

**Relación entre las Estrategias del Aprendizaje Autorregulado y la Autoeficacia
Académica en Estudiantes Universitarios durante el Segundo Cuatrimestre Del Año 2022**

Grettel Jiménez Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Hispanoamericana

Profesora Paula Fonseca Chinchilla

11 de enero de 2023

Dedicatoria

A mi bello Espíritu Santo, por ser mi guía en todos mis pasos.

A mi hija Sara, por ser mi compañera de aventuras.

A mi abuelita Sara, por sus oraciones, las cuales fueron luz en mi caminar.

Agradecimiento

A mi hermoso Espíritu Santo.

A mí, valió la pena el gran esfuerzo continuo.

A mi hija, por ser mi motor para seguir adelante (¡Aun cuando, a veces, me saca las canas verdes!).

A mi tutora, por su orientación y acertadas recomendaciones académicas.

A mi lectora, por sus valiosas recomendaciones y su gran resiliencia y valentía.

A todas las personas, quienes de forma directa e indirecta, me ayudaron a llegar a la meta

Resumen

La presente investigación muestra el análisis de correlación entre las variables: estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en una muestra de $n=117$ estudiantes universitarios.

El enfoque del estudio fue de cohorte cuantitativo-correlacional. Los instrumentos utilizados para medir las variables de la investigación correspondieron al inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) traducido al español por Monge et al. (2017).

Asimismo, se utilizó la escala de autoeficacia académica (ACAES) desarrollada por Galleguillos (2019). Ambos instrumentos mostraron buenos índices de fiabilidad con un valor *Alpha* de Cronbach de 0.867 y 0.968, respectivamente. En la misma línea, un cuestionario sociodemográfico fue completado por los y las participantes con el objetivo de explorar el contexto sociocultural de los mismos y su implicación con las variables en estudio.

En concordancia con los resultados estadísticos, se confirmó la relación entre ambas variables con un valor de Rho de Spearman de 0.294**, lo cual indicó que dicha relación fue positiva y significativa ($p \leq 01$). De la misma forma, se observaron correlaciones positivas y muy significativas ($p \leq 01$) entre las dimensiones: estrategia de búsquedas de aprendizaje e información (BAI) y el manejo del ambiente y comportamiento (MAC) con respecto a la autoeficacia académica.

Palabras clave: estrategias del aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica, búsquedas de aprendizaje e información (BAI), manejo del ambiente y comportamiento (MAC).

Abstract

This research presents the correlational analysis between the variables: self-regulated learning strategies and academic self-efficacy in a sample of $n=117$ university students.

The type of this study is quantitative and correlational. It used the self-regulation strategies inventory (SRSI-SR) translated into Spanish by Monge et al. (2017) which showed a Cronbach's *Alpha* value of 0.867.

In the same way, it used the academic self-efficacy scale (ACAES) developed by Galleguillos (2019). This scale obtained a Cronbach's *Alpha* value of 0.968. Moreover, a sociodemographic questionnaire was filled out by the participants, to explore the social and family participants' context.

Through this investigation, it was possible to confirm the correlation between the studied variables, which obtained a Spearman Rho of 0.294**. Due to this result, the correlation obtained is positive and significant ($p \leq .01$) between each other. Besides, It was confirmed a positive and a very significant correlation ($p \leq .01$) between the self-regulated dimensions which refer to: learning and information search strategies (BAI) and environment and behavior management (MAC), and the academic self-efficacy variable.

Keywords: self-regulated learning strategies, academic self-efficacy, learning and information search (BAI), environment and behavior management (MAC).

Contenidos

Dedicatoria	2
Agradecimiento	3
Resumen	4
Abstract	5
Capítulo I: Problema de Investigación	8
Planteamiento del Problema de Investigación	8
Redacción del Problema Central	35
Objetivos de la Investigación	35
Alcances de la Investigación	35
Capítulo II: Marco Teórico	37
Contexto Teórico Conceptual	37
Hipótesis	57
Capítulo III: Marco Metodológico	58
Enfoque de Investigación	58
Tipo de Investigación	58
Unidades de Análisis u Objetos de Estudio	59
Población	60
Análisis sociodemográfico que caracteriza a la muestra de estudio	61
Instrumentos para la Recolección de la Información	74
Diseño de la Investigación	77
Operacionalización de Variables	78
Procedimientos de Recolección de los Datos	78
Organización de los Datos	79

Análisis de Datos Estadísticos	80
Capítulo IV: Presentación de Resultados.....	82
Análisis de Resultados	82
Capítulo V: Discusión E Interpretación De Resultados.....	94
Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones.....	104
Conclusiones	104
Recomendaciones	110
Referencias.....	115
Anexos	120
Anexo 1: Consentimiento Informado e Introducción de la Encuesta	120
Anexo 2: Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR).....	122
Anexo 3: Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)	125
Anexo 4: Cuestionario Sobre Datos Socio Demográficos y Familiares	127
Anexo 5: Operacionalización de las variables	130
Anexo 6: Operacionalización de las hipótesis	133

Capítulo I: Problema de Investigación

Planteamiento del Problema de Investigación

Antecedentes del problema.

Se realizó una revisión de antecedentes internacionales y nacionales con la finalidad de conocer propuestas novedosas y diversas dentro de la línea del presente estudio. Primeramente, cabe mencionar que se incluyeron estudios referentes a la correlación entre las variables de la presente investigación: las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica.

Del mismo modo, se incorporaron investigaciones novedosas que correlacionaron las variables del presente estudio con otros elementos importantes del proceso de aprendizaje de los educandos: rendimiento académico, enfoques de aprendizaje, coeficiente intelectual, entre otros.

Según Martínez et al. (2019) estos elementos “podrían ser una buena base para la mejora de los procesos de estudio universitarios ya que poseen un mayor alcance y diversidad al ampliar el campo de investigación” (p. 95). Por tanto, la novedad en el presente trabajo de investigación radicó en investigar un tema original, cuyas variables no han sido exclusivamente correlacionadas con el fin de establecer un precedente para futuras investigaciones en el tema.

Desde esta perspectiva se tiene a Sampieri (2018) cuando expresa que “una buena investigación debe ser novedosa, lo cual puede lograrse al tratar un tema no estudiado, profundizar poco en uno medianamente conocido, o darle una visión diferente o innovadora a un problema, aunque se haya examinado repetidamente” (p.26).

Antecedentes internacionales.

Se mencionarán a continuación, los antecedentes internacionales más relevantes y sus respectivos hallazgos. De esta forma, se encuentra la investigación elaborada por Díaz et al.

(2017) la cual se titula “Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios” realizado en la Universidad de Chile.

De esta manera, se investigó el impacto que causan las estrategias de autorregulación del aprendizaje sobre la percepción de autoeficacia académica en tres grupos de estudiantes universitarios. El primer grupo incluyó estudiantes sin previa formación en estrategias de autorregulación del aprendizaje.

El segundo grupo, se le facilitó entrenamientos en la comprensión de dichas variables pero no se les proveyó de acompañamiento docente. Así, el grupo restante contó con el entrenamiento en las estrategias aunado del acompañamiento (Díaz et al., 2017).

De esta forma, se utilizó un diseño cuasiexperimental. Los autores expresaron que, la muestra involucró en 118 estudiantes chilenos de primer año quienes correspondieron a las carreras de: educación especial, educación preescolar y enseñanza de las matemáticas.

Con el fin de lograr los objetivos de la investigación, los autores mencionados impartieron un entrenamiento de 10 sesiones sobre estrategias del aprendizaje autorregulado al segundo y tercer grupo, los temas incluidos fueron: la creación de lista de prioridades académicas, reflexión constructiva sobre los fracasos y formas de prevenirlos, gestión de horas de estudio y de descanso, planificación del tiempo.

En cuanto al tercer grupo, se les otorgó una hora semanal donde el docente presentó su clase habitual y dedicó 10 minutos en practicar y repasar las estrategias de aprendizaje autorregulado aprendidas. En relación con, los instrumentos del estudio, se aplicó la escala de utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje a través de texto.

Dicha escala, está conformada por 23 ítems tipo Likert y el nivel de fiabilidad es alto con un 0.94. También, se utilizó el inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje para indagar la disposición a estudiar meta cognitivamente por parte de los educandos.

Según los autores, la fiabilidad de dicha escala es adecuada con un $\alpha=0.81$. Además, se aplicó el inventario de autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje que mide la utilidad de las estrategias de autorregulación y la percepción de la autoeficacia en la utilización de esas estrategias.

En consecuencia, pruebas ANOVA fueron realizadas para cada puntuación de las variables y se encontraron resultados significativos en relación con las variables de las estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, las cuales corresponden a las variables de la presente investigación.

Por ejemplo, el grupo que no poseía entrenamiento en estrategias de aprendizaje autorregulado presentó una reducción generalizada durante el paso de las semanas en los indicadores de autorregulación y una disminución en la percepción de autoeficacia académica.

En relación con los otros grupos, se evidenció que posterior al entrenamiento recibido en el aprendizaje de las estrategias, las puntuaciones fueron significativas en el efecto de la autorregulación del aprendizaje sobre la autoeficacia donde, el nivel de autoeficacia aumentó con el paso del tiempo.

Además, los resultados mostraron que el entrenamiento es fundamental ya que la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes es completamente educable, y que cuando los profesores implantan estrategias de este tipo, la autoeficacia en los estudiantes aumenta de forma importante.

Seguidamente, se encuentra la investigación elaborada por Mustaquimah (2019) la cual se titula “Influencia del coeficiente intelectual, la autoeficacia académica, y las estrategias de aprendizaje autorreguladoras en la habilidad para memorizar” realizado en el instituto educativo Tahfidz, Indonesia.

Es así que, el autor investigó el efecto que posee el coeficiente intelectual sobre la memorización del libro del Corán. También, se analizó el efecto del mismo sobre la autopercepción y sobre las estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas por los estudiantes para lograr la memorización del mismo. A su vez, se investigaron las posibles correlaciones entre dichas estrategias y la autopercepción académica de los educandos.

Cabe señalar que, dicha investigación parte de las bases del sistema educativo islámico, el cual se fundamenta en este libro y en la repetición diaria de sus diversos versículos. Para lograr el objetivo propuesto, Mustaquimah (2019) empleó un diseño cuantitativo de cohorte correlacional. De esta forma, las variables dependientes de su investigación fueron la capacidad de memorizar el Corán, la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado y sus estrategias.

Según el autor, dichas variables fueron medidas por medio de la prueba de coeficiente intelectual compilada por *Bandung Quantum Psycho Team*, también se utilizó, la prueba de *Blueprint* para el cuestionario de aprendizaje autorregulado, el modelo *Blueprint* de autoeficacia academia y la tabla de seguimiento *Binnadhhor*, el cual un instrumento que prueba la capacidad de memorización del Corán en los educandos. Así, dichas pruebas fueron aplicadas por el autor a cada uno de los participantes del estudio.

En cuanto al muestreo, se señaló fue de tipo saturado donde todos los miembros de la población se convirtieron en la muestra de estudio. De esta manera, la población estuvo

conformada por los estudiantes del programa de clases llamado Tahfidz, el cual incluía las clases 8B y 9B con un total de 58 estudiantes. En este estudio, la técnica de análisis de datos se realizó por medio del SPSS 21.0.

Con base en los resultados del análisis del SPSS, el autor señaló que el coeficiente de correlación (R) fue de 0,155 y el coeficiente de determinación (R²) fue de 0.024 cuyo valor de significancia correspondió a $0,245 > 0,05$. Con esto, el autor menciona que aunque los resultados no pueden ser generalizados a la población, estos sí describen a la muestra de estudio.

En consecuencia, los resultados estadísticos, hallados por el autor, evidenciaron que no existe correlación entre la variable coeficiente intelectual y la autoeficacia. Asimismo, se indicó el mismo resultado para el aprendizaje autorregulado. De esta forma, se mencionó que el nivel de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en las personas no es determinado por su nivel de inteligencia.

Al respecto de los resultados, el autor indicó que en la muestra de estudio, los estudiantes con mayor coeficiente intelectual no presentaron los mayores niveles en las demás variables. Otra de las hipótesis que se probaron fue el efecto de la autoeficacia académica sobre las estrategias de aprendizaje autorregulado, el autor indicó un p-valor = $0,000 < 0,05$ mostrando así que, el aprendizaje autorregulado y sus diferentes estrategias sí tienen un efecto directo y positivo sobre la autoeficacia de los educandos (Mustaquimah, 2019).

El principal aporte de estos hallazgos, se refiere al efecto positivo y determinante que fue hallado en la autoeficacia académica sobre el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Se logró evidenciar que los estudiantes con buenos niveles de autoeficacia académica, y con confianza en ellos mismos, lograron completar hasta el final el programa de memorización del Corán (Mustaquimah, 2019).

De la misma forma, se mencionó que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia y aprendizaje autorregulado evidenciaron los índices más altos en las preguntas referidas a la autoconfianza, la tenacidad y diligencia.

También, se consideró el estudio realizado por Martínez et al. (2019) llamado “Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología” el cual fue elaborado en la Universidad de Murcia, en España.

De este modo, el primer objetivo consistió en investigar las estrategias de aprendizaje autorregulado que fueron consideradas por los estudiantes antes, durante y después de la tarea académica y la autoeficacia académica percibida por ellos durante la elaboración de las mismas. También, se analizaron las estrategias que fueron utilizadas por la muestra de estudio según el enfoque de aprendizaje puesto en práctica.

Para lograr los objetivos de la investigación, se consideró una metodología empírica no-experimental de corte descriptivo y correlacional, se dispuso de 136 estudiantes, todos voluntarios de segundo año del grado de Psicología de la Universidad de Murcia, España.

Para, medir las variables de estudio se aplicó el cuestionario de enfoques e inventario de habilidades de estudio, en su versión española. Así, cada estudiante autocompletó un archivo de Word que incluía todas las preguntas (Martínez et al., 2019).

Dicho autoinforme, mide la autoeficacia académica en el uso de las estrategias del aprendizaje autorregulado, calcula también las habilidades y enfoques de aprendizaje en entornos académicos. Este, es una escala tipo Likert conformada por 18 ítems, cada ítem fue agrupado en tres factores correspondientes a los enfoques de aprendizaje: factor profundo, factor superficial y factor estratégico (Martínez et al., 2019).

Los autores indicaron que, durante el análisis estadístico de validación de la versión española se evidenció niveles adecuados de fiabilidad por medio del coeficiente *alfa* de Cronbach para los tres factores: Factor I=0.74, Factor II=0.68, Factor III=0.65 (Martínez et al., 2019).

Entre los principales resultados encontrados, los cuales son de gran aporte para la presente investigación, cabe destacar los siguientes: se evidenció por medio de la aplicación de ANOVAs unifactoriales, que los estudiantes con mejor nota son quienes presentaron el enfoque de aprendizaje profundo (comprender el significado del texto) y el enfoque estratégico o de logro: donde el educando es motivado a aprender y a buscar la mejor calificación posible (Martínez et al., 2019).

Este grupo de estudiantes, puntuaron los niveles más altos en autoeficacia y en las estrategias de aprendizaje autorregulado. Por ende, los autores explican que se logró confirmar que, los estudiantes que mostraron una alta autorregulación también evidenciaron altos niveles de percepción de autoeficacia.

También, señalaron que los estudiantes que obtuvieron buenas calificaciones, puntuaron altos niveles en autoeficacia académica, principalmente en las preguntas relacionadas a creer en sus capacidades, en sus talentos y, en la capacidad para controlar sus impulsos y deseos.

De la misma forma, se realizaron correlaciones biserials entre todas las variables analizadas y se encontró que tanto la autoeficacia percibida por los estudiantes como el enfoque estratégico correlacionaron positivamente con todas las variables incluyendo las estrategias de aprendizaje autorregulado.

También, se tomó como referencia el estudio elaborado por Baldan et al. (2020) llamado “Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes de pregrado y el papel de la educación superior en la promoción de la autorregulación” realizado en la Universidad Central, en Turquía.

Así, el objetivo fue examinar la influencia de los programas de estudio superior en el fomento del uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado. Del mismo modo, se analizó la correlación entre la autoeficacia en los educandos y la utilización de las estrategias de aprendizaje autorregulado.

También, se exploró la aplicación de estas estrategias según diferentes categorías sociodemográficas: el sexo, el nivel académico, el tipo de colegio del que provenía la muestra de estudio, y el motivo por el cual habían escogido la carrera que estaban cursando (Baldan et al., 2020).

Los autores señalaron que, la investigación sigue un diseño de método mixto ya que implicó métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de obtener una comprensión y verificación integral y profunda de las variables en estudio.

Con el fin de, examinar la variable de las estrategias de aprendizaje autorregulado, los autores emplearon el método de encuesta: la parte cualitativa de la encuesta, se realizó por medio de la técnica de la entrevista a 17 estudiantes de último año.

Es así que, la muestra de estudio estuvo conformada por 1411 estudiantes: 790 fueron mujeres y 621 participantes correspondieron a hombres, es así, que la muestra de estudio fue elegida mediante un método de muestreo estratificado basado en las facultades universitarias a donde pertenecían y al nivel académico.

Dichas facultades de estudio correspondieron a: la facultad de educación, ciencias de la salud, ciencias sociales y leyes, facultad de arquitectura, facultad de ingeniería civil, facultad de

farmacia. Con el fin de responder a los objetivos del estudio, los autores utilizaron la escala de aprendizaje autorregulado. Esta, es una escala tipo Likert la cual consta de 41 ítems (Baldan et al., 2020).

Además, se mencionó que “dicho instrumento fue diseñado para medir cuatro dimensiones: motivación y acción para el aprendizaje, planificación y establecimiento de metas, uso y evaluación de estrategias y autonomía en el aprendizaje” (Baldan et al., 2020, p.57).

Los autores explicaron que, con base en los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios que fueron realizados, se pudo demostrar la validez en dicho instrumento donde el valor α de Cronbach fue de 0,82 para la dimensión de la motivación y acción.

En cuanto a, la dimensión de aprendizaje el valor α de Cronbach fue de 0,82. Para, la subescala de planificación y establecimiento de metas el valor fue $\alpha = 0,90$. Con relación al uso de estrategias y subescala de evaluación se obtuvo $\alpha = 0,92$ (Baldan et al., 2020).

También, se especificó que el formulario de información personal fue aplicado y diseñado por los investigadores, para recopilar información sobre los participantes, dicha información fue referente a: la facultad a la que pertenecen, motivo para estudiar esa carrera, el género, entre otros.

Para la medición cualitativa de la información, se utilizó el formulario de entrevista semiestructurada que incluyó 14 preguntas, el instrumento fue aplicado antes del proceso de recopilación de datos. El formulario de entrevista fue examinado por dos expertos con doctorados en currículo e instrucción y vasta experiencia en estudios cualitativos (Baldan et al., 2020).

Así, los autores analizaron la distribución de los datos cuantitativos, mediante la realización de análisis de prueba de Kolmogorov-Smirnov, análisis de asimetría-curtosis y el

examen de los histogramas y se encontró que los datos mostraron una distribución normal y por ende los resultados son generalizables a toda la población y no solo a la muestra de estudio.

Por su parte, dichos autores señalaron que los datos cualitativos se analizaron inductivamente por dos expertos en análisis cualitativos. Indicaron que, se utilizó la fórmula de confiabilidad de Miles y Huberman para datos cualitativos donde sus codificadores tuvieron un valor de un 87 %. Siendo de esta manera, confiables.

Así, los resultados encontrados con relación a las variables de estudio, evidenciaron correlaciones significativas entre los niveles de estrategias de aprendizaje autorregulado con la autoeficacia. Según los autores, los estudiantes que recibieron una evaluación detallada de su desempeño aumentaron la percepción de autoeficacia a lo largo de la investigación, estos mencionaron que los participantes utilizaron dichas estrategias para continuar progresando en sus metas académicas (Baldan et al., 2020).

Asimismo, por medio de las pruebas t de muestras independientes, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer y último año. Donde, el grupo de primer año mostró un mayor nivel en la variable de estrategias de aprendizaje autorregulado, principalmente en la dimensión de motivación y toma de acción.

También, se señaló que los educandos de primer año obtuvieron una media mayor en la subescala de planificación y establecimiento de metas en comparación a los estudiantes de último año. De la misma forma, el género fue otra variable que interfirió en las estrategias de aprendizaje autorregulado.

Así, en las pruebas t de muestras independientes, los autores expresaron que las mujeres obtuvieron una media más alta en todos los ítems de la escala que los estudiantes varones ($t(1411)=3.420$; $p<.00$; $\eta^2=.092$). De esta forma, se concluyó que las mujeres de la muestra son más autorreguladas que los hombres.

Finalmente, el estudio de Pajuelo (2021) se titula “Autoeficacia académica en el aprendizaje autorregulado de estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. 2026 en el 2020.” Esta investigación fue realizada en el Colegio I.E., en Perú.

De esta manera, se buscó determinar la frecuencia en el uso de las estrategias de aprendizaje autodirigido según la autoeficacia académica percibida en una muestra de 123 educandos de secundaria. Para lograr los objetivos planteados, los autores utilizaron un enfoque cuantitativo-correlacional.

Con el fin de medir las variables del estudio, la autora señaló el uso del cuestionario de autoeficacia académica (ACAES) y del cuestionario sobre el aprendizaje autorregulado Pajuelo (2021) mencionó que los instrumentos presentaron buenos índices de confiabilidad.

Así, la escala de autoeficacia académica obtuvo una medición altamente confiable con el alfa de Cronbach de 0,928. Con respecto al cuestionario de aprendizaje autorregulado, el alfa de Cronbach fue de 0,910. En cuanto a, las dimensiones del cuestionario de aprendizaje autorregulado, la autora mencionó que se incluyeron: “conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de tareas y procesamiento activo durante clases” (Pajuelo et al., 2021, p.76).

Con respecto, a los estudios estadísticos, los datos fueron analizados por medio del programa SPSS. Además, la autora explicó que se realizaron pruebas de regresión logística ordinal, con el fin de deducir el nivel de incidencia entre variables.

Los resultados arrojados, según Pajuelo (2021) mostraron niveles regulares o moderados para la variable de autoeficacia académica, evidenciando así un 57.72 % del total de la muestra. De la misma forma, para la variable de estrategias de aprendizaje autorregulado se presentan niveles regulares o moderados con un 50.41 %.

Por medio de las pruebas de estimación de parámetros, la autora indicó que se reflejaron los resultados entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado donde el coeficiente Wald asociado a cada prueba fue mayor que 4.

Es así, que la autora mencionó que los resultados obtenidos evidenciaron que un nivel de autoeficacia académica inadecuado o bajo era predictor de bajos niveles en todas las dimensiones del aprendizaje autorregulado: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de tareas y procesamiento activo durante clases.

Con esto, la autora señaló que se logró demostrar que la autoeficacia académica tiene un efecto sobre el aprendizaje autorregulado y sobre todas sus dimensiones. Es decir, la autoeficacia académica influye en el aprendizaje autorregulado.

En concordancia con lo anterior, la autora indicó que se elaboraron los estadísticos de la prueba Pseudo R cuadrado para determinar el grado de variabilidad. De esta forma, se encontró que la variación en los niveles de autoeficacia académica siempre implicará una variabilidad del aprendizaje autorregulado y sus dimensiones, ya que este último depende de la autoeficacia académica.

Antecedentes nacionales. Se mencionarán a continuación los antecedentes nacionales más pertinentes y sus respectivos hallazgos relacionados con las categorías de interés: estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica.

Primeramente, se incluye la investigación de Fallas et al. (2017) quienes diseñaron una investigación en la Universidad Nacional de Costa Rica llamada “desarrollo del entorno personal de aprendizaje: valoración de una experiencia con estudiantes universitarios.”

De esta manera, se mencionó que uno de los objetivos de la investigación consistió en indagar sobre las estrategias de aprendizaje autorregulado que el estudiantado puso en marcha con el fin de desarrollar sus propios entornos personales de aprendizaje. También, se indagó en la relación existente entre la autoeficacia académica percibida y las estrategias de aprendizaje autorregulado al crear y gestionar sus entornos de aprendizaje

En cuanto al diseño metodológico, los autores mencionados señalaron que se utilizó un diseño *ex post-facto* con alcance exploratorio-descriptivo. Los datos se recogieron de una muestra probabilística estratificada ($n = 96$) de la carrera de Bachillerato de Orientación de la Universidad Nacional. También indicaron que, el margen de error de confianza de la muestra fue de un 95 %, y que con esto se puede afirmar que la muestra fue adecuada.

