



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES
DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA

Tesis presentada por:
OTILIA ESTHER SALINAS ALARCÓN

Para obtener el Grado Académico de
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA
con mención en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes

Asesora:

Sabina Lila Deza Villanueva

Cód. *Orcid*: 0000-0003-4329-6107

Lima – Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

OTILA ESTHER SALINAS ALARCÓN

Sabina Lila Deza Villanueva

Nombres y Apellidos, Asesora

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombres y Apellidos Miembro

Soledad Vizcardo Salas

Nombres y Apellidos Miembro

Luis Alberto Chan Bazalar

Nombres y Apellidos Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

El objetivo de estudio de la presente investigación es determinar si existe relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima. El diseño utilizado en la investigación fue descriptivo correlacional, la muestra utilizada es de 170 estudiantes de la escuela de psicología. El procedimiento de recolección de datos fue colectivo, los instrumentos utilizados fueron la escala de Autoeficacia Académica desarrollada por Robles (2018) y el Inventario de Autorregulación para el aprendizaje (SRLI) diseñado por Linder y Harris (1992). Se utilizó para el análisis de datos el SPSS versión 25, para el análisis de concordancia de datos a la curva normal se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov y para la comprobación de las hipótesis, se utilizó el coeficiente de Spearman. El resultado obtenido nos indica que existe correlación entre los constructos autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado así como en todas sus dimensiones, excepto entre la expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Se discuten las implicancias de dichos resultados.

Palabras clave: Autoeficacia académica, aprendizaje autorregulado

ABSTRACT

This research aims to determine if there is a relationship between academic self-efficacy and self-regulated learning in students of the University of Lima. The design used in the research was descriptive correlational, the sample used is 170 students from the faculty of psychology. The data collection procedure was collective, the instruments used were the Academic Self-efficacy scale developed by Robles (2018) and the Self-Regulation Inventory for Learning (SRLI) designed by Linder and Harris (1992). The SPSS version 25 was used for data analysis, for the analysis of data concordance to the normal curve the Kolmogorov Smirnov test was used, and for hypothesis testing, the Spearman coefficient was used. The result indicates a correlation between academic self-efficacy and self-regulated learning constructs as well as in all its dimensions, except between the expectation of the situation and the dimensions of self-regulated learning. The implications of these results are discussed.

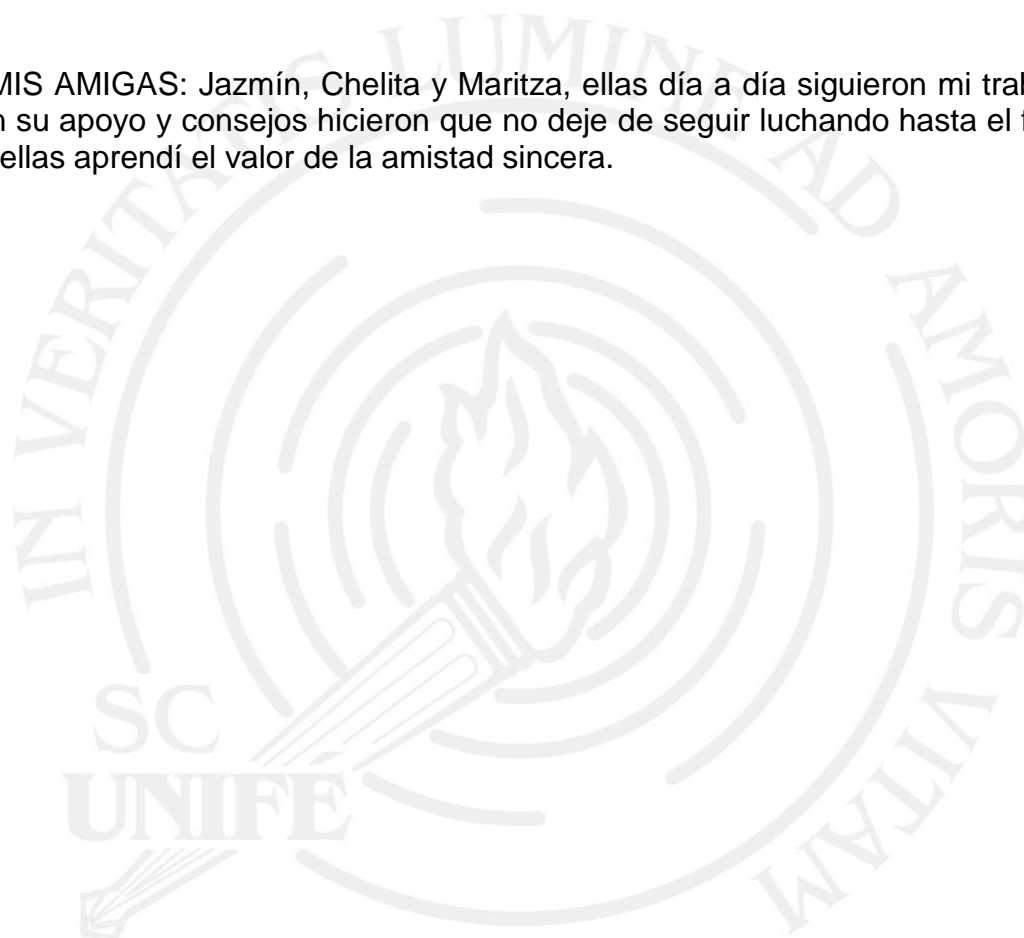
Keywords: academic self-efficacy, self-regulated learning

RECONOCIMIENTO/DEDICATORIA

A DIOS, que es el dador de la vida, quién siempre guía mis pasos en todo momento, ahora permitiendo culminar esta importante etapa en mi desarrollo profesional.

A MIS QUERIDOS HIJOS: Con amor y gratitud, por su cariño, apoyo, ayuda, tiempo y comprensión. Quiénes fueron mi motivación y sé que disfrutaran este logro junto conmigo

A MIS AMIGAS: Jazmín, Chelita y Maritza, ellas día a día siguieron mi trabajo, con su apoyo y consejos hicieron que no deje de seguir luchando hasta el final, de ellas aprendí el valor de la amistad sincera.

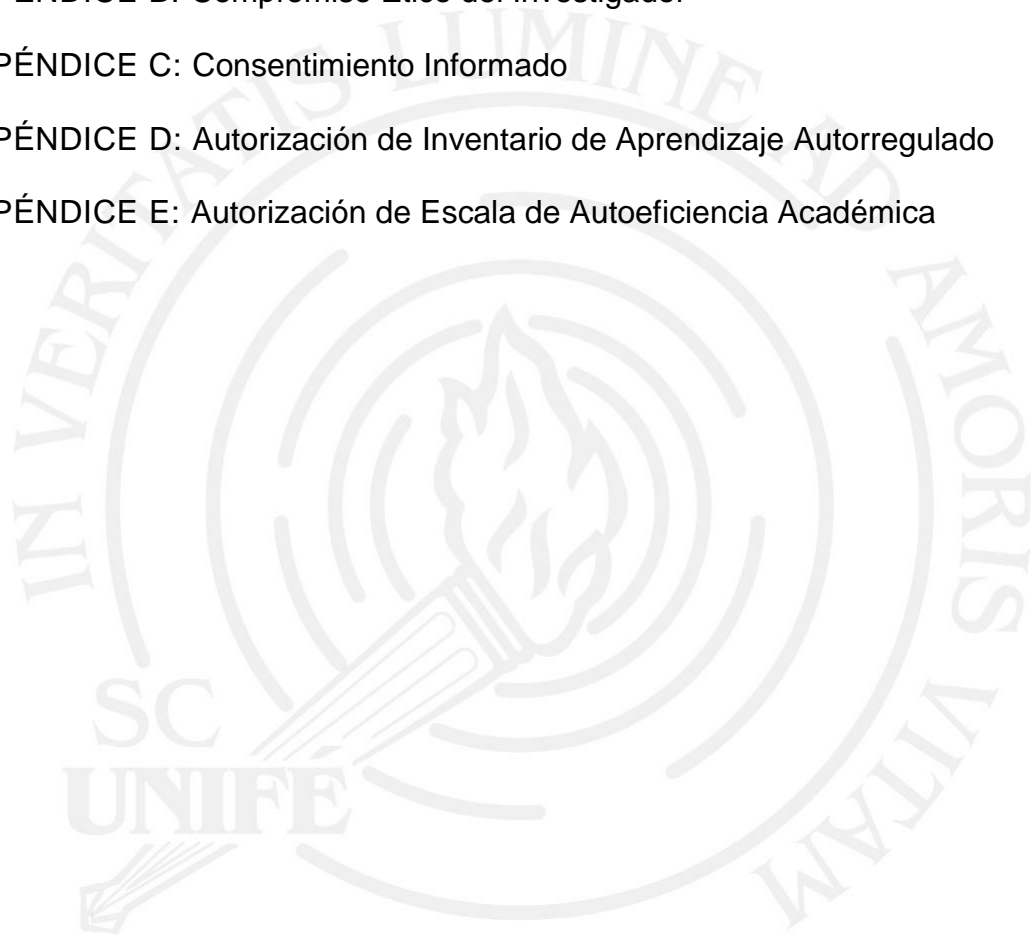


ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTO.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.1.1 Formulación del problema.....	16
1.2 Justificación de la investigación.....	16
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	17
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	17
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	17
1.4 Objetivos de la investigación.....	18
1.4.1 Objetivos generales.....	18
1.4.2 Objetivo específicos.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1 Antecedentes de la investigación.....	19
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	19
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	23
2.2 Bases teóricas.....	27
2.2.1 Autoeficacia académica.....	27

	Página
2.2.1.1 Dimensiones de la autoeficacia académica.....	29
2.2.2 Aprendizaje Autorregulado.....	31
2.2.2.1 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autorregulado.....	34
2.3 Definición de términos.....	37
2.4 Hipótesis.....	38
2.4.1 Hipótesis generales.....	38
2.4.2 Hipótesis específicas.....	38
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	40
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.....	40
3.1.1 Nivel.....	40
3.1.2 Tipo de investigación.....	40
3.1.3 Diseño de la investigación.....	40
3.2 Participantes.....	41
3.2.1 Población.....	41
3.2.2 Muestra.....	41
3.3 Variables de investigación.....	42
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	43
3.4.1 Proceso de recolección de datos.....	43
3.4.2 Instrumento de investigación.....	44
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	49
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	50
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	64
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	71

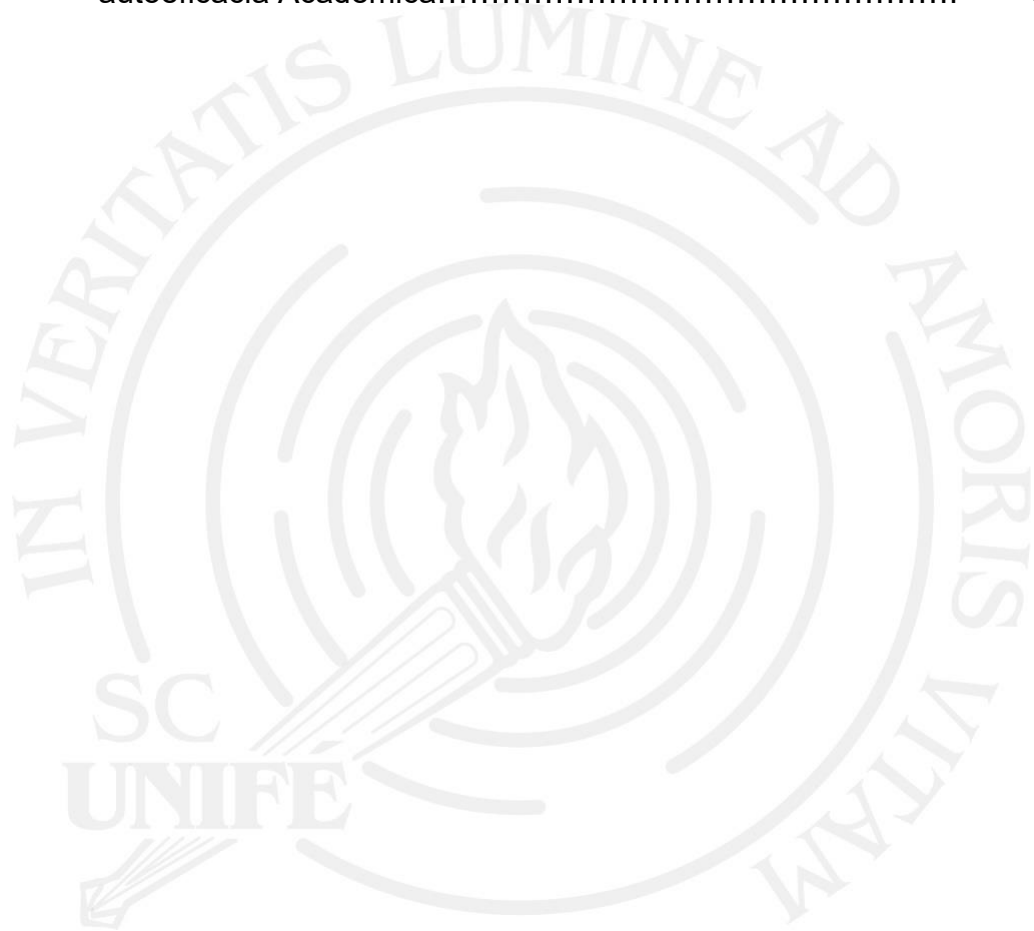
	Página
6.1 Conclusiones.....	72
6.2 Recomendaciones.....	73
REFERENCIAS.....	74
APÉNDICE	80
APÉNDICE A: Autorización del Comité de Ética	81
APÉNDICE B: Compromiso Ético del Investigador	82
APÉNDICE C: Consentimiento Informado	83
APÉNDICE D: Autorización de Inventario de Aprendizaje Autorregulado	84
APÉNDICE E: Autorización de Escala de Autoeficiencia Académica	85



LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Operacionalización de variable autoeficacia académica.....	41
2	Operacionalización de variable Aprendizaje autorregulado.....	41
3	Frecuencia de los Participantes según sexo.....	49
4	Nivel de la dimensión expectativa de la situación, autoeficacia académica.....	50
5	Nivel de la dimensión expectativa personal, autoeficacia académica.....	51
6	Nivel de expectativa de resultados autoeficacia académica.....	52
7	Nivel de la dimensión autoeficacia percibida, autoeficacia académica.....	53
8	Nivel general de la autoeficacia académica.....	54
9	Nivel para la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado.....	55
10	Nivel para la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado.....	56
11	Nivel para la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado.....	57
12	Nivel control de ambiente del aprendizaje autorregulado.....	58
13	Nivel del aprendizaje autorregulado.....	59
14	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la autoeficacia académica.....	60

Tabla	Página
15 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para el aprendizaje autorregulado.....	61
16 Medidas de correlación entre autoeficacia académica.....	62
17 Medidas de correlación entre aprendizaje autorregulado.....	62
18 Medidas de correlación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia Académica.....	63



LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Porcentaje de los participantes según el sexo.....	49
2	Porcentaje de la dimensión expectativa de la situación, autoeficacia académica.....	50
3	Porcentaje de la dimensión expectativa personal, autoeficacia académica.....	51
4	Porcentaje de la dimensión expectativa de resultados, autoeficacia académica	52
5	Porcentaje de la dimensión autoeficacia percibida.....	53
6	Porcentaje de los niveles de autoeficacia general.....	54
7	Porcentaje para los niveles de la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado.....	55
8	Porcentaje para los niveles de la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado.....	56
9	Porcentaje para los niveles de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado.....	57
10	Porcentaje para los niveles de la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado.....	58
11	Porcentaje para los niveles de aprendizaje autorregulado	59

INTRODUCCIÓN

Cada vez el estudiante va transformando sus aptitudes mentales en competencias académicas, la educación con el paso del tiempo ha ido cambiando y esos cambios han sido objeto de investigación es decir cómo, cuándo, con qué finalidad, etc. los alumnos sean capaces de regular su propio aprendizaje. Hoy por hoy los objetivos de las universidades buscan que los alumnos sean activos y autorregulables de su propio proceso de aprendizaje.

