la primera sección se presentó el objetivo del estudio y el consentimiento informado solicitando su participación voluntaria. Asimismo, se indicó que la participación era estrictamente anónima.

Análisis estadístico:

El análisis de los datos se realizó por etapas, utilizando el programa informático R, versión 4.0.5, con el paquete «lavaan» (Rosseel, 2012). En primer lugar, se analizó la estructura de los instrumentos mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se utilizó el estimador WLSMV por considerarse el más adecuado para escalas ordinales (Lei & Wu, 2012). En segundo lugar, se eligió el estimador MLM para confirmar el modelo predictivo, dado que es apropiado para variables numéricas y robusto frente a desviaciones de normalidad inferencial (Muthén & Muthén, 2017). El ajuste del modelo se evaluó mediante indicadores de índice de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI),

error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Para el CFI y el TLI, los valores > .90 se consideraron aceptables (Bentler,1990), mientras que para el RMSEA y el SRMR, los valores < .080 fueron el umbral (MacCallum et al., 1996; Browne & Cudeck, 1992).

Consideraciones éticas:

El estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad Peruana Unión (2024-CEEPG-00049). Al inicio de la recolección de datos, se presentó un resumen del proyecto de investigación, señalando los posibles riesgos y/o beneficios, enfatizando la participación voluntaria y la confidencialidad. Antes de rellenar el cuestionario, se pidió a los participantes que dieran su consentimiento para participar en el estudio. Todos los participantes eran mayores de 18 años de edad, considerados adultos según la legislación peruana.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados:

La Tabla 1 presenta indicadores que dan a conocer el comportamiento de las variables de estudio, en este caso, la media (M) y desviación estándar (DE) indican la puntuación promedio y el grado de dispersión en relación con la media. También se observaron valores de asimetría y curtosis, todos dentro del rango +/- 1.5, indicando normalidad de los datos. La matriz de correlaciones muestra valores entre .55 y .66 indicando asociaciones moderadas y estadísticamente significativas. Por último, el nivel de consistencia interna, según el coeficiente alfa de Cronbach, osciló entre .91 y .97, lo que indica una fiabilidad muy buena.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas, consistencias internas y correlaciones entre las variables del estudio

Variables	M	SD	A	K	α	[FE]	[SS]	[AS]	[EI]
1. Expectativas de futuro [EF]	11.97	2.54	-.91	.82	.95	1			
2. Satisfacción con los estudios [SE]	11.25	2.98	-.90	.36	.91	.55**	1		
3. Autoeficacia academica [AA]	30.37	6.53	-.44	-.09	.94	.56**	.59**	1	
4. Inteligencia emocional [IE]	61.27	15.16	-1.08	.80	.97	.58**	.63**	.66**	1

Note: M=media, SD=desviación estandar, A=asimetria, K=curtosis, α=Alpha de cronbach, **significancia estadística < .01

En la Tabla 2 se observan los valores resultantes del análisis de consistencia interna de los instrumentos. En este caso, se pueden observar valores por encima del .90 para los cuatro factores de la escala de inteligencia emocional, lo cual quiere decir que tienen una excelente

fiabilidad. En el caso de los factores de la variable expectativas de futuro, los valores oscilan entre .77 y .90, que son indicativos de fiabilidad aceptable y muy buena. Finalmente, se obtuvieron valores excelentes para las escalas de autoeficacia y satisfacción con los estudios (α > .90).

Tabla 2*Consistencia interna de los instrumentos*

Variables y dimensiones	Nº ítems	α
Inteligencia emocional		
Valoración y expresión de las emociones propias	4	.932
Valoración y reconocimiento de las emociones en los demás	4	.936
Regulación de las propias emociones	4	.941
Uso de la emoción para facilitar el desempeño	4	.945
Expectativas de futuro		
Expectativas económico / laborales	5	.902
Expectativas académicas	3	.831
Expectativas de bienestar personal	3	.781
Expectativas familiares	3	.776
Satisfacción con los estudios	3	.912
Autoeficacia académica	10	.943

