



Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y
AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE PRIMEROS CICLOS

Tesis presentada por:

EDITH ESTEFANÍA LÓPEZ RODRÍGUEZ

Cód. Orcid: 0009-0007-3162-435X

ANGELA MARÍA VÁSQUEZ LOZANO

Cód. Orcid: 0009-0001-0444-3875

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Docencia Universitaria

Línea de Investigación: Educación Superior Universitaria

Asesor

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid: 0000 – 0002 – 3867 - 3919

Lima – Perú

2024

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

EDITH ESTEFANIA LÓPEZ RODRÍGUEZ

ANGELA MARÍA VÁSQUEZ LOZANO

Agustín Campos Arenas

Nombre(s) y Apellidos, Asesor (a)

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Carla Elisa Morán Huanay

Miembro de jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Roxana Gissella Otoyá Torrejón

Miembro de jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

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

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado
Programa Académico:	Maestría en Educación
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento Académico de Educación
Docente asesor que verifica la originalidad:	Agustín Campos Arenas
ORCID:	Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919
Título del documento:	RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMEROS CICLOS
Autora(s) del documento:	EDITH ESTEFANIA LÓPEZ RODRÍGUEZ ANGELA MARÍA VÁSQUEZ LOZANO
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2331041791
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	12%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 13% Publicaciones = 3% Trabajos del estudiante = 7%
FINAL	
INFORME DE ORIGINALIDAD	
12% INDICE DE SIMILITUD	13% FUENTES DE INTERNET
3% PUBLICACIONES	7% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
FUENTES PRIMARIAS	
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.	
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	25-03- 2024

RESUMEN

Este estudio se ha realizado con el objetivo de verificar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima. El estudio corresponde al nivel descriptivo correlacional, de tipo sustantiva en su modalidad descriptiva, cuantitativo y es de diseño correlacional. Estuvo constituida por 56 universitarios de los 3 primeros ciclos. Los instrumentos aplicados fueron “El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI)” de Lindner y Harris (1992), adaptado al contexto peruano por Durand (2017) y “Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas” de Palenzuela (1983) y adaptada en el 2012 por Domínguez y otros para el contexto peruano. Se ha medido la relación entre las variables empleando el coeficiente Spearman, dando como resultado 0.287 y el grado de significancia $p= 0.032 < 0.05$. El resultado determina que existe relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los universitarios de los primeros ciclos de estudio.

Palabras clave: Aprendizaje, aprendizaje autorregulado, autoeficacia, estudiantes universitarios

ABSTRACT

This study has been carried out with the objective of verifying the relationship that exists between self-regulated learning and self-efficacy in first-cycle university students at a private university in Lima. The study corresponds to the descriptive correlational level, substantive in its descriptive, quantitative modality and has a correlational design. It was made up of 56 university students from the first 3 cycles. The instruments applied were “The Self-Regulation Inventory for Learning (SRLI)” by Lindner and Harris (1992), adapted to the Peruvian context by Durand (2017) and “Specific perceived self-efficacy scale in academic situations” by Palenzuela (1983) and Adapted in 2012 by Domínguez and others for the Peruvian context. The relationship between the variables used has been measured by the Spearman coefficient, resulting in 0.287 and the degree of significance $p= 0.032 < 0.05$. The result determines that there is a positive relationship between self-regulated learning and self-efficacy in university students in the first cycles of study.

Keywords: Learning, self-regulated learning, self-efficacy, university students

DEDICATORIA

A Dios, por su guía que ha iluminado nuestras mentes y corazones con sabiduría así como la protección en los momentos difíciles a causa de la pandemia.
A nuestras familias, por su apoyo incondicional en nuestro desarrollo profesional siendo fuente de inspiración y motivación para la meta alcanzar.

Edith y Angela

RECONOCIMIENTO

Reconocimiento especial al Dr. Agustín Campos Arenas, por aceptar este reto de guiarnos en la búsqueda de la excelencia; por sus orientaciones y recomendaciones en cada una de las asesorías para el logro de esta investigación. Asimismo, por su sencillez, apertura y profesionalismo durante todo este proceso; ejemplo de un “HACEDOR DE SUEÑOS”.

Edith y Angela

ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	1
Página de firmas	2
Declaratoria de Originalidad del Asesor.....	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
DEDICATORIA	5
RECONOCIMIENTO	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	11
LISTA DE FIGURAS	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema de investigación	16
1.2 Justificación de la investigación	23
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	25
1.3.1 Delimitación de la investigación	25
1.3.2 Limitaciones de la investigación	25
1.4 Objetivos de la investigación	26
1.4.1 Objetivo General	26
1.4.2 Objetivos Específicos	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	27
2.1 Antecedentes de la investigación	27
2.1.1 Antecedentes Nacionales	27

	Página
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....	28
2.2 Bases teóricas	30
2.2.1 Autorregulación	30
2.2.1.1 Concepto	30
2.2.1.2 Modelos teóricos de autorregulación	32
2.2.1.3 Aprendizaje autorregulado	36
2.2.1.4 Dimensiones del aprendizaje autorregulado	38
2.2.1.5 Factores del aprendizaje autorregulado	40
2.2.2 Autoeficacia académica	41
2.2.2.1 Conceptos	41
2.2.2.2 Modelo de autoeficacia según Bandura	45
2.2.2.3 Fuentes de la autoeficacia	47
2.2.2.4 Factores que influyen en la autoeficacia académica	50
2.2.3 Repercusión de la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios	51
2.2.4 Importancia de la autoeficacia académica y del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios	52
2.2.5 El adulto joven	53
2.2.5.1 Definición	55
2.2.5.2 Características físicas	57
2.2.5.3 Características psicológicas	58
2.2.5.4 Características sociales	59
2.2.6 La Universidad	59
2.2.6.1 Principios	60

	Página
2.2.6.2 Funciones	60
2.2.6.3 Tipos de Universidades	61
2.2.6.4 Régimen de estudios	61
2.2.6.5 Facultades	62
2.2.6.6 El Perú y la educación superior	62
2.2.6.7 La Sunedu para la verificación de la calidad educativa	63
2.3 Definición de términos	63
2.4 Hipótesis	64
1.4.3 Hipótesis general	64
2.4.2 Hipótesis específicas	64
CAPÍTULO III: MÉTODO	65
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación	65
3.2 Participantes	66
3.2.1 Población	67
3.2.2 Muestra	67
3.3 Variables de investigación	67
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	70
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	72
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	74
4.1 Estadística descriptiva...	74
4.1.1 Predisposición para participar del estudio	74
4.1.2 Edad de los participantes	75
4.1.3 Género de los participantes	76
4.1.4 Ciclo que cursan los participantes	76

	Página
4.1.5 Especialidad que cursan los participantes	77
4.1.6 Niveles de aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios de primeros ciclos	79
4.1.7 Niveles de autoeficacia académica de los estudiantes universitarios de primeros ciclos	79
4.2 Normalidad de las distribuciones	80
4.3 Verificación de las hipótesis	82
4.3.1 Relación entre el aprendizaje autorregulado y autoeficacia	82
4.3.2 Relación entre la dimensión motivación y autoeficacia.....	85
4.3.3 Relación entre la dimensión cognición y autoeficacia	87
4.3.4 Relación entre la dimensión control de ambiente o del contexto y autoeficacia	89
4.3.5 Relación entre la dimensión estrategia ejecutiva y autoeficacia.....	91
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	94
5.1 Relación el aprendizaje autorregulado y autoeficacia	94
5.2 Relación de la variable autoeficacia y las dimensiones de la variable aprendizaje autorregulado	96
5.2.1 Relación entre la dimensión motivación y autoeficacia	96
5.2.2 Relación entre la dimensión cognición y autoeficacia	97
5.2.3 Relación entre la dimensión control del ambiente o del contexto y autoeficacia.....	98
5.2.4 Relación entre la dimensión estrategia ejecutiva y autoeficacia.....	99
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
6.1 Conclusiones	101

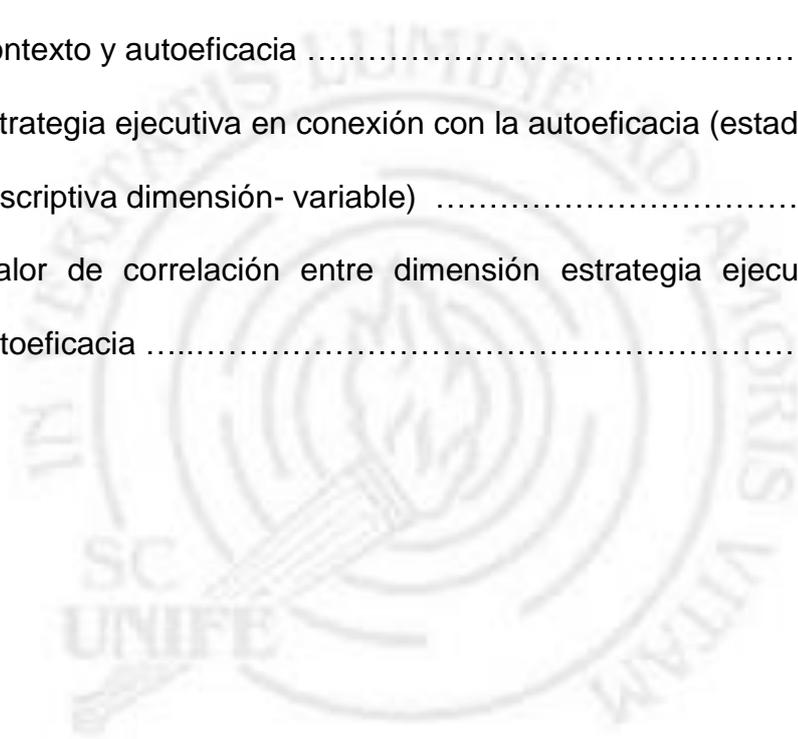
	Página
6.2 Recomendaciones	102
REFERENCIAS	104
APÉNDICE	112
APÉNDICE A: Declaración jurada de documentos de tesis	113
APÉNDICE B: Carta permiso de autor	115
APÉNDICE C: Carta de consentimiento informado	116
APÉNDICE D: Solicitud para aplicar instrumentos	117



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Muestra de participantes según especialidades de estudios.....	67
2. Operacionalización del constructo aprendizaje autorregulado	68
3. Operacionalización de la variable autoeficacia académica	69
4. Ficha Técnica del Inventario de Autorregulación para el aprendizaje	71
5. Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas	72
6. Predisposición para participar del estudio	74
7. Edad de los estudiantes universitarios de primeros ciclos	75
8. Género de los estudiantes universitarios de primeros ciclos	76
9. Ciclo en curso de los estudiantes universitarios de primeros ciclos.	77
10. Especialidad del curso de los participantes	78
11. Niveles de aprendizaje autorregulado de los participantes	79
12. Niveles de autoeficacia académica de los participantes.....	80
13. Resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov	81
14. Estadística descriptiva de las variables	83
15. Valor de correlación del test de Rho Spearman entre variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia	84
16. Estadística descriptiva de las variables motivación y autoeficacia	85

17. Valor de correlación entre dimensión motivación y autoeficacia...	86
18. Estadística descriptiva de la dimensión cognición y autoeficacia..	88
Tabla	Página
19. Valor de correlación entre dimensión cognición y autoeficacia.....	88
20. Control de ambiente-contexto en conexión con la autoeficacia (estadística descriptiva dimensión- variable)	89
21. Valor de correlación entre dimensión control de ambiente - contexto y autoeficacia	91
22. Estrategia ejecutiva en conexión con la autoeficacia (estadística descriptiva dimensión- variable)	91
23. Valor de correlación entre dimensión estrategia ejecutiva y autoeficacia	93



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
2. Modelo Pintrich – Autorregulación.....	34
2. Modelo Zimmerman – Autorregulación.....	35
3. Factores de autorregulación	41
4. Modelo de la reciprocidad trídica de Bandura	45
5. Modelo del proceso de desarrollo de autoeficacia de Schunk	47
6. Fuentes de Autoeficacia según Bandura	49
7. Gráfico de barras de la predisposición por participar del estudio ...	74
8. Gráfico de barras de la edad de los estudiantes	75
9. Gráfico de barras de género de los estudiantes	76
10. Gráfico de barras del ciclo en curso de los estudiantes	77
11. Gráfico de barras de la especialidad en curso de los estudiantes...	78
12. Gráfico de barras de los niveles de aprendizaje autorregulado de los participantes	79
13. Gráfico de barras de los niveles de autoeficacia académica de los participantes	80
14. Gráfico Q-Q de la Variable Autorregulación	81
15. Gráfico Q-Q de la Variable Autoeficacia.....	82
16. Gráfico de barras de los logros de las variables de investigación...	83
17. Gráfico de barras de los logros en en motivación y autoeficacia...	86
18. Gráfico de barras de los logros en cognición y autoeficacia	87

Figura	Página
19. Gráfico de barras de los logros en control de ambiente - contexto y autoeficacia	91
20. Gráfico de barras de los logros en estrategia ejecutiva y autoeficacia	92



INTRODUCCIÓN

La educación se ha transformado a lo largo del tiempo generando mayor protagonismo en los estudiantes como constructores de sus aprendizajes. Esto ha promovido una mayor exploración de las competencias que los estudiantes deben poseer para el éxito de objetivos académicas y profesionales. El aprendizaje autorregulado y la autoeficacia se han observado no solo en escenarios de educación presencial, sino que se han impulsado más en la virtualidad debido a la demanda y necesidad de adaptación al cambio que exigía el contexto de emergencia sanitaria por la Covid 19.

El estudio está enfocado en confirmar la relación del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia así como sus respectivas dimensiones aplicándolo a estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, variables que son imprescindibles en el inicio y durante todo el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes.

Al inicio se desarrolla la presentación de la problemática con sus respectiva justificación, delimitación y limitaciones. Además, se incluyen los objetivos del presente estudio. En el siguiente capítulo se presentan los estudios previos y las bases teóricas de las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia. Además de la definición de términos y se plantean las hipótesis. Luego, se determinan aspectos generales del diseño de la investigación incluyendo a los participantes e instrumentos de recolección. En el apartado posterior están los estadísticos descriptivos, normalidad de distribuciones, así como la verificación de hipótesis. Finalmente, se analizaron los resultados, se dieron las conclusiones, recomendaciones y se adjuntaron las referencias y apéndices.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema de investigación

La educación es un derecho que corresponde a los humanos en las diferentes etapas de la vida. Esta provee diferentes herramientas, otorga conocimientos y destrezas a las personas para su desarrollo futuro y para el progreso de los estados. Corral y De Juan (2021) afirman que la educación es un rasgo de humanización, civilización y que nos introduce en la cultura.

El interés y accesibilidad a la educación superior ha ido incrementando considerablemente llegando, en estos últimos veinte años, a un tercio de la población del mundo con enfoques holísticos en donde el estudiante está vinculado con la tecnología, desarrolla competencias, valores y camina acorde a las exigencias del mercado.

El ente líder encargado de regular la educación internacionalmente es la UNESCO y su trabajo cubre la educación en todos los niveles. Asimismo, está a cargo del cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que está enfocado en garantizar educación para todos y de calidad; de igual modo, promover oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2020), previstas a ser cumplidas hasta el 2030.

Tal como indica dicho objetivo, la educación básica y superior deben ser accesibles para todos y deberían estar garantizadas por el estado, las entidades educativas y la sociedad para promover el progreso de una nación. Es aquí donde radica la importancia de la educación superior, ya que los profesionales

egresados serán los principales promotores del proceso social y económico de una nación.

Al respecto, Aguilar (2018) indica que:

La educación superior es el principal camino para el desarrollo profesional, donde a través de ella existe un fuerte impacto económico, laboral, familiar, social y se incrementa el crecimiento profesional, así como las posibilidades y fuente de empleo, y con ello mejores condiciones de vida (párr. 1).

La importancia de la educación superior se establece, principalmente, en su relación con la comunidad, ya que a través de la investigación los estudiantes pueden responder de forma innovadora a las necesidades del entorno. Así mismo, tiene un impacto en el entorno cercano e influye significativamente en la economía de un país y en la del entorno global asegurando oportunidades de desarrollo industrial y competitividad comercial.

Es importante mencionar que los estudiantes universitarios adquieren competencias como el pensamiento, comprensión y autonomía. Estas, se logran gracias a las vivencias en la etapa de formación universitaria a través de los debates, cátedras y las diferentes relaciones interpersonales con diversos grupos humanos (Castellanos, 2021).

La vida universitaria desde el año 2000 ha evolucionado con cambios significativos relacionados con la búsqueda de la calidad, así como en los enfoques empleados en la enseñanza-aprendizaje y en el rol que cumple el docente y el alumno en la construcción del aprendizaje dándole ahora protagonismo al estudiante como responsable de su aprendizaje.

A medida que la Educación Superior fue prioritaria en los jóvenes, también se presentaron mayores exigencias de competencias que los estudiantes deben

poseer para lograr culminar sus estudios de forma eficiente. Estas exigencias se ven reflejadas en los perfiles de las universidades, los cuales presentan una serie de características que los estudiantes deben poseer al ingresar, así como las que desarrollarán a lo largo de la carrera. Entre ellas, están la habilidad de autorregular su propio aprendizaje, resolver los problemas que se les presenten en la vida académica y las creencias que los aprendices tienen sobre sus capacidades.

Laurito y Benatuil (2019) presentan, en contextos internacionales, competencias genéricas y específicas implantadas en el proyecto Tuning Latinoamérica. Este proyecto pretende mejorar la calidad de los profesionales que egresan de las universidades. Asimismo, en el Perú, en el año 2014 se promulgó la Ley universitaria 30220 con artículos enfocados al desarrollo integral y la mejora de la calidad de los profesionales.

Además de las exigencias académicas antes mencionadas la situación actual de la educación a distancia, por el Covid-19, enfrenta a los aprendices a nuevos retos relacionados con habilidades necesarias para cumplir los objetivos tomando en cuenta que requieren de una adaptación rápida y efectiva. Cuando los estudiantes son eficaces, tienen la seguridad para enfrentar situaciones complejas en las que pueden estar expuestos (Gaeta et al., 2021).

El aprendizaje autorregulado es la respuesta que tienen los estudiantes para la gestión y organización de los procesos cognitivos al realizar las tareas, así como las emociones que deben estar presentes durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. También, se conceptualiza la autorregulación como el medio que permite que el sujeto sea activo y protagonista de su aprendizaje; la

cual, se complementa con factores internos y externos vinculados con la cognición y el aprendizaje (Villanueva, 2016).

Es posible afirmar, entonces, que el aprendizaje autorregulado es indispensable ya que requiere de una participación del sujeto. Por lo tanto, estará en peligro la construcción de nuevos aprendizajes y el uso de estrategias adecuadas que involucren la resolución de problemas contextualizados, la planificación de las acciones frente a una tarea y la retroalimentación oportuna.

Por otro lado, la apreciación que tenga la persona sobre su competencia será indispensable en el camino de motivarse y reflexionar constantemente. Bandura explica la autoeficacia como presunción que tienen los aprendices sobre su capacidad para realizar una tarea, así como también que las herramientas que posee le ayudarán a cumplir con lo asignado (Bandura, 1995, citado por Olivas y Barraza, 2016). A través de los logros esperados del estudiante se podría proponer nuevas metas a alcanzar que lo lleven a su progreso profesional.

Los factores que repercuten en la autoeficacia son la definición de metas, la gestión de la información, el modelado y la reflexión oportuna. A medida que los niveles de autoeficacia son más altos los estudiantes se trazarán metas más demandantes y esto ayudará al desarrollo de sus habilidades y desempeño.

Díaz (2019) indica que los estudiantes universitarios de los primeros ciclos en su proceso de aclimatación; afrontan nuevos desafíos los cuales los llevan a reflexionar acerca de si poseen o no las suficientes habilidades para lograr un buen rendimiento académico. Es en esta etapa en que la autoeficacia tiene relevancia.

El estudiante además de tomar conciencia de su propia cognición, lo hace de su motivación, su afecto, su uso del tiempo y de su esfuerzo. A su vez, las estrategias cognitivas implican la utilización de herramientas que rentabilizan el estudio y que lo vuelven más eficaz, como puede ser la repetición, la organización del material, la elaboración o el pensamiento crítico (Navea, 2017, p. 194).

Para que el estudiante pueda responder a la tarea propuesta debe primero tener cierta garantía de éxito. La autoeficacia tiene un rol importante aquí ya que involucra sentimientos, pensamientos y creencias sobre su propia capacidad y dependiendo de esa percepción tendrá una mejor planificación, ejecución y reflexión de su aprendizaje. Si el estudiante se considera auto eficaz, podrá organizar y definir estrategias pertinentes que las controlará para verificar su validez. Asimismo, propondrá nuevas metas en diversos campos y las acciones que realizará para lograrlas serán acordes a lo que desea alcanzar.

