



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE - ESTUDIO Y AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA**

Tesis presentada por:
LORENA AZERRAD URRUTIA

Para obtener el Grado Académico de
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Asesor:

Dennis Rolando López Odar

Cód. Orcid: 0000-0001-7622-7066

Lima – Perú

2022

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

LORENA AZERRAD URRUTIA

Denis Rolando López Odar

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

María del Pilar Rivera Burgos

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Sabina Lila Deza Villanueva

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

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



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje – estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista. Es un estudio de nivel descriptivo, de tipo cuantitativo, de diseño no experimental transversal y correlacional. La muestra está formada por 34 estudiantes de ambos sexos con trastorno del espectro autista entre 18 y 26 años, que cursan estudios universitarios entre el I y el X ciclo de pregrado en universidades de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados son El Inventario de Estrategias de Aprendizaje – estudio (LASSI-IEAE) adaptado por Ecurra-Mayaute y Ruiz-Dodobara (2013) y la Escala de Autoeficacia académica (EAA) de Robles (2018). Los resultados obtenidos muestran que los universitarios con trastorno del espectro autista utilizan pocas estrategias de aprendizaje-estudio y muestran un nivel promedio de autoeficacia académica. Se encontraron relaciones directas y significativas entre las estrategias de aprendizaje – Estudio: actitud, control de la ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales y estrategias para el examen con la autoeficacia académica general.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje – estudio, autoeficacia académica, universitarios, trastorno del espectro autista.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the relationship between learning-study strategies and academic self-efficacy in university students with an autism spectrum disorder. It is a descriptive study, of a quantitative type, with a non-experimental cross-sectional and correlational design. The sample is made up of 34 students of both sexes with autism spectrum disorder between 18 and 26 years of age, who attend university studies between the I and the X undergraduate cycle at universities in Metropolitan Lima. The instruments used are The Learning Strategies Inventory – study adapted by Ecurra-Mayaute and Ruiz-Dodobara (2013) and the Robles Academic Self-Efficacy Scale (2018). The results obtained show that university students with autism spectrum disorder use few learning-study strategies and show an average level of academic self-efficacy. Direct and significant relationships were found between learning strategies – study: attitude, anxiety control, concentration, information reprocessing, main idea selection, and test strategies with general academic self-efficacy.

Keywords: learning strategies – study, academic self-efficacy, university students, autism spectrum disorder.

RECONOCIMIENTOS

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Unifé, por acogerme nuevamente como estudiante, por brindarme una sólida formación académica y humana, en base a los principios morales y éticos.

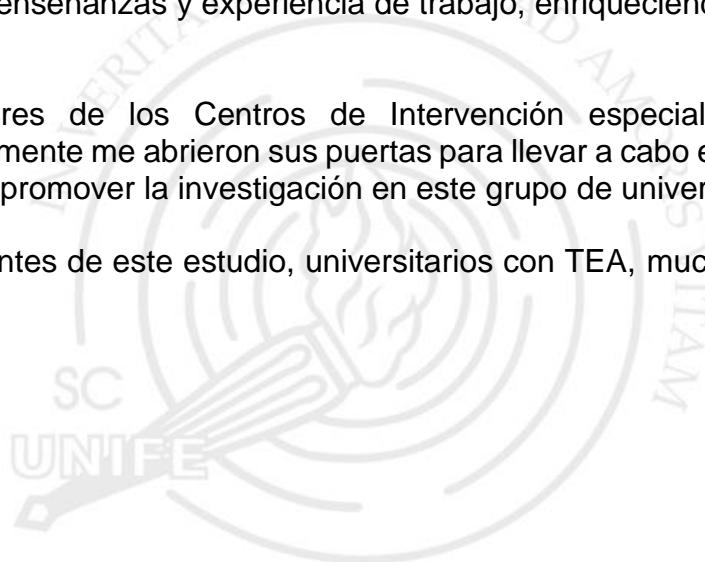
A mi asesor, Docente Dennis López Odar, por todo lo aprendido, por guiarme minuciosamente, con paciencia y dedicación para el logro de la presente investigación.

A la Dra. Irma Altez Rodríguez, por ser mi maestra y estar siempre dispuesta a motivarme y brindarme orientaciones en el proceso de investigación.

A los docentes de la maestría en Diagnóstico en Intervención Psicoeducativa por compartir sus enseñanzas y experiencia de trabajo, enriqueciendo mi formación profesional.

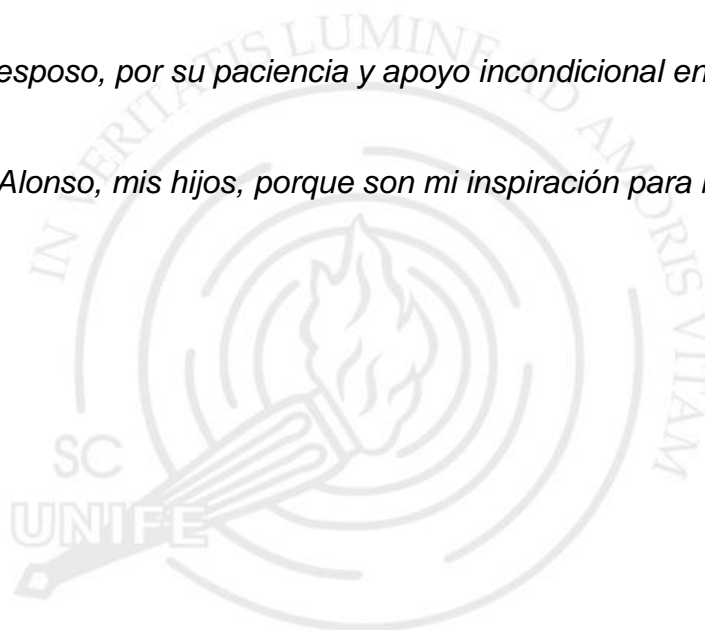
A los directores de los Centros de Intervención especializada, quienes desinteresadamente me abrieron sus puertas para llevar a cabo este estudio con la finalidad de promover la investigación en este grupo de universitarios.

A los participantes de este estudio, universitarios con TEA, muchas gracias por su ayuda.



A mi esposo, por su paciencia y apoyo incondicional en todo lo que me propongo.

A Eduardo y Alonso, mis hijos, porque son mi inspiración para buscar ser cada día mejor.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Justificación e Importancia del Problema.....	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.3.1 Delimitación.....	21
1.3.2 Limitaciones.....	22
1.4 Objetivos de la investigación.....	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Antecedentes de la investigación.....	25
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	25
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	28
2.2 Bases Teóricas	32
2.2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	32
2.2.1.1 Definición de Autismo.....	35
2.2.1.2 Neurodiversidad.....	36
2.2.1.3 Características de la persona con TEA.....	37

	Página
2.2.1.4 Universitarios con TEA.....	38
2.2.1.5. Menor prevalencia del TEA en el sexo femenino	39
2.2.1.6 Teorías cognitivas sobre el TEA	41
2.2.2 Estrategias de aprendizaje – estudio.	44
2.2.2.1 Estrategias de aprendizaje en universitarios.....	45
2.2.2.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje – estudio.	47
2.2.3 Autoeficacia académica.	51
2.2.3.1 Definición de autoeficacia académica.	51
2.2.3.2 Autoeficacia académica y aprendizaje.	52
2.2.3.3 Modelo de Albert Bandura.....	54
2.3 Definición de Términos.....	56
2.4 Hipótesis	57
2.4.1 Hipótesis general.	57
2.4.2 Hipótesis específicas.	57
CAPÍTULO III: MÉTODO	59
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	59
3.2 Participantes	60
3.2.1 Población.	60
3.2.2 Muestra.	61
3.2.3 Muestreo.	62
3.3 Variables de investigación.....	63
3.3.1 Variable independiente: Estrategias de aprendizaje - estudio.....	63
3.3.2 Variable dependiente: Autoeficacia Académica.	64
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	65

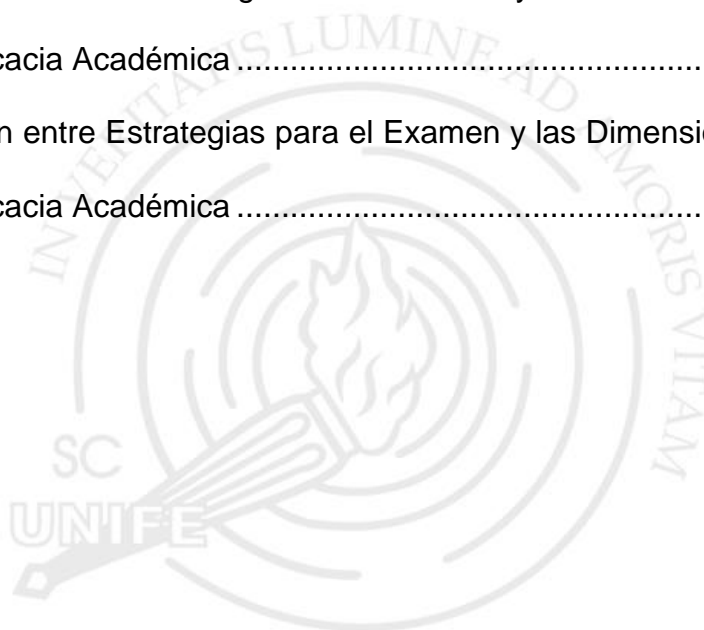
	Página
3.4.1 Inventario de estrategias de aprendizaje - estudio (IEAE- forma corta).....	67
3.4.2 Escala de Autoeficacia Académica (ESAA).	71
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	75
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	77
4.1 Análisis descriptivo.....	77
4.1.1 Niveles de dominio de las estrategias de aprendizaje – estudio.	77
4.1.2 Niveles de autoeficacia académica general	78
4.2 Análisis Inferencial	78
4.2.1 Análisis de la distribución de los datos.....	78
4.2.2 Análisis de la relación entre las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica.	80
4.2.3 Análisis de la relación entre la estrategia actitud y las dimensiones de la autoeficacia académica.....	80
4.2.4 Análisis de la relación entre la estrategia motivación y las dimensiones de la autoeficacia académica.....	81
4.2.5 Análisis de la relación entre la estrategia manejo del tiempo y las dimensiones de la autoeficacia académica.....	81
4.2.6 Análisis de la relación entre la estrategia control de la ansiedad y las dimensiones de la autoeficacia académica.....	82
4.2.7 Análisis de la relación entre la estrategia concentración y las dimensiones de la autoeficacia académica.....	82
4.2.8 Análisis de la relación entre la estrategia procesamiento de información y las dimensiones de la autoeficacia académica.	83

	Página
4.2.9 Análisis de la relación entre la estrategia selección de ideas principales y las dimensiones de la autoeficacia académica.....	84
4.2.10 Análisis de la relación entre la estrategia ayudas para el estudio y las dimensiones de la autoeficacia académica.	84
4.2.11 Análisis de la relación entre la estrategia autoevaluación y las dimensiones de la autoeficacia académica.	85
4.2.12 Análisis de la relación entre las estrategias para el examen y las dimensiones de la autoeficacia académica	86
CAPÍTULO V: DISCUSION DE LOS RESULTADOS.....	87
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	93
6.1 Conclusiones.....	93
6.2 Recomendaciones	94
REFERENCIAS.....	96
APÉNDICE.....	105
Apéndice A Matriz de Consistencia.....	106
Apéndice B Declaración de Uso de Instrumentos	108

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Características de la Muestra de Universitarios con TEA.....	62
2. Operacionalización de la Variable Estrategias de Aprendizaje- Estudio	64
3. Operacionalización de la Variable Autoeficacia Académica.....	65
4. Percentiles y Niveles de LASSI Original.....	69
5. Análisis de Fiabilidad y Validez de Constructo de las Estrategias de Aprendizaje – estudio.....	71
6. Análisis de Fiabilidad y Validez de la Escala de Autoeficacia Académica.....	74
7. Niveles de la Autoeficacia Académica (porcentajes)	74
8. Nivel de las Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje-Estudio (porcentajes)	77
9. Niveles de la Autoeficacia Académica General y de sus Dimensiones en Universitarios con Trastorno del Espectro Autista (porcentajes)	78
10. Prueba de Normalidad de las Variables de Investigación	79
11. Relación entre las Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje- estudio y la Autoeficacia Académica	80
12. Relación entre la Estrategia Actitud y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica	81
13. Relación entre la Estrategia Motivación y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica	81
14. Relación entre la Estrategia Tiempo y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica	82
15. Relación entre la Estrategia Control de la Ansiedad y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica.....	82
16. Relación entre la Estrategia Concentración y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica	83

Tabla	Página
17. Relación entre la Estrategia Procesamiento de la Información y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica.....	83
18. Relación entre la Estrategia Selección de Ideas Principales y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica.....	84
19. Relación entre la Estrategia Ayudas para el estudio y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica.....	85
20. Relación entre la Estrategia Autoevaluación y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica	85
21. Relación entre Estrategias para el Examen y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica	86



INTRODUCCIÓN

Brindar una educación de calidad para todos es un esfuerzo al que apuntan todas las instituciones educativas del país, las universidades se unen en este propósito y ofrecen un espacio de igualdad para estudiantes con condiciones diversas. Sin embargo, este proceso no es sencillo, se requiere implementar y desarrollar herramientas que se pongan a disposición de las diferentes necesidades de los universitarios.

Estudiantes con discapacidad y condiciones diversas acceden con mayor frecuencia a estudios superiores. El ingreso de estudiantes con trastorno del espectro autista es uno de los que más se ha incrementado en los últimos años, por las propias características de esta condición, deben enfrentar una serie de desafíos académicos relacionados a su diversidad.

En la mayoría de los casos, los universitarios TEA presentan dificultades para planificar y organizarse en los estudios, adaptarse a los cambios de rutina, expresar verbalmente lo que sienten, solicitar ayuda cuando lo requieren, formar grupos de trabajo, manejar la ansiedad frente a las demandas académicas. Todo esto, impacta sin duda, en su rendimiento académico e incluso en su permanencia en la universidad. Muchos estudiantes desconocen las estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos dentro una situación de aprendizaje, esto interfiere en los pensamientos que poseen acerca de sus propias capacidades académicas.

Por estas razones, en esta investigación se pretende conocer con mayor profundidad cómo los universitarios con trastorno del espectro autista (TEA), logran o no utilizar estrategias que le permitan acceder a la información para

obtener nuevos aprendizajes complejos. Así como, determinar si existe relación con la propia percepción que tienen sobre su desempeño académico.

El presente trabajo se ha organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se mencionan las dos variables a relacionar, estas son las estrategias de aprendizaje-estudio y la autoeficacia académica, ya que ambas pueden intervenir en estudiantes con trastorno del espectro autista. Se menciona la justificación y limitaciones de la investigación en la que se describe las características de la población de este grupo de estudiantes universitarios. En este capítulo, se plantea el objetivo general y los específicos, tomando en cuenta ambas variables propuestas.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico, que define ambas variables seleccionadas, los modelos teóricos planteados tanto para las estrategias de aprendizaje-estudio como para la autoeficacia académica. Se revisan investigaciones como antecedentes nacionales e internacionales, bajo la misma línea de investigación para contribuir a enriquecer el presente trabajo.

Luego, en el capítulo tercero, se propone el método de la investigación, mencionando el diseño que se utiliza, se describe la muestra y se presentan los instrumentos escogidos que permitieron evaluar ambas variables. Se describe el procedimiento de análisis de los datos y las consideraciones éticas a tomar en cuenta y finalmente se incluyen los anexos que lo complementen.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos luego de relacionar ambas variables, posteriormente se discuten estos resultados tomando como referencia otras investigaciones, se mencionan las conclusiones y se brindan recomendaciones.

Por último, se mencionan las fuentes bibliografías consultadas que ha permitido desarrollar la presente investigación.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La presencia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en universidades fue la motivación para realizar esta investigación. El autismo es un tema que compromete estudiarlo desde diferentes campos profesionales. En los últimos años se va incrementando el número de diagnósticos, con tasas de prevalencia muy variadas, que van desde 1/59 niños con TEA en Estados Unidos hasta 1/806 en Europa (Málaga et al., 2019). Mientras que, en adultos se indica una prevalencia de 9.8 por cada 1000. (Brugha et al., 2011). En el Perú, el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) ha registrado hasta el 2021, a 7,566 personas con esta condición.

En la educación escolar se ha ido creando con mayor énfasis espacios inclusivos. En las Instituciones superiores, a pesar de los esfuerzos aún se requiere de mayores conocimientos para continuar en este proceso, haciéndose necesario ahondar en nuevos estudios que contribuyan a conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes con condiciones distintas, para así comprender mejor sus necesidades de apoyo y favorecer el verdadero sentido de la inclusión, respetando las individualidades de cada persona.

Newman et al., (2011) citado por Alcantud y Alonso (2020) mencionan que de todos los estudiantes con TEA que acceden a la educación superior, solo el 38.8% culminan sus estudios, esto ocurre sobre todo por la falta de información al respecto, por lo que no se implementan los ajustes necesarios para cada persona.

En el Perú no se cuenta con cifras exactas acerca de la cantidad de universitarios con esta condición. El CONADIS informa que el Ministerio de Salud (MINSA) atendió a 230 personas dentro del espectro autista (Síndrome de Asperger); 6 comprenden el rango de 18 a 26 años en Lima Metropolitana (Plan Nacional para las personas con Trastorno del espectro autista, 2019-2021). El Ministerio de Educación (MINEDU) reporta que 48 estudiantes dentro del espectro del autismo (Síndrome de Asperger) fueron matriculados en el 2017 en Educación Básica Especial, en colegios públicos y 2 en colegios privados.

