

Regulación emocional y bienestar estudiantil asociados con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado: un estudio mediante CB-SEM

Emotional regulation and student well-being associated with academic self-efficacy in adult graduate students: a CB-SEM study

 Alindor Fernando Espinoza-Espinoza¹

 Félix Cáceres-Gálvez¹

 Richard Flores-Cáceres²

 Carlos Hernán Flores-Velásquez²

 Kriss Melody Calla-Vásquez¹

 Alfredo Giovanni Lazo-Barreda³

¹ Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Perú

² Universidad Tecnológica de Lima Sur, Perú

³ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

Fecha de recepción: 24.04.2025

Fecha de aprobación: 20.12.2025

Fecha de publicación: 20.07.2026

Cómo citar: Espinoza-Espinoza, A., Cáceres-Gálvez, F., Flores-Cáceres, R., Flores-Velásquez, C., Calla-Vásquez, K. y Lazo-Barreda, A. (2026). Regulación emocional y bienestar estudiantil asociados con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado: un estudio mediante CB-SEM. *Psiquemag* 15 (1), 48-60. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v15i1.4298>

Autor de correspondencia: Alindor Fernando Espinoza-Espinoza

Resumen

Objetivo: Examinar la asociación de la regulación emocional y el bienestar estudiantil con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de programas de posgrado en el Perú. **Metodología:** Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance asociativo-explicativo. La muestra estuvo conformada por 374 estudiantes adultos de 35 a 50 años, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado proporcional en tres universidades peruanas. Se utilizaron el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), un instrumento de bienestar estudiantil y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA). Los datos fueron analizados mediante modelamiento de ecuaciones estructurales basado en covarianzas CB-SEM con AMOS v.26. Se evaluó el modelo de medición mediante cargas factoriales, fiabilidad compuesta, varianza media extraída y validez discriminante; posteriormente, se estimó el modelo estructural y su ajuste global. **Resultados:** El modelo presentó índices de ajuste aceptables $\chi^2/gf = 2.314$, CFI = .934, TLI = .921, RMSEA = .058 y SRMR = .049. La regulación emocional se asoció positiva y significativamente con la autoeficacia académica $\beta = .571$, $p < .001$, al igual que el bienestar estudiantil $\beta = .612$, $p < .001$. Asimismo, la regulación emocional se relacionó positivamente con el bienestar estudiantil $\beta = .421$, $p < .001$. Los indicadores del modelo de medición mostraron evidencia general de validez convergente y discriminante, aunque algunos valores sugieren la necesidad de una interpretación prudente. **Conclusiones:** Los hallazgos sugieren que la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado se relaciona tanto con recursos personales, como la regulación emocional, como con condiciones contextuales vinculadas al bienestar estudiantil. Estos resultados aportan evidencia preliminar sobre la importancia de integrar variables emocionales e institucionales en el estudio de la experiencia académica adulta.

Palabras clave: regulación emocional; bienestar estudiantil; autoeficacia académica; estudiantes adultos; posgrado; CB-SEM.

Abstract

Objective: To examine the association of emotion regulation and student well-being with academic self-efficacy among adult students enrolled in graduate programs in Peru. **Methodology:** A quantitative, non-experimental, cross-sectional study with an associative-explanatory scope was conducted. The sample consisted of 374 adult students aged 35 to 50 years, selected through proportional stratified probability sampling from three Peruvian universities. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), a student well-being instrument, and the Perceived Self-Efficacy in Academic Situations Scale (EAPESA) were administered. Data were analyzed using covariance-based structural equation modeling (CB-SEM) with AMOS v.26. The measurement model was assessed through factor loadings, composite reliability, average variance extracted, and discriminant validity; subsequently, the structural model and its global fit were estimated. **Results:** The model showed acceptable fit indices: $\chi^2/df = 2.314$, CFI = .934, TLI = .921, RMSEA = .058, and SRMR = .049. Emotion regulation was positively and significantly associated with academic self-efficacy ($\beta = .571$, $p < .001$), as was student well-being ($\beta = .612$, $p < .001$). Emotion regulation was also positively associated with student well-being ($\beta = .421$, $p < .001$). The measurement model indicators provided overall evidence of convergent and discriminant validity, although some values suggest that the findings should be interpreted with caution. **Conclusions:** The findings suggest that academic self-efficacy among adult graduate students is associated with both personal resources, such as emotion regulation, and contextual conditions related to student well-being. These results provide preliminary evidence for the relevance of integrating emotional and institutional variables in the study of adult academic experiences.

Keywords: emotion regulation; student well-being; academic self-efficacy; adult students; graduate education; CB-SEM.

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 regulación emocional constituye un proceso psicológico fundamental mediante el cual las personas identifican, comprenden y modulan sus emociones para responder de manera adaptativa a las demandas del entorno (Schäfer et al., 2017). Este constructo resulta especialmente relevante en contextos educativos, donde las exigencias cognitivas, sociales y personales pueden generar altos niveles de estrés, agotamiento y malestar psicológico. Desde esta perspectiva, la regulación emocional puede comprenderse como un recurso personal que favorece la adaptación académica, debido a que permite al estudiante afrontar situaciones de presión, reorganizar sus respuestas emocionales y sostener conductas orientadas al logro. En esta línea, Usán Supervía y Quílez Robres (2021) demostraron que la regulación emocional se relaciona con la autoeficacia y el rendimiento académico, destacando el papel de la autoeficacia como mecanismo psicológico relevante en la conexión entre los procesos emocionales y los resultados educativos.