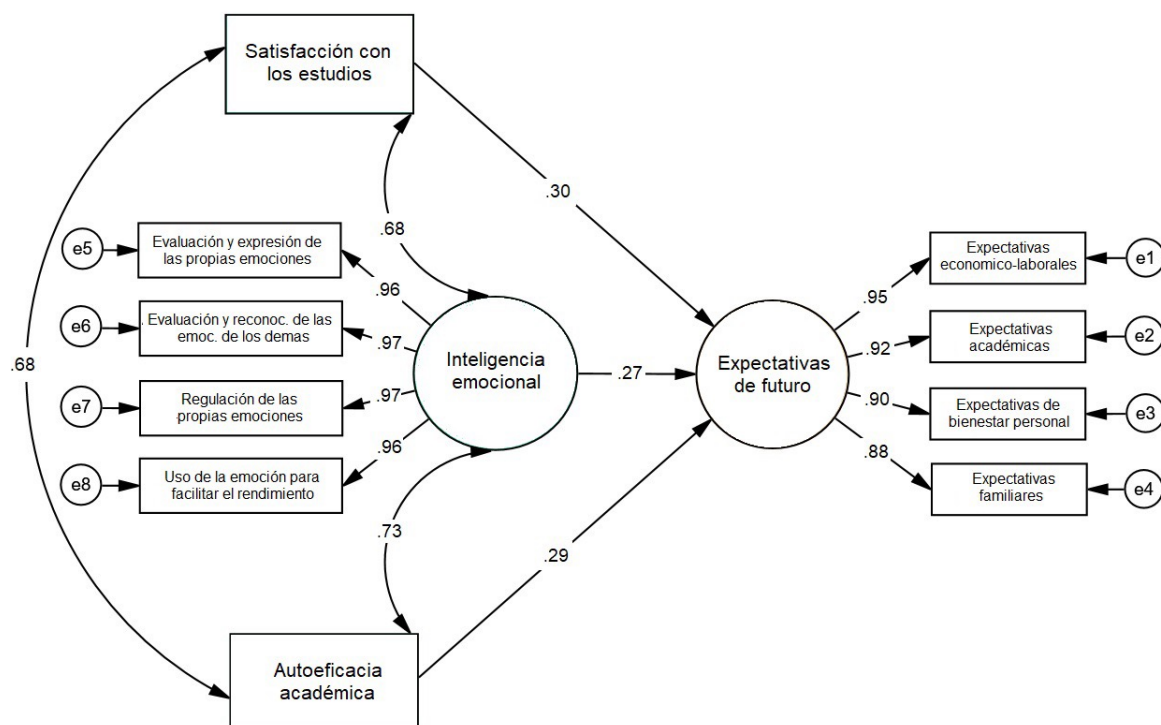
Nota: α = coeficiente Alpha de Cronbach

A continuación, se analizó la estructura interna de cada instrumento, confirmando la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio. La estructura unidimensional de tres ítems de la escala de satisfacción con los estudios demostró un ajuste adecuado ($\chi^2=138.283$, $p < .001$, $df = 6$, $CFI = .901$, $TLI = .917$, $RMSEA = .080$, $SRMR = .075$). Del mismo modo, la estructura original de cuatro factores de la escala de inteligencia emocional ($\chi^2=509.190$, $p < .001$, $df = 38$, $CFI = .987$, $TLI = .984$, $RMSEA = .050$, $SRMR = .041$), la estructura unidimensional de diez ítems de la escala de autoeficacia académica ($\chi^2=268.953$, $p < .001$, $df = 35$, $CFI = .980$, $TLI = .975$, $RMSEA = .064$, $SRMR = .020$), y finalmente la estructura de cuatro factores de la escala de expectativas de futuro ($\chi^2=625.719$, $p < .001$, $df = 68$, $CFI = .946$, $TLI = .928$, $RMSEA = .080$, $SRMR = .069$) demostraron un ajuste adecuado.