Una de las problemáticas relacionada al aprendizaje autorregulado la presenta una organización que realizó un análisis de datos sobre la deserción académica. Afirma que el 27% de ingresantes a una entidad de educación superior dejan sus estudios en el primer año; además, el 48% no logra termina la carrera profesional (Penta Analytics, 2017), para calcular la probabilidad de deserción dinámica analizó términos académicos, financieros y psicodemoográficos y estudió las estrategias que el estudiante posee para enfrentar los retos académicos que se le propongan. Los factores que intervienen en la deserción académica y en las oportunidades para ingresar en el mercado laboral, principalmente, están vinculados al conocimiento de estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de sus procesos y acciones para la tarea.

En el contexto internacional se evidencia también la deserción académica. García et al. (2018) indica que en diferentes diarios de Europa se han publicado

datos con altos porcentajes de estudiantes entre los 18 y 24 años que han dejado sus estudios académicos. Estos porcentajes llegan al 25% de deserción siendo encabezados por España.

La emergencia sanitaria, que afectó a los estudiantes a nivel global, ha evidenciado más la gran brecha en la educación por la falta de infraestructura, la insuficiencia de recursos tecnológicos, la accesibilidad y las destrezas para emplear en las clases virtuales. En el inicio de las actividades académicas del año 2020 se identificó a nivel mundial que un 73,8% de estudiantes universitarios interrumpieron sus clases presenciales (Universidad de Lima, 2020).

Esta circunstancia de pandemia y de educación virtual ha contribuido también con el aumento de hasta un 50% de deserción universitaria en países europeos y Estados Unidos (Seminara, 2021). En el Perú, el Ministerio de Educación realizó un estudio para identificar el impacto de la educación universitaria frente al contexto de la emergencia sanitaria demostrando mayor deserción académica en universidades privadas frente a las universidades estatales.

Otro problema suscitado en relación a la virtualidad educativa es que numerosos estudiantes optaban por no asistir a las clases online o de lo contrario conectarse, pero dejando la computadora sola, sin nadie escuchando la clase (Corral y De Juan Fernández, 2021). Este problema se debe a la falta de estrategias para autorregular su propio aprendizaje.

Se realizaron estudios sobre el estrés en tiempo de pandemia del Covid-19. De acuerdo con los datos presentados se identificaron niveles altos de estrés especialmente en aquellos que se encontraban en la etapa inicial y final de

estudios a diferencia de aquellos que estaban en la mitad de la carrera (Estrada et al. 2021).

Algunas de las causas eran las limitadas estrategias que tenían los estudiantes para la elaboración de la tarea y organización del tiempo, así como el autoconocimiento de sus propias capacidades. Por lo tanto, el manejo de estrategias está directamente relacionado al aprendizaje autorregulado y la autoeficacia ya que estas encaminarán los propósitos de aprendizaje.

En el ámbito laboral las exigencias a los postulantes se han ido incrementando y se han enfocado no solo en los conocimientos o estudios realizados sino, también, en la autorregulación y autoeficacia en ámbitos académicos y profesionales. Se señala que la educación superior no va acorde a las demandas laborales.

Parodi (2018) afirma que

La educación en el Perú, en especial la superior no está en línea con la demanda de trabajo; ¿qué estamos enseñando a nuestros jóvenes? ¿Sirve de algo? ¿Por qué encontramos tantos profesionales sin trabajo o subempleados? La educación necesita de una reforma, aunque parezca una frase hecha y repetida hasta el hartazgo. Los sueldos y salarios siguen a la productividad, lo que significa que quienes más rinden, obtienen mayores salarios. La raíz del problema del subempleo y la informalidad es la baja productividad y como consecuencia de ella, los bajos salarios. Y la productividad en una parte importante, depende de la calidad y pertinencia de la educación recibida (párr. 6).

Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia adquieren importancia como medio para la mejora de los estudiantes de forma integral y para el cumplimiento de sus metas académicas y profesionales.

Covarrubias et al. (2019) afirman que

los egresados de universidades logran una mayor empleabilidad cuando movilizan competencias para adaptarse a las necesidades del mundo

laboral como el aprendizaje autónomo y permanente, la toma de decisiones, la retroalimentación del desempeño personal y colectivo, la creatividad, el pensamiento crítico, trabajo en equipo, la resolución de problemas, entre otras (p. 104).

El aprendizaje autorregulado y la autoeficacia son dos factores imprescindibles para los alumnos, pues facilitan el proceso cognitivo. Además, ayudan a la consolidación de las metas u objetivos del aprendizaje y por consiguiente al éxito académico. Es importante, entonces, descubrir cuáles son los índices de ambas variables en los aprendices y verificar si existe relación.

La investigación se centra en identificar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia general en estudiantes de los primeros ciclos de educación superior de una universidad privada de Lima. El problema de investigación queda planteado mediante la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

En la mirada teórica, la investigación se basa en dos constructos; el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia. El primero se estudia mediante el análisis del modelo de Zimmerman, y el análisis de la autoeficacia según la teoría socio – cognitiva de Bandura. Además, se investiga el vínculo existente entre ambas variables presentes en los estudiantes de los primeros años en la universidad.

Norabuena (2011, citado por Díaz, 2019) define el aprendizaje autorregulado como “aquellos pensamientos, acciones y emociones generadas

por uno mismo para lograr obtener un adecuado aprendizaje” (p. 46). Por otro lado, Criollo et al. (2016) analizan la Teoría Social Cognitiva formulada por Bandura (1986) que la define como la capacidad para obtener metas deseadas, dando como consecuencia un alto rendimiento académico. Por lo tanto, un estudiante que posee estrategias para autorregular su aprendizaje y estrategias de autoeficacia sabrá tomar decisiones, definirá sus metas y los pasos a seguir. Además, tendrá una actitud positiva frente a las dificultades y retos que se presenten. En este sentido, la presencia de estas dos estrategias en estudiantes universitarios podría determinar el logro de sus objetivos.

Desde el punto de vista práctico, los resultados obtenidos en esta investigación enriquecerán la teoría sobre la relación de estos constructos y sus dimensiones permitiendo así un mayor análisis de la realidad de los estudiantes para orientar a las autoridades de la universidad en mejorar las propuestas metodológicas o la estructura curricular que favorezcan la autorregulación y mantengan la autoeficacia en los alumnos. Así mismo, este estudio dará paso a futuras investigaciones y la suma de estas podrá atender las problemáticas que enfrentan los universitarios como la deserción académica y las actuales exigencias laborales.

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación es de corte correlacional entre las variables. Además, está enfocado en ingresantes que inician la vida universitaria, comparando con estudios que observan a los profesionales o quienes cursan los últimos años de la carrera. Por otro lado, es útil como punto de partida para estudios experimentales o comparativos con otros contextos o muestras.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

Es una investigación educacional que busca determinar la relación entre las variables de estudio y está dirigido a universitarios que cursan el primero, segundo y tercer ciclo de formación profesional de una universidad privada de Lima; quienes son adultos entre 17 y 41 años. Se aplicaron dos instrumentos, el primero se denomina Inventario del Aprendizaje Autorregulado de (Lindner, Harris & Gordon, 1992); que consta de 70 ítems. El segundo, se denomina Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (Palenzuela,1983) adecuado al contexto peruano por Domínguez et al (2012); consta de 9 ítems, es unidimensional.

Las áreas temáticas de este estudio son el aprendizaje autorregulado, la autoeficacia, la universidad y el adulto joven.

1.3.3 Limitaciones de la investigación

La situación actual, debido al estado de emergencia por la Pandemia COVID-19, dificultó el acceso a las instituciones para solicitar los permisos respectivos y para llevar a cabo la toma de la muestra ya que la educación se impartía en la modalidad a distancia. Fue completado por todos aquellos estudiantes que por libre disposición decidieron responder los cuestionarios. Estos factores afectan el óptimo desempeño en la toma de muestra.

Una limitación durante el proceso de investigación fue el acceso a la bibliografía, ya que existen diversos antecedentes que abarcan las variables a

investigar, sin embargo, estas se encuentran en bases de datos que no permiten el acceso libre de estudiantes.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.4 Objetivo General

1.0 Verificar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.4.2 Objetivos Específicos

1.1 Establecer la relación que existe entre la motivación como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.2 Establecer la relación que existe entre la cognición como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.3 Establecer la relación que existe entre el control del ambiente como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.4 Establecer la relación que existe entre la estrategia ejecutiva como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Carranza (2021) desarrolló un estudio cuya finalidad fue hallar la correlación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica. Se efectuó con 30 estudiantes de sexto ciclo del C.I. de una universidad nacional en Lambayeque. Se utilizó Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje (Torre, 2007) y la Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar (Cartagena, 2008). Se determinó que las variables no guardan relación entre sí ($r=.349$) ($p=>0.05$). Se concluyó que las variables son independientes y que no están relacionadas entre sí en los estudiantes del Centro de Idiomas de una universidad nacional en Lambayeque.

Robles (2020a) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue establecer la correlación del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica. Se evaluó a 53 estudiantes universitarios que cursaban el segundo ciclo de una universidad privada de Lima. Se utilizó el Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (Linder, Harris y Gordon, 1992) y la Escala de Autoeficacia Académica (Alegre, 2013). El resultado mostró una correlación significativa ($r=.734$) entre las variables estudiadas.

Burga y García (2019) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo encontrar la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado. Se realizó a 190 jóvenes de las carreras de Educación de un instituto superior público en Iquitos. Los usó la escala de Likert para evaluar la autoeficacia de

elaboración de los investigadores y el Inventario del Aprendizaje Autorregulado (Lindner, Harris y Gordon, 1992). El resultado mostró una correlación entre los constructos.

Díaz (2019) realizó una investigación que tuvo como objetivo conocer la correlación entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado. Se realizó con 413 universitarios limeños. Se empleó la Escala de Autoeficacia Académica (Robles, 2018) y el Inventario de Aprendizaje Autorregulado (Hernández y Camargo, 2017). Se concluyó que tienen una correlación significativa.

Luna (2019) desarrolló un estudio con el propósito de establecer la correlación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje. Participaron 92 universitarios tacneños. Se empleó el Cuestionario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010) y el Inventario del Aprendizaje Autorregulado de (Linder, Harris & Gordon, 1992). La investigación concluye en que existe una relación directa entre las variables aplicadas.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Gaeta, Gaeta y Rodríguez (2021) desarrollaron un estudio correlacional entre la autoeficacia, el estado emocional y la autorregulación del aprendizaje. Participaron 1665 estudiantes de pre y posgrado de diferentes universidades mexicanas tanto públicas como privadas. Para el estudio se usó la adaptación de "Self-efficacy scale" de Baessler y Schwarzer (1996) en español, el Listado de Emociones Experimentadas de Bisquerra y el Self-regulation Formative Questionnaire de Gaumer – Erickson y Noonan. La investigación concluye en

que existe incidencia positiva de la autoeficacia en los procesos de autorregulación de los estudiantes mexicanos.

Covarrubias, Acosta y Mendoza (2019) realizaron una investigación correlacional entre autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia general con las dimensiones de las metas académicas. La muestra fue de 231 alumnos chilenos que cursaban el segundo año y pertenecían a cuatro carreras distintas. Se empleó el Cuestionario de metas académicas (Hayamizu, 1991), la Escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarzer, 1991) y el Inventario de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Rósario et al., 2007). El estudio concluye que se requiere más acompañamiento a los estudiantes en relación a la determinación de metas.

Gómez y Romero (2019) realizaron un análisis del impacto en el rendimiento académico de enfoques de aprendizaje, estilos de autorregulación y autoeficacia académica percibida. La participación fue de 136 estudiantes de primeros cursos de una universidad española. Los instrumentos fueron el cuestionario Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) (Hidalgo, 2009) y el Cuestionario de Autoeficacia Académica y el Cuestionario de Autorregulación en el estudio (Romero, 2018). Como conclusión destacan la importancia del equilibrio entre los enfoques para un desarrollo más integral de los estudiantes universitarios.

Zúñiga (2019) realizó una investigación cuyo fin fue estimar la correlación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica. Fue realizada con 470 universitarios chilenos. Se utilizó el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) (Bruna et al., 2017), versión chilena,

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (García-Fernandez et al., 2016) versión chilena y el Cuestionario de Adaptación a la Vida Universitaria (Baker & Siryk, 1989). Los resultados confirmaron su relación.

Hurtado (2017) realiza un estudio que determinó la correlación entre procesos de autorregulación y autoeficacia. Participaron 546 alumnos universitarios. Los instrumentos utilizados fueron: la Escala de motivación (Pintrich, 1989) y la Escala de estrategias de aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986). La conclusión de la investigación indica que la autoeficacia se relaciona con las otras variables de manera significativa.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Autorregulación

2.2.1.1 Concepto.

El término autorregulación es un constructo muy amplio que abarca diferentes campos de investigación científica y su empleo generalizado permite varias interpretaciones. En el campo de la psicología, por ejemplo, el término autorregulación se aplica en diferentes ámbitos tales como: prácticas de crianza, salud mental, compras compulsivas, actividad física y deporte y diversas adicciones. Así mismo, el constructo autorregulación se emplea en el campo académico en estudios tales como: los logros en la etapa inicial, comprensión de textos, el uso de diversas herramientas tecnológicas en el aula, entre otras tareas (Trías, 2017).

El campo académico, que concierne a esta investigación, se busca comprender las diferentes maneras en que se desarrolla la autorregulación y de qué modo se puede impulsar el aprendizaje autorregulado en el contexto

educativo para mejorar desempeño académico universitario. A fin de lograr una óptima comprensión de la autorregulación se revisarán definiciones y conceptos de diversos autores.

Zimmerman (2002, citado por Morales, 2018) es uno de los investigadores educativos que desarrolló conceptos y fases de la autorregulación, indicando que la autorregulación es el control de los pensamientos (metacognición), acciones (comportamiento) y motivación que tienen las personas para cumplir determinados objetivos.

Por otro lado, Bandura (2007, citado en Arpi, 2019) la define como el proceso mediante el cual las personas determinan sus metas y congregan todos sus esfuerzos y medios para alcanzarlas. Una definición similar es que “la autorregulación es una de las habilidades básicas de los seres humanos que permite controlar pensamientos, acciones, emociones y motivación; haciendo uso de estrategias particulares con el fin de concretar las metas establecidas” (Panadero y Tapia, 2014, citados por Cabrera et al., 2019, p.10).

La autorregulación se podría expresar como un sinnúmero de estrategias, pensamiento y actividades que se juntan y permiten que un individuo construya y elabore su propio conocimiento (Díaz et al., 2017).

En consecuencia, es posible indicar que la autorregulación es el camino para controlar su proceder, su juicio, sus emociones y su voluntad para alcanzar una determinada finalidad; según Trías (2017) la autorregulación es, entonces, un “proceso multicomponencial, multinivel, interactivo y autodirigido” (p.27).

Cabe señalar que en la autorregulación se deben considerar factores externos como los contextuales y sociales, pues no solo involucra factores

cognitivos, motivacionales y emocionales (Pintrich, 2004, citado en Luna, 2019). Es decir, que muchas veces las personas encuentran motivación en entornos culturales y sociales.

2.2.1.2 Modelos teóricos de autorregulación.

Fueron varios investigadores que estudiaron los modelos teóricos de autorregulación, los principales son los propuestos por Pintrich (2000) y Zimmerman (2000). Al respecto, Durán (2017) manifiesta que existen cuatro principios básicos que coinciden en estos modelos.

El primero, se encuentra bajo una mirada constructivista la cual indica el rol activo y participativo del alumno en su aprendizaje; el segundo, indica que los aprendices son capaces de controlar sus conocimientos, su motivación y hasta su actuar. El tercero, contempla que los estudiantes empleen sus metas y objetivos como indicativos para valorar sus resultados y programar alguna variación con el fin de conseguir su propósito. Por último, los modelos que reconocen que las conductas de autorregulación son intermediarias entre el lado personal y el contexto de aprendizaje.

a. Modelo de autorregulación según Pintrich

Es preciso indicar que Pintrich (2000, citado por Durán, 2017) considera que:

El aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo en el que los aprendices establecen metas para su aprendizaje. También actúan monitoreando, regulando y controlando sus procesos cognitivos, motivacional y conductuales a partir de sus metas establecidas y de las características contextuales de su ambiente (p. 23).

El modelo de Pintrich entiende la autorregulación como un proceso de permanente construcción de saberes en la que los estudiantes trazan sus

propios objetivos. Además, propone cuatro fases por las que este tendrá que pasar para aprender conscientemente.

La primera fase corresponde a la preparación, planificación y activación. En esta fase el estudiante debe recurrir a sus saberes previos sobre la tarea, para trazar sus objetivos y metas, considerando el contexto, el tiempo y el esfuerzo para determinar la dificultad de la tarea (Pintrich, 2000, citado por Luna, 2019).

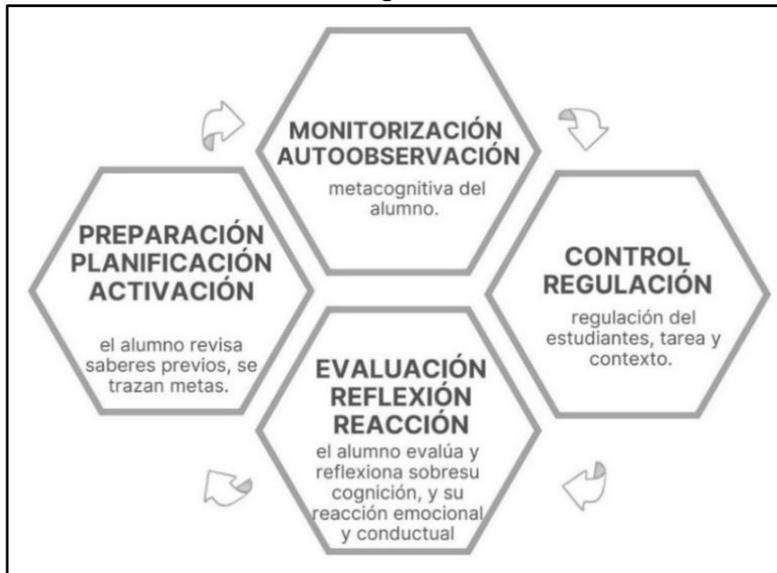
En segundo lugar, el monitoreo, que implica la autoobservación metacognitiva del estudiante con respecto a la tarea y el contexto. Esto da paso a evaluar el desarrollo de las actividades y el avance, para así determinar si es necesario hacer cambios (Pintrich, 2000, citado por Castro, 2017).

La tercera fase implica el esfuerzo por mantener el control o regulación del mismo estudiante, de la tarea y del contexto. De ser necesario, éste seleccionará estrategias cognitivas y motivacionales adecuadas para ejecuciones eficaces (Pintrich, 2000, citado en Díaz, 2019).

En la cuarta fase evalúa y reflexiona acerca de su desenvolvimiento cognitivo, su respuesta emocional y conductual frente a la tarea, y establecer si debe cambiar sus procedimientos para alcanzar sus metas (Pintrich, 2000, citado por Trías, 2017).

Figura 1

Modelo Pintrich – Autorregulación



En consecuencia, el modelo de Pintrich (2000) presenta la autorregulación como una manera autónoma y activa de aprender, con el fin de cumplir metas propuestas que posibiliten resultados importantes para el aprender a aprender del estudiante.

b. Modelo cíclico de autorregulación según Zimmerman

La definición de autorregulación de Zimmerman (2000, citado por Trías, 2017) se basa en el desarrollo de procesos que involucran las conductas, la cognición y los afectos con el propósito de que el estudiante alcance sus propias metas, considerando el entorno. Este modelo considera la planificación, ejecución y autorreflexión.

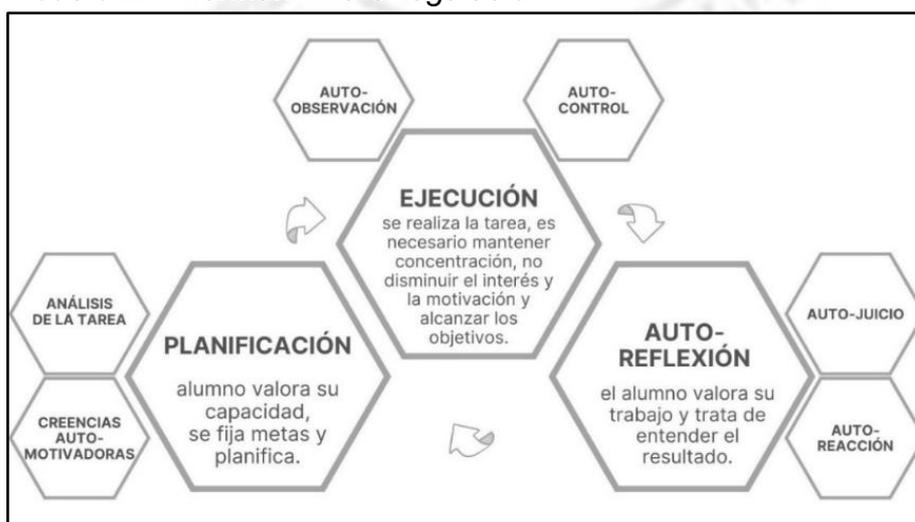
Planificación, analiza la tarea trazando objetivos y la planificación estratégica de la misma. Además, se activan las creencias auto motivadoras, los valores y metas que mantienen la motivación en el alumno (Zimmerman, 2006, citado por Díaz, 2019). Además, el estudiante se propone un calendario, elige los recursos necesarios y escoge las estrategias para alcanzar su meta.