El TEA es un término utilizado por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5). Se caracteriza por las dificultades en la comunicación, en la interacción social y por la presencia de intereses restringidos y repetitivos en determinadas actividades (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018), las cuales se hacen evidentes al comprender los sentimientos y asociar elementos cognitivos como afectivos dentro de una situación (Naranjo, 2014). A pesar del término “trastorno” (utilizado por los manuales psiquiátricos de clasificación) en este estudio se pretende abordar el autismo, como una condición de vida, no como discapacidad, mucho menos como una enfermedad.

Los estudiantes autistas desde su paso por las diferentes instituciones educativas han ido superando desafíos en lo académico y en lo personal, buscan adaptarse a un entorno social que muchas veces no comprenden por las formas distintas que ellos emplean para interrelacionarse. Tampoco les es fácil enfrentarse a retos académicos estructurados y complejos. En las universidades estas dificultades se agudizan aún más, dado los múltiples cambios y las altas exigencias. Es así, que deben adaptarse a profesores nuevos, quienes cuentan con poca información acerca del autismo, involucrarse a grupos distintos para

desarrollar trabajos grupales, manejarse en las plataformas virtuales, planificar y organizar sus tiempos, evitar focalizar su atención en un solo punto, para dar paso a ideas y apreciaciones nuevas.

Las instituciones superiores inclusivas requieren establecer políticas claras y estrategias viables para favorecer la adaptación y permanencia de los estudiantes con condiciones distintas y optimizar el logro de las metas propuestas, considerando que cada vez más estudiantes con TEA acceden a estudios superiores. Actualmente, las universidades cuentan con pocas herramientas para favorecer la inclusión, sobre todo, en temas relacionados al aprendizaje. En el caso de los jóvenes autistas, si bien logran recoger mucha información y sistematizarla, les cuesta priorizarla de acuerdo con sus necesidades, adaptarse a los cambios y nuevas acomodaciones (Baron-Cohen, 2006). Esto podría deberse al desconocimiento de estrategias de aprendizaje generando dificultades en el desarrollo de las competencias del perfil universitario, en su formación académica y en la evaluación inapropiada de sus propias capacidades.

Asimismo, como menciona Sierra (2010) las personas TEA suelen frustrarse, desanimarse y hasta deprimirse cuando no logran aprobar los cursos académicos. Otros investigadores mencionan que los estudiantes con esta condición requieren mayor esfuerzo para alcanzar un nivel de aprendizaje similar al de sus compañeros, lo cual incrementa su nivel de soledad, ansiedad y depresión, elevando la tasa de deserción estudiantil (Jackson et al., 2018 citado por Alcantud y Alonso, 2020)

En este contexto, en el presente estudio se propone investigar las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica en universitarios

con TEA. La primera variable, permitirá identificar cómo las personas con trastorno del espectro autista utilizan los procesos cognitivos para adquirir nuevos aprendizajes. Se buscó determinar cómo se lleva a cabo la elaboración mental y el empleo de estrategias de aprendizaje, evaluando los resultados obtenidos a través de las dimensiones de actitud, motivación, manejo del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación y estrategias para rendir las evaluaciones.

La segunda variable, de autoeficacia académica es definida como las opiniones que cada persona elabora sobre sus propias capacidades, permitiendo organizar y ejecutar acciones posteriores con el objetivo de alcanzar el rendimiento esperado. (Bandura, 1987, citado por Galleguillos y Olmedo, 2017). Con la evaluación se puede conocer cómo los universitarios con TEA generan expectativas ante situaciones, resultados y ante su autoeficacia percibida.

Se cuenta con pocos estudios científicos que proporcionen información acerca de cómo este grupo de universitarios utilizan las estrategias de aprendizaje - estudio, y cómo éstas pueden asociarse con la percepción que elaboran acerca de ellos mismos, con la finalidad de favorecer su proceso de adaptación, integrarse favorablemente y culminar con sus estudios profesionales. Por lo que, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica percibida por los universitarios con Trastorno del Espectro Autista?

1.2 Justificación e Importancia del Problema

En el ámbito teórico con esta investigación, se logrará mayor conocimiento sobre el uso de estrategias de aprendizaje - estudio y autoeficacia académica en universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La información que se obtenga puede servir para conocer las formas de aprendizaje que emplean los universitarios dentro del espectro autista y su relación con la autoeficacia, con la finalidad de desarrollar herramientas a favor de las orientaciones educativas y personales de los interesados.

En lo conceptual, existe un vacío en el conocimiento, al no encontrarse investigaciones con ambas variables estudiadas en este grupo de estudiantes. Con este trabajo, se espera conocer cómo los estudiantes desarrollan sus aprendizajes, las metodologías que emplean, los recursos o fortalezas que poseen y las que se pueden reforzar, desde la relación de las variables en forma cuantitativa. Los resultados no pretenden hacer generalizaciones, sino comprender cómo los estudiantes con trastorno del espectro autista establecen relaciones entre las variables propuestas y a partir de ello sugerir herramientas educativas para fortalecer sus estrategias de aprendizaje - estudio y su autopercepción académica.

En el ámbito práctico la investigación propone recomendaciones para implementar acciones que favorezcan la adaptación en el ámbito académico en este grupo de universitarios, que además permitirán orientar nuevas decisiones en la inclusión universitaria, implementar y ajustar herramientas que favorezcan a nuevos estudiantes con TEA que se incorporen en las Instituciones superiores.

Como justificación social, la investigación es relevante porque es un tema de preocupación nacional. Van en aumento las cifras de diagnóstico del espectro

autista en niños y adolescentes dadas por el Ministerio de Salud y de Educación. (Plan Nacional para las personas con trastornos del espectro autista 2019-2021).

Los beneficiarios son los universitarios con trastornos del espectro autista, las universidades en sus políticas y herramientas; los docentes, la familia como apoyo indispensable en el proceso académico y, por último, la sociedad misma, al verse favorecida con la inclusión social y laboral.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación.

Se accedió a la muestra a través de una convocatoria realizada entre los meses de julio y agosto del 2021, a universitarios de ambos sexos y/o referidos por los propios estudiantes en centros de atención especializados en personas con TEA dentro de la ciudad de Lima Metropolitana. Los universitarios debieron haber sido evaluados previamente por especialistas externos y contar con un diagnóstico que los enmarque dentro del TEA. Toda la muestra está compuesta por estudiantes que acuden a universidades privadas de la ciudad de Lima Metropolitana.

En el presente estudio se aplicaron dos instrumentos, un inventario para medir las estrategias de aprendizaje – estudio, adaptado por Ecurra-Mayaute y Ruíz-Dodobara (2013) y una escala para medir la autoeficacia académica, Robles (2018).

El estudio se inscribe en la línea de investigación dentro de la orientación psicoeducativa del desarrollo humano. Constituye un aporte a la inclusión en la educación superior.

1.3.2 Limitaciones.

Esta investigación es factible y se cuenta con recursos humanos, financieros y materiales, sin embargo, se encuentran las siguientes limitaciones:

La primera limitación está vinculada a la dificultad para acceder al limitado número de personas diagnosticadas con TEA que ingresan a las universidades y a la disponibilidad de ser voluntarios como muestra, debido a que algunos universitarios prefieren no comentar a otros acerca de su condición. Por ello, se realizó una convocatoria en los centros de atención especializados en personas con TEA, los cuales, a su vez, refirieron a otros estudiantes universitarios con la misma condición.

En el Perú, no tenemos información estadística sobre el número exacto de estudiantes con TEA. Si bien la población está en ascenso, el tamaño de la muestra para este estudio es reducido, ya que por el momento pocos estudiantes diagnosticados con esta condición acceden a realizar estudios universitarios. Los instrumentos fueron aplicados por primera vez a una muestra de universitarios con trastornos del espectro autista en Lima Metropolitana. Por esta razón, los resultados son generalizables a la muestra misma o a otras similares, pero, no son generalizables a una población.

Otra limitación son los escasos estudios de investigación acerca del espectro autista en adultos, tanto a nivel nacional como internacional. En nuestro país, los estudios se han centrado en la población infantil. Casi no existen investigaciones cuantitativas y se cuenta con pocos estudios cualitativos en universitarios con TEA. Por lo tanto, este trabajo sería un aporte inicial para continuar profundizando con posteriores investigaciones en este grupo.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos.

- O.E.1: Describir las estrategias de aprendizaje - estudio en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.2: Describir la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.3: Establecer la relación entre la actitud y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.4: Establecer la relación entre la motivación y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.5: Establecer la relación entre el tiempo y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.6: Establecer la relación entre el control de la ansiedad y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.7: Establecer la relación entre la concentración y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.

- O.E.8: Establecer la relación entre el procesamiento de la información y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.9: Establecer la relación entre la selección de ideas principales la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.10: Establecer la relación entre las ayudas para el estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.11: Establecer la relación entre la autoevaluación y autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- O.E.12: Establecer la relación entre las estrategias para el examen y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales.

Debido al escaso número de estudios que comprometen las variables de estrategias de aprendizaje - estudio y autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista, a continuación, se presentan como referencias las siguientes investigaciones con las variables de este estudio, en grupos generales de universitarios, con la finalidad de corroborar los mismos hallazgos en este grupo de estudiantes.

Guzmán (2021) realizó un estudio en universitarios limeños donde correlacionó las variables conciencia metacognitiva y estrategias de aprendizaje - estudio. Trabajó con 206 estudiantes entre 17 y 25 años de la carrera de psicología. Los instrumentos fueron adaptados en estudios anteriores por Ruiz y Ecurra en el 2013 tanto la escala de conciencia metacognitiva como la de estrategias de aprendizaje - estudio. Los resultados indicaron una relación significativa y negativa entre ambas variables estudiadas. Donde se requieren menores estrategias de aprendizaje y estudio en la medida que la persona pueda manejar y conocer cómo utiliza sus destrezas en el logro de sus objetivos. Todas las estrategias de aprendizaje y estudio mostraron un nivel alto, solo la dimensión autoevaluación indicó un porcentaje alto en los niveles bajo y muy bajo.

Diaz (2019) realizó un estudio para conocer la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en 413 universitarios ingresantes en la ciudad Lima. Se utilizaron dos instrumentos que medían las variables propuestas. Los resultados a los que se llegó confirman la relación

positiva y significativa entre ambas variables. Con respecto a las dimensiones de cada variable se concluyó que existe relación entre la dimensión expectativa de la situación, personal y de los resultados con respecto al aprendizaje autorregulado, sin embargo, esto no ocurrió entre la expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado: ejecutiva, motivación y control del ambiente.

Alegre (2014) investigó la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los universitarios. Participaron 284 estudiantes (138 hombres y 146 mujeres) que ingresaron a una universidad privada en Lima Metropolitana, se utilizó el cuestionario de autoeficiencia académica general, el de autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad y, para el logro académico. Se tuvo en cuenta el promedio ponderado que los estudiantes reciben en su registro académico. Los resultados alcanzados por el autor fueron que, aunque la autoeficacia académica, el aprendizaje de autorregulación y el rendimiento académico pueden correlacionarse, de manera positiva y significativa, de magnitud baja mientras que la correlación entre la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje resultó moderada.

A continuación, se presentan investigaciones en universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA). relacionadas a programas de asistencia y acompañamiento psicopedagógico, debido a que en nuestro contexto nacional existen muy pocos estudios en este grupo específico. Si bien en ellos no se plantean las variables propuestas, pueden aproximar a la comprensión de las necesidades de este grupo específico.

Aldazábal, (2020) realizó un estudio descriptivo acerca de la teleasistencia psicológica utilizada durante la pandemia de la COVID-19. En 10 universitarios con autismo que pertenecen a un programa de atención a la diversidad creado para apoyar a los estudiantes con discapacidad y favorecer el proceso de inclusión. Se seleccionó a aquellos que presentaban cuadros de ansiedad, depresión y manifestaciones psicóticas. Este estudio tuvo como finalidad describir el proceso, determinar los beneficios y limitaciones de esta herramienta para brindar atención online de calidad.

Se concluyó que la teleasistencia psicológica es una estrategia que tiene acceso a los diferentes entornos y permite llegar a los estudiantes con autismo, pero se requiere adaptar instrumentos adecuados para la condición.

Olivares, Robles y Yépez, (2019) buscaron determinar como un plan de acompañamiento psicopedagógico puede contribuir al desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con TEA en la carrera de animación digital en un Instituto Superior Tecnológico. Realizaron un estudio cualitativo para llevar a cabo la reflexión, explicación y determinación de los problemas y sus posibles soluciones. Utilizaron un diseño fenomenológico para describir y contextualizar en el tiempo sus experiencias en el proceso de acompañamiento. Estuvo conformada por 10 estudiantes del pregrado de la carrera técnica mencionada anteriormente, se utilizaron las técnicas de entrevista no estructurada a los docentes, observación al grupo y grupo focal con los padres de familia, utilizando una guía como instrumento para cada situación. Los autores llegaron a las siguientes conclusiones: el plan de acompañamiento facilita el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con TEA, a través de las dinámicas y ejercicios propuestos reciben pautas que ayudan a la interacción social y

mejoran la convivencia, permitiendo a toda la comunidad educativa mejorar sus niveles de comunicación para que los universitarios logren adaptarse con mayor facilidad al entorno.

2.1.2 Antecedentes internacionales.

Al encontrar un escaso número de investigaciones internacionales en las que se relacionen las dos variables propuestas en este estudio: estrategias de aprendizaje - estudio y autoeficacia académica en universitarios con TEA, en seguida, se presentarán investigaciones con ambas variables en grupos de universitarios en general:

Martins & Santos (2019) realizaron un estudio cuyo objetivo fue evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje y las creencias de autoeficacia en los universitarios ingresantes de acuerdo con los cursos matriculados y al rango de edad. Para ello utilizaron la Escala de Estrategias de Aprendizaje (EEA-U) y la Escala de autoeficacia (AEFS). Participaron 109 universitarios de 4 carreras profesionales en una universidad privada ubicada al sur de Minas Gerais. Los universitarios fueron de ambos sexos y con un promedio de edad de 20 años. Los resultados demostraron correlación moderada entre ambas variables, comprobándose que aquellos estudiantes que utilizaban mejores estrategias de aprendizaje mostraron mayor autoeficacia en las tareas académicas.

Visbal, Mendoza y Díaz (2017) investigaron las estrategias de aprendizaje en la educación superior. El estudio se llevó a cabo en estudiantes de ingeniería de una universidad, se buscó identificar las estrategias de aprendizaje y su relación con las variables: rendimiento académico, género, estratos sociales, tipo de escuela y tecnología que estudian. La muestra fue de 987 estudiantes, se aplicó un instrumento para la estrategia de aprendizaje. Los resultados indican

que la mayoría de los estudiantes que no se apoyan en estrategias de aprendizaje, muestra una tendencia a tener un bajo rendimiento académico. Luego del análisis, se concluyó que las estrategias de codificación y recuperación permiten a los estudiantes retener el conocimiento en su memoria a largo plazo y también ser capaces de obtener el tiempo necesario y así relacionarlo.

Pool-Cibrian y Martínez- Guerrero (2013) investigaron la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje autorreguladas en universitarios. Se identificó que existe relación entre la autoeficacia percibida, los objetivos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje autorreguladas. Se trabajó con 766 estudiantes universitarios. Se aplicaron cuestionarios de autoeficacia y estrategias de aprendizaje. Las propiedades psicométricas de los instrumentos se evaluaron con el análisis factoriales de investigación y confirmación. Se obtuvieron seis factores: autoeficacia percibida, problemas de concentración, objetivos de aprendizaje, estrategias metacognitivas, dominio y comprensión. Se identificó la asociación entre la autoeficacia percibida, objetivos de aprendizaje y los problemas de concentración. Se encontró una relación negativa entre estas dos últimas variables. Los tres factores anteriores fueron predictores de estrategias metacognitivas. Los resultados fueron interpretados desde el punto de vista cognitivo del aprendizaje autorregulado.

Los hallazgos anteriores nos permiten comprender la relación entre ambas variables en universitarios en general, donde las estrategias de aprendizaje - estudio se relacionan con la autoeficacia académica en universitarios en general. Los mismos resultados podrían encontrarse en universitarios con TEA.

Entrando al tema específico del TEA, en adelante se presentan investigaciones que, si bien se relacionan con programas de intervención, y no tanto con las variables propuestas, nos aproximan a la comprensión de las características de los universitarios con esta condición.

Vargas (2019) en la ciudad de Bogotá realizó una investigación de caso único con diseño A-B con seguimiento y aplicación de pre y post test en tres personas con diagnóstico de TEA entre 18 y 30 años. El autor utilizó el protocolo de entrenamiento en “naming” basada en la teoría del marco relacional. Se aplicaron instrumentos para medir la conducta novedosa, el seguimiento de reglas y la solución de problemas, además de una prueba de elección de reforzadores. Este estudio determinó que el entrenamiento en “naming” mostró ser eficaz en los tres participantes debido a que se incrementaron sus destrezas en el lenguaje y en los aspectos cognitivos.

Yon, et al. (2018) realizaron un estudio etnográfico en la Universidad Autónoma del Carmen, México. Participaron un estudiante con Síndrome de Asperger, los docentes y otros estudiantes del primer semestre de comunicación y gestión cultural del quinto semestre de Educación. La investigación tuvo como objetivo analizar el proceso inclusivo que llevó a cabo un estudiante con TEA. La muestra utilizada fueron las personas que estuvieron en contacto por un periodo largo con dicho estudiante, fueron 16 estudiantes, 4 docentes. Se utilizó la entrevista abierta, la observación participante y se elaboró un taller vivencial entre todos los participantes. Este estudio si bien no corresponde a un programa, sino a un taller vivencial, permitió conocer con bases teóricas las características de las personas con TEA, identificar las necesidades, proponer estrategias que

favorezcan la inclusión cambiando la actitud y percepción con respecto al estudiante con el espectro autista.