Se sabe que cuanto antes desarrollemos las habilidades para el autocontrol de los procesos de aprendizaje más exitoso será la experiencia educativa, pues son herramientas esenciales del aprendizaje y el no tenerlas significa que carece de independencia, motivación y persistencia.

Por otro lado, ingresar a la universidad es una etapa crítica para el estudiante ya que se le exige que comiencen a administrar su propio tiempo, pensamiento crítico y capacidades que la sociedad exige de los profesionales. Es por ello, que se requiere de llevar a cabo conductas que permitan el alto rendimiento y tener convicción de sus habilidades y competencias puesto ello hará que afronten con éxito la vida académica.

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema; en el segundo capítulo se desarrolla los antecedentes de investigación internacional y nacional; bases teóricas (autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado), definición de términos y las hipótesis. En el tercer capítulo se desarrolla el nivel, tipo y diseño, participantes, variables de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnicas de procesamiento y finalmente aspectos

éticos. En el cuarto capítulo se desarrolla los resultados. En el quinto capítulo la discusión de resultados, en el sexto capítulo las conclusiones y recomendaciones y por último las referencias.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se desarrolla como primer punto el planteamiento del problema el cual nos va a permitir enfocarnos en el objetivo de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Unos de los factores de mayor importancia en los últimos años, es el referente a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esto despertó gran interés de los investigadores para desarrollar los factores relacionados con los resultados de aprendizaje. Entre estos factores asociados se encuentra la autorregulación del aprendizaje y esta a su vez relacionada a la percepción de autoeficacia académica. Según Rosario y otros (2012), hace referencias que el aprendizaje autorregulado es un constructo fundamental en los procesos de aprendizaje, con evidentes implicaciones en el éxito académico. Este constructo actúa de manera autogestora del proceso de aprendizaje y en el intervienen creencias sobre sus habilidades de desempeños. Según Zimmerman (2008, p.166) citado por Salmerón y otros (2010) la autorregulación del aprendizaje se define como “aquellos procesos de auto-gobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico”.

En esta misma dirección, las creencias del estudiante sobre sus habilidades de desempeño sostienen directamente al aprendizaje autorregulado y, por ende, sus futuros resultados de aprendizaje; estas creencias de autoeficacia académica, también estarían relacionadas con el desempeño del estudiante, según Pervin (1997):

Una variable que se ha relacionado con el rendimiento académico es la autoeficacia, la cual guarda una asociación compleja y bidireccional con la ansiedad; una baja percepción de autoeficacia se relaciona con la obtención de pobres resultados académicos y estos a su vez producen ansiedad, como una respuesta emocional por la incapacidad de enfrentar determinados eventos académicos. Asimismo, estados psicológicos asociados como el temor o la inseguridad, se relacionan con un bajo concepto de autoeficacia aumentando estados emocionales como la ansiedad (p. 70).

Quintana-Teres (2014, p. 11) La educación superior, por su propia naturaleza, exige de los estudiantes mayor autorregulación del aprendizaje que las etapas educativas anteriores. En muchos de ellos ésta se va logrando con el paso por los grados escolares, las experiencias educativas y la propia madurez, pero para otros este proceso no se da de forma exitosa, por lo que algunos estudiantes universitarios presentan problemas académicos que se manifiestan en ausentismo, incumplimiento de tareas y reprobación de exámenes, lo que en ocasiones lleva a cambiar de programa académico, cambiar de institución educativa o al abandono definitivo de los estudios universitarios.

Últimamente en el proceso de aprendizaje se ha visto que el estudiante universitario ha pasado a ser un participante más activo y sobretodo responsable de su propio aprendizaje, surgiendo interés por saber más sobre los factores tanto actitudinales como cognitivos los cuales favorecen el proceso de aprendizaje. Debido a ello es que se habla de la autoeficacia (determina y predice el nivel de logro académico), y autorregulación (conocer y manejar efectivamente estrategias cognitivas y metacognitivas, para optimizar el propio aprendizaje en la vida universitaria).

Gutiérrez (2017, p. 12) ha constatado, por otra parte, que las dificultades que los estudiantes encuentran en el aprendizaje de las disciplinas curriculares siguen siendo las mismas en general desde el principio hasta la conclusión de

sus estudios universitarios (Labatut, 2004). Las dificultades se agravan cuando los actores del proceso educativo funcionan de manera independiente uno del otro de tal manera que el docente prepara su clase y ejecuta la programación respectiva apenas teniendo en cuenta el tipo de alumno que asiste a su clase y menos preocupado por los estilos que estos despliegan o los procesos mentales implicados en una determinada demanda de aprendizaje que se les plantee.

Blanco (2012, p. 31) cita a Zimmerman (2001) cada uno de los modelos existentes sobre el aprendizaje autorregulado sustenta una concepción específica sobre el proceso de aprendizaje, sobre el papel que juega el docente y el alumno, y consecuentemente sobre la significación que tienen algunas de las variables que intervienen en el proceso autorregulatorio como la motivación, la autoconciencia y la influencia del contexto.

Finalmente, en nuestra experiencia docente, he observado que los preconceptos que los estudiantes tienen acerca de su propia capacidad, así como la ausencia de habilidades para regular su proceso de aprendizaje afectan su rendimiento académico, ante toda esta problemática surge la inquietud por conocer si ambas variables se relacionan entre sí.

1.1.1 Formulación del problema.

¿Qué relación existe entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La siguiente investigación constituye un aporte teórico para comprensión de las variables de autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado, en el entorno universitario. Asimismo, un aporte práctico debido a que nos muestra, con instrumentos validados y con confiabilidad en el Perú, el procedimiento de

cómo evaluar ambas variables. Por otro lado, la investigación constituye un aporte metodológico pues permite al profesor universitario considerar estas variables dentro de su didáctica universitaria, y por último un aporte institucional pues brinda información a la universidad para poder intervenir, desde la tutoría y orientación académica, a los estudiantes con niveles bajos, y en consecuencia incluir actividades en la Planificación estratégica de la institución.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

La siguiente investigación se desarrolló en la Zona Urbana de Lima Metropolitana, en un distrito considerado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de nivel socio económico medio-bajo, asimismo, la investigación se desarrolló en el marco de la educación superior universitaria dentro de la implementación de la Ley Universitaria N° 30220

1.3.2 Limitaciones de la investigación.

El presente estudio tiene diferentes limitaciones, la primera es que no se halló muchas investigaciones con respecto a la relación de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado.

Es necesario contar con el tiempo disponible, ya sea para buscar la información, muestra, los instrumentos, la aplicación de la prueba, etc. Y muchas veces hay que acomodarse a los horarios de la muestra cuando se debe aplicar la prueba.

También es necesario tomar en cuenta los recursos financieros, ya que implica gastos en recursos logísticos como materiales para la aplicación de la prueba como fotocopias, lápices, etc.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general.

- Determinar la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Identificar la relación entre la expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.
- Identificar la relación entre la expectativa de personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.
- Identificar la relación entre la expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.
- Hallar la relación entre la autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se presenta los conceptos básicos para el desarrollo de la presente investigación. Como primer punto exponemos los antecedentes de investigación internacional y nacional. Como segundo punto se presenta las bases teóricas como autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado. Como tercer punto se desarrolla la definición de términos que engloba la presente investigación; y finalmente como cuarto punto hace referencia a las hipótesis para esta investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Inés (2016), realizó un estudio en alumnos del nivel de educación básica que cursaban el primer grado, relaciono la autoeficacia entre el aprendizaje autorregulado, en el centro educativo de carácter oficial Julio Castaño, conformado por una muestra de 90 estudiantes, entre ellos 44 mujeres y 46 varones. La edad promedio de los participantes 6, 3 años. La administración de la Escala “Autoeficacia Académica General” estableció tres niveles de Autoeficacia Percibida: Nivel alto con el 92% de estudiantes, nivel medio con 7.78% de estudiantes, en el nivel bajo no se halló ningún caso. Ahora bien, en relación a las diferencias de género los varones de los niveles altos y medio presentan una diferencia mayor pero mínima en relación a las mujeres

Los resultados de la evaluación de autorregulación y aprendizaje indican que más de la media de la población evaluada evidencia un nivel superior (90.36) en la autorregulación de su aprendizaje. Así también los varones se muestran con puntuaciones mayores pero mínimas en relación a las niñas. En

consecuencia, los estudios estadísticos arrojan que existe correlación positiva entre ambas variables de investigación.

Aquino (2015), realizó un estudio en Guatemala en un centro de estudios superiores Universidad Rafael Landívar, la muestra estuvo conformada por 55 participantes entre ellos 50 damas y 5 varones todos ellos de la facultad de Nutrición que cursaban el primer año. La finalidad de la investigación fue correlacionar dos variables de autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje para ello se administró un instrumento para cada variable de estudio y sus dimensiones que lo conforman. Los resultados indica la siguiente conclusión: existe correlación positiva entre ambas variables de estudio. De tal modo que se interpreta, que los alumnos perciben que pueden ser capaces para organizar, planificar y controlar el proceso en su aprendizaje.

Gutierrez-Braojos; Salmerón-Pérez y Muñoz-Cantero (2014), investigaron en estudiantes del nivel superior en España los patrones de orientación temporal y el logro académico mediante el aprendizaje autorregulado, su muestra fue conformada por 697 estudiantes del nivel superior. Llegando a la conclusión que presentan tres tipos de patrones temporales: el patrón proactivo hace uso de sus estrategias de aprendizaje autorregulado para el logro de rendimiento académico, mientras que los patrones balanceado e interrumpido logran resultados mediante regulación externa.

Quintana-Terés (2014), ejecutó este estudio en la universidad privada de la ciudad de Puebla con la finalidad de reconocer las similitudes y las discrepancias que se da en el proceso de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de alto y bajo rendimiento en el nivel de educación superior. Para realizar el estudio se consideró el rendimiento académico que se evidencia

mediante las calificaciones obtenidas durante un semestre de los programas de licenciatura. De tal modo que se conformó dos grupos: El primer grupo alumnos de alto rendimiento académico, el segundo grupo alumnos de bajo rendimiento académico. El estudio se fundamenta en la teoría del Aprendizaje Autorregulado de Barry, Zimmerman, Dale, Schunk y otros investigadores. El tipo de estudio es cualitativo, mediante el diseño de estudio de casos, utilizando como técnica la entrevista para obtener información sobre los métodos y procesos en sus aprendizajes. Como resultado del estudio se evidenció diferencias en el proceso de autorregulación de aprendizaje. Los estudiantes con alto rendimiento académico proyectan sus acciones proponiéndose altas metas de aprendizaje y de resultados, de manera que les permite lograr una buena ejecución con la probabilidad de comprobar los resultados obtenidos con lo proyectado. A diferencia de los estudiantes con bajo rendimiento académico presentan pobre capacidad en la planificación y organización para establecer metas y objetivos, con baja motivación en todas las actividades de aprendizaje, así mismo con dificultad para valorar su desempeño esto a causa de la deficiente planificación que realizan.

Blanco (2012), realizó una investigación con las variables de autoeficacia académica, motivación intrínseca y su influencia en el aprendizaje autorregulado, este estudio se realizó en una universidad de Chile con una muestra de 244 estudiantes, se les administró 3 instrumentos uno para medir cada variable de estudio, el tipo de estudio fue cuantitativo y del modelo no experimental. Los resultados del procesamiento estadístico muestran lo siguiente: la autoeficacia académica y la motivación intrínseca ejerce influencia sobre el aprendizaje autorregulado, así mismo se concluye que existe mayor influencia en la

motivación intrínseca sobre el aprendizaje autorregulado, mientras que existe menor influencia en la autoeficacia académica sobre el aprendizaje autorregulado.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012, p. 15), investigaron en estudiantes en una universidad de Chile, la relación del autoconcepto entre la autoeficacia académica con el bienestar psicológico, para ello utilizaron la escala de autoeficacia académica y una escala de bienestar psicológico, la muestra estuvo conformada por 212 estudiantes varones y 429 estudiantes mujeres sus edades oscilaba entre 17 y 30 años. Después de procesar los datos los resultados son lo siguiente: los varones presentan un nivel más alto en autoconcepto emocional y física, sin embargo, en autoeficiencia académica no se evidencia diferencia entre los estudiantes varones y las estudiantes mujeres, sin embargo, se evidencia que los varones presentan mejor autonomía y bienestar psicológico, mientras que las mujeres mejor dominio del entorno.