La fase de la ejecución trata de los procesos que suceden a lo largo del aprendizaje y la acción específica de la tarea. Consta de la autoobservación, momento en el que es necesario que el alumno tenga presente qué está haciendo y si lo está haciendo bien o mal para corregir y continuar con la tarea. También del autocontrol mediante el uso de estrategias metacognitivas y motivacionales para mantener el interés y concentración durante la actividad (Zimmerman, 2006, citado por Díaz, 2019). Esta fase es importante ya que el alumno demuestra su voluntad y el esfuerzo que realiza por mantener su concentración en la actividad propuesta.

Por último, la autorreflexión donde el estudiante juzga su actividad mediante un autojuicio. Además, se genera la autorreacción con el análisis de las causas de éxito o fracaso y las emociones que estas originan. Estas emociones pueden modificar sus expectativas de autoeficacia (Zimmerman, 2006, citado por Díaz, 2019).

Figura 2

Modelo Zimmerman - Autorregulación



c. El modelo de autorregulación de Kanfer

Define la autorregulación como autocontrol. Gonzales (2021) sostiene que

en los procesos de autorregulación existe una situación donde probablemente se puede realizar un tipo de conductas, la probabilidad de que aparezcan tales estas conductas trascienden que provocan una disminución del propio control o gestión de las personas. Estas ideas, del modelo de autorregulación de Kanfer nos sirve sobre todo para crear ambientes adecuadas la terapia para que el paciente aprenda, desarrolle, controle sus conductas problemáticas (p. 15).

Este modelo permite reconocer ambientes propicios para generar aprendizajes en función a su desarrollo y control de las conductas que le generan consecuencias negativas.

De acuerdo a Kanfer, la autorregulación está organizada en fases que se inician por la autoobservación, aquí la persona analiza su comportamiento identificando sus áreas de mejora. Luego, está la autoevaluación, etapa en la que la persona determina sus objetivos y los criterios que la encaminan. Por último, el auto refuerzo, aquí el individuo se da a sí mismo consecuencias de acuerdo a sus resultados.

2.2.1.3 Aprendizaje autorregulado.

Las definiciones de autorregulación antes mencionadas permiten extender este término en diferentes campos de aplicación; sin embargo, es interés de esta investigación los procesos mentales que se generan en el ámbito educativo.

El concepto de aprendizaje autorregulado se origina de la amplitud de los estudios de autorregulación en contextos educativos. En ese sentido, existen tenues diferencias entre ambos términos que facilitarán el entendimiento del constructo.

La autorregulación es intercurricular, apoya constantemente el continuo del aprendizaje, consigue que el estudiante sea independiente y capaz de transferir estrategias todo esto con la finalidad de resolver los problemas que se les presenten (Dettori & Persico, 2015, citados por Marcelo y Rijo, 2019).

Trías (2017) expresa que analizar el constructo permite

entender cómo los estudiantes van logrando comprometerse con su aprendizaje, qué procesos se juegan en ello y cuáles son los obstáculos que encuentran para hacerlo. Interesados por la autorregulación en el aprendizaje, podemos considerarla como el conjunto sistémico de procesos por los cuales los aprendices gobiernan sus pensamientos, motivaciones, emociones y conductas a la hora de alcanzar sus objetivos en actividades de aprendizaje (p. 12).

Esta definición se contextualiza en ámbitos educativos en donde el objetivo o meta a alcanzar refiere al aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado está asociado a las metas que el estudiante se propone, al respecto Hendrie y Bastacini (2020) indican que:

En definitiva, el aprendizaje autorregulado puede definirse por medio del alcance que el alumnado tiene en el ámbito académico observado en logros objetivos, los cuales son estipulados por las metas intencionales que este se propone, así para algunos es observado como una disposición general que el estudiantado trae a clases y para otros, como una característica de la persona que desarrolla dominios específicos en situación por medio de la experiencia específica que está viviendo (p. 3).

Saíz y Valdivieso (2020) indican que los alumnos autorregulados denotan mayor responsabilidad con el cumplimiento de las tareas. Además, son capaces de aumentar su rendimiento académico; así mismo, Norabuena (2011, citado por Luna, 2019) sostiene que “el aprendizaje autorregulado centra su interés en describir, explicar, controlar o predecir de forma objetiva los procesos cognitivos y motivacionales implicados en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico” (p. 42).

El aprendizaje autorregulado hace referencia al aprendiz y su aprendizaje, capaz de controlar sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, desarrollando así su autonomía y autodirección. Sin embargo, Bandura (1987, citado por Luna, 2019) expresa en su teoría una relación de tres elementos, que son individuo, ambiente y conducta llegando hasta llegar a una visión sociocognitiva.

Pintrich (2005, citado en Durán, 2017), por su parte, expresa que consiste en aprender de manera autónoma y enfocada a la realización de metas. Para ello, se emplean estrategias de control del pensamiento, del compromiso, incluso del contexto.

Yang, Kim & Korea (2014, citados por Marcelo y Rijo, 2019) sostienen que toda persona es capaz de lograr niveles altos en cuanto al aprendizaje autorregulado si es que logra controlar su entorno en situaciones de aprendizaje.

2.2.1.4 Dimensiones del aprendizaje autorregulado.

Las dimensiones de la autorregulación nacen de los conceptos antes definidos y son:

a. Estrategia ejecutiva

Estas parten de la acción de las funciones ejecutivas, que son las encargadas de regular y definir las acciones para el logro de determinados objetivos. Estas, son importantes en el aprendizaje porque está presente desde las actividades previas hasta la evaluación. En esta dimensión se desarrolla el análisis de la tarea, que se encarga de optimizar la tarea identificando posibles dificultades; la definición y el uso de estrategias pertinentes y oportunas. Aquí se vinculan los conocimientos previos con lo nuevo a aprender y se realiza el

monitoreo, cuando se analiza cómo se está realizando la tarea asignada; así como también la evaluación, en donde se emiten juicios de valor sobre la tarea.

b. Cognición

Rivas (2018, citado por Noriega, 2020) la define como procesos que realiza el sujeto donde es capaz de recuperar, obtener, almacenar y utilizar la información y conocimiento en situaciones determinadas. Aquí, se vinculan aspectos importantes como lo son la atención, que es la concentración selectiva; el almacenamiento y recuperación de la información y juega un papel indispensable la memoria. Finalmente, la organización de la información, cuando es capaz de clasificar y establecer conexiones significativas.

c. Motivación y afecto

Esta dimensión influirá y ayudará a que se enfrente con mayor optimismo la tarea asignada. Baez & Alonso (2017, citados por Pinto y Palacios, 2022) expresan que

no basta la motivación como componente del aprendizaje autorregulado, sino que la manera de autorregular nuestras actividades y afrontar las tareas también es importante para el logro de los aprendizajes (estrategias). Por lo tanto, el proceso de autorregular los aprendizajes depende de conocer estrategias específicas de autorregulación y la motivación para aprender y dejar de lado emociones negativas o dificultades que impidan el logro de la meta trazada (p. 64).

En esta dimensión se vinculan los factores que la persona considera que ha afectado o beneficiado en sus logros y éxitos. Además de la orientación de rendimiento, en la cual el estudiante se traza objetivos con el fin de identificar qué tan eficaces pueden llegar a ser.

d. Control de ambiente

Lindner y Harris (1992, citados por Noriega, 2020) expresan que la gestión del entorno incluye al control del tiempo, organización de las tareas y recursos, la solicitud de ayuda y control del espacio; ayuda de recursos y personas que respalden o acompañen el aprendizaje. En esta dimensión está la gestión del tiempo, el acompañamiento de profesor, identificación de reglas y normas del aula, manejo de distractores, los métodos utilizados por los profesores.

2.2.1.5 Factores del aprendizaje autorregulado.

Torre (2007, citado por Cabrera, et al. 2019) congrega las capacidades necesarias para autorregular el aprendizaje basándose en cuatro factores:

a. Conciencia metacognitiva activa

Las metas personales son importantes en este punto, pues el alumno debe preparar, controlar y orientar sus procesos cognitivos para el cumplimiento de las mismas (Cabrera, et al. 2019).

b. Control y verificación por parte del alumno

(Cabrera, et al. 2019) identifica en este factor a las estrategias aplicadas por los aprendices para lograr el cumplimiento de sus metas. El análisis, la planificación y la revisión.

c. Esfuerzo diario en la realización de la tarea

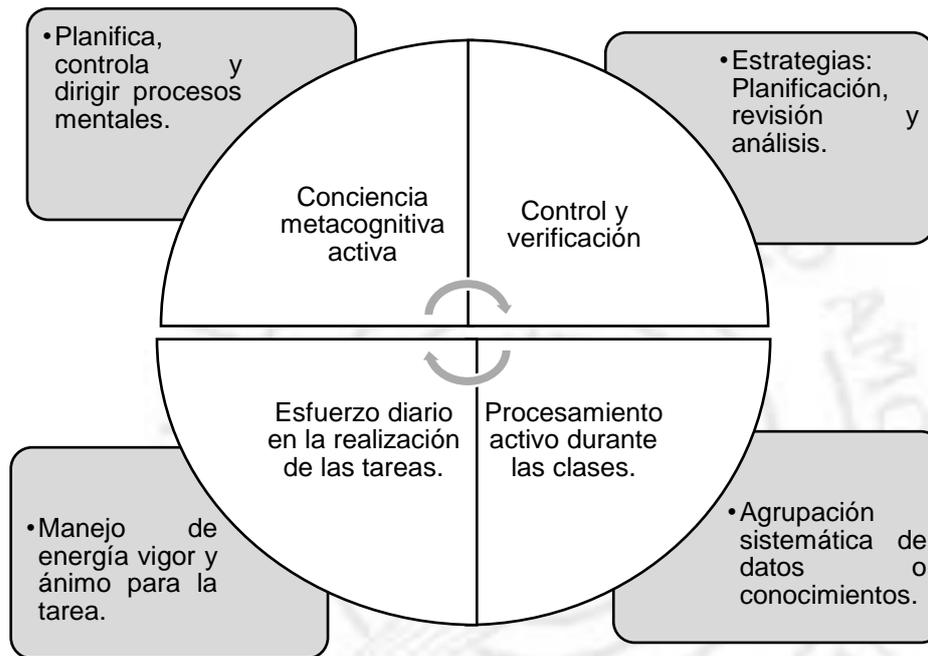
Se refiere al poder que tiene el estudiante para afrontar las dificultades cotidianas como el desgaste de energía y aliento a la que se enfrenta el estudiante (Cabrera, et al. 2019).

d. *Procesamiento activo durante las clases*

Son los procesos para organizar el conjunto de conocimientos adquiridos y aplicarlos (Cabrera, et al. 2019).

Figura 3

Factores de autorregulación (Cabrera, et al. 2019)



2.2.2 Autoeficacia académica

La presente variable se desarrollará a continuación presentado los conceptos y definiciones más relevantes, así como los modelos, fuentes y factores de esta.

2.2.2.1 Conceptos.

Los inicios del concepto de autoeficacia se insertan alrededor del año 70 dentro de la teoría social cognitiva de Bandura (1977) que estudia el proceso del aprendizaje en donde el factor social cumple un rol importante en la adquisición de conocimientos. La define como la perspectiva de cada persona sobre sus

capacidades y la oportunidad de lograr un mejor rendimiento en diferentes aspectos relacionados con su aprendizaje (Bandura, 1977, citado por Zúñiga, 2019, p. 12).

Luego de la definición general de autoeficacia, se presenta el concepto en el ámbito académico. Bandura (1997, citado por Luna, 2019) la expresa como la capacidad del sujeto para controlar sus pensamiento y acciones en su proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de lograr metas. Es necesario que, para lograr niveles altos de autoeficacia, el estudiante debe contar con habilidades y capacidades que le permitan responder satisfactoriamente. Por otro lado, la autoeficacia hace que el estudiante esté motivado y su rendimiento académico será también óptimo.

Olivas y Barraza (2016) cita a Bandura (1995) aclarando que no es solo un conjunto de conocimientos y habilidades que debe tener; sino, por el contrario, es la creencia de que las herramientas que tiene le ayudarán a lograr la tarea encomendada. Afirman que el sujeto que es consciente de que tiene las herramientas necesarias para lograr sus objetivos van a perseverar hasta obtener lo deseado.

Con relación a la definición de autoeficacia para situaciones académicas, Domínguez y Campos (2020) expresan que:

Sobre este asunto, los estudios refuerzan lo mencionado anteriormente: que no basta la motivación como componente del aprendizaje autorregulado, sino que la manera de autorregular nuestras actividades y afrontar las tareas también es importante para el logro de los aprendizajes (estrategias). Por lo tanto, el proceso de autorregular los aprendizajes depende de conocer estrategias específicas de autorregulación y la motivación para aprender y dejar de lado emociones negativas o dificultades que impidan el logro de la meta trazada (p. 496).

Truckman y Monetti (2011, citados por Robles, 2020a) definen la autoeficacia como:

La autoeficacia es una creencia que tiene la persona sobre el éxito que obtendrá ante una situación que podría ser difícil (por ejemplo, un examen de admisión, una exposición u organizar alguna reunión), no se trata de las habilidades que posee la persona, sino del juicio que hace la persona acerca de lo que puede o no puede conseguir con esas habilidades. Por lo tanto, la autoeficacia es la creencia que tenemos con respecto a que podemos afrontar diversas situaciones (p. 39).

Robles (2020b) señala a la autoeficacia como una variable multidimensional e indica que las dimensiones son tres expectativas: situación, resultados y la percibida.

La primera dimensión indica que los resultados se pueden ver alterados por factores ambientales libres de la acción personal. Estas expectativas pueden aumentar o reducir los resultados de las capacidades de los aprendices (como lo podrían ser la didáctica y materiales empleados por el maestro, la infraestructura entre otras).

La segunda es la expectativa de los resultados. Esta menciona que un determinado resultado está relacionado a una conducta determinada, de modo que al notar un alto grado de complejidad del encargo iniciarán las acciones necesarias para cumplir con la exigencia académica.

La tercera expectativa se refiere a la convicción que la persona tiene de contar de herramientas para actuar y obtener determinados resultados. Con estas tres dimensiones se elaboró la “Escala de Autoeficacia Académica” (Robles, 2020b).

La variable autoeficacia presente en la investigación se sustenta en la base teórica presentada por Bandura y será evaluada bajo la “Escala de

Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas” (Palenzuela, 1983) en España y validada en Perú por Domínguez, quien destaca y valida la condición unidimensional de la misma. Además, indica que “cuenta con propiedades psicométricas adecuadas” (Domínguez et al. 2012, p. 35).

La autoeficacia se desarrolla desde los primeros años de vida y según las definiciones investigadas es necesario que esta pueda potenciarse en ámbitos académico. Para ello, se requiere de una participación activa en diversas actividades, reflexión continua de sus logros y aspectos a mejorar, estableciendo metas cortas en diversos campos.

Los estudiantes universitarios desde el inicio hasta el término de su preparación académica deberán enfrentar diversas exigencias para cumplir con sus metas. Ante estos requerimientos la cognición y la motivación cumplen un rol primordial en la organización estudiantil para ejecutar sus actividades. Por lo tanto, para el logro de metas de los aprendices, es importante que estos cuenten con las habilidades necesarias para las exigencias a las que se enfrentarán. Además, es preciso que tengan la convicción de que conseguirán resultados favorables de acuerdo con su accionar (Domínguez et al., 2012). Es decir, que se sientan auto eficaces en el aspecto académico.

Luego de analizar las definiciones de diferentes investigadores acerca de la autoeficacia académica, es válido decir que ésta es primordial para conseguir el éxito en la vida universitaria de los estudiantes, ya que estos realizan su propia introspección acerca de sus conocimientos y capacidades académicas para lograr superar las exigencias propias de la etapa.

2.2.2.2 Modelo de autoeficacia según Bandura.

La autoeficacia fue impulsada por Bandura en las Teorías de Aprendizaje Social. Esta involucra como punto de partida a la persona y la percepción que tiene él sobre sus habilidades y capacidades. Luego, a la conducta o conjunto de acciones que realizará el estudiante para realizar la tarea indicada y por último los resultados que son los logros obtenidos.

El estudio inicial de la teoría cognitiva indicaba que el aprendizaje se proveía a través del procesamiento cognoscitivo de la información. Bandura incluyó el termino social ya que en su enfoque “señala que los procesos cognoscitivos son mediadores importantes de las conexiones entre el ambiente y el comportamiento” (Bandura, 1977, citado por Díaz, 2019, p. 34).

Esta reciprocidad trádica de Bandura, se entiende en cuanto el comportamiento del sujeto, los factores cognitivos y personales, y las influencias ambientales interactúan y se determinan entre ellas.

Figura 4

Modelo de la reciprocidad trádica de Bandura (1977)



Nota: Tomado de Olaz (2001).

Luna (2019) destaca la importancia de la teoría social cognitiva indicando que:

El éxito de esta teoría reside en la originalidad que presentó para su tiempo, en el cual se tenía al individuo como un agente invariable dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza; pero con la teoría de aprendizaje social ponemos al individuo como un agente sujeto a variaciones de acuerdo a los distintos factores intrínsecos (motivación) o extrínsecos (entorno) (p. 25).

A través de la teoría presentada por Bandura se expresa claramente la relación que hay entre la conducta, y el entorno interno y externo y cómo estos influyen en el aprendizaje del estudiante.

Barraza, Ortega y Ortega (2011, citados en Olivas y Barraza, 2016), expresan que uno de los requisitos para la autoeficacia consiste en tener metas establecidas porque eso determinará las acciones que realizarán para lograrlo y poseer la certeza de las capacidades que tiene para conseguir la meta.

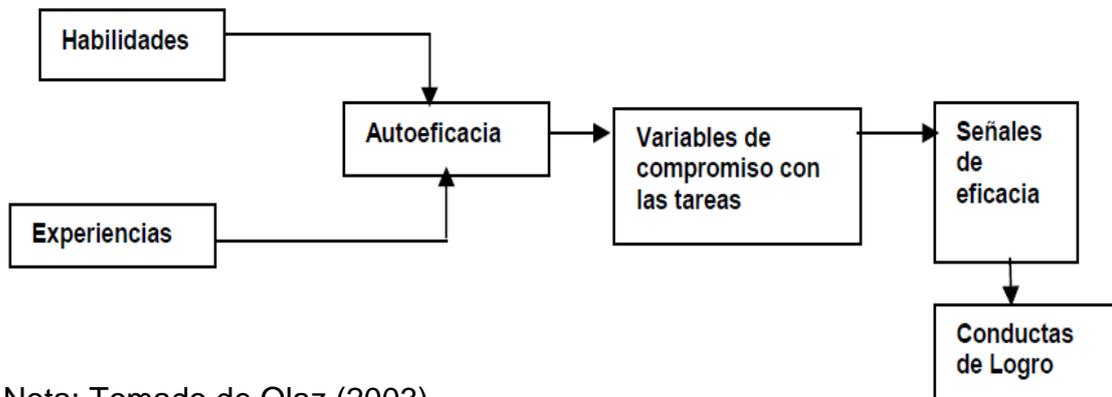
Olivas y Barraza (2016) citan a Bandura (1986) diciendo que:

El estudiante que duda de sus capacidades de aprendizaje, tiene baja autoeficacia y posiblemente evitará realizar las actividades que le sean asignadas. Viceversa, el estudiante con alta autoeficacia se implica más en las actividades que se le confían y muestra mayor involucramiento y persistencia a pesar de las dificultades que pueda encontrar (p. 50).

Por otro lado, Schunk planteó un modelo de autoeficacia para el entorno académico el cual propone que hay incidencia recíproca entre el deber con los trabajos académicos y las conductas de logro sobre la autoeficacia (Olaz, 2003). Los estudiantes al afrontar una tarea, se distinguen entre sí según la percepción y creencias de su eficacia acerca de la forma como aprenden y las habilidades con las que cuentan para realizar la tarea. Esto, es debido a la que todos los estudiantes han pasado por diversas experiencias académicas además de sus caracteres personales, todo ello los lleva a saber que tan eficaces son.

