



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y
APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN
ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO EN
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

EILLEN ELVIRA DÍAZ MONTES

LIMA - PERÚ

2019

DR. HERBERT ROBLES MORI
ASESOR

DEDICATORIA

A mi familia:
por su incondicional paciencia, aliento
y apoyo en cada uno de los proyectos y
retos que he decido emprender.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida.

A mi familia, por su paciencia.

A mi asesor, por sus consejos y motivación.

A mis colegas, por su orientación y apoyo constante.

A mis estudiantes, por su participación y gran entusiasmo.

A la institución en la que se llevó a cabo este estudio, por su confianza.

ÍNDICE

	Página
Introducción.....	1
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Objetivos de la investigación.....	6
1.2.1 Objetivo general.....	6
1.2.2 Objetivos específicos.....	6
1.3 Justificación de la investigación.....	7
CAPÍTULO II: Marco teórico.....	10
2.1 Antecedentes de investigación.....	10
2.1.1 Internacionales.....	10
2.1.2 Nacionales.....	12
2.2 Bases teóricas.....	14
2.2.1 Adolescencia.....	14
2.2.2 Aprendizaje.....	18
2.2.2.1 Aprendizaje autorregulado.....	22
2.2.2.2 El modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman	24
2.2.2.2.1 Elementos necesarios del aprendizaje autorregulado.....	24
2.2.2.2.2 Fases del aprendizaje autorregulado.....	25
2.2.2.3 El modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich.....	28
2.2.2.3.1 Áreas del aprendizaje autorregulado.....	28
2.2.2.3.2 Fases del aprendizaje autorregulado.....	29
2.2.2.4 Características de los estudiantes con aprendizaje autorregulado.....	32

2.2.3 Autoeficacia.....	34
2.2.3.1 Modelo de Albert Bandura.....	34
2.2.3.2 Fuentes de experiencias de autoeficacia.....	36
2.2.3.3 Expectativas desprendidas de la conducta autoeficaz.....	36
2.2.3.4 Factores que afectan la autoeficacia.....	37
2.2.3.5 Autoeficacia en la vida académica.....	38
2.3 Importancia del aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en los estudiantes universitarios.....	39
CAPÍTULO III: Sistema de hipótesis.....	40
3.1 Hipótesis general.....	40
3.2 Hipótesis específicas.....	40
CAPÍTULO IV: Metodología.....	41
4.1 Tipo y nivel de la investigación.....	41
4.2 Diseño de la investigación.....	41
4.3 Población y muestra.....	41
4.4 Definición y operacionalización de las variables y dimensiones.....	42
4.5 Técnicas e instrumentos.....	51
4.5.1 Confiabilidad de instrumentos.....	51
4.5.2 Instrumentos.....	52
4.6 Plan de análisis.....	53
4.7 Consideraciones éticas.....	56
CAPÍTULO V: Resultados.....	57
5.1 Análisis descriptivo.....	57
5.2 Análisis correlacional.....	71

CAPÍTULO VI: Discusión.....	73
CAPÍTULO VII: Conclusiones.....	79
CAPÍTULO VIII: Recomendaciones.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación de la teoría asociacionista y cognitiva del aprendizaje.....	19
Tabla 2 Fases del proceso de autorregulación del aprendizaje y los componentes asociados según el modelo de Zimmerman.....	27
Tabla 3 Fases del aprendizaje autorregulado Pintrich.....	30
Tabla 4 Comparación de los modelos del aprendizaje autorregulado.....	32
Tabla 5 Comparación de las características de los aprendices autorregulados vs no autorregulados.....	33
Tabla 6 Modelo de autoeficacia de Albert Bandura.....	38
Tabla 7 Matriz de operacionalización de la autoeficacia académica.....	43
Tabla 8 Matriz de interpretación de los niveles de la autoeficacia académica	44
Tabla 9 Matriz de operacionalización del aprendizaje autorregulado.....	47
Tabla 10 Matriz de interpretación de los niveles del aprendizaje autorregulado	48
Tabla 11 Interpretación de la confiabilidad.....	52
Tabla 12 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable autoeficacia Académica.....	54
Tabla 13 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable aprendizaje autorregulado.....	55
Tabla 14 Frecuencias según sexo de la muestra.....	57
Tabla 15 Frecuencias según facultad y carrera de la muestra.....	58
Tabla 16 Frecuencias de autoeficacia académica según nivel alcanzado en las	

dimensiones.....	60
Tabla 17 Frecuencias de autoeficacia académica de la muestra de varones.....	62
Tabla 18 Frecuencias de autoeficacia académica de la muestra de mujeres.....	63
Tabla 19 Frecuencias de aprendizaje autorregulado según nivel de la muestra	65
Tabla 20 Frecuencias de aprendizaje autorregulado de la muestra de varones.....	67
Tabla 21 Frecuencias de aprendizaje autorregulado de la muestra de mujeres.....	68
Tabla 22 Correlación de las variables autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de la reciprocidad triárquica de Bandura.....	35
Figura 2. Diagrama de representación de la diferencia entre las expectativas: eficacia y resultado.....	35
Figura 3. Distribución de frecuencias según sexo de la muestra.....	57
Figura 4. Distribución de frecuencias según facultad de la muestra.....	59
Figura 5. Distribución de frecuencias según carrera de la muestra.....	59
Figura 6. Autoeficacia académica según nivel de la muestra.....	61
Figura 7. Autoeficacia académica de la muestra de varones.....	63
Figura 8. Autoeficacia académica de la muestra de mujeres.....	64
Figura 9. Aprendizaje autorregulado según nivel de la muestra.....	66
Figura 10. Aprendizaje autorregulado de la muestra de varones.....	68
Figura 11. Aprendizaje autorregulado de la muestra de mujeres.....	69

RESUMEN

El objetivo central de la investigación realizada estuvo dirigida a conocer la relación existente entre las variables de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en 413 universitarios de primer ciclo de estudios en la ciudad de Lima que cursaron el ciclo 2018-1, (209 varones y 204 mujeres); así como en sus dimensiones establecidas. La investigación fue cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. Se emplearon las escalas de autoeficacia académica (<18 : $\alpha=.7.13$; $18+$: $\alpha=.877$) y la del aprendizaje autorregulado ($\alpha=.904$).

Se logró confirmar la relación entre ambas variables, siendo ésta de $.455^{**}$ positiva y significativa ($p\leq.01$). Respecto a las dimensiones de cada uno de los instrumentos, se observó que las dimensiones que presentan una relación positiva, y significativa ($p\leq.01$) con el aprendizaje autorregulado son la expectativa personal, expectativa de autoeficacia percibida y expectativa de resultados de la autoeficacia académica. En esta relación sobresale la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado la cual presenta significancia en todas las dimensiones de la autoeficacia académica; finalmente la dimensión expectativa de la situación de la autoeficacia académica no evidencia relación significativa con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, salvo la dimensión cognitiva antes mencionada donde la relación es significativa ($p\leq.05$).

Palabras clave: Autoeficacia académica, aprendizaje autorregulado.

ABSTRACT

The main objective of this research was to establish the relationship between academic self-efficacy and self-regulated learning and its established dimensions in 413 first-year university students (209 men and 204 women) attending their first term (2018) in Metropolitan Lima. The research was quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational. Scales of Academic Self-Efficacy ($<18: \alpha=.7.13$; $18+: \alpha=.877$) and Self-Regulated Learning ($\alpha = .904$) were used for this purpose.

The relationship between both variables was confirmed, as positive $.455^{**}$ and significant ($p \leq .01$). It was observed that the instrument dimensions which show a positive, significant relationship ($p \leq .01$) with self-regulated learning are personal, perceived and result expectation of academic self-efficacy. The cognitive dimension of self-regulated learning is predominant, which is significant in all the academic self-efficacy dimensions. From all dimensions, the situation expectation of the academic self-efficacy does not show any significant relationship with the self-regulated learning dimensions, with the self-regulated learning dimension whereas the cognitive dimension has a significant relationship ($p \leq .05$).

Keywords: Academic self-efficacy self-regulated learning, university students.

INTRODUCCIÓN

La investigación está dirigida a comprender la relación existente entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado entre los estudiantes de primer ciclo de estudios del semestre 2018-1 de una universidad privada de Lima.

Este trabajo está compuesto por ocho capítulos, en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos a los que apunta la investigación y la justificación de la misma.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico requerido para el soporte de la investigación. En este espacio se han tomado en cuenta antecedentes nacionales e internacionales; las principales teorías del aprendizaje y la autoeficacia para luego situarlas en el contexto académico. Posteriormente se han establecido las bases teóricas mediante las cuales se explican las variables.

En el tercer capítulo se plantean las hipótesis a nivel general y específico. En el cuarto capítulo se presenta la metodología de la investigación, la población de estudio, las definiciones operacionales de las variables analizadas, los instrumentos seleccionados; así como el plan de análisis de datos y las consideraciones teóricas requeridas.

En el quinto capítulo se presenta los resultados obtenidos de las pruebas de hipótesis e interpretación de las mismas. En el sexto capítulo se muestra la

discusión de los resultados; en el séptimo capítulo las conclusiones y finalmente, el capítulo de las recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Las personas, aprendices a lo largo de la vida, han atravesado cambios constantes a los que se han ido adaptando paulatinamente, poniendo en práctica su aprendizaje para enriquecer cada una de sus experiencias. Dentro de esta adaptación, conseguir logros significativos dentro del ámbito educativo ha sido un desafío para los estudiantes a lo largo de su vida académica, tanto en las etapas iniciales como en las superiores.

En la vida universitaria, se presenta la oportunidad de poder contrastar si los conocimientos asimilados en etapas anteriores pueden ayudar a enfrentar una serie de retos complejos que se presentan, producto de los cambios que el estudiante debe enfrentar, con el objetivo de poder superarlos.

Dentro de estos cambios se asume que el estudiante debe tener un rol central en la toma de decisiones, debido a que elegirá su profesión y con ello su futuro, contribuyendo a que pueda combinar las exigencias académicas con el ajuste emocional y social, que son requeridos como parte de su formación.

El lograr este ajuste académico no siempre ha sido fácil. El estudiante debe tener en cuenta que esta adaptación tiene un límite de tiempo previsto (ya sea

semestral o anual) y que muchas veces toma por sorpresa a los estudiantes que se sumergen a las demandas académicas que las instituciones exigen.

En la práctica profesional, los docentes, observan una diferencia clara entre los estudiantes con los que interactúan; por un lado aquellos que asumen un rol protagónico en su aprendizaje, aquellos que se tornan agentes activos, seres proactivos y auto-motivados capaces de poner en marcha estrategias que les permiten mantener la concentración y motivación frente a los retos que deben atravesar; generando este tipo de conducta la cual es llamada autorregulada, cuya presencia permite que el estudiante logre, a través de la regulación personal, alcanzar el éxito en las múltiples situaciones a las que se enfrenta y rescatar el aprendizaje de los desafíos que encuentre en el tránsito por superarla; y en contraste, se observan a aquellos estudiantes que no logran hacerlo, los cuales presentan dificultades para adaptarse a las exigencias académicas, teniendo mayores desafíos para lograr el éxito de sus objetivos. (Hofer, Yu & Pintrich, 1998).

En el caso del éxito académico, el punto central está en la adquisición y demostración de la capacidad académica ganada fruto del estudio y control emocional durante todo el periodo de clases, que permite que el estudiante obtenga una calificación que refleje este esfuerzo. Alcanzar ello, implica que los estudiantes atraviesen una serie de desafíos académicos como lo son las evaluaciones escritas, orales, virtuales, entrega de trabajos, trabajos grupales y exposiciones; que en muchas ocasiones conllevan a la re-evaluación de su capacidad para asumir estos retos; es decir, su autoeficacia académica la cual se encuentra referida al control de

las creencias de éxito o fracaso que puedan interferir con su desempeño, sobre todo en los primeros ciclos de adaptación universitaria, momento en que el estudiante tiene su primer acercamiento a la nueva exigencia académica.

Para llegar a lograr esta meta, es importante recordar que es necesario que el estudiante desarrolle no solo su voluntad, si no también su destreza, la cual le permitirá obtener un aprendizaje significativo (Torrano y Gonzáles, 2004).

Por ello, es importante ahondar en esta etapa, tal como lo han propuesto diversos investigadores a nivel nacional e internacional, quienes se han esforzado en conocer la relación existente entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado. La relevancia radica en la vinculación que tienen estas variables de eficacia personal con la regulación propia en el ambiente de aprendizaje, pues se encuentran relacionadas con los logros académicos que se evidencian en el desempeño de los estudiantes. Aquellos que se ven a sí mismos como capaces de lograr sus objetivos, también podrán emplear los recursos para llegar al logro de los mismos. (Alegre, 2014).

En tal sentido, se desprende la necesidad de comprender la dinámica existente entre estas dos variables fundamentales en los primeros pasos que sigue un estudiante universitario, para crear un panorama claro sobre la situación, que, permita a futuro, la creación de mejores estrategias de inserción y adaptación universitaria. Con ello, se podrá disminuir la alarmante cifra de abandono y fracaso en los estudios universitarios que se presentan actualmente en las instituciones de

educación superior. A su vez, preparar a los estudiantes para desafíos posteriores que tendrán que enfrentar en la vida laboral, pues las características dentro de estas variables evidencian la presencia de dinamismo y proactividad, visión necesaria para lograr una mejor colocación en el ámbito laboral, sobre todo, en las carreras a las que apunta la institución, las cuales tienen un enfoque de negocios.

Considerando este punto, la investigación se centró en identificar la relación existente entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes ingresantes, planteándose la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General

Establecer la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Establecer la relación entre la dimensión expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.
- Establecer la relación entre la dimensión expectativa personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.

- Establecer la relación entre la dimensión expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.
- Establecer la relación entre la dimensión expectativa de autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.

1.3 Justificación de la investigación

Como lo mencionan Soares, Almeida y Guisante (2010), la transición a la Educación Superior se encuentra definida como un complejo proceso que enfrenta a los jóvenes con desafíos diversos en el ámbito académico, emocional, social e institucional.

Las actuales demandas educativas en la nueva sociedad del conocimiento, plantean un rol protagónico del estudiante, quien tiene a su disposición innumerables recursos, tanto escritos como virtuales, que le permitirán ser capaz de organizar e interpretar dicha información. El desafío se centra entonces en volverse un aprendiz autónomo, con capacidad para discriminar no solo dentro de la gran gama de información sino también en elegir y gestionar las herramientas idóneas que le permitan adaptarse a las nuevas situaciones que pondrán a prueba todos sus recursos; con la finalidad de lograr sus objetivos de manera eficaz, siendo medular en este proceso que confíe en sí mismo, en su capacidad y en su poder de acción a pesar del cambio de escenario al que se verá enfrentado (Pozo, 2006).