Fernández y Bernardo (2011), realizaron una investigación en una universidad de Oviedo con la finalidad de analizar el nivel de percepción de autoeficacia académica y la utilización de las técnicas en la autorregulación del aprendizaje, a su vez se relacionó la motivación y el uso de estas técnicas en el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 562 estudiantes que cursaban el primer año de diferentes carreras. Para obtener la información se aplicó un instrumento de evaluación para cada variable y un listado de preguntas para obtener los datos personales e informes del rendimiento académico. Los datos analizados arrojan y describe el siguiente resultado: a mayor autoeficiencia para el uso de las estrategias de autorregulación mejor rendimiento académico.

Serra (2010), realizó un estudio con el objetivo de identificar la relación que existe entre las creencias de autoeficacia, y el logro académico, en estudiantes de nivel superior universitario. La muestra fue conformada por 320 estudiantes con un promedio de edad de 23.6 años. El diseño utilizado fue descriptivo correlacional. Se evaluó con un cuestionario para tomar los datos socio demográfico y una escala para evaluar la variable autoeficacia. Después de procesar los datos estadísticamente concluyó que existe correlación positiva y significativa entre ambas variables de estudio.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Agüero (2018), realizó la investigación en una universidad nacional en la facultad de ciencias empresariales en sus diferentes escuelas, relacionó las variables habilidades académicas con la autorregulación para el aprendizaje en una muestra conformada por 96 estudiantes. Para la evaluación utilizó la Escala de Habilidades Académicas, y el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje; Los resultados muestran correlaciones directas de moderada intensidad y estadísticamente significativas entre las variables habilidades académicas y autorregulación del aprendizaje, así también entre las habilidades académicas y la realización de la tarea y control y verificación del aprendizaje de la autorregulación del aprendizaje; y correlaciones directas de baja intensidad y estadísticamente significativa entre las habilidades académicas y procesamiento activo de la información y conciencia meta cognitiva activa.

Cama (2018), investigó la relación que existe entre inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado, en la ciudad de Arequipa distrito de Cerro Colorado, en una institución Educativa en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria. Trabajó con una muestra de 254 participantes. El

enfoque fue cuantitativo de diseño no experimental, los instrumentos que se utilizaron fueron el inventario de O'Neil y Abedi (aprendizaje autorregulado) y EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory (inteligencia emocional). Al analizar los resultados se confirmó la relación altamente significativa entre las variables de estudio. Así también, el análisis realizado en la variable inteligencia emocional indicó que el 25% de estudiantes se ubican en un nivel atípico deficiente, destacando los resultados del componente interpersonal, con un 33% de estudiantes en un nivel atípico deficiente y del componente de adaptabilidad, con un 31% en un nivel muy bajo.

Acuña (2017), tuvo como objetivo relacionar las variables: autoeficacia académica y estilos de aprendizaje, en una muestra de 150 participantes de la facultad de ciencias empresariales en una universidad de Lima. Para obtener la información se aplicó dos instrumentos de medición: La Escala de Autoeficiencia académica y el cuestionario sobre estilos de aprendizaje. Los resultados muestran correlación positiva entre las variables autoeficacia académica y estilos de aprendizaje.

García (2016), realizó la investigación para identificar la relación del aprendizaje autorregulado entre las habilidades sociales. La muestra estuvo conformada por 151 estudiantes del nivel superior, durante el año académico 2016. Para recolectar la información se aplicó el instrumento denominado inventario de aprendizaje autorregulado, para la variable habilidades sociales una lista de chequeo. Los resultados del análisis estadístico concluyen: que existe relación significativa entre ambas variables

Gutiérrez (2015), realizó un estudio en una universidad privada de Lima en la facultad de psicología. El objetivo del estudio fue identificar la influencia de

la autoeficiencia académica y la procrastinación académica sobre el cansancio emocional. En una muestra total de 332 estudiantes, se evaluó haciendo uso de instrumentos de medición para cada variable, estos instrumentos fueron validados por criterio de jueces. El proceso estadístico muestra los siguientes resultados: la autoeficacia académica y la procrastinación académica influyen significativamente sobre el cansancio emocional. Por lo tanto, se concluye: la autoeficacia académica y la procrastinación académica, son variables predictoras del cansancio emocional.

Solari (2015), realizó una investigación que tuvo como objetivo identificar si existe o no relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, en alumnos de una universidad privada de Lima en Escuela académico profesional de Turismo, gastronomía y hotelería, la muestra se conformó por 110 participantes y se les selecciono por muestra probabilística aleatoria. La evaluación fue realizada por un cuestionario y documentos que consolidan las calificaciones del rendimiento académico. Mediante el proceso de información con los estadísticos concluyeron que presentan una correlación baja entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico.

Tamara (2015), realizó una investigación en la escuela de oficiales de la policía nacional de Perú con el objetivo de identificar el nivel aprendizaje autorregulado con relación al género y año de estudios (primer y tercer año). Su muestra asciende a un total de 180 participantes entre hombres y mujeres. La Investigación fue descriptiva comparativa. Los participantes fueron evaluados con el cuestionario de autorregulación para el aprendizaje académico. El procesamiento de los datos mediante el uso de estadístico arroja los siguientes resultados: presentan diferencias significativas del aprendizaje autorregulado

con relación al año de estudios, el año primero presenta 79.3, a diferencia del año tercero de 74.8. Sin embargo, no presenta diferencias significativas en relación con el género.

Alegre (2014), realizó un estudio en una universidad de Lima, buscó identificar la relación de la autoeficacia académica, y la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico, la muestra de estudio estaba conformada por 138 varones y 146 mujeres haciendo un total de 284 participantes, para obtener los datos de las variables de investigación aplicaron dos instrumentos de evaluación; cuestionario de autoeficiencia académica y el cuestionario autorregulación del aprendizaje, ahora bien para obtener las notas del rendimiento académico se consideró el promedio ponderado de cada participante. Los resultados de los análisis estadísticos muestran los siguientes resultados: existe correlación positiva y significativa entre las variables de estudio.

Terry (2008), investigó la relación de los hábitos de estudios con la autoeficacia percibida según la condición académica. La investigación se realizó en un centro de estudios de nivel superior (universidad) de la ciudad de Lima, la muestra de estudio fue de 135 participantes, ellos fueron seleccionados por muestreo no probabilístico, se administró un instrumento para cada variable: inventario de hábitos de estudio y la Escala de autoeficacia general. Los resultados del análisis de datos muestran lo siguiente: existe relación significativa entre la autoeficacia percibida los hábitos de estudio.

Valqui (2008), realizó un estudio de investigación con el objetivo de identificar si existe relación o no existe, entre el aprendizaje autorregulado con el rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada del Perú, su

muestra estuvo conformado por 148 estudiantes de la facultad de ingeniería industrial, se aplicó el instrumento de evaluación para la variable aprendizaje autorregulado. Después del análisis estadístico concluyeron: existe relación positiva y estadísticamente positiva entre las variables de estudio.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Autoeficacia académica.

La autoeficacia es fundamental sobre todo para aquellos individuos que quieren ser exitosos. Según Bandura (citado por Palacios, 2015, p. 1) “la autoeficacia se define como la capacidad o convicción personal que tiene el sujeto de que pueda ejecutar exitosamente la conducta requerida para actuar o producir un resultado de una situación, actividad o dominio”. Por otro lado, Schunk y Zimmerman (citados por Blanco, Martínez, Zueck y Gastelum, 2011, p. 4) mencionan que la autoeficacia académica hace referencia a las “creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos”, en este caso, para el contexto académico. De algún modo un estudiante se autoevalúa con respecto a sus capacidades académicas, en función a tres aspectos básicos: cómo atiende, cómo se comunica y si lo hace excelentemente (Blanco et al., 2011).

Por otro lado, Schunk, (1991) define la autoeficacia del estudiante como “aquellos juicios de los alumnos relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares como la adquisición de conocimientos o el dominio de nuevos materiales” (citado por Gonzales, 2007, p.10). Bandura (1993), en concordancia con Usher y Pajares (2006), encuentran cuatro fuentes de la autoeficacia de los estudiantes: en primer lugar, la experiencia previa, todo aquello que el estudiante ha hecho en su vida académica que permite predecir

qué otras cosas podría realizar; en segundo lugar, la experiencia adquirida por observación de los logros obtenidos por pares u otras personas significativas, lo que es muy útil cuando no se cuenta con experiencia previa; en tercer lugar, está la persuasión verbal y la retroalimentación de personas confiable y expertas; en cuarto lugar, los estados fisiológicos y afectivos y su respectiva interpretación por parte del estudiante. También podrían considerarse la creencia en la capacidad intelectual como algo mejorable y la creencia de que el entorno académico es controlable.

Domínguez et al. (2012), referido por Adanaqué (2016), definen la autoeficacia académica como “el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos” (p. 2). Desde esta perspectiva, la autoeficacia no es lo mismo que saber lo que se debe hacer en los estudios, sino que el énfasis está en la confianza y creencia de que se puede, por ejemplo, aprobar un curso, terminar bien el ciclo o finalmente, graduarse de una carrera. Cabe destacar que, altos niveles de autoeficacia permiten predecir éxito académico y profesional (Contreras et al., 2005; Lee, Lee y Bong, 2014; Schöber, Schütte, Köller, McElvany, y Gebauer, 2018; Cattelino, Morelli, Baiocco, Chirumbolo, 2019).

Del mismo modo, Robles (2018), define la autoeficacia como las percepciones que tiene el individuo sobre sus propias capacidades para afrontar tareas en el ámbito académico, y las divide en dos factores: expectativas de la situación y expectativas personales, esta última está compuesta por dos dimensiones: expectativa de resultados y autoeficacia percibida. Es así que se puede considerar a la autoeficacia en referencia a las

creencias que cada persona tiene acerca de sus capacidades y habilidades para realizar una actividad en una situación específica, que en este caso sería el contexto académico. A continuación, se profundiza en las dimensiones de la autoeficacia académica basados principalmente en la propuesta de Robles (2018).

2.2.1.1 Dimensiones de la Autoeficacia académica.

(a) Expectativas de la situación.

Considera que las consecuencias son provocadas por eventos ambientales libres de la acción personal, como ya se ha mencionado, estos factores ambientales son fundamentales debido a que los resultados de la conducta dependen de diversas situaciones o variables difíciles de controlar, los cuales los estudiantes consideran que puede ayudar o dificultar los resultados de sus capacidades. En la autoeficacia académica, factores asociados al entorno en donde se desenvuelve las demandas académicas como la estrategias de enseñanza de los docentes, los aspectos físicos de la institución, infraestructuras (equipamiento de aulas y laboratorios), materiales disponibles de uso del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, clima entre docente y docente, los medios económicos con los que cuenta para el apoyo de la enseñanza, el entorno familiar en cuanto al apoyo y por último los aspectos del trabajo colaborativo entre sus pares.

(b) Expectativas personales.

Se refiere a las expectativas internas, las cuales se dividen en dos dimensiones. La primera de ellas son las expectativas de resultados,

que se refiere a las creencias que una conducta producirá determinados resultados. Una percepción alta en estas expectativas, producirá que las estudiantes inicien acciones o emprendan comportamientos en determinadas demandas académicas, esta proyección de que sus conductas producirá determinado resultados estaría compuesta en cuanto un estudiante percibe el nivel de control de sus metas, poder gestionar su adversidad y comprender y manejar su afecto en situaciones académicas, asimismo, los patrones del pensamiento, sus propias individualidades en relación a la dedicación, compromiso, aspectos personales, adaptación y mensaje de autoinstrucción personal; por otro lado, respuestas emocionales de percepción de sí mismo, ansiedad y motivación del estudiantes. Al respecto Bandura (1995), señala que

(En) las expectativas de resultados, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado. Sin embargo, a la vez que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados (Citado en Ruiz, 2005, p. 5)

La segunda dimensión son las “expectativas de autoeficacia percibida”, que se refiere a la creencia de un individuo de que posee las capacidades que se requieren y que será capaz de ejecutar satisfactoriamente el comportamiento demandado con el fin de obtener sus subsecuentes resultados. Esta creencia sobre sus propias capacidades está compuesta del manejo de recursos en relación al manejo de los recursos cognitivos, recursos colaborativos, recursos volitivos y recursos para

solucionar problemas; asimismo sobre las percepciones de sus habilidades referentes al modo de afrontar las actividades académicas, iniciativas, seguridad y perseverancias de las demandas académicas. Es importante señalar que la mayoría de investigadores, han centrado su atención en esta expectativa, no considerando las otras expectativas propuesta en esta investigación. Terroni (2005, p. 175), cita a Bandura quien refiere que “la autoeficacia percibida es entendida como los juicios de cada persona sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo de alcanzar el rendimiento deseado”.

En cada persona la autoeficacia percibida afecta de diversas formas, ya sea en las reacciones emocionales como en los pensamientos, por lo tanto, en situaciones amenazadoras pueden experimentar estrés y depresión exagerando la gravedad y angustiándose lo cual afectará su nivel de funcionamiento. Las personas con una autoeficacia percibida alta prestan mayor atención a los problemas que se le presentan ya que confían más en sus capacidades.