Bolourian, Zeedyk y Blacher (2018) realizaron un estudio cualitativo para explorar las percepciones de los estudiantes universitarios con TEA en relación con las de los estudiantes con un trastorno del neurodesarrollo. Se trabajó con 13 estudiantes TEA y 18 TDAH en la ciudad de California, se identificaron nueve temas y se incluyen narrativas directas que ejemplifican cada uno. Se concluyó que ambos grupos mencionaron desafíos sociales, emocionales y académicos universitarios, aunque con algunas distinciones. Los hallazgos permitieron proponer iniciativas a favor de la educación superior, como el desarrollo de programas y ofrecer orientaciones a favor de la inclusión.

Shattuck et al. (2014) realizaron un estudio exploratorio con datos que provienen del estudio nacional con Tradiciones Longitudinales entre el 2001 y el 2009 para poder observar la prevalencia y las correlaciones entre la identificación de la discapacidad y la autoeficacia entre universitarios estadounidenses dentro del espectro autista. Se utilizó una encuesta para que identifiquen si posee o no discapacidad o necesidad especial. Luego se les realizaron 3 preguntas sobre su autoeficacia, específicamente sobre lo que creen saber o poder hacer. Se encontró que la tercera parte de los universitarios TEA no consideran tener discapacidad o alguna necesidad especial. Mencionaron un alto nivel de confianza para obtener información por sí mismos y lograr que otros profesionales los escuchen, pero menos confianza para manejar resolver todas las situaciones que se les presentan.

Lorenz y Heinitz (2014) realizaron un estudio descriptivo en Holanda acerca de las fortalezas y los intereses de las personas Síndrome de Asperger

desde un enfoque de la neurodiversidad. Entrevistaron 136 personas Síndrome de Asperger y 155 neurotípicos entre 18 y 65 años, utilizando una encuesta virtual que exploraba la demografía, las fortalezas ocupacionales, la autoeficacia general y la ocupacional y los perfiles de intereses. Los instrumentos utilizados fueron el AQ-10 para corroborar el diagnóstico, el GSE para la autoeficacia en general, la escala de autoeficacia ocupacional y la prueba de estructura de interés general AIST-R. Los resultados mostraron que los campos ocupacionales y educativos en las personas con Síndrome de Asperger son más diversos de los que indica la literatura. Los proyectos futuros sobre la integración de personas con esta condición deberían incluir más allá de las ingenierías y las tecnologías de la información, las áreas ocupacionales relacionadas a las ciencias sociales. Las fortalezas encontradas se orientan hacia la hiper focalización de los estímulos pudiendo aprovechar esta característica en determinados trabajos específicos. Las personas Asperger poseen menor autoeficacia tanto general como ocupacional.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En la actualidad si bien se utiliza el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), para referirse a lo que hasta hace poco se conocía como Síndrome de Asperger, en este estudio no se pretende relacionar el autismo como una disfuncionalidad, sino como una condición de vida (Lai, Lombardo y Baron-Cohen, 2014). Este se caracteriza básicamente por las diferentes formas que presenta la persona al momento de atribuir estados mentales a otros y para expresar lo que sienten, poseen distintos recursos, que, a su vez, los conducen a actuar en forma responsable, honesta y dedicada en lo que emprenden.

La palabra “autismo” significa “uno mismo” fue utilizada por primera vez en 1912 por Eugene Bleuler, para referirse a un trastorno relacionado a las demencias poco frecuentes en la infancia. En 1938 Hans Asperger, utiliza el término de Bleuler en aquellos niños que no compartían con sus pares y que a su vez presentaban comportamientos estereotipados. Leo Kanner, otro psiquiatra austriaco, publica en 1943 en Estados Unidos un estudio con niños que presentaban poca habilidad para establecer contacto con los demás. A pesar de las diferencias en los estudios realizados, tanto Hans Asperger como Leo Kanner, se referían a pacientes con alteraciones en las conductas sociales, la comunicación y las habilidades cognitivas, manifestando como principal característica el aislamiento social (Yon, et al., 2018).

Posteriormente en 1979 Lorna Wing menciona el término Síndrome de Asperger (SA) diferenciándolo del autismo de Kanner y rescata otras características distintas a las de sus antecesores. Propone una triada de dificultades para enmarcar al espectro autista, estas son: en el lenguaje verbal y no verbal, en las interacciones sociales y ausencia en la capacidad imaginativa, lo que más adelante se consideraría como patrones de intereses restringidos. (Rivera, 2014). En adelante, Uta Frith, considerada como una de las pioneras en la investigación sobre el autismo, redescubre los trabajos de Hans Asperger, los cuales, al estar escritos en alemán, no se habían difundido oportunamente.

A partir de la publicación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5) se reúne a todos los tipos de autismo en la denominación: TEA. Incluye: el autismo infantil, el síndrome de asperger, el trastorno desintegrativo infantil, y el trastorno generalizado del desarrollo. Esta clasificación con un enfoque dimensional que considera

diferencias cuantitativas agrupa cuadros clínicos con tres grados, que van desde lo más leve hasta lo más severo, donde el grado 3 necesita de mucha ayuda, el grado 2 necesita ayuda y el grado 1 menos ayuda.

Con anterioridad a las personas con las mismas características, pero con mayor funcionalidad intelectual se les denominaba Síndrome de Asperger (DSM-4). Actualmente el DSM-5, considera toda condición del espectro autista dentro de los TEA. Sin embargo, el término “Trastorno” corre el riesgo de patologizar a las personas y restringirlas a una mirada puramente clínica, por lo que en este estudio utilizando un enfoque educativo se mencionará el término “Trastorno del Espectro Autista” considerándolo como una condición del neurodesarrollo y no como una enfermedad.

Por otro lado, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas con la Salud (CIE-10) se refiere al Síndrome de Asperger (F84.5) como un tipo de autismo diferenciado que se caracteriza por la ausencia de retrasos significativos en el lenguaje y un desarrollo intelectual normal. Es frecuente encontrar signos de torpeza motora, pero lo más significativo son las alteraciones en las relaciones sociales, interés inusual y delimitado a comportamientos y actividades repetitivas y en ocasiones estereotipadas.

La OMS (2018) presentó el CIE-11, material importante para el diagnóstico de los TEA, donde los criterios para el Autismo se actualizan, similar al DSM-5, que engloba es una sola categoría llamada “*Trastorno del Espectro del Autismo*”, que comprende el Autismo, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y otros trastornos generalizados del desarrollo no especificados.

2.2.1.1 Definición de Autismo.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5) considera que el TEA se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación e interacción social, sumados a conductas estereotipadas e intereses restringidos. Características enfocadas de acuerdo con un modelo clínico, sin embargo, de acuerdo con el paradigma de la neurodiversidad, se menciona que:

El autismo no debería considerarse como un trastorno, es una condición del neurodesarrollo, de origen biológico, que se manifiesta a lo largo de la vida, con una serie de indicadores dentro del espectro autista.

En este sentido, las personas con esta condición procesan la información en forma distinta, la sistematizan con mayor facilidad, y emplean en menor proporción la empatía hacia el entorno (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Estas manifestaciones aparecen en todos los aspectos de sus vidas y la principal diferencia aparece en el uso de las habilidades sociales, en las dificultades de la comunicación pragmática, en el desorden en la integración sensorial y en ciertas obsesiones hacia temas específicos. (Angulo, 2019).

Aunque los TEA se clasifican de acuerdo con los niveles de funcionamiento (DSM-5), considerando unos niveles más persistentes a lo largo de la vida que otros, muchos de ellos alcanzan niveles intelectuales y habilidades sociales que se adaptan con mayor facilidad a las demandas del entorno. De hecho, dos seres humanos no son iguales entre sí, asimismo dos personas dentro del espectro autista tampoco lo son. Cada uno podría presentar las dificultades con distinta intensidad, pero al mantener las características básicas se enmarcan en el espectro.

Dada la heterogeneidad del TEA, el DSM-5 utiliza un enfoque dimensional en base a tres niveles diferenciándolos de acuerdo con el nivel de apoyo requerido. El Nivel 3, es aquel que requiere apoyo muy sustancial, el Nivel 2, apoyo sustancial, mientras que el Nivel 1, solo apoyo.

2.2.1.2 Neurodiversidad.

La socióloga Judy Singer propuso el término de neurodiversidad a finales de los noventa, oponiéndose al de discapacidad. Ella al tener la condición del espectro autista, rechazó la idea que sea considerado un trastorno o enfermedad. Asimismo, Armstrong (2012) en su libro "El poder de la neurodiversidad", se apoya en esta noción para explicar las diferencias cerebrales y conceptualizar la neurodiversidad como un constructo, que debería centrarse en la potencialidad más que en la deficiencia, donde lo cultural juega un rol indiscutible. En este sentido, sugiere que sea el entorno quien vaya construyendo estrategias que se adapten a las necesidades del individuo neurodiverso.

La neurodiversidad alude al valor de saber que otros perciben las cosas en forma distinta, los cerebros con sus diferencias permiten tener otras perspectivas de la realidad, se trata de una pluralidad, donde no se resalta lo malo o deficiente, sino las fortalezas y desafíos de los cerebros en todas sus variedades. Con este término se busca dejar atrás los estigmas y el rechazo, para dar lugar a la aceptación e inclusión.

Walker (2014) se refiere a la neurodiversidad como la enorme diversidad en que las mentes humanas funcionan, producto de diferentes factores, como la cultura, el ambiente, la familia, etc. El paradigma de la neurodiversidad (Walker, 2016) es una perspectiva que reconoce que los cerebros funcionan de diferentes

formas, en este sentido las personas aprenden de manera distinta por la gran diversidad, refiriéndose a un funcionamiento neurocognitivo distinto, no “anormal”. El autor alude también al movimiento de la neurodiversidad que es un movimiento social que busca rescatar la identidad positiva, la igualdad, los derechos dentro del mundo del autismo. (Silberman, 2015 citado por Ruíz-Danagger, 2016).

2.2.1.3 Características de la persona con TEA.

Las personas con TEA se relacionan socialmente en forma distinta, para muchos podría percibirse como dificultades, sobre todo al no entender cómo usar adecuadamente los procesos pragmáticos del lenguaje. Esto se hace evidente al momento de interpretar las ironías, las bromas en doble sentido, el sarcasmo, etc. Porque suelen hacerlo en forma literal. (Campos, 2018). Así mismo, presentan dificultad al leer los sentimientos de los otros e integrar los aspectos cognitivos y afectivos de una situación. (Naranjo, 2014) Muestran un pensamiento sistematizado, si algo no encaja en su propia lógica les resulta complejo comprenderlo, parte de esto es que suelen ser rutinarios y pueden enojarse mucho si en caso alguien altera lo que ellos han propuesto. Suelen ser más hábiles del común en aquel tema de su interés, por lo que les resulta poco atractivo hablar acerca de otra cosa que no sea lo que a ellos les agrada (Alonso et al., 2009).

Muestran mayor comodidad en lugares conocidos o realizando actividades previsibles, podría deberse a los esquemas de pensamiento rígidos. Tienen a experimentar angustia frente a los cambios repentinos y frente a situaciones poco estructuradas.

Les cuesta planificar sus actividades con antelación y organizar su rutina diaria para trabajar en forma ordenada y planificada, lo cual interfiere en su rendimiento, ya que en ocasiones no presentan los trabajos a tiempo o incumplen, no por falta de responsabilidad sino por dificultades en la organización. Muestran dificultad para comprender enunciados abstractos y para descomponer el todo en partes más sencillas, por lo cual suelen abandonar tareas complejas, pues se frustran al no poder comprender la información recibida (Elduque, 2014).

Una de sus fortalezas es la sinceridad y honestidad con la que expresan lo que piensan. Muchas veces mal interpretada, ya que puede sonar un tanto hostil o tosca (Girón, 2013).

Son coherentes en sus pensamientos, sin importarles si los demás pueden criticarlos, son justos, tolerantes con la diversidad, no se dejan llevar por lo que los otros dicen. Son auténticos y directos.

Hacen uso de una memoria asombrosa para los temas de interés, focalizan su atención y desarrollan con gran locuacidad aquello que motiva sus conocimientos. Su memoria destaca también al recordar nombres, fechas, acontecimientos relevantes, dando la impresión de ser personas muy hábiles cognitivamente (Girón, 2013).

2.2.1.4 Universitarios con TEA.

Para Bravo (2017) las conductas que presenta un estudiante con el trastorno autista dentro del aula plantean varios desafíos en el proceso de adaptación, en el aprendizaje y en el desarrollo social. Por tal motivo, el docente ocupará un rol fundamental en el aula, en donde su actitud, recursos y estrategias facilitarán o afectarán el desarrollo de los estudiantes.

Los universitarios con TEA deben enfrentar muchos retos, simples y complejos, que van desde adaptarse a entornos con gran cantidad de personas, recibir muchas indicaciones al mismo tiempo, rendir más de una evaluación por día y lograr formar por propia iniciativa grupos de trabajo; competencias que para otros jóvenes pueden resultar muy sencillas, para ellos se convierten en obstáculos que interfieren en el área académica.

Los servicios de apoyo a estudiantes universitarios con TEA están poco preparados para atender las necesidades variadas que presentan, dada la diversidad de manifestaciones del trastorno, ya que una persona con la condición de autismo no es igual a la otra, si bien comparten las características básicas, cada uno de ellos se expresa diferente. Las características del TEA repercuten no solo en los aspectos académicos y sociales, sino también en la autonomía e independencia con la que se relacionan, otro desafío que la vida universitaria promueve (Alcantud y Alonso, 2020).

2.2.1.5. Menor prevalencia del TEA en el sexo femenino

El TEA se diagnostica con mayor frecuencia en el sexo masculino, algunos autores mencionan ratios hasta de 9/1 en el caso del autismo de alto funcionamiento (Brugha et al., 2011 citado por Montagud, et al., 2018). Los estudios sobre autismo durante décadas fueron básicamente realizados en poblaciones masculinas, de ahí que las pruebas para la detección no se encuentran necesariamente validadas para el sexo femenino.

La identificación de las características de la condición en la población infantil (Mandy et al., 2012), afirma que las niñas se muestran socialmente más tranquilas, se adaptan con mayor facilidad a los entornos nuevos, de modo que, frente al análisis clínico, las hace pasar desapercibidas al diagnóstico, esto se

conoce como la teoría del camuflaje (Dean, Harwood & Kasari, 2017 citado por Montagud, et al., 2018). Ruggieri & Arberas (2016), mencionan que las mujeres suelen utilizar estrategias para “camuflar” sus dificultades socio comunicativas, lo que podría dificultar llegar al diagnóstico.

Otro elemento que dificulta el diagnóstico, es el sesgo de género, este hace referencia a la idea de que, existen diferencias en las expectativas sociales entre las relaciones de los niños y las niñas, las niñas suelen ser más tranquilas, sus juegos son más individuales, prefieren actividades con menos movimiento. En este sentido, pueden pasar desapercibidas ante la mirada de los especialistas porque cumplen con estas expectativas esperadas según su género (Carvajal, et. al, 2021).

Por otro lado, de acuerdo con lo propuesto por Baron-Cohen et. al, (2011) existen diferencias biológicas entre el cerebro autista en hombres y mujeres. Así, por ejemplo: los varones muestran mayor tendencia a la sistematización, mientras que las mujeres demuestran mejores posibilidades de empatía.

Otros autores, hacen referencia a los intereses que presentan las mujeres dentro del TEA. Desde niñas sus atracciones giran en torno a los libros, las muñecas, la música. Actividades socialmente más comunes, por lo que no son tan fáciles de identificar como intereses estereotipados (Ruggieri y Arberas, 2016).

Estar más alertas a la variabilidad en la expresión de las características que delimitan la condición del trastorno, así como como observar detenidamente a las niñas durante los primeros años, permitirá identificar un mayor número de mujeres con la condición de autismo, logrando una detección temprana que permita desarrollar herramientas oportunas a favor de su calidad de vida.

2.2.1.6 Teorías cognitivas sobre el TEA

Las siguientes teorías psicológicas cognitivas tratan de explicar las manifestaciones dentro del espectro autista. Estas son:

a) Teoría de la mente

La teoría de la mente fue propuesta por Simón Barón-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith en 1985, se define como la capacidad de las personas para comprender las diferentes opiniones de los demás y así poder intuir en los demás sus sentimientos, deseos e intenciones, incluso si difieren de los suyos. En la vida diaria, y casi automáticamente, las personas tienen la oportunidad de derivar los planes de los demás, las creencias solo de la observación misma. Para realizarse requiere la capacidad de situarse en el lugar del otro y así poder entender por qué actúa de cierta manera, sin esta habilidad no sería fácil "leer" el mundo que nos rodea, intuir las cosas que están sucediendo y que no son necesariamente explícitas. (Gómez, 2010).

Las personas con TEA poseen ceguera mental, es decir dificultad para intuir el mundo mental, afectando así sus relaciones interpersonales (Baron-Cohen, 1995). Suelen ser vistos como egocéntricos, sus preocupaciones giran en torno a sus por sus puntos de vista y difícilmente a los de los demás. Una característica frecuente, es que les cuesta comprender engaños y utilizar la mentira, así como mantener el contacto visual, respetar turnos y seguir una conversación. Manifestaciones que no solo generan dificultades al establecer amistades, sino que también interfieren en su desenvolvimiento diario y en el logro de un adecuado desarrollo personal (Yon et al., 2018).

b) Teoría del Déficit de la Función Ejecutiva

Actualmente las neurociencias mencionan a las Funciones Ejecutivas (FE) como elementos esenciales en el desarrollo cognitivo, donde el área prefrontal se convierte en el centro que rige los procesos de alto nivel.

Este término, pareciera nuevo, sin embargo, desde los años sesenta del siglo pasado Alexander Luria ya lo había conceptualizado, y actualmente más allá de ser un constructo teórico, constituyen un tema real (Portellano y García, 2014) frente a dificultades nuevas y complejas, las FE trabajan controlando y regulando en forma eficiente las conductas y facilitan transformar los pensamientos en decisiones y acciones. Las FE tienen como finalidad resolver los problemas que puedan presentarse, en base a la solución de tareas novedosas y complejas, en donde se requiere, establecer metas, planificar, autorregular, organizar, facilitando la solución de problemas complejos en los que no necesariamente se tiene una experiencia previa (Verdejo y Bechara, 2010).