Estas demandas en el nivel universitario, se centran en el proceso de transición de los estudios de nivel secundario a los de educación superior, los cuales difieren de los vividos en la etapa escolar. Es por ello que el estudiante se enfrenta a una re-estructuración de su visión de sí mismo, debido a que el desafío de la vida universitaria presenta características propias que lo distancian de los retos encontrados en etapas anteriores del desarrollo educativo formal.

En este nuevo periodo se espera que el estudiante se maneje de forma independiente y que gestione su tiempo y exigencias por sí mismo, dado el contexto académico, la dinámica en los horarios de clases, la elección docente, etc.

Esta situación, genera cambio en el sistema de creencias sobre sus capacidades ante los nuevos retos académicos, y al no lograr tal regulación, puede presentar dificultades para obtener los resultados planteados, poniendo en riesgo su permanencia en la institución elegida.

El riesgo de posible deserción es preocupante en el ámbito de la educación superior, considerando que al 2010 el porcentaje de estudiantes en Lima Metropolitana de instituciones privadas, que interrumpieron sus estudios, fue del 23.9%, siendo mayor el porcentaje en el caso de los varones 26.2% que en las mujeres 21.9% (INEI, 2010). Mitigar dicha problemática, a través del conocimiento, debe ser de importancia para los miembros activos de las organizaciones educativas. (Páramo y Correa, 1999; Figueroa y Torrado, 2012). Si bien esta situación puede ser abordada por diversos enfoques, además; por años se han venido realizado múltiples esfuerzos por implementar diversas mejoras en la precisión de las herramientas que se brindan a los estudiantes, sería conveniente

identificar si los estudiantes perciben como útiles tales herramientas brindadas a lo largo de su vida académica, y qué tan eficaces resultan ser ellos mismos, al tener la posibilidad de implementarlas.

Dado ello, resulta importante observar la dinámica de la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado y sus dimensiones en toda la población ingresante a la institución contexto de la investigación, para conocer el perfil de los estudiantes, así como, establecer relación tanto entre ambas variables para determinar si es o no significativa, así como entre sus dimensiones. Este conocimiento permitirá generar nuevas y/o mejores herramientas para que las autoridades, y sobre todo los docentes, determinen la pertinencia de nuevas estrategias centradas en mejores y mayores logros en los estudiantes.

Es decir, se trata de producir saber científico para enfocarse en brindar propuestas metodológicas y/o curriculares más efectivas que vayan de la mano con la mejora de la inmersión en la dinámica universitaria para los nuevos estudiantes, manteniendo la calidad y exigencia educativa. Así también, contribuir en la generación de información en la población a investigar, con lo cual se podrán fortalecer los resultados de los estudios previos y dar paso a nuevas propuestas de investigación.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollan los antecedentes internacionales y nacionales y se explica las bases teóricas del estudio.

1.4 Antecedentes de investigación

1.4.1 Internacionales.

Hendriati, Surga & Muwaga (2016), estudiaron la relación existente entre la autoeficacia, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en una muestra de 101 estudiantes de Psicología pertenecientes a la Universidad Padjadjaran en Indonesia. El estudio evidenció la relación positiva existente entre las tres variables estudiadas, siendo el coeficiente de correlación hallado para la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado de .456; para el aprendizaje autorregulado y el rendimiento de .304 y para la autoeficacia y el rendimiento académico de .263.

Hernández (2015), en su estudio donde se investigó la relación entre autoeficacia, rendimiento académico y la carrera en la que están inscritos 67 estudiantes de Ingeniería de una universidad de Guatemala del curso de Introducción a la Programación, se empleó la escala de Autoeficacia Académica, adaptada, (confiabilidad de 0.903) y el promedio de notas obtenidas por los estudiantes, en su primera y segunda evaluación parcial en el curso. El diseño

empleado fue descriptivo-correlacional encontrando entre sus principales resultados que no se estableció relación significativa en las variables carrera, rendimiento académico y percepción de autoeficacia. Así mismo, se logró encontrar significativa correlación entre el rendimiento académico y autoeficacia de los estudiantes en la asignatura en mención.

Blanco, Ornelas, Aguirre y Gueda (2012), realizaron su estudio sobre autoeficacia percibida en conductas académicas. Evaluaron a 2089 sujetos, 902 mujeres y 1187 hombres, estudiantes universitarios de Educación Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Identificaron, mediante un análisis de tipo descriptivo y corte transversal, la autoeficacia en dichas conductas. Se empleó la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) evidenciando en los resultados que dicha variable era similar entre los estudiantes pertenecientes a diferentes carreras.

Pool y Martínez (2013), establecieron la relación existente entre las variables de autoeficacia percibida, metas de aprendizaje y estrategias para el aprendizaje autorregulado, en una muestra de 766 estudiantes universitarios mexicanos. Obtuvieron seis factores y realizaron análisis de senderos, identificando asociaciones entre la autoeficacia percibida, metas de aprendizaje y problemas de concentración; así como, una relación negativa entre estas variables, resultando predictores de las estrategias meta cognitivas de dominio y de comprensión.

García, Díaz, Torregrosa, Ingles, Lagos & González (2016), se enfocaron en comprender la dinámica predictiva existente entre la autoeficacia académica y las dimensiones de la variable autoconcepto en 860 estudiantes chilenos. Emplearon la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y el Cuestionario de Autodescripción-II abreviado. El análisis se realizó a través de regresión logística y mostró como predictor positivo a la autoeficacia académica en las escalas académicas y las no académicas. La escala autoestima también evidenció dicha predicción junto a las académicas, sin considerar estabilidad emocional.

1.4.2 Nacionales.

Alegre (2014), en su estudio descriptivo-correlacional identificó la relación establecida entre las variables rendimiento académico, autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje. La muestra se conformó por 284 estudiantes de ambos sexos de una Institución Educativa Privada de nivel superior en Lima en el segundo semestre del año 2013; evidenciando confiabilidad en sus instrumentos y una relación significativa y baja entre las variables estudiadas y moderada en el caso de la autoeficacia académica en relación con la autorregulación del aprendizaje.

Camargo (2018). En el estudio realizado, la autora estableció la relación entre las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de Educación a través de un modelo correlacional con 105 estudiantes

de tercer ciclo en la ciudad de Lima. Para ello empleó escalas válidas y confiables de ambas variables, encontrando una relación positiva entre ambas.

Norabuena (2011), realizó una investigación sobre la relación del rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado. Su muestra fueron 132 estudiantes de las carreras de Enfermería y Obstetricia de 1ro a 8vo ciclo, de una Institución Nacional de Educación Superior de la provincia de Ancash-Huaraz. Utilizó un diseño descriptivo-correlacional, aplicando el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje y las actas de calificaciones entre el 2005-2008, mediante esto instrumentos identificó que el nivel medio era predominante en la muestra, respecto al aprendizaje autorregulado y que existía relación positiva y significativa entre ambas variables, así como entre el rendimiento académico y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.

Rebaza (2016). En su tesis de maestría estableció la relación entre las variables estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y la autoestima, en una muestra censal de 110 estudiantes, inscritos en el segundo semestre del año 2011. Encontró relación alta entre las variables señaladas y en el análisis descriptivo, evidenció que el nivel bajo sobresalió en la variable de aprendizaje autorregulado.

Robles (2018), el objetivo de la investigación fue determinar la validación del instrumento escala de autoeficacia académica en 340 estudiantes universitarios a través de un análisis psicométrico. Dentro de los resultados se evidenció validez

de contenido Aiken=.94, validez factorial KMO .925 y confiabilidad α .877, segmentación en dos factores.

Valqui (2008). Estudió el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Ingeniería Industrial, en una institución educativa privada de educación superior en Lima, en una muestra de 148 estudiantes. En su investigación descriptiva – correlacional utilizó el Inventario de autorregulación para el aprendizaje y logró confirmar la existencia de la relación positiva entre las variables estudiadas y las sub-dimensiones ejecutivas, cognitiva, motivación y control del ambiente. Siendo el nivel medio el de mayor presencia en el grupo evaluado.

Las investigaciones revisadas, concluyen en la necesidad de continuar con el estudio de las variables para el mejor entendimiento de la dinámica de las mismas. Así mismo, recomiendan conocer la dinámica de las variables en las otras carreras como las orientadas a negocios, sobre las cuales no se ha encontrado información en el nivel de pre-grado; conocer el perfil de los estudiantes que ingresan a la institución para tomar decisiones respecto a la implementación y/o re-estructuración de los programas vigentes.

1.5 Bases teóricas

1.5.1 Adolescencia.

El ser humano atraviesa, dentro de su ciclo vital, por varias etapas del desarrollo. En estas etapas, se generan diversos cambios que permiten que las

personas se adapten a los desafíos físicos, cognitivos y socioemocionales que su entorno les ofrece.

Dentro de estas etapas, se halla la adolescencia, etapa que se encuentra entre la niñez y la adultez y que es considerada como aquella que prepara al ser humano para sus responsabilidades adultas, tanto en el plano orgánico como socioemocional.

Esta etapa es entendida como una construcción social (desde el siglo XX) en donde se producen diversos cambios que marcan el paso a nuevas formas de pensar, sentir o actuar en escenarios diversos (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Este periodo de cambio se inicia a partir de los 10 a 12 años y concluye entre los 18 a 22 años aproximadamente. Esta etapa se desarrolla con los cambios hormonales que traen consigo cambios biológicos y físicos de orden primario y secundario, y que tienen como objetivo, la madurez sexual y reproductiva. A este periodo se conoce como pubertad.

A nivel cerebral, los cambios en las estructuras en el cerebro adolescente permiten que se inicie la gestión de las emociones, el juicio, la organización del comportamiento y el autocontrol. Todo ello, con matices de impulsividad que los diferencian de etapas posteriores. Esta impulsividad está asociada al desarrollo temprano de la amígdala cerebral, que es la estructura que está implicada en las reacciones emocionales e instintivas, frente al desarrollo del lóbulo frontal asociado a la planificación, el razonamiento, juicio, entre otros aspectos, que se muestra más

consolidado al final de la adolescencia e inicios de la adultez. (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Este desarrollo cerebral trae consigo cambios en la velocidad del procesamiento de información; así como un pensamiento abstracto que genera juicios morales. En esta etapa, de acuerdo a Jean Piaget, el adolescente es capaz de generar un razonamiento hipotético-deductivo, que le permite construir teorías, interpretaciones que, a su vez, le posibiliten entender las situaciones que se le presentan y proyectar alternativas de solución. Esto es factible no solo con la maduración cerebral sino con las adecuadas condiciones ambientales que propicien su desarrollo, características implicadas en la autorregulación personal. (Santrock, 2010).

En el aspecto socioemocional, el adolescente se encuentra en una etapa donde intenta encontrar su identidad, así como una visión egocéntrica lo cual conlleva a desajustes en el mismo individuo. Esto implica que buscará generar nuevas experiencias que le permitan poner en práctica su nueva visión idealista. Su grupo de pares adquiere mayor relevancia, tanto en los lazos de afecto como en los de competitividad, lo cual puede generar sentimientos de ambivalencia hacia sí mismo y con su entorno (Santrock, 2010). Este punto se muestra relevante pues en la construcción de su identidad, el adolescente interiorizará estos saberes y ello le permitirá crear una percepción de sí, de su eficacia personal ante las diversas situaciones a enfrentar.

La percepción de autoeficacia en los adolescentes, como parte de su desarrollo integral, cobra importancia en esta etapa, pues se han realizado estudios que la ubican como parte importante en la dinámica académica, tanto en el nivel escolar, como en el contexto universitario. Se han realizado investigaciones diversas donde se relaciona la autoeficacia con otras variables de interés como la satisfacción vital, estableciendo una relación positiva entre ambas (Chavarría y Barra, 2014). Así también con la motivación y el aprendizaje autorregulado, en donde se observa una dinámica directa. (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pienda y Rosario, 2010). Siendo esta etapa sensible para el aprendizaje, y tomando en cuenta las características del periodo en el que se encuentran los estudiantes, es importante que los docentes logren transmitir la importancia de los conocimientos, no solo en el ámbito educativo, sino también en las diversas áreas como personal y laboral, para fomentar la formación de la visión estratégica necesaria en los aprendices autónomos (Monereo, 2007).

Es en este periodo, en el caso del contexto nacional, donde los adolescentes toman decisiones sobre el futuro profesional; es decir, elegir iniciar los estudios superiores y con ello, los retos que traen los cambios a los que se enfrentará como estudiante universitario.

El desarrollo cerebral, cognitivo y socioemocional son procesos que interactúan entre sí, y permitirán que los adolescentes interpreten los retos como manejables o demandantes, partiendo de los recursos que poseen, tanto internos como externos. El desafío es que sean capaces de conseguir afrontarlos de manera eficiente, convertirse en aprendices proactivos, fortaleciendo sus conocimientos, de

asumir los retos que se les presente, tomando como escudo las herramientas que han adquirido a lo largo de todo el proceso formativo por el que han atravesado.

1.5.2 Aprendizaje.

Existen múltiples definiciones sobre el aprendizaje pues existen diversas aproximaciones que permiten entenderlo.

Los teóricos conductistas definen el aprendizaje como el cambio o variación de conducta que es observable, el cual es causado por eventos que se presentan en el ambiente. Observaban el aprendizaje como un proceso que estaba compuesto por elementos básicos de estímulos generados y respuestas asociadas.

El aprendizaje por condicionamiento clásico establece una asociación de estímulos de uno que no producía una respuesta específica con otro que sí la generaba. Mientras que el aprendizaje mediante el condicionamiento operante permite asociar los comportamientos con sus consecuencias, a través de reforzamientos o castigos, tanto positivos como negativos.

Para los teóricos cognitivos, el aprendizaje es el resultado que involucra los procesos cognoscitivos y las conductas que permiten tener acceso a dichos procesos. Es decir, la percepción, recuperación de la información, así como la anticipación a los eventos y la conducta. Así también señalan que el aprendizaje no puede ser observado directamente, sino mediante las ejecuciones de los sujetos.

La teoría de aprendizaje social de Bandura concibe el aspecto social como parte medular en el logro del aprendizaje de una persona, y que se puede dar a través de la imitación de los patrones de otros. Es bidireccional y se produce por la interacción que se establece entre el estudiante y el ambiente en el que se encuentra.

Los patrones actuales muestran al aprendizaje como la suma de procesos, cuyo fin es el establecimiento del procesamiento de la información que se registra. (Puente, 2010).