Una vez confirmada la validez de la estructura interna de las escalas aplicadas, se analizó el modelo predictivo, que mostró un buen ajuste a los datos: $\chi^2=471.743$, $p < .001$, $df = 183$, $CFI = .994$, $TLI = .993$, $RMSEA = .056$, $SRMR = .020$. Estos resultados apoyan las hipótesis H1, H2 y H3, indicando que la satisfacción con los estudios tiene un efecto positivo sobre las expectativas de futuro ($\beta = .30$, $p < .001$), al igual que la inteligencia emocional ($\beta = .27$, $p < .001$) y la autoeficacia académica ($\beta = .29$, $p < .001$). En conjunto, estos resultados explicaron el 56% de la varianza en las expectativas de futuro. La solución estandarizada se ilustra en la Figura 2

Figura 2

Resultados del modelo estructural predictivo. Se muestran los parámetros estimados normalizados.



DISCUSIÓN

La pandemia COVID-19 representó una etapa dura y lamentable para muchos estudiantes universitarios, quienes, además de tener que lidiar con alteraciones en su salud mental, han tenido que enfrentar el hecho de no tener claro cuáles eran sus expectativas reales para el futuro (Fakkel et al., 2023). No obstante, con la aplicación de las vacunas, la disminución de muertes por COVID-19, el retorno a clases presenciales y otros factores que aparecen en un escenario pos crisis mundial, se abre un nuevo capítulo donde es necesario conocer cuáles son los nuevos factores predictores de las expectativas de futuro. Frente a ello, se tuvo como objetivo determinar si la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional predicen las expectativas de futuro en universitarios peruanos en tiempos de pospandemia.

En primer lugar, en cuanto a H1, se ha comprobado que la satisfacción con los estudios en universitarios tiene un efecto positivo sobre sus expectativas de futuro. Diversos estudios indican que el bienestar percibido al satisfacer las expectativas y necesidades académicas fortalece

las creencias y sentimientos de los estudiantes acerca de su futuro profesional, lo cual también influye en la planificación y establecimiento de nuevos objetivos académicos y profesionales (Alm et al., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2021). Además, durante la pandemia de COVID-19, el compromiso de los estudiantes con el e-learning y su eficacia, moderados por la autoeficacia informática, contribuyeron a la satisfacción del aprendizaje, reafirmando la relación entre la satisfacción educativa y las expectativas futuras en un contexto de aprendizaje alterado (Aldosari et al., 2022). En el mismo sentido, la expectativa de adaptar formas de aprendizaje, como el aprendizaje en línea, refleja un enlace claro entre cómo las experiencias educativas actuales moldean intenciones y expectativas futuras (Illescas et al., 2023). Asimismo, la satisfacción se vincula con el apoyo universitario y la claridad en las razones para participar en programas académicos, afectando positivamente la satisfacción estudiantil y podría traducirse en una percepción optimista sobre sus futuras carreras (Nugraha et al. 2020). La satisfacción de necesidades psicológicas básicas como autonomía, competencia y relacionabilidad en el entorno educativo conduce a mayores niveles de motivación intrínseca y, por ende, a una mayor satisfacción académica, correlacionándose

positivamente con una visión más optimista del futuro (Malu & Reddy, 2016; Prado-Botana et al., 2023). Además, la integración en la comunidad académica no solo reduce la deserción universitaria sino que también mejora la perspectiva de los estudiantes sobre sus oportunidades futuras, proporcionando recursos cruciales para el éxito en las etapas posteriores de la carrera (Bourdieu 2018). Curiosamente, se ha observado un efecto inverso en estudios que reportaron que las expectativas se relacionaban positiva y negativamente con la satisfacción según el tipo de curso, teórico o práctico (Ye et al. 2022).