Figura 5

Modelo del proceso de desarrollo de autoeficacia de Schunk (1989)



Nota: Tomado de Olaz (2003).

2.2.2.3 Fuentes de la autoeficacia.

Bandura (1986, citado por Criollo et al., 2017) expresa que hay fuentes que inciden en autoeficacia.

a. Experiencia de logro

Es la experiencia del sujeto con respecto a los logros o fracasos que ha tenido al realizar tareas. Es decir, al tener una experiencia de logro positiva su actitud, acciones y resultados serán favorables, fortalecerá su motivación y les permitirá asimilar de manera constructiva los fracasos que se presenten. Pero, al tener ideas negativas tendrán como resultado inseguridad, sentimiento de incapacidad y limitadas capacidades. Al respecto, indican que el logro de objetivos es un referente importante en la adquisición de una alta percepción de eficacia; por el contrario, las derrotas, las disminuyen (Zimmerman y Cleary, 2006, citado en Mejía, 2020).

b. Condicionamiento vicario

Esta se refiere al aprendizaje a través de la observación, imitación o modelado. Es decir, identificar a otras personas realizando de manera efectiva

las tareas, ya que el sujeto puede llegar a reflejar todas esas capacidades y/o habilidades en sí mismo. Esta fuente de autoeficacia impulsa a los estudiantes que no tienen un conocimiento completo de sus propias capacidades, les ayuda a conectarse e identificarlas; pero, para ello es necesario que los modelos sean afines.

Así mismo, Olaz (2001) señala que:

Viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de autoeficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar (p. 25).

El condicionamiento vicario cumple tres funciones: Inicialmente reforzar o debilitar un comportamiento dependiendo de la reacción. Luego, facilita la imitación identificando el beneficio que da y; por último, es la ejecución de la tarea a través del modelo observado.

c. Persuasión verbal

Esta se refiere al apoyo que se le da a la persona para que pueda enfrentar la situación que se le presenta, en este punto se refuerza sus capacidades. Aquí tienen un papel importante los docentes, padres y mentores porque ellos realizarán una retroalimentación constante. Es importante que la retroalimentación que se brinda sea objetiva y constructiva.

Cuando se enfrenta a situaciones difíciles la percepción que tiene el sujeto de su autoeficacia disminuye por ello los aportes de personas significativas brindando confianza ayudan a replantearse y continuar esforzándose en función a la meta establecida empleando nuevas estrategias.

La persuasión verbal es también social pues cuando una persona significativa para el estudiante le da una opinión positiva acerca de su desempeño y habilidades, es más factible que este persista frente a los retos y se exija más para lograr el éxito (Mejía, 2020).

d. Activación fisiológica

Esta se refiere a las reacciones que va experimentando el cuerpo cuando realiza determinadas tareas. Entre las reacciones está la sudoración, el estrés, la fatiga, aumento de frecuencia cardíaca, entre otros. Estas reacciones fisiológicas están directamente relacionadas con fracasos. Las causas de estas activaciones fisiológicas pueden estar relacionadas a las vivencias, sucesos externos, entre otros.

Al tener un buen estado de ánimo, así como niveles alto de autoeficacia asumirá con entusiasmo la tarea encomendada y se reducirán las reacciones relacionadas con el estrés, la ansiedad y con los pensamientos negativos que limitan su reacción positiva.

Figura 6

Fuentes de Autoeficacia según Bandura (1986)



Estas fuentes podrían no incidir directamente en la autoeficacia. Esto dependerá del proceso cognitivo de cada estudiante. En otras palabras, los aprendices analizan sus habilidades, la problemática de la tarea, el esfuerzo a realizar, la ayuda externa, el resultado a obtener, los modelos de éxito y fracaso y la veracidad del persuasor (Mejía, 2020).

2.2.2.4 Factores que influyen en la autoeficacia académica.

La percepción y creencias de autoeficacia pueden influir en la conducta de diferentes maneras. Para Olaz (2001), en primer lugar, influye en la selección de acciones y comportamientos de las personas. Es más probable que los sujetos realicen las actividades con las cuales se crean eficaces y deleguen o eviten aquellas en las se crean poco capaces.

El establecer el esfuerzo a realizar en la actividad y la perseverancia frente a una tarea, estaría en segundo lugar. La tercera forma de influencia se dirige hacia las emociones y formas de pensar; los individuos de carecen de autoeficacia pueden sentir que las tareas que deben afrontar son mucho más difíciles de lo que en realidad son lo que les genera estrés y ansiedad; por ende, un bajo desempeño.

El cuarto factor que incide es el establecimiento de metas que realice cada sujeto, el procesamiento de la información, que se refiere al nivel de comprensión que tiene y capacidad de organizarlos. También son importantes los modelos no solo de niveles superiores, sino también sus pares. La retroalimentación oportuna o conocimiento de los avances o aspectos a mejorar son imprescindibles porque permitirá tener una idea clara de dónde está y, por último, los premios o incentivos que destaque el esfuerzo que realiza.

Pintrich y Schunk (1996, citados por Olivas y Barraza, 2016), afirman que la autoeficacia puede variar de acuerdo con el ámbito académico en el que se encuentre el estudiante de acuerdo a la afinidad con el curso. Por ello, es necesario que se potencie a partir de sus conocimientos y habilidades que tiene. Por otro lado, a mayores niveles de autoeficacia las metas que se trazan serán más demandantes y permitirán potenciar su percepción, habilidades y por lo tanto su desempeño.

2.2.3 Repercusión de la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios

La autoeficacia influye de manera directa en el aprendizaje autorregulado ya que a través de esta será capaz de identificar en qué aspectos debe prestar mayor atención (preparación, monitorización, control o evaluación), cómo son observados por el estudiante y cómo se organiza para realizar la tarea. Por otro lado, a través de estudios se ha evidenciado que el estudiante que posee niveles altos de autoeficacia logra monitorear mejor el desarrollo de la tarea, resuelve con mayor eficacia los problemas, realiza inferencias acertadas, previene situaciones futuras y tiene un buen manejo del tiempo.

Los estudiantes que cuentan con niveles altos de autoeficacia son capaces de organizar su tiempo para la realización de las tareas, identificará las estrategias más adecuadas para aprender y podrá enfrentar con mayor seguridad las situaciones que se le presenten. Además, le permitirá plantearse nuevas metas cada vez más complejas por la seguridad que tiene de los resultados que obtendrá.

Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea (2012, citados por Díaz, 2019) afirman que:

es importante tener en cuenta que las creencias de autoeficacia personal permitirán a los estudiantes manejar actividades de índole académico al tener mayor confianza en sus capacidades, lo que contribuye a que su motivación sea mayor (p. 38).

Se puede afirmar, entonces, que la autoeficacia es imprescindible para lograr metas, autorregular el aprendizaje y mantener la motivación a lo largo de todo el desarrollo de la tarea.

2.2.4 Importancia de la autoeficacia académica y del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios

El aprendizaje autorregulado tiene una importancia considerable en el desarrollo de la competencia de la autonomía. Además, implica que el alumno sea participante activo de sus procesos de aprendizaje mediante el empleo de estrategias cognitivas, conductuales y motivacionales tomando el control respectivo del contexto en el que el alumno se desenvuelve, teniendo sus metas y objetivos claros. Todo esto, conllevará al éxito académico del mismo; en consecuencia, la carencia de dichas estrategias y procesos podrían llevar al fracaso universitario.

En el ámbito académico no solo es necesario tener una buena percepción de eficacia frente a una tarea sino requiere también de otros aspectos como lo son la autorregulación, el control o monitoreo y el uso de estrategias adecuadas para que, en su conjunto, ayuden a un buen desempeño no solo académico sino, también, en la vida profesional ayudando a que mantengan los niveles de esfuerzo, organización y persistencia frente a diversas dificultades.

Al respecto Marcelo y Rijo (2019) expresan que

Para comprender el proceso de AAR es preciso tomar en consideración tres criterios: (1) el uso intencional de procesos, estrategias o respuestas específicas de los estudiantes a mejorar su rendimiento académico; (2) el uso de un circuito de retroalimentación orientado hacia sí mismo, involucrando a los estudiantes a monitorear la efectividad de sus estrategias de aprendizaje y que responden a la retroalimentación con los cambios en la autopercepción o estrategias de aprendizaje; (3) una dimensión de motivación, la participación de las creencias de autoeficacia que determina la elección de determinados procesos de autorregulación, estrategias o respuestas (p. 66).

Díaz (2019) cita lo expresado por Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) que afirman que estas dos variables no solo interfieren en la realización de las tareas, sino que también en su capacidad para solicitar apoyo, reformular las acciones y buscar nuevas estrategias.

2.2.5 El adulto joven

El desarrollo y aplicación de esta investigación está dirigida a los jóvenes adultos, y antes de definirlo es necesario conocer las diferentes clasificaciones etarias propuestas por entidades internacionales y nacionales.

El departamento de Asuntos Económicos y Sociales Internacionales de las Naciones Unidas (1983a) agrupa seis grupos poblacionales: “infancia (0 a 14 años), juventud (15 a 24 años), juventud adulta (25 a 44 años), adultez intermedia (45 a 64 años) y adultez más avanzada (65 a más)” (p. 3).

Martín (2005) hace una clasificación de la población tomando en cuenta aspectos sociales, psicológicos, fisiológicos y biogenéticos para lograr una estructuración más adecuada, catalogando tres grandes grupos etarios con sus respectivos subgrupos. Primero, están los jóvenes que comprende edades de 0 a 20 años, diferenciando tres subgrupos; la infancia (desde que nace hasta los

5) la pubertad o niñez media (de 6 a 12 o 14 años) y la adolescencia (de los 14 hasta los 20 años).

El siguiente es adultos, de los 20 hasta los 59, y tiene también tres subgrupos; jóvenes (20 - 39 años), medios (40 - 49 años) y maduros (50 - 59 años).

El tercer gran grupo es el de la vejez, que a su vez esta subdividido en tres; incipiente (60 - 69 años), intermedia (70 - 84 años) y avanzada (desde los 85 años en adelante).

Por otro lado, Mansilla (2000) hace referencia a las etapas del desarrollo humano y para hacer su clasificación considera la edad cronológica genética, social y psicológica. Además, considera particularidades generales que deben existir en la mayoría de los miembros del grupo. De tal manera que su clasificación se divide en 4 etapas; la etapa prenatal, que inicia desde la concepción hasta el nacimiento.

El segundo grupo es el de los menores de edad, los cuales están en una etapa formativa, y comprende desde los cero hasta los 17 años. Este grupo se subdivide en dos; la niñez que incluye a los sujetos de 0 a 11 años y que además tiene otra división (entre 0 a 5 años y de 6 a 11 años) y la adolescencia que abarca las edades de 12 a 17 años.

La penúltima etapa es la laboral que inicia a los 18 años y se extiende a 64 años y se divide en 2; la juventud comprendida desde los 18 hasta los 24 años y la adultez desde los 25 hasta los 64 años. La adultez a su vez, esta subdividida en tres; adultez joven (25 a 40), adultez intermedia (45 a 50) y adultez mayor (51 a 64).

La última es la etapa jubilar, en esta se incluyen sujetos desde los 65 años a más y también se subdivide en dos sectores; dorada y platino. El primer sector comprende los senectos primarios (65 a 69) e intermedios (de 70 a 74). El segundo sector se divide en tres; ancianos (75 hasta los 84), longevos (desde los 85 a 94) y los prolongevos (de 95 a más años).

Luego de analizar estas clasificaciones etarias, se presenta a los sujetos de la etapa laboral quienes llegan a la mayoría de edad en el Perú y cuentan con maduración fisiológica, psicológica y social.

2.2.5.1 Definición.

La definición de adulto joven está asociada al campo estadístico y se define como aquellas personas que se encuentran entre los 20 y los 39 años. Al respecto, Martín (2005) indica que;

La delimitación de esta fase, que se inicia en realidad con los adolescentes en sus edades tardías, cuando pasan a ser jóvenes o jóvenes adultos (hasta que definitivamente entran sin lugar a dudas en la adultez, hacia los 22-25 años), es clave porque en ella se producen los hechos demográficos tal vez más relevantes y de más trascendencia: la edad de entrada en pareja, la edad de la paternidad y maternidad, aunque ésta se ha retrasado hasta cerca de los 30 años en los países más desarrollados, la consumación de la preparación educativa y profesional, con los estudios superiores y universitarios, el acceso al mercado de trabajo en las mejores condiciones de cualificación (párr. 19).

Es posible definir a los adultos jóvenes, como todos aquellos sujetos que cursan desde los 20 hasta los 35 años de vida. Esta etapa de su vida se inicia con el término de la adolescencia y se caracterizan por su desarrollo y maduración biológica, fisiológica, psicológica, social y también espiritual. Además, en esta época se cuenta con la capacidad de integrar su imagen física y la definición de su personalidad. Sus relaciones son en base al respeto y empatía, prefiere socializar y relacionarse con mayor cantidad de personas que

enfocarse en un solo grupo cerrado. Asimismo, se traza metas específicas, las cuales son realizables y que ayudan al desarrollo de su autonomía y adquisición de capacidades y habilidades que pondrá en acción en la sociedad en donde se desenvuelve.

Frente a este grupo etario Mansilla (2000) indica que;

Adultos Jóvenes o adultos primarios (25 a 39 años). Ya cuentan con un trabajo y una familia en crecimiento que, especialmente al inicio de la categoría, les produce conflictos por su tendencia a la actividad juvenil frente a las responsabilidades familiares y laborales. Es decir, enfrenta la madurez de su desarrollo. Al llegar al final de esta sub-categoría se observan cambios físicos, tales como canas, arrugas iniciales, pérdida de flexibilidad principalmente por falta de ejercicio, y se alcanza un punto importante del desarrollo intelectual. Pese a tal. como el Perú tiene un modelo de producción económica que prioriza la competencia por sobre la competitividad. Se presenta un gran problema con graves consecuencias psico-sociales: un significativo porcentaje de la población urbana ha perdido su trabajo y se encuentra subempleada o está desempleada (p. 112).

Por otro lado, Ipsos Perú (2020) desarrolló un estudio para conocer el perfil del adulto joven peruano el cual indica que existen 6.3 millones de personas en este grupo etario que representa el 24% del Perú urbano. Además, se señala que el 32% de ellos se encontraba estudiando en una institución de educación superior. Una cifra preocupante para esta investigación fue que solo el 20% estaba estudiando y el 34% trabajaba en algo relacionado con su carrera.

Los adultos jóvenes al estar en una etapa importante de formación son incluidos dentro de la Agenda 2030 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Las Naciones Unidas (2015) presenta los siguientes objetivos.

Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos...
Objetivo 8. Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos (párr. 1).

Esto, es importante para su ingreso al mercado laboral, además de la importancia de un trabajo decente y del crecimiento económico

2.2.5.2 Características físicas.

El adulto joven, antes definido como aquellas personas que cursan entre los 20 y los 39 años de vida, se caracteriza porque ya es maduro biológica y físicamente. Por consecuencia, los varones alcanzan su mayor altura (1.76 – 1.77mt.) hasta los 21 años y solo un pequeño porcentaje de mujeres (1 de cada 10) puede crecer hasta los 21 años y el rango de altura fluctúa entre 1.63 metros y 1.66 metros (Fundación Eroski, s.f.).

En esta etapa a diferencia de las etapas de infancia y adolescencia, los jóvenes adultos ya no tienen necesidad de un alto consumo de alimentos energéticos y nutritivos, debido a que el cuerpo ya ha logrado su máximo desarrollo, siempre que el grado de actividad física y la complejidad del individuo lo amerite (Fundación Eroski, s.f.).

Respecto a la masa ósea este rango etario, ya alcanzó su máximo crecimiento; sin embargo, hasta los 30 años se produce la consolidación del hueso; por este motivo es necesario un consumo adecuado de calcio para prevenir la osteoporosis en la adultez (Fundación Eroski, s.f.).

Con respecto a las capacidades físicas, en esta etapa de la vida, se logra mayor agudeza visual y mayor habilidad manual, las damas y los varones alcanzan el momento más elevado de coordinación, equilibrio, agilidad, fuerza y resistencia. Cabe resaltar que los varones logran la mayor fuerza muscular entre los 25 y 30 años, siempre que se desarrolle mediante ejercicios.

Siendo esta etapa en la que se le alcanza las mayores capacidades físicas, los adultos jóvenes demuestran tener mayor energía. En tal sentido, en este rango etario se encuentran los atletas profesionales, esta mayor energía se debe a los altos niveles de testosterona en el cuerpo, que llevan a los adultos jóvenes a realizar mayores actividades que conlleven alto riesgo (Rodríguez, 2021).

2.2.5.3 Características psicológicas.

Durante el desarrollo psicológico y cognitivo del adulto joven, el individuo es capaz de emplear todo lo aprendido en las etapas anteriores de su vida en todos los contextos. Rodríguez (2021) menciona que las capacidades mentales de los adultos jóvenes alcanzan su mayor desarrollo alrededor de los 35 años, momento en el que se inicia el pensamiento relativo, en donde los individuos empiezan a ponerse en el lugar de los demás y entiende que no todo debe ser blanco o negro y que hay diferentes maneras de ver la vida.

Sandoval (2018) indica que los jóvenes adultos pasan del pensamiento reflexivo al pensamiento posformal; es decir, que durante el pensamiento reflexivo la persona está en constante cuestionamiento de diferentes hechos y saca inferencias mientras que

El pensamiento posformal se caracteriza por la capacidad para lidiar con las incoherencias, las contradicciones y los compromisos. La vida es desordenada y compleja, y algunas personas son mejores para lidiar con su incertidumbre inherente. De este modo, el pensamiento posformal es tanto un estilo de personalidad como un modo de pensamiento (Sandoval, 2018, p.93).

En esta etapa, los adultos jóvenes buscan mayor independencia e indagan las maneras para cumplir con sus objetivos aun cuando no cuentan con

un plan para lograrlo; durante esta etapa también se consigue alcanzar el nivel de experto en su profesión (Rodríguez, 2021).

2.2.5.4 Características sociales.

Las personas que se encuentran en esta etapa sienten la necesidad de formar relaciones estables, buscar una pareja y establecerse en un lugar determinado.

Sandoval (2018) indica también que

los amigos juegan un papel importante en la edad adulta temprana. De hecho, un estudio de las amistades a través del período de vida encontró que los recién casados tienen más amigos que los adolescentes que los de la edad intermedia o los de avanzada edad (p. 110).

Luego de conocer las características de este grupo etario que es parte del estudio, es viable indicar que los constructos aprendizaje autorregulado y autoeficacia son imprescindibles para ellos, ya que se encuentra en una etapa que definirá el curso de sus vidas y de la sociedad.

2.2.6 La Universidad

La Real Academia de la Lengua Española (2021) la define como los estudios superiores los cuales comprenden diversas facultades y que permite obtener diversos grados y títulos. En el Perú, la universidad se rige de acuerdo con la Ley Universitaria 30220. La universidad es una “comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural” (Congreso de la República, 2014, p. 2). Esta involucra a diversos entes como lo son los promotores, los docentes, estudiantes, así como también los graduados.

Loayza (2018) la define como:

Universidad, concepto que aglutina al universo y a la verdad en uno. Ella significa unidad, coherencia, y adecuación del conocimiento, y del saber de toda la humanidad, siempre tras los pasos de las nuevas interrogantes veritacionales del hombre y de su situación cultural que constantemente se renueva (p. 88).

2.2.6.1 Principios.

Hay principios fundamentales que todas las universidades deben cumplir. Entre ello destacan la calidad académica a través de aprendizaje integral, la importancia de la investigación científica, así como la creatividad y la trascendencia hacia el desarrollo y compromiso con el país de acuerdo con las necesidades. Por otro lado, se da importancia a la persona en relación con su dignidad, pluralismo, inclusión, tolerancia y rechazo a las diversas formas de violencia o discriminación.

2.2.6.2 Funciones.

La Universidad tiene diversas funciones entre las cuales están la formación de los profesionales, la promoción de investigaciones para el desarrollo del país y de la cultura que la identifica, la proyección social basada en la atención a las necesidades que se presenten; además de la educación continua en cuanto a idiomas, especialidades y grados académicos.

Medina (2018, citado por la UNESCO, 2008) diciendo que,

la función investigativa es un eje transversal en el quehacer universitario; la universidad es el espacio donde se concretiza la producción, difusión y aplicación de los conocimientos, asimilando los ya generados por la humanidad y produciendo nuevos, a través de las investigaciones de docentes y estudiantes las que tienen como propósito la transformación social (p. 707).

2.2.6.3 Tipos de Universidades.

Las universidades se dividen en dos tipos, pueden ser públicas o privadas; las públicas se crean mediante ley y su constitución debe tener la aprobación del Ministerio de Educación, así como también del Ministerio de Economía y Finanzas para validar su permanencia en el tiempo. Por su parte, las privadas se crean por decisión de los promotores. El requisito indispensable en ambos casos es garantizar la pertinencia con las políticas peruanas, coherencia entre la oferta educativa dada por los estudios proporcionados y la demanda laboral del mercado, así como también validar la suficiencia de recursos para la sostenibilidad en el tiempo.