2.2.2 Aprendizaje Autorregulado.

Los estudios sobre aprendizaje autorregulado surgieron inspirados en investigaciones sobre autocontrol y procesos autorreguladores, en ese sentido se define como “la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas”. Así, se ajusta a la idea de que los estudiantes no son entes pasivos frente a la información, sino que contribuyen activamente a sus objetivos de aprendizaje (Schunk y Zimmerman, citado en Durán, 2017, p.17)

Alegre (2014), basado en los múltiples estudios de Schunk y Zimmerman, plantea que el aprendizaje autorregulado se caracteriza porque el sujeto emplea distintas estrategias de aprendizaje, es eficaz en el momento de la ejecución y

está comprometido con el logro de las metas. Este autor considera que el estudiante es un participante activo en su propio proceso de aprendizaje, implicándose metacognitiva, motivacional y conductualmente; esto quiere decir que el estudiante inicia y dirige personalmente sus propios esfuerzos para lograr el conocimiento y la habilidad necesaria, más que confiar en sus maestros, padres u otros agentes de instrucción. En seguida se profundizará en cada una de las características del aprendizaje autorregulado:

- a) Estrategias de aprendizaje autorregulado. Se trata de todas aquellas acciones o procesos que tienen como finalidad adquirir información o habilidad, en base a la consideración del estudiante como un agente activo, con propósito y percepciones de instrumentalidad. Incluyen métodos como buscar, organizar, transformar y repasar información, etc. El empleo de estas estrategias es característico del aprendizaje autorregulado, aunque se usen también en otros contextos específicos del aprendizaje, porque en este caso se supone que la decisión del estudiante a usarlas está afectada por factores ambientales y motivacionales.
- b) Percepciones de autoeficacia. Se refiere a las percepciones de las propias capacidades para llevar a cabo exitosamente conductas o acciones que produzcan los resultados deseados, es decir, las capacidades para organizar e implantar las actividades precisas que conduzcan a la obtención de la habilidad de ejecución exigida para tareas específicas.
- c) Compromiso de lograr metas académicas. Las metas académicas (por ejemplo, las calificaciones, la estima social o las posibilidades de

empleo para después de la graduación) si bien pueden variar largamente, lo más importante es que mantienen al sujeto enfocado, independientemente del tiempo necesario para alcanzar dichas metas.

Por su parte García-Ros y Pérez-González (2011), refieren que el aprendizaje autorregulado es una competencia esencial del sistema educativo y que implica en primer lugar, plantearse metas y objetivos de aprendizaje, elegir estrategias de aprendizaje que se adapten a la tarea, cultivar altos niveles de autoeficacia para aprender y, por último, regular, monitorizar y evaluar los propios niveles de actuación académica.

También Norabuena (2011), señala que el aprendizaje autorregulado implica un modo de aprender autónomo y dinámico, movido por objetivos y metas propios; hace referencia a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de elementos motivacionales. De ese modo que se podrá lograr calidad en el aprendizaje, lo que conllevaría implícitamente a entender el aprender como un producto del proceso de autorregulación, dado que cada individuo establece un sistema personal de aprender que puede ir mejorando progresivamente.

Torrano (2017), hace una caracterización de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje, señalando que, (a) suelen tener dominio del tema o conocimientos previos; (b) son capaces de elaborar, diferenciar la información y son buscadores activos y eficaces al interior de su memoria antes de ejecutar la tarea; (c) estos estudiantes conocen y utilizan estrategias cognitivas de organización e integración de la información nueva y antigua, pudiendo seleccionar juiciosamente dónde, cuándo y por qué hay que utilizar tales estrategias; (d) gestionan sus procesos mentales; (e) mantienen creencias

motivacionales adaptativas que suelen controlar y modificar si lo encuentran necesario para los requerimientos de la tarea y del contexto; (f) hacen planes y gestionan el tiempo y esfuerzo que les va a demandar, creando entornos favorables de aprendizaje; (g) muestran mayores iniciativas para controlar y regular las tareas académicas y las condiciones de la clase; (h) finalmente, son capaces de iniciar estrategias volitivas que eviten las distracciones externas e internas, de forma que puedan mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de los trabajos académicos.

A partir de lo expuesto sobre aprendizaje autorregulado, se recogen las áreas que lo componen: la dimensión ejecutiva, la cognitiva, la motivacional y la de control del ambiente, propuestas por Pintrich (2000). Estas cuatro áreas, que en adelante se denominan dimensiones, pueden superponerse u ocurrir simultáneamente con múltiples interacciones entre ellas. Se amplían en el siguiente apartado.

2.2.2.1 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autorregulado.

(a) Dimensión ejecutiva.

Las funciones ejecutivas permiten que las personas se puedan ajustar a nuevas situaciones, las cuales son esenciales desde temprana edad para un adecuado aprendizaje llegando a potenciar los procesos de aprendizaje escolar y es por ello que numerosas investigaciones (Fonseca, Rodríguez y Parra, 2016; Reyes, Barreyro e Injoque-Ricle, 2015; Castillo-Parra, Gómez, Ostrosky-Solís, 2009; St.Clair-Thompson y Gathercole, 2006, se han enfocado en comprender cómo es que las funciones ejecutivas posibilitan el control cognitivo y el comportamiento

orientado a metas, influyendo en los procesos de aprendizaje que requiere el sistema educativo.

Pino y Urrego (2013), definen las funciones ejecutivas como la capacidad para “planear, evaluar, autorregular y modificar el comportamiento” (p. 17), mientras que Sandoval-Rodríguez (2017), plantea que las funciones ejecutivas “son procesos mentales superiores que sirven para regir el pensamiento, las acciones y las emociones”. Estarían relacionadas con la “organización, anticipación, planificación, inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad, autorregulación y control de la conducta, establecimiento de metas y diseño de planes” (p. 323).

(b) Dimensión cognitiva.

Desde la perspectiva de Durán (2017), el proceso cognitivo tiene un importante rol en el aprendizaje autorregulado, que para Blanco (2012), supondrían “planificar, monitorear y regular procesos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas considerando el conocimiento referido a la tarea, el conocimiento estratégico referido a las estrategias y el conocimiento de mismo aprendiz sobre sí mismo” (p. 50). En otras palabras, implica desarrollar la fase de planificación, establecimiento de metas y activación de la cognición, que supone tomar decisiones sobre el tiempo y esfuerzo mientras se activan los conocimientos previos y las creencias de autoeficacia; también la fase de monitoreo, que se refiere a la supervisión que hace la persona de su propia conducta, y si es necesario, hacer ajustes; la fase de control y regulación, que enfatiza el esfuerzo individual para autorregularse en aquello que se ha detectado como problemático; y la fase de reflexión,

que se centra en la evaluación del proceso cognitivo desarrollado, para detectar lo que estuvo bien y lo que no, pensar en soluciones y considerar si utilizará dichas estrategias en el futuro (Pintrich, 2000).

(c) Dimensión motivación.

La motivación en el ámbito de enseñanza-aprendizaje permite interesar al estudiante para escuchar las explicaciones del profesor, indagar, preguntar y resolver dudas. De acuerdo con Pintrich (2000), las creencias motivacionales que las personas tienen sobre sí mismas en relación con la tarea (por ejemplo, sus ideas sobre cuán eficaz es haciendo tareas académicas), afectan su aprendizaje. Esta dimensión incluye el interés por la tarea, la disposición afectiva hacia la misma (si es agradable o no) así como todas las estrategias para controlar y regular la propia motivación.

Vinculado a este concepto, Durán (2017), reconoce que en la motivación todos estos elementos están en permanente interacción: activa la conducta, la dirige hacia una meta, la evalúa, etc. Por otra parte, la motivación incluye o se relaciona con la autoestima, autoconcepto, expectativas de logro, autoeficacia, valía personal y atribuciones causales. Es así como Norabuena (2011), analiza que “para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias tanto como es fundamental querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes” (p. 53).

(d) Dimensión control de ambiente.

Aunque algunos modelos teóricos no consideran al contexto como parte del aprendizaje regulado, los intentos de controlar o regular el entorno podría ser un ejercicio de adaptación y ajuste, según Pintrich (2000), pues es la persona quien intenta monitorear y regular activamente el ambiente, intentando cambiarlo o adaptarse a él, en tal sentido esta dimensión es clave para el aprendizaje autorregulado, pues es el yo personal el que está involucrado monitoreando, controlando y regulando el contexto. Lindner y Harris (1992), en su modelo de aprendizaje autorregulado, señalan que para manejar el contexto externo se deben considerar los factores relacionados con las particularidades de la asignatura, las expectativas del profesor, las características vinculadas a dónde y con cuánto tiempo se cuenta para estudiar, así como la disposición para buscar ayuda cuando se necesita.

2.3 Definición de términos

- Aprendizaje autorregulado: La autorregulación del aprendizaje habilidad del aprendiz para auto administrarse como un estudiante activo, poniendo atención en los aspectos metacognitivos, motivacionales y conductuales en el alcance de sus propias metas académicas.
- Autorregulación de ejecución: Es el proceso metacognitivo, reflexivo e intencional.
- Autorregulación de tipo cognitivo: Es el proceso que incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos, y la ejecución de la tarea.

- Autorregulación de tipo motivacional: Son las creencias y aspectos de motivación personal que llevan a la acción.
- Autorregulación de tipo control de ambiente: Son los aspectos de control del medio ambiente, como buscar ayuda, administrar el tiempo, gestionar las tareas y recursos del ambiente.
- Autoeficacia Académica: Es la capacidad percibida y/o valoración personal que tiene el individuo para llevar resultados específicos en el ámbito académico.
- Las expectativas de la situación: Es como se percibe que las consecuencias son producidas por los eventos ambientales, libre de la acción personal.
- Las expectativas de resultados: Son las creencias de que una conducta producirá determinados resultados; estarían referidas a la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia en actividades, patrones de pensamiento y respuestas emocionales.
- Las expectativas de autoeficacia percibida: Son las creencias personales de que se poseen las capacidades para ejecutar exitosamente el comportamiento requerido para obtener unos determinados resultados.
- Las expectativas personales: Son las creencias que tiene el estudiante respecto a poseer los recursos y habilidades que producirán determinados resultados, está compuesta de las expectativas de resultados y expectativa de autoeficacia percibida.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

H1. Existe relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas.

H2. Existe relación entre la expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

H3. Existe relación entre la expectativa de personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

H4. Existe relación entre la expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

H5. Existe relación entre la autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Lima.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo para la presente investigación desarrollamos en primer lugar el nivel, tipo y diseño, como segundo punto se detalla que participantes se involucraron en este estudio. Como tercer punto se desarrolla las variables de investigación. Como cuarto punto las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Como quinto punto tenemos las técnicas de procesamiento y finalmente como sexto punto los aspectos éticos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

3.1.1 Nivel

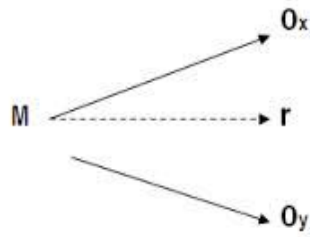
El nivel de la investigación, enmarca dentro de los estudios descriptivos debido a que trata de recoger información sobre el estado actual del fenómeno de estudio, considerando un corte trasversal del tiempo. (Sánchez y Reyes, 2009).

3.1.2 Tipo de investigación

El tipo de la investigación enmarca dentro de los estudios correlacionales, Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la utilidad y propósito principal de los estudios correlaciones son saber cómo se puede comprobar el comportamiento entre dos variables.

3.1.3 Diseño de la investigación

El Diseño de investigación o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere para la investigación se describe a continuación:



Dónde:

M: Muestra

Ox: Puntuaciones en las estrategias de aprendizaje

Oy: Puntuaciones en aprendizaje autorregulado

r: La relación entre las variables

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

La población de la presente investigación está conformada por todas las estudiantes de 17 a 19 años de la Facultad de Psicología de una Universidad en Lima, las mismas que suman 170 estudiantes.

3.2.2 Muestra.

Para la siguiente investigación se considera un muestreo censal, esto quiere decir, que se evalúa el 100% de la población (N=170) de estudiantes de 17 a 19 años, por lo cual no es necesario calcular el tamaño de la muestra, ni explicar criterios de exclusión e inclusión.

3.3 Variables de investigación

Tabla 1

Operacionalización de Variable Autoeficacia académica

Definición conceptual	Dimensiones	Nro. de Ítems
Capacidad percibida y/o valoración personal que tiene el individuo para llevar resultados específicos en el ámbito académico	Expectativa de la situación	8
Percepción multidimensionalidad que son: Las expectativas de la situación, las expectativas de resultados y las expectativas de la autoeficacia percibida	Expectativa de resultados	10
	Expectativa de autoeficacia percibida	10

Tabla 2

Operacionalización de Variable Aprendizaje Autorregulado

Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conceptual:	Ejecutiva	Proceso metacognitivo	(1,5,9,13)
La autorregulación del aprendizaje habilidad del aprendiz para auto administrarse como un estudiante activo, poniendo atención en metacognitiva, motivacional y conductualmente en la promoción de su propio logro académico.		Análisis de la tarea	(17,21,25)
		Estrategia de construcción	(29,33,34)
		Monitorea	(53,57)
		Estrategias de evaluación	

Tabla 2 ...continuación

Operacional	Cognitiva	Atención	(3,11,15,19)
Habilidad del estudiante control de la ejecución de la tarea, su cognición, su motivación y el ambiente, en la promoción de su propio logro académico.		Almacenamiento de datos	(13,27,31,35)
		Recuperación de datos	(36,39,43)
		Ejecución de tareas	(46,47,51,55)
	Motivación	Orientación hacia la meta	(2,6,7,10,14)
		Recompensa	(18,26,30,38,42)
		Sentimiento de capacidad	(50,52,54,58,59)
	Control de ambiente	Empleo del medio ambiente	(4,8,12,16)
		Búsqueda de ayuda	(20,22,24,28)
		Administración del tiempo	(32,37,40,44)
		Administración de la tarea	(48,56,60)

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó el procedimiento encuesta, para el estudio se consideró la escala de Autoeficacia Académica y la aplicación de los instrumentos de forma colectiva, en un tiempo estimado de 30 minutos.

3.4.1 Proceso de recolección de datos.

Para la presente investigación se contó con las siguientes etapas:

- Se efectuó la búsqueda de investigaciones bibliográficas que nos sirvan como antecedentes para el desarrollo de nuestra investigación.

- Se solicitó la aprobación correspondiente de las autoridades de una universidad en Lima.
- Se solicitó la autorización correspondiente en la universidad para que nos otorguen todas las facilidades para la realización de la presente investigación.
- Se aplicó el consentimiento informando a todos los participantes
- Se aplicó la escala de autoeficacia académica-ESAA y el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI)
- Posteriormente, se desarrolló con la data obtenida la evaluación para poder realizar los análisis respectivos y llegar a nuestras conclusiones

3.4.2 Instrumento de Investigación.

Los instrumentos para la medición de la autoeficacia académica y el inventario de autorregulación para el aprendizaje, ambos cuentan con la validez y confiabilidad en el Perú.