Con relación a, los instrumentos de la investigación, Fallas et al. (2017) expresaron que se utilizó primeramente, un instrumento para diagnosticar el uso y el conocimiento de las herramientas tecnológicas en los entornos personales de aprendizaje de cada participante. Así, este instrumento fue aplicado al inicio y al final de la investigación.

También, se mencionó la utilización de un autoinforme para medir la dificultad en el uso de las herramientas utilizadas. Finalmente, los autores explican que se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas con el fin de incluir la opinión de los educandos en relación con, la percepción académica de sí mismos al crear sus entornos personales de aprendizaje, al gestionar las estrategias utilizadas para crearlos y en la capacidad que creían poseer para lograr aprender nuevas herramientas que no conocían.

Según los autores, durante la primera sesión del curso se aplicó un cuestionario en línea con el objeto de conocer las herramientas que el estudiantado utilizaba hasta ese momento, y la autopercepción que poseían al crear sus entornos personales de aprendizaje y al aprender nuevas herramientas. Al final de la investigación se aplicaron los mismos instrumentos con el fin de comparar los resultados del antes y después.

Entre los principales resultados encontrados, se evidenció que la autoeficacia académica percibida de los educandos al finalizar el curso era más optimista en comparación a la mostrada al inicio. Así, al iniciar con el entrenamiento, los participantes expresaban comentarios de temor e inseguridad sobre sus capacidades.

Según los autores, al final de la investigación los participantes expresaron comentarios satisfactorios de su proceso: “he mejorado notablemente mi nivel de búsqueda de información, puedo realizar las tareas de manera más creativa y sobre todo compartir la información con otros” (Fallas et al., 2017, p. 142).

De esta manera, los autores mencionaron que la evidente mejora en la autoeficacia académica se correlacionó con las estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas, ya que los estudiantes lograron crecer en autoconciencia y en la autoevaluación de su desempeño y aprendizajes, las cuales son estrategias características del aprendizaje autorregulado.

En la misma línea, se presenta el estudio de Monge et al. (2017) llamado “El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios” realizado en la Universidad Hispanoamericana.

Cabe destacar que, los autores enfatizaron la necesidad de comprender y estudiar las estrategias del aprendizaje autorregulado, ya que estas se relacionan con el logro educativo

(Monge et al., 2017). Así, dentro de los objetivos de la investigación se mencionó, primeramente, la necesidad de evaluar el inventario de autorregulación al aprendizaje.

Con el fin de lograr dicho objetivo, el instrumento fue aplicado a una muestra de estudiantes universitarios costarricenses. Debido a que, el instrumento se encontraba en idioma inglés, los autores indicaron que se realizó una traducción al español.

En segundo lugar, se analizaron también las diversas estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas por los educandos. Asimismo, se explicó que con fines exploratorios se analizaron categorías sociodemográficas y su relación con el aprendizaje autorregulado.

Con relación al diseño del estudio, este fue mixto, la cantidad de participantes fue de 282 estudiantes universitarios de diferentes carreras. Los autores indicaron que se elaboró un análisis factorial exploratorio del inventario del aprendizaje autorregulado (SRSI-SR) como parte de la metodología de la investigación, con el fin de explorar las dimensiones del aprendizaje autorregulado y la fiabilidad del instrumento. (Monge et al., 2017).

De este modo, los instrumentos utilizados correspondieron al inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme (SRSI-SR). Así, los autores señalan que se utilizó la escala tipo Likert conformada por 28 ítems, por siete opciones que iban desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. También, se mencionó que en el estudio original, este instrumento arrojó una alta consistencia interna $\alpha = 0,92$ (Monge et al., 2017).

Con el fin de obtener, información relacionada a la confiabilidad de la versión traducida del inventario (SRSI-SR), los autores realizaron un análisis factorial exploratorio, el cual mostró suficientes relaciones entre los ítems del inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme (SRSI-SR). Se señaló que, se obtuvieron buenas o aceptables fiabilidades en todas las dimensiones del instrumento.

Además, se usó la versión traducida del cuestionario de autorregulación general (ARG). Según los autores, el instrumento fue incluido como un criterio externo para el SRSI-SR. Señalaron que, este cuestionario presenta buenos índices de fiabilidad tanto en mujeres con el alfa de Cronbach de 0,83 y en hombres de 0,84. (Monge et al., 2017).

Finalmente, se utilizó el cuestionario de información sociodemográfica el cual fue creado con el fin de conocer las características sociodemográficas de la muestra: sexo, el cantón de procedencia, la edad en años y meses, entre otros.

Así, los principales resultados encontrados y que fueron de gran aporte para la presente investigación, incluyeron el análisis estadístico de la diferencia entre las medias para la categoría de sexo. Según los autores, esta prueba se realizó con el fin de identificar diferencias significativas entre esta variable y las dimensiones de las estrategias del aprendizaje autorregulado.

Dichas dimensiones fueron incorporadas en esta presente investigación e incluyen “la búsqueda y aprendizaje de información (BAI), manejo del ambiente y el comportamiento (MAC) y comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)” (Monge et al., 2017, p.25).

De esta forma, durante los análisis exploratorios, todos los puntajes para las medias de las mujeres se mostraron superiores que la de los hombres. Así, los autores mencionaron que el estadístico *d* de Cohen mostró un efecto leve en todos los casos. Asimismo, los autores especificaron que se realizaron pruebas *post hoc* de Tukey, para analizar las relaciones entre los tipos de familia y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.

Como consecuencia, las dimensiones BAI y MAC del aprendizaje autorregulado arrojaron niveles significativos. Según los autores esto evidenció, que el tipo de familia cuya jefa

de hogar es la madre (familias monoparentales maternas) mostró las puntuaciones más altas en dichas dimensiones.

Asimismo, se incorporó dentro de los antecedentes el estudio de Casasola (2018) cuya investigación fue realizada en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, y se titula “Un estudio fenomenográfico sobre estrategias didácticas en docentes y habilidades metacognitivas en estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica”.

El autor mencionó que, las habilidades metacognitivas se refieren a las estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los educandos para planificar, monitorear y auto evaluar su proceso de aprendizaje. Es por esta razón, que uno de los objetivos de la investigación fue el indagar la autoeficacia académica percibida por los estudiantes a la hora de poner en práctica dichas estrategias (Casasola, 2018).

Otro de los objetivos de la investigación, buscó comprender la percepción de los estudiantes acerca de las estrategias didácticas que utilizan los docentes y cómo esa percepción impulsa o frustra la utilización de las estrategias de aprendizaje autorregulado en su proceso educativo.

En relación con la metodología, el autor especificó que la investigación se hizo desde un diseño cualitativo fenomenográfico. Así, se señaló que este tipo de enfoque lo que busca es describir y explicar las autopercepciones de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje que reciben en la universidad y como les influye en su capacidad para creer en sí mismos, y en la aplicación de las estrategias del aprendizaje autorregulado (Casasola, 2018).

Según el autor, la muestra de estudio para los grupos focales consistió de 116 estudiantes cuyo nivel académico iba desde el primer año hasta el quinto año. Asimismo, las carreras que

participaron correspondieron a: administración de empresas, ingeniería en producción industrial, ingeniería ambiental e ingeniería en mantenimiento industrial.

El autor expresó que, se utilizaron tres instrumentos para registrar la información: grupos focales y el cuestionario abierto los cuales permitieron recolectar la información de la muestra. Así, dicha información se utilizó para describir los aportes en la investigación y contrastarla con la teoría (Casasola, 2018). Asimismo, se mencionó que antes del inicio de los grupos focales, se explicó previamente el concepto e implicaciones de las estrategias del aprendizaje autorregulado a los educandos.

También, se usó la técnica documental, la cual permitió la elaboración del marco teórico. Según el autor, los instrumentos fueron validados a través del método llamado “consulta a expertos” contando con la asesoría de cuatro expertos en investigación e intervención educativa del Instituto Tecnológico de Costa Rica y de la Universidad de Costa Rica (Casasola, 2018).

Así, los principales resultados encontrados mostraron una relación directa entre la autoeficacia y las estrategias del aprendizaje autorregulado. Primeramente, se explica que los participantes de la investigación percibieron de forma consensuada que su bajo nivel de autoeficacia influyó de forma importante en la poca utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado. Seguidamente, se indica que dichos participantes no saben cómo usar estas estrategias porque los docentes no les permiten pensar o analizar durante su proceso de aprendizaje, y que solo se les permite memorizar.

A su vez, la muestra de la investigación percibió de forma consensuada que las estrategias de enseñanza de los profesores del Instituto Tecnológico de Costa Rica son, en su mayoría, magistrales, siguiendo un modelo antiguo y opresor donde promueven la memorización en lugar del análisis.

Según el autor, los educandos manifestaron el haber proporcionado retroalimentación a los profesores en relación con sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, los participantes indicaron que los docentes no tomaron en cuenta la información porque continúan con los mismos enfoques arcaicos. Así, la muestra de estudio declaró percibirse poco auto eficaz ante exámenes y estrategias de enseñanza lejanas a sus necesidades educativas.

Otro de los resultados encontrados, radica en la percepción colectiva con respecto a las clases magistrales por parte de los profesores, las cuales, según los educandos, frustran la motivación de estos para utilizar dichas estrategias en su proceso educativo ya que, los estudiantes perciben que los docentes los consideran máquinas y no seres humanos y esto les afecta su seguridad y motivación al sentirse poco capacitados para realizar las tareas académicas (Casasola, 2018).

Se consideró también, la investigación de Zamora et al. (2020), llamada “Autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática” la cual se centró en la Escuela de Educación de la Universidad Nacional.

Entre los objetivos de la investigación se encontraron, primeramente, estudiar el concepto de autoeficacia académica enmarcada en el contexto de la enseñanza de la matemática. Seguidamente, se analizó la correlación entre “la autoeficacia académica y el rendimiento académico utilizando como variables de control: sexo, estrategias de aprendizaje, tenencia de beca, nivel educativo de los padres, elección de carrera, nivel de carrera y condición de reprobación” (Zamora et al., 2020, p.139).

Por su parte, la investigación se elaboró con estudiantes de la carrera de bachillerato y licenciatura en la enseñanza de la matemática. En cuanto al diseño metodológico, Zamora et al. (2020) explicaron que se enmarca en el enfoque cuantitativo correlacional, y se utilizó la técnica

de regresión múltiple con el fin de correlacionar las variables en estudio. Además, se especificó la participación de 92 estudiantes de primer, segundo y tercer nivel.

Con el fin de lograr sus objetivos, los autores aplicaron la escala de fuente de autoeficacia en matemática (EFAM). Así, se mencionó que este instrumento se basa en la teoría social cognitiva de Bandura y “se subdivide en cuatro subescalas que son: experiencia directa, experiencia vicaria, persuasión verbal y factores fisiológicos” (Zamora et al., 2020, p. 142). También, se indicó que la escala mostró buena consistencia por medio del coeficiente alfa de Cronbach.

Los autores realizaron pruebas de modelo de regresión múltiple con el fin de encontrar correlaciones significativas. Así, dentro de los principales resultados se evidenció que, los estudiantes quienes no habían reprobado algún curso universitario puntuaron los niveles más altos en autoeficacia académica ($p < 0,001$). Por el contrario, se logró evidenciar que los educandos que reprobaron uno o más cursos obtuvieron un rendimiento académico menor y en consecuencia, menores niveles de autoeficacia académica.

Los autores señalaron que sus resultados no se deben de limitar al valor p como único criterio para tomar decisiones acerca de un fenómeno. Debido a esto, se especifica que el rendimiento académico es un concepto multifactorial, y que otros indicadores pueden estar influyendo en estos bajos niveles obtenidos como la poca utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes reprobados.

También explicaron que, por medio de las pruebas de modelo de regresión múltiple ($F = 3,982$ con un $p < 0,001$) se encontró una correlación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico de la muestra. Al respecto, los autores señalan la

importancia de continuar con investigaciones en la autoeficacia académica como predictor de logro y permanencia en el sistema educativo.

Finalmente, se toma como referencia la investigación de García et al. (2022) presentada en la Universidad Nacional de Costa Rica la cual se titula “Aprendizaje autodirigido y entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios de Costa Rica.”

De esta forma, los autores mencionaron que las estrategias del aprendizaje autodirigido involucran la autoeficacia académica de los estudiantes ya que, este tipo de aprendizaje se relaciona con un proceso analítico complejo donde los educandos se preguntan si están logrando comprender o no el material de estudio, tratar de entender cómo aprenden y en qué lugares asimilan mejor el conocimiento.

Asimismo, manifiestan la importancia de conocer sobre el aprendizaje autodirigido ya que este siempre implicará un periodo de autorreflexión, de autodiagnóstico, planificación del tiempo y el establecimiento de metas. A su vez expresan, que todas estas implicaciones involucran a las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica (García et al., 2022).

Debido a esto, el objetivo general de dicha investigación consistió en analizar la percepción que poseen los estudiantes pertenecientes al último año de carrera universitario sobre las estrategias del aprendizaje autorregulado. A su vez, los autores señalaron que otro objetivo de investigación implicó la exploración de las estrategias del aprendizaje autodirigido y la relación de estas al crear diversos componentes de los entornos personales de aprendizaje.

En relación con la metodología, los autores mencionaron que la investigación realizada se basó en un diseño transaccional en el que se evaluó una muestra de 381 estudiantes de último año de carrera de educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Al respecto, también

mencionaron que la edad de los participantes rondaba los 19 a los 58 años de edad, y que la distribución se ubicó en Bachillerato, Licenciatura y Maestría (García et al., 2022).

En cuanto a los instrumentos utilizados, los autores expresaron que se aplicó la escala de preparación para el aprendizaje autodirigido (SDLRS) la cual se conforma por 40 preguntas y 3 dimensiones: autosugestión (confío en mis capacidades), deseo de aprender (soy capaz) y autocontrol (me autorregulo).

En relación con la fiabilidad del instrumento, se explica que los resultados arrojaron altos niveles de confiabilidad en las pruebas, cuando se realizó la prueba de consistencia interna de alfa de Cronbach. Asimismo, se utilizó la escala de actividades en entornos de auto aprendizaje para estudiantes.

En relación con la fiabilidad de dicho instrumento, se menciona que los autores calcularon el grado de consistencia interna *Alpha* de Cronbach para la escala utilizada y, de esta forma, se obtuvo un $\alpha = 0,918$, considerado por la teoría estadística como adecuado, de acuerdo con estos autores y sus hallazgos (García et al., 2019). Con el fin de encontrar correlaciones significativas, se realizaron pruebas de correlación de Pearson.

Así, entre los principales resultados encontrados se destacan las correlaciones significativas entre las estrategias del aprendizaje autodirigido y la autoeficacia académica. De esta forma, los autores indicaron que la dimensión con mayores puntuaciones medias fue la de autosugestión.

En esta dimensión, se señaló que las afirmaciones que obtuvieron las mayores puntuaciones medias correspondieron a “confío en mi habilidad para descubrir información (M = 4,09; DS = 0,89), priorizo mis tareas antes que el ocio (M = 4,04; DS = 0,99) y se me puede confiar la dirección de mi propio aprendizaje (M = 3,99; DS = 0,95)” (García et al., 2022, p.379).

Delimitación del problema

El presente estudio busca analizar la relación de las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones con la variable autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.

Diariamente, los universitarios se enfrentan a toda clase de desafíos e imprevistos. De esta forma, los objetivos de la presente investigación surgen, en primera instancia, para comprender la implicación de las variables de estudio con los procesos de pensamiento, en los educandos. Así, conocer si la autopercepción y las estrategias de aprendizaje podrían ayudar a enfrentar estos desafíos de una manera más adaptada y funcional.

Se cuestionó el gran impacto que podría implicar en los estudiantes, el poseer frecuentes pensamientos con sesgos en relación con, sus propias capacidades y talentos. Debido a esto, se vuelve importante investigar ambas variables y su estrecha relación con la continuidad en los estudios universitarios debido a la posible influencia de dichos pensamientos en la conducta de los estudiantes.

Es por esto por lo que varios autores se han referido al respecto, entre ellos Monereo (2007) quien expresa que las estrategias de aprendizaje autorregulado, se refieren a guías o pasos, es decir, decisiones que el estudiantado pone en práctica para evaluarse a sí mismo, con el fin de conseguir sus metas académicas tanto en el plano universitario o de cualquier ámbito educativo.

Por tanto, el autor expresa que esta variable tiene estrecha relación con la continuidad académica y con el éxito educativo (Monereo, 2007). De la misma forma, se tiene a la autoeficacia académica, donde Bandura (2006) expresa que la misma se refiere a una percepción, es decir, una interpretación que tienen los individuos de sí mismos, y de sus propias capacidades

cognitivas, emocionales, personales, etc. para afrontar nuevos retos educativos e imprevistos académicos que, frecuentemente, generan incomodidad emocional en las personas.

Como se puede observar, se vuelve fundamental formar estudiantes que crean en sí mismos, que confíen en sus propias capacidades y en su disposición de seguir adelante aún con los imprevistos que se puedan presentar en la vida. Así, Pajuelos (2021) expresa la importancia de gestionar metodologías transversales que fomenten la motivación, la autoconfianza, y seguridad de los educandos con el fin de que logren tomar buenas decisiones.

Justificación

Los estudiantes universitarios, se enfrentan día con día a toda clase de desafíos e imprevistos. Así lo afirman Regueyra et al. (2020) quienes realizaron una investigación con una muestra de 974 estudiantes activos de diferentes carreras de la Universidad de Costa Rica y, entre los resultados encontrados se evidenció que: “un 70 % de los estudiantes presenta depresión y frustración, problemas económicos en un 57 % de la muestra de estudio, rezago en el plan de estudios 40 %” (Regueyra et al., 2020, p.8).

De la misma forma, los autores mencionan que el porcentaje más elevado correspondió a un 95 % de estudiantes universitarios que mostraron poca adaptación y autorregulación al proceso de aprendizaje. Como se logra observar, el proceso universitario es complejo y, requiere, entre tanto, buenos niveles de autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de los educandos. Esto con el fin de continuar creyendo en sí mismos, en sus propias capacidades y talentos para enfrentar, con tesón y denuedo, los diferentes desafíos.

Es en este punto, que las variables de esta presente tesis: estrategias del aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica cobran mayor relevancia en la comprensión del proceso

de aprendizaje autorregulado, ya que dichas variables implican una mejora en los procesos de adaptación universitarios.

En consecuencia, este trabajo se justifica desde el valor teórico-psicológico que aporta por medio de la exploración que se realiza de dichas variables. Así, Baldan et al. (2020) define las estrategias de aprendizaje autorregulado como una serie de pasos o guías autodirigidas por el educando para evaluar su propio aprendizaje con el fin de permanecer en el sistema educativo.

En relación con la autoeficacia académica, Pajuelo (2021) menciona que esta se refiere a la propia percepción que poseen los estudiantes de sí mismos, de creer que son capaces de alcanzar sus metas académicas. De esta forma, la autora explica que los estudiantes que no logren enfrentar los desafíos universitarios, ya sea porque no se consideran aptos para sobrellevarlos o por percibir que los mismos son demasiados y exceden su capacidad y talentos, serán más proclives a incidir en comportamientos disfuncionales a nivel educativo.

Es así, que la autora ejemplifica este tipo de comportamientos poco adaptativos: perder importantes materiales de clases, esperar hasta el último minuto para estudiar, jugar videojuegos, ver televisión u otras actividades en lugar de estudiar, entre otros. Es evidente, que este tipo de comportamientos afectarán, tarde o temprano, el rendimiento académico y la permanencia universitaria.

Por ende esta investigación, también se justifica desde la relevancia de los contenidos que son aportados, ya que, en cuestión de aprendizaje es fundamental considerar dichos procesos de pensamiento en los educandos como es el caso de la autopercepción y estrategias de aprendizaje autorregulado. Es así, que la presente tesis se convierte en una guía informativa para los estudiantes universitarios activos y la necesidad imperiosa de estos en lograr cultivar dichas habilidades.

En la misma línea, Prieto (2003) considera que para completar con éxito una tarea, no basta con hacerla simplemente sino que es, igualmente importante, que la persona se auto perciba con las capacidades de lograrla. Este fenómeno es significativo de ser estudiado, principalmente porque, el autor indica que los efectos negativos que acarrea el poseer bajos niveles de autorregulación y autoeficacia elevarán la predisposición de desertar académicamente de la institución universitaria escogida debido a la poca percepción académica por parte de los estudiantes de creer que podrán lograr las metas que se han propuesto.

Como consecuencia, el presente trabajo tesiaro profundiza en el conocimiento de dichas variables con el fin de mostrar resultados estadísticos que evidencien la implicación entre ellas. De esta manera, estos datos podrían servir de antesala para futuros programas de estudio universitario que conlleven una formación trasversal en las variables en investigación y se logre trabajar desde la prevención de las necesidades que se están presentando en el país.

Además, esta investigación se justifica desde la calidad de los aportes compartidos, con el fin de comprender a profundidad el proceso de aprendizaje y las falencias que se pueden presentar. Esto debido a que, el conocimiento de este tipo de exploraciones se convierte en herramientas orientativas para el desarrollo de mejoras en las estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica.

Es aquí donde se presenta el mayor aporte para estos estudiantes activos, puesto que en la universidad, es imperante convertirse en educandos independientes, con la capacidad de escoger herramientas de aprendizaje que les permita obtener nuevos conocimientos, adaptarse al ambiente universitario y conseguir sus objetivos como parte del aprendizaje autorregulado.

De la misma forma, esta investigación posee gran relevancia social directamente relacionada con los estudiantes universitarios quienes participaron en el estudio, puesto que, son

las personas quienes se benefician directamente con los resultados y recomendaciones presentadas para continuar mejorando su propio proceso.

Como se mencionaba anteriormente, el estudiante universitario “se enfrenta a una reestructuración 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” (Delgado et al., 2017, p.37).

De acuerdo con la cita anterior, este estudio implicaría también una trascendencia social de forma indirecta, sobre los estudiantes de secundaria, quienes al conocer de antemano buenas estrategias de aprendizaje autorregulado, podrían desarrollar mejores mecanismos de adaptación, y autorregulación al ingresar en la universidad.

En la secundaria, es muy común que el profesorado, motive a sus estudiantes en realizar sus labores diarias, se les pregunta si trajeron o no la tarea, los docentes pasan la lista de asistencia para corroborar que se presentan a las diferentes lecciones. Sin embargo, en la universidad sucede, frecuentemente, que los profesores no pasan lista de asistencia, y aún así el educando debe autorregularse para asistir a clases y lograr aprender. Es común, que no se motive a los estudiantes a prepararse para sus exámenes, o no se les pregunte si hicieron la tarea, y se vuelve fundamental que los estudiantes se autorregulen.

Si los educandos conocen los resultados de esta investigación, y consideran aplicar las estrategias que se especifican en capítulos posteriores, podrían prepararse mejor y más adecuadamente, para la transición que implica el colegio a la universidad.

Redacción del Problema Central

¿Existe relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus dimensiones con la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios durante el segundo cuatrimestre del año 2022?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.

Objetivos Específicos

1. Establecer la relación entre la dimensión “estrategia de búsquedas de aprendizaje e información (BAI)” y la autoeficacia académica.
2. Identificar la relación entre la dimensión “manejo del ambiente y comportamiento (MAC)” y la autoeficacia académica.
3. Especificar la relación entre la dimensión “estrategia de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)” y la autoeficacia académica.

Alcances de la Investigación

- Se utilizaron instrumentos estadísticos con un valor de alfa de Cronbach por encima a $\alpha = 0.80$ evidenciando así ser pruebas confiables. De esta forma, estos instrumentos podrían utilizarse como futuras referencias para estudios posteriores, a partir de los resultados compartidos. [Ver Anexo 2 y Anexo 3 \(Instrumentos Estadísticos utilizados en esta tesis\)](#)
- Se identificó una relación positiva y moderadamente significativa entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes

universitarios. Estas variables, son importantes en la predicción del éxito académico universitario (Pajuelo, 2021). Ver [Capítulo IV: Presentación de Resultados](#)

- Asimismo, se observó una relación positiva y significativa entre la dimensión de la autorregulación llamada “estrategia de búsquedas de aprendizaje e información” (BAI) y la autoeficacia académica en la muestra de estudio.
- De la misma forma, se encontró una relación positiva y altamente significativa entre la dimensión “manejo del ambiente y comportamiento” (MAC) y la autoeficacia académica en la muestra de estudio.