2.2.6.4 Régimen de estudios.

El régimen es asignado por cada universidad, generalmente se dividen en semestres y puede ser en la modalidad presencial, virtual o semipresencial.

La Ley universitaria 30220 (Congreso de la República, 2014) afirma que, todas las modalidades deben cumplir condiciones básicas de calidad que aseguren la prestación de un servicio educativo de calidad. Para ello, la SUNEDU establece las condiciones básicas de calidad, comunes y específicas que deben cumplir los programas de estudios en todas sus modalidades y autoriza la oferta educativa para cada universidad cuando conduce a grado académico o título de segunda especialidad profesional (p. 25).

El diseño curricular es establecido de acuerdo con módulos los cuales presentan competencias que permita al egresado desempeñarse profesionalmente incluyendo aprendizajes teóricos tanto de estudios generales como de especialidad y las prácticas profesionales considerando créditos y currículo flexible.

Las universidades pueden brindar los estudios de pregrado (generales y de especialidad) y posgrado (diplomados, maestrías y doctorados) los cuales le

pueden proporcionar títulos y grados a nombre de la Nación al cumplir con las exigencias en cuanto a culminación de estudios, presentación de trabajo de investigación y dominio de idiomas extranjeros.

2.2.6.5 Facultades.

Las universidades están constituidas por facultades que ofrecen formación académica y profesional a través de sus escuelas profesionales. La universidad debe tener por lo mínimo con dos facultades para su funcionamiento y el 30% de docentes con el grado de doctor. Algunas de las facultades son las de ciencias biológicas, físicas, matemáticas, química, de la salud, bioquímica, medicina humana, medicina veterinaria, psicología, administrativa, contables, económica, educación, sociales, derecho, ciencias políticas, entre otras.

2.2.6.6 El Perú y la educación superior.

El Perú ha enfrentado diversos cambios entre los cuales destacan la demanda de universidades que se presentó con mayor énfasis entre los años 2000 y 2019; la incorporación de universidades privadas llegando a triplicar su cantidad entre los años 1996 y 2014; así como la reforma educativa a través de la Ley Universitaria 30220 la cual incorporó a la SUNEDU como ente supervisor de la calidad educativa.

Benites (2021) expresa que,

Es claro que la reforma universitaria ha progresado con un resultado positivo no solo en relación con el aseguramiento de condiciones básicas de calidad, sino que también ha generado condiciones que permiten al Estado actuar rápidamente para aliviar los efectos de la crisis (p. 7).

La incorporación de la SUNEDU permitió en, su momento, identificar la situación en materia de calidad que se brindaba. A partir de ello, establecer un

plan de regulación para el cumplimiento de los estándares mínimos del sistema universitario.

La crisis de Salud mundial por pandemia del Covid 19 generó que el servicio educativo se encuentre en crisis y exigió a que se traslade a la modalidad virtual exponiendo diversas carencias en términos de limitación digital de parte de los estudiantes y docentes en materia de conectividad, acceso a recursos digitales y habilidades específicas del entorno en que se iban a desempeñar.

Benites (2021) muestra los siguientes datos.

En el Perú, el 32.7% de los hogares cuenta con al menos una computadora, el 35.9% de los hogares reporta acceder al servicio de internet. Sin embargo, se encuentran amplias diferencias entre las zonas urbanas y rurales en ambos indicadores, así como en aquellos vinculados al uso de internet para el grupo etario de 17 a 24 años (p. 5).

Estas deficiencias tuvieron consecuencias en las instituciones, docentes y estudiante ya que la falta de pago de matrículas, la morosidad y la deserción fueron en aumento.

2.2.6.7 La Sunedu para la verificación de la calidad educativa.

La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) se crea y oficializa en la ley 30220 emitida por el Congreso de la República (2014) con el fin de supervisar y asegurar la calidad educativa que se brinda en las universidades de todo el Perú, tanto en universidades públicas y privadas.

Las funciones que cumplen son verificar el otorgamiento de grados y títulos profesionales, determinar las infracciones conforme a la ley, supervisar que se cumplan lo básico e indispensable para que una universidad funcione

además de la obtención de grados; verificar que los recursos públicos se emplean para fines educativos, entre otros. El congreso de la República (2014) expresa que es un,

Organismo Público Técnico Especializado adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía técnica, funcional, económica, presupuestal y administrativa, para el ejercicio de sus funciones. Tiene naturaleza jurídica de derecho público interno y constituye pliego presupuestal. Tiene domicilio y sede principal en la ciudad de Lima y ejerce su jurisdicción a nivel nacional, con su correspondiente estructura orgánica (p. 4).

2.3 Definición de términos

Autorregulación

“Es el control que tiene una persona sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación mediante el uso de estrategias personales para alcanzar sus objetivos” (Zimmerman, 2002, citado por Morales, 2018).

Autoeficacia

Es la creencia personal de las propias capacidades para el desarrollo de una determinada situación que influye en los pensamientos, sentimientos y comportamiento de las personas.

Aprendizaje

Es el proceso mediante el cual se suman o transforman diferentes conocimientos, aptitudes, actitudes y conductas.

Constructo

Construcción teórica para comprender un problema determinado.

Cognición

Capacidad que tiene las personas para procesar conocimientos.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

1.0 Existe relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas

1.1 Existe relación significativa entre la motivación como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.2 Existe relación significativa entre la cognición como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.3 Existe relación significativa entre el control del ambiente como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

1.4 Existe relación significativa entre la estrategia ejecutiva como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

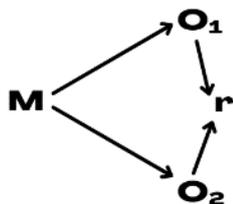
CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

La investigación es de enfoque cuantitativo. La clasificación que se presenta corresponde a la propuesta de Sánchez, Reyes y Mejía (2018). Es de nivel descriptiva correlacional por cuanto trata de establecer una posible relación entre dos variables tal como se da en la realidad.

El tipo es sustantivo en su modalidad descriptiva por lo cual analiza una relación en un momento dado.

El diseño es de una investigación correlacional, “diseño de investigación que tiene como objetivo establecer el grado de correlación estadística que hay entre dos variables en estudio. Funcionalmente permite observar el grado de asociación entre dos variables” (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018, p. 51). El esquema de este diseño es el siguiente:



Donde:

M = Muestra del estudio

O₁ = Observación de la variable Aprendizaje Autorregulado

r = Posible relación entre el Aprendizaje Autorregulado y la Autoeficacia

O₂ = Observación de la variable Autoeficacia

3.2 Participantes

Quienes participaron se desarrolla a continuación.

3.2.1 Población

Conformada por 280 universitarios de pregrado de los primeros ciclos de las diferentes escuelas pertenecientes a las áreas profesionales de Educación, Psicología y Administración y contabilidad de una universidad privada de Lima durante el semestre 2021-02.

3.2.2 Muestra

Constituida por 56 universitarios de primer, segundo y tercer ciclo de una universidad quienes aceptaron participar de la investigación por iniciativa propia. Es decir, el muestreo es intencional, deliberado.

La toma de la muestra se realizó mediante un formulario de Google, cuya primera sección estuvo dedicada al consentimiento informado, sin la aceptación de este el estudiante no podía realizar los cuestionarios. A continuación, se presenta la muestra agrupada según la especialidad que persiguen.

Tabla 1

Muestra de participantes según especialidades de estudios

Área Profesional	N	%
Educación	21	37.5
Psicología	15	26.8
Administración y contabilidad	20	35.7
Total	56	100.0

3.3 Variables de investigación

Variable 1: Aprendizaje autorregulado

Definición conceptual:

“El aprendizaje autorregulado como el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductos y afectos, los cuales son

sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas" (Schunk y Zimmerman, 1994, citados en Suárez y Fernández, 2016, p. 15).

Definición operacional:

Medida a través de "El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje" (Lindner y Harris, 1992), adaptado al contexto peruano por (Durand, 2017), cuyas dimensiones son la motivación, cognición, control del ambiente y la estrategia ejecutiva.

Tabla 2
Operacionalización del constructo aprendizaje autorregulado

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Estrategia ejecutiva	Proceso de ejecución, proceso metacognitivo, análisis de la tarea, estrategias de construcción, monitoreo y estrategias de evaluación.	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 34, 41, 45, 49, 53, 57	a = Casi siempre típico en mí.	Muy Alto (252 – 300)
Cognición	Proceso cognitivo, atención, almacenamiento de datos, recuperación de datos, ejecución de tareas.	3, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 36, 39, 43, 46, 47, 51, 55	b = Frecuentemente típico en mí.	Alto (204 – 251)
Motivación y afecto	Orientación hacia la meta, recompensas, sentimientos de capacidad.	2, 6, 7, 10, 14, 18, 26, 30, 38, 42, 50, 52, 54, 58, 59	c = Algunas veces típico en mí. d = No es muy típico en mí.	Medio (156 – 203) Bajo (108 – 155)
Control de ambiente o del contexto	Empleo del medio ambiente, búsqueda de ayuda, administración del tiempo, administración de tareas.	4, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 28, 32, 37, 40, 44, 48, 56, 60	e = No es típico en mí en lo absoluto.	Muy bajo (60 – 107)

Fuente: Durán (2017, p. 51).

Variable 2: Autoeficacia académica

Definición conceptual:

Bandura define la autoeficacia académica como el entendimiento que cada persona tiene acerca de sus talentos, los cuales emplea para alcanzar sus metas (Bandura, 1987, citado por Haro-Soler, 2019).

Definición operacional:

Medida a través de la “Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas” (Palenzuela, 1983) y adaptada por Domínguez et. al (2012) para el contexto peruano. Consta de 9 ítems y posee una única dimensión.

Tabla 3

Operacionalización del constructo autoeficacia académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Unidimensional	Unidimensional	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Nunca	Muy bajo (9-19)
			Algunas veces	Bajo (20-23)
			Bastantes veces	Medio (24-28)
			Siempre	Alto (28-36)

Fuente: Domínguez et al (2012).

Variables intervinientes

-Ciclo de estudios

Definición conceptual:

Son aquellos que están enfocados a metas de aprendizaje en un determinado tiempo (Congreso de la República, 2003).

Definición operacional:

Es la etapa en la que se encuentra estudiando al momento de la aplicación de los instrumentos según el Plan de Estudios de la carrera que está cursando. Se identifica por la matrícula, aula y cursos: Primer, segundo, tercer ciclo.

-Área Profesional

Definición conceptual:

Es una especialidad en la que se desempeña el sujeto, en esta están involucrados las habilidades, competencias y conocimientos en un campo específico (Paraninfo, s.f.).

Definición operacional:

Educación, Humanidades y Ciencias según la agrupación presentada en la muestra de este estudio.

-Sexo

Definición conceptual:

Característica física con la que nacen de los seres vivos, esta puede ser femenina o masculina (RAE, 2021).

Definición operacional:

Dakduk, et al. 2008 la definen como

Identificación que hace el sujeto de su sexo, al marcar el espacio correspondiente a la letra F si pertenece al sexo femenino, o a la letra M si responde al sexo masculino, en la sección de datos personales del Cuestionario de variables sociodemográficas (p. 393).

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se emplearon dos instrumentos:

Para medir el nivel de aprendizaje autorregulado se utilizó el “El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje” (Lindner y Harris, 1992), adaptado al contexto peruano por Durand (2017). Cuenta con 4 dimensiones: motivación,

cognición, control del ambiente y la estrategia ejecutiva. El cuestionario tiene 60 ítems de escala tipo Likert de cinco niveles que va desde casi siempre típico en mí, hasta no es típico en mí en lo absoluto. La sumatoria de estos define el nivel que poseen los estudiantes. El inventario es de libre disposición para los investigadores, ya que cuenta con el sello de creative commons.

Tabla 4

Ficha Técnica del Inventario de Autorregulación para el aprendizaje Lindner, Harris & Gordon V. 4.01 (1992), adaptado al contexto peruano por Durand (2017)

FICHA TÉCNICA	
<hr/>	
Nombre:	“El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI)”.
Autor:	Lindner, Harris & Gordon V. 4.01 (1992), adaptado al contexto peruano por Durand (2017).
Dimensiones:	La motivación, cognición, control del ambiente y la estrategia ejecutiva.
Número de Ítems:	60 ítems.
Aplicación:	Colectiva.
Validez:	En el contexto peruano Durand (2017) certificó su validez mediante un juicio de expertos -tres en total- valorando tres aspectos: relevancia, transparencia y claridad, obteniendo como resultado que los ítems del inventario son suficientes para medir la dimensión.
Confiabilidad:	Durand (2017) calculó la fiabilidad de la prueba en una muestra piloto con 20 alumnos, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.823.

Se usó la “Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas” Palenzuela (1983) adaptada Domínguez et al. (2012) para el contexto universitario peruano. Presenta nueve ítems con respuestas desde “nunca” hasta “siempre”, a mayor puntuación, mayor es la autoeficacia. La escala

es de libre disposición para los investigadores, sin embargo, mediante un email el investigador Sergio Domínguez, autorizó su uso.

Tabla 5

Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA) Palenzuela (1983) adaptada Domínguez et al. (2012)

FICHA TÉCNICA	
Nombre:	“Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA)”
Autor:	Palenzuela (1983) adaptada en el por Domínguez et al. (2012) para el contexto universitario peruano.
Dimensiones:	Variable unidimensional.
Número de Ítems:	09 ítems.
Aplicación:	Colectiva.
Validez:	En el contexto peruano Domínguez et al. (2012) presentaron la validez de contenido de la escala, mediante un juicio de expertos -ocho en total- revisando la congruencia de los reactivos de la variable, logró KMO de 0.938, lo que indica que es adecuado para su aplicación.
Confiabilidad:	Domínguez et al. (2012) calcularon la fiabilidad de la prueba en una muestra de 245 estudiantes, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.89.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Por la naturaleza del presente, se realizó la interpretación de datos empleando el programa SPSS 27 en los siguientes puntos.

- Análisis sociodemográfico a través de la estadística para caracterizar a la muestra.

- Estadígrafos para la construcción de indicadores descriptivos y baremos.
Entre ellos se usó las medias, modas, cuartiles y desviaciones.
- Prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov según la cantidad de la muestra.
- Coeficiente de Pearson o Spearman, para contrastar la correlación estadísticamente significativa.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Se procesan los datos de nuestra la investigación cuyo objetivo ha sido verificar la relación que existe entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos.

4.1 Estadística descriptiva

4.1.1 Predisposición para participar del estudio

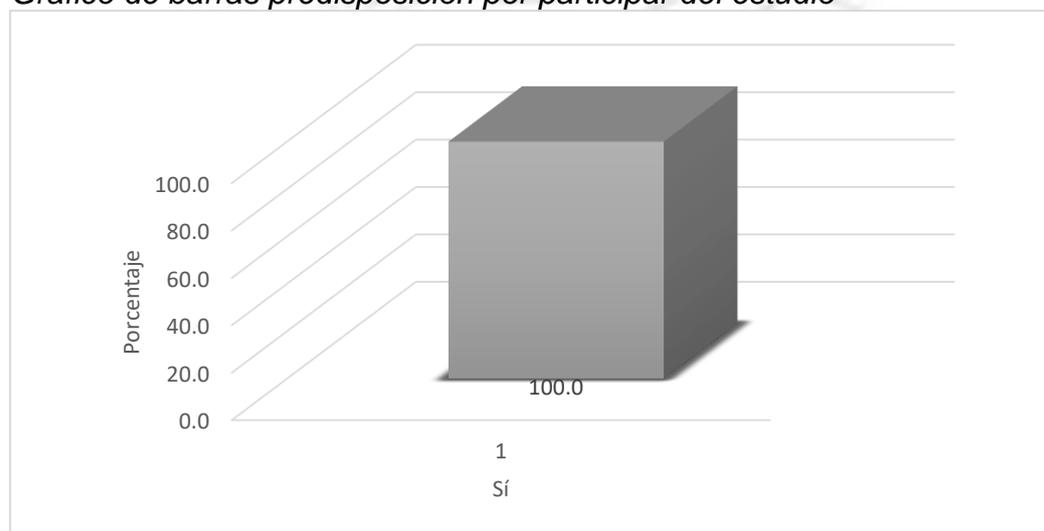
Referente a la predisposición por participar del estudio de investigación, de 56 participantes (100%), estuvieron de acuerdo dando como respuesta un sí.

Tabla 6
Predisposición para participar del estudio

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	56	100

Fuente: SPSS.

Figura 7
Gráfico de barras predisposición por participar del estudio



Fuente: SPSS Statistics.

4.1.2 Edad de los participantes

Referente a la edad de los estudiantes de primeros ciclos, 46 estudiantes (82.1%) tienen de 17 a 25 años, 6 (10.7%) tienen de 26 a 33 años y finalmente 4 (7.1%) tienen de 34 a 41, del total de los participantes del estudio.

Tabla 7

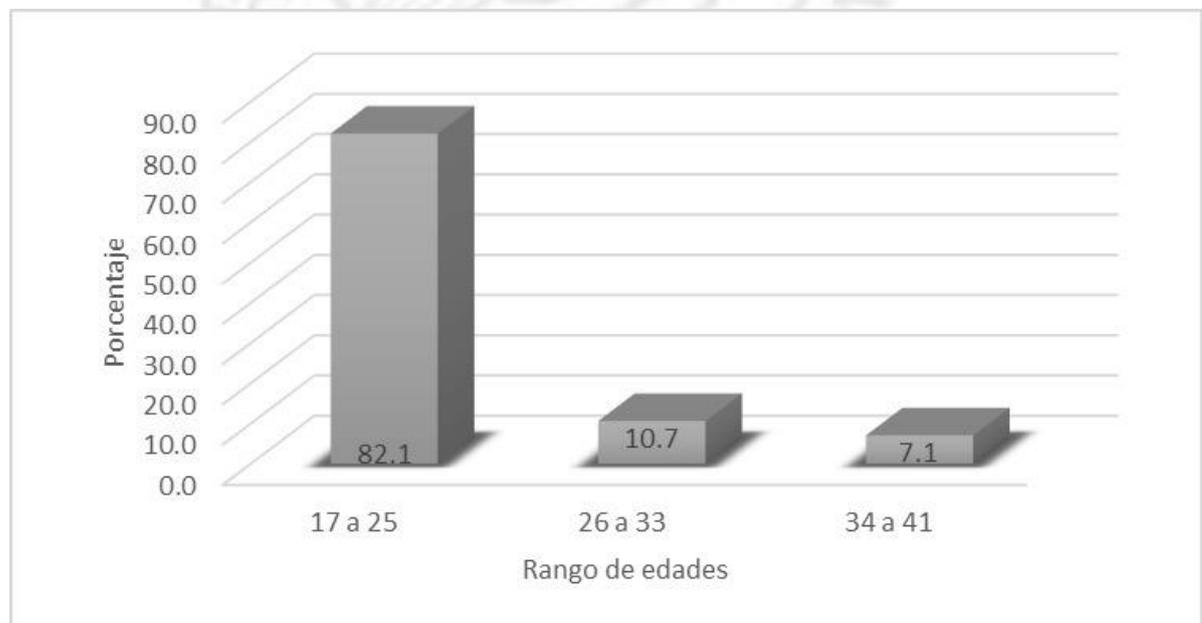
Edad de los estudiantes universitarios de primeros ciclos

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	17 a 25	46	82.1	82.1	82.1
	26 a 33	6	10.7	10.7	92.9
	34 a 41	4	7.1	7.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Fuente: SPSS Statistics.

Figura 8

Gráfico de barras de la edad de los estudiantes



Fuente: SPSS Statistics.

4.1.3 Género de los participantes

Referente al género de los estudiantes de primeros ciclos, 42 (75%) son de sexo femenino y por otra parte 14 (25%) son de sexo masculino, del total de los participantes del estudio.