En el ámbito de la educación superior, la regulación emocional adquiere especial importancia debido a que los estudiantes enfrentan demandas académicas complejas, evaluación continua, presión por el desempeño y exigencias de autorregulación. Esta relevancia puede ser mayor en estudiantes adultos de posgrado, quienes suelen combinar la vida académica con responsabilidades laborales, familiares y personales. Kahu, Stephens, Leach y Zepke (2015), en un estudio con estudiantes adultos y de educación a distancia, señalaron que las emociones académicas influyen de manera importante en la transición universitaria, el compromiso y la permanencia, lo que permite sostener que el componente emocional es especialmente sensible en poblaciones no tradicionales de educación superior. Por tanto, comprender la regulación emocional en estudiantes adultos no solo permite explicar su bienestar, sino también sus creencias de competencia frente a las tareas académicas.

El bienestar estudiantil puede definirse como un estado multidimensional que integra componentes emocionales, psicológicos, sociales e institucionales, reflejando no solo la ausencia de malestar, sino también la percepción de satisfacción, sentido, apoyo y funcionamiento

positivo en el contexto académico (Denovan & Macaskill, 2017). En educación superior, el bienestar no depende únicamente de factores individuales, sino también de condiciones contextuales como el apoyo docente, la calidad de las relaciones académicas, la autonomía, el clima institucional y la disponibilidad de recursos para el aprendizaje. Holzer et al. (2021) encontraron que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, como competencia, autonomía y relación, se asocia con emociones positivas, motivación intrínseca y bienestar en estudiantes universitarios, lo que respalda la idea de que el bienestar estudiantil puede funcionar como un recurso contextual que fortalece la percepción de competencia académica.

Asimismo, la evidencia reciente ha mostrado que el bienestar académico se vincula con variables motivacionales y de desempeño en educación superior. Sun y Liu (2023), mediante modelamiento de ecuaciones estructurales, evidenciaron relaciones positivas entre bienestar académico, resiliencia, compromiso estudiantil y logro educativo en estudiantes universitarios, incluyendo estudiantes de grado y posgrado. Estos hallazgos permiten sostener que el bienestar estudiantil no solo representa un resultado deseable del proceso formativo, sino también una condición que puede favorecer la disposición del estudiante para afrontar tareas académicas exigentes. En consecuencia, en estudiantes adultos de posgrado, el bienestar estudiantil puede actuar como un recurso contextual que fortalece la autoeficacia académica, en tanto proporciona condiciones emocionales e institucionales favorables para el aprendizaje.

Por otro lado, la autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para afrontar con éxito las tareas académicas, ha sido identificada como un determinante psicológico central del aprendizaje, la persistencia y el desempeño académico (Zhao et al., 2021). Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia no debe entenderse únicamente como una característica individual estable, sino como una creencia sensible a las experiencias de dominio, al apoyo del entorno, a los estados emocionales y a la interpretación que el estudiante realiza sobre sus propias capacidades. En este sentido, la autoeficacia académica puede ser influida por recursos

personales, como la regulación emocional, y por recursos contextuales, como el bienestar estudiantil percibido.

La literatura empírica respalda esta articulación teórica. Maricuțoiu y Sulea (2019), en un estudio longitudinal mediante modelos multinivel de ecuaciones estructurales, encontraron que la autoeficacia se relaciona con variables de bienestar académico, como el compromiso y el agotamiento estudiantil, dentro de un marco basado en la teoría social cognitiva. De manera similar, Abdel Hadi & Al-Quraan, (2025) mostró que la autoeficacia académica cumple un papel relevante en procesos de autorregulación académica, lo que refuerza su importancia como constructo central para comprender la adaptación del estudiante en educación superior. Estos antecedentes permiten ubicar la autoeficacia académica como una variable criterio pertinente cuando se busca explicar cómo los recursos emocionales y contextuales se articulan en la experiencia académica del estudiante adulto.

En este marco, resulta pertinente proponer un modelo explicativo en el cual la regulación emocional y el bienestar estudiantil se asocian con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado. A diferencia de los modelos que ubican la autoeficacia como antecedente del bienestar, el presente estudio asume que, en contextos de educación adulta, las condiciones emocionales e institucionales pueden contribuir a fortalecer las creencias de competencia académica. Esta orientación se justifica porque los estudiantes adultos enfrentan demandas simultáneas que pueden afectar su percepción de control, seguridad y capacidad para responder exitosamente a las exigencias formativas. Por ello, una adecuada regulación emocional y una experiencia positiva de bienestar estudiantil pueden favorecer la construcción de creencias más sólidas de autoeficacia académica.

Aunque la literatura internacional ha documentado relaciones significativas entre regulación emocional, bienestar y autoeficacia académica en poblaciones universitarias tradicionales, los estudios centrados específicamente en estudiantes adultos de posgrado siguen siendo limitados y fragmentarios (Edisherashvili et al., 2025). Esta brecha es relevante porque los adultos en formación presentan trayectorias educativas no lineales, mayor carga de

responsabilidades extraacadémicas y perfiles motivacionales distintos a los de estudiantes jóvenes. Además, gran parte de la evidencia disponible se ha concentrado en estudiantes adolescentes o universitarios de pregrado, lo que restringe la generalización de los hallazgos hacia poblaciones adultas en educación superior. Si bien Polanin et al. (2021) resaltan la importancia de considerar factores psicosociales en los resultados académicos y de salud mental, se requiere evidencia más específica que permita comprender cómo los recursos emocionales y contextuales se vinculan con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado.