3.4.1 Autoeficacia académica

La Escala de Autoeficacia académica, fue desarrollada por Robles (2018), esta está conformada por dos factores y 3 dimensiones, estas son: Expectativas de la situación, expectativa de resultados y percepción de a autoeficacia percibida.

Validez. La validación de contenido de la escala de autoeficacia académica fue realizada por criterio de jueces. Los resultados indicaron que existe una validez de contenido (V de Aiken = .94). Por otro lado, también se realizó la validez de constructo con una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de .95 y una prueba de esfericidad de Bartlett de 4026.934**, siendo todo ello significativo.

Confiabilidad. La confiabilidad de la escala de autoeficacia académica se calculó a través de un estudio piloto cuya muestra fue conformada por 340 estudiantes, dando como resultado un Alfa de Cronbach de 877.

Ficha técnica.

Nombre del instrumento: Escala de autoeficacia académica-ESAA.

Autor: Robles Mori, Herbert.

Año: 2018.

Validez y confiabilidad: Validez por criterio de jueces (.94), confiabilidad Alfa de Cronbach: Autoeficacia general (.877), Expectativa de la situación (.831), Expectativa de persona (.923), Expectativa de resultado (.812) y Expectativa de autoeficacia percibida (.902); validez factorial KMO (.925) y Prueba de Bartlett (4026.934**), segmentación en dos factores.

Finalidad: Evaluar las percepciones de autoeficacia académicas percibida por los estudiantes.

Significación: Consta de 28 ítems; Expectativa de la situación (8 ítems), Expectativa personal (10 ítems para expectativa de resultado y 10 ítems para Expectativa de autoeficacia percibida). Costa de cinco alternativas de respuestas de fácil comprensión.

Forma de aplicación: Individual y colectiva.

Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 10 minutos.
Sujetos	Estudiantes de pre grado.
Edades:	18 a 52 años.

3.4.2 El Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI).

El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) fue diseñado por Linder y Harris (1992). Se trata de un instrumento construido específicamente para valorar la autorregulación para el aprendizaje. Consta de 60 enunciados; en donde 15 enunciados corresponden a la medición de 4 subescalas. La primera subescala (ejecutiva) mide el proceso de ejecución es decir el proceso metacognitivo, consciente o deliberado; considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación. La segunda subescala (cognitiva) hace referencia al proceso cognitivo, es decir al proceso automático o habitual incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos, y la ejecución de la tarea. La tercera subescala (de motivación) consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales; es decir, la atribución y la orientación hacia la meta. La cuarta y última subescala (control del ambiente) mide los aspectos de control y empleo del medio ambiente; o sea la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente.

Cada reactivo es contestado sobre la base de la escala Likert. Para evitar que los estudiantes pudieran emplear el mismo patrón de respuestas, en cada escala se redactaron reactivos en sentido contrario, los cuales se califican de forma inversa a los otros. La máxima calificación a obtener es de 400 puntos. El tiempo promedio de respuesta para este inventario es de 20 a 30 minutos.

Validez. Para asegurarse de la conveniencia de emplear el SRLI, se profundizó en cómo se validó dicho instrumento se aplicó a 219 estudiantes de Licenciatura y 62 de postgrado del área de educación de una Universidad. La participación de los 281 alumnos fue de forma voluntaria, Se elaboraron estadísticas descriptivas para el caso de los alumnos de licenciatura y para los alumnos de postgrado. Los alumnos de licenciatura obtuvieron una media de 270.09 puntos, mientras que los alumnos de postgrado registraron como media 287.46 puntos.

Confiabilidad. Empleando el alpha de Cronbach se detectó en total una alta confiabilidad (.93) y consistencia en esta versión del inventario; en la escala ejecutiva se encontró 0.83, en la escala cognitiva 0.82, en la escala de motivación 0.78, y en la escala de control del ambiente 0.83.

Las cuatro subescalas reflejaron una confiabilidad aceptable en ambos grupos (estudiantes de licenciatura y estudiantes de postgrado). Posteriormente se correlacionaron cada subescala de ambos grupos obteniendo que cada una de las escalas y el puntaje total tuvieron una fuerte correlación (273.79) con el promedio acumulado. Los resultados revelaron que el SRLI y el modelo en el cual se fundamenta éste, representan una herramienta válida y confiable para investigaciones interesados en explorar y asesorar el aprendizaje autorregulado.

Para asegurarse de la comprensión del inventario se llevó a cabo una prueba piloto. La prueba piloto se aplicó a 10 estudiantes, todas mujeres, porque la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UNASAM está conformado mayoritariamente por mujeres; la edad promedio fue de 23 años. Se les pidió indicar los enunciados que les fuera confusos y hacer comentarios acerca del inventario en general. Cinco de ellos manifestaron que el inventario fue muy largo

y que ciertos enunciados no eran claros. Por este motivo, se tomó la decisión de reducir el inventario de 80 a 60 preguntas, restando 05 preguntas en forma proporcional de las 04 subescalas, y sobre todo las preguntas que habían indicado que era algo confuso. Por consiguiente, la calificación máxima ya no será de 400 puntos sino de 300 puntos. El tiempo promedio de respuestas es de 15 a 20 minutos.

Asimismo, Camargo (2018), desarrollo una adaptación encontrando un Alfa de Cronbach de .904.

Ficha técnica.

Nombre del instrumento: El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI).

Autores: Linder y Harris.

Año: 1992.

Validez y confiabilidad: Alpha de Cronbach confiabilidad (.93); en la escala ejecutiva se encontró 0.83, en la escala cognitiva 0.82, en la escala de motivación 0.78, y en la escala de control del ambiente 0.83.

Validez y confiabilidad en Perú: Norabuena (2011) prueba piloto en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UNASAM-

Camargo (2018) Alfa de Cronbach .904.

Año: 2011

Finalidad: Evaluar el aprendizaje autorregulado

Significación: Se trata de cuatro dimensiones independientes que evalúan la ejecución (15 ítems), lo cognitivo (15 ítems), motivacional (15 ítems) y control de ambiente (15 ítems), en el entorno del aprendizaje.

Forma de aplicación: Individual y colectiva.

Tiempo de aplicación: Aproximadamente 20 minutos.

Edades: 17 a más.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Para el análisis estadístico, se elaboró una base de datos en el programa SPSS versión 25, para con ello realizar los cálculos de las estadísticas descriptivas (frecuencias y porcentajes). Para el análisis de concordancia de los datos a la curva normal se aplicó la prueba de Kolmogorov Smirnov y para la comprobación de las hipótesis se utilizó el coeficiente Spearman.

Por otro lado se presenta los aspectos éticos:

Para la presente investigación se cumplió con las recomendaciones establecidas por el comité de ética de la Facultad de Ciencias de salud, escuela de psicología. Se respetaron los criterios de confiabilidad de la información procesada y se registró los documentos mediante códigos que permitió mantener en anónimo y privacidad al participante.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se describen los hallazgos relacionado a las características de los participantes, así como los análisis descriptivos y correlacionales.

Tabla 3

Frecuencias de los participantes, según sexo (N=170)

Sexo	F	%
Masculino	43	25.3
Femenino	127	74.7

Nota: N=170

En la tabla 3, se puede observar las frecuencias por sexo, se aprecia que la frecuencia más alta es para el sexo femenino con una frecuencia de 127 participantes (74.7%) y por el contrario la frecuencia más baja es el sexo masculino con una frecuencia de 43 participantes (25.3 %.).

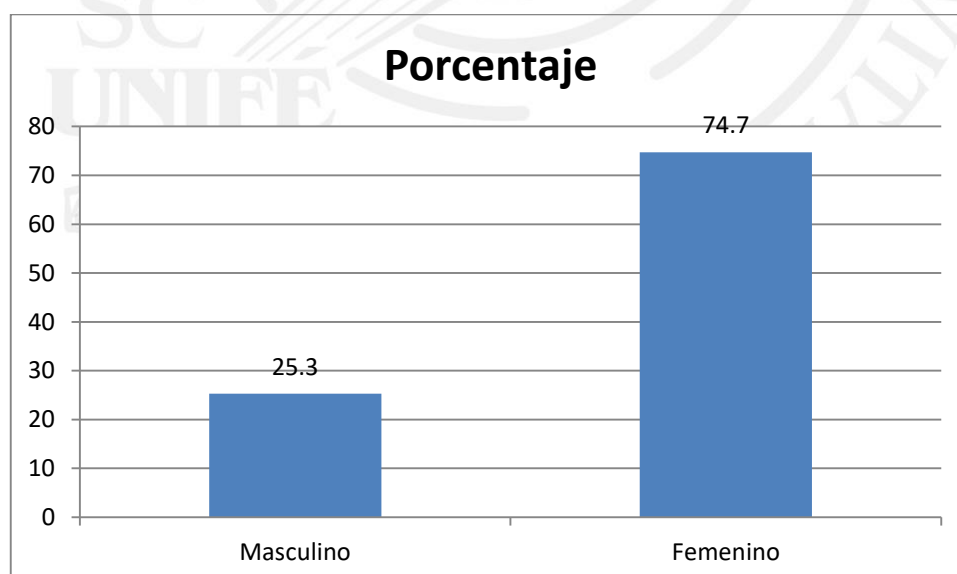


Figura 1. Porcentaje de los participantes según el sexo

En la figura 1, se puede observar el porcentaje de los participantes según el sexo, se aprecia que los participantes del género femenino ocupan un 74.7%

Tabla 4

Nivel de la dimensión expectativa de la situación, autoeficacia académica

	<i>f</i>	%
Bajo	61	35.9
Medio	80	47.1
Alto	29	17.1

Nota: N=170

En la tabla 4, se puede observar los niveles para la dimensión expectativa de la situación, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 80 participantes (47.1 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel alto con una frecuencia de 29 participantes (17.1 %).

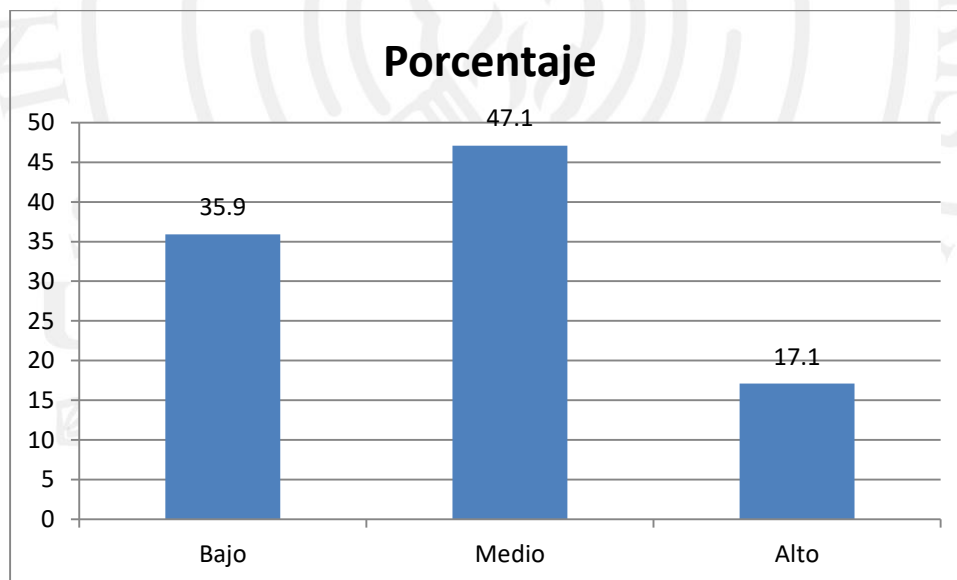


Figura 2. Porcentaje de la dimensión de expectativa de la situación, autoeficacia académica

En la figura 2, se puede observar el porcentaje de los participantes según la dimensión expectativa de la situación, se aprecia que los participantes del nivel medio ocupan un 47.1%.

Tabla 5

Nivel de la dimensión expectativa personal, autoeficacia académica

	<i>f</i>	%
Bajo	61	35.9
Medio	77	45.3
Alto	32	18.8

Nota: N=170

En la tabla 5, se puede observar los niveles para la dimensión de expectativa personal, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 77 participantes (45.3 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel alto con una frecuencia de 32 participantes (18.8%).

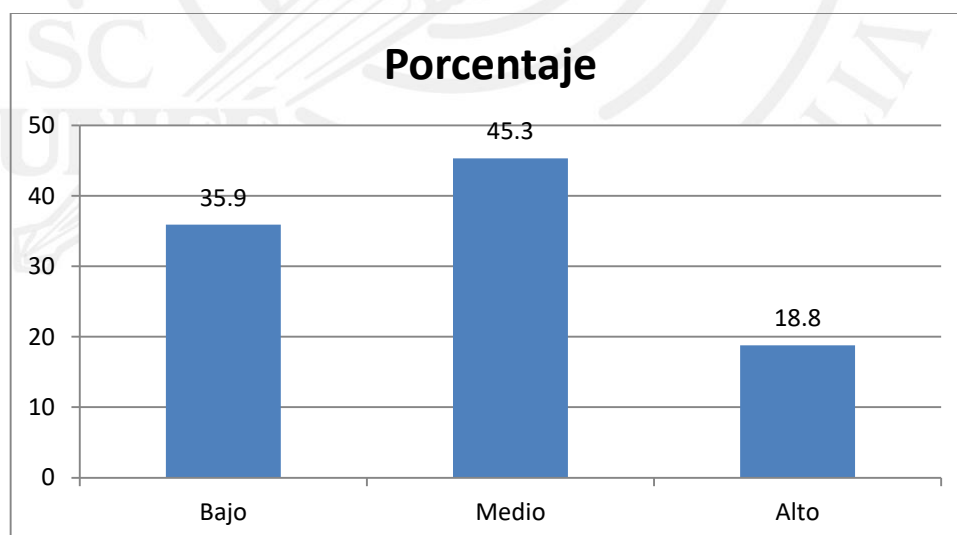


Figura 3. Porcentaje para la dimensión de expectativa personal, autoeficacia académica

En la figura 3, se puede observar el porcentaje de los participantes según la dimensión de expectativa personal, se aprecia que los participantes del nivel medio ocupan un 45.3%.