Capítulo II: Marco Teórico

Contexto Teórico Conceptual

Poco a poco, se ha comprendido que el complejo y multifactorial proceso de enseñanza-aprendizaje implica constructos psicológicos que influyen en el éxito y permanencia académica de los educandos. Es así que, la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje autorregulado, aunque no son constructos exclusivos, forman parte de dicho proceso y son las principales variables en estudio de esta investigación.

Es fundamental, que los estudiantes universitarios posean buenos niveles de autoeficacia académica para creer en sus propias capacidades, y auto percibirse como seres talentosos con las habilidades necesarias para lograr sus metas académicas. De la misma forma, es fundamental que perciban los recursos que el ambiente universitario les ofrece con el fin de elaborar estrategias de aprendizaje más autorreguladas en función de sus propias necesidades académicas.

Debido a esto, se han abarcado dentro del presente estudio, conceptos importantes del aprendizaje autorregulado y sus diferentes estrategias las cuales fueron clasificadas en tres dimensiones principales: “búsquedas de aprendizaje e Información”, “manejo del ambiente y el comportamiento” y “comportamientos regulatorios mal adaptativos”. En la misma línea, se incluye la autoeficacia académica y sus dimensiones las cuales se refieren a la “generalidad”, “nivel de dificultad”, y “fortaleza”. Se presenta también la relación teórica entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica.

Autorregulación

Con relación a este constructo, existen diversas teorías que han analizado a profundidad el mismo. De esta forma, en el modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman se menciona que la autorregulación es un proceso consciente que implica el dominio propio de cada

individuo. Así, este proceso es conformado por pensamientos, emociones, sentimientos que cada persona genera, y que por ende, este constructo lleva a una serie de pasos planificados y adaptados para conseguir metas personales (Zimmerman, 2001).

Como se puede observar, y en conformidad con esta teoría, la autorregulación aplaza la recompensa de forma consciente, con el fin de lograr las metas propuestas. Según este autor, la autorregulación es ese conjunto de procesos que permiten enfocarse en el cumplimiento de metas específicas y lograr mantener ese enfoque a lo largo del tiempo.

Es así, que en el modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman se menciona el importante papel de las emociones, donde se explica que si un educando se percibe como una persona incompetente y poco talentosa, esta percepción le podría generar ansiedad. Como consecuencia, el autor señala que su motivación se verá disminuida, sin embargo, si esta persona se considera apta para la tarea por los éxitos que ha tenido hasta el momento, entonces en ese caso, su motivación por la tarea aumentará.

Aprendizaje Autorregulado

Con relación a este constructo, son diversas las teorías y autores quienes han analizado a cabalidad el concepto y los elementos implicados en las reacciones conductuales como son la gestión del entorno y los elementos a niveles afectivo-motivacionales como la búsqueda de ayuda.

Por ejemplo, la teoría cognitivo-constructivista, parte de los aportes de Barlett (1932) y de los aportes de Piaget (1954). Así, se plantea que el educando construye y regula su propio proceso de aprendizaje y que existen elementos inherentes a dicho proceso como la auto competencia, el esfuerzo, metas, entre otros. A su vez, se insiste en percibir al educando como un

ente activo quien incorpora de forma activa y consciente nuevo conocimiento a su acervo cognitivo, y esto le permite adaptarse a los cambios.

En la misma línea, el modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2001) indica que el aprendizaje autorregulado es un proceso continuo donde los educandos autodirigen su proceso educativo y buscan estrategias de aprendizaje con el fin de aumentar sus habilidades mentales, crear y transformar los nuevos aprendizajes, con el fin de, aumentar su nivel académico.

En concordancia con lo anterior, Mejía (2014) expresa que el aprendizaje autorregulado implica la habilidad del estudiantado de crear su propio proceso de aprendizaje, para este autor, el educando con altos niveles de aprendizaje autorregulado crea sus propias estrategias con el fin de generar autoconocimiento en todas las áreas.

En la misma línea, Monereo (2007) coincide con respecto, al constructo de aprendizaje autorregulado indicando que este implica un estudiante más activo, que orienta sus propios conocimientos. Así, este autor menciona que los estudiantes no son una vasija a la cual llenan con información, sino por el contrario, son estudiantes autónomos, que elaboran estrategias sólidas en función de sus habilidades y aptitudes, generando así metas realistas y concretas.

Por su parte, Zambrano et al. (2018) definen el aprendizaje autorregulado como un proceso, ya que indican que el educando se reinventa constantemente en las estrategias que puede generar y, que por ende, es un ciclo constante. En esta misma línea, los autores señalan que estos estudiantes son capaces de fijarse metas claras con el fin de moverse en función de estas.

Los autores también señalan que los educandos autocontrolan su motivación, incluso su comportamiento, siendo capaces de mejorar conductas que desde su percepción no son las ideales para alcanzar sus metas universitarias. Se explica que, los estudiantes intentan

autocontrolarse diariamente sus pensamientos y de esa manera, su autorregulación a nivel comportamental se fortalece gracias al ejercicio diario del autocontrol (Zambrano et al., 2018).

En conformidad con los autores señalados, la teoría del modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2001) también propone una serie de elementos los cuales propician el desarrollo del aprendizaje autorregulado. El primer elemento en este modelo, se refiere a la autorregulación de la conducta: la cual implica la capacidad del estudiante de darse cuenta de los recursos que posee o con los cuales podría contar, por ejemplo, becas socioeconómicas, pedir ayuda cuando no entiende la materia. En otras palabras, significa darse cuenta que se tienen recursos y oportunidades.

Seguidamente, se menciona el elemento de la autorregulación de la motivación, el cual se encuentra relacionado con el dominio propio que poseen los estudiantes sobre sus emociones, es decir, sus emociones no los controlan generalmente, sino que frente a los imprevistos de la vida, intentan elaborar una serie de estrategias para autorregularse emocionalmente.

Finalmente, Zimmerman (2001) especifica que el elemento de la autorregulación de la cognición se refiere a la elaboración consciente de estrategias cognitivas que presenta el educando en su proceso de aprendizaje. Como resultado, el autor también incluyó dentro del modelo una serie de características de los estudiantes que poseen buenos niveles de aprendizaje autorregulado.

Es así, que el autor señala a estos estudiantes como individuos quienes conocen sus talentos, sus habilidades, pero de la misma forma, conocen sus limitaciones. Son educandos, que generan objetivos y metas en función de su propia realidad. Así, el autor también menciona que en general son responsables de su comportamiento y asumen las consecuencias del mismo. De

esta manera, cuando estos estudiantes cometen errores buscan estrategias para lograr prevenirlos en el futuro con el fin de mejorar.

El autor, a su vez, indica que estos educandos perciben el proceso de aprendizaje como una oportunidad para adquirir mejores conocimientos, lo perciben como un reto alcanzable, y cambiante. Por ello, este proceso les resulta muy atractivo de ser incursionado aun cuando esto implique la presencia de obstáculos. De la misma forma, el autor expresa que durante su proceso de aprender muestran planificación del tiempo y de sus tareas diarias.

También, menciona que estos estudiantes denotan una gran automotivación, es decir, no necesitan que los feliciten o premien constantemente por sus logros, sino que ellos mismos lo hacen al celebrar sus triunfos académicos. De esta manera, indica que presentan emociones saludables frente a los retos. También señala que, los mismos están abiertos al cambio de sus estrategias de aprendizaje con el fin de mejorarlas y, los educandos comprenden la importancia de la actualización de sus métodos de estudio.

En la misma línea, se cuenta con el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich, el cual muestra un enfoque social-cognitivo de la teoría. En el análisis de este modelo, Blanco (2012) explica que se especifican cuatro áreas importantes del aprendizaje autorregulado: la primer área hace referencia a la cognición.

Según el autor, esta área implica los juicios y conocimiento que los estudiantes perciben de sus propias capacidades, de sus aptitudes, y talentos. También, implica la capacidad de pensar en opciones diferentes y creativas para solucionar algún problema. Así, esta capacidad les ayuda a procesar la materia de aprendizaje en forma de cambios para adaptar el nuevo acervo cognitivo que fue obtenido.

También, se describe la segunda área que es la motivación, el autor indica que se refiere a las respuestas emocionales ante la realización de determinadas actividades como, por ejemplo, aceptar las responsabilidades de asistir a la universidad, implica también levantarse temprano para realizar tareas, etc., y persistir en sus metas académicas hasta conseguir sus objetivos (Blanco, 2012).

De la misma forma, se explica el área del comportamiento, el cual hace referencia a las decisiones que se tomen o no se tomen a la hora de realizar las actividades universitarias. Así, se incluye dentro de esta área, a los educandos que encuentran información por sí mismos, son aquellos que generan sus propios ambientes para aprender y tratan de conseguir experiencias positivas de estos.

En relación con, el área del contexto, se especifica que son todos los cambios que realizan los estudiantes en un determinado contexto, ya sea en el hogar, en la universidad, entre otros (Blanco, 2012). Por ejemplo, estudiar en un lugar sin distracciones, donde el educando perciba que se puede concentrar mejor.

Estrategias de Aprendizaje Autorregulado

En este apartado, cabe hacer una diferencia entre las tradicionales estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje autorregulado, las cuales se relacionan íntimamente, sin embargo, también presentan diferencias significativas entre sí.

Así, Kirby (1984) expresa que las tradicionales estrategias de aprendizaje presentan un planteamiento desde la micro estrategia, es decir, son acciones concretas de estudio que van enfocadas en la tarea de estudio como por ejemplo, el subrayado, la creación de resúmenes, esquemas, la comprensión de la lectura, etc. A su vez, señala que son menos generalizables a otras situaciones nuevas porque aplican más que todo al material de estudio.

En esta línea, Monereo (2007), expresa que estas estrategias de estudio se refieren a guías o pasos, decisiones que el estudiantado sigue con el fin de lograr adquirir nueva información, incorporarla a la que ya se tenía, retención del conocimiento, capacidad de comprender la nueva información, sintetizarla y transferirla de forma eficiente y eficaz.

Por su parte, Pintrich (2004) las define como guías específicas que utilizan los estudiantes para comprender el material educativo, aprender y recordarlo con el fin de obtener una buena calificación. El autor, también expresa que dentro de estas estrategias se pueden encontrar las de repetición como el recordar palabras, recordar listas de información entre otros.

A su vez, el autor menciona otras estrategias como la selección y menciona que la misma implica escoger la información que se considera más pertinente de la que no con el fin de facilitar su comprensión por ejemplo, el subrayado, resúmenes, esquemas, entre otros.

Por otra parte, las estrategias del aprendizaje autorregulado son llamadas también estrategias metacognitivas o macroestrategias, por los atributos motivacionales y afectivos como características necesarias en el control consciente por parte del individuo de su propio proceso de aprendizaje (Pajuelo et al., 2021).

Al respecto Martínez et al. (2022) menciona que son las actividades que realiza el sujeto antes, durante y después del aprendizaje para optimizar su aprendizaje. Modelos como el modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2001) incluye tres dimensiones para dichas estrategias: autoplanificación, autoseguimiento y autoevaluación.

Es así, que un estudiante autorregulado no solamente se dedica a estudiar para un examen o a hacer resúmenes o esquemas para las lecturas que le corresponden, por el contrario, dicho estudiante se preguntará, también, si realmente está aprendiendo, en caso de auto percibir que no

está comprendiendo algún material de estudio, buscará opciones de ayuda: preguntar a otros estudiantes, pagar clases extracurriculares, entre otros (Pajuelo et al., 2021).

De la misma forma, un estudiante autorregulado, analiza los errores que ha cometido durante su proceso de aprendizaje, con el fin de crear planes para el futuro que le ayuden a disminuir el caer en las mismas equivocaciones, esto con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje.

Así, Kirby (1984) expresa que las estrategias de aprendizaje autorregulado poseen un planteamiento desde las macroestrategias porque, estas son menos concretas, es decir, son más generalizables a todo el proceso de aprendizaje. También, indica que estas se encuentran enlazadas mayormente a las diferencias culturales implicando así que según el país, se aplicarán diferentes estrategias pero siempre en función de la autosupervisión.

De esta forma, entre las estrategias de este tipo se encuentra: la confianza que posee el educando en sus propias notas de estudio, el estudiar duro aun cuando existan cosas más divertidas que hacer, organizar el tiempo de estudio, usar folderes para organizar los materiales educativos, etc. (Monge et al., 2017). Como se puede observar, estas estrategias permiten planificar, supervisar y principalmente controlar su propio aprendizaje.

Al respecto, Monereo (2007) indica que en cualquier caso las estrategias del aprendizaje autorregulado siempre serán conscientes, intencionales y autodirigidas por los estudiantes. A su vez, indica que estas implican procedimientos que se pueden aprender para favorecer el desarrollo académico. Igualmente, enfatiza la importancia de educar en el conocimiento de estas estrategias con el fin de poseer un sano proceso educativo.

En concordancia con lo anterior, la principal diferencia entre ambas estrategias, radica en que las estrategias de aprendizaje implican acciones cognitivas como el repetir, memorizar,

seleccionar, categorizar la información. De tal forma que, son acciones en función del material de estudio. Sin embargo, el hecho de que un estudiante realice esas acciones, no significa necesariamente que está comprendiendo realmente el material de estudio (Mustaquimah, 2019).

Tampoco, significará que ha logrado interiorizar la información con el fin de aprender significativamente. Es en este punto, que entran en juego las estrategias del aprendizaje autorregulado. Ya que, estas permiten que el individuo planifique, supervise, autoevalúe su progreso.

Al respecto, Mustaquimah (2019) ejemplifica que no, necesariamente, el estudiante que posea un alto coeficiente intelectual, poseerá también un alto nivel de aprendizaje autorregulado. Ya que, las estrategias del aprendizaje autorregulado involucran, más que todo, la regulación del comportamiento, que según el autor, estas están relacionadas, más que todo, con la persistencia y la motivación de alcanzar las metas propuestas.

Según Mustaquimah (2019), un estudiante quien posea un alto coeficiente intelectual no significa, necesariamente, que este educando sea persistente, o que se encuentre suficientemente motivado para alcanzar sus metas académicas.

Como se puede observar, las estrategias del aprendizaje autorregulado funcionan como "señales de alerta" las cuales indican al estudiante si puede continuar con las mismas herramientas de estudio que ha estado utilizando hasta el momento, o si debe modificarlas. Así, la modificación de las mismas podría implicar pedir ayuda a otros compañeros, comprender que debe esforzarse aún más, planificar el tiempo, entre otros.

Dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

Actualmente, existen diversas teorías que explican las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje autorregulado. Así, en el modelo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman

(2001) el autor propone una serie de dimensiones que conforman el proceso del aprendizaje autorregulado.

De esta forma, el autor se refiere a la primera dimensión llamada planificación y expresa que la misma acarrea la preparación organizada de metas académicas. Según, Zimmerman (2001) en esta fase es fundamental la motivación del educando para crear esta planificación y organización de sus materiales de estudio.

Además, el autor indica que se vuelve importante comprender las pautas de evaluación en cada curso académico para que las estrategias de abordaje impliquen una mayor cobertura de evaluación, del tiempo, y de los recursos. Así, una estrategia de planificación implica la búsqueda de libros o revistas para elaborar un trabajo.

En este caso, según el autor, el educando mira el índice o el resumen del artículo para mirar por encima los textos con el fin de filtrar la información y ver cual se adapta mejor a las pautas de evaluación. En relación con la segunda dimensión conocida como realización o ejecución, el educando se enfoca en las tareas que desea lograr.

Así, y con el fin de mantener este enfoque, el estudiante activa diversos recursos como el control del tiempo, autoincentivarse, imágenes mentales, entre otros. Finalmente, se especifica que la última dimensión hace referencia a la autorreflexión, la cual se desarrolla cuando el educando autoevalúa su actuación académica (Zimmerman, 2001).

Es así, que este autor menciona que esta fase sucede cuando el estudiante reflexiona sobre las prácticas académicas que realizó, y las evalúa según su propia percepción que posee de nivel de logro o nivel de fracaso. También, reflexiona en las estrategias que puede mejorar en el futuro y en las que realizó con buen rendimiento según su propio juicio realizándose preguntas de lo que ha logrado aprender, y de lo que no.

En la misma línea, Zambrano et al. (2018) expresan que en el ambiente del aprendizaje autorregulado se presentan diversas dimensiones y, que según la estrategia que el educando utilice así será la dimensión a la que corresponda. Así, se espera que el estudiante sea capaz de a) Planificar: lo que incluye la definición de objetivos y actividades que le permitan la realización oportuna de las tareas.

También se espera que sea capaz de b) Monitorear, es decir, que analice si está logrando comprender los temas que se revisan durante las lecciones, si es capaz de entender cómo realizar las tareas, y en caso de no estar comprendiendo, pedir ayuda si es necesario, o cambiar las estrategias de aprendizaje.

En cuanto a evaluar, los autores mencionan que se da cuando el estudiantado entiende la eficiencia con la que está logrando sus objetivos académicos, mide el nivel de sus esfuerzos, del aprovechamiento del conocimiento y de los resultados que se alcanzan.

A su vez, Cleary (2006) investigó la comprensión del aprendizaje autorregulado y sus diferentes dimensiones. De esta forma, el autor analizó los resultados factoriales obtenidos de la aplicación del inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme y encontró tres dimensiones principales: “Búsqueda y aprendizaje de información” (BAI), “manejo del ambiente y el comportamiento” (MAC) y “comportamientos regulatorios mal adaptativos” (CRM).

Según, Cleary (2006) la búsqueda y aprendizaje de información (BAI) involucra la capacidad del estudiantado de construir nuevos conocimientos por medio de la gestión de nuevos aprendizajes. En otras palabras, implica cada una de las acciones conscientes que realizan los educandos, para buscar información pertinente a sus metas académicas, y el uso clave de fuentes de investigación para el buen desenvolvimiento académico.

De acuerdo con este autor, cada estudiante posee un extenso bagaje de información previa, la cual incluye representaciones, conceptos, y estos son usados para interpretar los nuevos conocimientos adquiridos. Así, el estudiantado autorregulado será capaz de determinar qué información seleccionará produciendo así nuevo conocimiento. También implica la forma en cómo organizará esa información y los tipos de conexiones que determinará entre ellas. A su vez, podrá explorar datos confiables con la capacidad de sintetizar la información e interiorizarla (Monereo, 2007).

Según Pajuelo (2021) esta dimensión conlleva la capacidad del estudiante en analizar su propio aprendizaje e identificar los nuevos, de la misma forma, el estudiante identifica qué se necesita reforzar aún, y de esta manera, considera los logros, y los ajustes para seguir mejorando.

En relación con la dimensión manejo del ambiente y el comportamiento (MAC), Pintrich (2004) menciona que este se refiere al autocontrol previo que desarrollan los educandos para minimizar las acciones que causan desatención y comprometen las actividades educativas. En otras palabras, estos educandos son capaces de identificar qué situaciones los distraen, o son una tentación para no lograr sus actividades académicas, y tratan de controlar y manejar el entorno para evitar esas distracciones, puesto que se relacionan de forma consciente con su contexto.

De acuerdo con Pajuelo (2021) esta dimensión implica que el estudiantado autorregulado, es capaz de afrontar todo tipo de dificultades, como la escasez económica, la frustración, el cansancio, con el fin de lograr sus metas académicas, y por ende existe una tenacidad que caracteriza a los estudiantes autorregulados para conseguir sus objetivos.

Dentro de esta línea, tenemos también a Zimmerman (2001) quien expresa que la dimensión del comportamiento implica que los estudiantes aumenten sus recursos para lograr su aprendizaje. Son capaces de buscar ambientes de estudio donde su aprendizaje se vuelva más

accesible y apto según sus propias capacidades y estilos de aprendizaje, es decir, son capaces de crear ambientes apropiados para aprender.

Finalmente, se tiene la dimensión de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM), al respecto, Pajuelo (2021) expresa que estos se refieren a conductas evasivas, con relación a la persistencia y involucramiento académico permanente, estas conductas no le permiten al estudiantado adaptarse a circunstancias nuevas, como, por ejemplo, el ambiente universitario y sus exigencias.

La autora menciona que en algunos casos, estos comportamientos pueden surgir de un cambio en la vida de la persona, o también de eventos que son percibidos como traumáticos. Igualmente, indica que pueden surgir porque fueron aprendidos desde la más tierna infancia y muchos de ellos fueron modelados por sus figuras parentales.

En el caso del educando, se identifican comportamientos regulatorios mal adaptativos cuando se pierden constantemente materiales importantes de estudio, evitan buscar clases particulares cuando estas son necesarias para comprender el material educativo, estudiar hasta el último momento para un exámen, darse por vencido con facilidad, entre otros (Pajuelo, 2021).

Dentro de esta línea, se puede mencionar también a Zambrano et al. (2018) quien expresa que los comportamientos mal adaptativos siempre dañan al individuo y su bienestar. Indica que estos comportamientos son mecanismos de afrontamiento disfuncionales que en lugar de ayudar a los individuos a lograr sus metas académicas, van en detrimento de las mismas.

Autoeficacia

Diversas teorías han analizado el constructo de la autoeficacia, con el fin de comprender la influencia de los pensamientos autopercebidos y su repercusión en el comportamiento del

individuo, entre estas teorías se puede mencionar la teoría cognitiva social cuyo representante principal es Bandura. Así, esta teoría presenta las bases teóricas del constructo autoeficacia.

Así, la teoría explica que la autoeficacia o eficacia percibida, se define como la percepción que posee el individuo con relación a, el ser o no lo suficientemente apto para sobrellevar los imprevistos que la vida le presenta (Bandura, 2006). El autor indica que la importancia de la teoría social cognitiva radica en el aspecto social implicado y como este propicia el desarrollo del proceso de aprendizaje por medio de la observación a otros.

De esta manera, se menciona que el componente social implica la observación vicaria de comportamientos, y la imitación de los mismos. Así, se desarrolla la interacción entre el aprendiz y su ambiente. De la misma forma, este autor indica que el individuo no es un ente pasivo que simplemente imita la información recibida, sino que, cuenta con pensamientos, los cuales son influidos de manera importante por sus propias percepciones.

Debido a eso, las personas poseen creencias en función de sí son capaces de lograr reproducir el conocimiento adquirido, si serán o no capaces de cumplir sus metas académicas con las habilidades y talentos que poseen. Bandura indica que estas creencias han sido formadas a lo largo de vida del individuo (Bandura, 2006).

Según el autor, cuando se tienen percepciones positivas en sus capacidades los individuos tendrán una mayor motivación a persistir en lograr sus objetivos. En otras palabras, cuanto mayor sea la creencia en su eficacia mayor será la persistencia en lograr sus metas.

De esta manera, Bandura (2006) también expresa que la autoeficacia o eficacia percibida es una percepción, una interpretación que poseen los individuos de sí mismos, y de sus propias capacidades para afrontar nuevos retos, imprevistos, exámenes, exposiciones que frecuentemente

generan incomodidad y desequilibrio emocional en las personas. Es decir, creer que pueden lograr sus metas de vida con las habilidades que se poseen.

A su vez, Bandura (2006) indica que la autoeficacia, no solo dependerá de los procesos cognitivos, sino que también involucra otros procesos como los procesos afectivos, los cuales se refieren a la confianza que poseen los individuos en ellos mismos, sin dejarse amedrentar por los imprevistos o las situaciones difíciles. En cuanto a los procesos motivacionales, el autor expresa que estos se edifican en las metas y sueños que los educandos tienen establecidos en sus vidas, ya sean personales, académicos, entre otros.

Además, el autor también se refiere a los procesos de selección como las actividades que cada estudiante prefiere según su entorno y sus propias capacidades. Según Bandura (2006) existen ciertos factores que influyen en la autoeficacia de un individuo:

1. Logros en el rendimiento: son las situaciones vividas por el individuo, las cuales se relacionan con el éxito o con los fallos. Según este autor, las experiencias de éxito, incrementan la motivación en las personas, y los fallos disminuyen su motivación pues se correlacionan con la ineficacia percibida.

2. Experiencias vicarias: Se considera todo el conocimiento adquirido por medio de la observación de los demás y sus comportamientos, y como estos sirven de guía propia.

3. Estados fisiológicos: el autor indica que las emociones pueden afectar la percepción del sujeto a la realización de logro, y que por ende la autoeficacia en los sujetos cambia sus niveles de intensidad según sus estados emocionales.