Tabla 1

Comparación de la teoría asociacionista y cognitiva del aprendizaje (Andre y Phye, de 1986, tomado de Puente 2010)

Característica	Teoría asociacionista	Teoría Cognitiva
Aprendizaje	Producto de las asociaciones entre estímulos o entre estímulos y respuestas.	Producto del rol activo del aprendiz en la interacción con el contexto, originados por las operaciones mentales que realiza.
Rol del Aprendiz	Pasivo y dependiente del ambiente	Activo y con dominio del ambiente.
Conocimiento	Adquisición de nuevas asociaciones.	Organización de estructuras mentales y procedimientos.

Característica	Teoría asociacionista	Teoría Cognitiva
Importancia del conocimiento previo	Influye mediante procesos indirectos como la transferencia positiva y negativa debido a la semejanza de estímulos entre situaciones.	Se basa en el uso del conocimiento previo con el fin de comprender nuevas situaciones y modificar las estructuras con el fin de interpretar las nuevas situaciones.
Rol de la mente	No está permitido dentro de la aproximación.	Elemento central.
Experimentación	Importante. Las teorías solo pueden ser verificadas a través de la experimentación.	Existe una tradición experimental, pero se puede realizar investigación con base en la observación, la experimentación y el análisis lógico.

Fuente: Adaptado de Puente (2010). Aprendizaje cognitivo. p. 261

Como se ve en la tabla 1, la importancia de la aproximación cognitiva se centra en el rol activo del aprendiz y en lo que ello conlleva. El tipo de acercamiento a la información, su manipulación y transformación priman en el desarrollo del mismo como fuente de continua autorregulación. Es decir, que para que el aprendizaje se lleve a cabo se deben poner en acción una serie de estrategias y procesos para que la calidad del mismo se establezca en un nivel adecuado con el fin de lograr los objetivos señalados, este tipo de cambios se deben dar a nivel no solo cuantitativo son también cualitativo lo que implica no solo aprender en mayor cantidad sino tener que el aprendizaje que se genere sea diferente y significativo, es decir favorecer la metacognición (Bustos, 2016).

Metacognición y aprendizaje

La metacognición, implica el conocimiento y regulación sobre cómo las personas emplean su percepción, aprendizaje, comprensión, memoria y pensamiento. (Lanz ,2006).

Es decir, la metacognición implica ser consciente de los procesos mentales que se generan al realizar una tarea y el uso de la misma para dirigir lo que se hace. Es decir, es una reflexión acerca de las acciones que se hacen para realizar las tareas en fin de lograr el resultado final esperado. Se incluyen en ella actividades de planeación y evaluación sobre los pasos y metas finales, lo cual permitirá lograr el aprendizaje (Peñaloza, Landa y Vega, 2006).

Motivación y aprendizaje: autoeficacia central.

Para que el estudiante pueda adquirir lo que Ausubel (1986), citado en Urquijo y González (1997) denominaba aprendizaje significativo, es necesario que identifique como importante, el material a aprender, así como tener disposición favorable frente a este; es decir, disponer del impulso interno para relacionar los aprendizajes previos con la nueva información, generando una real interiorización dentro de su estructura cognoscitiva (Granados y Gallego, 2016).

1.5.2.1 Aprendizaje autorregulado.

Se han planteado una serie de aproximaciones que intentan explicar este constructo.

Zimmerman (2000) menciona que la autorregulación viene a ser los pensamientos autogenerados, así como también los sentimientos y comportamientos orientados a lograr alcanzar los objetivos que propuestos.

Pintrich (2000), refiere que para lograr un aprendizaje autorregulado se debe establecer un proceso activo que permita construir conocimiento. Aquí los estudiantes podrán establecer logros específicos, las cuales intentarán monitorizar, así como regular su cognición, motivación y conductas dentro de un contexto específico.

Schunk (2005), se denomina autorregulado al aprendizaje que permite que los estudiantes generen por sí mismos sus propias conductas estructuradas y dirigidas hacia el alcance de metas establecidas con anterioridad.

Monereo (2007) coincide en la necesidad de establecer un tipo de aprendizaje que deje la pasividad, que promueva un rol autónomo del estudiante y que vaya dirigido a la implementación de estrategias sólidas que permitan la generación de metas realistas

Todas ellas comparten la idea de que para lograr tener una regulación propia del aprendizaje se debe dejar de ser un ente pasivo, favoreciendo la actividad, dirección y desarrollo de la autonomía en la adquisición de la información, así como en la transformación de la misma.

La autorregulación académica entonces, es aquella que toma a la acción reguladora que una persona posee y que le permite encaminarse al logro de objetivos en el proceso de aprendizaje. Para que se pueda producir es importante no solo saber hacer, sino también conocer sobre lo que se hace y reflexionar sobre ello para generar nuevo conocimiento. (García, 2012). Es decir, que se considera que un estudiante posee un aprendizaje auto-dirigido cuando el proceso está orientado a determinar los objetivos que gobiernan su aprendizaje, generando maneras de regular y potenciar sus conocimientos, motivación y conductas con el fin de lograrlos. (Núñez, Solano, González – Pineda y Rosário, 2006).

Así mismo, se considera al aprendizaje autorregulado como la forma de emplear los recursos propios para planear, regular y analizar la actuación frente a retos y preparación de elementos que permitan mejorar su aprendizaje (Alegre, 2014).

Cada una de estas definiciones se desprenden de los diversos estudios que han partido desde la idea inicial de sugerir que la capacidad para regular el aprendizaje era innata, hasta su actual aproximación que permite identificar al aprendizaje autorregulado como capacidad que puede ser enseñada, aprendida, así como puesta en práctica en las diversas etapas de desarrollo del ciclo vital y que

involucra a otros actores del proceso (como los docentes) y no solo a los propios estudiantes. (Blanco, 2012; Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

En esta evolución se encontró dos aproximaciones que permiten comprender dicho proceso:

1.5.2.2 El modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman.

Para Zimmerman, Kitsantas & Campillo (2005) la definición del aprendizaje autorregulado está dirigida a entender que es un proceso de dirección propia en el que se produce un desarrollo en las habilidades mentales de los estudiantes, generando la mejora en su aproximación al aprendizaje, el cual les permitirá un adecuado funcionamiento en distintas áreas. Ello indica que, para lograrlo, la persona debe ser un ente protagónico en su aprendizaje, debe involucrarse para lograr transformar sus conocimientos de manera dinámica, no solo a nivel individual sino también en los procesos sociales que lleven a la obtención del mismo.

1.5.2.2.1 Elementos necesarios del aprendizaje autorregulado.

- 1. Autorregulación de la conducta:** está referido al control que presentan los estudiantes respecto a los recursos que poseen, o con los que pueden contar, no solo el ambiente específico de estudio sino también el acceso a otras personas que puedan servir de guía.

2. Autorregulación de la motivación: está relacionado con la capacidad del estudiante de tener un autocontrol emocional frente a las situaciones que requieran de su atención.

3. Autorregulación de la cognición: está enfocado en las estrategias cognitivas que presenta el estudiante con el objetivo de tener un mejor aprendizaje.

1.5.2.2.2 Fases del aprendizaje autorregulado.

De acuerdo a Zimmerman (2006), la autorregulación del aprendizaje cuenta con tres fases específicas:

1. Fase de Planificación: dirigida a establecer los objetivos, metas, así como a los conocimientos con los que cuenta el estudiante, es importante la motivación en este proceso y el conocimiento de los criterios de evaluación para lograr un mejor abordaje.

- a. Análisis de la tarea: el estudiante analiza la tarea y la divide apoyándose de sus conocimientos previos. El establecimiento de objetivos es fundamental para planificar las estrategias pertinentes para llegar a la meta. Aquí es importante que el estudiante conozca los criterios de evaluación por los cuales serán medidos sus logros.
- b. Automotivación: referido al interés hacia la tarea a realizar, la autoeficacia y la orientación a las metas. Es el resultado de la integración de los pensamientos, lo volitivo, intereses, así como a las metas personales. En este punto no solo es importante que el

estudiante se crea capaz, si no también que logre identificar el posible logro de la tarea encomendada y la perciban útil para sí mismos.

2. Fase de realización o ejecución: la activación de los medios para conseguir la meta: habilidades, destrezas e información necesaria.

a. Autocontrol: implica el mantenerse enfocado y concentrado por la tarea a realizar, para ello es importante poner en práctica diversas estrategias metacognitivas (estrategias específicas, pedir ayuda, instrucciones a uno mismo, imágenes mentales, control del tiempo, manejo del entorno de trabajo) así como motivacionales (incentivarse y consecuencias propias).

b. Autoobservación: referido a la claridad en la adecuación y calidad de la tarea que está realizando. Requiere del empleo de dos tipos de actividades, la supervisión y registro personal.

3. Fase de autorreflexión: se realiza la autoevaluación que genera sensaciones de satisfacción o insatisfacción y con ello la activación de mecanismos de adaptación o de defensa.

a. Autojuicio: a través del cual el estudiante evaluará su desempeño. Se apoyará de la autoevaluación a través del uso de criterios respecto a la tarea en específico, su desempeño deseado y la comparación con sus pares. Así mismo tomará en cuenta las atribuciones causales que le permitirán dar explicación a su éxito o fracaso en las tareas desempeñadas.

- b. Autoreacción: está dado por el nivel de manejo que tiene un estudiante frente a su interpretación de éxito o fracaso. Es importante que vea esto como oportunidades de mejora y aprendizaje para que su reacción sea más adaptativa, evidenciando control emocional ante los retos. Se deben considerar dos procesos: la autosatisfacción (reacciones emotivas y cognitivas sobre sí mismo) y la realización de defensas adaptativas o defensivas.

Tabla 2

Fases del proceso de autorregulación del aprendizaje y los componentes asociados según el modelo de Zimmerman

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Planificación	Realización/ejecución	Autorreflexión
Análisis de la tarea: Planificación, metas.	Autocontrol: Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategias de tareas.	Autojuicio: Autoevaluación, atribuciones causales.
Automotivación: autoeficacia, expectativa de resultados, interés intrínseco, orientación a resultados.	Auto observación Monitoreo metacognitivo.	Autoreacción: Emoción, adaptación o defensión.

Fuente: Zimmerman (2006)

En la tabla 2, se detallan las fases que forman parte del proceso del desarrollo del aprendizaje autorregulado, que se extienden desde la planificación de la tarea hasta la evaluación de su eficacia.

1.5.2.3 El modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich.

Este modelo presenta una visión social-cognitiva que se dirige al análisis de los procesos inmersos en el aprendizaje de los aprendices eficaces. (Torrano y Gonzáles, 2004).

Pintrich, propone una aproximación que establece cuatro fases y 4 áreas concretas en su aproximación al aprendizaje autorregulado. Este planteamiento permite observar, de manera detallada, la relación entre los procesos derivados y la manera en que se establecen en función de los puntos del proceso de aprendizaje (Blanco, 2012).

1.5.2.3.1 Áreas del aprendizaje autorregulado.

Existen 4 áreas que establece Pintrich en su teoría, las cuales, al ser visualizadas en las diferentes fases, ofrecen un entendimiento profundo de su propuesta. (Blanco, 2012).

- 1. Cognición:** implica planificar, monitorear y regular los diferentes procesos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Para ello es necesario que el aprendiz tenga conocimiento no solo de sí, sino también de las tareas, así como de las estrategias de las cuales podrá disponer.
- 2. Motivación:** área fundamental en el aprendizaje, se incluyen las creencias motivacionales y afectivas en pro de que el aprendiz logre

regular y manejar sus emociones en pro de establecer emociones mucho más moderadas que le permitan llegar al logro de objetivos.

3. **Conducta:** referida al control que realiza el aprendiz en pro de regularse a sí mismo a nivel comportamental, estableciendo patrones y aproximaciones adecuadas.
4. **Contexto:** constituye los esfuerzos que realiza el aprendiz a fin de identificar, controlar y manejar el contexto en el que la tarea encomendada se establece.

1.5.2.3.2 Fases del aprendizaje autorregulado

En esta aproximación Pintrich (2000) presenta cuatro fases necesarias para llegar a la regulación personal del aprendizaje.

1. **Preparación, planificación y activación:** en esta fase se debe llevar a cabo el establecimiento de las metas y objetivos a alcanzar para tener un panorama real en el cual trabajar, para ello el estudiante debe hacer uso de la información aprendida previamente, la cual le permitirá tener mejor idea de la dificultad del reto a emprender.
2. **Autoobservación:** incluye las actividades que permiten al estudiante ser consciente de su situación actual, no solo en lo referido a su deseo por alcanzar una meta, sino su organización y avance.
3. **Control regulación:** en esta fase el estudiante debe seleccionar estrategias cognitivas que le permitan tener mayor control frente a los

retos establecidos, las cuales le ayudarán a lidiar con las dificultades latentes que puedan presentarse, tanto a nivel interno como externo.

- 4. Evaluación:** el estudiante realiza una reflexión sobre su desempeño respecto a las consideraciones requeridas; comprende su efectividad y eficacia respecto a sus objetivos planteados y planifica sus siguientes pasos.

Tabla 3

Fases del aprendizaje autorregulado Pintrich.

Fases	Dimensiones			
	Cognición	Motivación/ afecto	Comportamiento	Contexto
1. Preparación planificación activación	Establecimiento de metas. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo.	Adopción de metas. Juicios de autoeficacia. Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos (emociones).	Planificación del tiempo y del esfuerzo.	Percepción de la tarea. Percepción del contexto.
2. Autoobservación	Conciencia y autoobservación de la cognición.	Conciencia y autoobservación de la motivación y del afecto.	Conciencia y autoobservación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda.	Conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto.

Fases	Dimensiones			
	Cognición	Motivación/ afecto	Comportamiento	Contexto
3. Control regulación	Selección y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Selección y uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.	Incremento/ Disminución de esfuerzo. Persistencia, y búsqueda de ayuda.	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones de del contexto.
4. Evaluación	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección del comportamiento: continuar, abandonarlo. Buscar ayuda externa.	Evaluación de la tarea y del contexto.

Fuente: Pintrich. (2000)

En la tabla 3 se observan las fases del proceso de desarrollo del aprendizaje autorregulado; así como las dimensiones que forman parte del proceso.

De las teorías expuestas se debe resaltar el conocimiento de las áreas del aprendizaje autorregulado.

Tabla 4

Comparación de los modelos del aprendizaje autorregulado

Aprendizaje Autorregulado		
Modelos	Barry Zimmerman	Paul Pintrich
Enfoque	Socio-cognitivo	
Dinámica	Cíclica	
Fases	1. Planificación	1. Preparación, planificación y activación
	2. Realización	2. Autoobservación
		3. Control regulación
	3. Autorreflexión	4. Evaluación

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Pintrich. (2000) y Zimmerman (2006).