En cuanto a H2, se ha comprobado que la inteligencia emocional tiene un efecto positivo sobre las expectativas de futuro. Estudios realizados en diversos contextos han demostrado que las habilidades para gestionar emociones influyen significativamente en cómo los individuos perciben y proyectan sus metas a largo plazo. Por ejemplo, un estudio con jóvenes en Estados Unidos mostró que las visiones del futuro fueron predichas por el estado emocional, destacando que una adecuada gestión de las emociones puede predecir expectativas optimistas o pesimistas del futuro (Marroquin et al., 2016). En la misma línea, investigaciones clásicas han resaltado que las habilidades de inteligencia emocional son altamente valoradas por los reclutadores y posibles empleadores, siendo incluso más importantes que las habilidades técnicas relacionadas con el trabajo (Fajaryati et al., 2020). Además, se ha observado que muchos estudiantes universitarios atribuyen sus logros académicos y personales a la gestión emocional, especialmente en situaciones desafiantes como las enfrentadas por estudiantes de medicina (Carlson et al., 2023). La resiliencia, facilitada por la inteligencia emocional, ha demostrado estar asociada con mejores resultados académicos y una mayor satisfacción con la vida, ambos predictores de expectativas futuras optimistas (Rao et al., 2024). La inteligencia emocional también aumenta la autoeficacia y la motivación intrínseca, lo cual está directamente relacionado con el compromiso y el rendimiento académico, llevando a los estudiantes a tener expectativas más positivas sobre su futuro. Los individuos con alta inteligencia emocional tienden a manejar mejor el estrés y las adversidades, lo cual es crucial en un ambiente exigente como el universitario (Chang & Tsai, 2022). Este manejo efectivo de las emociones facilita un mayor

enfoque y persistencia en las tareas académicas, elementos asociados con expectativas de éxito futuro (Glassie & Schutte, 2024). Además, la capacidad para regular emociones puede ayudar a los estudiantes a formar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, lo cual es un predictor significativo de apoyo social percibido y fortalece las expectativas positivas de futuro (Fiori & Vesely-Maillefer 2018).

En cuanto a H3, se ha comprobado que la autoeficacia académica tiene un efecto positivo sobre las expectativas de futuro, lo que sugiere que los juicios valorativos que los estudiantes realizan sobre sus propias capacidades pueden fortalecer sus creencias y sentimientos acerca de la posibilidad razonable de cumplir con las metas propuestas para su futuro profesional. Estudios como los de Doménech-Betoret et al. (2017) y Atabey (2020) han mostrado que las expectativas de futuro y las creencias de valor son fundamentales para entender por qué algunas personas tienen éxito mientras que otras luchan o abandonan sus estudios. Además, la autoeficacia no solo motiva el logro de metas académicas a futuro, sino que también regula la motivación y el proceso de adaptación a la educación superior, lo que podría tener implicaciones en escenarios profesionales futuros (Matteucci & Soncini, 2021; Priesack & Alcock, 2015; Schöber et al., 2018). Adicionalmente, la autoeficacia influye en la gestión del estrés y la ansiedad relacionados con los estudios; los estudiantes con alta autoeficacia suelen experimentar menos ansiedad ante los exámenes, lo que mejora su desempeño y fortalece su creencia en sus capacidades futuras (Lizarte et al., 2024). Adicionalmente, la autoeficacia académica permite a los estudiantes establecer y cultivar relaciones productivas con pares y profesores, quienes a menudo son fuentes de apoyo académico y emocional, cruciales para el éxito a largo plazo (Basileo et al., 2024). Los estudiantes que se perciben a sí mismos como capaces académicamente tienden a tener un enfoque más claro en sus carreras futuras y a tomar decisiones más informadas y estratégicas respecto a sus trayectorias profesionales (Savugathali et al., 2025). Además, recientes estudios indican que la autoeficacia académica media la relación entre el apoyo escolar percibido y los resultados del aprendizaje en línea, mejorando las expectativas futuras al sentirse capaces de manejar desafíos educativos emergentes (Chen & Huang, 2023).