Autoeficacia Académica

Con relación a, la autoeficacia académica, se presentan varios autores que la describen a profundidad. Así, Chen (2020) indica que esta tiene que ver con el convencimiento que tienen los educandos, a nivel educativo, de creer en sí mismos, en la motivación intrínseca que poseen y en la confianza que tienen en sus propias capacidades con el fin de obtener un buen rendimiento académico.

En la misma línea, el autor expresa que esta forma de pensamiento se ve reflejada en el día a día universitario cuando los estudiantes confían en sus habilidades y talentos para realizar bien sus tareas académicas y sus actividades de estudio diarias.

Este autor, señala también que esta forma de pensar de sí mismos, está influenciada significativamente por las propias capacidades autopercebidas, pero que las expectativas de los padres, de los profesores, de sus amigos también son determinantes. Es por esto, que se refiere a la autoeficacia académica como un motor importante para concluir los estudios universitarios.

En concordancia, Baldan et al. (2020) expresan que las convicciones personales en relación con creer en sí mismos y en la realización de sus metas, va a influir de forma significativa en poder lograrlas, pues estarán motivados al cumplimiento de sus objetivos.

Al respecto, Bandura (2006) en su teoría cognitiva social, expresa que la percepción de autoeficacia en la vida personal es transferida al resto de áreas del individuo como la académica, con el fin de, que el educando logre sus metas académicas. El autor expresa que, este constructo va de la mano con la persistencia. Es así, que un educando autorregulado académicamente, continuará perseverando en su proceso educativo pese a las adversidades que se puedan presentar.

De este modo, el autor desarrolló tres dimensiones principales dentro de su teoría cognitiva social: generalidad, fortaleza y magnitud. Cabe considerar que, Galleguillos (2019) investigó a profundidad estas dimensiones planteadas y con base en ellas, construyó y validó la escala de autoeficacia académica (ACAES). Así, esta escala será utilizada en el presente trabajo de investigación ya que los estadísticos asociados al instrumento mostraron altos índices de confiabilidad y consistencia.

Al respecto, Galleguillos (2019) expresó que la autoeficacia académica es la forma en como los educandos autoperciben sus habilidades para realizar sus tareas educativas, y en función de esta percepción perseveran para lograr sus metas académicas. El autor señala que, según la autopercepción que posean, así serán las reacciones tanto de pensamiento como emocionales frente al proceso educativo y los imprevistos que se presentan.

Dimensiones de la Autoeficacia Académica

Diversos autores han analizado las dimensiones de la autoeficacia académica entre ellos, cabe rescatar, la investigación elaborada por Galleguillos (2019) quien exploró a profundidad las dimensiones planteadas por Albert Bandura en la teoría social cognitiva y con base en ellas, construyó y validó la escala de autoeficacia académica (ACAES).

De esta manera, Galleguillos (2019) expresa que la autoeficacia produce un gran impacto en los pensamientos, en las emociones y en el comportamiento de los educandos. Así, el autor enumera las tres dimensiones principales: generalidad, fortaleza y magnitud basado en la teoría social cognitiva de Bandura. En relación con la dimensión de la generalidad, Galleguillos (2019) menciona que se refiere a la confianza que posee el estudiante en lograr completar todas sus tareas establecidas de forma correcta.

Es decir, el individuo percibe que puede lograrlo porque posee las condiciones necesarias para hacerlo. Desde esta línea de pensamiento, Bandura (2006) especifica que la autoeficacia en un individuo se generaliza, es decir, se trasfiere a todos los ámbitos en los que interactúa ya sea académico, personal, emocional, laboral, etc.

En cuanto a la dimensión nivel de dificultad, es considerada cuando el individuo interioriza su capacidad de concluir la tarea aún si esta fuese muy compleja o a pesar de los obstáculos que se puedan presentar. En esa línea, Galleguillos (2019) expresa que el estudiante es consciente de las diversas barreras que pueden surgir en el camino académico, pero esta situación, en lugar de bloquearlo o amedrentarlo lo que hace es motivarlo aún más a cumplir sus objetivos académicos porque confía plenamente en poder concluir su proceso universitario.

Finalmente, la dimensión de fortaleza se refiere al nivel de persistencia en la ejecución de las tareas académicas. Castro (2020) expresa que se refiere al estudiante quien no abandona la universidad ni su proceso de aprendizaje sin importar las dificultades ni las eventualidades. Así, el autor señala que esta dimensión va muy ligada al aspecto cognitivo puesto que envuelve las firmes creencias y convicciones del individuo en lograr su cometido.

Relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica

Estudios recientes, como el elaborado por Mustaqimah (2019) mostraron que la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado se influyen mutuamente y que la autoeficacia académica era predictora de la elaboración de diferentes estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de los educandos. Esto, con el fin de aumentar el rendimiento académico y la permanencia académica.

Este autor, también señala que un estudiante que se cree capaz de lograr sus metas académicas, tendrá una mayor predisposición de aumentar los niveles de motivación en la

ejecución de las tareas, ya que facilita la toma de decisiones, mejoran la habilidad del estudiantado de monitorear su proceso de aprendizaje y ajustar estrategias para seguir mejorando ya que tienen la firme convicción de lograrlo.

Por su parte, Pintrich (2004) demostró que existe una correlación positiva entre ambos constructos, en otras palabras, el estudiante que no cree en sus capacidades, que se considera ineficiente en el ámbito educativo muy posiblemente ni siquiera intente ingresar a la universidad o finalizar la misma.

El autor señala, que el educando con esta autopercepción tendrá una mayor predisposición de mostrar comportamientos que van en detrimento de su proceso de aprendizaje como el olvidar las lecturas, no pedir ayuda, no planificar el tiempo, etc.

También, indica que los educandos que se autoperciben como capaces, eficientes, y confían en sus talentos y destrezas, podrán buscar estrategias de aprendizaje autorregulado más efectivas, que les permitan alcanzar sus metas académicas, tendrán una mayor tendencia a buscar ayuda o soporte cuando se enfrentan a retos muy complejos.

Según este autor, estos educandos saben que los fallos cometidos no ocurren porque ellos no pueden o son ineficaces, sino que comprenden que los mismos son la única forma de lograr aprender y mejorar, comprenden que los mismos pueden ser superados utilizando diferentes estrategias de aprendizaje.

En la misma línea, Zimmerman (2001) menciona que, autoeficacia y aprendizaje autorregulado no son meros constructos simplistas para explicar diferentes fenómenos. Por el contrario, el autor expresa que estos elementos implican un análisis profundo por parte del sujeto, una introspección que autoevalúa las fortalezas y sus propias limitaciones implican la

creación de macro estrategias de aprendizaje que les ayuden a supervisar su progreso, evaluar su avance académico, y verificar si deben continuar o no con las mismas estrategias.

Es así, que el autor expresa que estas estrategias son gestionadas por los estudiantes como una forma de interacción entre los educandos y el medio para conseguir el apoyo y soporte necesarios frente a los retos. También, indica que las mismas les permite regular sus emociones de forma sana y funcional ya que al solicitar ayuda, por ejemplo, se propicia una mayor autorregulación emocional.

Monereo (2007) expresa por su parte, que el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia, son constructos dinámicos, educables, que se pueden mejorar con las experiencias vividas y por ende se vuelve fundamental brindar estas herramientas a los educandos, con el fin de concientizar sobre la importancia de sus pensamientos, y fomentar un sano proceso de aprendizaje.

Hipótesis

Hipótesis general

Las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones se relacionan de forma significativa con la autoeficacia académica.

Hipótesis específicas

1. La estrategia de aprendizaje autorregulado “búsquedas de aprendizaje e información (BAI)” posee una relación en la autoeficacia académica.
2. La estrategia de aprendizaje autorregulado “manejo del ambiente y comportamiento (MAC)” tiene una relación en la autoeficacia académica.
3. La estrategia de “comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)” tiene una relación en la autoeficacia académica.

Ver [Anexo 6: Operacionalización de las hipótesis](#)

Capítulo III: Marco Metodológico

Enfoque de Investigación

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, al respecto, Hernández et al. (2014) expresan que dentro de este enfoque se recogen una serie de datos e información con el fin de evidenciar hipótesis con base en un estudio medible y numérico y de esta manera disponer de patrones de comportamiento.

Esta investigación se enmarca en este enfoque, ya que como se mencionaba anteriormente, se recogen datos significativos de las variables en estudio por medio del uso de instrumentos psicológicos y estadísticos. De la misma forma, existe una base numérica en las mediciones.

También, se enmarca en este enfoque porque la investigación sigue un análisis estadístico con el fin de determinar patrones en los datos utilizados y de esa forma lograr verificar las hipótesis en estudio. Lo que se busca es la objetividad, al respecto, Galeano (2020) expresa que este enfoque busca la exactitud y objetividad con el fin de utilizar datos medibles y cuantificables.

Tipo de Investigación

El presente estudio representa un estudio correlacional pues se direccionó en encontrar la relación existente en las variables implicadas (Hernández et al., 2014). De este modo, se planteó la posible correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica. Al respecto, Lirola et al. (2019) mencionan que en los estudios de correlación se trata de hallar un nexo entre las variables. Asimismo, el autor señala la importancia de informar a las personas implicadas, de todos los detalles del estudio.

Unidades de Análisis u Objetos de Estudio

Área de estudio

El área de estudio implica las universidades tanto privadas como públicas en Costa Rica cuyos estudiantes son universitarios, mayores de edad, voluntarios, y conforman diferentes niveles académicos. En la sección [Análisis sociodemográfico que caracteriza a la muestra de estudio](#) se menciona los principales análisis exploratorios realizados con el fin de comprender las particularidades que implican a la muestra y el área de estudio.

De acuerdo con Delgado (2017), el área de estudio está compuesto por la totalidad de componentes que implican la investigación: la institución, organismos, entes tanto virtuales como presenciales, que participan y que van a ser investigados. En conformidad con el autor, en esta investigación se trabajó de forma exclusiva con estudiantes universitarios quienes fueron contactados virtualmente.

Los datos serán obtenidos por medio de la aplicación remota de diferentes escalas de estudio como son: el inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) elaborado por Cleary (2006) y traducido al español por Monge et al. (2017) ver [Anexo 2](#), también se recolectarán de la escala de autoeficacia académica (ACAES) versión de Galleguillos (2019) ver [Anexo 3](#) y de las variables sociodemográficas que se trabajan en esta presente investigación: ver [Anexo 4](#).

Con el fin de conocer con mayor profundidad los instrumentos aplicados y sus características respectivas se puede ver la sección [3.4 Instrumentos para la Recolección de la Información](#). De esta forma, dichos instrumentos deberán ser completados de forma personal, individual y virtual por cada uno de los participantes del presente estudio. Posteriormente, los

resultados alcanzados se registrarán de forma automática y simultáneamente en el *drive* de la Universidad Hispanoamericana.

Los datos recibidos de cada uno de los instrumentos utilizados serán organizados por medio de archivos de datos estadísticos, que para efectos de la presente investigación será utilizado *the Jamovi Project* (2021).

Población

De acuerdo con Sáez (2017), la población es el conjunto de personas que se estudian en relación con un tema o una situación específica. Es decir, la población conforma la totalidad de los componentes, ya sean los individuos, objetos de estudio o instituciones que son investigadas.

En esta investigación, el conjunto total de personas estudiadas correspondió a 117 estudiantes, universitarios y empadronados en diversas carreras universitarias en el año 2022 quienes se ubican en Costa Rica. Además, los estudiantes son de ambos sexos, entre edades de 18 a 60 años de edad.

Cabe mencionar, que el intervalo de edad fue amplio con el fin de mantener la heterogeneidad en la población. Dicha heterogeneidad permite obtener un panorama más variado en relación con la autopercepción y autorregulación de cada uno de los participantes según su edad y así, intentar ampliar los campos de investigación a poblaciones de adultos jóvenes, en edades intermedias y adultos mayores (Sánchez, 2016).

En la sección: [Análisis sociodemográfico que caracteriza a la muestra de estudio](#) se menciona los principales análisis exploratorios que fueron realizados con el fin de comprender las particularidades que implican a la muestra, la cual conforma a su vez, la población de la presente investigación. También, se analiza el área de residencia, y otras categorías importantes que son objeto de estudio.

Muestra

La muestra se encuentra conformada por los individuos que simbolizan de forma significativa a la población de estudio (Sáez, 2017). De acuerdo con esta autora, cuando la muestra representa las variables que se quieren explorar, existe un menor sesgo al realizar los cálculos inferenciales y estadísticos puesto que la muestra realmente representa las características en estudio.

Es debido a esta razón que se utilizó el tipo de muestra llamada por conveniencia. Según Delgado (2017) este tipo de muestra es no probabilística ya que la misma es intencionada, es decir, se escoge los individuos que se encuentren al alcance, quienes estén disponibles o sean más fáciles de acceder en el momento en que se desarrolla la investigación.

Análisis sociodemográfico que caracteriza a la muestra de estudio

Sáez (2017) especifica que es fundamental que la muestra del estudio represente las variables de la investigación. Debido a esto, se han incluido datos sociodemográficos que caracterizan el contexto sociocultural de los participantes. El propósito de esta exploración, consistió en conocer la implicación de las variables en estudio con la muestra de la investigación.

La exploración sociodemográfica, se fundamentó en la teoría social cognitiva de Bandura (2006) cuando menciona que la autoeficacia académica es educable, pero que las bases más sólidas de la autoeficacia se conforman de las experiencias vividas en ciclos vitales decisivos como la infancia y la adolescencia.

De la misma forma, Zamora et al. (2020) indicaron que las variables sociodemográficas mostraron ser predictoras del uso de estrategias autorregulatorias. Por lo anterior, estas variables se analizaron en la presente investigación, ya que según estos autores, la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje autorregulado son constructos que implican los contextos

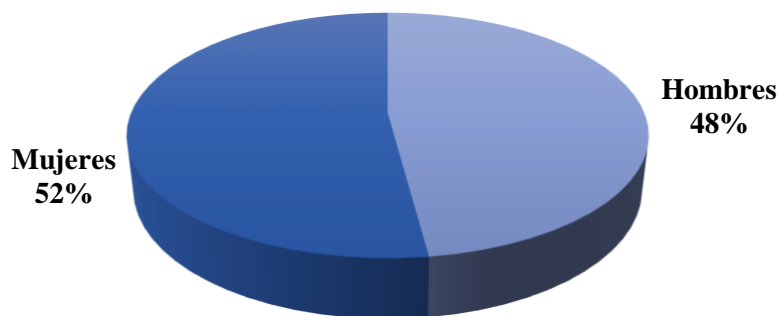
culturales y familiares de las personas. Como consecuencia, es importante mantener estas variables siempre en perspectiva en cualquier investigación que las involucre (Zamora et al., 2020).

Cabe recordar, que las variables de esta investigación correspondieron a las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica. Con relación a, los instrumentos utilizados, se aplicó el inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) traducido al español por Monge et al. (2017). Del mismo modo, se utilizó la escala de autoeficacia académica (ACAES) versión de Galleguillos (2019) y el cuestionario de las variables sociodemográficas.

Primeramente, en la Figura 1 se observa similar proporción entre los participantes del estudio, siendo un poco mayor en porcentaje la participación del sexo femenino con n=61 participantes (52 %) en comparación con, la participación del sexo masculino la cual fue de 48 % (n=56).

Figura 1

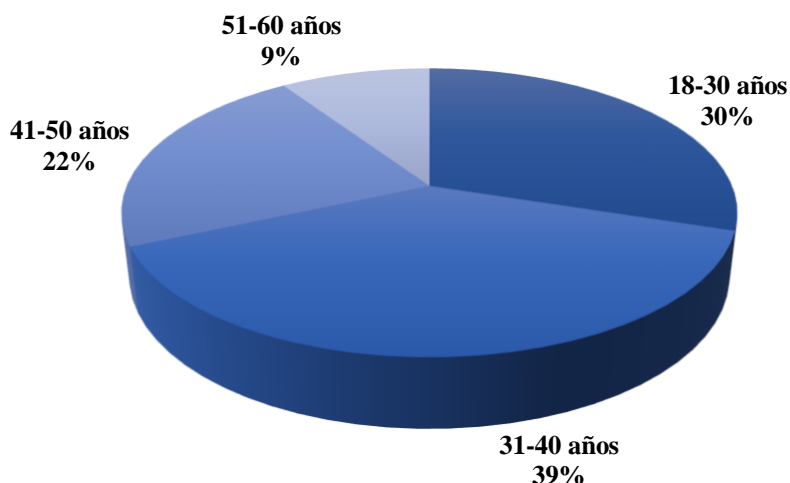
Distribución de la Muestra por Sexo (N=117)



Con respecto a la edad de los participantes, un 30 % (n=35) comprende las edades entre 18 y 30 años, mientras que un 39 % (n=45) presenta edades entre los 31 y 40 años, un 22 % (n=26) posee edades entre 41-50 años, y un 9 % (n=11) se encuentra entre los 51 y 60 años de edad. De esta forma, se evidencia que la mayor participación fue por parte del grupo etario conformado por las edades entre los 31 y 40 años. Así se muestra en la siguiente figura 2:

Figura 2

Distribución de la Muestra por Edad (n=117)

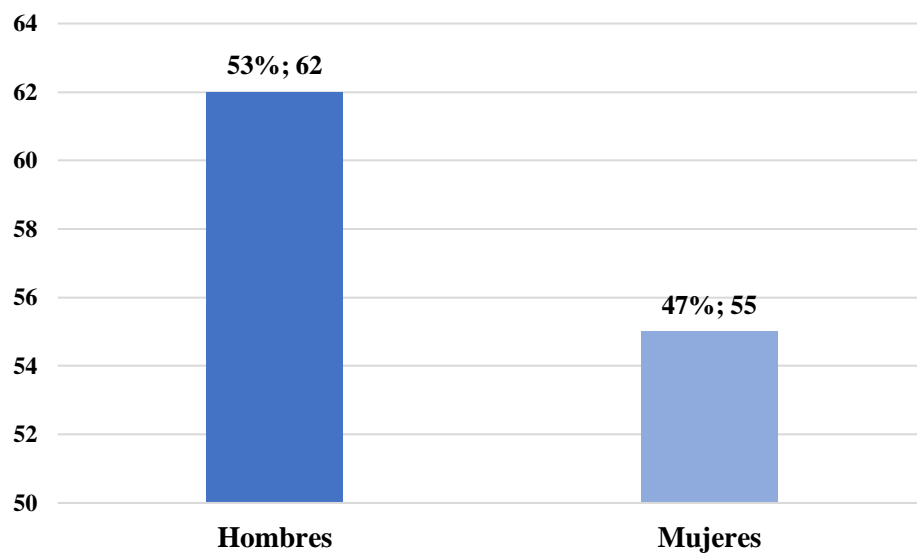


En relación con, el sexo de los participantes y su implicación en las variables de estudio, se logra evidenciar en la figura 3 que el grupo de hombres de la muestra son quienes presentaron el mayor porcentaje en autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado, respectivamente con un 53 % (n=62) del total.

Esto se observó, a pesar de que la participación femenina fue mayor con un 52 % en contraposición al porcentaje de participación del sexo masculino (48 %, n=56). Así, se puede observar a continuación:

Figura 3

Implicación de las Variables de estudio en la Muestra según Sexo (n=117)

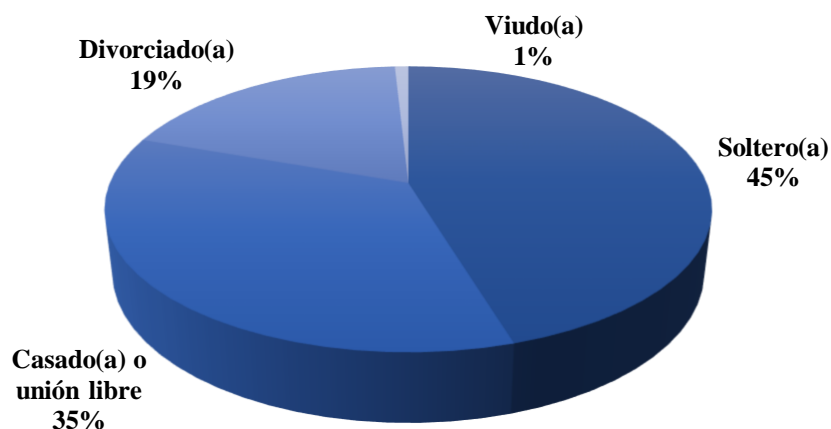


Nota. Esta figura evidencia que, el grupo de hombres de la muestra en estudio obtuvo un mayor nivel en las variables de: autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado, respectivamente.

Con respecto al estado civil de la muestra, se evidenció la participación de las siguientes categorías: soltero (a) un 45 % ($n=53$), casado (a) o unión libre con un 35 % ($n=41$), divorciado (a) un 19 % ($n=22$) y viudo (a) un 1 % ($n=1$) como se muestra en la figura 4 a continuación

Figura 4

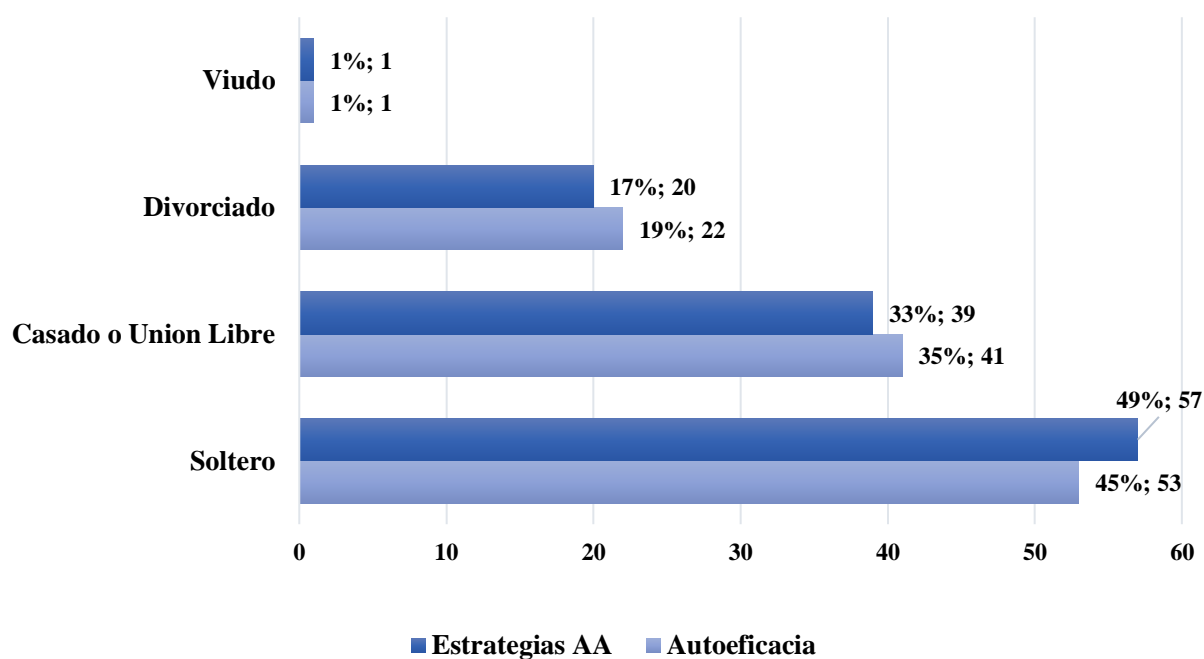
Distribución de la Muestra por Estado Civil (n=117)



En esta misma línea, se realizó una exploración del estado civil y su implicación con las variables en estudio y se logró observar que el grupo de los solteros (a), quienes representan un 45 % ($n=53$) del total de la muestra, presentaron el mayor nivel porcentual para la variable autoeficacia académica con un 45 % ($n=53$) y también para la variable de estrategias de aprendizaje autorregulado con un 49 % ($n=57$). Por el contrario, el grupo de los viudos correspondió al índice más bajo representado por un 1 %. Así se muestra en la siguiente figura 5:

Figura 5

Implicación de las Variables de Estudio en la Muestra según Estado Civil (n=117)



Nota. El grupo de solteros y solteras de la muestra en estudio obtuvo un mayor nivel en las variables de: estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, respectivamente.