A pesar del avance en la literatura sobre regulación emocional, bienestar y autoeficacia académica, persisten vacíos importantes en su integración dentro de modelos explicativos en poblaciones adultas de educación superior. La mayoría de investigaciones previas ha abordado estas variables de manera aislada o en poblaciones distintas, lo que limita la comprensión de sus relaciones simultáneas. En este sentido, el uso de modelos de ecuaciones estructurales permite analizar relaciones entre variables latentes, evaluar efectos directos y estimar la adecuación global de un modelo teórico. Por tanto, el presente estudio contribuye a la literatura al proponer y contrastar un modelo en el que la regulación emocional y el bienestar estudiantil se asocian con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de programas de posgrado en el Perú.

Con base en lo expuesto, el presente estudio tuvo como propósito examinar las asociaciones entre la regulación emocional, el bienestar estudiantil y la autoeficacia académica en estudiantes adultos de programas de posgrado de gestión pública, contabilidad y administración en universidades peruanas. Específicamente, se plantea que la regulación emocional y el bienestar estudiantil se asocian positivamente con la autoeficacia académica, y que la regulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar estudiantil. Esta propuesta busca aportar evidencia empírica sobre los recursos personales y contextuales que pueden fortalecer las creencias de competencia académica en estudiantes adultos, así como ofrecer bases para el diseño de estrategias institucionales orientadas al acompañamiento emocional, el bienestar y la permanencia en educación superior.

En tal sentido, se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: La regulación emocional se asocia positivamente con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado.

H2: El bienestar estudiantil se asocia positivamente con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado.

H3: La regulación emocional se asocia positivamente con el bienestar estudiantil en estudiantes adultos de posgrado.

MÉTODO

Enfoque, tipo y diseño

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y de corte transversal, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural y medidas en un único momento temporal, sin manipulación deliberada por parte de los investigadores (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Creswell & Creswell, 2023). Asimismo, el estudio asumió una estrategia asociativa-explicativa, dado que buscó analizar las relaciones estructurales entre variables latentes y estimar la contribución de la regulación emocional y el bienestar estudiantil sobre la autoeficacia académica, conforme a la clasificación de diseños empíricos propuesta por Ato et al. (2013). Para el contraste del modelo teórico se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales basado en covarianzas (CB-SEM), mediante AMOS Graphics SPSS v.26, técnica apropiada para evaluar modelos teóricamente especificados, contrastar relaciones entre constructos latentes y examinar el grado de correspondencia entre la matriz de covarianzas observada y la matriz estimada por el modelo (Kline, 2023; Byrne, 2016). Previamente a la evaluación del modelo estructural, se examinó el modelo de medición mediante análisis factorial confirmatorio, considerando las cargas factoriales, la fiabilidad compuesta, la varianza media extraída y la validez discriminante de los constructos (Brown, 2015; Hair et al., 2019). La estimación se realizó mediante máxima verosimilitud, previa revisión de la calidad de los datos, los valores perdidos, los casos atípicos y los supuestos de normalidad univariada y multivariada, aspectos relevantes para la aplicación adecuada del CB-SEM.

Características de la muestra, reclutamiento y aprobación ética

La población estuvo conformada por 1450 estudiantes adultos, hombres y mujeres, matriculados en programas de posgrado de gestión pública, contabilidad y administración de tres universidades peruanas. Para la selección de los participantes se empleó un muestreo probabilístico estratificado proporcional, considerando como estratos a las tres universidades participantes. En primer lugar, se accedió a los listados oficiales de estudiantes matriculados que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. Posteriormente, se determinó la cantidad de participantes correspondiente a cada universidad de acuerdo con su proporción dentro de la población total. A cada estudiante elegible se le asignó un código numérico y, dentro de cada estrato, se utilizó un generador de números aleatorios para seleccionar a los participantes hasta completar el tamaño muestral requerido. Este procedimiento permitió que todos los estudiantes elegibles tuvieran una probabilidad conocida de ser seleccionados, reduciendo posibles sesgos de selección y favoreciendo la representatividad de la muestra en función de la distribución institucional de la población.

Criterios de inclusión: estudiantes del programa académico de gestión pública, contabilidad y administración, adultos entre los 35 y 50 años, estudiantes cuyo consentimiento informado haya sido firmado, disposición de participación dentro del estudio. Cabe destacar que el consentimiento informado fue revisado y aprobado por el comité de ética de las 3 instituciones universitarias que participaron dentro del estudio.

Criterios de exclusión: estudiantes de otro programa académico, estudiantes con edades distintas a las requeridas, estudiantes con licencia o permiso permanente, estudiantes que no se encuentran regular dentro de la universidad. En concreto, la muestra estuvo delimitada por medio de la siguiente expresión:

$$\text{muestra} = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Con un nivel de confianza del 95%, una población de 1450, Z de 1.96, precisión de 0.05, prevalencia de 0.50 y complemento de 0.50, se sustituyeron los datos para conciliar la muestra de estudio:

$$\text{muestra} = \frac{(1450) * (1.96)^2 * (0.5) * (0.05)}{(0.05)^2 * (1450 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)} = 374$$

En relación con la determinación del tamaño muestral, además del cálculo tradicional para poblaciones finitas, se consideró el enfoque de análisis de potencia estadística basados en modelos de ecuaciones estructurales. Según Hair et al. (2019), el tamaño muestral debe garantizar un nivel adecuado de potencia estadística (≥ 0.80), considerando el número máximo de relaciones estructurales dirigidas a una variable endógena. En el presente estudio, la variable autoeficacia académica recibe dos relaciones directas (regulación emocional y bienestar estudiantil),

por lo que, siguiendo el criterio de la regla de 10 y el análisis de potencia con un tamaño de efecto medio ($f^2 = 0.15$) y un nivel de significancia de 0.05, el tamaño mínimo requerido oscila entre 107 y 160 participantes. En consecuencia, la muestra obtenida de 374 estudiantes supera ampliamente el tamaño mínimo recomendado lo cual proporciona condiciones favorables para la estimación del modelo estructural propuesto. Con base a la muestra en cuestión se estratificó de acuerdo con lo establecido en la tabla 1.