Coto (2013), menciona en el campo educativo, especialmente dentro del aula, que los estudiantes con autismo muestran dispersión y requieren de mayor esfuerzo para organizar y secuenciar los pasos requeridos en la resolución de una dificultad, lo que les demanda mayor tiempo utilizado en el trabajo. Logran cumplir, pero bajo la sensación de que no les gusta exigirse, debido a que requieren de un gran esfuerzo cognoscitivo para mantener activo todo el proceso, por lo tanto, en ocasiones no concluyen el trabajo o lo finalizan agotados.

c) Teoría de la Disfunción del hemisferio derecho

El hemisferio cerebral derecho se encarga de diferentes funciones, entre ellas, procesar la información espacial y la comunicación no verbal, es decir se encarga del procesamiento de la información de una manera holística, teniendo en cuenta la interpretación global, donde juegan un papel importante los gestos, tonos de voz, entonación, prosodia, etc.

Klin et. al, (1995) citado por Cobo y Morán (2011) plantean la teoría de la disfunción cerebral del hemisferio derecho, para explicar que las personas TEA presentan dificultades en la comprensión de la información, sobre todo emocional, por el escaso procesamiento de lo no verbal, es decir comprender gestos, tonos de voz, entonación, descifrar las intenciones de los demás, dificultades en iniciar y mantener vínculos sociales y para adaptarse a nuevas situaciones.

d) Teoría de la coherencia central débil

El cerebro de la persona autista al estar más preparado para sistematizar la información focaliza en todo aquello que forma parte de su interés y poco en lo que no considera como parte de éste. Por ello, las personas con la condición autista pierden información al momento de fijarse en los detalles poco importantes para ellos y obtener una visión general de los mismos.

Las personas con coherencia central débil suelen percibir el mundo en forma fragmentada, deteniéndose en pocos detalles más que en el contexto total. Esta forma de ver la realidad impacta sobre todo en el plano socio emocional, en las relaciones con otras personas suelen enfocarse en un determinado tema, olvidando el contexto y limitando sus formas de interactuar (Jodra, 2015).

e) Teoría de la empatía sistematización

Simón-Cohén se refiere a ella desde el 2009, para mencionar las dificultades que muestran las personas dentro del espectro autista en la comunicación y para establecer relaciones con otras personas.

Para este autor, las personas con autismo poseen un cerebro que al sistematizar la información disminuyen sus capacidades empáticas, asumiendo conductas que aluden al orden extremo, la repetición de frases o movimientos repetitivos. Muestran mayor interés en actividades relacionadas a los sistemas como los numéricos (fechas de nacimiento, horarios), abstractos (música), naturales (sistema solar), motores (saltar en forma repetitiva, aletear).

2.2.2 Estrategias de aprendizaje – estudio.

El concepto de estrategias del aprendizaje se encuentra dentro de la psicología cognitiva y se refiere las reglas que facilitan decidir acertadamente sobre un proceso determinado. De acuerdo con esta definición, las estrategias de aprendizaje pertenecen al conocimiento procedimental, es decir, a las opciones que se escogen para llevar a cabo una solución, por ejemplo, seleccionar la idea principal (Beltrán, Pérez & Ortega, 2006).

Son componentes necesarios del aprendizaje y se expresan como procedimientos, actividades u operaciones mentales, que le permite al estudiante escoger las mejores decisiones para lograr un adecuado aprendizaje. Las operaciones mentales utilizadas, son formas de pensamiento usadas para organizar los contenidos y consolidar de una manera efectiva el aprendizaje.

Weinstein y Mayer (1986) citado por Freiberg-Hoffmann et. al. (2017) mencionan que las estrategias del aprendizaje son las actividades que los estudiantes realizan mientras aprenden influyendo en los aspectos cognoscitivos

y afectivos con el objetivo de alcanzar un determinado aprendizaje. Las agrupan en tres categorías: cognitivas (decodificación, comprensión y recuerdos), metacognitivas (evaluación, organización y control sobre los procesos mentales) y afectivas (motivaciones, actitudes, emociones que se consideran dentro del proceso de aprendizaje).

Ferreiro (2006) citado por Gutiérrez (2018) considera que la definición de estrategia se ha incluido en los espacios educativos a través de los términos “enseñar a pensar” y de “aprender a aprender”. Este autor hace referencia a que las estrategias son las actividades, tareas y gestiones que promueven un desempeño efectivo. Utilizar una estrategia dirige al estudiante al logro de un objetivo, permite maximizar los tiempos y esfuerzos, pero sobre todo ofrece la seguridad de alcanzar una meta de aprendizaje con éxito.

2.2.2.1 Estrategias de aprendizaje en universitarios

Si bien las estrategias de aprendizaje se utilizan desde la etapa escolar, en los estudiantes de Instituciones superiores cumplen un papel fundamental, su adecuada utilización permite incorporar actividades que faciliten la tarea y mejoren el rendimiento académico entrando en juego con mayor énfasis la autorregulación, ya que en la universidad se presentan posibilidades de mayor autonomía y toma de decisiones por parte de los estudiantes, siendo ellos los que deben fijarse sus propias metas, controlar su voluntad, esforzarse y motivarse por sí mismos. Los universitarios con TEA, por su propia condición deben emplear estrategias que les permita adaptarse a los diferentes entornos y autorregular sus conductas, de esto dependerá sus éxitos o fracasos académicos.

El aprendizaje no es solo adquirir conocimientos y almacenarlos en nuestro cerebro, sino que implica aplicarlos en la vida cotidiana en la solución de problemas, en la posibilidad de adaptarse rápidamente a situaciones nuevas, empleando mejores criterios y habilidades que permitan a los estudiantes hacer frente a los retos de la sociedad (Alvarado y Niz, 2017).

Las estrategias pasan a ser reguladoras de los procesos cognitivos, utilizarlas implica aprender a pensar, una enseñanza adecuada no consiste en repetir las mismas estrategias, sino por el contrario utilizar distintas, de acuerdo con los objetivos trazados.

En la educación universitaria, se consideran cinco estrategias generales, con el fin de facilitar el aprendizaje, las tres primeras ayudan a los estudiantes a construir y organizar el contenido. La cuarta tiene como objetivo controlar la actividad mental y orientar su aprendizaje, mientras que la última tiene como objetivo apoyar el aprendizaje y conducirlo hacia las mejores condiciones posibles (Escurrea-Mayaute, 2006).

Escurrea-Mayaute (2006), menciona las siguientes:

- Estrategias de ensayo: Se refiere a repetir los contenidos más importantes de lo que se quiere aprender.
- Estrategia de elaboración: Se refiere a establecer el nexo entre los nuevos aprendizajes y los anteriores.
- Estrategia de organización: Se refiere a agrupar la información en partes y ordenarla de acuerdo con su importancia, para poder recordarla con mayor facilidad.
- Estrategias de control de la comprensión: Se relacionan a la metacognición, es decir ser consciente del objetivo que se pretende

alcanzar, revisar las estrategias funcionales adaptando la misma conducta. Aquí se incluye a las siguientes: planificación, regulación y evaluación.

- Estrategias de apoyo o afectivas: Busca mejorar las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea eficiente.

2.2.2.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje – estudio.

Existen diferentes clasificaciones de las estrategias del aprendizaje, Meza (2013) presenta la siguiente clasificación:

Danserau (1978) menciona estrategias de comprensión-retención, recuperación-utilización, a las que denomina primarias. Y estrategias de elaboración y programación de metas, control de la atención, diagnóstico de la situación, de apoyo, como secundarias.

Stanger (1982) propone las estrategias de memoria, dominio específico para la solución de problemas y de creatividad: Flexibilidad y fluidez.

De otro lado, Derry y Murphy (1986) considera las estrategias de memoria de lectura-estudio de textos escolares y de solución de problemas en aritmética. Añade además las de apoyo afectivo.

Para Weinstein y Mayer (1986) son todas las conductas y pensamientos que utilizan los estudiantes en sus propios procesos de decodificación.

Mientras que Chadwick (1988) clasifica a las estrategias en Cognoscitivas: donde incluye las de procesamiento y las de ejecución, además de las Metacognitivas y Afectivas.

Posteriormente Pozo (1990) hace referencia a las estrategias de repaso, de elaboración y de organización, donde el estudiante debe clasificar y

jerarquizar la información valiéndose del subrayado, la copia, uso de analogías, entre otros.

Meza y Lazarte (2007) incluye a los procesos cognoscitivos el componente afectivo, la creatividad, el trabajo cooperativo, etc.

Estas clasificaciones se dirigen básicamente a los distintos procesos cognoscitivos que se involucran en el aprendizaje, desde la atención, memoria, organización y creatividad hasta elementos afectivos como la motivación y la toma de decisiones.

Estas últimas están relacionadas con lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan estrategias afectivas, para referirse a otros elementos que favorecen el aprendizaje como son: el manejo del tiempo, el esfuerzo, la organización de los materiales, etc. orientadas a potenciar las condiciones materiales y psicológicas que se requieren en el aprendizaje, otros autores la mencionan como los componentes afectivo-motivacionales que elevan el nivel de eficacia para aprender (Escurre-Mayate, 2006).

Weinstein, Palmer y Acee, (2016) mencionan las siguientes estrategias de aprendizaje - estudio, las que se consideran en el instrumento a utilizar en esta investigación:

1. Actitud: Se refiere al interés que las actividades académicas despiertan en el universitario. Si les resulta atractivas y motivadoras, existe mayor posibilidad de mantener el esfuerzo y dirigirse a las metas propuestas.
2. Motivación: Cuando el estudiante es responsable y logra autodisciplina para realizar las tareas a tiempo y programar sus actividades, le permite enfocarse y persistir, sobre todo frente a tareas complejas o poco interesantes, poder mantenerse en ellas y culminarlas con éxito.

3. Tiempo: Gestionar el tiempo en forma eficaz es una importante estrategia de autorregulación. La mayoría de los estudiantes requieren apoyos para organizar mejor las demandas académicas y poder cumplir con los tiempos establecidos sin necesidad de experimentar niveles de ansiedad altos, para ello crear horarios de acuerdo con sus necesidades. (Weinstein, Palmer y Acee, 2016).
4. Ansiedad: Los pensamientos y creencias que los estudiantes tienen acerca de si mismos son los reguladores del nivel de ansiedad, es decir a mayores pensamientos negativos sobre sus propias habilidades, inteligencia, futuro, la probabilidad de éxito o fracaso frente a un examen, entre otros determinan los niveles de ansiedad. La tensión o preocupación del estudiante frente a las demandas académicas puede interferir en su desempeño.
5. Concentración: Esta es una habilidad necesaria para el aprendizaje, facilita a los estudiantes el poder enfocarse en las tareas y permanecer en ellas por un tiempo determinado sin disipar sus pensamientos en otras actividades, esta capacidad es limitada y se verá más afectada si el estudiante dirige su atención hacia otros temas distintos al estudio.
6. Procesamiento de la información: Las estrategias de planificación y organización son necesarias para que un estudiante pueda adquirir aprendizajes nuevos y significativos. Los conocimientos previos, experiencias anteriores y habilidades de razonamiento ayudan a darle sentido a los nuevos conocimientos, organizarlos en esquemas mentales para poder asimilarlos y recordarlos en el tiempo.

7. Selección de ideas principales: Un estudiante a lo largo de su vida académica se enfrenta a diferentes materiales: textos, artículos, libros, con ideas principales y otras redundantes o secundarias. Durante el estudio, los estudiantes requieren seleccionar lo importante de aquello que no lo es, a partir de ello, poder comprender e interiorizar la información recibida para generar nuevos aprendizajes.
8. Ayudas para el estudio: Se trata de poder acceder a la mayor cantidad de recursos académicos que faciliten el aprendizaje por parte de los estudiantes, entre ellos, la tutoría, orientaciones pedagógicas, grupos de estudio, clases personalizadas, entre otros. Los estudiantes deben buscar ayuda cuando sienten que no logran comprender algún concepto o cuando alguna tarea es muy compleja, sin embargo, existe un grupo a los que les cuesta pedir ayuda cuando experimentar dificultades para comprender, tal vez movilizados para la inseguridad o vergüenza, esto sin duda afecta en sus procesos de aprendizaje.
9. Autoevaluación: Esta es una estrategia fundamental que contribuye a un desempeño efectivo, una vez finalizada la tarea, el estudiante debe ser capaz de revisar, reconocer logros y también errores, mirar su trabajo y ser capaz de evaluarlo es un buen ejercicio para favorecer la comprensión y detección de dificultades, a partir de ello, generar nuevos caminos para acceder a la información y consolidar lo aprendido.
10. Estrategias para el examen: En las universidades las evaluaciones son indicadores del desempeño, los estudiantes deben enfrentarla de la mejor forma, siendo necesario prepararse y conocer los métodos para estudiar y manejar en forma efectiva toda la información requerida. Estas

estrategias se refieren a emplear recursos para prepararse, estudiar y enfrentar mejor los momentos de evaluación a través del conocimiento y la práctica de las diferentes formas de evaluación.

2.2.3 Autoeficacia académica.

2.2.3.1 Definición de autoeficacia académica.

La definición de autoeficacia aparece por primera vez dentro de la teoría social cognitiva de Bandura, quien la define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permita alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, citado por Galleguillos y Olmedo, 2017, p. 102), es decir la autoeficacia es definida como uno de los factores que determinan la elección de pensamientos, emociones, valoraciones que una persona puede realizar sobre sí misma y que la ayudará a utilizar las mejores estrategias para alcanzar sus objetivos y alcanzar buenos resultados.

Blanco, Ornelas y Aguirre (2012) definen la autoeficacia como la percepción que tiene cada uno sobre sí mismo, en base a logros adquiridos, en las diferentes actividades, trabajos, desafíos y retos que se enfrentan a lo largo de su vida. Se refieren a la autoeficacia académica como las habilidades que se van adquiriendo en forma personal, utilizadas en el ambiente académico, pero también a la propia opinión que se tiene sobre lo que se puede o no hacer con ellas. Se trata específicamente de las creencias que las personas poseen sobre su capacidad para aprender o desempeñarse en situaciones académicas. Es entonces, la evaluación que un estudiante realiza sobre sus habilidades para llevar a cabo sus propias actividades académicas.

Por lo tanto, la autoeficacia académica son los argumentos personales que los estudiantes poseen sobre sus propias capacidades, los que le permiten alcanzar el éxito o no frente a las exigencias académicas que las instituciones educativas proponen.

2.2.3.2 Autoeficacia académica y aprendizaje.

En la psicología educativa se han dado avances importantes en relación con el constructo de autoeficacia, lo cual ha beneficiado el uso de estrategias pedagógicas en la educación. (Zueck, Martínez, Gastélum y Blanco, 2011).

La autoeficacia interfiere en el comportamiento y en el desempeño individual de los estudiantes, quienes, al utilizar mejores estrategias, medir el tiempo y coordinar adecuadamente sus esfuerzos, obtienen un aprendizaje efectivo y mayor confianza en sí mismos (Alegre, 2014).

Asimismo, las personas que creen no poder tener éxito en las actividades emprendidas, buscarán evitarlas o no ejecutarlas, generando así una actitud desfavorable sobre sus propias capacidades. Como menciona Prieto (2007, p. 96) “Las personas tienden a desestimar el resultado de sus acciones cuando éste no es coherente con sus creencias de autoeficacia, debido a esquemas mentales que se poseen y que actúan a modo de prejuicios”.

Los estudiantes universitarios están enfrentados a mayores desafíos y exigencias académicas, por ello dependerá de cómo son capaces de afrontar cada una de las actividades, dependiendo de la actitud que se asuma se determinará el éxito o fracaso.

Bonetto y Paolini, (2011) mencionan la importancia de emplear estrategias de aprendizaje para mejorar la adquisición de conocimientos, en este sentido, cuando los estudiantes se enfrentan a actividades complejas en las cuales creen

no poder tener éxito, suelen desmotivarse y asumir una actitud negativa, que interfiere y que puede resultar difícil de superar.

Aquí juega un papel determinante la autoeficacia, según Barraza (2010) citado por Robles (2020) cuando existe alto nivel de expectativas de autoeficacia, las personas enfrentan con mayor optimismo y deseo las demandas académicas, mientras que aquellas con un bajo nivel, frente a las mismas exigencias asumen una actitud de pesimismo, elevando inclusive sus niveles de ansiedad y depresión.

Los pensamientos que los estudiantes poseen sobre su propia autoeficacia académica tendrán un gran impacto en la motivación y logro académico, así la persona frente a cualquier adversidad puede persistir y luchar con mayor fuerza e intensidad que aquellas que poseen una autoeficacia académica baja, las cuales probablemente al dudar de sus propias capacidades desistirán de sus esfuerzos, con mayor facilidad que las primeras.

Pajares (2001) citado Inca, C. (2016) explica que fracasar en una actividad puede ser normal, pero la reacción de las personas que se consideran capaces de hacerlo difiere a las que se consideraban incapaces. En muchos casos, la persona auto eficaz atribuye esto a su capacidad alta mientras que la persona ineficaz a su falta o baja capacidad. Por lo tanto, la efectividad está en relación con las creencias en sus propias habilidades al momento de realizar la tarea asignada.

Por ello, Alegre (2014) menciona que la autoeficacia influye en las diferentes esferas del éxito, permite enfrentar y superar miedos, alcanzar las metas propuestas y optimizar el rendimiento académico. Cuando los estudiantes logran alta autoeficacia académica son capaces de emplear mejores estrategias

cognitivas las que le facilitan el aprender, organizar su tiempo y emplear el esfuerzo necesario. En este sentido, podrán adquirir confianza para hacer frente a diferentes situaciones académicas.