Tabla 6

Nivel de expectativa de resultados, autoeficacia académica

	<i>f</i>	%
Bajo	54	31.8
Medio	86	50.6
Alto	30	17.6

Nota: N=170

En la tabla 6, se puede observar los niveles para la dimensión de expectativa de resultados, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 86 participantes (50.6 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel alto con una frecuencia de 30 participantes (17.6 %).

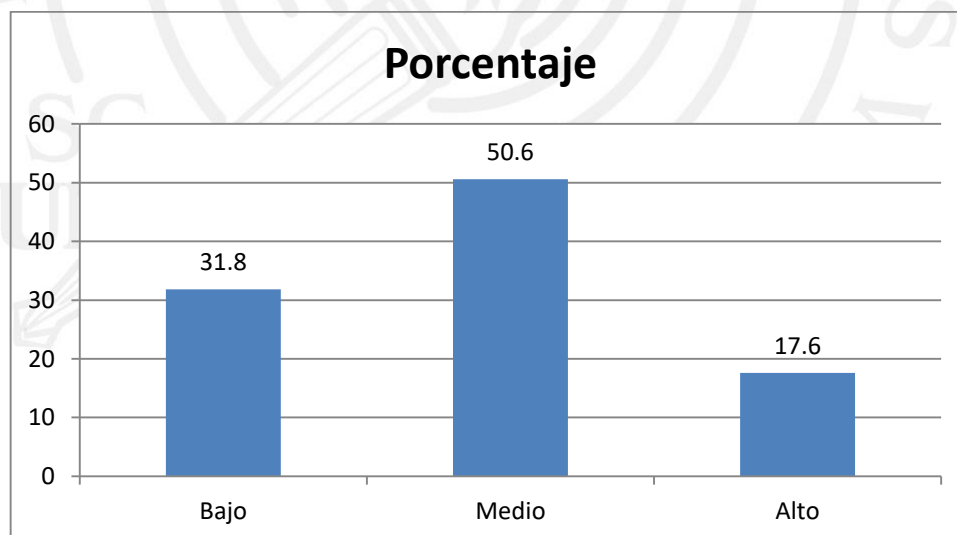


Figura 4. Porcentaje de la dimensión expectativa de resultados, autoeficacia académica

En la figura 4, se puede observar el porcentaje de los participantes según la dimensión expectativa de resultados, se aprecia que los participantes del nivel medio ocupan un 50.6%.

Tabla 7

Nivel de la dimensión de autoeficacia percibida, autoeficacia académica

Nivel	f	%
Bajo	63	37.1
Medio	77	45.3
Alto	30	17.6

Nota: N=170

En la tabla 7, se puede observar los niveles de la dimensión de autoeficacia percibida, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 77 participantes (45.3 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel alto con una frecuencia de 30 participantes (17.6%).

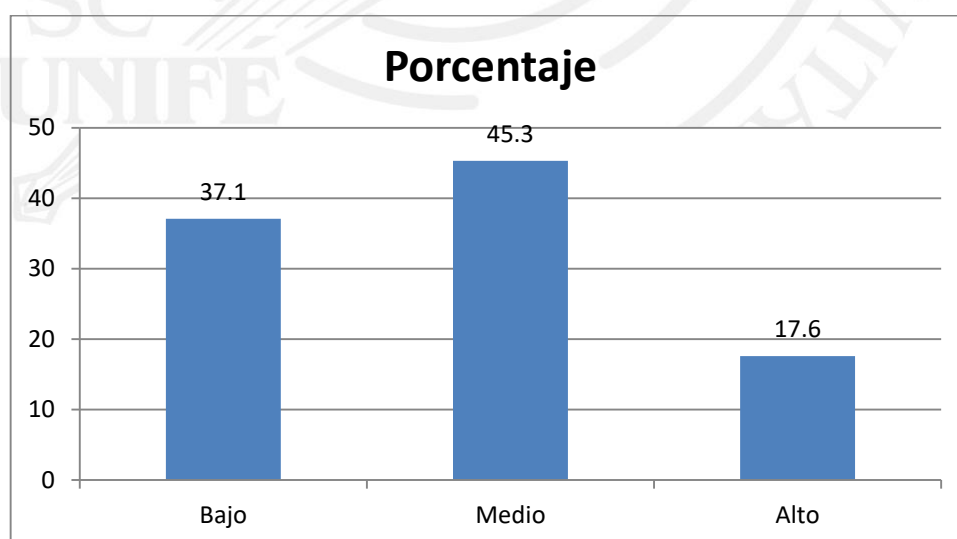


Figura 5. Porcentaje de la dimensión de autoeficacia percibida

En la figura 5, se puede observar el porcentaje de los participantes según la dimensión de autoeficacia percibida, se aprecia que los participantes del nivel medio ocupan un 45.3%.

Tabla 8

Nivel general de la autoeficacia académica

Nivel	f	%
Bajo	65	38.2
Medio	78	45.9
Alto	27	15.9

Nota: N=170

En la tabla 8, se puede observar los niveles de autoeficacia general, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 78 participantes (45.9 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel alto con una frecuencia de 27 participantes (15.9 %).

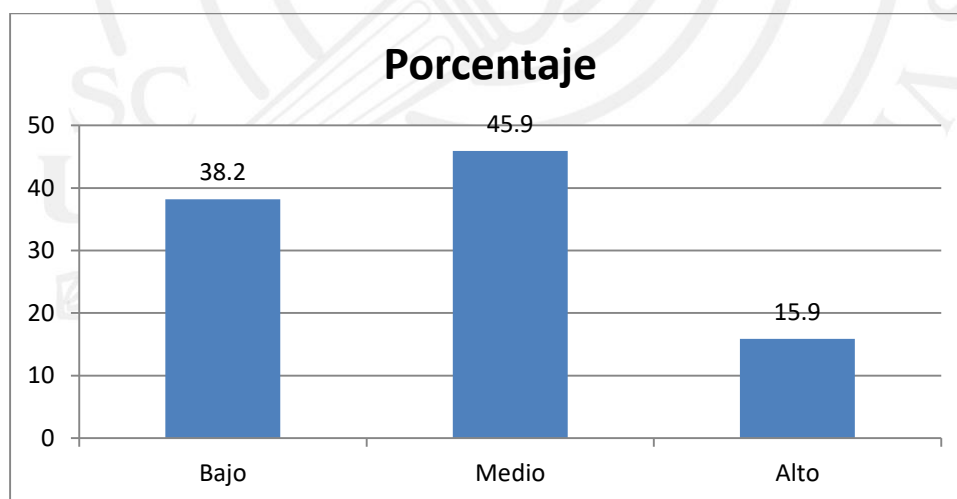


Figura 6. Porcentaje de los niveles de autoeficacia general

En la figura 6, se puede observar el porcentaje de los participantes según los niveles de autoeficacia general, se aprecia que los participantes del nivel medio ocupan un 45.9%.

Tabla 9

Nivel para la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado

Nivel	f	%
Bajo	3	1.8
Medio	38	22.4
Alto	129	75.9

Nota: N=170

En la tabla 9, se puede observar los niveles de la dimensión ejecutiva, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel alto con 129 participantes (75.9 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel bajo con una frecuencia de 3 participantes (1.8 %).

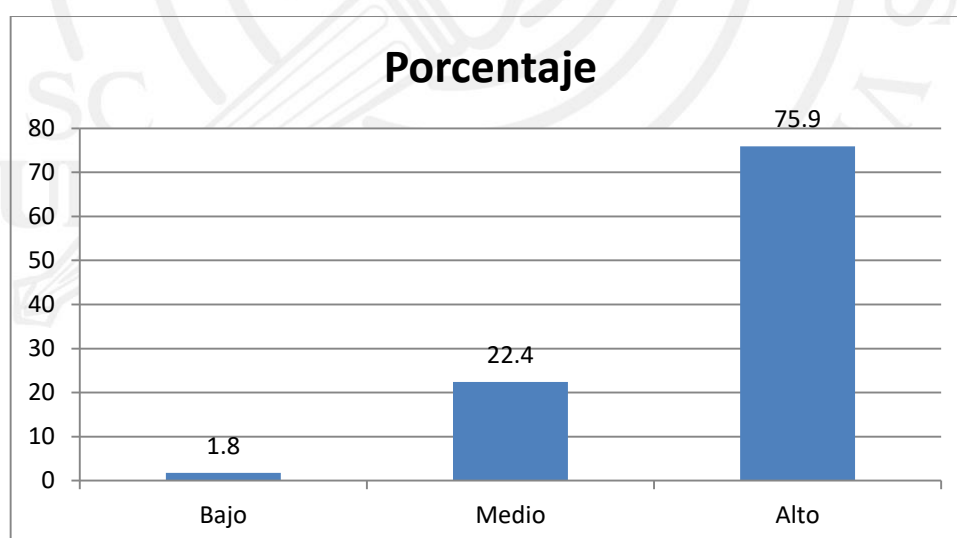


Figura 7. Porcentaje para los niveles de la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado

En la figura 7, se puede observar el porcentaje de los participantes según los niveles de la dimensión ejecutiva, se aprecia que los participantes del nivel alto ocupan un 75.9%.

Tabla 10

Nivel para la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado

Nivel	<i>f</i>	%
Bajo	3	1.8
Medio	11	6.5
Alto	156	91.8

Nota: N=170

En la tabla 10, se puede observar los niveles para la dimensión cognitiva, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel alto con 156 participantes (91.8 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel bajo con una frecuencia de 3 participantes (1.8 %).

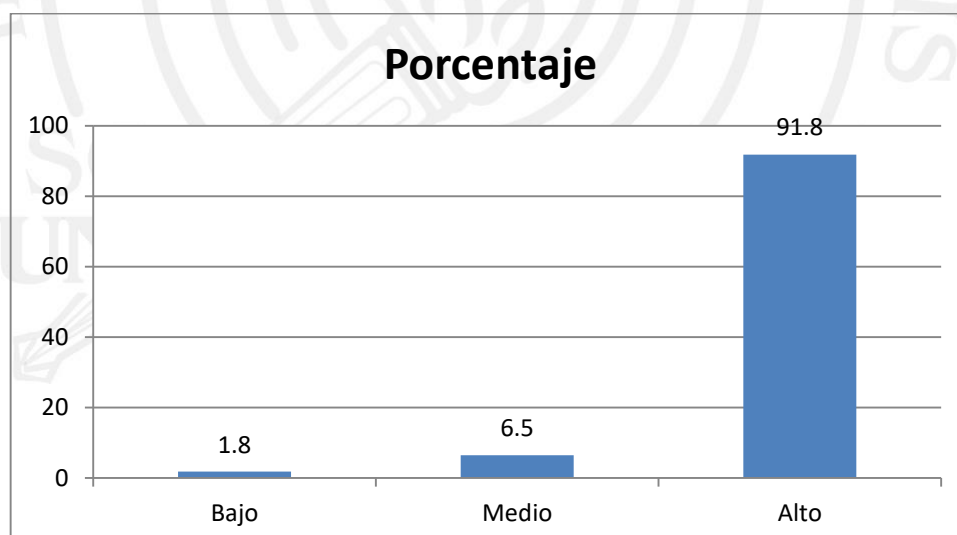


Figura 8. Porcentaje para los niveles de la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado

En la figura 8, se puede observar el porcentaje de los participantes según los niveles de la dimensión cognitiva, se aprecia que los participantes del nivel alto ocupan un 91.8%.

Tabla 11

Nivel para la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado

Nivel	f	%
Bajo	1	0.6
Medio	30	17.6
Alto	139	81.8

Nota: N=170

En la tabla 11, se puede observar los niveles para la dimensión motivacional, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel alto con 139 participantes (81.8%) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel bajo con una frecuencia de 1 participante (0.6 %).

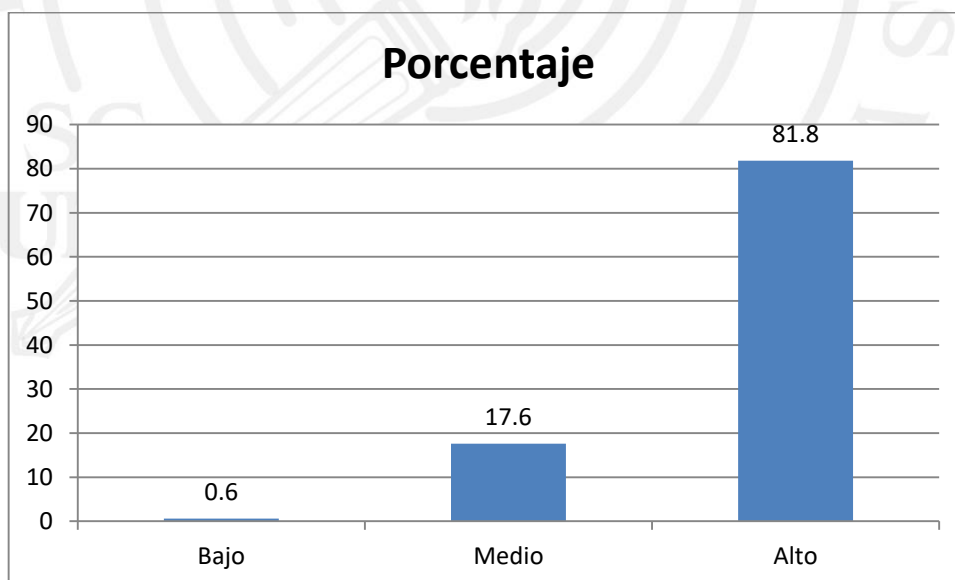


Figura 9. Porcentaje para los niveles de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado

En la figura 9, se puede observar el porcentaje de los participantes según los niveles de la dimensión motivacional, se aprecia que los participantes del nivel alto ocupan un 81.8%.