Tabla 1
Estratificación de la muestra

Universidad	Estrato			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad 1	194	51,87	51,87	51,87
Universidad 2	100	26,73	26,73	78,6
Universidad 3	80	21,39	21,39	100,0
Total	374	100,0	100,0	

Instrumentos de medición

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, CERQ

El Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción (CERQ) es un instrumento de auto-reporte compuesto por 36 ítems, estructurados en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a casi nunca y 5 a casi siempre. Su objetivo es evaluar nueve estrategias cognitivas de regulación emocional que las personas emplean frente a experiencias estresantes o desagradables, cada una medida mediante cuatro ítems. El instrumento se compuso por medio de 9 dimensiones elementales: rumiación, autoculparse, poner en perspectiva, catastrofización, culparse a otros, aceptación, reinterpretación positiva, focalización positiva y reforcalización en los planes. El instrumento fue validado mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), evidenciando una estructura latente de nueve factores con adecuados índices de ajuste (RMSEA = 0.065; SRMR = 0.069; CFI = 0.917; GFI = 0.972; NFI = 0.949), lo que confirma la validez factorial del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en la muestra estudiada.

En cuanto a la confiabilidad por consistencia interna, se reportaron coeficientes de alfa de Cronbach entre valores aceptables y buenos en sus dimensiones, lo que evidencia una adecuada homogeneidad de los ítems. Asimismo, el análisis de invarianza factorial multigrupo mostró evidencia de invarianza débil, fuerte y estricta según género, garantizando la estabilidad del instrumento en diferentes grupos poblacionales (Barrios & Caycho, 2023).

Bienestar estudiantil

El instrumento de bienestar estudiantil utilizado tomó como referencia el Cuestionario de Bienestar Escolar en Educación Primaria (CUBE-EP), desarrollado y validado por Losada-Puente et al. (2024). En dicho estudio, la validación psicométrica se realizó con una muestra total de 644 estudiantes, dividida en dos submuestras independientes: una para el análisis factorial exploratorio ($n = 328$) y otra para el análisis factorial confirmatorio ($n = 316$). En el AFC se contrastaron distintas soluciones factoriales, identificándose como modelo más adecuado una estructura de seis factores correlacionados, conformada por actitud y comportamiento

docente, relaciones entre iguales, conflictos entre iguales, metodología docente, emociones positivas y emociones negativas. Este modelo presentó índices de ajuste aceptables: $\chi^2 = 860.74$, $gl = 362$, $\chi^2/gl = 2.38$, $GFI = .97$, $AGFI = .96$, $NFI = .94$, $PNFI = .84$, $PRATIO = .89$ y $SRMR = .057$. Asimismo, los autores descartaron una interpretación unidimensional del instrumento, debido a que el modelo de factor común no explicó suficientemente la varianza de los ítems, por lo que concluyeron que el CUBE-EP debe comprenderse como una medida multidimensional del bienestar escolar. Adicionalmente, se evaluó la invarianza factorial según sexo, encontrándose evidencia de invarianza configural, métrica, escalar y estricta, con cambios mínimos en los índices de ajuste. En cuanto a la confiabilidad y validez convergente, los coeficientes omegas, la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída variaron según la dimensión, observándose valores más altos en actitud y comportamiento docente y relaciones entre iguales, aunque algunas dimensiones, como emociones negativas y metodología docente, presentaron indicadores más modestos. En consecuencia, el CUBE-EP cuenta con evidencia empírica de validez factorial, confiabilidad e invarianza de medida; no obstante, al haber sido desarrollado en población de Educación Primaria, su uso en estudiantes adultos de posgrado requirió justificar cuidadosamente su adaptación contextual y lingüística, así como reportar evidencias psicométricas propias en la muestra del presente estudio. Los ítems fueron revisados y ajustados lingüísticamente para sustituir expresiones propias del contexto escolar por términos acordes con la educación universitaria, manteniendo la estructura conceptual de las dimensiones originales. Asimismo, la versión adaptada fue revisada por especialistas en psicología educativa y metodología, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems con la población objetivo. Posteriormente, se analizaron sus evidencias psicométricas en la muestra de estudio mediante el modelo de medición del CB-SEM.

Autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA)

La escala fue originalmente desarrollada por Palenzuela (1983) en una versión compuesta por 10 ítems, los cuales se responden mediante una escala tipo Likert de cinco alternativas, que varían desde totalmente en desacuerdo (1) hasta

totalmente de acuerdo (5). Posteriormente, el instrumento fue sometido a un proceso de adaptación lingüística y análisis psicométrico. En este sentido, un análisis factorial exploratorio permitió identificar que los 10 ítems se organizan en dos dimensiones generales (autoeficacia personal-social y académica), evidenciando su carácter unidimensional (Domínguez-Lara et al., 2012). Asimismo, mediante un análisis factorial confirmatorio se corroboró la adecuación del modelo, reportándose índices de ajuste satisfactorios ($RMSEA = .056$; $RMR = .029$; $GFI = .969$; $CFI = .978$; $AGFI = .949$), junto con una adecuada consistencia interna ($\alpha = .88$), lo que respalda la validez y fiabilidad del instrumento para evaluar el constructo en estudio (Yupanqui et al., 2021).