2.2.3.3 Modelo de Albert Bandura.

Bandura (1977), en su teoría del aprendizaje social menciona que tanto el ambiente como el comportamiento se influyen recíprocamente a través de los procesos cognoscitivos mediadores.

Es así como Bandura propone observar las expectativas de las personas tanto en su eficacia como en sus resultados. Entendiendo por eficacia a la seguridad de que el individuo puede realizar acertadamente una acción y lograr el éxito y por expectativa del resultado, cuando uno planea una conducta y la conduce a un resultado esperado.

Este proceso continúa a lo largo de la vida, donde el comportamiento de las personas se ve influenciado por los aspectos personales, comportamentales y ambientales (Covarrubias y Mendoza, 2013).

Bandura (1977) citado por Díaz, E. (2019) hace referencia a las fuentes que pueden influir en la autoeficacia:

- a) Logros a través del rendimiento: Se basa en las experiencias que la persona asocia de acuerdo con el éxito o fracaso. Las primeras generan motivación, mientras que las segundas la disminuyen, generando un sentido de ineficacia.
- b) Aprendizaje vicario: Se refiere a cómo las conductas del otro al ser observadas modelan a guían las del propio individuo.
- c) Persuasión verbal: Es cuando una persona transmite estímulos para modificar la conducta del otro, se basa en sus propias experiencias.

d) Estados fisiológicos: Las expectativas de autoeficacia pueden verse influenciadas por el estado emocional en el que se encuentre la persona,

El presente proyecto se basará en la teoría de Bandura (1986) citado por Robles (2018), quien sostiene que en la conducta de autoeficacia se involucran tres tipos de expectativas: Las expectativas de la situación, de los resultados y de la autoeficacia percibida.

- a) La expectativa a la situación se refiere a que las consecuencias son producidas por factores ambientales difíciles de controlar por el propio estudiante, es decir dependen de los elementos que están asociados a las demandas académicas.
- b) Las expectativas de los resultados, se refiere a las creencias que una conducta producirá determinados resultados, es decir cuando el estudiante percibe que es capaz de controlar por sí mismo sus resultados, mediante sus propios pensamientos en relación con el esfuerzo, dedicación, al control de la ansiedad y nivel de motivación que posee.
- c) Las expectativas de autoeficacia percibida, se refiere a la creencia que la persona tiene de poder poseer las capacidades necesarias, es decir de los recursos cognitivos, colaborativos, volitivos y aquellos que permiten la solución de los problemas. Así mismo, sobre las percepciones de cómo se puede afrontar todo lo referente a lo académico, es decir, las iniciativas, perseverancia, confianza en sí mismo, etc.

2.3 Definición de Términos

Condición neuro diversa del espectro autista

Término para referirse a las personas con desarrollo neurológico atípico, que procesan la información en forma distinta, la sistematizan con mayor facilidad, y emplean en menor proporción la empatía hacia el entorno (Reaño, 2015).

Trastorno del espectro autista

Es el referido a las dificultades que se presentan en el proceso de socialización, en la interacción y comunicación social, unido a intereses restringidos, dentro de lo cual se incluyen dificultades sensoriales. (DSM-5, 2014).

Síndrome de Asperger

Tipo de autismo diferenciado que se caracteriza por la ausencia de retrasos significativos en el lenguaje y un desarrollo intelectual normal con alteraciones en las relaciones sociales, interés inusual y delimitado a comportamientos y actividades repetitivas y en ocasiones estereotipadas (CIE-10).

Estrategias de aprendizaje y estudio

Son un conjunto de actividades, procedimientos, comportamientos y recursos que emplean los estudiantes en forma consciente e intencional para alcanzar un determinado objetivo relacionado al aprendizaje. (Monereo, 1994).

Autoeficacia académica

Son las percepciones que cada uno tiene sobre sí mismo en base a logros adquiridos en las diferentes actividades, trabajos, desafíos y retos académicos que se enfrentan a lo largo de la vida (Blanco, Ornelas y Aguirre, 2012).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

Existe relación entre las Estrategias de Aprendizaje - estudio y la Autoeficacia Académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas.

- H1. Existe relación entre la Actitud y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H2. Existe relación entre la Motivación y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H3. Existe relación entre el Tiempo y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H4. Existe relación entre el Control de la Ansiedad y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H5. Existe relación entre la Concentración y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H6. Existe relación entre el Procesamiento de la Información y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H7. Existe relación entre la Selección de ideas principales y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.

- H8. Existe relación entre las Ayudas para el estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H9. Existe relación entre la Autoevaluación y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.
- H10. Existe relación entre las Estrategias para el examen y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.



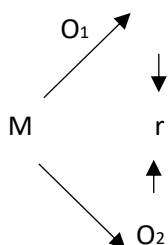
CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

La presente investigación se encuentra dentro del nivel descriptivo, teniendo como objetivo conocer las particularidades y características de universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como obtener información acerca de las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica (Hernández, 2018).

El tipo de investigación es cuantitativo, tiene como finalidad realizar mediciones y obtener resultados aplicando instrumentos que cuantifican las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica (Hernández Fernández y Baptista, 2014).

El diseño seleccionado es no experimental, ya que se estudia una situación en la cual no se tiene ningún tipo de control sobre las variables de estudio; transversal porque se recogen los datos en un determinado momento, correlacional, en tanto busca analizar la relación entre ambas variables en una muestra determinada (Hernández et al., 2014). Este tipo de diseño puede limitarse a establecer la relación entre las variables, sin necesidad de obtener el sentido de causalidad. (Hernández et al., 2014).



Dónde:

M = Muestra

O₁= Observación de la V₁

O₂= Observación de la V₂

R = Correlación de dichas variables.

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

La población está compuesta por todos los estudiantes, hombres y mujeres, mayores de edad, diagnosticados por un especialista como personas con trastorno del espectro autista, que estén cursando sus estudios desde el ciclo inicial hasta el final de cualquier escuela profesional en universidades dentro de Lima Metropolitana.

En la presente investigación se han considerado los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes, hombres y mujeres, matriculados en una Escuela Profesional de pregrado en universidades de Lima Metropolitana, diagnosticados con trastorno del espectro Autista (diagnosticados previamente a su ingreso a la universidad).
- Participación voluntaria de los estudiantes en el proceso de la investigación.
- Universitarios con la condición del espectro autista entre 18 a 26 años, hombres y mujeres, entre I y X ciclo de pregrado de universidades de Lima Metropolitana.

Los criterios de exclusión a considerar serán los siguientes:

- Universitarios con trastorno del espectro autista asociado a alguna discapacidad sensorial, motora, u otro trastorno del neurodesarrollo, matriculados en una Escuela profesional de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana.
- Universitarios con trastorno del espectro autista con diagnósticos psiquiátricos que interfieran en su participación matriculados en una

Escuela profesional de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana.

3.2.2 Muestra.

Se empleó una muestra comprendida por 34 universitarios, de ambos sexos, entre 18 a 26 años, matriculados en cualquier escuela profesional de universidades de Lima Metropolitana, desde el I al X ciclo de pregrado. Todos ellos diagnosticados previamente por especialistas externos como personas con trastorno del espectro autista.

El objetivo de este estudio no busca generalizar los resultados, sino obtener información para comprender la relación entre las variables estudiadas para proponer herramientas que faciliten el aprendizaje en los estudiantes universitarios TEA.

En la Tabla 1, se realiza la descripción de la muestra en 34 universitarios. Se observa predominio masculino (31 universitarios) con respecto al femenino (3 universitarias). Esta proporción corresponde a lo mencionado por Brugha et al., (2011) citado por Montagut, et al., (2018) quienes hacen referencia a ratios de 9/1 en autismo de alto funcionamiento, donde los estudios son básicamente en poblaciones masculinas, debido a que las características propias de la condición no siempre son evidentes en las mujeres, existiendo menos diagnóstico en este grupo. La edad de la muestra en su mayoría fue en universitarios entre 20 y 22 años, sobre todo en carreras profesionales relacionadas a la Ingeniería y Comunicaciones, en todos los ciclos académicos en distintas universidades particulares de Lima Metropolitana.

Tabla 1*Características de la Muestra de Universitarios con TEA*

Características	n	%
Sexo		
Femenino	3	9
Masculino	31	91
Edad		
18 a 19 años	10	30
20 a 22 años	15	44
23 a 27 años	9	26
Carreras		
Empresariales	5	15
Artísticas	3	9
Salud	4	12
Educación	2	6
Ingeniería	8	24
Comunicaciones	8	24
Diseño Gráfico	2	7
Traducción	1	3
Ciclo Académico		
II	4	12
III	4	12
IV	5	15
V	2	6
VI	6	15
VII	3	9
VIII	3	9
IX	3	9
X	4	12

3.2.3 Muestreo.

El método que se aplicó fue la técnica de muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, el cual permitió acceder a aquellos participantes que aceptaron ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

Se empleó la técnica de muestreo en cadena, también conocida como bola de nieve, para detectar a la mayor cantidad de sujetos participantes. Este

método identifica sujetos potenciales quienes, a su vez dan referencia de nuevos sujetos para la investigación (Mendieta, 2015).

La participación de los universitarios con trastorno del espectro autista fue voluntaria, para iniciar el proceso firmaron un consentimiento informado. Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos fueron el inventario de estrategias de aprendizaje - estudio y la escala de autoeficacia académica.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Variable independiente: Estrategias de aprendizaje - estudio.

Definición conceptual

Según Ecurra-Mayaute (2006), las estrategias de aprendizaje – estudio son los comportamientos y/o pensamientos que poseen un objetivo cognoscitivo específico a fin de mejorar el aprendizaje, la resolución de problemas, la facilitación y la asimilación de la información, sin dejar de lado el estado emocional y la motivación, ambos fundamentales para el logro de este.

Definición Operacional

La variable estrategias de aprendizaje - estudio se define a través de las puntuaciones o medidas obtenidas en el inventario de estrategias de aprendizaje - estudio (Ecurra-Mayaute y Ruíz-Dodobara, 2013). Las mencionadas estrategias evalúan 10 dimensiones, que son las siguientes: actitud, motivación tiempo, control de la ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, estrategias para el examen y autoevaluación. (Ecurra-Mayaute, 2006), para más detalles ver la tabla 2.

Tabla 2*Operacionalización de la Variable Estrategias de Aprendizaje-Estudio*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Actitud	Interés frente a las tareas. Si les resulta atractivas y motivadoras, existe mayor posibilidad de mantener el esfuerzo y dirigirse a las metas propuestas.	60, 65, 71, 74
Motivación	Realizar las tareas a tiempo y programar las actividades, enfocarse y persistir frente a las tareas complejas.	55, 59, 67, 78
Tiempo	Cumplir con los tiempos establecidos sin necesidad de experimentar niveles de ansiedad altos, organizarse y planificar actividades.	63, 68, 84, 88
Control de la Ansiedad	Control de la tensión o preocupación que se experimenta frente a las demandas académicas.	62, 76, 79, 83
Concentración	Enfocarse en las tareas y permanecer en ellas por un tiempo determinado sin disipar sus pensamientos en otras actividades.	69, 77, 81, 85
Procesamiento de la Información	Planificación y organización para adquirir aprendizajes nuevos y significativos.	56, 66, 72, 89
Selección de ideas principales	Seleccionar lo importante de aquello que no lo es, para poder comprender e interiorizar la información recibida para generar nuevos aprendizajes.	51, 54, 87, 90
Ayudas para el estudio	Acceder a la mayor cantidad de recursos académicos que faciliten el aprendizaje.	53, 70, 73, 82
Autoevaluación	Finalizada la tarea, revisar y reconocer logros y errores, detección de dificultades y generar nuevos caminos para acceder a la información y consolidar lo aprendido.	52, 57, 58, 64
Estrategias para el examen	Prepararse y conocer los métodos para estudiar y manejar en forma efectiva toda la información requerida.	60, 75, 80, 86

3.3.2 Variable dependiente: Autoeficacia Académica.**Definición conceptual:**

Se refiere concretamente a la evaluación que un estudiante hace acerca de las capacidades que emplea al realizar actividades académicas. (Blanco, 2011, citado por Alegre, 2015).

Definición Operacional:

La variable Autoeficacia Académica se define a través de las puntuaciones o medidas obtenidas a través de la Escala de Autoeficacia Académica (Robles, 2018), que avalúa las siguientes dimensiones: Expectativa personal, Expectativa de los resultados, Expectativa de la autoeficacia percibida y Expectativa de la situación. (ver Tabla 3).

Tabla 3

Operacionalización de la Variable Autoeficacia Académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Expectativa personal	Incluye las tanto la expectativa de los resultados como la de la autoeficacia percibida.	1, 6, 7, 8, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 3, 4, 9, 10, 14,15, 16, 17, 21, 22
Expectativas de la situación	Percepciones de que los eventos son consecuencias del contexto y no de la persona.	3, 4, 9, 10, 14,15, 16, 17, 21, 22
Expectativa de los resultados	Creencia de que una conducta producirá algunos resultados: esfuerzo, persistencia, pensamientos, respuestas emocionales.	1, 6, 7, 8, 19, 20, 24, 25, 26, 28,
Expectativas de la Autoeficacia percibida	Creencia de poseer las capacidades necesarias, para lograr el comportamiento requerido y obtener buenos resultados.	3, 4, 9, 10, 14,15, 16, 17, 21, 22

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos de la presente investigación fue a través de un inventario para medir las estrategias del aprendizaje – estudio y una escala la autoeficacia académica.

Para ello, se llevó a cabo una convocatoria en los centros de atención especializados donde acuden universitarios diagnosticados con TEA; ellos a su vez, refirieron a otros universitarios con la misma condición. Se les invitó a participar convocándolos a través de los especialistas de los centros a los que

asisten, la evaluación se realizó en una sola sesión virtual (plataforma zoom), dada la situación actual de emergencia sanitaria por el Covid-19, en la que no se permite la asistencia presencial a los centros de intervención.

La investigadora aplicó en forma individual ambos instrumentos digitalizados, a través de la herramienta Google Forms, con la opción de respuestas obligatorias para que los participantes respondan a todas las preguntas, contando con la autorización de los autores de los instrumentos. La escala de Estrategias de aprendizaje - estudio cuenta con 40 ítems y la de Autoeficacia Académica (ESAA) cuenta con 28 ítems., ambas tomaron un tiempo aproximado de 25 minutos. Antes de iniciar la aplicación de los instrumentos y de acuerdo con el código de investigación de la universidad, se solicitó el consentimiento informado a los universitarios que participaron en el presente estudio. Asimismo, los centros especializados en atención a universitarios dentro del espectro autista brindaron su respectiva autorización. Finalmente, culminada la prueba, se les agradeció por su participación.

Los principios como autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia fueron tomados en cuenta a lo largo de la investigación.

En el caso de autonomía, se refiere a la capacidad para decidir, respetando la voluntad y libertad del estudiante (Siurana, 2010). La presente investigación, fue voluntaria, los participantes o sus referidos que asisten a un centro especializado con un diagnóstico de autismo fueron invitados a la evaluación, se les explicó con detenimiento los objetivos y propósitos y libremente accedieron a ser participantes firmando previamente el consentimiento informado.

Con respecto a la Beneficencia, principio que vela por el bienestar de la persona, evitando la exposición a riesgos innecesarios, sino por lo contrario que obtenga sus máximos beneficios (Siurana, 2010). Esta investigación propuso que los universitarios participen respondiendo a dos instrumentos de evaluación donde los ítems fueron de índole académico, por lo tanto, no afecta negativamente la salud ni la integridad de los participantes, se trabajó en entrevistas individuales en forma anónima y confidencial, los resultados obtenidos sirvieron de aporte para el análisis de este estudio.

En el caso de no maleficencia, principio que solicita no dañar, así como también la ausencia de acción benéfica, por lo que se afirma que no debe de cometerse ningún daño en forma intencional (Siurana, 2010). Se considera que los instrumentos que se utilizaron, inventario y escala, están diseñados para evitar sentimientos de malestar en los estudiantes.

Finalmente, el principio de justicia, donde se pretende mantener y brindar recursos igualitarios durante la investigación se cumplió, ya que, las indicaciones fueron impartidas a todos los participantes siguiendo un protocolo de evaluación, sin establecer diferencias entre edad, género, grado de instrucción o nivel socio – económico.

3.4.1 Inventario de estrategias de aprendizaje - estudio (IEAE- forma corta).

a. Ficha técnica

- Nombre original del instrumento: Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI)
- Autores: Weinstein, Schulte y Palmer
- Año de publicación: 1987
- Adaptación realizada por: Escurra-Mayaute y Ruiz-

	Dodobara
• Año de la adaptación:	2013
• Objetivo:	Conocer las estrategias de aprendizaje y estudio
• Población:	Estudiantes universitarios
• Administración:	Individual y colectiva
• Tiempo de aplicación:	20 minutos

b. Descripción de la prueba:

Este inventario fue creado inicialmente por Weinstein, Schulte y Palmer (1987), elaboraron este instrumento con 77 ítems, en 10 dimensiones que contienen tres áreas del aprendizaje: habilidad, voluntad y autorregulación. (Weinstein y Palmer, citados por Ecurra-Mayaute, 2006). La calificación utiliza un formato tipo Likert de 5 puntos, de acuerdo con la repetición de cada ítem.

Ecurra-Mayaute (2006) realiza una adaptación psicométrica de este instrumento en universitarios de la ciudad de Lima, posteriormente Ecurra-Mayaute y Ruíz-Dodobara en el 2013 elaboran una versión corta del mismo. Ellos eligen los 4 ítems más representativos de cada una de las 10 dimensiones del Inventario de Estrategias de Aprendizaje - Estudio (IEAE), las que se mencionan a continuación:

- Procesamiento de la información
- Detección de ideas principales
- Estrategias para el examen
- Control de la Ansiedad
- Actitud

- Motivación
- Concentración
- Autoevaluación
- Ayudas para el estudio
- Administración del tiempo

El inventario consta de 40 ítems con 5 respuestas posibles: Siempre o Casi siempre lo hago, por lo general lo hago, a veces lo hago, de vez en cuando lo hago, nunca o casi nunca lo hago. Las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 5.