1.5.2.4 Características de los estudiantes con aprendizaje autorregulado.

De acuerdo a Torrano y Gonzáles (2004), Zimmerman (2000) los estudiantes con esta capacidad son:

1. Personas conscientes de sus fortalezas y limitaciones, guiados por sus objetivos y metas personales.
2. Personas responsables de su conducta, que emplean estrategias cognitivas efectivas y eficientes.
3. Piensan que el aprendizaje es un proceso dinámico pro-activo.
4. Demuestran una adecuada planificación y control de su tiempo.
5. Muestran automotivación y emociones saludables que les permiten realizar las tareas o desafíos propuestos.
6. Emplean estrategias volitivas diversas que les permiten lograr resultados académicos deseados.

Tabla 5

Comparación de las características de aprendices autorregulados vs no autorregulados

Característica	Aprendiz autorregulado	Aprendiz sin autorregulación
Conducta	Proactiva	Reactiva
Estructura en sus metas	Presenta estructura, emplea estrategias metacognitivas , realistas	Carece de estructura, se limita a cumplir con los requisitos de la tarea encomendada
Experiencias de aprendizaje social	Presentes y activas , sabe buscar ayuda académica en caso de ser necesaria	Ausente o baja, no sabe buscar ayuda académica cuando la requiere
Emotivo/afectivo	Logra manejarlos, presencia de emociones saludables, confía en sí	Dificultades en el manejo emocional, presencia de emociones no saludables
Motivación	Alta, extrínseca e intrínseca, presenta autoeficacia alta	Baja automotivación y baja autoeficacia
Recursos	Posee herramientas cognitivas, volitivas y motivacionales	Cuenta con pobres herramientas o carece de ellas
Retos de aprendizaje	Logra manejarlos si se presentan, gestionan su tiempo de forma adecuada	Presenta problemas de atención, recuerdo, lectura o escritura y le cuesta manejarlos, presenta dificultades en la gestión del tiempo
Análisis pos hoc	Adecuado	Deficiente

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Torrano y Gonzáles (2004) y Zimmerman (2000).

1.5.3 Autoeficacia.

Para Bandura, el concepto de autoeficacia dentro de la teoría cognitiva, cobra gran relevancia al enfatizar el rol de la interacción entre la experiencia social, el aprendizaje por observación y el impacto en las esferas personales. (Santrock, 2010).

La autoeficacia o eficacia percibida, se define como la interpretación que hace la persona sobre la suficiencia respecto a su capacidad para afrontar eventos futuros, que implican diversos elementos impredecibles y muchas veces generadores de tensión emocional. (Bandura, 1977). Es la evaluación idiosincrática que posee la persona sobre lo que puede o no hacer con las habilidades que posee para afrontar las diversas situaciones del entorno (Bandura, 1995; Alegre, 2014). Es decir, si un estudiante percibe que sus capacidades son las necesarias para enfrentar un problema, un curso, examen, exposición, trabajo en equipo, etc. presentará mayor motivación para emplear herramientas que le permitan lograr su objetivo al no percibirlos como amenazantes y en caso contrario, se podrían generar emociones perturbadoras que bloqueen la acción que contribuya a lograr alcanzar los objetivos planteados.

1.5.3.1 Modelo de Albert Bandura.

Considerando la aproximación del aprendizaje social, Bandura (1977) señala que los procesos cognoscitivos son mediadores importantes de las

conexiones entre el ambiente y el comportamiento, derivan de un mecanismo común, el determinismo recíproco.

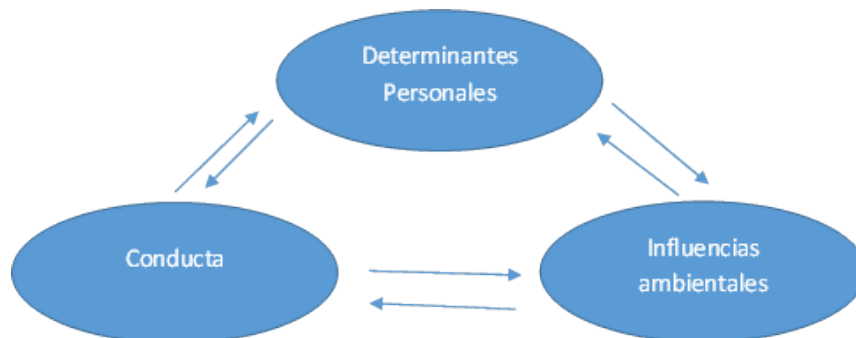


Figura 1. Modelo de la reciprocidad triárquica de Bandura (1977)

Para clarificar ello, el autor propone observar las expectativas que tiene el sujeto, tanto a nivel de eficacia como de resultado. En el caso de la primera, se entiende así a la certeza de que uno puede realizar con éxito la conducta esperada para llegar a ciertos resultados, y por expectativas de resultado a la proyección que realiza una persona sobre alguna conducta específica y la conducción de ésta a ciertos resultados esperados. (Bandura, 1977, Puente, 2010). El desarrollo de éstas se produce en todo el ciclo vital, nutriéndose en cada etapa, debido a la interacción dinámica de los componentes personales, ambientales y conductuales.

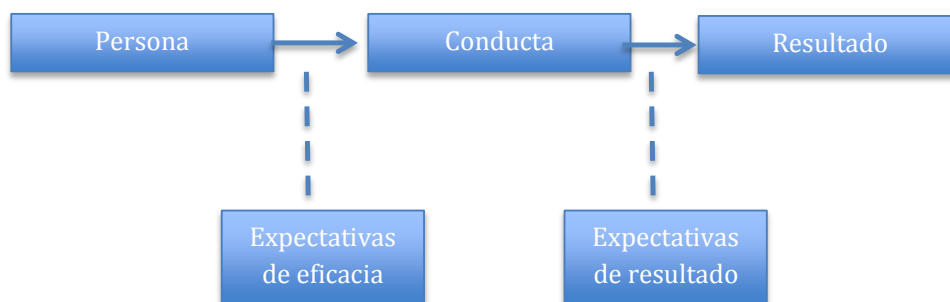


Figura 2. Diagrama de representación de la diferencia entre las expectativas: eficacia y resultado. (Bandura, 1977)

1.5.3.2 Fuentes de experiencias de autoeficacia.

Bandura (1977), refiere que existen ciertas fuentes que pueden afectar la autoeficacia:

1. Logros de rendimiento: son aquellas que se basan en la experiencia directa del sujeto, asociadas al éxito o fracaso. Aquellas asociadas al éxito tienen a incrementar generando motivación y las relacionadas al fracaso disminuyen pues brindan información sobre su ineficacia.
2. Experiencias vicarias: implica el aprendizaje a través de la observación de las conductas del otro, moldea las conductas de acuerdo a lo observado y que sirven como guía.
3. Persuasión verbal: son de fácil uso y accesibles, a pesar de ello la sugestión que implica impulsar a hacerle creer al sujeto que puede manejar una situación que le provoca temor, pierde impacto al no ser parte de la experiencia del sujeto.
4. Estados fisiológicos (Arousal emocional): el grado de activación emocional puede afectar la expectativa de eficacia ante diversas situaciones, tiñendo la interpretación del sujeto, dado el desequilibrio emocional al que se encuentra expuesto.

1.5.3.3 Expectativas desprendidas de la conducta autoeficaz.

De acuerdo a Bandura (1986) citado en Robles (2018). Existen los siguientes tipos de expectativas que se desprenden de la conducta autoeficaz:

- a) La expectativa de la situación: relacionada a los factores ambientales, en donde las consecuencias son producto de eventos ambientales independientes de la acción propia.
- b) La expectativa personal: es aquella creencia (as) propia del sujeto en donde considera que sus resultados o productos se lograrán debido a sus características y/o habilidades propias.
- c) La expectativa de resultados: creencia sobre los resultados que se producirán como consecuencia de una conducta.
- d) La expectativa de la autoeficacia percibida: creencia sobre la suficiencia de su capacidad para afrontar de manera exitosa una situación problemática.

1.5.3.4 Factores que afectan la autoeficacia.

Canto (1998), señala que el nivel de autoeficacia se ve influenciado por la presencia de cinco factores específicos.

- a. El establecimiento de metas: implica que el estudiante genere objetivos que desea cumplir, con ello se mostrará más comprometido a lograrlos.
- b. El procesamiento de la información: referido a la comprensión del material de estudio. Si un estudiante se percibe capaz de poder entender la información solicitada, será mucho más posible que se oriente a concretar su potencial aprendizaje.
- c. Los modelos: la observación de las conductas de los pares que ofrece información a los estudiantes.
- d. La retroalimentación: conocimiento de resultados.
- e. Los premios

Tabla 6

Modelo de autoeficacia de Bandura

Modelo	Elementos	Dimensiones
Bandura	-Logros de rendimiento -Experiencias Vicarias/de observación -Persuasión verbal -Arousal emocional	-Expectativa de situación -Expectativa personales -Expectativa de resultados -Expectativa de autoeficacia percibida

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Robles (2018).

1.5.3.5 Autoeficacia en la vida académica.

Bandura (1997) la creencia de eficacia personal permite conducir las acciones propicias para el logro de la meta, con perseverancia, ayudando a la persona a sobreponerse ante las situaciones que no sean favorables. Este aspecto es relevante en la vida universitaria, sobre todo si se toma en cuenta que la exigencia propia del nivel de formación en todo el proceso.

Al inicio de su vida académica, los estudiantes, deben enfrentar diversos retos que los llevarán a plantearse la efectividad sobre sí mismos en el ambiente académico. Como múltiples estudios lo señalan, esta percepción sobre su capacidad para enfrentar estos retos está vinculada con la motivación y el rendimiento académico (Alegre, 2014). Así mismo, 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. (Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea, 2012)

1.6 Importancia del aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en los estudiantes universitarios

Pintrich (2000) evidenció que existe relación positiva entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia; es decir que el estudiante que cree firmemente que sus capacidades o habilidades son adecuadas, podrá direccionar sus conductas de respuesta para lograr alcanzar las metas académicas propuestas; así como buscar el soporte necesario para enfrentar cualquier reto mayor al que pueda enfrentarse.

En la misma línea, Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) determinaron que las variables aprendizaje autorregulado y la eficacia académica no se limitaban a la capacidad de los estudiantes de resolver problemas diversos, sino que incluía distintas estrategias de interacción que facilitaban el soporte y apoyo frente a los retos; no se limita a la resolución de problemas por uno mismo, sino que también incluye formas sociales de aprendizaje como solicitar ayuda. Siendo este tipo de conductas necesarias para ampliar sus conocimientos y con ello, acercarse a su objetivo, probar su eficacia y generar información relevante que le permita reorganizar sus mecanismos de afronte a las tareas.

Por ello es importante que la acción educativa brinde soporte a los estudiantes para que sean conscientes de su pensamiento y de la importancia de poseer estrategias cognitivas, metacognitivas, así como personales que permitan impulsar su motivación hacia el logro de objetivos. (Lamas, 2008).

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis General

H_G: Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

3.2 Hipótesis Específicas

H₁: Existe relación significativa entre la dimensión expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

H₂: Existe relación significativa entre la dimensión expectativa personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

H₃: Existe relación significativa entre la dimensión expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

H₄: Existe relación significativa entre la dimensión expectativa de autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Tipo y nivel de la investigación

Es una investigación de tipo No Experimental pues no se manipularon ninguna de las variables de estudio; el diseño apropiado para la investigación fue el Transversal o Transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.2 Diseño de la investigación

Dentro de los diseños transeccionales, corresponde al correlacional pues se orientó a encontrar la relación de las variables implicadas. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Se procedió a identificar la relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en los sujetos, mediante la aplicación de la Escala de Autoeficacia Académica y el Inventario de Aprendizaje Autorregulado, que luego fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 25.

4.3 Población y muestra

- Población: estudiantes de pregrado del primer ciclo de estudios matriculados en el ciclo 2018-1 de una universidad privada de la ciudad de Lima,

pertenecientes a una de las nueve carreras que ofrece la institución: Psicología del Consumidor, Psicología Organizacional, Administración y Finanzas, Administración y Marketing, Derecho Corporativo, Economía y Negocios Internacionales, Ingeniería de Tecnologías de la Información y Sistemas, Ingeniería de Gestión ambiental, Ingeniería Industrial y Comercial, las cuales se encuentran orientadas al área de negocios.

- **Muestra evaluada:** fue censal, llegando a evaluar a 413 estudiantes ingresantes de pregrado de primer ciclo de estudios matriculados en el ciclo 2018-1 de una universidad privada de la ciudad de Lima, que pertenecen a una de las nueve carreras de pregrado que ofrece la institución: Administración y Finanzas, Administración y Marketing, Derecho Corporativo, Economía y Negocios Internacionales, Ingeniería Industrial y Comercial, Ingeniería de Tecnologías de la Información y Sistemas, Ingeniería de Gestión ambiental, Psicología del Consumidor y Psicología Organizacional, las cuales se encuentran orientadas al área de negocios.

4.4 Definición y operacionalización de las variables y las dimensiones

- Autoeficacia académica:
Definición conceptual de autoeficacia académica: percepción de sí mismo que presenta un estudiante relacionado a las capacidades que posee para lograr el éxito frente a las demandas académicas. (Robles, 2018).

Definición operacional:

Autoeficacia académica general: producto de la aplicación y calificación del instrumento de autoeficacia académica a nivel de todas dimensiones que comprende.

Para cada una de las dimensiones: se considera el resultado de la sumatoria directa de los ítems correspondientes a cada dimensión, determinándose el nivel, de acuerdo a la tabla 7.

Tabla 7

Matriz de operacionalización de la autoeficacia académica

Variable	Instrumento	Dimensión	Calificación	Nivel
Autoeficacia académica	Escala de autoeficacia académica	Expectativa de la situación	$\leq 13-23$ 24-30 31- ≥ 39	Bajo Medio Alto
		Expectativa personal	$\leq 50-79$ 80-88 89- ≥ 100	Bajo Medio Alto
		Expectativa de resultados	$\leq 27-39$ 40-44 45- ≥ 50	Bajo Medio Alto
		Expectativa de autoeficacia percibida	$\leq 23-39$ 40-45 46- ≥ 50	Bajo Medio Alto
		Autoeficacia Académica	$\leq 77-104$ 105-116 117- ≥ 137	Bajo Medio Alto

Fuente: Elaboración propia. Robles (2018).