Procedimiento y procesamiento de datos

Para el procesamiento inicial de la información se empleó Microsoft Excel, mientras que el análisis estadístico se realizó mediante AMOS Graphics SPSS v.26. Inicialmente, se revisó la calidad de los datos mediante la identificación de valores perdidos, respuestas incompletas, casos atípicos y supuestos de normalidad univariada y multivariada. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos para caracterizar a la muestra y describir el comportamiento de las variables. La estrategia analítica se desarrolló mediante modelamiento de ecuaciones estructurales basado en covarianzas CB-SEM. En primer lugar, se estimó el modelo de medición mediante análisis factorial confirmatorio, evaluando cargas factoriales, fiabilidad compuesta, varianza media extraída y validez discriminante. Luego, se estimó el modelo estructural mediante máxima verosimilitud, utilizando la matriz de covarianzas como insumo principal. Se reportaron coeficientes estandarizados y no estandarizados, errores estándar, valores críticos, niveles de significancia, intervalos de confianza y coeficientes de determinación R^2 . El ajuste global del modelo se valoró mediante χ^2/gl , CFI , TLI , $RMSEA$ y $SRMR$, considerando criterios convencionales de adecuación. Cualquier modificación del modelo fue considerada únicamente cuando presentó justificación teórica y coherencia con las hipótesis del estudio.

RESULTADOS

Validez convergente

Tabla 2

Validez convergente del modelo SEM

Constructo	Cargas factoriales	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza media extraída
Regulación emocional	ABS1rac=0.918	0.843	0.904	0.624
	ABS2rac=0.813			
	ABS3rac=0.713			
	ABS4rac=0.900			
	ABS5rac =0.501			
	ABS6rac=0.902			
	ABS7rac=0.815			
	ABS8rac=0.891			
	ABS9rac=0.810			
Bienestar estudiantil	D1BE= 0.812	0.781	0.873	0.682
	D2BE= 0.790			
	D3BE= 0.680			
	D4BE= 0.777			
	D5BE= 0.702			
	D6BE= 0.691			
	D7BE= 0.791			
Autoeficacia académica	D1Aca=0.791	0.652	0.721	0.618
	D2Aca=0.971			

En la Tabla 2 se presentan resultados de la validez convergente del modelo de medición fue evaluada mediante las cargas factoriales estandarizadas, la fiabilidad compuesta CR y la varianza media extraída AVE. En términos generales, los constructos presentaron valores de AVE superiores al criterio mínimo recomendado de .50 y valores de fiabilidad compuesta superiores a .70, lo que aporta evidencia favorable de convergencia entre los indicadores y sus respectivos factores latentes. En el caso de la regulación emocional, la mayoría de las cargas factoriales fueron superiores a .70; sin embargo, el indicador ABS5rac presentó una carga de .501, valor aceptable en términos mínimos, pero inferior al criterio preferible de .70. Por ello, este indicador debe interpretarse con

cautela y se recomienda evaluar su pertinencia teórica y su contribución al constructo. Respecto al bienestar estudiantil, las cargas factoriales oscilaron entre .680 y .812, lo que indica una adecuada representación de los indicadores en el constructo latente. Además, el constructo presentó valores adecuados de consistencia interna, fiabilidad compuesta y varianza media extraída. En cuanto a la autoeficacia académica, las cargas factoriales fueron elevadas en ambos indicadores; no obstante, el alfa de Cronbach fue de .652, valor ligeramente inferior al punto de corte convencional de .70. Esta situación puede estar asociada al reducido número de indicadores del constructo, por lo que la interpretación de la confiabilidad debe apoyarse principalmente en la fiabilidad compuesta, cuyo valor fue aceptable

CR = .721. Los resultados ofrecen evidencia general de validez convergente, aunque se identifican aspectos específicos que requieren interpretación prudente, especialmente el indicador ABS5rac y la confiabilidad interna de la autoeficacia académica.

Validez discriminante

En la tabla 3 se presentan los resultados sobre la validez discriminante fue evaluada mediante el criterio de Fornell-Larcker, el cual establece que la raíz cuadrada de la varianza media extraída AVE de cada constructo debe ser superior a las correlaciones que dicho constructo mantiene con las demás variables latentes del modelo. Como