Implicancias

Los hallazgos de este estudio destacan la importancia de la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional como elementos clave para mejorar las expectativas de futuro en los estudiantes universitarios. En la práctica profesional, especialmente en la administración educativa, estos resultados sugieren que las intervenciones y políticas deben enfocarse en mejorar estos aspectos psicoeducativos. Las universidades deberían considerar programas que fortalezcan la autoeficacia académica y la inteligencia emocional, tales como talleres de habilidades de estudio y gestión emocional. Además, se debería asegurar que los entornos de aprendizaje sean emocionalmente apoyadores y académicamente estimulantes para maximizar la satisfacción estudiantil. Asimismo, los resultados abogan por la integración de estrategias de enseñanza que prioricen tanto el desarrollo emocional como académico. Los responsables de la formulación de políticas podrían considerar la implementación de estándares curriculares que incluyan competencias emocionales y sociales, complementando las habilidades académicas tradicionales. Esto podría implicar también la inversión en recursos tecnológicos que apoyen la enseñanza y el aprendizaje emocional, así como la capacitación de profesores en estas áreas. Por otro lado, estos hallazgos contribuyen a la literatura existente al validar y expandir las teorías de autoeficacia y expectativas de futuro bajo el contexto pospandémico, sugiriendo que el bienestar emocional juega un rol crucial en la configuración de las expectativas de vida futuras de los estudiantes. Futuras investigaciones podrían explorar cómo estas variables interactúan entre sí en diferentes contextos culturales y educativos, y cómo se pueden generalizar estos hallazgos a otras poblaciones estudiantiles.

Limitaciones

A pesar de los resultados interesantes, esta investigación también presenta algunas limitaciones. Primero, aunque el tamaño de la muestra fue relativamente grande en comparación a otros estudios, el muestreo aplicado no permite generalizar los resultados a toda la población universitaria peruana. Frente a ello, es necesario que en siguientes investigaciones se decida aplicar un muestreo probabilístico. Segundo,

dado que la participación fue voluntaria, algunos participantes podrían haber tenido cierta motivación para transmitir sus propias experiencias, por lo que se reconoce que existe diferencias entre el método de obtención de datos, que en este caso fue virtual y no presencial. Tercero, al ser un estudio transversal las variables fueron evaluadas en un solo momento, por lo que también es importante desarrollar estudios longitudinales, por lo tanto, se deben considerar métodos experimentales y de seguimiento para que las mediciones de las variables sean más objetivas y precisas.

CONCLUSIONES

Concluimos enfatizando que la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la inteligencia emocional son los nuevos predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos en un escenario pospandémico. Aunque este aporte viene a ser relevante ya que amplía la comprensión teórica acerca de los predictores de las expectativas de futuro, aún es necesario que en futuras investigaciones se validen estos resultados a través de estudios con diseños longitudinales o experimentales. Por último, los hallazgos encontrados tienen repercusiones directas en la administración de las instituciones de educación superior, quienes deben contribuir desarrollando estrategias para mejorar las condiciones de la experiencia universitaria, fortalecer las creencias respecto a la confianza en las capacidades de los estudiantes y acompañar con especialistas en salud mental en el desarrollo de la capacidad de manejar y gestionar adecuadamente las emociones, especialmente las negativas.

Agradecimientos:

Ninguno

Fuentes de financiamiento:

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de organismos de financiación de los sectores público, comercial o sin ánimo de lucro.

Rol de los autores:

DDC-R: Redacción – borrador original, Conceptualización, Metodología, Administración de proyectos, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, EDMQ y LLYA: Redacción – borrador original, Conceptualización, Metodología, Investigación. LZS-S y OM-B: Redacción - revisión y edición, Análisis formal, Curación de datos, Validación, Visualización