Tabla 12

Nivel control de ambiente del aprendizaje autorregulado

Nivel	<i>f</i>	%
Bajo	1	0.6
Medio	24	14.1
Alto	145	85.3

Nota: N=170

En la tabla 12, se puede observar los niveles para la dimensión control de ambiente, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel alto con 145 participantes (85.3 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel bajo con una frecuencia de 1 participante (0.6 %).

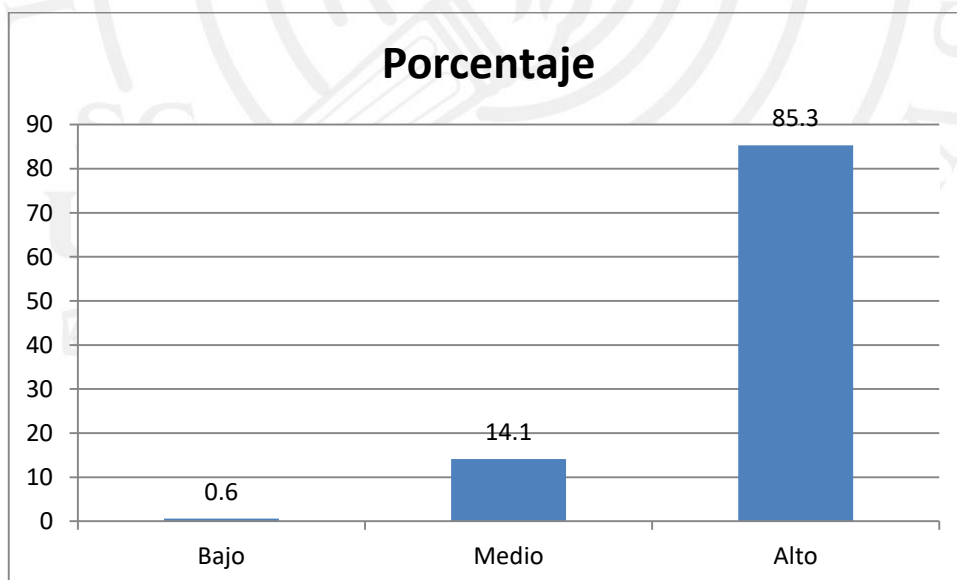


Figura 10. Porcentaje para los niveles de la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado

En la figura 10, se puede observar el porcentaje de los participantes según los niveles de la dimensión control de ambiente, se aprecia que los participantes del nivel alto ocupan un 85.3%.

Tabla 13

Nivel del aprendizaje autorregulado

Nivel	<i>f</i>	%
Bajo	2	1.2
Medio	18	10.6
Alto	150	88.2

Nota: N=170

En la tabla 13, se puede observar los niveles del aprendizaje autorregulado, se aprecia que la frecuencia más alta es para el nivel alto con 150 participantes (88.2 %) y por el contrario la frecuencia más baja es para el nivel bajo con una frecuencia de 2 participantes (1.2 %).

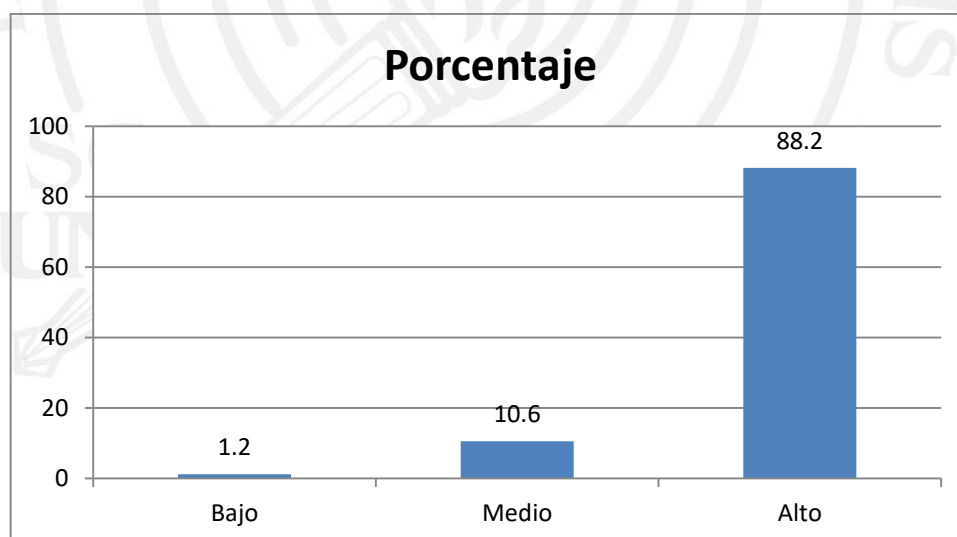


Figura 11. Porcentaje para los niveles del aprendizaje autorregulado

En la figura 11, se puede observar el porcentaje de los participantes según los niveles del aprendizaje autorregulado, se aprecia que los participantes del nivel alto ocupan un 88.2%.

Tabla 14.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la autoeficacia académica.

	Z de Kolmogorov-Smirnov	Nivel de significación
Expectativa de la Situación	.065	.075
Expectativa Personal	.076*	.018
Expectativa de Resultados	.107*	.000
Autoeficacia percibida	.081*	.009
Autoeficacia General	.046	.200

Nota: N=170

En la tabla 14, se puede apreciar las puntuaciones para la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para la autoeficacia académica; en la dimensión de expectativa de la situación obtiene un puntaje de .065 (sig .075), en la expectativa personal obtiene un puntaje de .076* (sig .018), en expectativas de los resultados obtiene un puntaje de .107** (sig .000), en la expectativa de autoeficacia percibida obtiene un puntaje de .081** (sig .009) y en la autoeficacia general obtiene un puntaje de .046(sig .200), por ello, se determina que las tres dimensiones que son significativas no provienen de una distribución normal por lo tanto, se utilizó el estadístico Rho de Spearman.

Tabla 15

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para el aprendizaje autorregulado

	Z de Kolmogorov-Smirnov	Nivel de significación
<i>Ejecutiva</i>	.0465**	.000
<i>Cognitiva</i>	.529**	.000
<i>Motivacional</i>	.496**	.000
<i>Control de Ambiente</i>	.510**	.000
<i>Aprendizaje Autorregulado total</i>	.519**	.000

Nota: N=170

En la tabla 15, se puede apreciar las puntuaciones para la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para el aprendizaje autorregulado; en el nivel ejecutiva obtiene un puntaje de .0465** (sig .000), en el nivel cognitiva obtiene un puntaje de .529** (sig .000), en el nivel motivacional obtiene un puntaje de .496** (sig .000), en el nivel ambiente obtiene un puntaje de .510** (sig .000) y en el nivel autorregulado obtiene un puntaje de .519** (sig .000), en todos los casos son significativos, lo que nos dice que los puntajes para el aprendizaje autorregulado, no provienen de una distribución normal.

Tabla 16

Medidas de correlación entre autoeficacia académica.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Expectativa de la Situación	-				
2. Expectativa Personal	.018	-			
3. Expectativa de Resultados	.032	.932**	-		
4. Autoeficacia Percibida	.017	.955**	.794**	-	
5. Autoeficacia General	.584**	.792**	.752**	.759**	-

**p≤.01

En la tabla 16, se puede observar las medidas de correlación para la autoeficacia académica, se aprecia que las correlaciones más altas son para la autoeficacia percibida y expectativa personal (.955**), y la correlación más baja es para la autoeficacia general y expectativa de la situación (.584**).

Tabla 17

Medidas de correlación entre aprendizaje autorregulado.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Nivel ejecutiva	-				
2. Nivel Cognitiva	.865**	-			
3. Nivel Motivacional	.853**	.886**	-		
4. Nivel Ambiente	.867**	.858**	.888**	-	
5. Nivel Autorregulado	.945**	.946**	.955**	.945**	-

**p≤.01

En la tabla 17, se puede observar las medidas de correlación para el aprendizaje autorregulado, se aprecia que las correlaciones más altas son para el nivel autorregulado y nivel motivacional (.955**) y la correlación más baja es para el nivel motivacional y nivel ejecutiva (.853**).

Tabla 18

Medidas de correlación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica.

	Expectativa de la Situación	Expectativa Personal	Expectativa de Resultados	Autoeficacia General	Autoeficacia Percibida
Ejecutiva	-.112	.249**	.274**	.218**	.152*
Cognitiva	.001	.350**	.391**	.287**	.301**
Motivacional	.013	.354**	.391**	.305**	.306**
Control de Ambiente	-.043	.253**	.312**	.199**	.198**
Aprendizaje Autorregulado	-.037	.312**	.354**	.262**	.247**

**p≤.01

En la tabla 18, se puede observar las medidas de correlación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, se observa que la expectativa personal correlaciona con el nivel ejecutiva (.249**), nivel cognitiva (.350**), nivel motivacional (.354**), nivel control de ambiente (.253**), nivel aprendizaje autorregulado (.312**); el nivel de expectativa de resultados correlaciona con el nivel ejecutiva (.274**), nivel cognitiva (.391**), nivel motivacional (.391**), nivel control de ambiente (.312**), nivel aprendizaje autorregulado (.354**); el nivel de expectativa de autoeficacia general correlaciona con el nivel control de ambiente (.199**), nivel aprendizaje autorregulado (.262**); el nivel de autoeficacia percibida correlaciona con el nivel ejecutiva (.152**), nivel cognitiva (.301**), nivel motivacional (.306**), nivel control de ambiente (.198**), aprendizaje autorregulado (.247**).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En los niveles para la dimensión expectativa de la situación, se observa que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 47.1%, esto quiere decir que pueden logra un desenvolvimiento o aprendizaje aquellas personas que presentan un alto sentido de la eficacia pues pueden anticipar situaciones exitosas y aquellas que tienen un sentido bajo de eficacia pueden anticipar fracasos y que todo les vaya mal. Velásquez (2012, p. 151), La autoeficacia hace referencia entonces a las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea (Zimmerman, Kitsantas & Campilla, 2005), “es un grupo referenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a: la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos” (Tejada, 2005); por ende, las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, infieren de forma inmanente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces (aunque solo sea de manera icónica), y a rechazar situaciones en donde se sientan débiles e ineficientes, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001).

En los niveles de la dimensión de expectativa personal, se observa que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 45.3%, esto quiere decir que el adaptarse en la vida universitaria se puede asociar a la creencia, confianza en

sus capacidades, a desarrollar las metas que se trazan en el trabajo, al saber aprovechar las oportunidades y los recursos, alcanzar niveles adecuados para la disciplina, manejo de sus tiempos, tolerancia y su constancia.

En los niveles de la dimensión de resultados, se observa que la frecuencia más alta es más del 50% es para el nivel medio, esto quiere decir que pueden tener la convicción o certeza que un determinado modo de proceder lo llevarán a determinados resultados. Zalazar (2018, p. 2), menciona que las expectativas de resultado refieren a las creencias respecto a las posibles consecuencias de realizar ciertas conductas (por ejemplo, “si intento hacer esto, ¿qué pasaría?”). Bandura (1987) sostiene que las consecuencias pueden ser físicas (por ejemplo, monetaria), sociales (aprobación o aliento) y auto-evaluativas (satisfacción), y el contenido de cada uno puede referirse a eventos positivos, negativos o neutros.

En los niveles de la dimensión de autoeficacia percibida, se observa que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 45.3%, esto quiere decir que al ser desarrollada esta dimensión se obtendrá mejores desempeños, es decir mejora la percepción de ser capaz, siendo un medio para mejorar tanto autoestima como el logro académico. Por tal motivo, Paoloni y Bonetto (2013), resumen que:

“Las creencias sobre uno mismo, particularmente las que refieren a percepciones de competencia, constituyen un aspecto relevante en las investigaciones sobre motivación académica y en el desempeño vinculado con los éxitos y fracasos de los estudiantes en contextos de aprendizaje”.

En los niveles generales de la autoeficacia académica, se observa que la frecuencia más alta es para el nivel medio con 45.9%, esto quiere decir para lograr los resultados deseados existen confianza en sus propias capacidades. Olivas y Barraza (2016, p. 41), La autoeficacia académica se define como los

juicios personales acerca de las propias capacidades para organizar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecución educativas designadas (Bandura, 1977; Schunk 1989, en Márquez, 2004), es decir, son las creencias que los estudiantes tienen en relación a su eficacia para regular su aprendizaje y dominar los diversos contenidos académicos.

En los niveles de la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado, se observa que más del 50% se encuentra en el nivel alto, esto quiere decir que sus pensamientos sean organizados, flexibles y eficaces permitiéndolos que se adapten a situaciones diferentes que se les presenten. Norabuena (2011, p. 63), refiere: Deustsch Lezek, para esta autora “las funciones ejecutivas consisten en aquellas capacidades que permiten a una persona funcionar con independencia, con un propósito determinado, con conductas autosuficientes y de una manera satisfactoria”. Según ella, cuando se alteran las funciones ejecutivas el sujeto ya no es capaz de autocuidarse, de realizar trabajos para sí o para otros, ni mantener relaciones sociales normales, independientemente de cómo conserve sus capacidades cognitivas. La alteración ejecutiva se manifiesta de una manera general, afectando a todos los aspectos de la conducta.

En los niveles de la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado, se observa que más del 50% se encuentra en el nivel alto esto quiere decir que al conocimiento ya existente la nueva información se integra a ella, así como recuperar la información disponible. Blanco (2012, p. 38), refiere que la cognición corresponde a un complejo de procesos mentales, en el ámbito de la autorregulación son pertinentes aquellos procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje, hablamos en este caso de la memoria, el razonamiento, la solución de problemas, o la construcción de significado.

En los niveles de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado, se observa que más del 50% se encuentra en el nivel alto, esto quiere decir las creencias motivacionales influyen tanto en aprender como la manera en que los alumnos procesan la información, usando determinadas estrategias de aprendizaje, son persistentes y se esfuerzan por conseguir las metas que se han propuesto. Lama (2008, p. 26) Alonso Tapia (1997), sugieren que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.

En los niveles de la dimensión de control de ambiente, se observa que más del 50% se encuentra en el nivel alto, esto quiere decir que utilizan estrategias para buscar información, organizar el ambiente y solicitar ayuda. Rodríguez. (2019, p.36), menciona que al referirnos en este trabajo a la autorregulación contextual tratamos de examinar el esfuerzo del estudiante para gestionar su conducta en función de variables características de entorno académico, como el tiempo de estudio o la ayuda de otros.