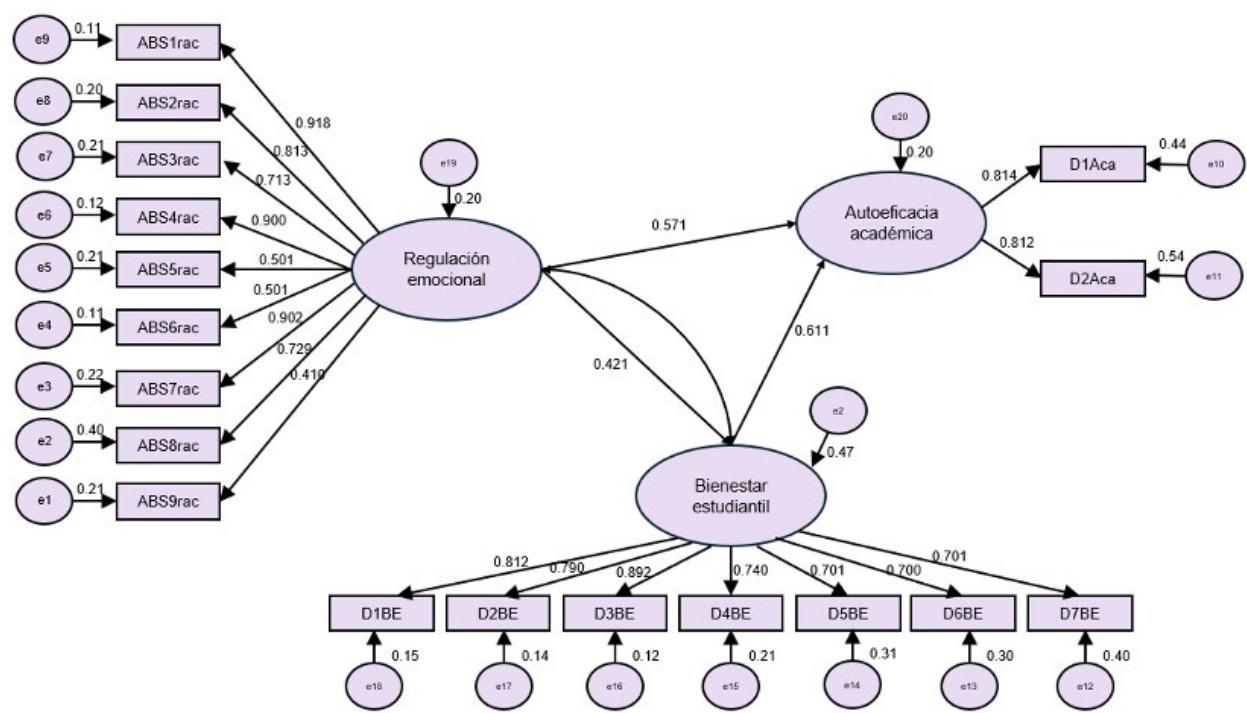
se observa en la Tabla 3, la raíz cuadrada del AVE de regulación emocional fue de .790, superior a sus correlaciones con autoeficacia académica $r = .571$ y bienestar estudiantil $r = .421$. Asimismo, la raíz cuadrada del AVE de autoeficacia académica fue de .786, valor superior a su correlación con bienestar estudiantil $r = .612$. Finalmente, el bienestar estudiantil presentó una raíz cuadrada del AVE de .826, también superior a sus correlaciones con los demás constructos. Estos resultados evidencian que cada variable latente comparte mayor proporción de varianza con sus propios indicadores que con otros constructos del modelo, por lo que se confirma una adecuada validez discriminante.

Tabla 3
Validez discriminante del modelo CB-SEM

Constructo	RE	AA	BE
RE	0.790		
AA	0.571	0.786	
BE	0.421	0.612	0.826

Análisis del modelo estructural

Figura 2
Modelo estructural CB-SEM



La regulación emocional se asocia positiva y significativamente con la autoeficacia académica ($\beta = 0.571$, $p < 0.001$). Este resultado sugiere que los estudiantes con mayores capacidades de regulación emocional tienden a percibirse más competentes en el ámbito académico. El bienestar estudiantil se asocia positiva y significativamente con la autoeficacia académica ($\beta = 0.612$, $p < 0.001$), indicando que

condiciones favorables en el entorno académico se vinculan con mayores niveles de percepción de competencia. La regulación emocional se asocia positiva y significativamente con el bienestar estudiantil ($\beta = 0.421$, $p < 0.001$), lo que sugiere que los estudiantes que gestionan adecuadamente sus emociones tienden a experimentar mayores niveles de bienestar.

Tabla 4

Índices de ajuste global del modelo

Índice de ajuste	Valor obtenido	Criterio recomendado	Interpretación
χ^2/gl	2.314	< 3.00	Ajuste aceptable
CFI (Comparative Fit Index)	0.934	> 0.90	Buen ajuste incremental
TLI (Tucker-Lewis Index)	0.921	> 0.90	Ajuste adecuado y parsimonioso
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.058	< 0.08	Error de aproximación aceptable
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0.049	< 0.08	Ajuste residual adecuado

Los índices de ajuste global evidenciaron que el modelo estructural presentó una adecuada consistencia entre la estructura teórica propuesta y los datos empíricos obtenidos. El estadístico χ^2/gl alcanzó un valor de 2.314, ubicándose dentro del rango aceptable para modelos de ecuaciones estructurales, lo que indica una adecuada parsimonia del modelo. Respecto a los índices de ajuste incremental, el CFI obtuvo un valor de 0.934 y el TLI de 0.921, superando el criterio mínimo recomendado de 0.90. Estos resultados demuestran que el modelo presenta una adecuada capacidad explicativa y una estructura consistente entre las variables latentes analizadas. Por otro lado, los índices de error mostraron valores satisfactorios. El RMSEA registró un valor de 0.058, indicando un bajo nivel de error de aproximación del modelo respecto a la población. Asimismo, el SRMR presentó un valor de 0.049, evidenciando diferencias mínimas entre las correlaciones observadas y las estimadas por el modelo estructural. Los resultados confirman que el modelo CB-SEM evaluado mediante AMOS v.26 presenta un ajuste global adecuado, validando la pertinencia teórica y estadística de las relaciones estructurales propuestas entre regulación emocional, bienestar estudiantil y autoeficacia académica.