Conflict of Interest: Los autores declaran que la investigación se llevó a cabo en ausencia de relaciones comerciales o financieras que pudieran interpretarse como un posible conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alm, S., Låftman, S. B., Sandahl, J., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70, 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>
- Atabey, N. (2020). Future Expectations and Self-Efficacy of High School Students as a Predictor of Sense of School Belonging. *Education and Science*, 45(201), 125–141. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8315>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aldosari, A., Alramthi, S., & Eid, H. (2022). Improving Social Presence in Online Higher Education: Using Live Virtual Classroom to Confront Learning Challenges during COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 7048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994403>
- Basileo, L., Otto, B., Lyons, M., Vannini, N., & Toth, M. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. *Frontiers in Education*, 9, 2385442. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Borzzone, M. A. (2017). Autoeficácia e vivências acadêmicas em estudantes universitários. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 275–283. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.113>
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992) Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bourdieu, P. (2018). The Forms of Capital. In The Sociology of Economic Life (Eds), *The Sociology of Economic Life* (pp. 15–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494338>
- Burger, K. (2023). Revisiting the power of future expectations and educational path dependencies. *Advances in Life Course Research*, 58, 100581. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2023.100581>
- Carlson, S. J., Levine, L. J., Lench, H. C., Flynn, E., Winks, K. M. H., & Winckler, B. E. (2023). Using emotion to guide decisions: the accuracy and perceived value of emotional intensity forecasts. *Motivation and Emotion*, 47(4), 608–626. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10007-4>
- Chávez, E. (2022). Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos Y Representaciones*, 10(2), e1541. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1541>
- Chang, Y-C., & Tsai, Y-T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses. *Frontiers in Psychology*, 13, 818929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- De Oliveira, F., Abrantes, L., Martins, P., Bezerra, C., & Rolim, M. (2020). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Research*, 288, 112977. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>

- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Fajaryati, N., Budiyo, A., & Wiranto, M. (2020). The Employability Skills Needed To Face the Demands of Work in the Future: Systematic Literature Reviews. *Open Engineering*, 10(1), 595-603. <https://doi.org/10.1515/eng-2020-0072>
- Fakkel, M., Peeters, M., Branje, S., Stevens, G.W., & Vollebergh, W.A. (2023). Decline in positive future orientations among adolescents during covid-19: The role of socioeconomic status, parental support, and sense of control. *Journal of Adolescence*, 95(7), 1321-1332. <https://doi.org/10.1002/jad.12204>
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6, 317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
- Ferrao, M., & Almeida, L. (2021). Persistence and Academic Expectations in Higher-Education Students. *Psicothema*, 33(4), 587-594. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2020.68>
- Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. (2018). Emotional Intelligence as an Ability: Theory, Challenges, and New Directions. In *Emotional Intelligence in Education. The Springer Series on Human Exceptionality*, edited by K. Keefe, J. Parker, and D. Saklofske. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>.
- García-García, J., & Carrizales-Berlanga, D. (2021). Calidad de vida relacionada con la salud, Expectativas y Satisfacción Académica de jóvenes universitarios. *Interacciones*, 7, e241. <https://doi.org/10.24016/2021.v7.241>
- Glassie, S., & Schutte, N. (2024). The relationship between emotional intelligence and optimism: A meta-analysis. *International Journal of Psychology*, 59(3), 353-367. <https://doi.org/10.1002/ijop.13108>
- Herrera, D.I. (2019). Perspectiva de Tiempo Futuro y su relevancia motivacional en distintos contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e348. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research & Development*, 42(8), 1936-1953. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2197194>
- Illescas, M., Kester S. Ong, A., and German, J. (2023) Online or Traditional Learning at the Near End of the Pandemic: Assessment of Students' Intentions to Pursue Online Learning in the Philippines. *Sustainability*, 15, 6611. <https://doi.org/10.3390/su15086611>.
- Karabatak, S., Alanoglu, M., & Karabatak, M. (2020, 01-02 de Junio). *Effects of Homework Supported Distance Education on Academic Satisfaction, Academic Achievement, and Attitude towards Distance Education* [Free subject]. 2020 8th International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS), Beirut, Libano. <https://doi.org/10.1109/ISDFS49300.2020.9116372>
- Küçükkeleşçe, O., Parlak, M., Oz, E., Kapıcı, Y., & Ener, D. (2023). Future expectation levels of adolescents during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, 11, 1199280 <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1199280>
- Lei, P.-W., & Wu, Q. (2012). Estimation in Structural Equation Modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 164-180). Guilford.
- Chen, L., & Huang, J.-H. (2023). Perceived school support and online learning outcomes among Chinese college students: The serial mediating role of academic self-efficacy and online learning engagement. *Educational Research and Reviews* 18(10), 269-280. <https://doi.org/10.5897/err2023.4359>.
- Lizarte, E., Gijón, J., Galván, M., & Khaled, M. (2024). Influence of Self-Efficacy, Anxiety and Psychological Well-Being on Academic Engagement During University Education. *Education Science*, 14, 1367. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci14121367>