En la tabla 7 se observa los puntajes de calificación que permiten obtener los niveles de cada dimensión y de la escala general, los cuales se derivan de los percentiles que ofrece la Escala de Autoeficacia Académica. (Robles, 2018).

Tabla 8

Matriz de interpretación de los niveles de la autoeficacia académica

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
Autoeficacia académica		Bajo	Interpreta que las condiciones requeridas no se establecen de manera adecuada para poder hacer frente a las demandas académicas.
		Medio	Interpreta que se dan las condiciones requeridas para poder hacer frente a las demandas académicas.
		Alto	Interpreta que las condiciones requeridas para poder hacer frente a las demandas académicas son las mejores.
	Expectativa personal	Bajo	Se ven a sí mismos como seres escasos de capacidad para afrontar eventos futuros debido a sus habilidades.
		Medio	Se ven a sí mismos como seres con capacidad para

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
			afrontar eventos futuros debido a sus habilidades.
		Alto	Se ven a sí mismos como seres con gran capacidad para afrontar eventos futuros debido a sus habilidades.
		Bajo	Considera que sus conductas no contribuyen/contribuyen escasamente a traerle buenos resultados ante las demandas académicas.
	Expectativa de resultados	Medio	Considera que sus conductas le generarán buenos resultados ante las demandas académicas.
		Alto	Considera que sus conductas le generarán excelentes resultados ante las demandas académicas.
	Expectativa de autoeficacia percibida	Bajo	Le cuesta/no logra creer que su capacidad para el manejo de sus recursos cognitivos, volitivos o colaborativos le permitirá afrontar las demandas académicas.
		Medio	Cree que su capacidad para el manejo de sus recursos cognitivos, volitivos o colaborativos le permitirá afrontar las demandas académicas.

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
		Alto	Cree firmemente que su capacidad para el manejo de sus recursos cognitivos, volitivos o colaborativos le permitirá afrontar las demandas académicas.
		Bajo	Se percibe a sí mismo con pocas/carentes capacidades para lograr el éxito frente a las demandas académicas.
	Autoeficacia académica general	Medio	Se percibe a sí mismo con capacidades para lograr el éxito frente a las demandas académicas.
		Alto	Se percibe a sí mismo con excelentes capacidades para lograr el éxito frente a las demandas académicas.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Robles (2018).

- Aprendizaje autorregulado

Definición conceptual de aprendizaje autorregulado: son aquellos pensamientos, acciones y emociones generadas por uno mismo para lograr obtener un adecuado aprendizaje. (Norabuena, 2011).

Definición operacional: producto de la aplicación y calificación del instrumento de aprendizaje autorregulado total.

Para cada una de las dimensiones, se tiene en cuenta el resultado de la sumatoria directa de los ítems correspondientes a cada dimensión (previamente se convertirán los ítems indirectos en directos) determinándose el nivel, de acuerdo a la tabla 9.

Tabla 9.

Matriz de operacionalización del aprendizaje autorregulado

Variable	Instrumento	Dimensión	Calificación	Nivel
Aprendizaje autorregulado	Inventario del aprendizaje autorregulado	Ejecutiva	$\leq 16-26$	Bajo
			27-33	Medio
			$34-\geq 45$	Alto
		Cognitiva	$\leq 17-22$	Bajo
			23-31	Medio
			$32-\geq 46$	Alto
		Motivación	$\leq 15-25$	Bajo
			26-35	Medio
			$36-\geq 46$	Alto
		Control del ambiente	$\leq 15-20$	Bajo
			21-27	Medio
			$28-\geq 42$	Alto
		Aprendizaje autorregulado total	$\leq 63-98$	Bajo
99-126	Medio			
		$127-\geq 179$	Alto	

Fuente: Elaboración propia. Camargo (2018)

En la tabla 9 se observan los puntajes de calificación que permiten obtener los niveles de cada dimensión y de la escala total, los cuales se derivan de los percentiles que ofrece el Inventario de aprendizaje autorregulado. (Camargo, 2018).

Tabla 10.

Matriz de interpretación de los niveles del aprendizaje autorregulado

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
Aprendizaje autorregulado	Ejecutiva	Bajo	Percibe que le cuesta establecer control comportamental, estableciendo patrones y aproximaciones poco efectivas. No logra planificar el tiempo y esfuerzo ni buscar ayuda en los momentos oportunos.
		Medio	Se percibe con control comportamental, estableciendo patrones y aproximaciones efectivas. Logra planificar el tiempo y esfuerzo y buscar ayuda en los momentos oportunos.
		Alto	Se percibe con gran control comportamental, estableciendo patrones y aproximaciones efectivas. Logra planificar el tiempo y

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
			esfuerzo y buscar ayuda en los momentos oportunos.
		Bajo	Considera que le cuesta planificar, monitorear y regular los diferentes procesos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas.
		Medio	Considera que logra planificar, monitorear y regular los diferentes procesos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas.
		Alto	Considera que logra planificar, monitorear y regular los diferentes procesos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas de forma muy efectiva.
	Motivación	Bajo	Considera que no cuenta con suficientes recursos afectivos y motivacionales que le

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
			permitan regular y manejar sus emociones para llegar al logro de objetivos.
		Medio	Considera que cuenta con suficientes recursos afectivos y motivacionales que le permitan regular y manejar sus emociones para llegar al logro de objetivos.
		Alto	Considera que cuenta con excelentes recursos afectivos y motivacionales que le permitan regular y manejar sus emociones para llegar al logro de objetivos.
		Bajo	Considera que los esfuerzos que realiza para identificar, controlar, manejar y evaluar el contexto en el que la tarea encomendada se establece son insuficientes.
	Control de ambiente	Medio	Considera que los esfuerzos que realiza para identificar, controlar, manejar y evaluar el contexto en el que la tarea encomendada se establece son adecuados.
		Alto	Considera que los esfuerzos que realiza para identificar, controlar, manejar y evaluar el contexto en el que la tarea

Variable	Dimensión	Nivel	Interpretación
			encomendada se establece son excelentes.
		Bajo	Se percibe a sí mismo con pensamientos, acciones y emociones que dificultan el logro de un adecuado aprendizaje
	Aprendizaje autorregulado general	Medio	Se percibe a sí mismo con pensamientos, acciones y emociones que permiten un adecuado logro de aprendizaje.
		Alto	Se percibe a sí mismo con pensamientos, acciones y emociones que permiten el logro de resultados de aprendizaje sobresalientes.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Camargo (2018)

4.5 Técnicas e instrumentos

4.5.1 Confiabilidad de instrumentos.

Para establecer la confiabilidad de los instrumentos, se ha tomado en cuenta la siguiente interpretación.

Tabla 11

Interpretación de la confiabilidad

Rangos	Magnitud
0.81 a 1	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

Fuente: Interpretación de la confiabilidad. Ruiz (1992).

4.5.2 Instrumentos

Se obtuvieron los datos generales de la Ficha de datos insertada en los instrumentos; luego se procedió a la evaluación con los siguientes instrumentos:

- Escala de autoeficacia académica

La escala presenta cuatro dimensiones: expectativa de la situación, expectativa personal, expectativa de resultados y expectativa de autoeficacia percibida, y un puntaje general de la autoeficacia académica. El instrumento cuenta con una validez de contenido con el coeficiente V de Aiken de 0.9, una confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach de **.713** para estudiantes de 15, 16 y 17 años, y de **0.877** para mayores de edad. (Robles, 2018), considerada como Ata y Muy Alta respectivamente. (Ruiz, 1992).

- Inventario de aprendizaje autorregulado

El inventario cuenta con cuatro dimensiones: ejecutiva cognoscitiva, motivación, manejo de contexto, y un puntaje general del aprendizaje autorregulado general. (Lindner & Harris, 1998). Se consideró el trabajo desarrollado en un estudio piloto con 40 estudiantes universitarios en Lima y se encontró un Alfa de Cronbach de .800 para el área ejecutiva; **.74**, para el área cognoscitiva de **.808**, para el área de motivación de **.800**, para el área de manejo de contexto de **.807** y para el aprendizaje autorregulado total de **.904**, considerado Muy Alto. (Ruiz, 1992). Asimismo, se determinó un total de 48 ítems. (Camargo, 2018).

En ambos casos, para establecer los puntajes de cada una de las dimensiones, así como para el puntaje general de cada instrumento; se realizó la conversión de los ítems negativos de acuerdo a las normas de cada instrumento, para luego realizar la identificación de los niveles por áreas, según la puntuación de percentiles que brinda cada uno de los autores consultados.

4.6 Plan de análisis

Se procedió a evaluar de forma grupal ambos instrumentos, dentro del curso Estrategias de aprendizaje, en la semana 12 de las 16 semanas del ciclo 2018-1. Luego se vaciaron los resultados de los instrumentos en la base de datos elaborada según los requerimientos de cada variable, estableciendo dentro de cada variable, las sub-dimensiones de cada uno de los instrumentos.

Para realizar el análisis de estos datos, se empleó el paquete estadístico SPSS 25, mediante el cual se analizaron si los datos se aproximaban a la curva normal para tomar la decisión sobre el empleo de pruebas paramétricas o no paramétricas en la prueba de las hipótesis, como se describe a continuación para cada variable:

Tabla 12

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable autoeficacia académica.
(*N=413*)

	Autoeficacia académica general	Expectativa de la situación	Expectativa personal	Expectativa de resultados	Expectativa de autoeficacia percibida
Estadístico de prueba	0.39	.050	.048	.061	.072
Significación	.147	.014	.021	.001	.000

En la tabla 12 se observan las puntuaciones de la variable autoeficacia académica. En la dimensión expectativa de la situación se obtiene un puntaje de .050 (sig. .014); en la dimensión expectativa personal, el puntaje es .048 (sig. .021); en la dimensión expectativa de resultados el puntaje es .061 (sig. .001); en la dimensión expectativa de la autoeficacia percibida el puntaje es .072 (sig. .000) y en la autoeficacia académica general (AAG) se observa un puntaje de 0.39 (sig. .147). Dado que la mayoría de las dimensiones no presentan una distribución normal, se utilizó el análisis de tipo no paramétrico.

Tabla 13

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable aprendizaje autorregulado.

	Aprendizaje autorregulado	Ejecutiva	Cognitiva	Motivación	Control de ambiente
	Total				
Estadístico de prueba	.035	.056	.068	.044	.062
significación	.200	.004	.000	.048	.001

En la tabla 13 se observan las puntuaciones de la variable aprendizaje autorregulado. En la dimensión ejecutiva se obtiene un puntaje de .056 (sig. .004); en la dimensión cognitiva el puntaje es .068 (sig. .000); en la dimensión motivación se observa un puntaje de .044 (sig. .048); en la dimensión ambiente el puntaje es .062 (sig. .001) y finalmente el puntaje total de aprendizaje autorregulado es .035 (sig. .200), por lo que se utilizó el análisis de tipo no paramétrico.

Para realizar el análisis descriptivo de las variables, se determinaron los puntajes generales y por dimensiones y se realizó la presentación en frecuencias. Ello permitió verificar si algunos supuestos importantes se cumplieron. Estos resultados se presentan a través de tablas y figuras, realizando la reflexión y análisis de los mismos, según variable de estudio.

En lo que respecta a la elaboración de la correlación de variables, ésta se realizó mediante el contraste de hipótesis con el Rho de Spearman para pruebas no paramétricas, tanto para el puntaje general como para las dimensiones. A partir de los datos y del análisis de los mismos, se describen e interpretan los resultados que permitieron formular las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

4.7 Consideraciones éticas

El trabajo realizado cumplió con las recomendaciones establecidas por el Comité Internacional de Ética Humana de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Dada la dinámica del trabajo realizado y las observaciones del comité, no se requirió del empleo del consentimiento informado de los estudiantes, al ser evaluado en horario de clase y siendo los temas enmarcados dentro del curso en el que se realizó la evaluación de los instrumentos. Así mismo se respetaron los criterios de confidencialidad de la información, procesando y registrando los documentos mediante códigos que permitieron mantener el anonimato y privacidad del participante.

Cabe resaltar que aquellos participantes que decidieron no ser incluidos o retirarse de la investigación, lo hicieron de forma libre.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Análisis descriptivo

A continuación, se detallan los resultados descriptivos obtenidos de las variables estudiadas.

5.1.1 Información demográfica.

Tabla 14

Frecuencias según sexo de la muestra (N= 413)

Sexo	<i>f</i>	%
Masculino	209	50.6%
Femenino	204	49.4%

En la tabla 14 se observa similar proporción entre los participantes del estudio, siendo ligeramente mayor en porcentaje de participantes del sexo masculino con 209 participantes (50.6%)

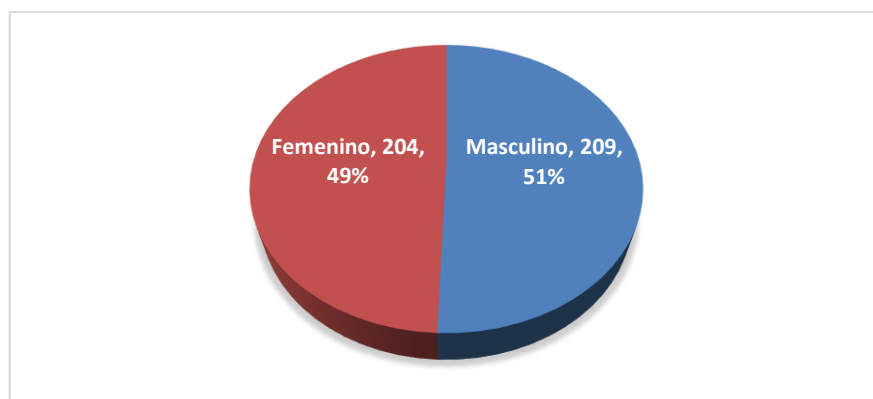


Figura 3. Distribución de frecuencias según sexo de la muestra.

La muestra se observa dividida en el 50.6% de los participantes con sexo masculino y 49.4% de sexo femenino.

Tabla 15

Frecuencias según facultad y carrera de la muestra. (N= 413)

Facultad	<i>f</i>	%	Carrera	<i>f</i>	%
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	269	65.1%	Economía y Negocios Internacionales	131	31.7%
			Administración y Marketing	84	20.3%
			Administración y Finanzas	54	13.1%
Facultad de Ingeniería	85	20.6%	Ingeniería Industrial y Comercial	49	11.9%
			Ingeniería de Tecnologías de Información y Sistemas	25	6.1%
			Ingeniería de Gestión Ambiental	11	2.7%
			Psicología del Consumidor	12	2.9%
Facultad de Ciencias Sociales	59	14.3%	Psicología Organizacional	14	3.4%
			Derecho Corporativo	33	8.0%

En la tabla 15 se aprecia la distribución de los estudiantes de acuerdo a la carrera a la que pertenecen, así como a la facultad de la cual forman parte, evidenciando un mayor porcentaje en las carreras vinculadas al área de negocios pertenecientes a la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (65.1%).