En los niveles para el aprendizaje autorregulado, se observa que más del 50% se encuentra en el nivel alto, esto quiere decir que los estudiantes se dan cuenta de cómo aprenden, las estrategias que usan, que características

personales tienen, qué les motiva, y tratando de cumplir las metas y objetivos que se establecieron. Para Costa y García (2017, p. 119), Zimmerman (1986, 1988), Schunk y Zimmerman (1998), el constructo de aprendizaje autorregulado puede definirse como el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son orientados hacia el logro de sus metas, o como el proceso a través del cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas, produciéndose todo ello de forma cíclica (Zimmerman, 2000).

Según la hipótesis que plantea la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado, se aprecia que ambas están correlacionadas de manera positiva. Resultados similares fueron encontrados por Alegre (2014), quien señala que obtener un mejor rendimiento académico, la autoeficacia y la autorregulación son procesos motivacionales de vital importancia para el estudiante ya que estos le permiten sentirse competente, y confiar plenamente en sus propias capacidades generando así altas expectativas sobre el mismo, valorando positivamente las tareas y trabajos asignados, llevándolo a sentir responsable del cumplimiento de sus objetivos.

Según la hipótesis que plantea la relación entre la expectativa de la situación y dimensiones del aprendizaje autorregulado: Nivel ejecutiva, cognoscitiva, motivacional, control de ambiente, se aprecia que con ninguna se correlacionan. Norabuena (2011, p. 45), un aprendizaje autónomo, autorregulado, no es exclusivamente una alternativa, una aspiración y la responsabilidad del aprendiz. Por el contrario, está inmerso en un complejo sistema de influencias y determinaciones. Un elemento crucial del mismo es el educador, y las situaciones de aprendizaje que él o ella sea capaz de estructurar

en consonancia con su visión particular de los procesos mediante los cuales transcurre el aprendizaje y la interacción escolar.

Según la hipótesis que plantea la relación entre la expectativa personal y dimensiones del aprendizaje autorregulado: Nivel ejecutiva, cognoscitiva, motivacional, control de ambiente, se aprecia que estas están relacionadas de manera positiva. Norabuena (2011, p. 40), refiere: en este sentido, que aprender es necesariamente el resultado de un proceso de autorregulación, pues cada individuo construye su propio sistema personal de aprender, el cual puede mejorar progresivamente.

Según la hipótesis que plantea la relación entre la expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado: Nivel ejecutiva, cognoscitiva, motivacional, control de ambiente, se aprecia que estas están relacionadas de manera positiva. Norabuena (2011, p. 51). Esto supone que, aun disponiendo de los medios y recursos cognitivos suficientes, por la forma deficiente de estudiar, no se consiguen los resultados esperados. En este sentido, el saber utilizar unas estrategias de aprendizaje adecuadas, planificando y controlando de forma consciente lo que hace, va aumentarla eficacia en el rendimiento con unos resultados mucho más satisfactorios. El utilizar o no estrategias adecuados de aprendizaje se convierte en un factor decisivo para explicar el éxito y fracaso escolar.

Según la hipótesis que plantea la relación entre la autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado: Nivel ejecutiva, cognoscitiva, motivacional, control de ambiente, se aprecia que estas están relacionadas de manera positiva. Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013, p. 22). Un estudiante

autorregulado muestra iniciativa para adquirir habilidades académicas con un alto sentido de autoeficacia percibida, establece metas próximas en el tiempo, realistas y retadoras, además, selecciona y emplea estrategias de aprendizaje acordes con las demandas de la tarea y el estilo personal (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000, 2002, 2008; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Kitsantas y Dabbagh, 2010; Zimmerman y Schunk, 2011).



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

Se obtuvo las siguientes conclusiones como resultados de la investigación y en relación con las hipótesis tanto general como específica:

- a. Se determinó que existe relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado. Es decir, que a mayor autopercepción y juicios que poseen los estudiantes sobre sus capacidades para tareas académicas, mayor será el modo de aprender independientemente en forma activa, guiado por objetivos y metas a fin de lograr con éxito su rendimiento académico.
- b. Se determinó que no existe relación entre la expectativa de la situación y todas las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Lo que lleva a comprender que las situaciones externas y las condiciones ambientales relacionados al aprendizaje, no implica en la forma de usar recursos cognitivos, en la administración del tiempo, en planificar y ejecutar estrategias para las demandas académicas que están orientadas al logro de metas.
- c. Se determinó que existe relación entre la expectativa personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Es decir que, cuanto mejores sean las expectativas que el estudiante tiene acerca de los resultados de sus actividades académicas y crea que tiene capacidad de utilizar sus recursos cognitivos, y volutivos para ejecutarlas, mejor será su disposición a aprender de forma independiente y activa.

- d. Se determinó que existe relación entre expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Lo que indica que cuanto mayor sea las creencias que el estudiante posea de generar resultados eficientes y con ello se pueda lograr, planificar y ejecutar acciones para las demandas académicas, mejor será el modo de aprender en forma autónoma a fin de lograr con éxito sus objetivos planteados.
- e. Se determinó que existe relación entre la autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Es decir que en tanto el estudiante posea juicios y percepciones de ser capaz para ejecutar satisfactoriamente habilidades como: organizar, planificar, ejecutar conductas, usar recursos cognitivos, colaborativos y volutivos, mejor será la forma de aprendizaje autónomo a fin de alcanzar con éxito su rendimiento académico.

6.2 Recomendaciones

- a. Se debe enseñar y resaltar en los estudiantes sus potencialidades y recursos con los que cuenta y que pueden ser utilizados para sus metas y objetivos dentro de su contexto.
- b. b. Se debe desarrollar talleres con los estudiantes con referente al uso de las dimensiones tanto para el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica, para que luego pueda fortalecer y lograr aplicar estas técnicas en su debido momento.
- c. Realizar más estudios en cuanto a aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en otros contextos educativos.

REFERENCIAS

- Acuña, V (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales*. (Tesis de Maestro) Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1870/TM%20CE-Du%203654%20A1%20-%20Acu%C3%B1a%20Chavez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agüero, J (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales*. (Tesis de Maestro) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1381/TM%20CE-Du%203209%20A1%20-%20Agüero%20Linares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alegre, A (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú *Propósitos y Representaciones* 2(1).79-120. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alegre, A (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones* 1(2) 57-82. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29/112>
- Aquino, A (2015). *Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del campus central de la universidad Rafael Landívar en el curso de estrategias de razonamiento (cfi)* Universidad Rafael Landívar. (Tesis de Maestría). Guatemala de la asunción. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Aquino-Angelica.pdf>
- Ballesteros, S. (2000). *Psicología General: un enfoque cognitivo para el siglo XXI*. Madrid: Universitas, SA.
- Blanco, H. Ornelas, M.; Aguirre, J.; Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombre y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(53), pp. 557-571. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Blanco, M (2012). *El aprendizaje autorregulado y sus relaciones con la autoeficacia y la motivación intrínseca: un estudio realizado con estudiantes de pedagogías de una universidad tradicional chilena*. (Tesis de Magíster) Recuperado de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2036/1/Blanco_Barrenechea_Maria.pdf

- Borzone, M (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1), 266-274 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia visto desde <https://www.redalyc.org/pdf/798/79849735013.pdf>
- Cama, S (2018). *Relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la institución educativa 40054 Juan Domingo Zamácola y Jáuregui distrito de Cerro Colorado Arequipa*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa-Perú Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6619/EDMcarasa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camargo. P (2018). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en estudiantes de 3er año de una facultad de educación en lima*. (Tesis de Maestría), Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima Perú.
- Costa O y García O, (2017). *El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. Tendencias pedagógicas*. 30, 117-130 Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8125/8453>
- De la Fuente. J., Pichardo, C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. (Spanish). *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Fernández, E; y Bernardo, A (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330020>
- Galleguillos, P (2017). *Construcción y validación de la escala Autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. Programa de Doctorado en ciencias de la educación. Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/2656760x.pdf>
- García, L (2016). *Aprendizaje autorregulado y habilidades sociales en los estudiantes de formación superior, 2016*. (Tesis de Magíster) en. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7622/Garc%C3%ADa_CLDC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gonzales Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista electrónica de Motivación y Emoción* 10(25) Universidad de Vigo. España. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Gutierrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H., y Muñoz-Cantero, J. M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el

aprendizaje autorregulado. *Revista Psicodidáctica*, 19(2), 267-287
Recuperado de
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/10066/10390>

Gutiérrez Torres, A. (2015). *Influencia de la autoeficacia académica y la procrastinación académica sobre el cansancio emocional de estudiantes de la Universidad Alas Peruanas*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Recuperado de <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2033>

Hernández, S. (2007). *El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea Apertura*. 7, 46-62. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800705>

Hernández, R.; Fernández, C y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

Herrera, F & Ramírez, I (2001). *Aprendizaje autorregulado*. Universidad de Granada. España visto desde <http://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/AprenAuto.pdf>

Inés, D (2016). *Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica. trabajo de grado para optar al título de magister en educación y desarrollo humano*. Universidad de Manizales fundación centro internacional de educación y desarrollo humano – cinde. Colombia Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/3035/2/Dora%20In%C3%A9s_Alarc%C3%B3n_2016.pdf

Lamas, H (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankine, S., & Suhor, C. (1988). *Dimensiones del pensamiento: un marco para el plan de estudios e instrucción*, Alexandria, Virginia: Asociación para el desarrollo de la supervisión y del plan de estudios.

Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz*, Visto desde <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2904>

Olivas, a y Barraza, a (2016). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango. 1era edición. México. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Adelita.pdf>

- Paoloni, P & Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 15(5). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>
- Pervin, L. (1997). *La ciencia de la personalidad*. Madrid, España: McGraw-Hill
- Pino, M. & Urrego, Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura, Educación y Sociedad* 4(1), 9-20
- Quintana-Terés, M. (2014). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior*. (Tesis doctoral) Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla
- Revaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011*. (Tesis de maestro en educación Universidad privada Antenor Orrego, Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2312/1/RE_MAESTRIA_EDU_ENRIQUE.REBAZA_RELACION.DE.ESTRATEGIAS.METACOGNITIVAS%2CAPRENDIZAJE_DATOS.PDF
- Rodríguez, G (2,009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. Tesis Doctoral universidad de A Coruña* https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5669/RodriguezFuentes_Gustavo_TD_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, Perú. Recuperado de <<http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/524>>.
- Sáez, F (2013). Mecanismos cognitivos motivacionales asociados a la autorregulación del Aprendizaje. *Paideia* 53 (59-72), julio-diciembre Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318851063_MECANISMOS_COGNITIVOS_MOTIVACIONALES_ASOCIADOS_A_LA_AUTORREGULACION_DEL_APRENDIZAJE_COGNITIVE_MOTIVATIONAL_MECHANISMS_ASSOCIATED_WITH_SELF-REGULATED_LEARNING
- Sánchez, H y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica: aplicados a la psicología, educación y ciencias sociales*. Lima, Perú: Mantaro
- Sandoval-Rodríguez, K (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación Superior con Trastorno de Déficit de la Atención. *Reidocrea* | 6(25). Pp. 320-342

- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A., & Salmeron-Vilchez, P. (2010). *Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Recuperado en http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_4.pdf
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición. Pearson educación. México.
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. Universidad de Puerto Rico Serra, *Revista Grupt*. 3(2) 37-45 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260511184_Autoeficacia_y_Rendimiento_Academico_en_Estudiantes_Universitarios
- Solari, R. & Enríquez, K. (2015). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes - especialidad turismo - universidad privada San Juan Bautista 2014*. Universidad César Vallejo
- Suarez, J. y Fernández, P. (2016). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=T1qfDQAAQBAJ&pg=PT15&lpg=PT15&dq=aprendizaje+autorregulado+zimmerman&source=bl&ots=D RPsVX0ljs&sig=E8DafDdVgsR8BtlU_CwtaGrpEtM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwifm_Gpz-PTAhUGlpAKHTDDD284ChDoAQheMAk#v=onepage&q=aprendizaje%20autorregulado%20zimmerman&f=false
- Tamara, F (2015). *Análisis comparativo del aprendizaje autorregulado en cadetes de la escuela de oficiales de la policía nacional del Perú en función, al género y año de estudio*. (Tesis de magister) Universidad Hermilio Valdizán. Huánuco-Perú Recuperado de http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/2122/TM_Tamara_Rojas_Felix.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terroni, N (2005) *La autoeficacia percibida y la percepción de influencia en grupos de recuperación de memoria. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-051/333>
- Terry Torres, L. (2008) *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*. (Tesis de Licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú. tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650
- Torrano, F & otros (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos*. Perfiles Educativos. 39(156) Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160

- Valqui, E (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de San Marcos Lima-Perú. Recuperado de http://200.62.146.130/bitstream/handle/cybertesis/2411/Valqui_ze.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Velásquez, A (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén 2012 Escuela de Psicología*. .2(1). Escuela de Psicología. Universidad del Bío-Bío.Chile. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/8%20REVISI%C3%93N%20HIST%C3%93RICO-CONCEPTUAL%20DEL%20CONCEPTO%20DE%20AUTOEFICACIA.pdf>
- Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). *Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco*. *Salud y sociedad, Chile* 3(2), pp.131-150 visto desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993052>
- Zalazar-Jaime, M. F. y Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 105-114 Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1675/1685>

APÉNDICES

- A : Autorización del Comité de Ética
- B : Compromiso Ético del Investigador
- C : Consentimiento Informado
- D : Autorización de Inventario de Aprendizaje Autorregulado
- E : Autorización de Escala de Autoeficiencia Académica



APENDICE A



APENDICE B



APENDICE C

CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

Se cumplió con el consentimiento informado de todos los que dieron respuesta a los instrumentos aplicados en la investigación realizada.



APÉNDICE D

CONSENTIMIENTO DE AUTORES DE MATERIALES

Que, se ha cumplido con obtener la autorización para utilizar el Inventario de Aprendizaje Autorregulado de Linder y Harris, igualmente de la Escala de Autoeficacia Académica.