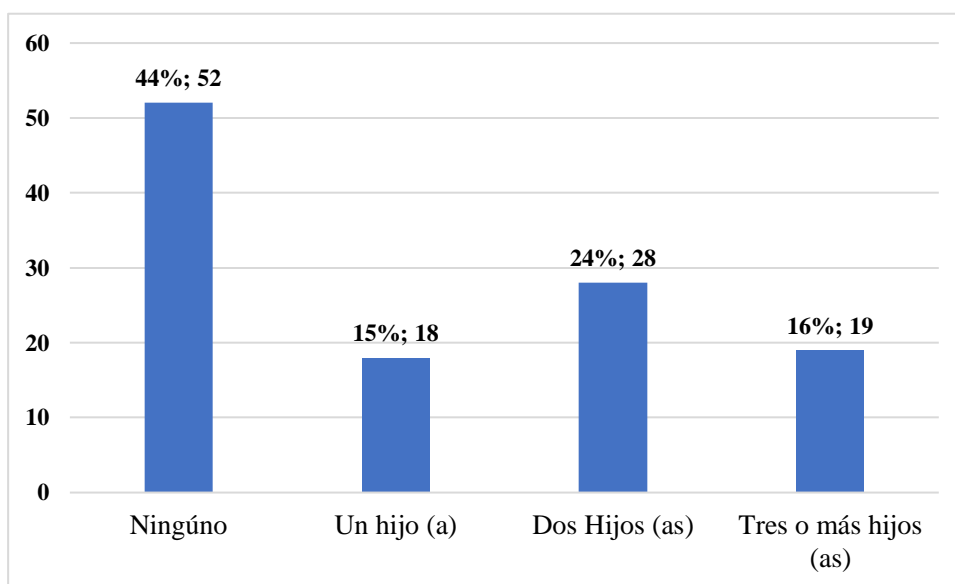
Estrategias AA=estrategias de aprendizaje autorregulado.

De la misma forma, se realiza una exploración en relación con la implicación de la autoeficacia académica y la cantidad de hijos que posee cada uno de los participantes del estudio. De este modo, se observa en la figura 6 que el grupo de participantes que no posee hijos son quienes presentaron el mayor nivel de autoeficacia académica con un 44 % (n=52).

Por el contrario, el grupo que evidenció el nivel más bajo pertenece a los participantes que poseen un hijo representando el 15 % del total (n=18) seguido por el grupo que posee tres o más hijos con un 16 % (n=19).

Figura 6

Implicación de la Variable Autoeficacia Académica según Cantidad de Hijos (n=117)



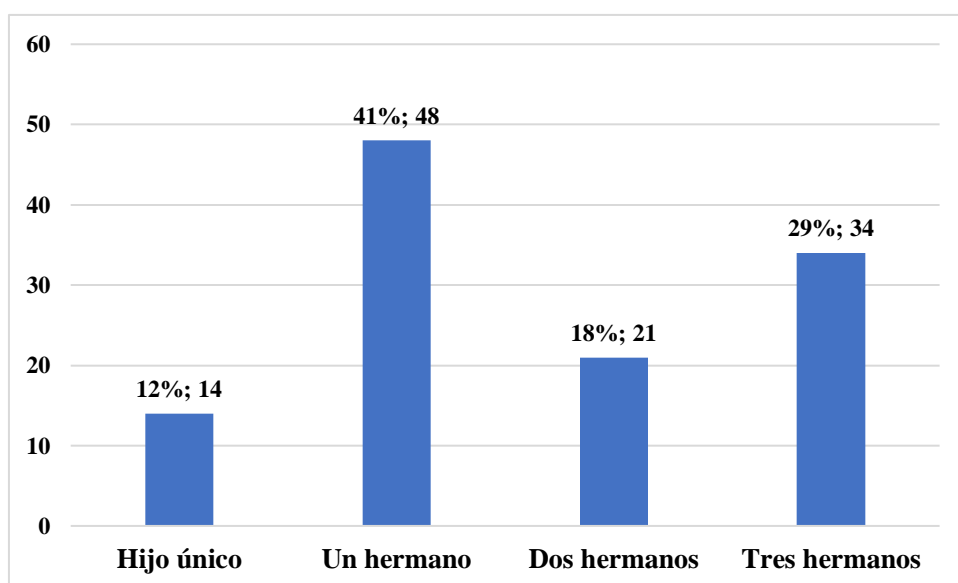
Nota. El grupo de la muestra quienes no poseen hijos obtuvo el mayor nivel en la variable de: autoeficacia académica. Por el contrario, el grupo que cuenta con un hijo obtuvo el índice más bajo.

Igualmente, se analizó la implicación de las variables en estudio y la cantidad total de hermanos que posee cada uno de los participantes de la muestra. De esta manera, se logró evidenciar que el grupo perteneciente a los hijos (as) únicos son quienes presentaron el nivel más bajo de autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado respectivamente con un 12 % (n=14).

Por el contrario, el grupo que mostró el mayor nivel en ambas variables correspondió a los estudiantes universitarios que poseen un hermano (a) con un 41 % (n=48) del total de la muestra. Así se muestra en la figura 7:

Figura 7

Implicación de las Variables en Estudio en la Muestra según Cantidad de Hermanos (n=117)



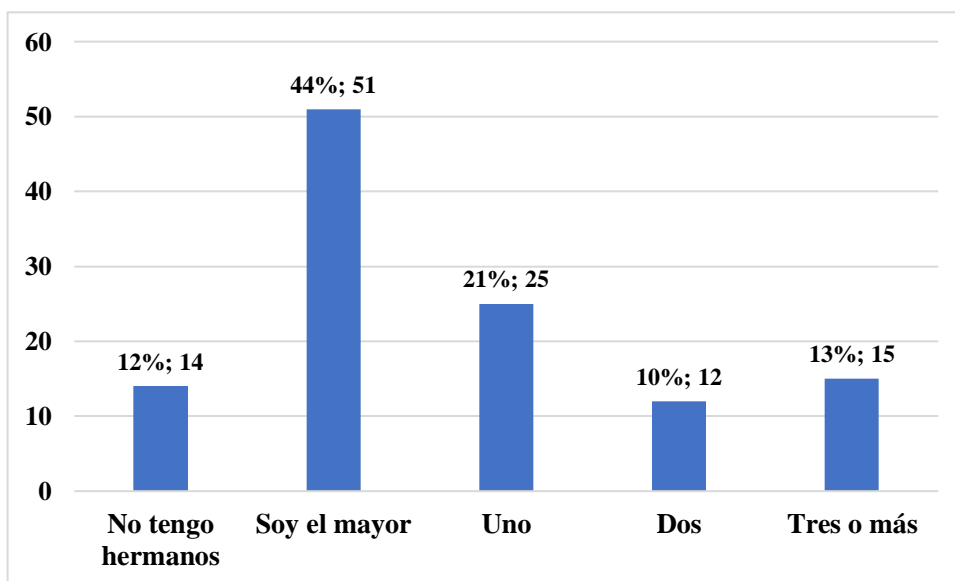
Nota. El grupo de hijos únicos de la muestra, obtuvo el menor nivel en las variables de: estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, respectivamente.

Aunado a lo anterior, se realizó también un análisis referente a la implicación de ambas variables de estudio y la cantidad de hermanos mayores que poseen los participantes. Tal y como se observa en la figura 8, se encontró que los hijos (as) mayores son quienes presentaron el nivel más alto de autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado, respectivamente con un 44 % (n=51) del total.

Por el contrario, el grupo que posee dos hermanos (10 %, N=12) evidenciaron los niveles más bajos para dichas variables, seguidos por el grupo que no posee hermanos (hijos únicos) con un 12 % (n=14).

Figura 8

Implicación de las Variables en Estudio según Cantidad de Hermanos Mayores (n=117)

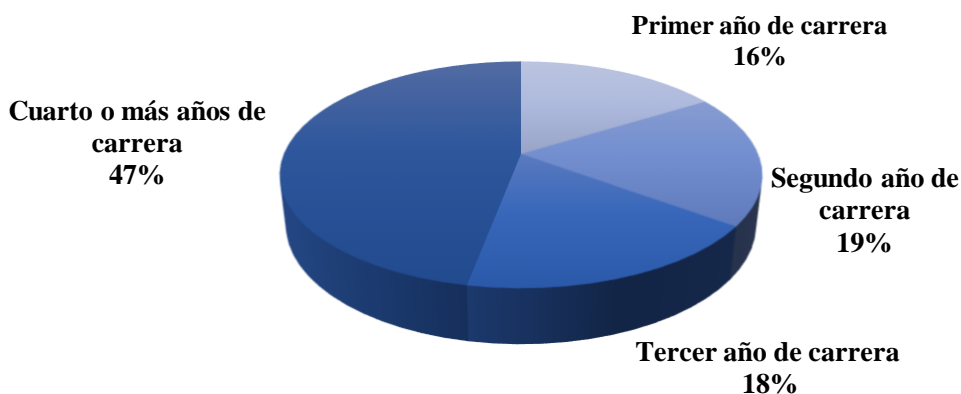


Nota. Los hermanos (as) mayores de la muestra, evidenciaron el mayor nivel en las variables de: estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en contraposición a, los que poseen dos hermanos, seguidos por el grupo de hijos (as) únicos (no tengo hermanos) quienes mostraron los niveles más bajos.

En cuanto al nivel académico, este comprendió las categorías de: primer año de carrera con una participación del 16 % ($n=19$) del total de la muestra, segundo año de carrera con un 19% ($n=22$), también se encuentra quienes están cursando el tercer año de carrera representando así un 18 % ($n=22$) y finalmente se obtuvo los datos de los estudiantes que están cursando el cuarto o más años de carrera con un 47 % ($n=55$) como se logra apreciar en la Figura 9 a continuación.

Figura 9

Distribución de la Muestra por Nivel Académico ($n=117$)



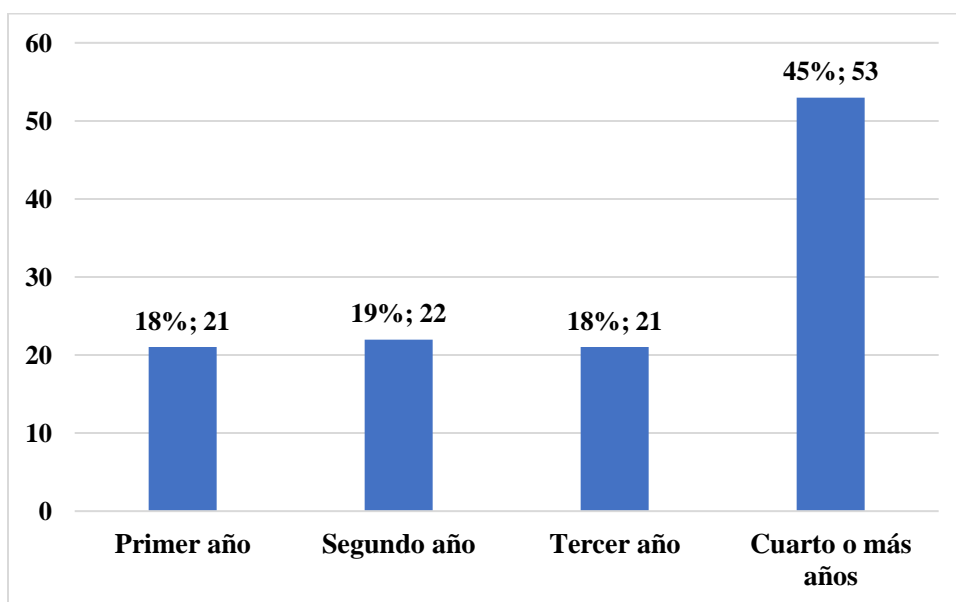
Con relación a, la categoría anterior, se realizó un análisis exploratorio con el fin de identificar la implicación de esta categoría con las variables de la presente investigación. Tal y como se observa en la figura 10, se muestra que el grupo de estudiantes universitarios quienes se encuentra en el cuarto año o aquellos quienes cuentan con más tiempo son los que poseen el porcentaje más alto en la variable autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado, respectivamente con un 45 % ($n=53$).

A su vez, se logra observar a los estudiantes que poseen el menor puntaje para dichas variables, los cuales pertenecen a los niveles académicos de primer y tercer año con un porcentaje del 18 % (n=21), respectivamente.

Cabe resaltar, que el grupo de estudiantes de tercer año quienes cuentan con un tiempo considerable de estar estudiando en la universidad, mostraron uno de los niveles más bajos en las variables de estudio (18 % n=21) en comparación al resto de la muestra.

Figura 10

Implicación de las Variables de Estudio en la Muestra según Nivel Académico (n=117)

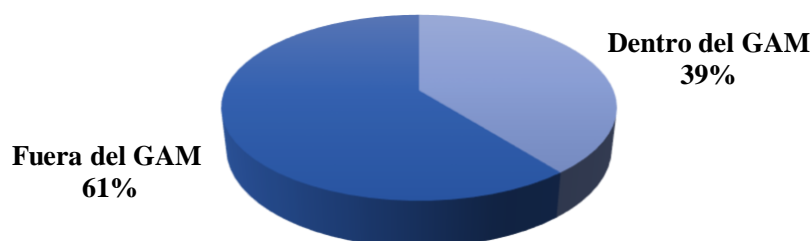


Nota. El grupo de estudiantes universitarios de cuarto o más años son quienes poseen el nivel más alto en: autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado, respectivamente.

Con respecto al área de residencia, la muestra se distribuye de esta manera: en su mayoría con el 60 % ($n=71$) del total se encuentran aquellos que residen fuera del GAM y el 39 % restante ($n=46$) se localiza dentro del GAM, como se observa en la siguiente figura 11:

Figura 11

Distribución de la Muestra según Área de Residencia ($n=117$)

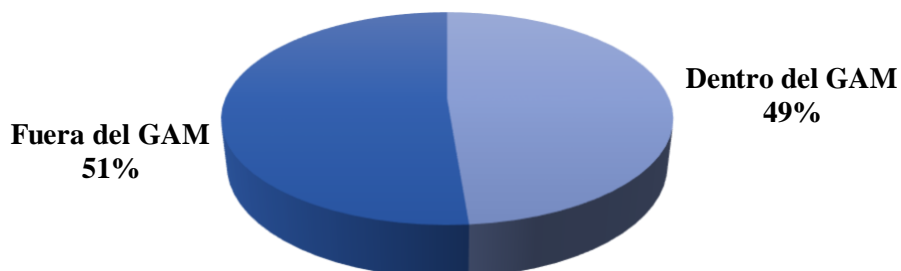


Nota. GAM= gran área metropolitana. Esta se encuentra conformada por las cuatro provincias con mayor aglomeración de personas: San José, Alajuela, Cartago y Heredia. Fuera del GAM= comprende 22 cantones de las 4 provincias mencionadas -total o parcialmente- y 28 cantones correspondientes a las tres provincias costeras: Guanacaste, Puntarenas y Limón (INEC, 2012).

En cuanto, al área de residencia y su implicación con la variable de autoeficacia académica, cabe destacar que aunque más de la mitad de los participantes residen fuera del GAM (60 %, $n=71$), la diferencia para dicha variable fue tan solo de un 2 % implicando de esta manera un 51 % ($n=60$) para el grupo de participantes quienes residen fuera del GAM y un 49 % ($n=57$) para el grupo de participantes dentro del GAM. Así se puede observar en la siguiente figura 12:

Figura 12

Implicación de la Autoeficacia Académica según el Área de Residencia (n=117)

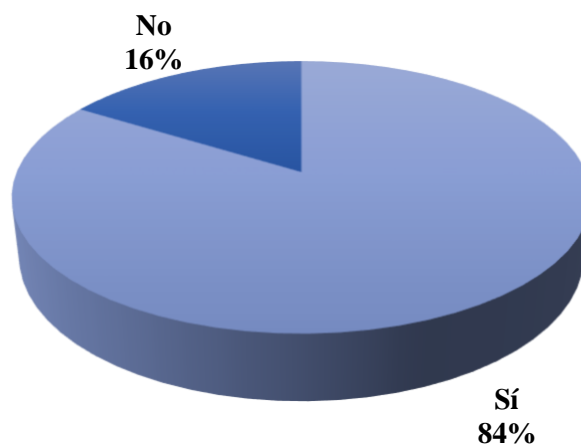


Nota. GAM= gran área metropolitana. Esta, se encuentra conformada por las cuatro provincias con mayor aglomeración de personas: San José, Alajuela, Cartago y Heredia. Fuera del GAM= comprende 22 cantones de las 4 provincias mencionadas -total o parcialmente- y 28 cantones correspondientes a las tres provincias costeras: Guanacaste, Puntarenas y Limón (INEC, 2012).

Con respecto a la situación laboral de los participantes, la gran mayoría indicó que actualmente sí labora representando de esta forma el 84 % ($n=98$) del total de la muestra mientras que, solamente el 16 % ($n=19$) mencionó que no lo hace. Así se representa en el gráfico de la Figura 13 a continuación:

Figura 13

Distribución de la Muestra por Situación Laboral (n=117)



Nota. Con el fin de identificar la situación laboral de los participantes, se realizó la siguiente pregunta: ¿labora actualmente?, la misma posee dos opciones de respuesta: sí laboro, no laboro.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión, según Arias (2016) son todas las particularidades con las que cuenta un individuo o un objeto en estudio y de esa forma ser parte de la investigación. En concordancia con lo anterior, los criterios de inclusión utilizados en la presente investigación correspondieron a: estudiantes exclusivamente universitarios, voluntarios de participar en la investigación a quienes se les explicó la libertad de participar en la investigación si así lo deseaban y la libertad de retirarse en el momento que lo consideraran pertinente. Además, estos conformaron diferentes niveles académicos de carrera.

En contraste con lo anterior, los criterios de exclusión, de acuerdo con Arias (2016) se refiere a las características que poseen los participantes y que de una u otra forma, puedan alterar los resultados y es por esta razón, que no son elegibles para la investigación.

Teniendo en cuenta lo mencionado por el autor, los criterios de exclusión utilizados en la presente investigación correspondieron a: todos los estudiantes universitarios sin acceso alguno a la conexión del internet o con acceso al mismo pero bajos niveles de ancho de banda y velocidad.

Además, fueron excluidos aquellos estudiantes universitarios con bajos y limitados recursos económicos quienes, debido a estas condiciones, no poseían acceso a una computadora o una herramienta tecnológica que le permitiera, en su momento, autocompletar los instrumentos de la investigación.

Instrumentos para la Recolección de la Información

En esta investigación, se empleó el cuestionario como el instrumento estadístico para recoger los datos del estudio. Según Balestrini (2006), el cuestionario es un canal de comunicación escrito, que se realiza entre el encuestado y el encuestador el cual permite analizar los objetivos y las variables del estudio por medio de una serie de preguntas relacionadas con el tema en cuestión.

Los instrumentos fueron seleccionados, después de haber realizado un análisis profundo de los ítems, con el fin de hallar si realmente representaron a las dimensiones de las variables en cuestión. En concordancia con esto, se tiene a Hernández (2018) quien indica que la información que se recoge por medio de los cuestionarios es de alta calidad y que el esfuerzo es mínimo, y por ende el autor sugiere su uso como instrumentos de medición confiables, en las investigaciones cuantitativas.

Se empleó dos inventarios significativos a las variables de estudio: el primer instrumento se refiere al inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) elaborado originalmente por Cleary (2006) y traducido al español por Monge et al. (2017): ver [Anexo 2](#) y el segundo, se refiere a la escala de autoeficacia académica (ACAES) elaborada por Galleguillos (2019): ver

[Anexo 3](#). Ambos instrumentos fueron validados por sus autores obteniendo un coeficiente alfa = 0,92 y 0,917 respectivamente considerándose así índices altamente confiables (Balestrini, 2006).

Asimismo, se empleó un cuestionario de variables sociodemográficas con un total de 10 preguntas. Las mismas se realizaron con el fin de conocer a la muestra de estudio y sus atributos, comprender la condición familiar y económica de procedencia. Debido a esto, se incorporaron preguntas relacionadas a la situación laboral, el área de residencia, nivel académico que desempeñan, cantidad de hermanos, entre otros. Ver [Anexo 4](#).

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Para Hernández (2014) la validez es el nivel en que los instrumentos evalúan las variables en estudio. En conformidad con el autor, se escogió el inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) elaborado por Cleary (2006) y traducido al español por Monge et al. (2017) quienes señalaron que dicho inventario tuvo como fin medir las distintas estrategias de autorregulación utilizadas por los estudiantes. Ver [Anexo 2](#)

Originalmente, Cleary (2006) identificó altos índices de validez, estos se basaron en la estructura interna (coeficiente alfa = 0,92); además, halló índices de validez adecuados a nivel convergente y discriminante con un valor de: $\alpha = 0.81$ mostrando de esta forma, índices confiables.

Este inventario presenta la escala Likert con un total de 28 ítems, las opciones de respuesta van desde “Totalmente en desacuerdo” hasta estar “Totalmente de acuerdo”. En conclusión, el inventario tiene certeza válida y confiable, por ende, se puede emplear para la medición de las estrategias de autorregulación en educandos universitarios (Cleary, 2006).

El segundo instrumento se refiere a la escala de autoeficacia académica (ACAES), la cual fue diseñada por Galleguillos (2019). El autor elaboró una serie de análisis estadísticos que le

permitieron validar dicha herramienta estadística. El autor expuso, que la confiabilidad de la escala fue de: $\alpha = 0.89$. Ver [Anexo 3](#)

Cuando se habla de confiabilidad, se refiere al arrojo de datos libres de errores, coincidiendo con la información que se necesita adquirir, de esta forma, Delgado (2017) expresa que se refiere a la precisión de la información y del procedimiento que se use a la hora de recoger los datos. Al revisar en detalle la confiabilidad del inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR), Cleary (2006) mencionó que fue de (0.975 en alfa y 0.975 en omega) para los niveles generales y que por ende el instrumento es confiable. De la misma forma, la escala utilizada de autoeficacia académica (ACAES) fue también confiable ya que su índice fue de: $\alpha = 0.89$.

En relación con, la escala de autoeficacia académica (ACAES), esta fue diseñada por Galleguillos (2019) y se encuentra conformada por 18 constructos. “Así, estos se encuentran categorizados en tres dimensiones: generalización, nivel de dificultad y fortaleza” (Galleguillos, 2019, p.105). De la misma forma, el autor indicó que se usó una escala Likert. En conclusión, este instrumento demuestra ser válido para medir la autoeficacia académica en este contexto (Galleguillos, 2019).

De la misma manera, el autor especifica que los indicadores obtenidos de los análisis estadísticos, mostraron una carga factorial idónea para la estimación de los ítems planteados. Es así que, los valores obtenidos estuvieron por encima de 0,40, demostrando una alta confiabilidad y estabilidad en los coeficientes de los puntajes. El autor indica que el coeficiente de la escala mostró una confiabilidad óptima con un índice de (0,917) el cual es considerado estadísticamente adecuado.

Finalmente, se utilizó el cuestionario sobre datos sociales generales. Este cuestionario fue incluido en el presente trabajo de estudio, en función de lo expuesto por Bandura (2006) cuando menciona que la autoeficacia es una percepción de las personas, y por ende es importante conocer las experiencias familiares de estas para entender la percepción de autoeficacia que poseen.

Al respecto, el autor también señala que la autoeficacia académica es educable, pero que las bases más sólidas de la autoeficacia se conforman en ciclos vitales decisivos como la infancia y la adolescencia. De este modo, se realizaron preguntas con relación al lugar de residencia, sexo, la edad, cantidad de hermanos, cantidad de hermanos mayores, situación laboral. Ver [Anexo 4](#)

Diseño de la Investigación

El diseño del presente estudio es de cohorte no experimental. Es así que, en la presente investigación no se realizó ningún tipo de ensayo sobre las variables en estudio y, estas no fueron manipuladas en ningún momento. Al respecto, Sáez et al. (2017) indican que las investigaciones de cohorte no experimental tienen lugar cuando las variables se observan dentro de su ambiente natural, que dicho sea de paso, fue el caso de esta presente tesis. En concordancia con el autor, se tiene, también, a Sampieri et al. (2018) quienes expresan que en las exploraciones no experimentales existe la ausencia en el control de las variables puesto que estas suceden al igual que sus efectos.

En relación con, el diseño de la presente investigación, este es transversal puesto que la información es obtenida en el segundo cuatrimestre del año 2022. Al respecto, Sampieri et al. (2018) especifican que las investigaciones transversales recolectan datos en un momento dado, siendo este el caso de la presente investigación.