- Mamani-Benito, O., Carranza Esteban, R. F., Caycho-Rodríguez, T., Castillo-Blanco, R., Tito-Betancur, M., Alfaro Vásquez, R., & Ruiz Mamani, P. G. (2023). The influence of self-esteem, depression, and life satisfaction on the future expectations of Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 8, 976906. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.976906>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Marín, L. C., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Future academic expectations and their relationship with motivation, satisfaction of psychological needs, responsibility, and school social climate: Gender and educational stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4558. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling of fit involving a particular measure of a model. *Psychological Methods*, 13, 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marroquin, B., Boyle, C., Nolen-Hoeksema, S., & Stanton, A. (2016). Using Emotion as Information in Future-Oriented Cognition: Individual Differences in the Context of State Negative Affect. *Personality and Individual Differences*, 95, 121–126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.033>
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>
- Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Kumar, R. (2016). Validación estructural del Wong-Law emotional intelligence scale (WLEIS): estudio preliminar en adultos. *LIBERABIT*, 22(1), 103–110. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v22n1/a09v22n1.pdf>
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernandez-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74–77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Muthén, L.K., & Muthén, B. (2017). *Guía del usuario de Mplus: Análisis estadístico con variables latentes, guía del usuario*. 8.ª edición. Muthén & Muthén
- Nugraha, I., Suratno, T., Kadarohman, A., Widodo, A., & Darmawan, I.G. (2020). The Relation between Gender, Reasons to Participate in STEM-Related Subjects, Programs and The University Supports On First-Year University Student's Satisfaction: A Structural Equation Model. *Journal of Science Learning*, 3, 1-2. <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i2.21593>
- Park, A., & Suh, K. H. (2023). Hardiness and Expectations for Future Life: The Roles of Perceived Stress, Music Listening for Negative Emotion Regulation, and Life Satisfaction. *Behavioral Sciences*, 13(10), 852. <https://doi.org/10.3390/bs13100852>
- Prado-Botana, M., Carretero-Garcia, M., Varela-Garrote, L., & Fraguera-Vale, R. (2023). Satisfaction of Basic Psychological Needs as Predictors of Motivation towards Physical Education in Primary Education: Influence of Gender and Physical Self-Concept. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 20(24), 7186. <https://doi.org/10.3390/ijerph20247186>
- Priesack, A., & Alcock, J. (2015). Well-being and self-efficacy in a sample of undergraduate nurse students: A small survey study. *Nurse Education Today*, 35(5), e16–e20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2015.01.022>
- Rao, G., Koneru, A., Nebhineni, N., & Mishra, K. (2024). Developing resilience and harnessing emotional intelligence. *Indian Journal of Psychiatry*, 24(66), s255–s261. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_601_23
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: un paquete R para modelado de ecuaciones estructurales. *J. Estadística Software*, 48, 1–93. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Savugathali, A., Bazlan, M., & Jusoh, A. (2025). Self-Efficacy in Career Decision Making and Outcome Expectation among Final Year Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(1), 40–49. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i1/23624>

Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545–554. http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n2/psicologia_social5.pdf

Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>

Smorti, M. (2015). Expectations towards Future, Resiliency, Social Self-Efficacy in Adolescents After Bone Cancer Treatment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 123 – 127. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.364>

Trautner, M., & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 80, 101890. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>

Ye, J. H., Lee, Y. S., & He, Z. (2022). The Relationship Among Expectancy Belief, Course Satisfaction, Learning Effectiveness, and Continuance Intention in Online Courses of Vocational-Technical Teachers College Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904319>