Tabla 8

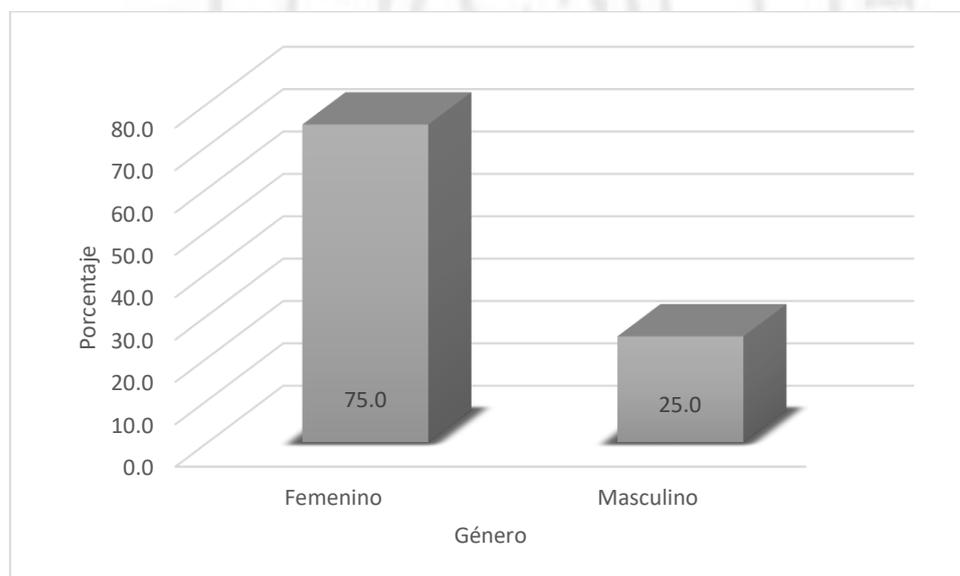
Género de los estudiantes universitarios de primeros ciclos

	Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	42	75.0	75.0	75.0
	Masculino	14	25.0	25.0	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Fuente: SPSS Statistics.

Figura 9

Gráfico de barras de género de los estudiantes



Fuente: SPSS Statistics.

4.1.4 Ciclo que cursan los participantes

Referente al ciclo en curso de los estudiantes de primeros ciclos, 14 (25%) cursan el primer ciclo de sus respectivos estudios, 28 (50%) cursan el segundo

ciclo de sus respectivos estudios y finalmente 14 (25%) cursan el tercer ciclo de sus respectivos estudios, del total de los participantes del estudio.

Tabla 9

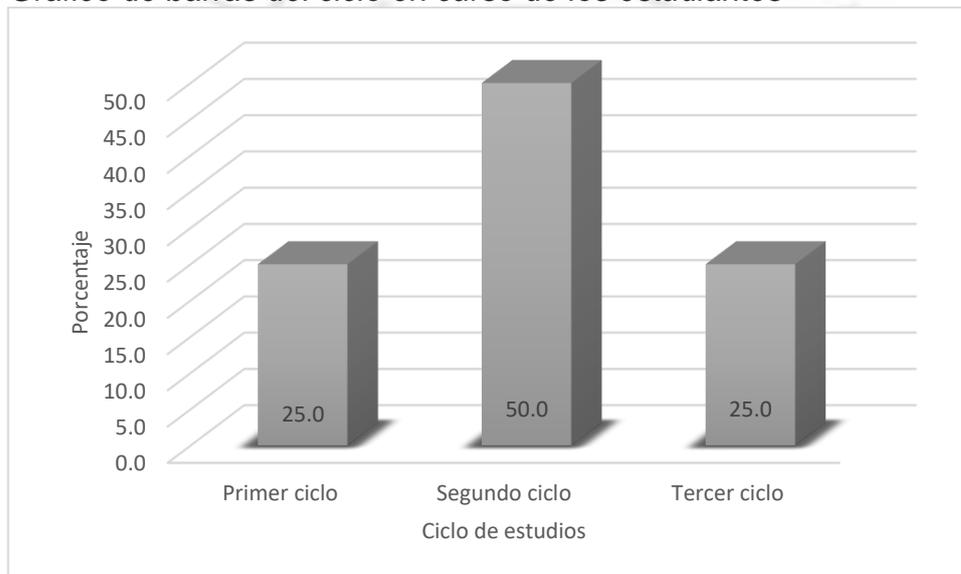
Ciclo en curso de los estudiantes universitarios de primeros ciclos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primer ciclo	14	25.0	25.0	25.0
	Segundo ciclo	28	50.0	50.0	75.0
	Tercer ciclo	14	25.0	25.0	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Fuente: SPSS Statistics.

Figura 10

Gráfico de barras del ciclo en curso de los estudiantes



Fuente: SPSS Statistics.

4.1.5 Especialidad que cursan los participantes

Para el desarrollo de este estadístico se han agrupado las diferentes carreras de los participantes en tres grandes grupos como son; educación que comprende educación inicial, educación primaria y educación secundaria; el siguiente grupo es el de humanidades comprendido por las carreras de psicología, comunicación e historia; y el último gran grupo es el de ciencias, el

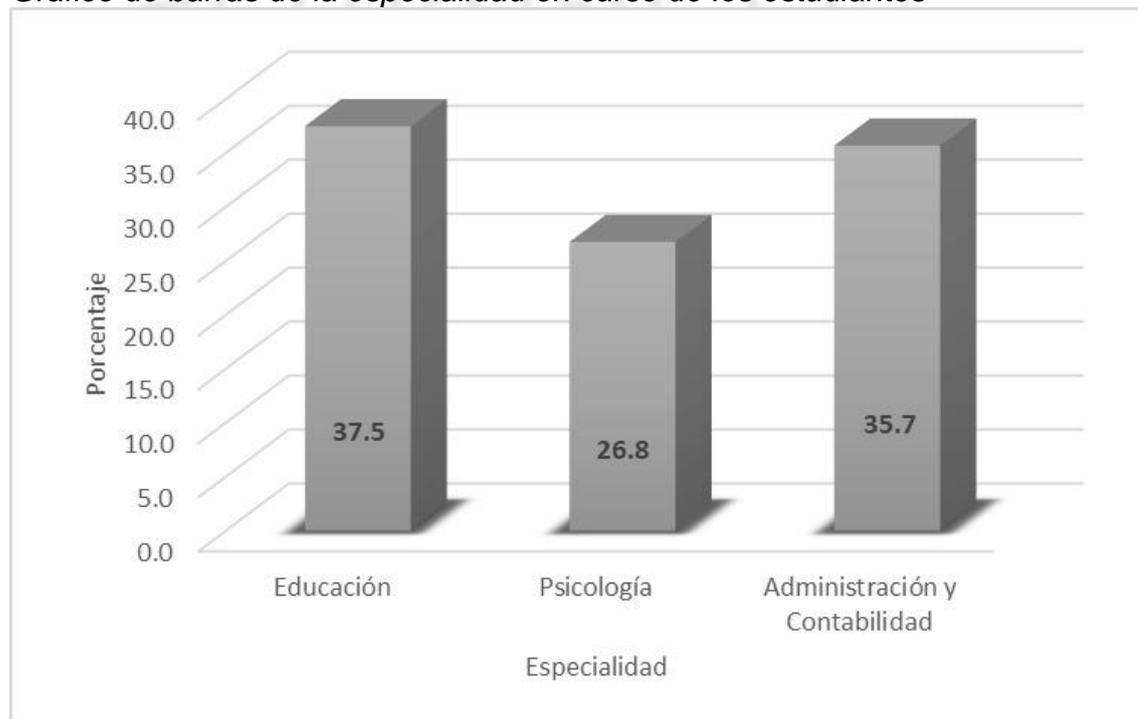
cual agrupa a las carreras de arquitectura, ingeniería, medicina, diseño. Los resultados obtenidos muestran que 21 participantes (37.5%) estudian carreras de educación, 15 alumnos (26.8%) cursan carreras de psicología y 20 estudiantes (35.7%) estudian carreras de administración.

Tabla 10
Especialidad en curso de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Educación	21	37.5	37.5	37.5
	Psicología	15	26.8	26.8	64.3
	Administración y contabilidad	20	35.7	35.7	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Fuente: SPSS Statistics.

Figura 11
Gráfico de barras de la especialidad en curso de los estudiantes



Fuente: SPSS Statistics.

4.1.6 Niveles de aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios de primeros ciclos

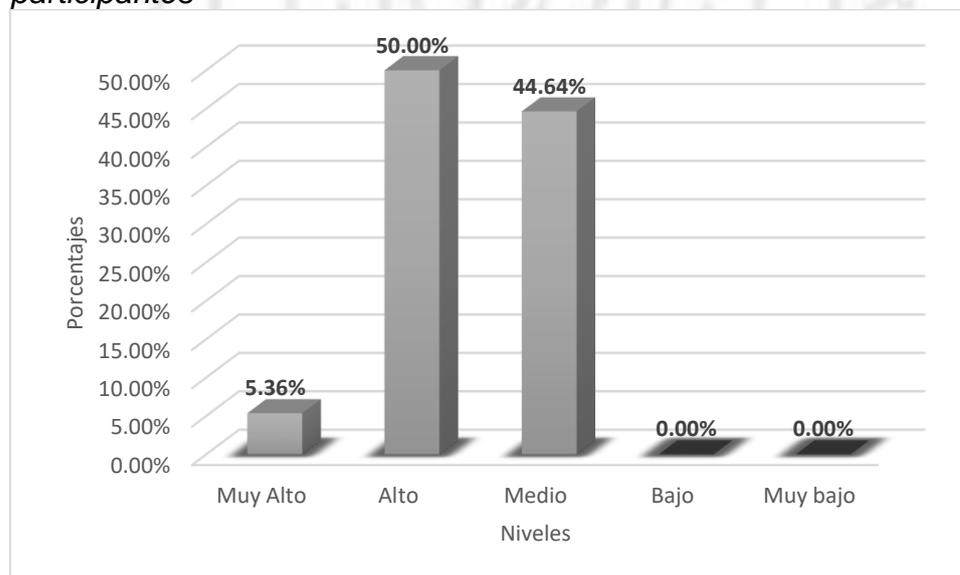
Referente a los niveles alcanzados en los universitarios de primeros ciclos, 25 (44.64%) tienen un nivel medio, 28 (50%) tienen un nivel alto y finalmente 3 (5.36%) tienen un nivel muy alto.

Tabla 11
Niveles de aprendizaje autorregulado de los participantes

Variable	Nivel	Rango	Cantidad	Porcentaje
Autorregulación	Muy Alto	300 a 252	3	5.36
	Alto	251 a 204	28	50.00
	Medio	203 a 156	25	44.64
	Bajo	155 a 108	0	0.00
	Muy bajo	107 a 60	0	0.00

Total de participantes: 56

Figura 12
Gráfico de barras de los niveles de aprendizaje autorregulado de los participantes



Fuente: SPSS Statistics.

4.1.7 Niveles de autoeficacia académica de los estudiantes universitarios de primeros ciclos

Referente a los niveles alcanzados en los universitarios de primeros ciclos, 4 (7.14%) presentan un nivel muy bajo, 10 (17.86%) presentan un nivel bajo, 21

(37.50%) presentan un nivel medio, y finalmente 21 (37.50%) presentan un nivel alto, del total de los participantes del estudio.

Tabla 12

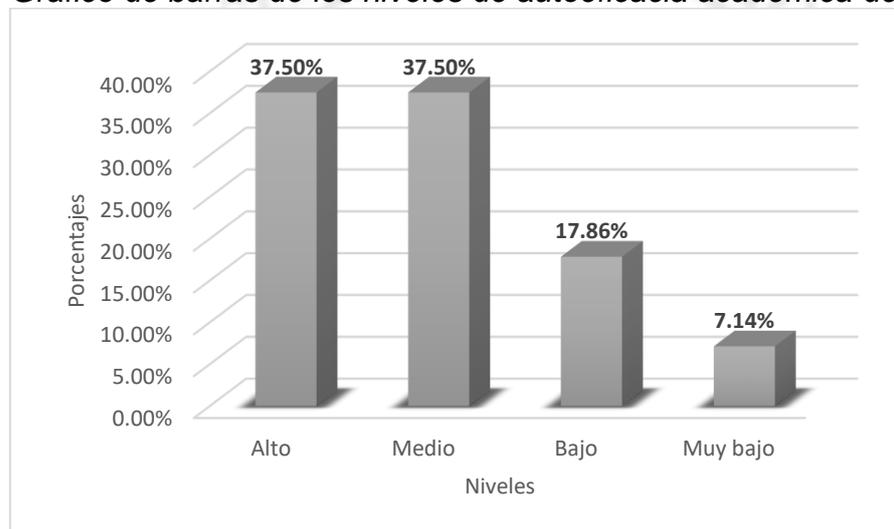
Niveles de autoeficacia académica de los participantes

Variable	Nivel	Rango	Cantidad	Porcentaje
Autoeficacia	Alto	36 a 29	21	37.50
	Medio	28 a 24	21	37.50
	Bajo	23 a 20	10	17.86
	Muy bajo	19 a 9	4	7.14

Total de participantes: 56

Figura 13

Gráfico de barras de los niveles de autoeficacia académica de los participantes



Fuente: SPSS Statistics.

4.2 Normalidad de las distribuciones

Se ejecutó la prueba de Kolmogorov-Smirnov por los 56 sujetos que participaron.

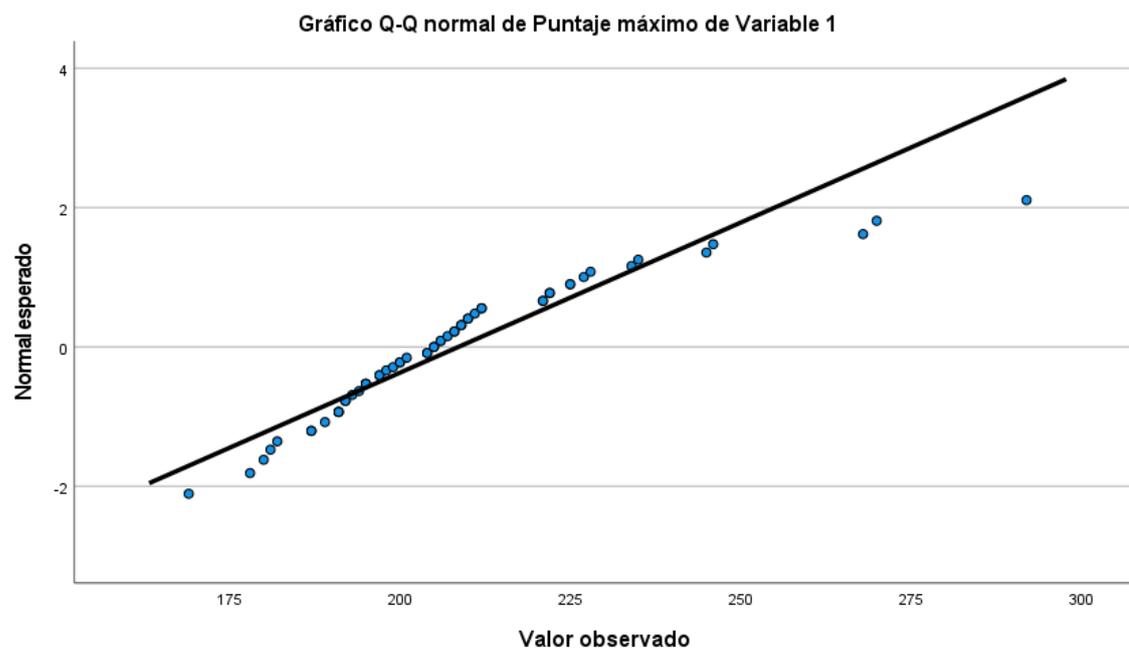
Tabla 13*Bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov*

Variables / Dimensiones	Asimetría	Curtosis	K-S	P_Valor
Autorregulación	1.447	2.877	0.174	0.001
Estrategia ejecutiva	0.346	1.529	0.12	0.042
Cognición	0.609	0.61	0.127	0.025
Motivación y afecto	4.019	23.448	0.192	0.001
Control del ambiente	1.139	1.008	0.148	0.004
Autoeficacia	0.074	-0.712	0.069	0.200

Si $p > 0.05$, los datos se ajustan a una distribución normal.

Tamaño de la muestra: 56

La variable aprendizaje autorregulado es no normal, en relación a su distribución, ya que P_valor es >0.05 .

Figura 14*Gráfico Q-Q de la Variable Autorregulación*

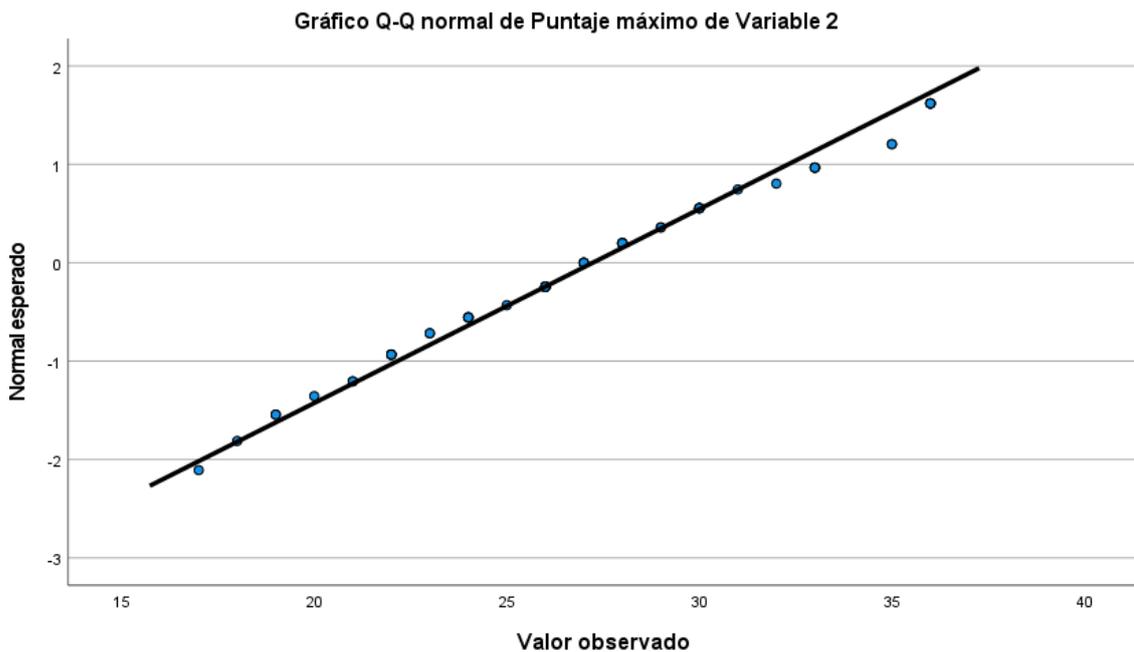
Fuente: SPSS Statistics.

Con respecto a las cuatro dimensiones de la variable en la tabla 13, y la prueba Kolmogorov-Smirnov se encontró que provienen de una distribución no normal, por lo tanto, se hará uso de pruebas no paramétrica como lo es la Rho de spearman.

Con respecto a lo obtenido en la tabla 13 sobre la segunda variable, los datos indican una distribución normal, debido a que P_valor es mayor que 0.05, además los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran entre +/- 1.

Figura 15

Gráfico Q-Q de la Variable Autoeficacia



Fuente: SPSS Statistics.

4.3 Verificación de las hipótesis

Se hará uso de un nivel de significancia del 5% ($\alpha=0.05$) para el contraste de las hipótesis.

4.3.1 Relación entre el aprendizaje autorregulado y autoeficacia

Constituye interés del trabajo identificar la relación entre variables. La estadística descriptiva sobre las variables es tal como sigue:

Tabla 14
Estadística descriptiva de las variables

Variable	n	M	Md	DS	% logro
Aprendizaje autorregulado	56	208.59	205.00	23.213	69.53
Autoeficacia	56	25.87	27.00	5.074	71.86

Fuente: SPSS Statistics.

n = número de sujetos

M = media aritmética

Md= mediana

DS = desviación estándar

% de logro = $(M / \text{Puntaje máximo posible}) \times 100$

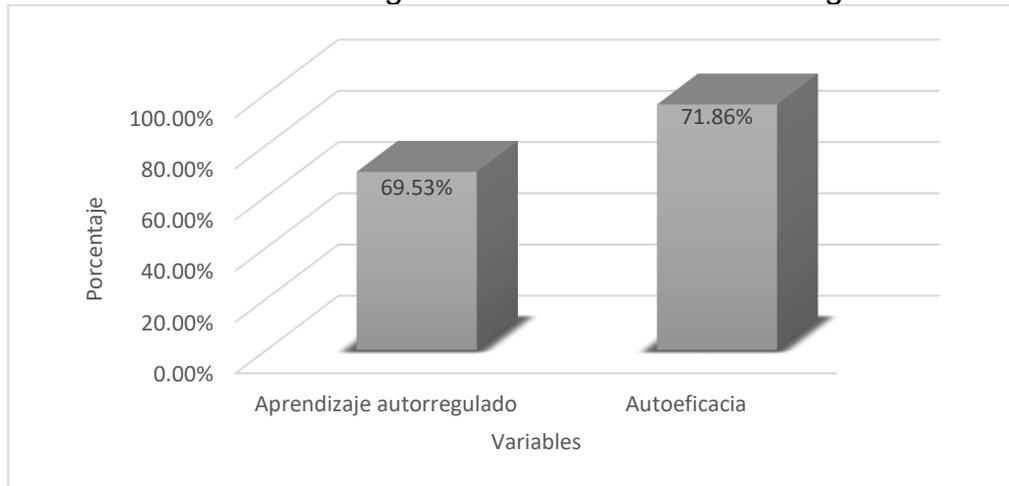
La tabla 14, muestra valores altos de la media aritmética (M) en las dos variables lo cual se visualiza mejor con el porcentaje del logro.