Operacionalización de Variables

Ver [Anexo 5: Operacionalización de las Variables](#)

Procedimientos de Recolección de los Datos

En este estudio se aplicó la versión traducida al español por Monge et al. (2017) del inventario de estrategias de autorregulación. Esta herramienta fue aplicada a educandos de diversas carreras universitarias con el fin de generalizar los resultados obtenidos en distintos niveles de estudio y diversas carreras universitarias.

Dicha heterogeneidad permite obtener un panorama más variado en relación con la auto percepción y estrategias de autorregulación de cada uno de los participantes según su edad, carreras, niveles académicos, entre otros y así, intentar ampliar los campos de investigación a poblaciones de adultos jóvenes, en edades intermedias y adultos mayores (Sánchez, 2016).

De la misma forma, se asoció dicho inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) traducido al español por Monge et al. (2017) con la escala de autoeficacia académica (ACAES) elaborada por Galleguillos (2019), esto se realizó con un fin exploratorio, ya que las estrategias de aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones (BAI, MAC, CRM) no suelen correlacionarse con la autoeficacia académica.

Es así que, primeramente se transcribió de forma virtual, los ítems de cada uno de los instrumentos empleados al *drive* de la plataforma de Microsoft Teams de la universidad Hispanoamericana. El sistema tecnológico *drive* se refiere a un servicio de almacenamiento de datos (The Jamovi Project, 2021). Como consecuencia, dichos instrumentos fueron guardados públicamente dentro de dicha nube de almacenamiento.

Cabe señalar que, dicha nube de almacenamiento puede ser accesada desde cualquier dispositivo con alta conexión a internet debido a que son más de dos instrumentos los que fueron

ingresados, y cada uno cuenta con más de 10 preguntas, por lo tanto, el contenido de datos es extenso (The Jamovi Project, 2021).

Además, dicho servicio ofrece, entre otras cosas, la posibilidad de editar los instrumentos en cualquier momento, antes de ser enviados a los participantes, también permite establecer carpetas específicas que guarden exclusivamente los instrumentos de trabajo y la posibilidad de guardar públicamente dichas carpetas (The Jamovi Project, 2021).

Es así que, en el *drive* se detalló la información relacionada con el estudio, también, se incluyó el objetivo del mismo, los criterios éticos de la investigación: consentimiento informado, tipo de colaboración, la cual fue voluntaria sin ninguna atribución económica por haber participado, y principalmente la confidencialidad que se tendría con los datos obtenidos. Ver Anexo 1: [Consentimiento Informado e Introducción de la Encuesta](#).

Posteriormente, se presentaron las escalas en el siguiente orden: 1) inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR), 2) la escala de autoeficacia académica (ACAES) y 3) el cuestionario de datos sociodemográficos. Finalmente, una vez que los instrumentos fueron agregados en el sitio web de la universidad, se obtuvo el enlace de acceso a la carpeta donde se encuentran los instrumentos. De este modo, la carpeta virtual se configuró de forma pública y dicho enlace se compartió, exclusivamente, con estudiantes universitarios de distintas carreras. Cabe mencionar que, cada estudiante logró completar personalmente los cuestionarios.

Organización de los Datos

Las escalas de estudio fueron incorporadas en el *drive* de la universidad Hispanoamericana. Como se mencionaba en el apartado anterior, el *drive* constituye una nube virtual en donde los datos son organizados y archivados simultáneamente cada vez que un

participante los ingresa (The Jamovi Project, 2021). Así, dichas escalas fueron utilizadas durante el segundo cuatrimestre del 2022.

Como consecuencia, una vez que los ítems que conforman cada uno de los instrumentos fueron respondidos, se procedió a codificar cada uno de estos datos o ítems en una hoja de cálculo a través de Microsoft Excel. Asimismo, los datos en dicha hoja fueron organizados en categorías, según el inventario al que pertenecían, y fueron a su vez, trasferidos al paquete estadístico que para efectos de esta investigación fue *the Jamovi Project* (2021).

Finalmente, se abrió el archivo codificado en *the Jamovi Project* (2021) ingresando, de esta manera, los nombres de cada ítem. Asimismo, cada constructo o ítem se organizó en la aplicación estadística y de este modo, se realizaron las pruebas estadísticas, correspondientes.

Análisis de Datos Estadísticos

Por medio del paquete estadístico *the Jamovi Project* (2021) se obtuvo los estadísticos descriptivos exploratorios de cada dimensión de los instrumentos, entre los que cabe resaltar: la media, la mediana, desviación estándar, varianza, asimetría, y curtosis. De la misma manera, se puntuó el resultado total de las métricas generales tanto para las estrategias del aprendizaje autorregulado como para la autoeficacia académica.

Asimismo, se procedió a obtener el promedio total de las dos variables en estudio: las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica. También, se logró identificar el promedio de cada dimensión específica del aprendizaje autorregulado con el fin de correlacionar dichas dimensiones con la variable de la autoeficacia académica.

A su vez, se evaluó la confiabilidad del instrumento: inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) traducido al español por Monge et al. (2017) y de la escala de autoeficacia académica (ACAES) obteniendo, de esta manera, un valor *Alpha* de Cronbach de α

= 0.867 y $\alpha = 0.968$, respectivamente. Es así, que se evidencia una buena consistencia interna en ambos instrumentos, según lo fundamentado por Moreta et al. (2019) cuando indican que el mínimo valor aceptado de alfa de Cronbach es 0.7. y que, por tanto, índices por debajo de esos niveles muestran una consistencia baja y poco confiable.

Cabe rescatar que, las correlaciones de las variables se elaboraron por medio del contraste de hipótesis de Rho de Spearman. De este modo, se relacionaron los puntajes generales así como también los puntajes para cada una de las dimensiones de las estrategias del aprendizaje autorregulado con los valores de la autoeficacia académica. Debido a que, los datos obtenidos no siguieron una distribución normal se utilizaron pruebas no paramétricas como fue el Rho de Spearman.

Finalmente, a partir de la información recopilada y el análisis de la misma, se especificaron e interpretaron los resultados junto a la teoría obtenida con el fin de desarrollar conclusiones y recomendaciones de investigación.

Capítulo IV: Presentación de Resultados

Análisis de Resultados

Análisis descriptivos y prueba de normalidad

Primeramente, cabe mencionar que con el fin de realizar las pruebas estadísticas en esta investigación, se empleó el paquete estadístico *the Jamovi Project* (2021), donde los datos obtenidos fueron analizados meticulosamente con el fin de verificar si estos se aproximaban a la curva normal. Así, esta prueba de normalidad se utilizó para decidir el empleo de pruebas paramétricas o no paramétricas. A continuación se incluyen los hallazgos identificados:

En la tabla 1, se muestra los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos correspondientes al cuestionario de autorregulación el cual corresponde a la versión del inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) elaborado por Cleary (2006) y traducido al español por Monge et al. (2017).

De este modo, se observa las puntuaciones de las dimensiones del inventario: en la dimensión BAI (Búsqueda y aprendizaje de información) se obtiene una asimetría de -1.33 y su error de asimetría fue de 0, 224. En la dimensión MAC (Manejo del ambiente y el comportamiento), el puntaje de asimetría es -1.26 (error de asimetría de 0, 224); en la dimensión CRM (Comportamientos regulatorios mal adaptativos), se obtuvo una asimetría de -0,57 (error de asimetría de 0, 224).

Al sumar las dimensiones, se obtuvo el valor total del aprendizaje autorregulado cuyo puntaje de asimetría fue de -0,66 (error de asimetría de 0,224). Debido a que, la mayoría de las dimensiones no presentaron una distribución normal, se utilizó el análisis de tipo no paramétrico. Asimismo, se evidenció un valor absoluto de asimetría mayor que el doble de su error típico para las dimensiones BAI y MAC por tanto se identificó una curva libre en los datos.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos del Inventario Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR)*

	BAI ^a	MAC	CRM	EAU ^b
N	117	117	117	117
Media	33.0	45.3	29.7	108
Mediana	33.0	46.0	30.0	109
Desviación estándar	5.81	8.61	5.65	14.2
Asimetría	-1.33	-1.26	-0.579	-0.659
Error est. asimetría	0.224	0.224	0.224	0.224
Curtosis	3.77	2.58	1.20	1.10
Error est. curtosis	0.444	0.444	0.444	0.444
W de Shapiro-Wilk	0.891	0.894	0.966	0.968
Valor p de Shapiro-Wilk	< .001	< .001	0.005	0.007

Nota. Tamaño total de la muestra $N = 117$.

^a Dimensiones del inventario: BAI=Búsqueda y aprendizaje de información, MAC= Manejo del ambiente y el comportamiento, CRM=Comportamientos regulatorios mal adaptativos.

^b EAU=Estrategias de Aprendizaje Autorregulado Total.

Seguidamente, se presenta los resultados de la escala de autoeficacia académica (ACAES) elaborada por Galleguillos (2019) y sus diferentes dimensiones: generalización, fortaleza y nivel de dificultad.

De este modo, se observa en la tabla 2 las puntuaciones obtenidas para dicha variable: en la dimensión correspondiente a generalización se obtuvo una asimetría de -0,78 y su error de asimetría fue de 0, 224. En la dimensión que corresponde a nivel de dificultad el puntaje de asimetría fue -0,8 (error de asimetría de 0, 224); en la dimensión para la fortaleza se obtuvo una

asimetría de -0,822 (error de asimetría de 0, 224). Como resultado, al sumar el resultado total en cada dimensión, se obtuvo el resultado global de la autoeficacia académica cuyo valor fue de -0, 938 (error de asimetría de 0, 224).

Como consecuencia, al multiplicar el error típico de la asimetría por dos, el resultado obtenido es de 0, 448 implicando, de esta manera, que para todas las dimensiones de esta escala se presenta una curva libre, ya que, el valor absoluto de la asimetría de cada dimensión es mayor que el doble de su error típico.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)

	Generalización ^c	Nivel de dificultad	Fortaleza	AAT ^b
N ^a	117	117	117	117
Media	23.7	24.0	23.8	71.6
Mediana	24.0	24.0	24.0	72.0
Desviación estándar	4.56	4.71	4.45	13.1
Asimetría	-0.778	-0.816	-0.822	-0.938
Error est. asimetría	0.224	0.224	0.224	0.224
Curtosis	1.96	1.59	1.70	2.38
Error est. curtosis	0.444	0.444	0.444	0.444
W de Shapiro-Wilk	0.909	0.908	0.920	0.920
Valor p de Shapiro-Wilk	< .001	< .001	< .001	< .001

Nota. ^a Tamaño total de la muestra $N=117$.

^b AAT= autoeficacia académica total

^c Dimensiones de la escala de autoeficacia académica= generalización, nivel de dificultad, fortaleza.

Análisis de Fiabilidad

Se examinaron los resultados relacionados al análisis de fiabilidad de los instrumentos por medio del valor de alfa de Cronbach. Asimismo, se realizaron pruebas de homogeneidad de cada uno de los constructos con el fin de identificar la distribución de los ítems y la correlación entre ellos. Por medio de estas pruebas psicométricas, se logró observar la consistencia interna de cada uno de los ítems.

A continuación, en la tabla 3 se muestra el índice total del alfa de Cronbach con relación al inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) donde la consistencia interna de la prueba fue adecuada con un valor $\alpha = 0.867$.

Tabla 3

Estadística de Fiabilidad del Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR)

	α de Cronbach
Inventario (SRSI-SR)	0.867 ^a

^a Nota. El mínimo valor aceptado de alfa de Cronbach es 0.7, aproximadamente. Por tanto, índices muy por debajo de esos niveles muestran una consistencia baja y poco confiable (Moreta et al., 2019).

En relación con, la confiabilidad de correlación entre cada uno de los ítems, se muestra la tabla 4 donde se evidencia que los ítems que conforman el inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) apuntan a valores mayores de 0.80 incluyendo también los ítems reversos del instrumento. Por ende, se demostró que la confiabilidad de la escala es aceptable aún cuando esta presenta ítems reversos.

Tabla 4*Fiabilidad y análisis de ítems del Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR)*

Ítems	Índice de Homogeneidad	Si se elimina un elemento
		α de Cronbach
AU1	0.7306	0.855
AU2	0.7043	0.859
AU3	0.6133	0.858
AU4	0.5300	0.860
AU5	0.5557	0.860
AU6	0.5914	0.858
AU7	0.5859	0.858
AU8	0.6736	0.855
AU9	0.6441	0.856
AU10_Ra	0.1278	0.871
AU11_Ra	0.1095	0.873
AU12_Ra	0.2557	0.868
AU13_R ^a	0.0605	0.873
AU14	0.5495	0.860
AU15	0.4696	0.861
AU16	0.6521	0.858
AU17	0.6605	0.859
AU18	0.5040	0.861
AU19_R ^a	-0.0664	0.878
AU20_R ^a	-0.1128	0.879
AU21	0.5733	0.859
AU22	0.5667	0.860
AU23_R ^a	-0.0734	0.878
AU24	0.6250	0.858
AU25	0.6950	0.857
AU26_R ^a	0.0735	0.874
AU27	0.5990	0.859
AU28	0.5990	0.858

Nota. ^a elemento de escala inversa= los 8 ítems inversos corresponden a la dimensión CRM (comportamientos regulatorios mal adaptativos)

Asimismo, se analizaron los resultados relacionados al análisis de fiabilidad de la escala de autoeficacia académica (ACAES). Así, en la tabla 5 se logra evidenciar un valor alfa de Cronbach de 0.968. De esta manera, se observó una buena fiabilidad para toda la escala de autoeficacia académica.

Tabla 5

Estadística de Fiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)

	α de Cronbach
Escala ACAES	0.968 ^a

Nota. ^a El mínimo valor aceptado de alfa de Cronbach es 0.7, aproximadamente. Por tanto, índices muy por debajo de esos niveles muestran una consistencia baja y poco confiable (Moreta et al., 2019).

En la tabla 6 a continuación se observa los índices de homogeneidad, los cuales presentaron altos niveles de correlación entre ítems y por ende, altos índices de fiabilidad. De la misma forma, se encontraron correlaciones muy significativas entre los ítems apuntando a valores mayores de 0.90 contribuyendo, de esta forma, a la fiabilidad de la escala.

Tabla 6*Fiabilidad y análisis de ítems de la Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)*

Ítems	Índice de Homogeneidad	Si se elimina un elemento	
		α de Cronbach	
AA1	0.637	0.969	
AA2	0.719	0.967	
AA3	0.809	0.966	
AA4	0.836	0.966	
AA5	0.828	0.966	
AA6	0.775	0.967	
AA7	0.878	0.965	
AA8	0.798	0.966	
AA9	0.859	0.966	
AA10	0.817	0.966	
AA11	0.879	0.965	
AA12	0.799	0.966	
AA13	0.875	0.965	
AA14	0.785	0.967	
AA15	0.809	0.966	
AA16	0.711	0.968	
AA17	0.640	0.969	
AA18	0.713	0.968	

Nota. El cuestionario se conforma de 18 constructos, el mismo mide las dimensiones de la autoeficacia académica: generalización, nivel de dificultad y fortaleza.

Análisis correlacional

La prueba Rho de Spearman fue empleada para realizar el análisis de hipótesis; observándose así, una distribución de los datos que no se ajusta a la curva normal paramétrica. Como consecuencia, se realizaron pruebas no paramétricas considerando, así, las variables de estudio: autoeficacia académica y las estrategias del aprendizaje autorregulado.

De esta forma, en el contraste de hipótesis se encontró que existe una relación positiva y moderadamente significativa entre las variables estudiadas, como se logra observar en la tabla 7. Esto se aprecia al evidenciar un coeficiente de correlación Rho Spearman de 0.294 y un valor p de $0.001 < 0.05$

Por consiguiente, debido a que el margen de error es menor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir, sí existe una correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de la muestra de estudio.

De este modo, dichos resultados evidenciaron la valiosa implicación de las estrategias del aprendizaje autorregulado en la autoeficacia académica, de los participantes. Desde esta perspectiva, se establece que en este presente estudio, la significancia que sobresale en la muestra de investigación (tanto en varones como en mujeres) es positiva y significativa para las variables estudiadas.

Tabla 7

Estrategias de Aprendizaje Autorregulado (EAU) y Autoeficacia Académica (AA) (N=117)

		EAU	AA
Estrategias de aprendizaje autorregulado (EAU)	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
Autoeficacia Académica (AA)	Rho de Spearman	0.294 **	—
	valor p	<0.001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

De forma semejante, en la tabla 8 se puede observar la relación positiva y moderadamente significativa entre la autoeficacia académica y la dimensión del aprendizaje autorregulado que corresponde a BAI (Búsqueda y aprendizaje de información). Dicho resultado, se obtuvo al elaborar el contraste de hipótesis donde se aprecia un coeficiente de correlación Rho Spearman de 0.277 y un valor de p de $0.002 < 0.05$.

Como consecuencia se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la H_1 , debido a que el margen de error es menor a 0.05, es decir, la estrategia de aprendizaje autorregulado BAI (búsquedas de aprendizaje e información) sí tiene una relación significativa con la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios de la investigación.

Tabla 8

Búsqueda y Aprendizaje de Información (BAI) y la Variable de Autoeficacia Académica (AA)
(N=117)

		AA	BAI
Autoeficacia Académica (AA)	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
BAI	Rho de Spearman	0.277 **	—
	valor p	<0.002	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Seguidamente, en la tabla 9 se muestra en el contraste de hipótesis una relación positiva y muy significativa entre la dimensión manejo del ambiente y el comportamiento (MAC) y la variable de autoeficacia académica. Esto se logra apreciar, al observar un coeficiente de correlación Rho Spearman de 0.357 y un valor de p de $0.001 < 0.05$. Como consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la H_2 , es decir, sí existe una correlación significativa y muy positiva entre la dimensión MAC y la autoeficacia académica.

Tabla 9

Manejo del Ambiente y el Comportamiento (MAC) y la Variable de Autoeficacia Académica (N=117)

		AA	MAC
MAC	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
Autoeficacia Académica (AA)	Rho de Spearman	0.357 ***	—
	valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Finalmente, en la tabla 10 se evidencia por medio del contraste de hipótesis un coeficiente de correlación Rho Spearman de -0.164 y un valor de p de $0.076 > 0.05$. Como se puede observar, el valor p no fue significativo para esta dimensión.

Debido a esto, es que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la H_3 , es decir, no existe una correlación significativa entre la dimensión de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM) y la variable de autoeficacia académica.

Como consecuencia, los resultados estadísticos arrojados para dicha dimensión evidencian gran coherencia con los datos teóricos fundamentados a lo largo de la presente investigación. Principalmente, si se considera que estos comportamientos se refieren a conductas evasivas al desenvolviendo académico: perder materiales de estudio, evitar pedir ayuda, no estudiar para los exámenes (Pajuelo, 2021).

Tabla 10

Comportamientos Regulatorios Mal Adaptativos (CRM) y la Variable de Autoeficacia Académica (N=117)

		AA	CRM
AA	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
CRM	Rho de Spearman	-0.164	—
	valor p	0.076	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Capítulo V: Discusión E Interpretación De Resultados

Se presenta a continuación, la discusión e interpretación de los resultados estadísticos así como los principales aportes de las investigaciones consultadas sobre las variables en estudio: estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica.

Primeramente, se consideraron los resultados obtenidos del análisis sociodemográfico exploratorio. De esta forma, se aplicó la versión traducida del inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme (SRSI-SR) y la escala de autoeficacia académica (ACAES).

Como consecuencia, se encontró que el grupo de hombres de la muestra son quienes presentaron el mayor nivel en autoeficacia académica y estrategias del aprendizaje autorregulado respectivamente con un 53 % (n=62) del total.

Estos resultados, se asemejan a los encontrados por Severians et al. (2001) quienes realizaron estudios longitudinales en la muestra del estudio que realizaron, con el fin de medir el nivel de aprendizaje autorregulado a lo largo del tiempo, y encontraron diferencias significativas a favor de los hombres.

En la misma línea, Pintrich et al. (2004) elaboraron pruebas de regresión logística ordinal, con el fin de deducir el nivel de incidencia entre variables y evidenciaron que los estudiantes varones tenían percepciones de autoeficacia más altas que las mujeres.

Sin embargo, estos resultados difieren de los datos obtenidos en la investigación realizada por Baldan et al. (2020) quienes midieron las estrategias de aprendizaje autorregulado con respecto al género. Así, en dicha investigación se aplicó la escala de aprendizaje autorregulado desarrollada por Turan (2009) y se encontró que las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en todas las dimensiones de la escala. Con esto, se concluyó que las mujeres fueron más autorreguladas que los hombres.

En la misma línea, Monge et al. (2017) aplicaron el inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme (SRSI-SR) y el cuestionario de autorregulación general. Según los autores, este último se aplicó como un criterio externo al SRSI-SR. Así, los resultados encontrados evidenciaron mayores puntuaciones de las estrategias de aprendizaje autorregulado en las mujeres.

Sin embargo, los autores explicaron que el tamaño del efecto fue leve y que por ende los resultados obtenidos en su estudio no pueden enfocarse, exclusivamente, en la categoría del sexo como la única concluyente en esta diferencia, sino que el efecto debe ser analizado en otros grupos de variables.

Así, la diferencia de los niveles obtenidos en la categoría del sexo podría posiblemente deberse al contexto sociocultural y educativo, ya que, en la investigación de Monge et al. (2017) los participantes con acceso a los instrumentos pertenecían a la provincia de San José. Y, en el caso de la investigación de Baldan et al. (2020) los participantes se encontraron en Turquía y pertenecían a una universidad pública.

Por el contrario, la muestra de estudio en la presente tesis se ubicó en su gran mayoría fuera del GAM, dicha área comprende una gran diversidad de cantones de las 4 provincias de San José, Alajuela, Cartago y Heredia y las zonas costeras: Guanacaste, Puntarenas y Limón (INEC, 2012). Además, los estudiantes universitarios formaron parte de diferentes tipos de universidad: pública como privada.

De la misma forma, otra posible razón de esas diferencias podría ser por disparidades metodológicas. Debido a la pandemia del COVID, los participantes de la presente investigación fueron contactados virtualmente por medio de diferentes plataformas. Como consecuencia, no se logró observar a los mismos mientras realizaban los autoinformes.

Sin embargo, en la investigación de Baldan et al. (2020) los investigadores realizaron meticulosas entrevistas a 17 estudiantes de último año de carrera con el fin de conocer acerca de sus programas de estudio y procesos de aprendizaje.

Posteriormente, los autores realizaron un riguroso muestreo estratificado solamente con las carreras cuyo programa de estudio poseía mayor implicación con las variables de la investigación. En el caso de, Monge et al. (2017) los autores se presentaron personalmente en diferentes grupos de carreras de la universidad y accedieron a participantes que se encontraban al alcance en ese momento.

Como se puede observar, la situación descrita anteriormente no solo se convierte en una posible explicación referente a la diferencia de los resultados, sino que también revela una de las limitaciones de este trabajo tesario en función de los sesgos de selección de la muestra.

Esto debido a que, la muestra utilizada en la presente tesis fue intencional y no probabilística. Según, Hernández (2014) el inconveniente con respecto a este muestreo radica en las limitaciones sobre la generalización de resultados a la población de estudio.

Por tanto, se recomienda que futuras investigaciones busquen explorar, también, grupos más homogéneos incluyendo un mismo tipo de universidad: pública o privada, muestras de participantes quienes residan en la misma provincia y que impliquen a las variables de estudio con el fin de elevar los niveles de confiabilidad y comprender las necesidades de la población.

Así lo menciona Hernández et al. (2014) cuando expresan que la homogeneidad de muestras permite realizar conclusiones de los resultados, con altos grados de confianza.

De este modo, futuras investigaciones podrían indagar en el siguiente tema:

“Autoeficacia académica y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer

año de la carrera de Psicología.” El objetivo de este tema, radica en mantener la uniformidad propuesta anteriormente.

En la misma línea de trabajo, se realizaron análisis en relación con la implicación de ambas variables de estudio y la cantidad de hermanos mayores de los participantes. Así, se encontró que los hijos (as) mayores son quienes presentaron el nivel más alto de autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje autorregulado respectivamente con un 44 % (n=51) del total.

Por el contrario, el grupo que no posee hermanos son quienes poseen el nivel más bajo en dichas variables con un 12 % (n=14) seguido por el grupo de hijos menores con un 13 % (n=15). Debido a la dificultad de encontrar estudios similares, no fue posible obtener datos estadísticos como criterios de comparación en relación con, la cantidad de hermanos y su implicación con las variables en estudio de esta presente tesis.