Para establecer los niveles de las estrategias de aprendizaje – estudio se utilizó los puntos de corte del Instrumento LASSI original (Weinstein et al., 2016) quienes lo establecen en percentiles y niveles a partir de la siguiente tabla:

Tabla 4
Percentiles y Niveles de LASSI Original

Percentiles	Niveles	Interpretación
0 – 50	Bajo	Necesidad urgente de intervenir en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje – estudio.
50 – 75	Promedio	Necesidad de intervenir en el incremento de las estrategias de aprendizaje – estudio para asegurar un óptimo desempeño académico.
75 – 100	Alto	Buen desarrollo de las estrategias de aprendizaje – estudio y por lo tanto no se hace necesario la intervención.

En el análisis psicométrico del instrumento se determinó que todas las estrategias evaluadas obtienen correlación ítem-test corregida (r_{itc}) superiores a 0.20, evidenciándose la validez del inventario (Anastasi & Urbina, 1998;

Santiesteban, 2009 citado por Ecurra Mayaute & Ruíz-Dodobara, 2013). La validez de constructo se obtuvo a través del análisis factorial exploratorio, el cual corroboró que la escala cuenta con 10 dimensiones (Weinstein y Palmer, 2002 citado por Ecurra-Mayaute, 2006).

Asimismo, con respecto a la confiabilidad, Ecurra-Mayaute y Ruiz-Dodobara (2013) reportaron el coeficiente alfa de Cronbach. Cada dimensión de la variable obtuvo puntajes que variaban de .67 a .76. Estos datos demostraron que las puntuaciones obtenidas a través del inventario son internamente consistentes. Es decir, las dimensiones son confiables desde el punto de vista estadístico.

Para evaluar la fiabilidad y validez de este instrumento en la presente investigación se utilizó Modelos de Ecuaciones Estructurales basados en Mínimos Cuadrados Parciales (SEM-PLS). A partir de este análisis se obtuvo la fiabilidad compuesta, asumiéndose como punto de corte para los coeficientes valores iguales o mayores a .70, lo cual evidencia que existe consistencia interna. Para la validez de constructo se determinó la varianza extraída media (AVE), cuyo punto de corte es .50.

Los análisis realizados mostraron que las puntuaciones en todas las estrategias de aprendizaje - estudio son consistentes internamente. En la Tabla 5 se observa que los coeficientes de fiabilidad compuesta oscilan entre .709 y .890, corroborándose la confiabilidad.

Tabla 5

Análisis de Fiabilidad y Validez de Constructo de las Estrategias de Aprendizaje – estudio.

Estrategias	Cargas factoriales	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída media (AVE)
Actitud	.780 - .845	.796	.661
Motivación	.478 - .924	.817	.614
Tiempo	.595 - .736	.709	.450
Control de la Ansiedad	.731 - .827	.807	.584
Concentración	.648 - .894	.860	.609
Procesamiento de la Información	.749 - .869	.890	.669
Selección de ideas principales	.539 - .937	.776	.549
Ayudas para el Estudio	.782 - .925	.876	.703
Autoevaluación	.662 - .904	.789	.560
Estrategias para el examen	.662 - .919	.794	.570

En cuanto a las evidencias de validez de constructo, las cargas factoriales y la varianza extraída media de casi todas las estrategias de aprendizaje - estudio superan los puntos de corte establecidos (ver Tabla 5). En este sentido, las AVE oscilaron entre .549 y .703 exceptuando a la estrategia Tiempo ($AVE = .450$). Es preciso señalar que esta última estrategia demostró validez en estudios anteriores. En la presente investigación, se decidió mantener la estrategia de tiempo, por tratarse de un estudio inicial en esta población, considerando también el tamaño de la muestra y el AVE que se encuentra cercano al punto de corte.

3.4.2 Escala de Autoeficacia Académica (ESAA).

Para evaluar la variable Autoeficacia Académica se utilizó el siguiente instrumento: Escala de autoeficacia Académica, por Robles (2018). A continuación, se presenta la ficha técnica:

a. Ficha técnica de la escala de autoeficacia académica (ESAA)

- Nombre del Instrumento: Escala de autoeficacia académica-ESAA
- Autor: Robles Herbert Mori
- Año de publicación: 2018
- País: Realizada en el Perú.
- Objetivo: Evaluar las percepciones de autoeficacia académica percibida por los estudiantes.
- Población: Universitarios de 18 años a más.
- Forma de aplicación: Individual y colectiva
- Tiempo: De 10 a 15 minutos.

b. Descripción de la prueba:

La escala cuenta con un total de 28 ítems distribuidos en 3 dimensiones y un nivel general de la autoeficacia académica. Evalúa tres dimensiones: Expectativas de la situación (9 ítems), expectativas de resultados (10 ítems), y expectativas de la autoeficacia académica percibida (10 ítems) y una dimensión adicional, expectativa personal que engloba la de resultados y la de autoeficacia académica percibida (20 ítems).

Para calificar, se otorga el puntaje de acuerdo con una plantilla de calificación, que va del 1 al 5. Posteriormente cada una de las dimensiones se convierten en percentiles y se obtiene además un percentil sobre la autoeficacia académica general. Las respuestas se plantean de la siguiente manera: Totalmente de acuerdo (1), De acuerdo (2), Indiferente (3), En desacuerdo (4), Totalmente en desacuerdo (5).

Con respecto a la validez, la escala de Autoeficacia académica aplicada en un grupo de universitarios de Lima cuenta con una validez de contenido con un índice alto de acuerdo con el criterio de jueces (V de Aiken, se encuentran en un rango de .92 a .96), se obtuvo a su vez, validez de contenido por cada dimensión. Para la validez de constructo, se procedió con el análisis factorial, dado que en Kaiser-Meyer-Olkin (.925) y en la prueba de esfericidad de Bartlett (4026.934) se obtuvieron valores altos. (Robles, 2018).

Para la confiabilidad de consistencia interna se obtuvo un Alfa de Cronbach .877. en la autoeficacia general, para la expectativa de situación (.831), expectativa personal (.923), expectativas de resultados (.812), y la expectativa de autoeficacia percibida (.902), estos valores indican confiabilidad alta y una alta consistencia interna; por otro lado, el coeficiente de dos mitades de Guttman también muestra valores altos, (.756 - .894), lo cual apoya la confiabilidad de consistencia interna de la escala. (Robles, 2017).

A continuación, se presenta las evidencias de fiabilidad y validez de la Escala de Autoeficacia Académica. Para obtenerlas se utilizaron los mismos procedimientos aplicados en el instrumento anterior.

Luego del análisis, se observó que las mediciones realizadas a nivel de la autoeficacia académica general y de cada una de sus dimensiones poseían consistencia interna. corroborándose la precisión en la medición de la variable, las cuales se evidencian en los coeficientes de confiabilidad compuesta obtenidos en la Tabla 6, que superan el punto de corte (0.7).

La validez de constructo se comprobó a través de la varianza extraída media (AVE). Tanto en la autoeficacia académica general como en sus dimensiones, los coeficientes superaron el punto de corte establecido (.50), de esta manera se generó evidencia sólida de la validez de constructo de la escala (ver Tabla 6).

Tabla 6

Análisis de Fiabilidad y Validez de la Escala de Autoeficacia Académica

Variable – dimensiones	Cargas factoriales	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída media (AVE)
Autoeficacia General (tercer orden)		.780	.608
Autoeficacia situación (segundo orden)	.668 - .895	.877	.551
Autoeficacia personal (segundo orden)	.944 - .957	.950	.903
Autoeficacia resultados (primer orden)	.618 - .822	.901	.535
Autoeficacia percibida (primer orden)	.547 - .877	.909	.532

Finalmente, para interpretar los resultados obtenidos en la Escala de autoeficacia académica se tuvo en cuenta las sumatorias directas de los ítems en la escala global y correspondientes a cada dimensión. A partir de estas sumatorias se establecen los niveles de autoeficacia considerando los rangos mostrados en la Tabla 7.

Tabla 7

Niveles de la Autoeficacia Académica (porcentajes)

Dimensiones	Niveles		
	Bajo	Promedio	Alto
Expectativa personal	0-60	61-70	≥71
Expectativa de los resultados	0-26	27-34	≥35
Expectativa de la autoeficacia percibida	0-30	31-38	≥39
Expectativa de la situación	0-17	18-24	≥25
Autoeficacia Académica General	0-76	77-94	≥95

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y tabulación de los resultados se realizó una base de datos en una hoja de cálculo Excel, con las puntuaciones en frecuencia de acuerdo con cada escala. La técnica utilizada para recoger la información fue la psicométrica a través de un cuestionario virtual (Supo, 2015), elaborado en Google Forms. La encuesta se aplicó en sesiones individuales a los universitarios que contaban con el diagnóstico de TEA.

En las estrategias de aprendizaje – estudio, se utilizó los puntos de corte del Instrumento LASSI original (Weinstein et al., 2016) quienes lo establecen utilizando percentiles, tomando en cuenta los niveles bajo, intermedio y alto.

En el caso de la autoeficacia académica se determinaron los niveles de autoeficacia en cada una de las dimensiones; Expectativa de la situación, expectativa personal, expectativa de los resultados y expectativas de autoeficacia percibida a través de los percentiles que van de 1 al 99. Estos permitieron obtener el nivel bajo, promedio y alto. Cuando se tuvo la matriz de datos completa se realizó una revisión para verificar datos y observar si hubo errores, omisiones o datos extremos.

Posterior a ello se procedió a analizar la base de datos con los programas estadísticos Jamovi 1.6.23 y Smart PLS 3.0.

Se desarrolló un análisis de correlación para observar si existe asociación entre las variables y medir su intensidad. Para precisar las pruebas estadísticas a utilizar se analizaron los resultados obtenidos en la prueba de bondad de ajuste de Shapiro-Wilk. Los resultados reportaron normalidad en la mayoría de las dimensiones, por lo cual se utilizó el coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Sin embargo, para las dimensiones Tiempo y Control de

la Ansiedad, al tener distribución no paramétrica, se utilizó la prueba de rangos de Spearman.

Se descartó la hipótesis nula de la asociación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica. Las informaciones obtenidas en los resultados fueron interpretadas individualmente y puestas a discusión a fin de determinar si las hipótesis específicas son aceptadas o rechazadas. Todas las evaluaciones inferenciales se llevaron a cabo con un nivel de significancia a prior en .05.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo contiene los resultados obtenidos a partir de la evaluación de las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica en un grupo de universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Considerando los objetivos y las hipótesis propuestas, primero se presentan los resultados descriptivos y posteriormente los resultados inferenciales.

4.1 Análisis descriptivo

4.1.1 Niveles de dominio de las estrategias de aprendizaje – estudio.

En la Tabla 8 se presentan los niveles de las estrategias de aprendizaje- estudio. En todas las estrategias, a excepción del Control de la Ansiedad, la mayor proporción de estudiantes se encuentran en un nivel de dominio bajo en las estrategias de aprendizaje - estudio, especialmente en manejo del tiempo, concentración y autoevaluación (50%).

Tabla 8

Nivel de las Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje-Estudio (porcentajes)

Estrategias de aprendizaje – estudio	Niveles		
	Bajo	Intermedio	Alto
Actitud	38.2	29.4	32.4
Motivación	47.1	17.6	35.3
Manejo del Tiempo	50.0	23.5	26.5
Control de la Ansiedad	26.5	35.3	38.2
Concentración	50.0	8.8	41.2
Procesamiento de Información	38.2	29.4	32.4
Ideas principales	44.1	17.6	38.2
Ayudas para estudio	44.1	20.6	35.3
Autoevaluación	50.0	17.6	32.4
Estrategias para el examen	41.2	32.4	26.5

4.1.2 Niveles de autoeficacia académica general

En la Tabla 9 se presentan los porcentajes de los niveles de autoeficacia académica y sus dimensiones. El 26% de los estudiantes muestran una alta autoeficacia académica. A nivel de las dimensiones, el 31% de estudiantes muestran un nivel alto de expectativa personal, el 26% presenta un nivel alto de expectativa de autoeficacia percibida y de expectativa de la situación. Es importante señalar que aproximadamente dos de cada diez estudiantes mostraron un nivel bajo en cada una de las dimensiones de la autoeficacia académica.

Tabla 9

Niveles de la Autoeficacia Académica General y de sus Dimensiones en Universitarios con Trastorno del Espectro Autista (porcentajes)

Autoeficacia académica	Niveles		
	Bajo	Promedio	Alto
Expectativa personal	24	45	31
Expectativa resultados	24	52	24
Expectativa autoeficacia percibida	18	56	26
Expectativa situación	21	53	26
Autoeficacia académica general	24	50	26

4.2 Análisis Inferencial

4.2.1 Análisis de la distribución de los datos

Antes de llevar a cabo el análisis inferencial se procedió a determinar la distribución de los datos de cada una de las variables. Para ello se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, ya que en este estudio se cuenta con menos de 50 participantes. (Flores Tapia y Flores Cevallos, 2021).

En la Tabla 10, se presentan los resultados de la prueba de normalidad correspondiente a los datos de estrategias de aprendizaje - estudio y autoeficacia

académica. Asimismo, se incluyeron las dimensiones de ambas variables, las que permitieron contrastar las hipótesis específicas.

Considerando el tipo de distribución de cada una de las variables se seleccionaron las pruebas estadísticas correspondientes. Se encontró que los datos en la mayoría de las estrategias de aprendizaje - estudio y en la autoeficacia académica tienen una distribución normal. Por esta razón, en el análisis inferencial se procedió a utilizar pruebas paramétricas (*Prueba de Pearson*).

Mientras que, para las dimensiones Tiempo y Control de la ansiedad al obtenerse una distribución no normal, se utilizó las pruebas no paramétricas. En este caso se aplicó *Prueba de rangos de Spearman*.

Tabla 10

Prueba de Normalidad de las Variables de Investigación

Variable / dimensión	W	p	Decisión
Actitud	.964	.308	Normal
Motivación	.953	.148	Normal
Manejo del Tiempo	.923	.020	No Normal
Control de la Ansiedad	.857	.001	No Normal
Concentración	.939	.059	Normal
Procesamiento de información	.964	.309	Normal
Selección de ideas principales	.973	.553	Normal
Ayudas para el estudio	.968	.399	Normal
Autoevaluación	.982	.822	Normal
Estrategias para el examen	.966	.360	Normal
Expectativa personal	.944	.080	Normal
Expectativa de los resultados	.970	.463	Normal
Expectativa de la autoeficacia percibida	.950	.120	Normal
Expectativa de la situación	.948	.105	Normal
Autoeficacia académica general	.984	.883	Normal

4.2.2 Análisis de la relación entre las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica.

En la Tabla 11, se observa que la autoeficacia académica se relaciona en forma directa y estadísticamente significativa con la estrategia de aprendizaje – estudio Actitud ($r = .417, p = .014$), el control de la ansiedad ($r = .565, p = .001$), la concentración ($r = .440, p = .009$), el procesamiento de la información ($r = .417, p\text{-valor} = .014$), la selección de ideas principales ($r = .487, p = .004$), y las estrategias para el examen ($r = .555, p = .001$) y la autoeficacia académica.

La relación de las dimensiones actitud, concentración, procesamiento de la información y selección de ideas principales son de magnitud media y las otras de magnitud grande.

Tabla 11

Relación entre las Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje-estudio y la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Actitud → Autoeficacia académica	.417	.014
Motivación → Autoeficacia académica	.237	.178
Tiempo → Autoeficacia académica	.190	.281
Control de la Ansiedad → Autoeficacia académica	.565	.001
Concentración → Autoeficacia académica	.440	.009
Procesamiento de la información → Autoeficacia académica	.417	.014
Selección de ideas principales → Autoeficacia académica	.487	.004
Ayudas para el estudio → Autoeficacia académica	.308	.077
Autoevaluación → Autoeficacia académica	.138	.437
Estrategias para el examen → Autoeficacia académica	.555	.001

4.2.3 Análisis de la relación entre la estrategia actitud y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 12, los resultados evidenciaron que entre la estrategia actitud y la autoeficacia percibida ($r = .341, p = .049$) existe relación directa,

estadísticamente significativa y de magnitud pequeña, lo cual indica que con una mejor actitud hacia el aprendizaje – estudio los universitarios manifiestan mayor autoeficacia percibida.

Tabla 12

Relación entre la Estrategia Actitud y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Actitud → Expectativa personal	.318	.066
Actitud → Expectativa resultados	.255	.146
Actitud → Expectativa situación	.276	.115
Actitud → Expectativa autoeficacia percibida	.341	.049

4.2.4 Análisis de la relación entre la estrategia motivación y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 13, se presenta la relación directa, estadísticamente significativa y de magnitud media, entre la estrategia motivación, la autoeficacia percibida ($r = .425$, $p = .012$). Estos resultados demuestran que los universitarios con buena motivación hacia el aprendizaje – estudio poseen mayor autoeficacia percibida.

Tabla 13

Relación entre la Estrategia Motivación y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Motivación → Expectativa personal	.355	.040
Motivación → Expectativa resultados	.232	.186
Motivación → Expectativa situación	-.181	.306
Motivación → Expectativa autoeficacia percibida	.425	.012

4.2.5 Análisis de la relación entre la estrategia manejo del tiempo y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 14, se observa que no existe relación estadísticamente significativa entre la estrategia manejo del tiempo y todas las dimensiones de la

autoeficacia académica ($p > .50$), lo cual indica que esta estrategia no está relacionada con ninguna de las dimensiones de la autoeficacia.