DISCUSIÓN

Los resultados del modelo estructural basado en covarianzas evidenciaron que la regulación emocional se asoció positiva y significativamente con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado. Este hallazgo respalda la primera hipótesis del estudio y sugiere que los estudiantes que reportan mayores recursos para identificar, comprender y modular sus emociones tienden a percibirse como más capaces de afrontar las demandas académicas propias de la educación superior. No obstante, debido al diseño transversal y no experimental del estudio, esta relación debe interpretarse como una asociación estructural positiva y no como evidencia de causalidad. En este sentido, los hallazgos son consistentes con Schäfer et al. (2017), quienes sostienen que la regulación emocional constituye un recurso psicológico relevante para afrontar demandas cognitivas y afectivas complejas. Asimismo, se articulan con Usán Supervía y Quílez Robres (2021), quienes reportaron que la regulación emocional se vincula con la autoeficacia en contextos académicos, aunque sus resultados se desarrollaron en población escolar, por lo que la comparación debe realizarse con cautela. La

asociación positiva entre regulación emocional y autoeficacia académica puede explicarse desde la idea de que los estados emocionales influyen en la forma en que los estudiantes interpretan sus propias capacidades. En estudiantes adultos de posgrado, esta relación puede adquirir una relevancia particular, debido a que suelen enfrentar simultáneamente exigencias académicas, laborales y familiares. Bajo estas condiciones, la capacidad para regular emociones negativas, reorganizar pensamientos y sostener estrategias de afrontamiento puede favorecer una percepción más favorable de competencia académica. Esta interpretación coincide con la evidencia de Maricuțoiu y Sulea (2019), quienes, mediante modelos multinivel de ecuaciones estructurales, encontraron que la autoeficacia se relaciona con el compromiso académico y el agotamiento estudiantil durante el semestre, lo que refuerza su papel como recurso psicológico asociado con la adaptación universitaria.

De igual manera, el bienestar estudiantil se asoció positiva y significativamente con la autoeficacia académica, lo que respalda la segunda hipótesis. Este resultado indica que los estudiantes que perciben mejores condiciones de bienestar en el contexto académico tienden a reportar mayores creencias de eficacia para responder a las exigencias formativas. Esta relación puede comprenderse considerando que el bienestar estudiantil integra dimensiones vinculadas con la experiencia educativa, las relaciones académicas, el clima institucional, la autonomía, el logro y las emociones asociadas al proceso formativo. Por tanto, un entorno académico percibido como favorable podría contribuir a que los estudiantes se sientan más competentes y seguros frente a sus responsabilidades académicas.

Este hallazgo es coherente con Denovan y Macaskill (2017), quienes sostienen que el bienestar en estudiantes universitarios se vincula con recursos psicológicos y contextuales que favorecen la adaptación académica. También se relaciona con Holzer et al. (2021), cuyo estudio evidenció que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en educación superior se asocia con bienestar, motivación y aprendizaje autorregulado. En esta misma línea, Sun y Liu (2023), utilizaron modelamiento de ecuaciones estructurales con estudiantes de pregrado, grado y posgrado, encontrando relaciones entre bienestar académico, resiliencia académica, compromiso estudiantil y logro educativo.

Asimismo, se encontró una asociación positiva y significativa entre regulación emocional y bienestar estudiantil, lo que respalda la tercera hipótesis del estudio. Este resultado sugiere que los estudiantes con mayores recursos de regulación emocional tienden a experimentar mejores niveles de bienestar en el contexto educativo. Esta relación resulta coherente con la literatura que sostiene que la regulación emocional adecuada se vincula con menores niveles de estrés, ansiedad y agotamiento, así como con una mayor capacidad para afrontar situaciones académicas demandantes. En estudiantes adultos de posgrado, esta asociación puede ser especialmente relevante, dado que las experiencias académicas se articulan con responsabilidades personales y profesionales que pueden intensificar la carga emocional.

Los hallazgos también pueden interpretarse a partir de los aportes de Kahu et al. (2015), quienes destacaron que las emociones académicas cumplen un papel importante en la transición, el compromiso y la permanencia de estudiantes adultos en educación superior. Desde esta perspectiva, la regulación emocional podría facilitar una experiencia académica más favorable, mientras que el bienestar estudiantil podría fortalecer la percepción de capacidad para afrontar las exigencias formativas. Adicionalmente, Phan et al. (2016), desde un estudio con modelamiento de ecuaciones estructurales, encontraron que las creencias de autoeficacia académica y social se vinculan con el bienestar escolar, el compromiso académico y los resultados de aprendizaje, lo que refuerza la pertinencia de analizar conjuntamente autoeficacia y bienestar dentro de modelos explicativos del funcionamiento académico. No obstante, debido a la naturaleza transversal del presente estudio, no es posible establecer una dirección temporal definitiva entre estas variables. Por ello, futuras investigaciones longitudinales deberían examinar si la regulación emocional antecede al bienestar estudiantil y a la autoeficacia académica, o si estas relaciones son recíprocas.

En relación con el modelo de medición, los resultados ofrecieron evidencia general de validez convergente y discriminante; sin embargo, algunos indicadores requieren una interpretación prudente. En particular, dentro del constructo de regulación emocional, el indicador ABS5rac presentó una carga factorial de .501, valor que cumple un criterio mínimo de

aceptabilidad, pero se encuentra por debajo del valor preferible de .70. Esto sugiere que dicho indicador podría representar con menor precisión el constructo latente, por lo que se recomienda revisar su contenido, su pertinencia teórica y su comportamiento psicométrico en futuras aplicaciones. En cambio, los indicadores de bienestar estudiantil presentaron cargas factoriales entre .680 y .812, por lo que no constituyen el principal foco de debilidad del modelo de medición.

Respecto a la autoeficacia académica, aunque las cargas factoriales fueron elevadas, el alfa de Cronbach fue ligeramente inferior al criterio convencional de .70. Esta situación debe interpretarse con cautela, especialmente porque el constructo fue representado por un número reducido de indicadores. En este caso, la fiabilidad compuesta ofreció un valor aceptable, lo que respalda parcialmente la consistencia del constructo; sin embargo, futuros estudios deberían considerar la inclusión de un mayor número de indicadores o el uso directo de ítems para fortalecer la evaluación psicométrica de la autoeficacia académica. Esta recomendación es consistente con el uso de modelos de medición más robustos en estudios SEM, especialmente cuando se analizan constructos psicológicos complejos como autoeficacia, bienestar y regulación emocional.