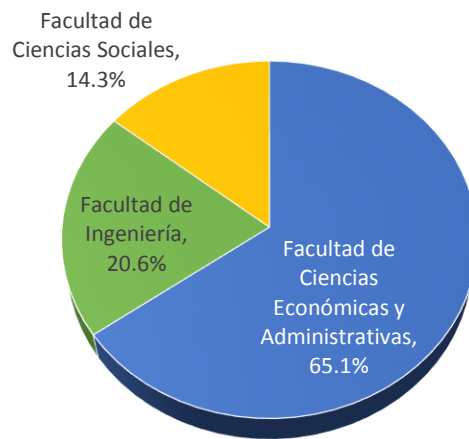


Figura 4. Distribución de frecuencias según facultad de la muestra.

En la figura 4, se observa que el 65.1% de la muestra pertenece a las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, el 20.7% a las carreras de la Facultad de Ingeniería y el 14.3% a las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales.

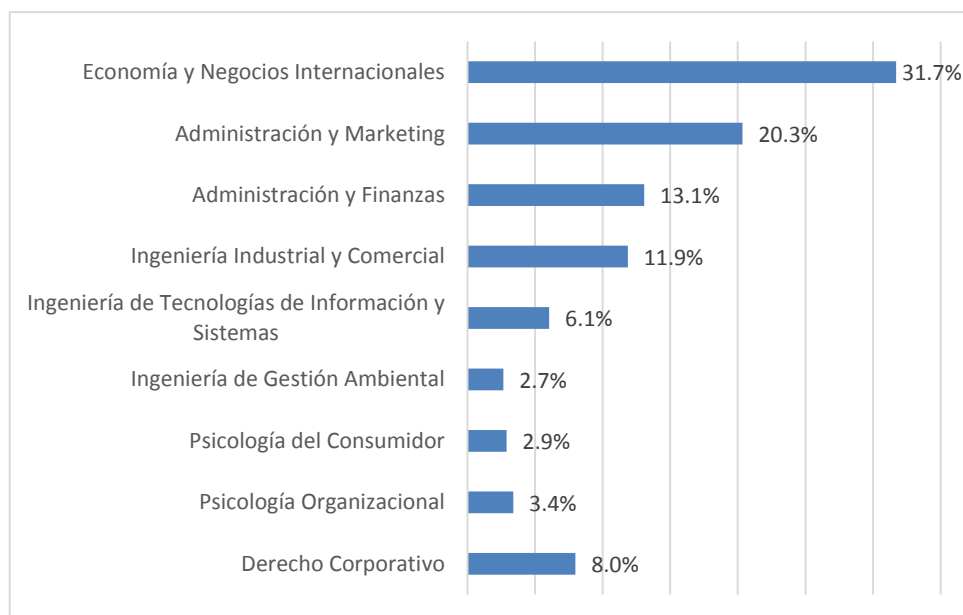


Figura 5. Distribución de frecuencias según carrera de la muestra.

En la figura 5, se muestra que la carrera de Economía y Negocios Internacionales es la que cuenta con el mayor porcentaje de estudiantes, el 31.7%; seguido de la carrera de Administración y Marketing con un 20.3%. Las carreras con menor porcentaje de estudiantes son Psicología Organizacional con 3.4%; Psicología del Consumidor con 2.9% e Ingeniería de Gestión Ambiental con 2.7%.

5.1.2 Resultados descriptivos de las variables autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado.

5.1.2.1 Tabla de frecuencias.

5.1.2.1.1 Autoeficacia académica.

Tabla 16

Frecuencias de autoeficacia académica según nivel alcanzado en las dimensiones (N= 413)

Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Expectativa de la situación (ES)	0(0%)	269(65.1%)	144(34.9%)
Expectativa personal (EP)	69(16.7%)	146(35.4%)	198(47.9%)
Expectativa de resultados (ER)	66(16%)	207(50.1%)	140(33.9%)
Expectativa de autoeficacia percibida (EAP)	57(13.8%)	183(44.3%)	173(41.9%)
Autoeficacia académica general (AAG)	78(18.9%)	168(40.7%)	167(40.4%)

En la tabla 16, se observa que el nivel de mayor incidencia en la muestra estudiada se ubica en el nivel medio en lo que respecta a las dimensiones de la autoeficacia académica. En cuanto a la dimensión expectativa personal se observa la incidencia del nivel Bajo; lo que implica que los estudiantes se ven a sí mismos como seres con escasa capacidad para afrontar eventos futuros debido a su falta de habilidades. Así mismo, la autoeficacia general los niveles bajo y medio son similares estadísticamente.

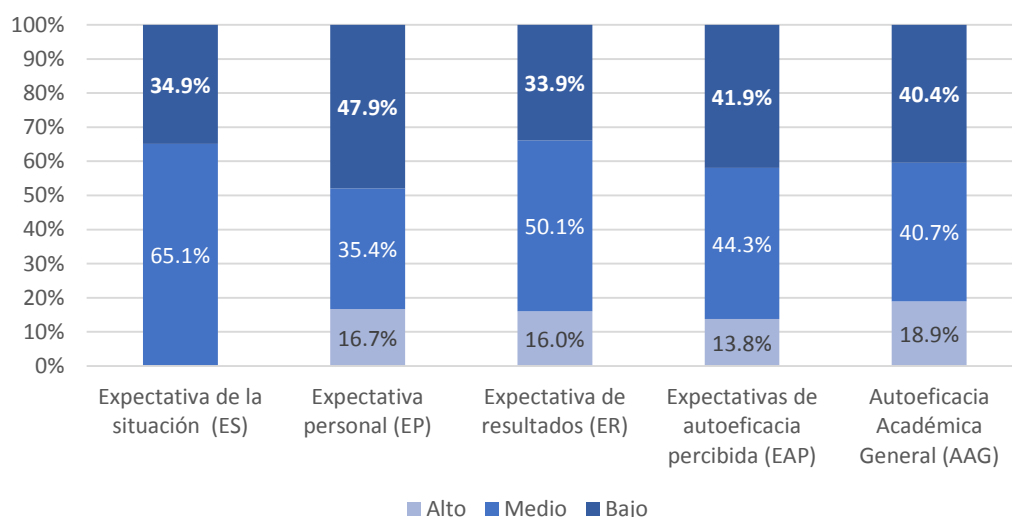


Figura 6. Autoeficacia académica según nivel de la muestra.

En la figura 6, se observa que los estudiantes poseen un porcentaje mayor en el nivel medio en las dimensiones expectativa de la situación (65.1%), expectativa de resultados (50.1%) y expectativa de autoeficacia percibida (44.3%). En el caso de la autoeficacia general, se observa que tanto el nivel medio (40.7%) como bajo (40.4%) obtienen resultados similares. Mientras que la expectativa personal se mantiene en el nivel bajo (47.9%).

Tabla 17

Frecuencias de autoeficacia académica de la muestra de varones. (N= 209)

Dimensiones	Varones (N= 209)		
	Alto	Medio	Bajo
Expectativa de la situación (ES)	0(0%)	135(64.6%)	74(35.4%)
Expectativa personal (EP)	35(16.7%)	69(33%)	105(50.2%)
Expectativa de resultados (ER)	33(15.8%)	100(47.8%)	76(36.4%)
Expectativa de autoeficacia percibida (EAP)	28(13.4%)	83(39.7%)	98(46.9%)
Autoeficacia académica general(AAG)	36(17.2%)	82(39.2%)	91(43.5%)

En la tabla 17 se observa que las dimensiones de expectativa de la situación y expectativa de resultado, presentan un nivel medio. Ello implica que los estudiantes varones consideran que se dan las condiciones requeridas para poder hacerle frente a la situación, así como que sus conductas podrían generarles buenos resultados ante las demandas académicas; Sin embargo, tanto las dimensiones de expectativa personal, expectativa de la autoeficacia percibida como la autoeficacia académica general presentan un nivel bajo; lo que indica que los participantes varones les cuesta/ no logran creer en sus habilidades ni el manejo de sus recursos cognitivos, volitivos o colaborativos para afrontar de manera segura y con iniciativa las demandas académicas.

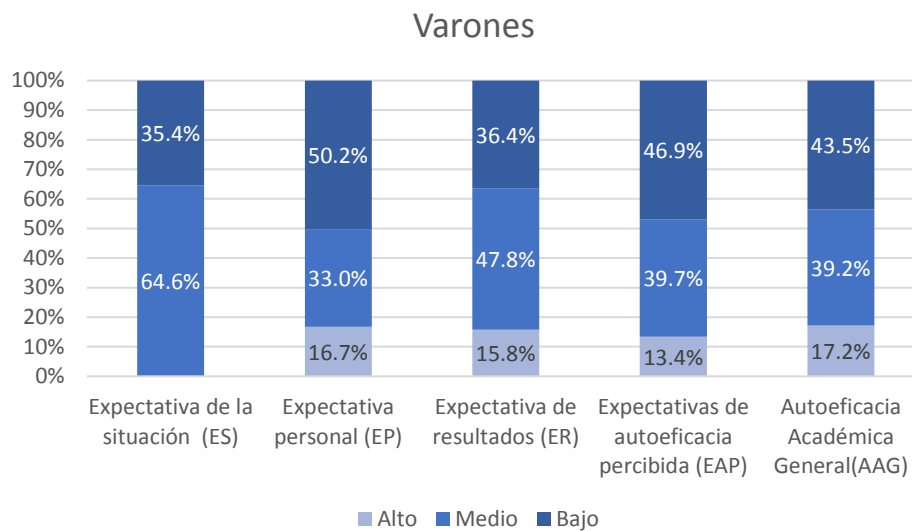


Figura 7. Autoeficacia académica de la muestra de varones.

En la figura 7 se observa que sobresalen los puntajes medios y bajos en los participantes varones; el nivel medio en la dimensión expectativa de la situación (64.6%), bajo en la dimensión expectativa personal (50.2%), medio en la dimensión expectativa de resultados (47.8%), nivel bajo en expectativa de la autoeficacia percibida (46.9%) y un nivel bajo en la autoeficacia académica total (43.5%)

Tabla 18

Frecuencias de autoeficacia académica de la muestra de mujeres. (N= 204)

Dimensiones	Mujeres (N= 204)		
	Alto	Medio	Bajo
Expectativa de la situación (ES)	0(0%)	134(65.7%)	70(34.3%)
Expectativa personal (EP)	34(16.7%)	77(37.7%)	93(45.6%)

Mujeres (N= 204)			
Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Expectativa de resultados (ER)	33(16.2%)	107(52.5%)	64(31.4%)
Expectativa de autoeficacia percibida (EAP)	29(14.2%)	100(49%)	75(36.8%)
Autoeficacia académica general(AAG)	42(20.6%)	86(42.2%)	76(37.3%)

En la tabla 18 se observa que la muestra de mujeres se ven a sí mismas como personas eficaces a nivel medio, tanto a nivel general como en las dimensiones de expectativa de la situación, expectativa de resultados y expectativa de autoeficacia percibida; sin embargo, en lo que respecta a la expectativa personal obtienen un puntaje bajo, lo que indica que se ven a sí mismas como seres escasos de capacidad para afrontar eventos futuros debido a sus habilidades.

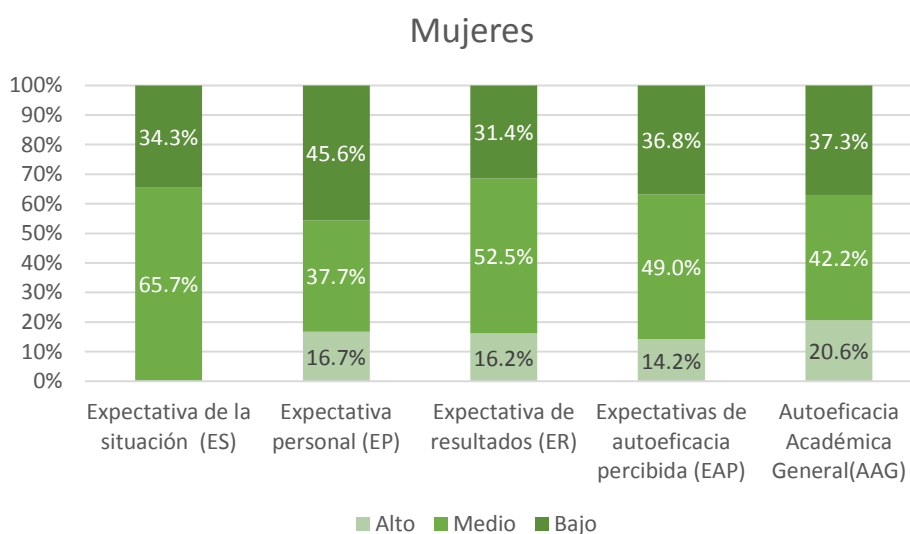


Figura 8. Autoeficacia académica de la muestra de mujeres.

En la figura 8 se observa que sobresalen los puntajes medios y bajos en las participantes mujeres; el nivel medio en la dimensión expectativa de la situación (65.7%), bajo en la dimensión expectativa personal (45.6%), nivel medio en la dimensión expectativa de resultados (52.5%), nivel medio en expectativa de la autoeficacia percibida (49.0%) y un nivel medio en la autoeficacia académica total (42.2%).

Se observa en general, que la autoeficacia académica en mujeres presentan un nivel medio y en contraste con la de los varones que muestran un nivel bajo dentro de los puntajes generales respecto a la autoeficacia académica. Se observa también que, dentro de las dimensiones establecidas, la diferencia central se establece en la dimensión de autoeficacia percibida que es la creencia propia sobre si una persona se ve capaz de enfrentar los desafíos mediante el manejo de los recursos cognitivos, volitivos o colaborativos que posee.