Pero, sí existen diferentes teorías al respecto, como por ejemplo, la propuesta por Adler (2000), quien indica que el orden del nacimiento condiciona diferentes vivencias para el hijo mayor o el menor y esto, según el autor, influenciaría significativamente la personalidad. Es así, que la posible diferencia en los niveles obtenidos en esta categoría podría deberse a que los hermanos mayores tienden a dar órdenes a los menores u ofrecer premios a cambio de no ser delatados por estos con los padres (Adler, 2000).

En el caso de los hijos únicos, estos no tienen ningún tipo de competencia por el alimento o por la clave del wifi lo que podría influir en su tipo de personalidad (Adler, 2000). En esta línea, se recomienda que futuros trabajos de investigación exploren dichas variables sociodemográficas, con el fin de, analizar la posible replicación de resultados y lograr confirmar los datos obtenidos.

En consecuencia, al conocer si existe alguna implicación de la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en esta categoría sociodemográfica, se podría crear líneas de trabajo integrales en el ámbito familiar con el fin de mitigar estas necesidades. Así, se lograría proveer estrategias más adaptativas tanto a los hijos mayores, a los menores y a los hijos únicos con el fin de, prepararlos para procesos educativos más complejos como el ambiente universitario.

Esto se sugiere, en concordancia con lo indicado por Bandura (2006) cuando menciona que la autoeficacia académica es educable, pero que las bases más sólidas de la autoeficacia se conforman en ciclos vitales decisivos como la infancia y la adolescencia.

En concordancia con lo anterior, futuras investigaciones podrían indagar en el nivel de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado que se presenta en los hijos mayores, los hijos menores e hijos únicos a lo largo del ciclo de desarrollo.

En caso de presentarse diferencias significativas, se podría explorar en las causas que estarían provocando dicho fenómeno. De esta manera, se sugiere el siguiente tema: “Estabilidad en el nivel de las estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica: tres estudios longitudinales sobre el aprendizaje de los estudiantes según el orden de nacimiento.” Este tema se sugiere con el fin de explorar si las variables en estudio aumentan o disminuyen a lo largo del tiempo.

Seguidamente, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos de los análisis sociodemográficos relacionados a la categoría de nivel académico. De esta manera, se observó que el grupo de estudiantes universitarios de cuarto o más años mostraron el porcentaje más alto en las variables de estudio con un 45 % (n=53). Por el contrario, el grupo de estudiantes de primer año evidenciaron uno de los porcentajes más bajos con un 18 % (n=21).

Este resultado es esperado, al considerar que con el paso del tiempo los educandos lograron fortalecer su autoeficacia académica, y las estrategias de aprendizaje autorregulado con el fin de llegar, hasta niveles más avanzados (Zamora et al., 2020).

Sin embargo, estos datos difieren de los obtenidos en la investigación realizada por Baldan et al. (2020) quienes aplicaron pruebas t de muestras independientes, y se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer y último año. Donde, los educandos de primer año mostraron un mayor nivel en la variable de estrategias de aprendizaje autorregulado, principalmente en la dimensión de motivación y toma de acción.

Una posible explicación en la diferencia de resultados, podría deberse a factores como el contexto de los participantes. Puesto que, el trabajo de Baldan et al. (2020) fue elaborado en Turquía cuyo país se encuentra en constantes conflictos bélicos con Siria. Esto, podría influir en la estabilidad emocional y motivacional de los estudiantes a lo largo de los años.

Por el contrario, Costa Rica carece de ejército, y se presentan valores con tendencia a la paz (Sánchez, 2016). Otra posible razón, podría ser por diferencias metodológicas, ya que dicha investigación utilizó un diseño de investigación de método mixto. De acuerdo con, Hernández et al. (2014) la investigación de métodos mixtos es un diseño que utiliza de forma conjunta métodos de investigación cuantitativos y cualitativos. Por el contrario, el método de la presente tesis es, exclusivamente, cuantitativo.

Cabe rescatar, que la concordancia en ambas investigaciones radicó en la variabilidad implicada entre la categoría demográfica de nivel académico sobre las variables en estudio. Debido a esto, se recomienda la elaboración de investigaciones de cohorte longitudinal con el fin de explorar en las posibles causas implicadas en esta variabilidad a lo largo del tiempo.

Otra importancia en este tipo de estudios, radica en la posibilidad de descartar que este fenómeno esté ocurriendo por sesgos en la selección de la muestra o por otras falencias a nivel metodológico. Por tanto, la novedad en el presente trabajo de investigación radicó en explorar estas variables sociodemográficas con el fin de comprender a la muestra de estudio y sus experiencias. También, se intentó establecer un precedente para futuras investigaciones en el tema.

A su vez, se sugiere continuar con la exploración de dichas variables sociodemográficas en futuras investigaciones. Debido a que, las experiencias propias de las personas son pertinentes al explicar las variables de este presente estudio. Al respecto, Zamora et al. (2020) indican que las variables sociodemográficas mostraron ser predictoras del uso de estrategias autorregulatorias.

Además, se recomienda que futuros trabajos de investigación utilicen también las variables sociodemográficas que fueron trabajadas en la presente tesis: sexo, lugar de residencia, cantidad de hijos, cantidad de hermanos, cantidad de hermanos mayores. Con el fin de, analizar la posible replicación de resultados y lograr confirmar los resultados obtenidos.

En consecuencia, al conocer las implicaciones de estos resultados en la población se podría promover el trabajo integral de las variables de estudio entre familias y entes educativos. Con el fin de, crear estrategias enfocadas en promover la autoeficacia académica y estrategias autorregulatorias en los estudiantes.

Seguidamente, se consideraron los resultados obtenidos de los análisis de confiabilidad de los instrumentos: inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme (SRSI-SR) traducido al español por Monge et al. (2017) y la escala de autoeficacia académica (ACAES).

Primeramente, se analizaron los resultados obtenidos en el inventario de estrategias de autorregulación-autoinforme. Así, se logró observar que el análisis del valor de alfa de Cronbach arrojó buenos niveles en todas las dimensiones del instrumento. En la misma línea, el valor de alfa de Cronbach correspondió a 0.867 y se obtuvo también el valor de alfa de Cronbach para la escala de autoeficacia académica el cual fue de 0.968.

Estos resultados, se asemejan a los obtenidos por Monge et al. (2017) quienes realizaron un análisis factorial exploratorio del instrumento, con el fin de medir la consistencia del mismo. De esta forma, se obtuvo suficientes relaciones entre los ítems del inventario. Asimismo, se evidenciaron buenas o aceptables fiabilidades en todas las dimensiones del instrumento cuyo valor correspondió a $\alpha = 0,847$.

De la misma manera, estos resultados presentaron similitud con los elaborados por Galleguillos (2019), quien obtuvo buenos niveles de confiabilidad tanto en la consistencia interna como en todas las dimensiones del instrumento. Así, el valor alfa de Cronbach correspondió a 0,92.

De este modo, Galleguillos (2019), quien fue el creador de la escala, obtuvo cargas factoriales idóneas para la estimación de los ítems planteados cuyos valores obtenidos estuvieron por encima de 0,40, demostrando alta confiabilidad y estabilidad en los coeficientes de los puntajes. El autor indica que el coeficiente de la escala mostró una confiabilidad óptima con un índice de (0,917) el cual es considerado estadísticamente adecuado.

Según, Moreta et al. (2019) el mínimo valor aceptado de alfa de Cronbach es 0.7, aproximadamente. Así, los autores señalan que índices muy por debajo de esos niveles muestran una consistencia baja. Por el contrario, los resultados analizados en los antecedentes,

coincidieron con los obtenidos en el presente estudio donde ambos instrumentos mostraron una buena fiabilidad.

Con respecto a los instrumentos mencionados, una de las limitaciones encontradas tiene que ver con la aplicabilidad de los mismos. Esto debido a que, varios de los participantes de la muestra contactaron a la autora de la presente tesis para preguntar sobre las variables en estudio indicando que no comprendían el significado de las mismas. A su vez, algunos otros indicaron que eran muchos enunciados y se sintieron fatigados al finalizarlos.

Debido a esto, se cuestiona en la posibilidad de aplicarlos, conjuntamente, a estudiantes de tercer ciclo de educación general básica (de 7° a 9° año) o a estudiantes escolares por el tiempo que se necesita para realizar ambos, el cual es de aproximadamente 15 a 25 minutos.

Según Hernández et al. (2014), es importante conocer datos de la muestra en estudio: contexto cultural, estado de salud, estado de salud mental entre otros, indicando que estos aspectos condicionan el número de preguntas de los instrumentos. Debido a, la pandemia Covid se dificultó determinar estos elementos de forma anticipada, ya que los instrumentos fueron accedidos virtualmente por cada uno de los participantes, con el fin de salvaguardar la salud pública de todos los implicados en el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, se analizan los resultados arrojados del análisis de correlación de las variables en estudio. Así, en el presente trabajo se indagó en la posible relación entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Como resultado, se encontró que ambas variables correlacionan estadísticamente de forma significativa con un valor de Rho Spearman de 0.294 y un valor p de $0.001 < 0.05$. Tal

resultado prueba, la presencia de las estrategias de aprendizaje autorregulado en la autoeficacia académica de los educandos universitarios.

Estos resultados, son similares a los encontrados por Martínez et al. (2019) quienes estudiaron el aprendizaje autorregulado y su relación con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicología. Según los autores, por medio de las correlaciones biserials entre todas las variables analizadas, se corroboró una alta correlación entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica.

Por ende, los autores explican que se logró confirmar que los estudiantes que mostraron una alta autorregulación del aprendizaje también evidenciaron altos niveles de percepción de autoeficacia. Asimismo, los datos obtenidos en la presente tesis de estudio mostraron gran similitud con los encontrados por Mustaquimah (2019) quién comprobó el efecto de la autoeficacia académica sobre las estrategias de aprendizaje autorregulado. Así, el p-valor que el autor obtuvo fue de $0,000 < 0.05$ siendo el mismo muy significativo para dichas variables.

De esta forma, el autor encontró que el aprendizaje autorregulado y sus diferentes estrategias tienen un efecto directo y positivo sobre la autoeficacia de los educandos. El autor expresa que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia y aprendizaje autorregulado evidenciaron los índices más altos en las preguntas referidas a la autoconfianza, la tenacidad y diligencia.

De forma semejante, se encuentra los resultados hallados por Baldan et al. (2020) quienes observaron correlaciones significativas entre los niveles de estrategias de aprendizaje autorregulado con la autoeficacia académica. Según los autores, los estudiantes que recibieron una evaluación detallada de su desempeño aumentaron la percepción de autoeficacia, se sintieron

más capaces y con motivación de usar estrategias de aprendizaje autorregulado para progresar en sus metas académicas.

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

A continuación se desarrollan las conclusiones más importantes basadas en los objetivos del presente trabajo de investigación y en los logros alcanzados, gracias a estos.

Primeramente, cabe rescatar que el tipo de enfoque y el diseño investigativo permitieron trabajar funcionalmente en el desarrollo de la investigación y así, responder la pregunta principal de este trabajo. De esta forma, uno de los logros del presente estudio consistió en investigar un tema poco analizado en el país, debido a las reducidas publicaciones que correlacionaron, exclusivamente, las variables de este estudio: las estrategias del aprendizaje autorregulado y la variable autoeficacia académica.

De este modo, se encontró investigaciones que trabajaron las variables por separado, diversas investigaciones no correlacionaron exclusivamente las dos variables en estudio sino que las relacionaron con otras como el rendimiento académico, coeficiente intelectual, tipos de aprendizaje, entre otros.

Adicionalmente, se logró explorar en la implicación de las variables en estudio con diversas variables sociodemográficas: sexo, lugar de residencia, cantidad de hijos, cantidad de hermanos, cantidad de hermanos mayores con el fin de conocer a los participantes del estudio y su contexto familiar.

El propósito de esta exploración, se fundamentó en la teoría social cognitiva de Bandura (2006) cuando menciona que la autoeficacia académica es educable, pero que las bases más sólidas de la autoeficacia se conforman de las experiencias vividas en ciclos vitales decisivos

como la infancia y la adolescencia. De la misma forma, Zamora et al. (2020) indicaron que las variables sociodemográficas mostraron ser predictoras del uso de estrategias autorregulatorias.

Como resultado de lo anterior, se logró, adicionalmente, cumplir con los objetivos propuestos, investigando un tema novedoso y se estableció, así, un precedente para futuras exploraciones en el tema. Desde esta perspectiva se tiene a Sampieri (2018) cuando expresa que “una buena investigación debe ser novedosa, lo cual puede lograrse al tratar un tema no estudiado, profundizar poco en uno medianamente conocido, o darle una visión diferente o innovadora a un problema, aunque se haya examinado repetidamente” (p.26).

Con respecto al objetivo general de la investigación: “analizar la relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios”, se encontró, por medio de las pruebas estadísticas elaboradas, que ambas variables sí correlacionan de forma significativa y positiva.

Esto se aprecia al observar un coeficiente de correlación Rho Spearman de 0.294 y un valor p de $0.001 < 0.05$. De esta forma, debido a que el margen de error es menor a 0.05 se logró rechazar la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, es decir, sí existe una correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en los educandos universitarios de la muestra de estudio.

De este modo, dichos resultados evidenciaron la presencia de las estrategias de aprendizaje autorregulado en la autoeficacia académica. Por ende, se establece que en este presente estudio la significancia que sobresale en la muestra de investigación (tanto en varones como en mujeres) es positiva y significativa para estas variables estudiadas.

Es así, que estos resultados mostraron que los estudiantes quienes participaron en la investigación, considerarían que poseen suficientes habilidades para aprender, es decir se auto

perciben eficaces académicamente para cumplir sus metas. De la misma manera, consideran que poseen la capacidad de continuar con sus metas aún con los imprevistos que se puedan presentar durante el proceso, estos estudiantes perciben que cuentan con los recursos para enfrentar los retos académicos con determinación.

Debido a que, los participantes de la investigación tienden a creer en sus talentos y habilidades, estos presentan también diversas estrategias de aprendizaje autorregulado para lograr sus metas académicas: estudiar en un lugar tranquilo sin distracciones, estudiar duro incluso cuando hay cosas más divertidas que hacer, automotivarse: se dicen a sí mismos que deben seguir tratando aun cuando un tema es difícil de comprender, entre otras (Pajuelo, 2021).

En consecuencia, se evidencia la vinculación significativa entre la autopercepción de los educandos del estudio sobre sus propias capacidades para enfrentar situaciones académicas futuras por medio de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje autorregulado.

Asimismo, por medio de los objetivos de la presente investigación, se logró analizar cada una de las dimensiones que conforman a las variables de estudio. Como consecuencia, el primer objetivo de esta investigación, se refiere a “establecer la relación entre la dimensión de la autorregulación llamada estrategia de búsquedas de aprendizaje e información (BAI)” y la autoeficacia académica.

Así, se evidenció que la dimensión BAI correlacionó de forma significativa y positiva con todas las dimensiones de la variable autoeficacia académica arrojando un valor de Rho Spearman de 0.277 y un valor p de $0.001 < 0.05$. Como consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la H_1 debido a que el margen de error es menor a 0.05, es decir, la estrategia de aprendizaje autorregulado BAI (búsquedas de aprendizaje e información) sí tiene una relación significativa con la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios de la investigación.

Tales resultados evidenciaron que, los estudiantes de la muestra tienden a reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos, analizan también sobre los éxitos alcanzados y piensan en estrategias que pueden poner en marcha para seguir mejorando su proceso de aprendizaje. Además, estos poseen una inclinación en examinar la cantidad de aprendizaje adquirido y estrategias de estudio que pueden poner en marcha en sus vidas diarias, para continuar aprendiendo aún más (Pajuelo, 2021).

Los ítems que conforman la dimensión BAI son: posibles preguntas que pueden realizarse en un examen, confianza en las propias notas de estudio, relacionar las notas de clase con las cosas que ya se saben, preguntar al profesor cuando no se entiende algo, entre otras. De esta forma, estos ítems denotarían que los estudiantes de la muestra de estudio tienen tendencia a buscar ayuda académica en caso de ser necesaria, estos confían en sí mismos, buscan información pertinente a sus metas académicas y buscan fuentes de investigación claves para el buen desenvolvimiento académico (Monge et al., 2017).

En relación con, el segundo objetivo específico, que pretendió: “identificar la posible relación entre la dimensión manejo del ambiente y comportamiento (MAC) y la autoeficacia académica.” se logró mostrar una relación positiva y muy significativa entre esta dimensión y las estrategias de aprendizaje autorregulado.

Así fue apreciado en los resultados estadísticos, al observar un coeficiente de correlación Rho Spearman de 0.357 y un valor de p de $0.001 < 0.05$. Debido a esto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la H_2 , es decir, sí existe una correlación muy significativa entre la dimensión MAC y la autoeficacia académica general de la muestra de estudio.

Estos resultados mostraron que dichos estudiantes poseen una alta tendencia a monitorear su aprendizaje, constatando si cuentan o no con el ambiente apropiado, es decir, un ambiente de

estudio libre de distracciones. De la misma forma, se observó una alta tendencia, por parte de los mismos, al autocontrol previo que desarrollan para minimizar las acciones que causan desatención y comprometen las actividades educativas (Zambrano et al., 2018).

En otras palabras, los educandos de la muestra son capaces de identificar en general las diversas situaciones que los podrían distraer, de esta forma, anteceden las mismas al establecer estrategias de aprendizaje autorregulado como: el estudiar en un lugar que no tenga distracciones (p. ej. ruido, personas hablando), impidiendo de esta manera el no lograr sus objetivos académicos, y por ende tratan de controlar y manejar el entorno donde se relacionan de forma consciente.

Asimismo, los constructos de la dimensión MAC implicaron: estudiar duro incluso cuando hay cosas más divertidas que hacer, hacer un horario para ayudarse a organizar el tiempo de estudio, tratar de estudiar en un lugar que no tenga distracciones (p. ej. ruido, gente hablando), decirse a sí mismo que hay que seguir tratando aun cuando no se entiende un tema o idea. Como se puede observar, dichos constructos hacen que esta dimensión correlacione también con la perseverancia de los individuos (Monge et al., 2017).

Como se mencionaba anteriormente, esta relación tan significativa de la variable MAC con la autoeficacia académica, denotó elementos como son el tesón de los participantes y el dominio propio de los mismos. Esta correlación tan significativa concuerda con los resultados sociodemográficos obtenidos, donde se observó que los estudiantes quienes se ubican en el cuarto o posteriores niveles de carrera, obtuvieron los niveles más altos en las variables de estudio.

En la misma línea, se evidenció que la mayor parte de la muestra trabaja, sin embargo, esto no ha sido un impedimento para continuar con el logro de sus metas académicas. Como

resultado, los datos encontrados respaldan lo que indica Cabrera et al. (2019), cuando menciona que la persistencia siempre será una señal indicativa en la dimensión MAC, demostrando que la misma se enfoca en el alcance de las metas de aprendizaje. Según el autor, esta dimensión enfatiza en la perseverancia para superar los obstáculos en el aprendizaje cotidiano.

En concordancia, estos resultados también evidenciaron altos niveles de autoeficacia académica en los participantes, quienes tienden a autoperibirse como personas capaces de enfrentar las dificultades de una forma más perseverante y determinante. Asimismo, se muestra que la percepción de las situaciones externas no tendería a ser asumida como una amenaza.

Finalmente, en el tercer objetivo de la investigación: “Especificar la relación entre la dimensión “estrategia de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)” y la autoeficacia académica, se logró encontrar un coeficiente de correlación Rho Spearman el cual fue de -0.164 y un valor de p de $0.076 > 0.05$. Como se puede observar, el valor p no fue significativo para esta dimensión.

Debido a esto, es que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la H₃, es decir, no existe una correlación significativa entre la dimensión de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM) y la variable de autoeficacia académica.

Por tanto, dichos resultados para la dimensión de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM) mostraron gran coherencia con los datos teóricos fundamentados a lo largo de la presente investigación. Principalmente si se considera que, estos comportamientos se refieren a conductas evasivas, con relación a, la persistencia y desenvolvimiento académico, son conductas mal adaptativas que no permiten al estudiantado adaptarse a circunstancias nuevas (Pajuelo, 2021).

De esta manera, los constructos que conformaron esta dimensión incluyen los siguientes: perder importantes materiales de clases, evitar pedir ayuda, esperar hasta el último momento para estudiar para los exámenes, olvidar temas en los que se ha tenido problemas para aprenderlos, evitar hacer preguntas en clases (Monge et al., 2017).

Dentro de esta línea, se puede mencionar también a Zambrano et al. (2018) quienes expresan que los comportamientos mal adaptativos siempre dañan al individuo y su bienestar. Indican que estos comportamientos son mecanismos de afrontamiento disfuncionales, los cuales en lugar de ayudar a los individuos a lograr sus metas académicas, van en detrimento de las mismas.

Como se puede observar, estos ítems reflejan comportamientos disfuncionales al logro de las metas académicas. Así, los educandos con tendencia en estas conductas se caracterizan por perder constantemente materiales importantes de estudio, evitan pedir ayuda cuando no comprenden la materia, etc. Sin embargo, para el caso de la muestra de estudio, se evidenció que no existe una tendencia en estos comportamientos.

Esto implica que, su conducta no se direcciona preponderantemente en seguir este tipo de comportamientos mal adaptativos para lograr sus metas académicas.

Recomendaciones

Primeramente, cabe mencionar que gracias a los resultados estadísticos obtenidos se logró identificar algunas limitaciones y sesgos. Por ende, en el siguiente apartado, se desglosan una serie de acciones encaminadas a mejorar las futuras investigaciones en el tema de estudio.

De la misma forma, estas recomendaciones proponen nuevas líneas de investigación que permitan una mayor comprensión en las variables de investigación y su impacto en la sociedad costarricense y fuera de ella. Así, se sugiere:

- Investigar la relación entre las variables del presente estudio con tres o más variables en lugar de investigarlas por separado. Esto con el fin de, obtener un mayor alcance en la investigación y obtener nuevas combinaciones exploratorias. De esta forma, se podría investigar el siguiente tema: “correlación de las estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica percibida en el nivel de exigencia académica de las carreras universitarias”. Esto con el fin de explorar, si el nivel de exigencia que conlleva cada carrera: medicina, psicología, ingenierías entre otras, implica o no mayores niveles de autoeficacia y aprendizaje autorregulado por parte de los educandos. Otros temas que también se sugiere investigar son el rendimiento académico, enfoques de aprendizaje, coeficiente intelectual, ya que estos elementos “podrían ser una buena base para una mejora de los procesos de estudio universitarios” (Martínez et al., 2019, p.95).
- Fomentar la utilización del método mixto en futuras investigaciones con el fin de lograr perspectivas más profundas en función a las variables de estudio. De acuerdo con, Hernández et al. (2014) la investigación de métodos mixtos es un diseño que utiliza de forma conjunta métodos de investigación cuantitativos y cualitativos con el fin de comprender un fenómeno desde diferentes perspectivas. A su vez, explica que en una investigación que implica el comportamiento humano, nunca existirá la objetividad absoluta y que por ende, este tipo de enfoque, ayudaría a estudiar elementos subjetivos de la investigación.
- Reducir el sesgo de selección de la muestra, al escoger participantes ubicados en la misma área de residencia, por ejemplo, estudiantes ubicados, exclusivamente, en San José. Esto debido a que, el contexto cultural de las personas podría afectar la autopercepción académica que poseen y por ende, variar los resultados obtenidos. Es

decir, la autopercepción académica de los estudiantes de Guanacaste podría ser diferente de la autopercepción de quienes se ubican en San José o en la cordillera de Talamanca debido a posibles diferencias en valores, ideologías y tradiciones.

- Disminuir los sesgos muestrales y sesgos en los resultados estadísticos, al elaborar entrevistas exploratorias que permitan a los investigadores obtener una previa perspectiva sobre los programas de estudio y la percepción del proceso de aprendizaje de los posibles participantes, esto con el fin de, incluir personas que verdaderamente representen a las variables de estudio.
- Mitigar los sesgos de selección de los participantes, al emplear muestras que posibiliten la misma oportunidad de ser escogidos a todos los voluntarios. Según Hernández et al. (2014) el inconveniente con respecto al muestreo no probabilístico e intencional radica en las limitaciones sobre la generalización de los resultados, ya que, se incluye a aquellas personas que se tiene a la mano excluyendo así, potenciales candidatos.
- Proveer a la muestra de estudio con previos entrenamientos enfocados en lograr la comprensión de las variables que se están investigando con el fin de aminorar los sesgos de interpretación a la hora de responder los instrumentos del estudio.
- Observar a los participantes mientras responden los instrumentos de medición, con el fin de reducir el sesgo debido al participante y la validez en los datos. Así, este tipo de sesgo ocurre cuando la información provista por los participantes es incorrecta o parcial afectando la validez de los resultados, ya sea porque, no comprenden algunos ítems, por responder sin leer lo que verdaderamente se le pregunta. Esto, se podría inferir cuando los participantes pasan rápidamente de una a otra pregunta (Hernández, 2014).