Los resultados sugieren que la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado se relaciona tanto con recursos personales, como la regulación emocional, como con recursos contextuales, representados por el bienestar estudiantil. Esta interpretación permite comprender la autoeficacia no como un rasgo aislado, sino como una creencia académica asociada con la experiencia emocional y educativa del estudiante. Esta lectura también es compatible con Abdel Hadi & Al-Quraan, (2025), quien evidenció que la autoeficacia académica y emocional participa en procesos de autorregulación académica, y con Yupanqui et al. (2021), quienes sostienen que la autoeficacia académica se vincula con procesos afectivos y autorregulatorios relevantes para el desempeño educativo.

Sin embargo, los hallazgos deben ser leídos con prudencia debido al diseño transversal, el uso de instrumentos de autorreporte y la posible presencia de varianza común del método.

Además, la muestra estuvo conformada por estudiantes adultos de programas específicos de posgrado, por lo que la generalización de los resultados a otros contextos universitarios debe realizarse con cautela. En este punto, aunque Polanin et al. (2021) permite reconocer la importancia de los factores psicosociales en resultados académicos y de salud mental, su uso debe ser secundario dentro de esta discusión, dado que su foco principal no corresponde directamente a estudiantes adultos de posgrado ni a modelos de autoeficacia académica en educación superior.

Finalmente, el estudio aporta evidencia preliminar sobre la articulación entre regulación emocional, bienestar estudiantil y autoeficacia académica en una población poco abordada en la literatura: estudiantes adultos de posgrado. A diferencia de investigaciones centradas principalmente en adolescentes o estudiantes universitarios jóvenes, el presente trabajo contribuye a visibilizar la importancia de los recursos emocionales y contextuales en trayectorias educativas adultas. No obstante, se recomienda que futuras investigaciones utilicen diseños longitudinales, incluyan variables de control como edad, sexo, modalidad de estudio, condición laboral y carga familiar, y evalúen la invarianza del modelo según grupos relevantes. Estas mejoras permitirían establecer conclusiones más robustas sobre la dirección y estabilidad de las relaciones observadas.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos sugieren que la regulación emocional y el bienestar estudiantil se asocian positivamente con la autoeficacia académica en estudiantes adultos de posgrado, mientras que la regulación emocional también se relaciona con el bienestar estudiantil. Estos resultados aportan evidencia preliminar sobre la relevancia de integrar recursos personales y contextuales en el estudio de la autoeficacia académica en poblaciones adultas de educación superior. No obstante, debido al diseño transversal, el uso de medidas de autorreporte y las limitaciones identificadas en algunos indicadores del modelo de medición, las relaciones observadas deben interpretarse como asociaciones estructurales y no como efectos causales. Futuras

investigaciones deberían emplear diseños longitudinales, modelos alternativos y análisis de invarianza para evaluar la estabilidad de estas relaciones en distintos grupos de estudiantes adultos.

Agradecimientos:

Los autores hacen un agradecimiento a los participantes de este estudio.

Fuentes de financiamiento:

Autofinanciado por los autores

Conflicto de intereses:

No existen conflictos de interés de ningún tipo al desarrollar el presente artículo.

Rol de los autores:

Conceptualización: RJEC, KMCV, AFEE, RFC

Análisis formal: KMCV, AFEE, RJEC

Metodología: RJEC, RFC, CHFV, AGLB

Administración del proyecto: KMCV, CHFV, AFEE

Redacción del borrador original: RJEC, RFC, CHFV, AGLB

Redacción revisión y edición: KMCV, AFEE, RFC

REFERENCIAS

Abdel Hadi, S., & Al-Quraan, M. (2025). The mediating role of academic and emotional self-efficacy in the relationship between mindful attentionawarenessandacademicself-regulation. *Frontiers in Education*, 10, Article 1673113. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1673113>

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Barrios, Z. & Caycho, A. (2023). Estructura latente e invarianza factorial del cuestionario de regulación emocional cognitiva en escolares peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 26(2), 85–101. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v26i2.25237>

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications

Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress, resilience and leisure coping among university students: Applying the broaden-and-build theory. *Leisure Studies*, 36(6), 852–865. <https://doi.org/10.1080/02614367.2016.1240220>

Domínguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 28–40. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>

Edisherashvili, N., Saks, K., Kallas, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2025). Emotions matter—Targeting adult learners’ achievement emotions in online instructional settings: Systematic literature review. *Review of Education*, 13(2), Article e70110. <https://doi.org/10.1002/rev3.70110>

Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher education in times of COVID-19: University students’ basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>

Kahu, E. R., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students’ transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). The Guilford Press.

- Losada-Puente, L., Mendiri, P., Rebollo-Quintela, N., & Fraguera-Vale, R. (2024). Diseño y validación de un cuestionario de Bienestar Escolar en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 53(3), 267–276. <https://doi.org/10.17811/rifie.20660>
- Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester: A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, Article 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of student well-being: A study using structural equation modeling. *Psychological Reports*, 119(1), 77–105. <https://doi.org/10.1177/0033294116656819>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C., & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, academic performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147(2), 115–142. <https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261–276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Sun, Y., & Liu, L. (2023). Structural equation modeling of university students' academic resilience, academic well-being, personality and educational attainment in online classes with Tencent Meeting application in China: Investigating the role of student engagement. *BMC Psychology*, 11, Article 347. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01366-1>
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Yupanqui, D., Mollinedo, F. & Montealegre, A. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Revista Propósitos y Representaciones*, 9(2), e755. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755>
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>