Por otra parte, los datos de la autoeficacia se encuentran más dispersos que los del aprendizaje autorregulado con relación a su respectiva media aritmética.

Finalmente, el porcentaje de logro de la variable Aprendizaje autorregulado alcanzó un 69.53% y el porcentaje de logro de la variable Autoeficacia alcanzó 71.86%.

Figura 16

Gráfico de barras de los logros de las variables de investigación



Fuente: SPSS Statistics.

Para determinar relación estadísticamente significativa entre las variables sobre estudiantes universitarios peruanos de los primeros ciclos, se utilizó el test de correlación de Rho Spearman.

Tabla 15

Valor de correlación del test de Rho Spearman entre variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia

		APRENDIZAJE AUTORREGULDO	AUTOEFICACIA ACADEMICA
APRENDIZAJE AUTORREGULADO	Correlación de Spearman	1	0.287*
	Sig. (bilateral)		0.032
	N	56	56
AUTOEFICACIA ACADEMICA	Correlación de Pearson	0.287*	1
	Sig. (bilateral)	0.032	
	N	56	56

Fuente: SPSS Statistics.

La tabla 15 presenta una correlación de 0.287 entre las variables, esto indica que la relación es positiva (Hernández, Fernández y Baptista (2015).

Siendo el grado de significación estadística $p= 0.032 < 0.05$, confirma que existe relación entre las variables de estudio.

Por lo tanto, la hipótesis general que afirma que existe relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, ha sido confirmada.

4.3.2 Relación entre la dimensión motivación y autoeficacia

La estadística descriptiva sobre la dimensión motivación y afecto y la segunda variable es tal como sigue:

Tabla 16

Estadística descriptiva de las variables motivación y autoeficacia

Variable	n	M	Md	DS	% logro
Motivación	56	53.73	53	9.545	71.64
Autoeficacia	56	25.87	27	5.074	71.86

Fuente: SPSS Statistics.

n = número de sujetos

M = media aritmética

Md= mediana

DS = desviación estándar

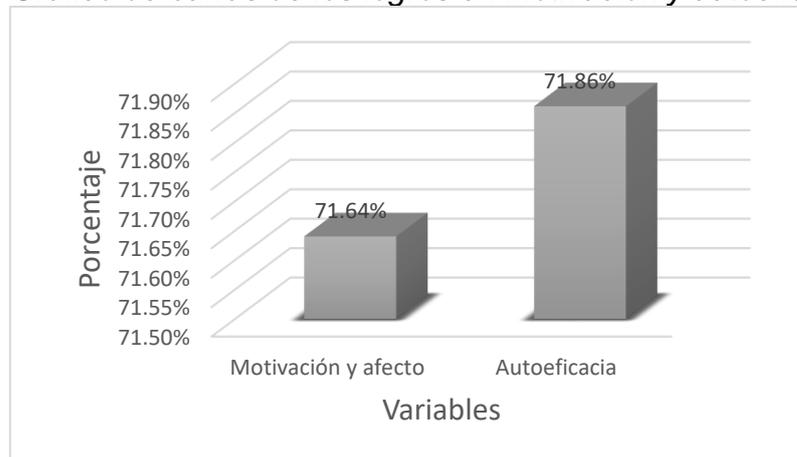
% de logro = $(M / \text{Puntaje máximo posible}) \times 100$

La tabla 16 muestra valores altos de la media aritmética (M) en las dos variables lo cual se visualiza mejor con el porcentaje de logro. Los datos de la autoeficacia se encuentran más dispersos que los de la dimensión motivación de la primera variable con relación a su respectiva media aritmética.

Finalmente, el porcentaje de logro de la dimensión motivación de la variable Aprendizaje autorregulado alcanzó un 71.64% y el porcentaje de logro de la variable Autoeficacia alcanzó 71.86%.

Figura 17

Gráfico de barras de los logros en motivación y autoeficacia



Fuente: SPSS Statistics

Para determinar si existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, se aplicó el test de correlación de Rho Spearman.

Tabla 17

Valor de correlación entre dimensión motivación y autoeficacia

		MOTIVACIÓN	AUTOEFICACIA ACADEMICA
MOTIVACIÓN	Correlación de Spearman	1	0.272*
	Sig. (bilateral)		0.043
	N	56	56
AUTOEFICACIA ACADEMICA	Correlación de Pearson	0.272*	1
	Sig. (bilateral)	0.043	
	N	56	56

Fuente: SPSS Statistics

La tabla 17 presenta una correlación de 0.272 entre la dimensión y la segunda variable, esto indica que la relación es positiva (Hernández, Fernández y Baptista (2015). Siendo el grado de significación estadística $p= 0.043 < 0.05$, confirma que existe relación entre la dimensión y la variable de estudio.

Por lo tanto, la hipótesis específica 1.1 que afirma que existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión motivación y autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, ha sido confirmada.

4.3.3 Relación entre la dimensión cognición y autoeficacia

La estadística descriptiva sobre la dimensión cognición y la variable autoeficacia es tal como sigue:

Tabla 18
Estadística descriptiva de la dimensión cognición y autoeficacia

Variable	n	M	Md	DS	% logro
Cognición	56	51.57	51	6.033	68.76
Autoeficacia	56	25.87	27	5.074	71.86

Fuente: SPSS Statistics

n = número de sujetos

M = media aritmética

Md= mediana

DS = desviación estándar

% de logro = $(M / \text{Puntaje máximo posible}) \times 100$

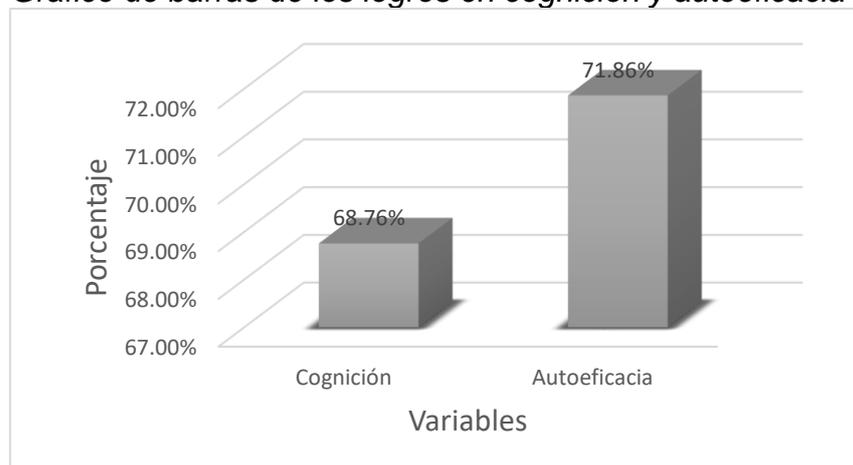
La tabla 18 muestra valores altos de la media aritmética (M) en las dos variables lo cual se visualiza mejor con el porcentaje de logro.

Los datos de la autoeficacia se encuentran más dispersos que los de la dimensión cognición de la primera variable con relación a su respectiva media aritmética.

Finalmente, el porcentaje de la dimensión cognición en relación con el logro alcanzó un 68.71% y el porcentaje de logro de la variable Autoeficacia alcanzó 71.86%.

Figura 18

Gráfico de barras de los logros en cognición y autoeficacia



Fuente: SPSS Statistics

Para determinar si existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión cognición de la primera variable y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, se aplicó el test de correlación de Rho Spearman.

Tabla 19

Valor de correlación entre dimensión cognición y autoeficacia

		CONGNICIÓN	AUTOEFICACIA ACADEMICA
COGNICIÓN	Correlación de Spearman	1	0.216*
	Sig. (bilateral)		0.110
	N	56	56
AUTOEFICACIA ACADEMICA	Correlación de Pearson	0.216*	1
	Sig. (bilateral)	0.110	
	N	56	56

Fuente: SPSS Statistics

La tabla 19 presenta una correlación de 0.216 entre la dimensión y la segunda variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). Sin embargo, el grado de significación estadística $p= 0.11 > 0.05$, determina que no existe relación entre la dimensión y la variable de estudio.

Por lo tanto, la hipótesis específica 1.2 que afirma que existe relación entre la dimensión cognición y autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima no ha sido confirmada.

4.3.4 Relación entre la dimensión control de ambiente o del contexto y autoeficacia

La estadística descriptiva sobre la dimensión control de ambiente o del contexto y la segunda variable es tal como sigue:

Tabla 20

Control de ambiente-contexto en conexión con la autoeficacia (estadística descriptiva dimensión- variable)

Variable	n	M	Md	DS	% logro
Control de ambiente o del contexto	56	52.52	51	6.244	70.03
Autoeficacia	56	25.87	27	5.074	71.86

Fuente: SPSS Statistics.

n = número de sujetos

M = media aritmética

Md= mediana

DS = desviación estándar

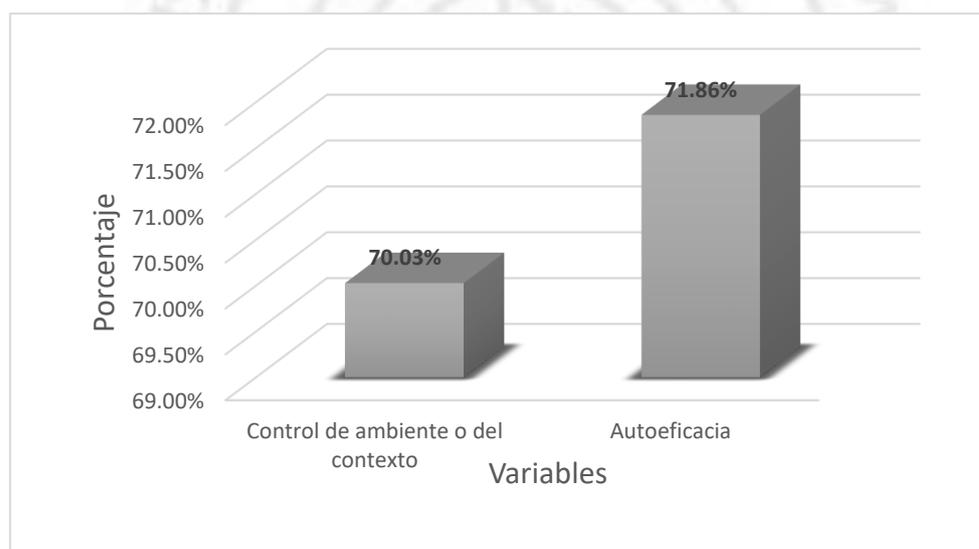
% de logro = $(M / \text{Puntaje máximo posible}) \times 100$

La tabla 20 muestra valores altos de la media aritmética (M) en las dos variables lo cual se visualiza mejor con el porcentaje de logro (% logro). Los datos de la autoeficacia se encuentran más dispersos que los de la dimensión control del ambiente o del contexto de la primera variable con relación a su respectiva media aritmética.

Finalmente, el porcentaje de logro de la dimensión control de ambiente o del contexto alcanzó un 70.03% y el porcentaje de logro de la variable Autoeficacia alcanzó 71.86%.

Figura 19

Gráfico de barras de los logros en control de ambiente o del contexto y autoeficacia



Fuente: SPSS Statistics

Para determinar si existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión y la segunda variable en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, se aplicó el test de correlación de Rho Spearman.

Tabla 21

Valor de correlación entre dimensión control de ambiente - contexto y autoeficacia

		CONTROL DE AMBIENTE O DEL CONTEXTO		AUTOEFICACIA ACADEMICA
CONTROL DE AMBIENTE O DEL CONTEXTO	Correlación de Spearman Sig. (bilateral)	1		0.309* 0.020
AUTOEFICACIA ACADEMICA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0.309* 0.020		1
	N	56	56	56

Fuente: SPSS Statistics

La tabla 21 presenta una correlación de 0.309 entre la dimensión y la segunda variable, esto indica que la relación es positiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). Siendo el grado de significación estadística $p= 0.020 < 0.05$, confirma que existe relación entre la dimensión y la variable de estudio.

Por lo tanto, la hipótesis específica 1.3 que afirma que existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión el control de ambiente o del contexto y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, ha sido confirmada.

4.3.5 Relación entre la dimensión estrategia ejecutiva y autoeficacia

La estadística descriptiva sobre la dimensión estrategia ejecutiva y la variable autoeficacia es tal como sigue:

Tabla 22

Estrategia ejecutiva en conexión con la autoeficacia (estadística descriptiva dimensión – variable)

Variable	n	M	Md	DS	% logro
Estrategia ejecutiva	56	50.77	51	5.893	67.69
Autoeficacia	56	25.87	27	5.074	71.86

Fuente: SPSS Statistics.

n = número de sujetos

M = media aritmética

Md= mediana

DS = desviación estándar

% de logro = $(M / \text{Puntaje máximo posible}) \times 100$

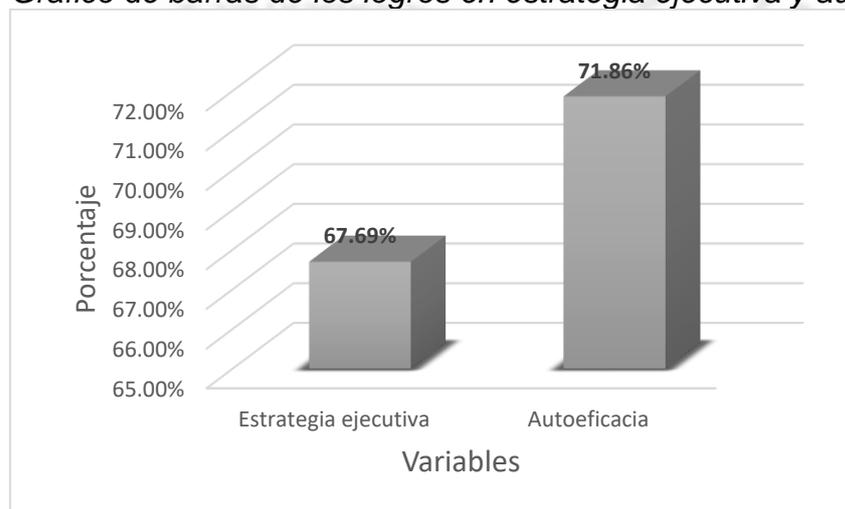
La tabla 22 muestra valores altos de la media aritmética (M) en las dos variables lo cual se visualiza mejor con el porcentaje de logro.

Por otro lado, los datos de la autoeficacia se encuentran más dispersos que los de la dimensión estrategia ejecutiva de la primera variable con relación a su respectiva media aritmética.

Finalmente, el porcentaje de logro de la dimensión estrategia ejecutiva de la primera variable alcanzó un 67.69% y el porcentaje de logro de la variable Autoeficacia alcanzó 71.86%.

Figura 20

Gráfico de barras de los logros en estrategia ejecutiva y autoeficacia



Fuente: SPSS Statistics

Para determinar si existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión estrategia ejecutiva de la variable Aprendizaje Autorregulado y la autoeficacia, se aplicó el test de correlación de Rho Spearman.

Tabla 23

Valor de correlación entre dimensión estrategia ejecutiva y autoeficacia

		ESTRATEGIA EJECUTIVA	AUTOEFICACIA ACADEMICA
ESTRATEGIA EJECUTIVA	Correlación de Spearman	1	0.314*
	Sig. (bilateral)		0.018
	N	56	56
AUTOEFICACIA ACADEMICA	Correlación de Pearson	0.314*	1
	Sig. (bilateral)	0.018	
	N	56	56

Fuente: SPSS Statistics

La tabla 23 presenta una correlación de 0.314 entre la dimensión y la segunda variable, esto indica que la relación es positiva (Hernández, Fernández y Baptista (2015). Siendo el grado de significación estadística $p= 0.018 < 0.05$, confirma que existe relación entre la dimensión y la variable de estudio.

Por lo tanto, la hipótesis específica 1.4 que afirma que existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión estrategia ejecutiva y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, ha sido confirmada.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se desarrolla la discusión de resultados a partir de la aplicación de los instrumentos empleados para ambas variables como lo son: El inventario de autorregulación para el aprendizaje (Lindner and Harris, 1992) y la Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (Palenzuela, 1983).

5.1 Relación el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia

Siendo la prioridad de esta investigación verificar la relación entre la variable aprendizaje autorregulado y la variable autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, los resultados muestran una correlación de 0.287, que indican que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre las variables de estudio.

Al respecto, Zimmerman (2008, citado por Zúñiga, 2019), al mencionar sus tres fases cíclicas para la autorregulación (planificación, ejecución, autorreflexión), indica que las expectativas de autoeficacia son primordiales en la primera fase: “la planificación”, la cual a su vez tiene dos componentes: el análisis de la tarea y la automotivación, este último componente se refiere al interés y a la autoeficacia presentes en el estudiante. Por lo tanto, en esta fase el alumno planifica la ejecución de la tarea y evalúa cuán capaz es para realizar la misma.

Se destaca especialmente el papel del aspecto motivacional referido a “expectativas de autoeficacia”, dado que un número considerable de estudios han determinado que es la variable que mejor predice la práctica del aprendizaje autorregulado y con ello un mejor rendimiento académico (Fernández et al., 2013, citado por Zúñiga, 2019, pp. 6-7).

De la misma manera, la teoría social cognitiva de Bandura (1993, citado en Gaeta et al., 2021) afirma que en la autorregulación es esencial la

apreciación personal de la eficacia del sujeto. Esto, es porque ambas variables necesitan desarrollos cognitivos similares los cuales comprenden habilidades para trazar objetivos, revisar el avance de la tarea y finalmente la autovaloración de su trabajo.

Asimismo, Sánchez y García (2019) señalan que;

Para la teoría social cognitiva, el aprendizaje autorregulado es influenciado por una interacción con la autoeficacia académica percibida, es decir, la decisión de comprometerse en estrategias de aprendizaje autorregulado, en parte depende en las creencias de uno mismo en la propia capacidad de emplear las estrategias requeridas para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados (p. 78).

Por otro lado, los resultados coinciden con los hallazgos de Burga y García (2019), quienes en su investigación encontraron una correspondencia positiva entre variables en 190 estudiantes de un instituto superior público en Iquitos, aplicando la prueba no paramétrica Chi cuadrado. Además, se evidenció que los universitarios cuentan con niveles medios de autoeficacia y niveles regulares en cuanto al aprendizaje autorregulado.

De igual modo, en investigaciones realizadas fuera del país, Zúñiga (2019) encuentra una correspondencia significativa en su investigación donde participaron 470 estudiantes chilenos. La investigación concluyó determinando que lo relacionado con la motivación y la cognición juegan roles imprescindibles en las vivencias de los sujetos (Zúñiga, 2019).

Asimismo, en el país (Robles, 2020a) detectó una relación altamente significativa entre las mismas variables estudiadas. Concluye que cuando el sujeto se considera eficaz, podrá afrontar mejor las situaciones que se le presenten en su aprendizaje y se empeñarán más (Robles, 2020a).

Finalmente, es importante mencionar que la investigación se realizó en el contexto de la educación virtual por la pandemia debido al COVID 19, tiempo en el cual los estudiantes tuvieron que afrontar momentos de gran preocupación y atravesaron grandes cambios en la forma de aprender. Por este motivo, se eligió la muestra en el contexto virtual a 280 alumnos de los cuales solo participaron 56 estudiantes que por libre voluntad decidieron responder.

Pese a la situación que enfrentaron los aprendices, Los datos arrojan que un 50% de estudiantes cuentan con un alto nivel de autorregulación, de la misma manera un 37.5% de estudiantes tienen un óptimo nivel de autoeficacia, por cuanto es posible indicar que los estudiantes lograron mantener sus niveles de aprendizaje autorregulado a pesar de las condiciones antes mencionadas.

5.2 Relación de la variable autoeficacia y las dimensiones de la variable aprendizaje autorregulado

5.2.1 Relación entre la dimensión motivación y la autoeficacia

En cuanto al análisis realizado se encontró que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación y afecto como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

Al respecto Durand (2017) expresa que

La motivación se reconoce como un conjunto de elementos en permanente interacción. Es aquello que activa la conducta y la dirige hacia una meta, que el alumno pretende alcanzar...Al finalizar una tarea de aprendizaje, se genera una reacción emocional ante los logros alcanzados y también una reflexión sobre los elementos participantes de este proceso lo cual afecta al proceso de autorregulación, bien potenciándolo, bien reduciéndolo (pp. 28-29).

Esto confirma que la motivación y afecto, así como también la autoeficacia son indispensable en la realización de la planificación y la evaluación de la tarea ejecutada.