5.1.2.1.2 Aprendizaje autorregulado.

Tabla 19

Frecuencias de aprendizaje autorregulado según nivel de la muestra. (N= 413)

Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Ejecutiva (E)	371(89.8%)	36(8.7%)	6(1.5%)
Cognitiva (C)	400(96.9%)	13(3.1%)	0(0%)
Motivación(M)	376(91%)	37(9%)	0(0%)
Control del ambiente(CA)	398(96.4%)	15(3.6%)	0(0%)

Dimensiones		Alto	Medio	Bajo
Aprendizaje autorregulado (AAT)				
Total		399(96.6%)	13(3.1%)	1(0.2%)

En la tabla 19 se observa que el nivel de mayor incidencia en la muestra estudiada se ubica en el nivel alto, tanto en lo que respecta al aprendizaje autorregulado total (96.6%) como a las dimensiones específicas, que implican el empleo de estrategias diversas para afrontar situaciones futuras, con el fin de lograr su objetivo, desde el control comportamental, las estrategias cognitivas y meta-cognitivas, las creencias afectivas y motivacionales como también, los esfuerzos que realiza para identificar, controlar y evaluar el contexto en el que realizará una tarea específica.

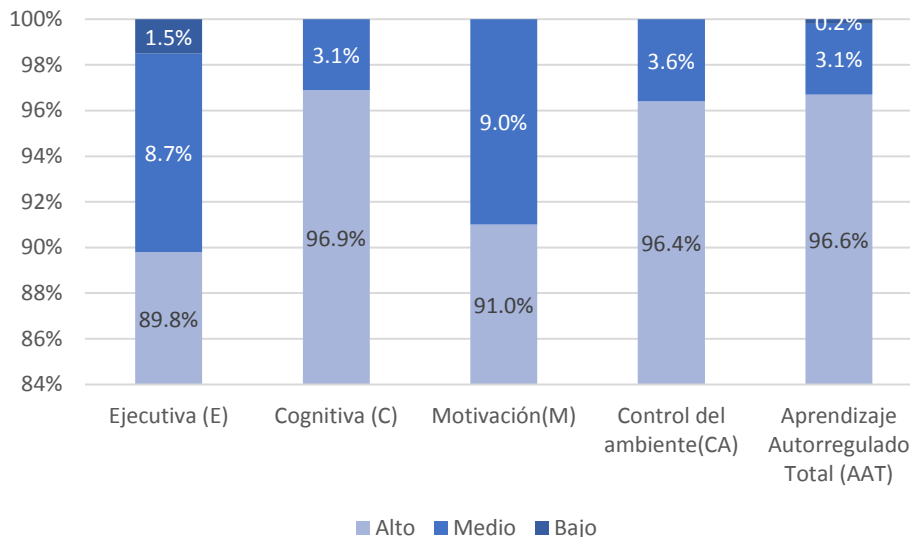


Figura 9. Aprendizaje autorregulado según nivel de la muestra.

En la figura 9, se muestra mayor incidencia en el nivel alto del aprendizaje autorregulado en los participantes; evidenciándose en el área ejecutiva 89.8% de

ellos; en el área cognitiva el 96.9%; en el área motivación 91%, control de ambiente 96.4% y el aprendizaje total 96.6% de los estudiantes.

Tabla 20

Frecuencias de aprendizaje autorregulado de la muestra de varones. (N= 209)

Varones (N= 209)			
Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Ejecutiva (E)	183(87.6%)	22(10.5%)	4(1.9%)
Cognitiva (C)	199(95.2%)	10(4.8%)	0(0%)
Motivación(M)	181(86.6%)	28(13.4%)	0(0%)
Control del ambiente(CA)	196(93.8%)	13(6.2%)	0(0%)
Aprendizaje autorregulado total (AAT)	198(94.7%)	11(5.3%)	0(0%)

En la tabla 20 se observa que la mayoría de los participantes varones han alcanzado un nivel alto tanto en las dimensiones del aprendizaje autorregulado como en el puntaje total, evidenciando que los estudiantes consideran que son agentes proactivos dentro de su aprendizaje y que cuentan con los recursos para hacer frente a las demandas académicas.

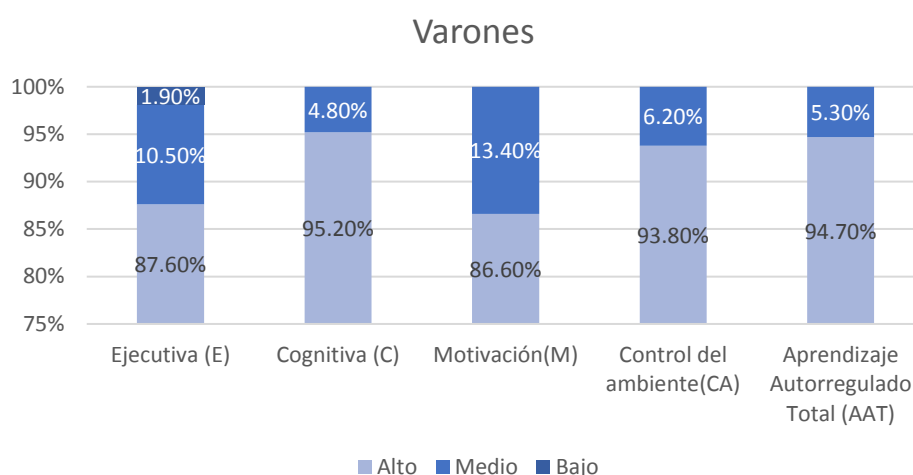


Figura 10. Aprendizaje autorregulado de la muestra de varones.

En la figura 10 se muestra que la incidencia se encuentra en el nivel alto, tanto en el resultado total como en las dimensiones del aprendizaje autorregulado de la muestra de varones. En la dimensión ejecutiva la incidencia es de 87.6%, en la dimensión cognitiva 95.20%, en la dimensión motivación 86.6% y en la dimensión control de ambiente 93.8%. Del mismo modo, el 94.7% de la muestra de varones, ha obtenido un nivel alto en el aprendizaje autorregulado total.

Tabla 21

Frecuencias de aprendizaje autorregulado de la muestra de mujeres. (N= 204)

Mujeres (N= 204)			
Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Ejecutiva (E)	188(92.2%)	14(6.9%)	2(1.0%)
Cognitiva (C)	201(98.5%)	3(1.5%)	0(0%)
Motivación(M)	195(95.6%)	9(4.4%)	0(0%)
Control del ambiente(CA)	202(99%)	2(1%)	0(0%)

		Mujeres (N= 204)		
Dimensiones		Alto	Medio	Bajo
Aprendizaje				
autorregulado	total	201(98.5%)	2(1%)	1(0.5%)
(AAT)				

En la tabla 21 se muestra un nivel alto del aprendizaje autorregulado en la mayoría de la muestra de mujeres, tendencia que se mantiene firme en el análisis de las dimensiones propias de la variable; por lo que se evidencia capacidad en los sujetos de direccionar sus conductas a la búsqueda de recursos, generando estrategias tanto cognitivas como aquellas que impliquen autocontrol emocional para lograr las metas , así como para evaluar y adaptarse a las dificultades que podrían presentarse en este proceso.

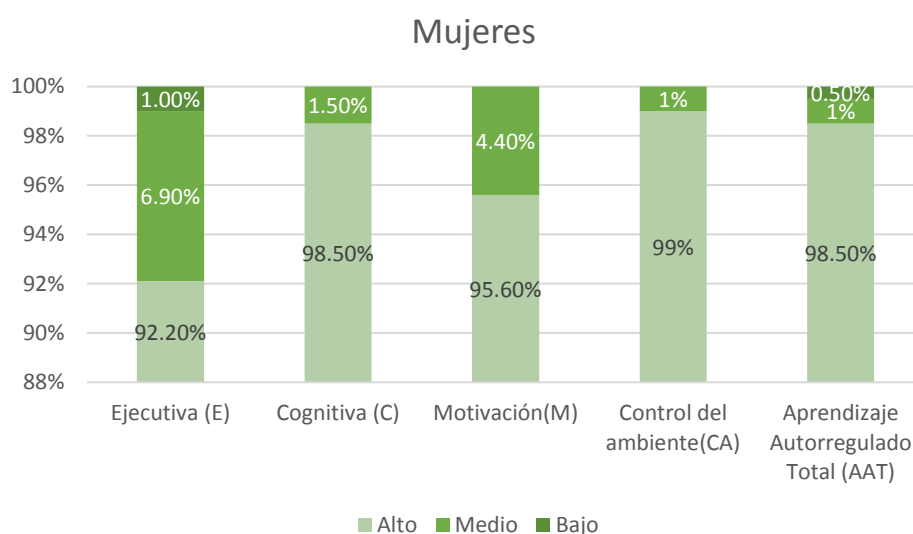


Figura 11. Aprendizaje autorregulado de la muestra de mujeres.

En la figura 11 se muestra un alto nivel tanto en resultado total como en las dimensiones del aprendizaje autorregulado de la muestra de mujeres. Siendo la incidencia de 92.20% en la dimensión ejecutiva, 98.5% en la dimensión cognición,

95.6% en la dimensión motivación y 99% en la dimensión control de ambiente. Los resultados generales de la muestra de mujeres han obtenido 98.5% en este nivel.

Estos resultados muestran que entre los resultados por sexo, la incidencia se mantiene similar en el nivel alto, respecto al aprendizaje autorregulado.

5.2 Análisis Correlacional

Tabla 22

Correlación de las variables autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado. (N=413)

Rho de Spearman		Aprendizaje autorregulado				
		E	C	M	CA	AAT
Autoeficacia académica	ES	-.039	.114*	-0.21	.001	.004
	EP	.442**	.528**	.457**	.438**	.533**
	ER	.407**	.488**	.386**	.402**	.478**
	EAP	.440**	.518**	.479**	.439**	.538**
	AAG	.366**	.502**	.375**	.368**	.455**

**p≤.01, *p≤.05

La prueba Rho de Spearman fue empleada para realizar las pruebas de hipótesis; observándose una distribución de los datos que no se ajusta a la norma. Las variables consideradas fueron la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado.

En el contraste de hipótesis se encontró que existe una relación positiva y significativa entre las variables estudiadas ($r=.455$) ($p\leq.01$), lo cual indica que la hipótesis general es aceptada. Esto implica que existe una tendencia a que a mayor nivel de autoeficacia académica mayor el nivel de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Relación que no se debe al azar.

En el análisis de las dimensiones de las variables estudiadas, se observó que la dimensión expectativa de la situación (ES) muestra relación positiva ($p\leq.05$) con

la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado ($r=.114$); sin embargo, no se evidenció relación entre las dimensiones ejecutiva, motivación y control de ambiente del aprendizaje autorregulado con dicha dimensión, propia de la autoeficacia académica, por lo que se rechaza la hipótesis específica 1.

En los resultados de la dimensión expectativa personal (EP) de la autoeficacia académica se halló relación positiva y significativa ($p\leq.01$) con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, sobresaliendo la relación existente entre dicha dimensión de la autoeficacia académica con la dimensión cognitiva (C) del aprendizaje autorregulado ($r= .528$), aceptándose la hipótesis específica 2.

Respecto a la dimensión expectativa de resultados (ER) de la autoeficacia académica, los resultados muestran relación positiva y significativa ($p\leq.01$) con las dimensiones del aprendizaje autorregulado ($r=.488$), aceptándose la hipótesis específica 3.

Se evidenció una relación positiva y significativa entre las expectativas de autoeficacia percibida (EAP) de la autoeficacia académica ($p\leq.01$) con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, resaltando la relación con la variable cognitiva del aprendizaje autorregulado ($r= .518$) y aceptándose la hipótesis específica 4.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Acorde a los resultados de las variables estudiadas, se establece que en la presente investigación el nivel predominante alcanzado por la muestra censal (tanto en varones como en mujeres) es alto, a diferencia de lo presentado por la investigación de Rebaza (2016) en donde el nivel predominante de su muestra censal fue bajo, así como en las investigaciones de Valqui (2008) y Norabuena (2011) en donde el nivel de mayor incidencia respecto al aprendizaje autorregulado fue el medio.

Tal resultado mostraría que los estudiantes considerarían que presentan comportamientos regulados que los podrían llevar al logro de objetivos académicos. Así también dicho resultado revelaría que los estudiantes en el momento del proceso evaluativo, podrían interpretar que cuentan con recursos para enfrentar los retos académicos con determinación. (Lindner & Harris, 1998).

Este aspecto se encuentra alineado a la visión institucional que promueve el desarrollo de competencias, las que a su vez se vinculan al logro de objetivos, el liderazgo y la innovación. Características que se promueven desde el inicio de la formación académica y que contribuyen al desarrollo integral del estudiante, que se insertará al mundo laboral en el área de negocios.

Es importante señalar que en cuanto a la variable autoeficacia académica los datos visualizan un escenario diferente respecto al nivel alcanzado, si bien existe diferencia en la incidencia por sexo respecto a la autoeficacia general, siendo el

nivel medio en el caso de las mujeres y el nivel bajo en el de los varones, el nivel medio en los resultados femeninos solo es mantenido por la dimensión de expectativa de autoeficacia percibida respecto a los resultados del grupo; evidenciando un nivel medio en su capacidad de percibirse aptas para enfrentar situaciones complejas con iniciativa, seguridad y perseverancia. En el caso de los varones, se ven a sí mismos como carentes de eficacia y determinación, sobre todo en lo que respecta a la percepción de efectividad en el empleo de recursos volitivos o cognitivos que les permita alcanzar sus metas, obteniendo un nivel bajo. Esta diferencia podría explicarse tomando en cuenta el proceso de madurez por el que pasan los adolescentes en esta etapa. Tal como lo señala la literatura del desarrollo humano, los cambios por los que atraviesan las mujeres preceden a los de los varones generando una mayor reflexión en sí mismas respecto a sus conductas y habilidades. Ello, sumado a factores culturales, podría estar provocando dichos resultados, por lo que es importante profundizar al respecto.

De manera diferente, los resultados en las otras dimensiones expresan que la dimensión expectativa personal, la expectativa de situación y la expectativa de resultados de la autoeficacia académica se presentan en un nivel bajo en independencia del sexo de los participantes. Es decir, que los estudiantes se perciben con un bajo nivel de eficacia en el manejo de los componentes del entorno tanto a nivel metodológico, didáctico como materiales disponibles. En la relación que establecen con los docentes, los logros que su conducta podría generarles, así como la presencia de una visión de sí mismos, no muestra la capacidad de enfrentar

los retos propios de las situaciones demandantes ni conductas eficaces para concretarlas, generando ello malestar.

Respecto al análisis de la relación entre ambas variables, ésta se estableció de manera positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima. Esto implica que, de acuerdo a lo planteado por Pintrich, (2000), Zimmerman (2002) y Shunck (2005), la percepción de los estudiantes sobre sí mismos, es decir, la interpretación sobre las capacidades que poseen para enfrentarse a situaciones futuras, se encuentra vinculada a la autodirección que implique el uso de recursos y conductas ligadas a la planificación y logro de dicho fin, para alcanzar sus metas académicas.