Tabla 14

Relación entre la Estrategia Tiempo y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	r_s	p
Tiempo → Expectativa personal	.086	.628
Tiempo → Expectativa resultados	.059	.740
Tiempo → Expectativa situación	.069	.699
Tiempo → Expectativa autoeficacia percibida	.137	.439

4.2.6 Análisis de la relación entre la estrategia control de la ansiedad y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 15, los resultados evidencian relación directa, estadísticamente significativa y de magnitud media entre la estrategia control de la ansiedad y la expectativa personal ($r_s = .403$, $p = .018$), la expectativa de los resultados ($r_s = .398$, $p = .020$) y de autoeficacia percibida ($r_s = .348$, $p = .044$). Esto demuestra que a mejor control de la ansiedad los universitarios muestran mejor expectativa personal y de los resultados.

Tabla 15

Relación entre la Estrategia Control de la Ansiedad y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables Relacionadas	r_s	p
Control de la Ansiedad → Expectativa personal	.403	.018
Control de la Ansiedad → Expectativa resultados	.398	.020
Control de la Ansiedad → Expectativa situación	.173	.329
Control de la Ansiedad → Expectativa autoeficacia percibida	.348	.044

4.2.7 Análisis de la relación entre la estrategia concentración y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 16, los resultados señalan que existe relación directa, estadísticamente significativa y de magnitud grande entre la estrategia

concentración y la expectativa personal ($r = .598, p = .001$), la expectativa de los resultados ($r = .543, p = .001$) y la autoeficacia percibida ($r = .583, p = .001$). Esto demuestra que a mayor concentración para el estudio aumenta la expectativa personal, la de los resultados y la autoeficacia percibida.

Tabla 16

Relación entre la Estrategia Concentración y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables Relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Concentración → Expectativa personal	.598	.001
Concentración → Expectativa resultados	.543	.001
Concentración → Expectativa situación	-.219	.213
Concentración → Expectativa autoeficacia percibida	.583	.001

4.2.8 Análisis de la relación entre la estrategia procesamiento de información y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 17, se muestra la relación entre la estrategia procesamiento de la información y la autoeficacia percibida ($r = .341, p = .049$) siendo directa, estadísticamente significativa y de magnitud pequeña. Lo cual indica que cuando los universitarios procesan mejor la información, las expectativas de la autoeficacia personal y la autoeficacia percibida aumentan.

Tabla 17

Relación entre la Estrategia Procesamiento de la Información y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>P</i>
Procesamiento de la Información → Expectativa personal	.318	.066
Procesamiento de la Información → Expectativa resultados	.255	.146
Procesamiento de la Información → Expectativa situación	.276	.155
Procesamiento de la Información → Expectativa autoeficacia percibida	.341	.049

4.2.9 Análisis de la relación entre la estrategia selección de ideas principales y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 18, se observa que entre la estrategia selección de ideas principales y la expectativa personal ($r = .498$, $p = .003$), la expectativa de los resultados ($r = .427$, $p = .012$), y la autoeficacia académica ($r = .507$, $p = .002$). existe relación directa y estadísticamente significativa.

En la primera y segunda relación la magnitud es media, mientras que en la tercera es grande. Esto demuestra que al realizar una mejor selección de las ideas principales como estrategia de aprendizaje-estudio los universitarios aumentan su propia expectativa personal, la que incluye la expectativa de los resultados y la autoeficacia percibida.

Tabla 18

Relación entre la Estrategia Selección de Ideas Principales y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

VARIABLES RELACIONADAS	<i>r</i>	<i>p</i>
Selección de ideas principales → Expectativa personal	.498	.003
Selección de ideas principales → Expectativa resultados	.427	.012
Selección de ideas principales → Expectativa situación	.077	.667
Selección de ideas principales → Expectativa autoeficacia percibida	.507	.002

4.2.10 Análisis de la relación entre la estrategia ayudas para el estudio y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 19, los resultados señalan que existe relación directa, estadísticamente significativa y de magnitud media entre la estrategia ayudas para el estudio y la autoeficacia percibida ($r = .416$, $p = .014$). Esto indica que

utilizando ayudas para el estudio los universitarios poseen mayor autoeficacia percibida.

Tabla 19

Relación entre la Estrategia Ayudas para el estudio y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Ayudas para el estudio → Expectativa personal	.382	.026
Ayudas para el estudio → Expectativa resultados	.298	.087
Ayudas para el estudio → Expectativa situación	-.083	.639
Ayudas para el estudio → Expectativa autoeficacia percibida	.416	.014

4.2.11 Análisis de la relación entre la estrategia autoevaluación y las dimensiones de la autoeficacia académica.

En la Tabla 20, se aprecia que existe relación directa, estadísticamente significativa y de magnitud pequeña entre la estrategia Autoevaluación y la autoeficacia percibida ($r = .342$, $p = .048$). Lo cual indica, que a una mejor apertura de los universitarios para autoevaluarse aumenta la autoeficacia percibida.

Tabla 20

Relación entre la Estrategia Autoevaluación y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Autoevaluación → Expectativa personal	.274	.117
Autoevaluación → Expectativa resultados	.163	.357
Autoevaluación → Expectativa situación	-.236	.179
Autoevaluación → Expectativa autoeficacia percibida	.342	.048

4.2.12 Análisis de la relación entre las estrategias para el examen y las dimensiones de la autoeficacia académica

En la Tabla 21, se muestra la relación directa y estadísticamente significativa entre las estrategias para el examen y la expectativa personal ($r = .470, p = .005$), de los resultados ($r = .358, p = .038$), y de la autoeficacia percibida ($r = .518, p = .002$). En esta última la magnitud es grande. Aquí se puede apreciar que cuando los universitarios hacen mejor uso de estrategias para los exámenes, aumenta su expectativa personal, la que incluye a su vez, la de los resultados y la autoeficacia percibida.

Tabla 21

Relación entre Estrategias para el Examen y las Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Variables relacionadas	<i>r</i>	<i>p</i>
Estrategias para el examen → Expectativa personal	.470	.005
Estrategias para el examen → Expectativa resultados	.358	.038
Estrategias para el examen → Expectativa situación	.279	.110
Estrategias para el examen → Expectativa autoeficacia percibida	.518	.002

CAPÍTULO V: DISCUSION DE LOS RESULTADOS

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre cada una de las diez estrategias de aprendizaje - estudio y las dimensiones de la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista.

Para ello, se realizó un análisis descriptivo donde se encontró que los estudiantes con TEA muestran predominio del nivel bajo en la mayoría de las estrategias de aprendizaje-estudio, con excepción del control de la ansiedad cuyo nivel es alto. Estos resultados difieren con otros encontrados en grupos de universitarios. Tal es el caso de Guzmán (2021), quien realizó un estudio con universitarios en general, encontrando niveles altos en todas las estrategias de aprendizaje-estudio. Los niveles bajos en el uso de estrategias de aprendizaje-estudio en universitarios con autismo podría deberse a las dificultades en la organización y planificación de la información para lograr soluciones complejas, actividad que está regulada por las funciones ejecutivas (Verdejo-García y Bechara, 2010).

Esta investigación coincide solo con la estrategia control de la ansiedad, que podría explicarse considerando que los universitarios dentro del espectro autista al ser conscientes que por su condición tienen mayor riesgo a experimentar ansiedad buscan apoyos terapéuticos y soporte familiar (Van Steensel et al., 2011). Por lo que, han aprendido a gestionar sus emociones y controlar la ansiedad frente a sus estudios. Sin embargo, para corroborar estos hallazgos es importante analizar muestras representativas a nivel país o región.

Con respecto a la autoeficacia académica, en este grupo de universitarios predomina el nivel promedio, en la expectativa personal, de los resultados, de la autoeficacia percibida y de la expectativa de la situación. Esto indica que los

universitarios con la condición de autismo, si bien se reconocen a sí mismos como eficaces, podrían incrementar su autoeficacia para asegurar su logro académico, tal como lo demostró Delgado et al., (2019) quien menciona que la autoeficacia académica está directamente relacionada con el éxito en los estudios.

Con relación al objetivo principal, se determinó que existe relación entre algunas estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica, de esta manera se comprobaron las hipótesis formuladas. Aquellas que mostraron esta relación fueron, la actitud, control de la ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales y las estrategias para el examen. Al respecto, se realizó la búsqueda de información para contrastar estos resultados con la evidencia empírica. Sin embargo, debido a que el estudio se desarrolló en un grupo muestral diferente a los que ya se ha venido investigando, la literatura académica fue limitada. No se han encontrado investigaciones que hayan examinado las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica en universitarios con TEA. Solo se encontraron aquellas que correlacionaron ambas variables en grupos de universitarios en general. Considerando la evidencia encontrada, los resultados fueron similares y distintos a los de esta investigación.

García-Fernández et al. (2016) analizaron cómo la autoeficacia académica percibida pronostica las altas estrategias de aprendizaje evaluadas. Los hallazgos indican que todas las altas estrategias de aprendizaje - estudio, tienen como predictor significativo a la autoeficacia académica, exceptuando la dimensión ansiedad. Aunque no existen similitudes en las técnicas estadísticas

empleadas, los resultados son consistentes para esta relación inversa a la propuesta en este estudio.

En las hipótesis específicas, se encontró que las estrategias de aprendizaje - estudio: actitud, motivación, procesamiento de la información, ayudas para el estudio y autoevaluación se relacionan significativamente con la autoeficacia percibida. Los resultados indicaron que, si los estudiantes muestran una actitud proactiva y comprometida con sus estudios, se identifican con los procesos formativos y los nuevos aprendizajes se relacionan con su propia vocación, se elevará su autoeficacia y con ello aumentará la probabilidad de alcanzar logros académicos. Pajares y Schunk (2001) al respecto mencionan que muchos estudiantes presentan dificultades académicas no porque no sean capaces de tener éxito, sino porque no creen poder tenerlo, es decir, se autoevalúan en forma negativa. Martins y Santos (2019), a su vez, encontraron que los universitarios con mayor uso de estrategias de aprendizaje muestran mejor autoeficacia académica.

Por otro lado, estudios realizados en educación básica que analizaron variables similares a esta tesis encontraron hallazgos que se vinculan a las correlaciones encontradas. Tal es el caso de Hipólito (2018) quien encontró correlaciones directas, significativas y de magnitud moderada entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica percibida.

De forma similar, Galleguillos y Olmedo (2017) encontraron correlaciones directas y significativas ($.398$) entre las creencias de autoeficacia y el rendimiento de escolares de enseñanza básica. Es decir, a mayores puntajes de autoeficacia por parte de los escolares, se asociaba con un mejor rendimiento. Estos hallazgos se vinculan con esta investigación ya que se está demostrando a nivel

correlacional que los procesos cognitivos son esenciales para los aprendizajes académicos.

Sin embargo, estos resultados difieren de Iqbal et al. (2010) quienes señalaron que los universitarios paquistaníes no demostraron buenas actitudes hacia la universidad. Esta investigación aplicó también el inventario LASSI, donde se compararon a estudiantes de diferentes facultades. Sin embargo, de forma similar a los resultados de este estudio, hallaron que los estudiantes estaban por encima del percentil 50 en procesamiento de información; y autoevaluación, uso de técnicas y ayudas de apoyo (dimensiones que no fueron comprobadas por esta tesis).

En general, los resultados muestran que los estudiantes informan que usan estrategias de aprendizaje - estudio, y algunas estrategias son más representativas que otras. Estos hallazgos convergen con la investigación sobre el aprendizaje estratégico y autorregulado (Arcoverde et al., 2020; Pavesi & Alliprandini, 2016). Además, estas estrategias de aprendizaje se relacionan con lo propuesto por Baron-Cohen (2006) en la teoría de la sistematización, quien señala que, frente a nuevos aprendizajes, el cerebro busca patrones, estructuras, orden, periodicidad para comprender y predecir los conocimientos.

Esta investigación encontró que no existe relación significativa entre la motivación, el tiempo, ayudas para estudio y autoevaluación y la autoeficacia académica general. No obstante, se ha revisado estudios como el de Arcoverde et al. (2022) quienes encontraron que universitarios en formación del curso de Química administraron mejor su tiempo. Además, el estudio de Freiberg-Hoffmann et al. (2017) señala que las estrategias de aprendizaje colaborativo, recursos para el aprendizaje y motivación explican el estilo asimilador de forma

directa y significativa, que finalmente impacta en los logros académicos de los estudiantes.

Díaz, E. (2019) encontró una correlación directa y significativa ($r = .455$, $p \leq .01$) entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en universitarios de primer ciclo en Lima. De forma similar, esta investigación demostró correlaciones directas, significativas y de magnitud grande en el control de la ansiedad ($r = .565$, $p = .001$) y estrategias para el examen ($r = .555$, $p = .001$). Díaz encontró que las dimensiones que presentaron una relación significativa con el aprendizaje autorregulado fueron la expectativa personal, expectativa de autoeficacia percibida y expectativa de resultados de la autoeficacia académica. Estos hallazgos coinciden con este estudio donde se encontró correlaciones de magnitud grande entre la concentración y expectativa personal ($r = .598$, $p = .001$); y entre la concentración y la expectativa autoeficacia percibida ($r = .583$, $p = .001$). Asimismo, el autor encontró que la expectativa de la situación de la autoeficacia académica no evidenció relación significativa con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, lo que también coincide con esta tesis cuyas correlaciones para expectativa de la situación obtuvieron valores bajos.

En general, esta investigación al examinar la relación entre las estrategias de aprendizaje-estudio y la autoeficacia académica contribuye a la literatura, porque busca comprender cómo los distintos usos de las estrategias de aprendizaje-estudio, por parte de universitarios con la condición de autismo, pueden tener relación con la autopercepción sobre sí mismos. En primer lugar, los resultados favorecen el conocimiento de las estrategias de aprendizaje-estudio. La evidencia ya ha demostrado la importancia de los aspectos

psicológicos en los entornos educativos (Ortega-Cortez et al., 2021; Rasheed, 2021; Zhou, S., Zhou Y. & Zhu, 2021).

Asimismo, este estudio es el primero en examinar por las características particulares de la muestra nunca analizada, estos constructos en universidades con estudiantes TEA. Estos hallazgos podrían favorecer el uso de mejores herramientas que contribuyan al proceso de inclusión en las Instituciones Superiores.

En segundo lugar, esta investigación es la primera en el contexto nacional en examinar cómo estos dos constructos interactúan y se correlacionan en una población de universitarios TEA. Los resultados conducen a una reflexión sobre cómo implementar mejores usos de estrategias de aprendizaje-estudios y cómo potenciar la autoeficacia académica, para que los estudiantes puedan valorar sus propias capacidades.

Finalmente, los hallazgos encontrados en esta investigación en el contexto universitario, compromete a diseñar programas que promuevan el uso de estrategias de aprendizaje, sobre todo las menos desarrolladas, considerando que la población de universitarios con la condición autista va en aumento.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Los universitarios con trastorno del espectro autista utilizan pocas estrategias de aprendizaje-estudio, salvo la del control de la ansiedad que se encuentra en un nivel alto. Lo cual podría atribuirse a los apoyos terapéuticos recibidos y al soporte familiar.
2. La autoeficacia académica en este grupo de estudiantes se encuentra en un nivel promedio, es decir si bien son capaces de auto percibirse académicamente buenos, aún requieren ser más conscientes de sus propias habilidades en torno a sus aprendizajes.
3. Las estrategias de aprendizaje-estudio: actitud, control de la ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales y estrategias para el examen guardan relación con la autoeficacia académica general en universitarios con trastorno del espectro autista. Mientras que las estrategias de aprendizaje - estudio: motivación, gerencia de tiempo, ayudas para el estudio y autoevaluación no guardan relación con la autoeficacia académica general en universitarios con trastorno del espectro autista.
4. La estrategia de aprendizaje-estudio: gerencia del tiempo no guarda relación con ninguna de las dimensiones de la autoeficacia académica, mientras que la concentración, selección de ideas principales, estrategias para el examen y control de la ansiedad se relacionan con las dimensiones de la autoeficacia académica.

5. Ninguna de las estrategias de aprendizaje-estudio se relaciona con la dimensión expectativa de la situación de la autoeficacia académica.

6.2 Recomendaciones

1. Es importante corroborar los hallazgos de este estudio en muestras más amplias en universitarios, que permita establecer mayor evidencia sobre las relaciones entre las variables estudiadas. Los estudios futuros deben analizar variables no solo a nivel correlacional, sino abordar modelos que midan influencias y desarrollar otros estudios a través del tiempo.
2. Diseñar nuevos instrumentos o adaptar algunos ya existentes, con la finalidad de medir variables relacionadas a otros aspectos académicos en esta población dentro del contexto nacional.
3. Desde los espacios de tutoría o acompañamiento universitario se sugiere elaborar programas que incentiven el uso de las estrategias de aprendizaje-estudio, sobre todo en aquellas en las que esta investigación demostró ser poco utilizadas. Asimismo, a nivel preventivo se sugiere potenciar la autoeficacia, de modo que los estudiantes puedan percibirse con mayor capacidad académica.
4. Revisar los ajustes razonables que se proponen en los entornos universitarios, buscando sobre todo fomentar un espacio amigable y respetuoso para el estudiante dentro del espectro autista, tomando en cuenta las variables consideradas en este estudio.
5. Los planes educativos de las facultades y particularmente, las mallas de formación universitaria deben tener como uno de sus propósitos la promoción de habilidades de autorregulación para el aprendizaje en los alumnos. De modo que los propios estudiantes puedan asumir un papel

protagónico en su aprendizaje. Esto les permitirá ser más eficaces y enfrentar las demandas académicas para evitar problemas en la universidad.