Por otro lado, los resultados coinciden con lo encontrado por Gaeta, Gaeta y Rodríguez (2021) quienes estudiaron la correspondencia entre la autoeficacia, el estado emocional y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios encontrando incidencia significativamente positiva de la autoeficacia en la autorregulación en donde la motivación y el afecto se han involucrado directamente en procedimiento de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se realiza la acotación de que los datos fueron en pandemia por COVID 19 y este tuvo un impacto emocional en los estudiantes generándoles ansiedad, angustia y altos niveles de estrés, así como también la adaptación a situaciones de aprendizajes nuevos y retadores.

5.2.2 Relación entre la dimensión cognición y la autoeficacia

Respecto a la cognición como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima no existe relación entre ellas.

Al respecto, Robles (2020a) hace mención a la cognición como un procedimiento automático, que requiere de atención, recuperación de información y la labor en sí de la tarea. Por otro lado, Durán (2017) involucra en esta dimensión coherencia y razonamiento, tanto en la planificación, control, regulación, reacción y reflexión cognitiva.

Por otro lado, los resultados coinciden con Carranza (2021) quien no encontró relación entre las variables de estudio y que una es independiente de

la otra; afirma que en ocasiones los estudiantes no realizan la tarea porque consideren que son capaces o no para realizarla, sino que se da por una necesidad que el entorno le demanda.

Finalmente, es importante destacar que los participantes del estudio por la coyuntura estaban mucho más enfocados en la adaptación a la virtualidad y a cubrir necesidades emocionales y académicas que el entorno exigía.

5.2.3 Relación entre la dimensión control del ambiente y la autoeficacia

En cuanto al análisis realizado existe correspondencia entre dimensión control de ambiente o del contexto y la autoeficacia de los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima.

Al respecto del contexto y/o las condiciones en donde se realiza es importante ser considerado. Pintrich (2000, citado por Durán, 2017) expresa que lo que más cuesta controlar es el entorno y la relación del sujeto con este. En ellas no solo incluye el espacio físico y sus características sino también los métodos de enseñanza la tarea asignada y las personas que estén estrechamente ligadas al estudiante.

Por otra parte, coinciden con Pintrich (2000, citado por Luna, 2019)

considera el conocimiento de los estudiantes acerca de las normas generales y como la forma en la que perciban algunas de ellas puede influir en su enfoque al aula y su aprendizaje en general; así como también el clima de la clase, haciendo referencia a la calidez y el entusiasmo de los maestros, la equidad e imparcialidad para con todos los estudiantes (p. 175).

En el estudio realizado por Luna (2019) se pudo concluir que el control del ambiente es valioso para las variables, por ello sugieren capacitaciones de los docentes y revisiones periódicas de los entornos de aprendizaje que se les proporciona.

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes que participaron de este estudio tenían como entorno directo las plataformas virtuales y la casa (el espacio físico de estudio, la conectividad, los aparatos electrónicos y las situaciones que pudiera ocurrir en relación con la emergencia sanitaria por la COVID 19).

5.2.4 Relación entre la dimensión estrategia ejecutiva y la autoeficacia

La estrategia ejecutiva como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia determinan que existe una relación estadísticamente positiva entre la variable y la dimensión.

Al respecto, Lezak (1983, citado por Durán, 2017) expresa que una parte importante del aprendizaje autorregulado es la estrategia ejecutiva la cual comprende la puesta en marcha de una sucesión de estrategias de comportamiento que son indispensables para la construcción del conocimiento. Estas, no pueden ir aisladas; es aquí donde cobra importancia la autoeficacia porque la creencia de esta genera mayor confianza y apoya el manejo de la tarea con efectividad.

Por otro lado, los resultados coinciden con Robles (2020a) quien expresa que en el proceso de aprendizaje autorregulado el sujeto con altos niveles tiene el control de la tarea en todas las etapas. Es la conceptualización de qué tan eficaz es y es aquí en donde se conecta estrechamente con la autoeficacia porque es el individuo quien con su creencia de sus capacidades lleva a cabo una serie de estrategias para logros académicos.

Finalmente, es importante mencionar que tanto la autoeficacia y las estrategias ejecutivas como dimensiones del aprendizaje autorregulado, tuvieron que ser adquiridas y adaptadas en poco tiempo debido al contexto que

se vivía por la pandemia, tanto a migración a la educación virtual como la salud personal y colectiva.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Existe relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, por cuanto, el coeficiente de correlación es de 0.287, mostrando una correlación positiva y significación $p = 0.032 < 0.05$.
2. Existe relación significativa entre la motivación como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima. El coeficiente de correlación de 0.272, implica una correlación positiva y de significación estadística $p = 0.043 < 0.05$.
3. No existe relación significativa entre la cognición como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, puesto que el coeficiente de correlación Rho Spearman es de 0.216 y el grado de significación estadística $p = 0.11 > 0.05$.
4. Existe relación significativa entre el control del ambiente como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, por cuanto, el coeficiente de correlación Rho Spearman es de 0.309, mostrando una correlación positiva y el grado de significación estadística $p = 0.020 < 0.05$.

5. Existe relación significativa entre la estrategia ejecutiva como dimensión del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de primeros ciclos de una universidad privada de Lima, puesto que el coeficiente de correlación es de 0.314, mostrando una correlación positiva y significación $p = 0.018 < 0.05$.

6.2 Recomendaciones

Para estudios posteriores

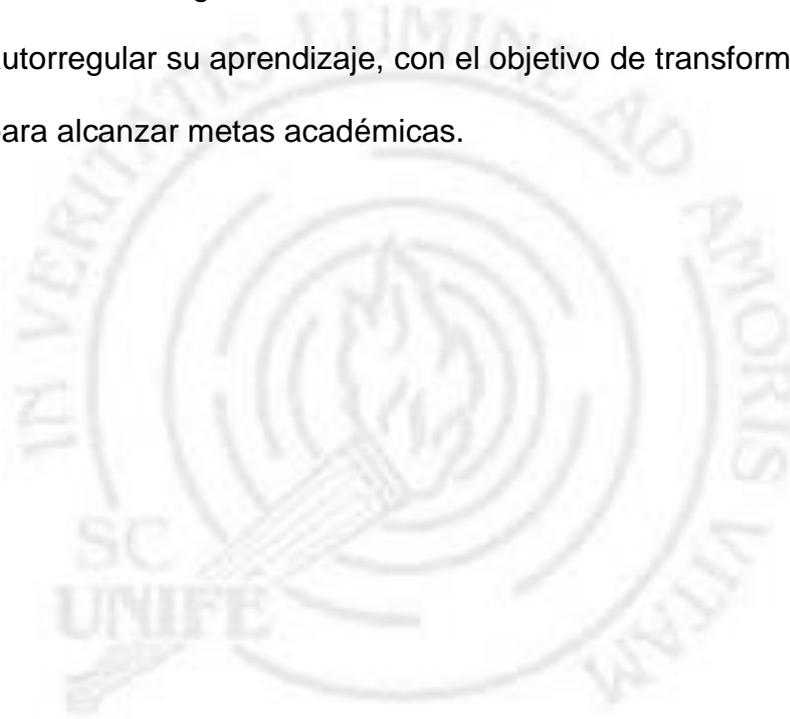
- Continuar investigaciones con base en las variables del presente estudio, ampliando la muestra para que pueda ser más representativa.
- Realizar más investigaciones con estas variables frente a entornos virtuales, debido al gran uso de la tecnología en la actualidad.
- Profundizar en la investigación de las presentes variables, aplicándolas en niveles educativos básicos, para lograr cambios en los estudiantes ingresantes.

Para centros de estudios superiores

- Evaluar a los ingresantes para identificar a aquellos que tengan carencia de estas competencias, las que consideramos básicas para cursar la educación superior.
- Incluir dentro de los estudios básicos universitarios talleres alusivos al desarrollo y empleo de las variables investigadas.
- Desarrollar programas de capacitación para los educadores, con el fin de fomentar estrategias que estimulen a los estudiantes a autorregular su aprendizaje y mejorar sus expectativas de autoeficacia.

Para docentes universitarios

- Motivar a sus alumnos a asistir a talleres y programas que los ayuden a aumentar sus capacidades con respecto a las variables investigadas.
- Desarrollar ejercicios, que fomenten en el estudiante un propio análisis de su autorregulación y una toma de conciencia de sus capacidades y limitaciones.
- Realizar un seguimiento de sus estudiantes con deficiente capacidad de autorregular su aprendizaje, con el objetivo de transformar positivamente para alcanzar metas académicas.



REFERENCIAS

- Aguilar, R. (2018, noviembre). La importancia de la Educación Superior. *Blog de NBS Información*. <https://www.nbs.es/la-importancia-de-la-educacion-superior/>
- Arpi, J. (2019). *La autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios del II semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9445>
- Benites, R. (2021). *La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia* <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/176597/La%20Educaci%c3%b3n%20Superior%20Universitaria%20en%20el%20Per%c3%ba%20post-pandemia%20VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Burga, N. y García, L. (2019). *Relación entre autoeficacia y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior De Educación Público "Loreto" – Iquitos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. Repositorio de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. <https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/6077>
- Cabrera, I., Hurtado, A. y Marcelo, Y. (2019). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria de instituciones educativas públicas de Surco* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15827>
- Carranza, J. (2021). *Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de Idiomas FACSHE-UNPRG* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55037>
- Castellanos, M. (2021). Importancia de la educación superior. *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. <https://www.universidad.edu.co/importancia-de-la-educacion-superior-martha-castellanos-marzo-21/>

- Castro, V. (2017). *Estilos de aprendizaje y autorregulación académica en estudiantes universitarios Lima 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/7720>
- Congreso de la República (2014). *Ley Universitaria 30220*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-_09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf?v=1644428544
- Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación n°28044*. <https://www.unj.edu.pe/images/pdf/calidad/marconormativo/LEY%2028044%20LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Corral, D. y De Juan, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. Aularia. *Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28. <https://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=422>
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines-Ruiz, T. (2016). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- D.S. N° 013-2019-MINEDU [con fuerza de ley]. *Política Nacional de Juventud*. 23 de Setiembre de 2019. Diario Oficial del Bicentenario El Peruano. http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/DS_013-2019-MINEDU.pdf
- Dakduk, S., Montilla, V., González, A. (2008). Relación de Variables Sociodemográficas, Psicológicas y la Condición Laboral con el Significado del Trabajo. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 390-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442220>
- Díaz, A., Pérez, M., González, J. y Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2416>
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Domínguez, S. y Campos, Y. (2020). Análisis psicométrico de una medida de autoeficacia académica en estudiantes mexicanos de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22(6), 495-499. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.021>
- Domínguez Lara, SA, Villegas García, G., & Centeno Leyva, SB (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 20(2), 293-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010>
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-UCSP*, 2(1), 29-39. <https://www.researchgate.net/publication/279204238>
- Durán, J. (2017). *Aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional de las estudiantes de educación inicial 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7725>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempo de pandemia del COVID-19. *Archivo Venezolano de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 1-6. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Fundación Eroski (s.f.). *Como Alimentarnos según nuestra edad*. <https://trabajoyalimentacion.consumer.es/adulto-joven/introduccion>
- Gaeta, M., Gaeta, L. y Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00003.pdf>
- García, M., Castañeda, E. y Mansilla, J. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 31, 136-148. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/151183/7424-20309-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, J. y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of*

Investigation in Health, Psychology and Education, 9(2), 95-107.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109636>

Gonzales, J. (2021). *Aprendizaje autorregulado para el aprendizaje de las Ciencias Naturales de los estudiantes de básica Superior* [Tesis de Grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio de la Universidad Península de Santa Elena.
<https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/6553/1/UPSE-TEB-2021-0010.pdf>

Haro-Soler, M. (2019). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 330-356.
doi:10.27533/udea.mut.v12n2a01

Hendrie, K. y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44 (1), 01-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092033>
https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to_SEMESTRE/64_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_II.pdf

Hurtado, L. (2017). *Las creencias de autoeficacia y su relación con los procesos motivacionales y de autoregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales* [Tesis de Maestría de la Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Manizales.
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1994>

Ipsos Perú (2020). *Perfil del adulto joven en el Perú Urbano 2020*.
<https://www.ipsos.com/es-pe/perfil-del-adulto-joven-en-el-peru-urbano-2020>

Laurito, M., y Benatuil, D. (2019). La internacionalización de la Educación Superior. Análisis del caso Proyecto Alfa Tuning América Latina. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12).
<https://core.ac.uk/download/pdf/230167143.pdf>

Lindner, R. y Harris, B. (1998). Self-regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, 47(1), 63-78.
<https://www.jstor.org/stable/27797364>

Lindner, R. y Harris, B. (1992). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345626.pdf>

Loayza-Maturrano, E. (2018). La universidad peruana y el desarrollo nacional: conflictos y posibilidades. *Tierra Nuestra*, 12 (1), 87-101.
<https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/12.pdf>

- Luna, S. (2019). *Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica de la universidad privada de Tacna 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1399>
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176557>
- Marcelo, C., y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Martín, J. (2005). Los factores definitorios de los grandes grupos de edad de la población: tipos, subgrupos y umbrales. *Geo Crítica / Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 9(190). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-190.htm>
- Medina, D. (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 703-737. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.244>
- Mejía, E. (2020). *Autoeficacia académica, autoeficacia de aprendizaje autorregulado, sexo, estrato socioeconómico y rendimiento académico en alumnos de centros educativos de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/15516>
- Morales, A. (2018). *Evaluación de un programa para incrementar habilidades de autorregulación en niños de edad preescolar* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio académico digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/16862>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/economic-growth/>
- Naciones Unidas (1983). *Directrices provisionales sobre clasificaciones internacionales uniformes de edades*. https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_74s.pdf
- Navea, A. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S157518131730013>
X

- Noriega, T. (2020). *Aprendizaje autorregulado y Escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un Curso de comunicación de una Universidad privada de lima – 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8178/Aprendizaje_NoriegaHidalgo_Tatiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Olaz, F. (2003). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. *Revista Evaluar*, 3, 15-34. DOI:10.35670/1667-4545.v3.n1.605
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://1library.co/document/y9dv3gjq-teoria-social-cognitiva-autoeficacia-contribuciones-explicacion-comportamiento-vocacional.html>
- Olivas, A., Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Adelita.pdf>
- Paraninfo (s.f.) *¿Qué es un área profesional?* <https://certificados.paraninfo.es/preguntas-frecuentes/que-es-un-area-profesional/#:~:text=Se%20entiende%20por%20%C3%A1rea%20profesional,que%20son%20necesarios%20para%20alcanzarlos>.
- Parodi, C. (16 de marzo de 2018). La realidad del empleo en el Perú. *Blog Economía para todos de Carlos Parodi*. <https://gestion.pe/blog/economiaparatodos/2018/03/la-realidad-del-empleo-en-el-peru.html/>
- Penta Analytics (2017). *En Perú, el 27% de los ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en el primer año de estudios*. <https://www.analytics.cl/educacion/peru-27-los-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios/>
- Pinto, E. & Palacios, J. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 60-69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000300060
- Real Academia de la Lengua Española (2021). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)* [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>

- Robles, H. (2020a). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de investigación psicológica*, (24), 37-52. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es
- Robles, H. (2020b). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en Psicología*, 28(1), 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rodríguez, A. (2021). *Adulto joven*. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/adulto-joven/>.
- Sáiz, M. y Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 49-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, N. y García, J. (2019). Influencia de la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en el desempeño académico. *Researchgate*, 1, 75-85. <https://www.researchgate.net/publication/334596252>
- Sandoval, S. (2018). *Psicología del Desarrollo Humano II*. Compilación. https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to_SEMESTRE/64_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_II.pdf
- Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 402-421. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-14/319>
- Suárez, J., Fernández, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. UNED
- Trías, D. (2017). Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683522/trias_seferian_gregorio_daniel.pdf?sequence=1
- UNESCO (2020). ODS 4: *Educación*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

Universidad de Lima (5 de octubre de 2020). *Las dificultades de la educación ante el nuevo coronavirus*. <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/psicologia/noticias/las-dificultades-de-la-educacion-ante-el-nuevo-coronavirus>

Villanueva, C. (2016). *Autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. Estudio dentro del contexto educativo actual* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio de la Universidad Iberoamericana Puebla. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/2107>

Zúñiga, M. (2019). *Relaciones entre aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica, prueba de selección universitaria, ajuste, desempeño y la intención de permanencia de estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio de la Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/764>



APÉNDICES

Declaración jurada de documentos de tesis

Carta permiso de autor

Carta de consentimiento informado

Solicitud para aplicar instrumentos



APÉNDICE A

DECLARACION JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, Edith Estefanía López Rodríguez, Identificada con DNI N° 46737559 con código ORCID N° 0009-0007-3162-435 y Angela María Vásquez Lozano, Identificada con DNI N° 40961770 con código ORCID N° 0009-0001-0444-3875, autoras de la tesis “Relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos” grado de Magister en Docencia Universitaria, declaramos y afirmamos que cumplimos con los permisos y procesos para la ejecución de la investigación de tesis.

Yo, Agustín Campos Arenas, identificado(a) con DNI N° 07194953 con Código ORCID N° 0000-0002-3867-3919 Asesor del estudio “Relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos”, afirmo que la ejecución se ha cumplido con los pasos que se requieren.

b. Permisos

Escala de Autoeficacia para situaciones Académicas en Estudiantes Universitarios peruanos, Sergio Dominguez Lara

“Inventario de Lindner, Harris & Gordon para el aprendizaje Autorregulado” que tiene sello de Creative Commons, es decir que es de libre uso.

c. Se cumplió con el consentimiento informado de los participantes.

d. Permiso de la autoridad de la Institución de aplicación.

Conforme a las normas de la institución para la adquisición de grados de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

Firman las tesistas y Asesor.

Lima, 15, de agosto de 2023



Edith Estefanía López Rodríguez – Firma Tesista



Angela María Vásquez Lozano – Firma Tesista



Agustín Campos Arenas – Firma Asesor

APÉNDICE B
CARTA PERMISO DE AUTOR

Buenas Tardes Dr. Domínguez,

Soy la Arq. Angela Vásquez, estudiante de la Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria de la Universidad UNIFE, el presente correo es para solicitarle el uso del Instrumento de Investigación “Escala de Autoeficacia para situaciones Académicas en Estudiantes Universitarios Peruanos”, del cual Usted analizó las propiedades psicométricas, para aplicarlo en mi Proyecto de Investigación titulado “Aprendizaje autorregulado y su relación con la autoeficacia en los estudiantes de una universidad particular”. Sin otro particular y agradeciendo por anticipado la respuesta al presente correo me despido de Usted.

Saludos Cordiales,



Edith Estefanía López Rodríguez
DNI: 46737559



Angela María Vásquez Lozano
DNI: 40961770

APÉNDICE C

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado

Somos Edith López y Angela Vásquez, y estudiamos la Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria en la UNIFE. Estamos realizando un estudio para conocer acerca del Aprendizaje Autorregulado y su relación con la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios. El objetivo de la investigación es establecer la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en los estudiantes universitarios de los primeros años de educación superior. Esta relación permitirá determinar los niveles de autorregulación y autoeficacia presentes en los estudiantes y la relación entre sus dimensiones. La información obtenida será de beneficio para orientar a las autoridades de la universidad en mejorar las propuestas metodológicas o la estructura curricular que favorezcan la autorregulación y mantengan la autoeficacia en los alumnos. Toda la información del estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los del mismo. Sus datos no aparecerán en ningún documento del estudio. Su participación en este trabajo es estrictamente voluntaria. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que esto lo perjudique de ninguna forma.

Si desea hacer preguntas o consultas puede hacerlas ahora o en cualquier otro momento llamado a Edith López. Desde ya le agradecemos su participación.

Edith Estefanía López Rodríguez
DNI: 46737559

Angela María Vásquez Lozano
DNI: 40961770

APÉNDICE D
SOLICITUD PARA APLICAR INSTRUMENTOS

Lima, 4 de Junio de 2021

Sra. Verónica Bringas

Directora de Programas de Estudios Generales de la Universidad Marcelino Champagnat.

Presente. -

Deseamos informar que somos estudiantes de posgrado UNIFÉ y nos encontramos elaborando nuestro proyecto de investigación, el cual está bajo la supervisión de la Dra. Elsa Bustamante Quiroz.

El estudio es "Relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia en estudiantes universitarios de primeros ciclos". En este sentido, deseamos aplicar las encuestas para la recopilación de datos entre los estudiantes de los primeros semestres de las diferentes carreras de su universidad sobre los niveles de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia y su correlación.

Por lo tanto, le solicitamos la autorización.

La información obtenida se usará solo para el presente estudio.

Agradeciéndole,

Atentamente,



Edith Estefanía López Rodríguez
DNI: 46737559



Angela María Vásquez Lozano
DNI: 40961770