Considerando lo antes señalado, los resultados se encuentran alineados a lo establecido por diversos autores, entre ellos Alegre (2014), quién identificó que existía relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado y que se daba de manera significativa. Del mismo modo, Hendriati, Surga & Muwaga (2016) y Blanco (2012) sostienen que los estudiantes que muestran un alto nivel de autoeficacia podrán ser capaces de emplear acciones adecuadas que les permitan concretar un mejor manejo de los recursos necesarios para lograr sus aprendizajes, mientras que aquellos que presenten un nivel bajo de autoeficacia, tendrán dificultades para emplear dichos recursos, tendiendo a desanimarse dada su creencia de no ser capaces de poder lograrlo. Estas investigaciones resultan

relevantes pues comparten el rango de ingreso a los estudios superiores de la muestra evaluada, primer semestre académico.

Estos resultados refuerzan también, lo mencionado por Bandura (1977) quien precisa que un estudiante que se vea a sí mismo como una persona capaz, podrá enfrentar las dificultades debido a que su percepción de las situaciones no será interpretada como una amenaza, como sí puede ser vista por aquellos que se interpreten como incapaces y quienes se paralizarán ante eventos desafiantes lo que impedirá el logro de objetivos.

En el análisis de las dimensiones de las variables estudiadas, se observó que la dimensión Expectativa personal de la autoeficacia académica se relaciona de manera positiva y significativa con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, sobresaliendo la relación existente entre ésta con la dimensión Cognitiva del aprendizaje autorregulado. Del mismo modo, ocurre con los resultados de la dimensión Expectativa de autoeficacia percibida de la Autoeficacia académica, en donde se establece relación significativa. Ambos resultados llevan a comprender que cuando un estudiante se percibe capaz de manejar sus recursos cognitivos, colaborativos o volitivos para solucionar problemas y obtener resultados, logra establecer metas concretas que le permiten generar la activación del conocimiento previo y metacognitivo. (Robles, 2018 y Pintrich, 2000).

En la dimensión expectativa de resultados de la autoeficacia académica y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, se establece una relación positiva y significativa, lo que lleva a concluir que existe una tendencia a creer que se es capaz

de producir determinados resultados eficaces, y con ello se podrá planificar y ejecutar dichas conductas a fin de aproximarse al objetivo planteado.

Finalmente, en los resultados obtenidos en la dimensión expectativa de la situación de la autoeficacia académica no se evidencia relación total con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, lo que implica que a pesar de que el estudiante considere que posee un adecuado entorno para lograr sus objetivos, no significa que su conducta se dirija a generar estrategias para cumplir sus objetivos; sin embargo al generarse una relación significativa con la dimensión cognitiva, se puede indicar que puede producirse, aunque de forma básica, el establecimiento de algunas metas. En otras palabras, que puede darse una planificación general para poder controlar ciertos factores ambientales como, por ejemplo: didáctica docente, infraestructura, materiales disponibles, clima entre docente y estudiante, su entorno familiar en cuanto al apoyo académico, trabajo con pares.

Es decir, se centraría en las primeras fases del desarrollo del aprendizaje autorregulado que implican observar y planificar las tareas a realizar para llegar al logro de objetivos (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002) sin que necesariamente exista la intención de llevarlas a cabo aplicando la evaluación de la eficacia de las mismas e incluso sin ejecutar alguna estrategia específica que le permita llegar a la solución o al éxito del reto a enfrentar. (Bermejo, 1998).

Estos resultados deben ser entendidos considerando el grupo etario de nuestra muestra, porque se encuentran en un periodo del desarrollo caracterizado

por la demanda sobre su entorno y sobre sí mismos, como parte del proceso del encuentro de su propia identidad y conductas asociadas a ello (Santrock, 2010). Este paso por la adolescencia podría aproximarnos a entender dicha visión y auto exigencia de eficacia que lleva al estudiante a dudar de su efectividad.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

- Se determinó una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima.

- Así mismo, se determinó la existencia de una relación positiva entre la dimensión expectativa de la situación de la autoeficacia académica con la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado; sin embargo, no se estableció relación con las dimensiones ejecutiva, motivación y control de ambiente del aprendizaje autorregulado, en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

- Se halló una relación positiva y significativa entre la dimensión expectativa personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

- Se determinó una relación positiva y significativa entre la dimensión expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

- Finalmente, se determinó una relación positiva y significativa entre la dimensión expectativa de autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

Dada la importancia de las variables estudiadas en el contexto universitario, es necesario compartir la información obtenida en la investigación realizada, a fin de proponer cambios y motivar la continuidad de las investigaciones en este contexto, para fortalecer los supuestos planteados en este estudio, así como en investigaciones anteriores; por lo que sería conveniente plantear lo siguiente:

A la institución: de la mano del área de calidad académica, implementar programas de intervención y fortalecer el programa de capacitación docente apuntando al desarrollo de estrategias metodológicas que permitan motivar en los estudiantes actitudes que se direccionen a la valoración personal y la confianza de sus capacidades, a fin de reforzar y/o desarrollar creencias y conductas asociadas al logro de objetivos, para incentivar la autonomía y auto-dirección en los estudiantes.

Los estudiantes se enfrentarán a nuevos retos que muchas veces los consideran por sobre su capacidad. Es necesario incluir en la currícula universitaria, el desarrollo transversal de competencias alineadas a las variables estudiadas, con el fin de mejorar el perfil de los estudiantes. Así mismo, implementar acciones concretas dentro de las diversas asignaturas, que permitan consolidar estos esfuerzos y reforzar el trabajo docente, fortaleciendo este modelo activo de enseñanza – aprendizaje a lo largo de la formación universitaria.

A los investigadores: ampliar los estudios mediante la profundización del análisis descriptivo; así como la búsqueda de relaciones y causalidades que permitan explicar la relevancia del impacto de éstas sobre otras poblaciones, priorizando el tratamiento de otras variables como, el rendimiento académico, motivación, bienestar psicológico, entre otras. Así mismo, realizar investigaciones que permitan identificar la dinámica de las variables con el paso del tiempo, en grupos de diferentes ciclos académicos, etapas del desarrollo, sexo, orden de mérito, incremento de la exigencia propia de los cursos de especialidad, así como contrastar dichos resultados con otras instituciones tanto privadas como nacionales, a fin de determinar si ello se relaciona o incluso, influye en la percepción y estrategias que se plantea un aprendiz eficaz, o en su defecto, aquel aprendiz que carece de las mismas.

A los estudiantes de la universidad, contexto de investigación: darles a conocer los resultados como parte del curso Estrategias de aprendizaje, señalando la importancia del aprendiz eficaz en la formación universitaria, no solo de manera teórica sino también práctica, mediante la participación activa del estudiante en la dinámica enseñanza-aprendizaje. Estos resultados permitirán identificar el perfil del estudiante dentro de la institución y contrastarlos con otros, tanto del mercado nacional como internacional, lo cual les permitirá tanto a los estudiantes como a la institución tener una visión clara y amplia sobre las variables estudiadas.

Incentivar la participación de los estudiantes en programas y talleres de capacitación complementaria, lo cual podrá reforzar los saberes y dinámica ganada

en los cursos iniciales de formación; es importante para ello que se siga la misma línea de la propuesta institucional del desarrollo de competencias docentes, centrada en la metodología activa, que potencie la relación enseñanza-aprendizaje, no solo en el primer ciclo sino a lo largo de la formación del estudiante, mediante la adición de metodologías que impulsen el desarrollo de la autorregulación y confianza de los estudiantes sobre sus capacidades y logro de objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 79-120. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bermejo, V. (1998). El desarrollo del conocimiento científico en la adolescencia. *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, M. (2012). *El aprendizaje autorregulado y sus relaciones con la autoeficacia y la motivación intrínseca: un estudio realizado con estudiantes de pedagogías de una universidad tradicional chilena*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2036/1/Blanco_Barrenechea_Maria.pdf
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, pp. 557-571. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>
- Bustos, V. (2016). *Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital e inclinación al autoempleo: Un*

modelo explicativo en universitarios peruanos. (Tesis doctoral).

Recuperado de

[http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49797/Tesis_Varinia_BustosC
OMPLETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49797/Tesis_Varinia_BustosC
OMPLETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Camargo, M. (2018). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior de una universidad de Lima.* (Tesis de Maestría).

Canto, J. (1998). Autoeficacia y Educación. *Educación y Ciencia.* 16(4).

Recuperado de

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/142/pdf>

Chavarría, M. y Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082014000100004&script=sci_arttext

Figuerola, P. y Torrado, M. (2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer ciclo de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona.* Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/simposium_trals.pdf

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de Aprendizaje universitario. *Revista de curriculum y formación del profesorado.* 16(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>

- García, J., Díaz, A., Torregrosa, M., Ingles, C., Lagos, N. y González, C. (2016), Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación* 30. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4801/4127>
- Granados, H. y Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1341/134149742005/>
- Hendriati, A., Surga, C. & Muwaga, M. (2016). Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *The open Psychology Journal*, 9, 1-6. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/4bf8/6a76d94d41415d427cd3d259eb412e934909.pdf?_ga=2.20572280.1741556014.1540253093-1100520997.1540253093
- Hernández, M. (2015). *Relación entre autoeficacia, rendimiento académico y la carrera en la que están inscritos los estudiantes del curso introducción a la programación de la facultad de ingeniería de la universidad Rafael Landívar*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Hernandez-Martha.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. Ed.). México: McGraw-Hill.

- Hofer, B., Yu, Sh. & Pintrich, P. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. En D. Schunk & B. Zimmerman. (Ed.) *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective Practice*. (pp. 57-58). EEUU: New York. The Guilford Press
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). *II Censo nacional universitario*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/503.%20II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Lanz, M. (2006). *Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación*, 2(32), 121-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Lindner, R. & Harris, B. (1998). Self-regulated learning in educationmajors. *The journal of general education*. 47(1), Penn Sate University Press.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 497-534. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2931/293121946003/>
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz*. (Tesis de maestría).

- Núñez, J., Solano, P., González – Pineda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*. 27(3). 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_evolutiva1.pdf
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano*. (11ed.). México: McGraw-Hill.
- Páramo, G. y Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista universidad Eafit*. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075/967>
- Peñaloza, E., Landa, P. y Vega, C. (agosto, 2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista electrónica de Iztalaca*. 9(2). Pp. 2-21. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, 451-502. Recueprado de <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>

- Pool, W. y Martínez, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*. 15(3). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000300002&script=sci_arttext&tlng=en
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Puente, A. (2010). *Cognición y aprendizaje*. (2da ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rebaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011*. (Tesis de Maestría). Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2312/1/RE_MAESTRIA_EDU_ENRIQUE.REBAZA_RELACION.DE.ESTRATEGIAS.METACOGNITIVAS%2cAPRENDIZAJE_DATOS.PDF
- Robles, H. (2018). *Validación de la Escala de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Maestría).
- Ruiz, C. (1992). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa: un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y Análisis de datos*.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo, el ciclo vital*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shunck, D. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.5382&rep=rep1&type=pdf>

- Soares, A., Almeida, L. y Guisante, M. (2010). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de primer ciclo de la universidad de Minho. *Revista Iberoamericana de salud*, 2:(1). Recuperado de <http://www.usc.es/suips/Revista/soares.pdf>
- Torrano, F. y Gonzáles, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 2(1), 1-34. Recuperado de http://www.webdocente.altacapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf
- Urquijo, S. y Gonzalez, G. (1997). *Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos. Documento Base*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/57.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J. y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97.
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2411/Valqui_z_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2). Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/links/549483c30cf2ec133757e74d.pdf

Zimmerman, B. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K. A., Ericsson, N., Charness, P. J., Feltovich, R. R., & Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705–722). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (octubre, 2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5(1). Recuperado de

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia.

Título: Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño de la investigación	Instrumentos
¿Cuál es la relación existente entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima?	General: Establecer la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.	General: Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.	Autoeficacia académica Definición conceptual: Percepción de sí mismo que presenta un estudiante relacionado a las capacidades que posee para lograr el éxito frente a las demandas académicas. (Robles, 2018). Definición operacional: Producto de la aplicación y calificación del instrumento <i>Escala de Autoeficacia Académica</i> . (Robles, 2018)	No experimental Cuantitativa Transaccional Correlacional	Escala de autoeficacia académica Inventario de aprendizaje autorregulado

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño de la investigación	Instrumentos
			Dimensiones: -Expectativa de la situación -Expectativa personal -Expectativa de resultados -Expectativa de autoeficacia percibida		
	Objetivos específicos: Establecer la relación entre la dimensión expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima. Establecer la relación entre la dimensión expectativa personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en	Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la dimensión expectativa de la situación y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima. Existe relación significativa entre la dimensión expectativa personal y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en	Aprendizaje autorregulado Definición conceptual Son aquellos pensamientos, acciones y emociones generadas por uno mismo para lograr obtener un adecuado aprendizaje. (Norabuena, 2011). Definición operacional: Producto de la aplicación y calificación del <i>Inventario de</i>		Población y muestra: Población: estudiantes de pre-grado del primer ciclo de estudios matriculados en el ciclo 2018-1 de una universidad privada de la ciudad de Lima, pertenecientes a una de las nueve carreras que ofrece la institución: Psicología del Consumidor, Psicología Organizacional, Administración y

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño de la investigación	Instrumentos
	una universidad privada de Lima.	una institución privada de Lima.	<i>aprendizaje autorregulado.</i> (Camargo, 2018).		Finanzas, Administración y Marketing, Derecho Corporativo, Economía y Negocios Internacionales, Ingeniería de Tecnologías de la Información y Sistemas, Ingeniería de Gestión ambiental, Ingeniería Industrial y Comercial.
	Establecer la relación entre la dimensión expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.	Existe relación significativa entre la dimensión expectativa de resultados y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.	Dimensiones: -Ejecutiva -Cognitiva -Motivación -Control de Ambiente		
	Establecer la relación entre la dimensión expectativa de autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima.	Existe relación significativa entre la dimensión expectativa de autoeficacia percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una institución privada de Lima.			Muestra Censal: 413 estudiantes ingresantes de pre-grado de primer ciclo de estudios matriculados en el ciclo 2018-1 de una universidad privada de la ciudad de Lima, pertenecientes a una de las nueve carreras que ofrece la institución: Psicología del Consumidor, Psicología

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño de la investigación	Instrumentos
					Organizacional, Administración y Finanzas, Administración y Marketing, Derecho Corporativo, Economía y Negocios Internacionales, Ingeniería de Tecnologías de la Información y Sistemas, Ingeniería de Gestión ambiental, Ingeniería Industrial y Comercial. (204 mujeres 209 varones)