REFERENCIAS

- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2020). Estudiantes universitarios con trastornos del espectro del autismo: revisión de sus necesidades y notas para su atención. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 52(2), 83-100.
https://www.researchgate.net/publication/351695223_Estudiantes_universitarios_con_trastornos_del_espectro_del_autismo_revision_de_sus_necesidades_y_notas_para_su_atencion
- Aldazábal, A. (2020). Teleasistencia psicológica para estudiantes universitarios con Trastorno del Espectro Autista con ansiedad, depresión y episodios psicóticos en tiempos de COVID-19. *Revista De Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 7(1), 55-70.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-018-3599-5>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1) 79-120.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54>
- Alonso, N., Belinchón, M., Blanco, R., Cáceres, D., De Diego, M., Frías, C., ... y Saldaña, D. (2009). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de asperger: necesidades y propuestas de actuación*. Centro de Psicología Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/modelo-atencion-sa-universidades.pdf>
- Alvarado, M. y Niz, O. (2017). *Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento académico: El caso de la materia del Science del Instituto Verde Valle*. Universidad de Guadalajara.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1472.pdf>
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-4)*, Editorial MASSON.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, (5ª Ed). Editorial Médica Panamericana. <https://www.medicapanamericana.com/es/libro/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-incluye-version-digital>
- Angulo, M. (2019). *Lo que nadie te dirá del autismo*. Edición Kindle
- Arcoverde, Â., Boruchovitch, E., Góes, N., y Acee, T. (2020). Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicologia:*

Reflexão e Crítica, 35(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00203-x>

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Esparsa libros.
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento. *Revisión psicológica*, 84 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. MIT press
- Baron-Cohen, S. (2006). Autismo e Hipersistematización. *Psicología Iberoamericana*, 14(1), 40-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133926960007.pdf>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Lombardo, M., Auyeung, B., Ashwin, E., Chakrabarti, B., y Knickmeyer, R. (2011). Why are autism spectrum conditions more prevalent in males? *PLoS Biol*, 9(6), e1001081. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001081>
- Beltrán, J., Pérez, L & Ortega M. (2006). *Cuestionario de Estrategias de aprendizaje CEA*. TEA ediciones.
- Blanco, H., Ornelas, M. & Aguirre, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencia entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>
- Bolourian, Y., Zeedyk, S. y Blacer, J. (2018). El autismo y la experiencia universitaria: narrativas de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*
- Bonetto, V. y Paoloni, P. (2011). *Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico*. III congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XVIII jornadas de investigación séptimo encuentro de investigadores en psicología del mercosur. <https://www.aacademica.org/000-052/444>
- Bravo, M (2017). *El Síndrome de Asperger en la Universidad Diego Portales: Una Nueva Dimensión al Hablar de Inclusión y Pluralismo*. <https://fddocuments.co/document/el-sindrome-de-asperger-en-la-universidad-diego-.html?page=1>

- Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., Bebbington, P., Jenkins, R., & Meltzer, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of general psychiatry*, 68(5), 459–465.
<https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.38>
- Campos, J. (2018). Síndrome de Asperger en área del lenguaje y comunicación y área social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5187>
- Carvajal, J., Riveros, C., Robinson, S. & Farías, V. (2021). Influencia de las expectativas de género en las dificultades diagnósticas en mujeres con Trastorno del Espectro Autista *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*. 8(1), pp. 64-82
<http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/110>
- CIE-10.ES (2018). Décima Revisión de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud.
<https://www.minsa.gob.pe/reunis/data/cie10/volumen3-2018.pdf>
- Cobo, M. & Morán, E. (2011). El Síndrome de Asperger. *Intervenciones Psicoeducativas. Asociación Asperger y TGD de Aragón*.
<https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Asperger-inter.pdf>
- Consejo Nacional para la Integración de la persona con Discapacidad - CONADIS. <https://www.conadisperu.gob.pe/>
- Coto, M. (2013). Síndrome de Asperger. *Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2014/01/S%c3%adndrome-de-Asperger-Gu%c3%ada-pr%c3%a1ctica-para-la-intervenci%c3%b3n-en-el-%c3%a1mbito-escolar-.pdf>
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). *La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile*. *Hemisféricos y Polares* 4(2) 107-123
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Delgado, B., Martínez, M.C., Rodríguez, J.R., Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*. Vol 35 pp. 46-60.
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional Universidad Cayetano Heredia
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7679>

- Elduque, M. (2014). El adulto con “rasgos asperger”, diagnóstico y abordaje psicodinámicos. *Temas de Psicoanálisis* 7, 1-12 <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2014/01/PLANTILLA-PDF-MABEL-ELDUQUE2.pdf>
- Escurra-Mayaute, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, (009), 127-170. <https://doi.org/10.26439/persona2006.n009.907>
- Escurra Mayaute, L., & Ruiz Dodobara, F. (2013). Hábitos de consumo de Facebook y YouTube. Conciencia y estrategias metacognitivas en la lectura y estrategias de aprendizaje y estudio en universitarios. *Persona*, (16),29-71 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147131896002>
- Flores Tapia, C., Flores Cevallos, K. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson- Darling, Ryan- Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov. *Revista Societas*.23(2). 83-97. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3412237018/3412237018.pdf>
- Freiberg-Hoffmann, A., Stover, J. B., & Donis, N. (2017). Influence of learning strategies on learning styles: Their impact on academic achievement of college students from Buenos Aires. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 6-18. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79918>
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156- 169. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez, A. M., & Lagos, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 41, (1), 118-131.
- Girón, A. (2013). *El Lado Bueno de las Cosas. Síndrome de Asperger. Autismo Diario*. <https://autismodiario.org/2013/04/18/el-lado-bueno-de-las-cosas-sindrome-de-asperger/>
- Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Revista Pensamiento Psicológico* 8(15), 113-124. Universidad de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender” *Revista Tendencias pedagógicas* (31) 1- 14. Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf>

- Guzmán, N. (2021). Conciencia metacognitiva y estrategias de aprendizaje-estudio en un grupo de universitarios en Lima. [Tesis de Maestría, Universidad femenina del Sagrado Corazón] Repositorio Institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/741>
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.), MC Graw Hill
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hipólito, E (2018). *Estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica percibida en estudiantes del centro de educación básica alternativa Albert Einstein San Juan de Lurigancho* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad Cesar Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30390>
- Inca, C. (2016). *La autoeficacia en el rendimiento académico y la capacidad de Resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto grado de secundaria de un colegio estatal de San Juan de Lurigancho*. [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional Universidad Ricardo Palma
https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/992/PsPA%20INCA_MC.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Iqbal, H. M., Sohail, S., & Shahzad, S. (2010). Learning and study strategies used by university students in Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4717-4721. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.756>
- Jodra, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo. Un análisis experimental*. [Tesis de doctor, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional Universidad Complutense de Madrid
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/30717/1/T36153.pdf>
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet (London, England)*, 383(9920), 896–910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Lorenz T, Heinitz K (2014) Aspergers - Different, Not Less: Occupational Strengths and Job Interests of Individuals with Asperger's Syndrome. *PLoS ONE* 9 (6): e100358. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100358>
- Málaga, I., Blanco, R., Hedrera-Fernández, A., Alvarez-Alvarez, N., Oreña-Ansonera, A., Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España, coincidencias y discrepancias. *Revista Medicina* 79 (1) 4-9.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200003

- Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1304-1313.
<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1356-0>
- Martins, R. & Santos, A. (2019). Estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en universitarios ingresantes: estudio correlacional. *Asociación Brasileira de Psicologia escolar e Educacional*. 1- 7
<https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwdKtqs3RT4nRwmxSHD/abstract/?lang=es>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andinas*. 17(30) 1148-1150
<https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e Instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2) 193-213,
[https:// dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48](https://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48)
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Montagut, M., Más, R. M., Fernández, M. I. y Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11, 42-54
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1989-38092018000100005
- Naranjo, R. (2014). Avances y perspectivas en síndrome de Asperger. *Revista NOVA Publicación Científica en Ciencias Biomédicas* 12(21), 81-101.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24702014000100007&script=sci_abstract&tling=eshttps://www.redalyc.org/jatsRepo/4975/497555219008/497555219008.pdf
- Olivares, C. S., Robles, P. J., & Yépez, Á. M. (2019). *Contribución del Plan de Acompañamiento Psicopedagógico en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes TEA - Síndrome de asperger de la carrera de Animación Digital del Instituto Superior Tecnológico Toulouse Lautrec de Surco*, <https://hdl.handle.net/20.500.12867/2155>
- Organización Mundial de la Salud (2018). La Organización Mundial de la Salud (OMS) publica hoy su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Centro de prensa. [http://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-newinternational-classification-of-diseases-\(icd-11\)](http://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-newinternational-classification-of-diseases-(icd-11)).
- Ortega-Cortez, A., Espinoza-Navarro, O., Ortega, A., & Brito-Hernández, L. (2021). Academic Performance in University Students in Morphological

- Science Courses: Use of Active Problem-Based Learning (PBL). *International Journal Of Morphology*, 39(2), 401-406.
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal Morphology*, 35(1) 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Creencias propias y éxito escolar: autoeficacia, autoconcepto y rendimiento escolar. En RJ Riding y SG Rayner (Eds.), *Perspectivas internacionales sobre las diferencias individuales: autopercepción* Vol. 2, págs. 239-265.
- Pavesi, M. A., & Alliprandini, P. M. Z. (2016). Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento. *Educação, Formação & Tecnologias*, 9(1), 3-15.
- Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021. (CONADIS).
- Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Portellano, J, & García, J (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia Percibida y práctica docente. *Estudios sobre Educación Vol. 13 p.* 199 <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25279>
- Rasheed, A. (2021). Does Learning Emotion Associated with Psychological Factors among University Students. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 9-14. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211033>
- Rivera, G. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Revista Diagnóstico* 53(3) 1-7. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Reaño, E. (2015). La *Tríada de Wing* y los vectores de la *Electronalidad*: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. https://www.researchgate.net/publication/274510152_La_Triada_de_Wing_y_los_vectores_de_la_Electronalidad_hacia_una_nueva_concepcion_sobre_el_Autismo
- Rivera, G. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Revista Diagnóstico* 53(3) 1-7. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/diag/v53n3/a7.pdf>

- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*. N. 24
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004
- Robles, H. (2018). *Valoración de la Escala de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios en Lima* (Tesis para obtener el grado de magister) Universidad Femenina del sagrado Corazón.
- Ruíz-Danegger, C. (2016). Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo. Ponencia en las VI Jornadas de la Escuela de Filosofía. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 5-6 de mayo de 2016
https://www.researchgate.net/publication/304717832_Neurodiversidad_y_alteraciones_del_desarrollo_v_2
- Ruggieri, V. L., & Arberas, C. L. (2016). Autismo en las mujeres: aspectos clínicos, neurobiológicos y genéticos [Autism in females: clinical, neurobiological and genetic aspects]. *Revista de neurología*, 62 Suppl 1, S21–S26
- Shattuck, P., Steinberg, J., Yu, J., Wei, X., Cooper, B., Newman, L., y Roux, A.M. (2014). Identificación de discapacidades y autoeficacia entre estudiantes universitarios en el espectro del autismo. *Revista Hindawi. Investigación y tratamiento del autismo.*, Article ID 924182, 7 p.
<https://www.hindawi.com/journals/aurt/2014/924182/>
- Sierra, M (2010). Síndrome de Asperger. *Revista Innovación y experiencias educativas*. (36) 1-11.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MARA%20DE%20LOS%20SANTOS_SIERRA_1.pdf
- Siurana, J. (2010). *Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural*. *Veritas On-line* 2, 121-157.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>
- Supo, J. (2015). *Taxonomía de la Investigación*. El arte de clasificar aplicado a la investigación científica. Publicado por Bioestadístico EIRL:
- Van Steensel, F. J., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: a meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 302–317.
<https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Vargas, C. (2019). *Cambios en el repertorio conductual por medio del entrenamiento en naming en adultos con trastorno del espectro autista*. (Tesis de maestría) Fundación universitaria Konrad Lorenz.
<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2164>

- Visbal, D., Mendoza, A., & Díaz, A. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Revista Sophia Educación* 13 (2) 70-81. *Universidad La Gran Colombia*. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844008.pdf>
- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22 (2) 227-235 Universidad de Oviedo.
- Walker, N. (2014). *Neurodiversidad: Algunos términos y definiciones básicas. Neurocosmopolitanismo*. <https://neurolatino.wordpress.com/2016/06/18/neurodiversidad-algunos-terminos-y-definiciones-basicas/>
- Walker, N. (2016). El autismo y el paradigma de la patología. *Neurocosmopolitanismo* <https://neuroqueer.com/>
- Weinstein, C. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En: Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of research in teaching*, (3ª ed.)
- Weinstein, C., Palmer, D. & Acee, T. (2016). *Learning and study strategies inventory: user's manual*. H&H Publishing Company, Inc. <https://www.hhpublishing.com/LASSImanual.pdf>
- Yon, S. E., Castillo, S. E., Hernández, G. del J., Alcocer, M. G., & Ramírez, K. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 64–85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439>
- Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39-48.
- Zhou, S., Zhou, Y., & Zhu, H. (2021). Predicting Chinese University Students' E-Learning Acceptance and Self-Regulation in Online English Courses: Evidence from Emergency Remote Teaching (ERT) During COVID-19. *Sage Open*, 11(4), 21582440211061379.
- Zueck, M., & Martínez, M., & Gastélum, G., & Blanco, H. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3),1-27 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003>

APÉNDICE

APENDICE A: Matriz de Consistencia

APENDICE B: Carta de Autorización para el uso de Prueba Psicológica



Apéndice A Matriz de Consistencia

Tesis : ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE - ESTUDIO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
Tesisista LORENA AZERRAD URRUTIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Definición operacional	Nivel, tipo y diseño de investigación	Técnica e instrumentos
¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje - estudio y la autoeficacia académica percibida por los estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista?	<p>Objetivo general Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana</p> <p>Objetivos específicos 1.Describir las estrategias de aprendizaje - estudio en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 2.Describir la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 3.Establecer la relación entre la actitud y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 4.Establecer la relación entre la motivación y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 5.Establecer la relación entre el tiempo y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 6. Establecer la relación entre el control de la ansiedad y la autoeficacia académica en universitarios con</p>	<p>Hipótesis general Existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista en Lima Metropolitana.</p> <p>Hipótesis específicas: 1. Existe relación entre la Actitud y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 2. Existe relación entre la Motivación y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 3. Existe relación entre el Tiempo y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 4 Existe relación entre el Control de la Ansiedad y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 5. Existe relación entre la Concentración y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana. 6. Existe relación entre el Procesamiento de la Información y la autoeficacia</p>	<p>Estrategias de aprendizaje - estudio: Son los comportamientos y/o pensamientos que poseen un objetivo cognoscitivo específico a fin de mejorar el aprendizaje, resolución de problemas, la facilitación y la asimilación de la información, sin dejar de lado el estado emocional y la motivación, ambos fundamentales para el logro de este. (Escurra, 2006).</p> <p>Autoeficacia académica: Se refiere concretamente a la evaluación que un estudiante hace acerca de las capacidades que emplea al realizar</p>	<p>Estrategias de aprendizaje y estudio: Se medirá a través de la aplicación del instrumento que incluye 10 dimensiones, que son las siguientes: procesamiento de la información, detección de ideas principales, estrategias para el examen, control de la ansiedad, actitud, motivación, concentración, autoevaluación, ayudas para el estudio y administración del tiempo (Escurra-, 2006).</p> <p>La Autoeficacia Académica será evaluada a través de la Escala de Autoeficacia</p>	<p>Nivel: Descriptivo (Hernández, 2018).</p> <p>Tipo: Cuantitativo (Hernández Fernández y Baptista, 2014</p> <p>Diseño: Correlacional (Hernández Fernández y Baptista, 2014</p>	<p>Escala de estrategias de aprendizaje - estudio: Fue Creado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987). Adaptada a la población peruana por Escurra-Mayaute y Ruíz-Dodobara (2013).</p> <p>Escala de autoeficacia académica-ESAA Fue validada en el Perú, por Robles (2018).</p>

	<p>trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>7. Establecer la relación entre la concentración y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>8. Establecer la relación entre el procesamiento de la información y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>9. Establecer la relación entre la selección de ideas principales y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>10. Establecer la relación entre las ayudas para el estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>11. Establecer la relación entre la autoevaluación y autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>12. Establecer la relación entre las estrategias para el examen y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p>	<p>académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>7. Existe relación entre la Selección de ideas principales y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>8. Existe relación entre las Ayudas para el estudio y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>9. Existe relación entre la Autoevaluación y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p> <p>10. Existe relación entre las Estrategias para el examen y la autoeficacia académica en universitarios con trastorno del espectro autista de Lima Metropolitana.</p>	<p>actividades académicas. (Blanco, 2011, citado por Alegre, 2015).</p>	<p>Académica (Robles, 2018), incluye las siguientes dimensiones: Expectativas de la situación, Expectativas de los resultados, Expectativa personal y Expectativas de la autoeficacia académica</p>		
--	--	---	---	---	--	--

Apéndice B

Declaración de Uso de Instrumentos

Yo, Lorena Azerrad Urrutia con DNI 09392957, declaro haber utilizado los instrumentos Inventario de estrategias de aprendizaje-estudio (IEAE) de Ecurra-Mayaute y Ruíz-Dodobara (2013) y la Escala de autoeficacia académica (ESAA) de Robles (2018), con los permisos correspondientes para realizar la investigación titulada: “Estrategias de Aprendizaje – estudio y Autoeficacia académica en universitarios con Trastorno del espectro autista”.

Con respecto a la primera prueba, Inventario de estrategias de aprendizaje-estudio (IEAE) de Ecurra-Mayaute y Ruíz-Dodobara (2013), el contacto se llevó a cabo por medio de un correo electrónico, donde el autor Luis miguel Ecurra Mayaute envió la autorización escrita para el uso del instrumento.

Con la segunda prueba, la Escala de autoeficacia académica (ESAA) de Robles (2018), el Doctor Herbert Robles Mori, brindó la autorización para el uso del Instrumento de la misma forma anterior, por medio de un documento escrito.