- Realizar futuras investigaciones en el tema, que implique también la exploración de variables sociodemográficas. Esto debido a que, las experiencias propias de las personas son relevantes al explicar las variables de este presente estudio. Así, lo mencionan Zamora et al. (2020) cuando indican que las variables sociodemográficas mostraron ser predictoras del uso de estrategias autorregulatorias.
- Desarrollar exploraciones que involucren las mismas variables sociodemográficas utilizadas en el presente estudio: sexo, lugar de residencia, cantidad de hijos, cantidad de hermanos, cantidad de hermanos mayores. Con el fin de, analizar la posible replicación de resultados y lograr confirmar los datos obtenidos en esta investigación. En consecuencia, al profundizar en las posibles implicaciones de estas variables con el contexto familiar se podría promover el trabajo integral entre familias y entes educativos.
- Fomentar el desarrollo de investigaciones de cohorte longitudinal con el fin de explorar en las posibles causas implicadas en la variabilidad de los niveles de autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado a lo largo del tiempo. Esto debido a que en el presente estudio, el grupo de estudiantes de primer año evidenció el nivel más bajo en ambas variables, sin embargo, en el estudio de Baldan et al. (2020) fue este grupo poblacional quien contó con los mayores niveles. En esta misma línea, un posible tema a investigar podría ser “Estabilidad en el nivel de las estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica: dos estudios longitudinales sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios”
- Realizar un estudio poblacional en estudiantes de primaria y tercer ciclo de la educación general básica (de 7° a 9° año) quienes residen en Costa Rica, con el fin de conocer a profundidad los criterios de inclusión y exclusión en estas poblaciones con respecto a

los instrumentos utilizados. Surgió la duda de si realmente estos instrumentos podrían verse afectados por el nivel académico de los participantes, debido a algunos comentarios por parte de los universitarios de la muestra de estudio expresando que no comprendían el significado de las variables, y de algunos ítems.

Referencias

- Adler, A. (2014). *Understanding Human Nature: The Psychology of Personality*. Oneworld Publications Edition. <https://tinyurl.com/2jwmj6z2>
- Arias, J. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia*, 63(2), 201-206. <https://10.29262/ram.v63i2.181>
- Baldan, B., & Guven, M. (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting regulation. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 20(89), 47-70. <https://tinyurl.com/2qx3hqzs>
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Pearson Education.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Pearson Education.
- Casasola, W. (2022). *Un estudio fenomenográfico sobre estrategias didácticas en docentes y habilidades metacognitivas en estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica* [Tesis de Doctorado, Instituto Tecnológico de Costa Rica]. <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/11327>
- Castro, M.(2020). *Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de un centro de educación técnico productiva, Lima, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41607>
- Chen, Y.(2020). Correlation between self-efficacy and english performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(8), 223–234.

- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. *Journal of School Psychology, 44*(4), 307-322.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Delgado, F., Navarrete, C., & Mujica, A. (2017). Autoeficacia cuestionario de autorregulación de estudio readiness. *Revista Avaliação Psicológica, 17*(01).
<https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.10.13348>
- Díaz , A., Pérez , M., González, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos, 39*(157), 90-115. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58442>
- Fallas , M., García , J., & Gamboa, A. (2017). Desarrollo del entorno personal de aprendizaje: valoración de una experiencia con estudiantes universitarios. *Summa Psicológica UST, 13* (2), 83-94.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial.
- Galleguillos, P. (2017). *Construcción y validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47229>
- Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*(3), 119-135. <https://tinyurl.com/2puns9zh>
- Fallas, M., & García , J.(2022). Aprendizaje autodirigido y entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios de Costa Rica. *Educar, 8*(4), 1-15.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1520>

- Gómez , J., & Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología. *European Journal of Investigation In Health, Psychology And Education*, 9(2), 95. <https://tinyurl.com/2e7nhr5p>
- González, M., & García, J. (2019). Cómo generan y gestionan contenidos los estudiantes de educación de Costa Rica. *Digital Education Review*, 6(36), 15-35. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.15-35>
- Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2011). Población total por zona y sexo, según provincia, cantón y distrito: Censo Costa Rica 2011. <https://tinyurl.com/2hb4bcs3>
- Kirby, J.(1984). Cognitive strategies and educational performance. New York Academic Press. <http://www.sciepub.com/reference/181601>
- Lirola, M. J. (2019). *En el camino de la investigación educativa*. Universidad de Almera España.
- Mejía , J. C. (2014). *La autorregulación del alumno-tutor en el plan élite del departamento de arquitectura*. [Tesis de Maestría, Universidad Rafael Landívar]. <https://tinyurl.com/2me8d49g>
- 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. <https://tinyurl.com/2lxn9hb5>
- Monge , D., Bonilla, R. & Aguilar , W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances En*

Psicología Latinoamericana, 35(1), 61-78.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>

Moreta, R., Lara, M., Camacho, P., & Sánchez, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes Ecuatorianos. *Psychology, society & education*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.2024>

Mustaqimah, R. (2019). The influence of intelligence quotient (IQ), self-efficacy and self-regulated learning on the ability to memorize al qur'an. *Didaktika Religia: Journal of Islamic Education*, 7(2), 395-423. <https://10.30762/didaktika.v7i2.1552>

Pajuelo, M. (2021). *Autoeficacia académica en el aprendizaje autorregulado de estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. 2026 en el 2020*. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/73143>

Pintrich, P. (2004). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 6(3), 451-502. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>

Regueyra, M.G., Valverde, M. E., & Delgado, A. (2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-30.

<https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46423>

Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018).

Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199– 245.

<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/179>

- Sánchez, P.(2016). *Adaptación del Cuestionario Psicométrico de Valores Retratados (PVQ-RR) con estudiantes de primer ingreso de la sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica*. [Tesis doctoral, Universidad de Costa Rica]. <https://tinyurl.com/2ogo8tf2>
- Severiens, S., Ten, G. & Wolters, B. (2001). Stability of processing and regulation strategies: two longitudinal studies on student learning. *Higher Education*, 42, 437-453.
<http://www.sciepub.com/reference/266659>
- The Jamovi Project .(2021). *Jamovi* (Version 1.6) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Zambrano, B., & Pérez, M. V. (2018). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educ Educ. 16* (1),66-79. <https://tinyurl.com/2loswnca>
- Zamora , J. A., Cruz, J. D., & Amador , M. S. (2020). Autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 137–150. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2818>
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement* , 2 (3), 1-37. New York: Lawrence Erlbaum Associates. <https://tinyurl.com/2loswnca>

Anexos

Anexo 1: Consentimiento Informado e Introducción de la Encuesta

Universidad Hispanoamericana

Tema: Estrategias de Aprendizaje Autorregulado y Autoeficacia Académica

Objetivo del Proyecto:

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en el periodo 2022. Este trabajo se realiza como proyecto final de graduación para optar por el grado de licenciatura, de la escuela de Psicología de la Universidad Hispanoamericana. Dicho trabajo se encuentra a cargo de la docente Paula Chinchilla-Fonseca correo: paula.chinchilla@uh.ac.cr (en caso de tener alguna duda)

¿Como Procede?:

Usted responderá este cuestionario en línea, la información brindada deberá ser verdadera para poder obtener datos fiables para la investigación. Para este estudio se utilizará únicamente el cuestionario en línea que haya sido respondido en su totalidad.

Consentimiento:

Al dar su consentimiento de participación en este estudio, usted cuenta con una serie de derechos: Primero, su participación es voluntaria, nadie podrá obligarlo(a) a participar.

Asimismo, no se cuenta con una remuneración por dicho aporte, esto quiere decir, que no se le ofrece algún tipo de reconocimiento monetario por su participación. Segundo, su participación es anónima, esto indica que no se sabrá su identidad a lo largo del análisis de los resultados; por lo que se le solicita que responda de la manera más honesta posible ante cada situación ya que los

resultados son completamente confidenciales. Además, podrá retirarse del estudio en el momento que lo desee.

Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio: Sí _ No_

Información Adicional:

Responder estos cuestionarios toma aproximadamente 20-25 minutos, se le recomienda hacerlo desde un lugar libre de distracciones.

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo 2: Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR)

Instrucciones: A continuación se le presenta 28 enunciados los cuales hacen referencia al aprendizaje autorregulado. Marque la opción de respuesta que usted considera es la que se relaciona con su manera de actuar.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

Ítems ^a	1	2	3	4	5
1. Me aseguro que nadie me moleste cuando estudio					
2. Trato de estudiar en un lugar tranquilo					
3. Pienso sobre los tipos de preguntas que podrían hacerme en un examen					
4. Consulto al profesor sobre los temas que podrían preguntarse en los exámenes					
5. Confío en mis notas de clase para estudiar					
6. Estudio duro incluso cuando hay cosas más divertidas que hacer					
7. Me hago quices yo mismo para ver qué tanto esto aprendiendo mientras estudio					
8. Hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio					
9. Uso folders para organizar mis materiales de estudio					
10. He perdido importantes materiales de mis clases (R)					
11. Evito ir a buscar clases particulares extra de mis materias (R)					

12. Espero hasta el último minuto para estudiar para los exámenes (R)					
13. Trato de olvidar aquellos temas sobre los cuales he tenido problemas al aprenderlos (R)					
14. Trato de ver cómo mis notas de clase se relacionan con cosas que ya sé					
15. Trato de identificar el formato de los próximos exámenes					
16. Trato de estudiar en un lugar que no tenga distracciones (p. ej. ruido, gente hablando)					
17. Pregunto a mi profesor cuando no entiendo algo					
18. Hago imágenes o dibujos para ayudarme a aprender conceptos					
19. Me rindo o me doy por vencido cuando no entiendo algo (R)					
20. Olvido llevar a casa los materiales cuando necesito estudiar (R)					
21. Me digo a mí mismo exactamente lo que quiero lograr mientras estudio					
22. Miro las notas de mis tareas si no entiendo algo					
23. Evito hacer preguntas en clase sobre cosas que no entiendo (R)					
24. Me digo a mí mismo que hay que seguir tratando cuando no puedo entender un tema o idea					
25. Organizo cuidadosamente mis materiales de estudio de modo que no los pierdo					

26. Dejo a mis amigos interrumpirme cuando estoy estudiando (R)					
27. Pienso acerca de cuál es el mejor modo de estudiar antes de empezar a estudiar					
28. Termine todo lo que tengo que estudiar antes de jugar videojuegos o con mis amigos					

Nota. Los ítems anteriores se tradujeron al español de la versión original: *Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report (SRSI-SR)*. El instrumento en español fue tomado de: “El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios” elaborado por Monge, D., Bonilla, R. y Aguilar, W, 2017, *Avances En Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>

Anexo 3: Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)

Instrucciones: A continuación se le presentan 18 enunciados que hacen referencia a la autoeficacia académica. Marque la opción de respuesta que usted considera es la que se relaciona con su forma de pensar.

1=Nunca puedo 2=Casi nunca puedo 3= Regularmente puedo 4=Casi siempre puedo 5=Siempre puedo

Ítems ^a	1	2	3	4	5
1. Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas					
2. Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas					
3. Entender lo que enseña cualquier profesor					
4. Realizar bien cualquier tarea que me den					
5. Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en todos los cursos					
6. Esforzarme mucho más que mis compañeros para que me vaya bien en todos los cursos					
7. Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles					
8. Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden					
9. Sacar buenas notas en las pruebas que creo difíciles					
10. Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles					
11. Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles					
12. Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien					

13. Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro					
14. Cooperar muy bien en los trabajos que realizo en grupo.					
15. Estudiar solo y rendir muy bien en cualquier actividad académica					
16. Expresar mi opinión, aunque no esté de acuerdo con lo que dice el profesor					
17. Entender lo que explica un profesor, aunque exista desorden en la sala.					
18. Estudiar primero, y luego hacer otras cosas (jugar, ver tv)					

Nota. ^a Los anteriores enunciados se encuentran categorizados en tres dimensiones: generalización, nivel de dificultad y fortaleza.

Asimismo, estas dimensiones se fundamentaron en la teoría social cognitiva de Bandura (2006). Este cuestionario fue tomado de la publicación: “*Construcción y validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] cuyo creador fue Galleguillos, P, 2017, <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47229>

Anexo 4: Cuestionario Sobre Datos Socio Demográficos y Familiares

Instrucciones: Por último, por favor conteste las siguientes preguntas:

1. Edad en años cumplidos:

18 años a 30 años	1
31 años a 40 años	2
41 años a 50 años	3
51 años a 60 años	4

2. Sexo

Hombre	1
mujer	2

3. Área de residencia

Dentro del GAM (Gran Área Metropolitana)	1
Fuera del GAM (Gran Área Metropolitana)	2

4. Nivel académico universitario que cursa

Primer año de carrera	1
Segundo año de carrera	2
Tercer año de carrera	3
Cuarto o más años de carrera	4

5. Labora actualmente

Si	1
No	2

6. Estado civil

Soltero(a)	1
Casado(a) o unión libre	2
Divorciado(a)	3
Viudo(a)	4

7. ¿Cuántos hijos tiene?

Ninguno	0
Uno	1
Dos	2
Tres o más	3

8. ¿Cuántos hermanos tiene?

Soy hijo único/a	0
Uno	1
Dos	2
Tres o más	3

9. Cantidad de hermanos/as menores que tiene

Soy hijo único/a	0
Uno	1
Dos	2

Tres o más	3
------------	---

10. Cantidad de hermanos/as mayores que tiene

Soy hijo único	0
Uno	1
Dos	2
Tres o más	3

Nota: Este instrumento fue una adaptación del cuestionario *ad hoc* sobre datos sociodemográficos de la publicación: “El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios” elaborado por Monge, D., Bonilla, R. y Aguilar, W, 2017, *Avances En Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>

Anexo 5: Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las Variables

Objetivos	Definición Conceptual	Definición Operacional	Variables e indicadores	
<p>Objetivo General Analizar la relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus dimensiones con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.</p> <p>Objetivos Específicos 1. Establecer la relación entre la dimensión estrategia de búsquedas de aprendizaje e información (BAI) y la autoeficacia académica</p>	<p>Estrategias de Aprendizaje Autorregulado: Al respecto Martínez et al. (2022) menciona que son las actividades que realiza el sujeto antes, durante y después del aprendizaje. Estas estrategias permiten planificar, supervisar y principalmente controlar su propio aprendizaje.</p>	<p>Estrategias de Aprendizaje Autorregulado: Variable de naturaleza cualitativa que se mide por medio del inventario de estrategias de autorregulación (SRSI-SR) traducido al español por Monge et al. (2017) el cual cuenta con 28 ítems. Se divide en 3 dimensiones: Búsqueda y aprendizaje de información (BAI), Manejo del ambiente y el comportamiento (MAC), comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM). Esta variable se mide por medio de</p>	Variable 1: Estrategias de Aprendizaje Autorregulado	
			Dimensión	Indicadores
			Búsqueda y aprendizaje de información (BAI)	Ítems 3, 4, 5, 14, 15, 17, 18, 22
			Manejo del ambiente y el comportamiento (MAC)	Ítems 1, 2, 6, 7, 8, 9, 16, 21, 24, 25, 27, 28.
Comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)	Ítems 10, 11, 12, 13, 19, 20, 23, 26			

<p>en una muestra de estudiantes universitarios. 2. Identificar la relación entre la dimensión manejo del ambiente y comportamiento (MAC) y la autoeficacia académica</p>		<p>una escala tipo Likert, con patrón de respuesta que va de 1 a 5, en donde: 1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo</p>		
<p>en una muestra de estudiantes universitarios. 3. Especificar la relación entre la estrategia de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM) y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.</p>	<p>Autoeficacia Académica Bandura (2006) expresa que La autoeficacia es una percepción, una interpretación que tienen los individuos de sí mismos ,y de sus propias capacidades para afrontar nuevos retos educativos, imprevistos que frecuentemente generan incomodidad emocional en las personas. Es decir, creer que pueden lograr sus</p>	<p>Autoeficacia Académica Variable de naturaleza cualitativa que se mide por medio de la escala de autoeficacia académica (ACAES) desarrollada por Galleguillos (2019) el cual cuenta con 18 ítems. Se divide en 3 dimensiones: generalización, nivel de dificultad, fortaleza. Esta variable se mide por medio de una escala tipo Likert, con patrón de respuesta que va de 1 a 5, en donde: 1=Nunca puedo 2=Casi nunca puedo</p>	Variable 2: Autoeficacia Académica	
			Dimensión	Indicador
			-Generalización	Ítem 1,2,3,4,5,6
			-Nivel de dificultad	Ítem 7,8, 9,10,11,12
			-Fortaleza	Ítem 13,14,15,16,17,18

	metas universitarias con las habilidades que poseen.	3 = Regularmente puedo 4 =Casi siempre puedo 5 =Siempre puedo		
--	--	--	--	--

Anexo 6: Operacionalización de las hipótesis

Tabla 2.

Operacionalización de las Hipótesis

Hipótesis	Conceptos	Variables e indicadores	
<p>Hipótesis General Las estrategias del aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones se relacionan de forma significativa con la autoeficacia académica.</p> <p>Hipótesis Específicas 1. La estrategia de aprendizaje autorregulado búsquedas de aprendizaje e información (BAI) tiene una relación en la autoeficacia académica. 2. La estrategia de aprendizaje autorregulado</p>	<p>Estrategias de aprendizaje autorregulado Al respecto Martínez et al. (2022) menciona que son las actividades que realiza el sujeto antes, durante y después del aprendizaje. Estas estrategias permiten planificar, supervisar y principalmente controlar su propio aprendizaje.</p>	Variable 1: Estrategias de Aprendizaje Autorregulado	
		Dimensión	Indicadores
		Búsqueda y aprendizaje de información (BAI)	Ítems 3, 4, 5, 14, 15, 17, 18, 22
		Manejo del ambiente y el comportamiento (MAC)	Ítems 1, 2, 6, 7, 8, 9, 16, 21, 24, 25, 27, 28.
		Comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)	Ítems 10, 11, 12, 13, 19, 20, 23, 26
	<p>Autoeficacia Académica Bandura (2006) expresa que la autoeficacia académica es una percepción, una interpretación que tienen los individuos de sí mismos, y de sus propias capacidades cognitivas,</p>	Variable 2: Autoeficacia Académica	
		Dimensión	Indicador
		-Generalización	Ítem 1,2,3,4,5,6
		-Nivel de dificultad	Ítem 7,8, 9,10,11,12
		-Fortaleza	Ítem 13,14,15,16,17,18

<p>manejo del ambiente y comportamiento (MAC) tiene una relación en la autoeficacia académica.</p> <p>3. La estrategia de comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM) tiene una relación en la autoeficacia académica.</p>	<p>emocionales, personales, etc para afrontar nuevos retos e imprevistos académicos que frecuentemente generan incomodidad emocional en las personas.</p>		
---	---	--	--

CARTA DEL TUTOR

Carrera Psicología
 Universidad Hispanoamericana
 Estimado señor:

El estudiante **Grettel Jiménez Rodríguez** cédula **112660538** me ha presentado para efectos de revisión y aprobación de investigación denominado: **“Relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios durante el tercer cuatrimestre del año 2022”** el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Psicología.

En mi calidad de tutor, he verificado que se han hecho las correcciones indicadas durante el proceso de tutoría y he evaluado los aspectos relativos a la elaboración del problema, objetivos, justificación; antecedentes marco teórico, marco metodológico, tabulación, análisis de datos: conclusiones y recomendaciones. De los resultados obtenidos por el postulante, se obtiene la siguiente calificación:

a)	Originalidad del tema	10 %	8 %
b)	Cumplimiento de entrega de avances	20 %	20 %
c)	Coherencia entre los objetivos, los instrumentos aplicados y los resultados de la investigación	30 %	30 %
d)	Relevancia de las conclusiones y recomendaciones	20 %	15 %
e)	Calidad, detalle del marco teórico	20 %	20%
		100 %	93%

En virtud de la calificación obtenida, se avala el traslado al proceso de lectura.

Atentamente,



Paula Chinchilla Fonseca

Cédula 115820648

Carné CPPCR: 11682

DECLARACIÓN JURADA

Yo Gettel Jiménez Rodríguez, mayor de edad, portador de la cédula de identidad número 112660538 egresado de la carrera de Psicología de la Universidad Hispanoamericana, hago constar por medio de éste acto y debidamente apercibido y entendido de las penas y consecuencias con las que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituyen en el Tribunal Examinador de mi trabajo de tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología, juro solemnemente que mi trabajo de investigación titulado: Relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes universitarias durante el IIQ del año 2022, es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales, así como la Ley de Derecho de Autor y Derecho Conexos número 6683 del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la Gaceta número 226 del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte; artículo 70. Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que éstos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una producción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del autor de la obra original. Asimismo, quedo advertido que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar este documento ante Notario Público.

En fe de lo anterior, firmo en la ciudad de San José, a los 25 días del mes de agosto del año dos mil 22.



Firma del estudiante

Cédula: 112660538

CARTA DEL LECTOR

San José, 21 de diciembre, 2022.

**Carrera de Psicología
Universidad Hispanoamericana**

Estimados señores:

La estudiante Grettel Jiménez Rodríguez, cédula de identidad 112660538, me ha presentado, para efectos de revisión y aprobación, el trabajo de investigación denominado: **“Relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios durante el segundo cuatrimestre del año 2022”**, el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Psicología.

En mi calidad de lector, he verificado que se han hecho correcciones indicadas durante el proceso de lectoría y he evaluado aspectos relativos a la elaboración del problema, objetivos, justificación; antecedentes, marco teórico, marco metodológico, análisis de datos; conclusiones y recomendaciones. En el proceso con el filólogo se debe de corregir aspectos de redacción.

Por consiguiente, se avala el traslado al proceso de lectura al filólogo(a).

Atentamente,



Yorlenny Herrera Zárate
Cédula identidad 1-0964-0949
Carné Colegio Profesional Cod:11881

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA
CENTRO DE INFORMACION TECNOLOGICO (CENIT)
CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCION PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DE LOS TRABAJOS FINALES DE GRADUACION

San José, 29 diciembre, 2022

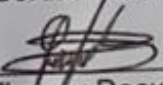
Señores:
Universidad Hispanoamericana
Centro de Información Tecnológico (CENIT)

Estimados Señores:

El suscrito (a) Griette M^a Jiménez Rodríguez con número de identificación 112660538 autor (a) del trabajo de graduación titulado Relación entre las estrategias del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios durante el segundo semestre del año 2022 presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar por el título de Licenciatura en Psicología; (SI/NO) autorizo al Centro de Información Tecnológico (CENIT) para que con fines académicos, muestre a la comunidad universitaria la producción intelectual contenida en este documento.



De conformidad con lo establecido en la Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos N° 6683, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

Cordialmente,


112660538
Firma y Documento de Identidad

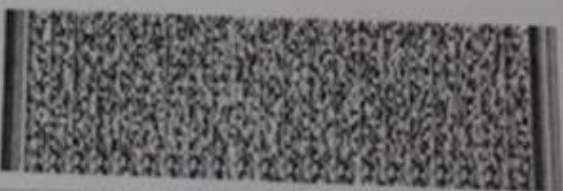
REPUBLICA DE COSTA RICA
Tribunal Supremo de Elecciones
Cédula de Identidad

1 1266 0538



Nombre: GRETTEL MARIA
1º Apellido: JIMENEZ
2º Apellido: RODRIGUEZ
C.C.

Número de Cédula: 1 1266 0538
Fecha de Nacimiento: 06 01 1986
Lugar de Nacimiento: HOSPITAL CENTRAL SAN JOSE
Nombre del Padre:
Nombre de la Madre: ZEILA JIMENEZ RODRIGUEZ
Domicilio Electoral: SAN MIGUEL DESAMPARADOS SAN JOSE
Vencimiento: 04 02 2030



002#25500