



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“CLIMA DE APRENDIZAJE,
AUTOEFICACIA Y
AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE
UN INSTITUTO SUPERIOR PRIVADO
DE LIMA METROPOLITANA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO
DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN
PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE

CYNTHIA MEDINA MARTINEZ

LIMA – PERÚ

2024

ASESORA

Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles

JURADO DE TESIS

MG. Cecilia Patricia Castro Chavarry

PRESIDENTE

MG. Melania Katy Gutierrez Yepez

VOCAL

MG. Julia Roxana Calderón Calderón

SECRETARIA

DEDICATORIA.

A mi padre, por sus sabios consejos y ser mi ejemplo a seguir.

A mi mamá, mamita y hermana, por su constante apoyo.

A mis angelitos, por guiarme desde el cielo.

AGRADECIMIENTOS.

A mi querida familia.

A mis amigos, en especial a Georgina y Víctor.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

| DECLARACIÓN DE AUTOR | | | |
|---|--|--------------|-------------|
| FECHA | 04 | JUNIO | 2024 |
| APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO | MEDINA MARTINEZ CYNTHIA | | |
| PROGRAMA DE POSGRADO | MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | | |
| AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS | 2016 | | |
| TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO | “CLIMA DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE UN INSTITUTO SUPERIOR PRIVADO DE LIMA METROPOLITANA” | | |
| MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO | Tesis | | |
| Declaración del Autor | | | |
| <p>El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.</p> | | | |
| Teléfono de contacto (fijo / móvil) | 995485504 | | |
| E-mail | Cynthia_309_7@hotmail.com | | |


 Firma del Egresado
 DNI 46618352

ÍNDICE

| | |
|---|-------------------------------------|
| RESUMEN | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| 1.1. Formulación del problema..... | Error! Bookmark not defined. |
| 1.2. Situación problemática | Error! Bookmark not defined. |
| 1.3. Justificación e importancia del problema | 11 |
| 1.4. Limitaciones de la investigación..... | 13 |
| 1.5. Objetivos de investigación | 13 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 15 |
| 2.1. Autoeficacia Académica | 15 |
| 2.2. Autorregulación Académica | 23 |
| 2.3. Clima de Aprendizaje..... | 31 |
| 2.4. Antecedentes..... | 33 |
| 2.5. Hipótesis de investigación | 40 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA | 41 |
| 3.1. Nivel y Tipo de Investigación | 41 |
| 3.2. Diseño de la investigación | 41 |
| 3.3. Población y muestra..... | 41 |
| 3.4. Definiciones Conceptuales y Operaciones De Las Variables | 43 |
| 3.5. Instrumentos..... | 47 |
| 3.6. Procedimiento | 49 |
| 3.7. Técnica de análisis de datos..... | 50 |
| 3.8. Consideraciones éticas | 50 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS | 52 |
| 4.1. Autorregulación y Clima de Aprendizaje | 52 |
| 4.2. Autorregulación y Autoeficacia Académica..... | 54 |
| 4.3. Clima de Aprendizaje y la Autoeficacia académica | 54 |
| DISCUSIÓN..... | 57 |
| CONCLUSIONES | 59 |
| RECOMENDACIONES | 60 |
| REFERENCIAS | 61 |
| ANEXOS..... | 69 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----------|
| MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE | |
| AUTOEFICACIA ACADÉMICA | 44 |
| MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE | |
| AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA | 45 |
| MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE CLIMA DE | |
| APRENDIZAJE..... | 46 |
| ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LA AUTORREGULACIÓN, CLIMA DE | |
| APRENDIZAJE Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA..... | 52 |
| CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE AUTORREGULACIÓN | |
| Y EL CLIMA DE APRENDIZAJE | 53 |
| CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE | |
| AUTORREGULACIÓN Y LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA | 54 |
| CORRELACIÓN ENTRE EL CLIMA DE APRENDIZAJE Y LA | |
| AUTOEFICACIA ACADÉMICA..... | 55 |
| ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL SOBRE LA AUTOEFICACIA | |
| ACADÉMICA | 55 |

RESUMEN

El presente estudio tiene por finalidad, plantear una asociación entre el clima de aprendizaje, la autorregulación académica y la autoeficacia académica. El diseño de la investigación fue explicativo. Participaron 212 estudiantes del primer ciclo de un instituto superior privado de Lima Metropolitana donde 110 (51.9%) fueron varones y 102 (48.1%) mujeres con edades entre los 18 a 38 años (Media= 20.9, Desviación Estándar= 3.62). Los instrumentos de medición a utilizar fueron el cuestionario de clima de aprendizaje, el cuestionario de autorregulación académica y la escala de autoeficacia para situaciones académicas. Fue aplicado un análisis de regresión lineal para explicar la autoeficacia académica. Entre los resultados obtenidos, se demostró que la dimensión autonomía posee efectos positivos sobre la autoeficacia académica mientras que la dimensión de control y, la variable de clima de aprendizaje no demuestra efectos significativos. Como conclusión, se permite entender que los estudiantes del primer ciclo, requieren incrementar su autonomía para que sus creencias de autoeficacia académica aumenten y ello, les permita perseguir metas educativas.

Palabras clave: Autoeficacia académica, clima de aprendizaje, autorregulación académica, análisis de regresión.

ABSTRACT

The purpose of this study is to propose an association between the learning climate, academic self-regulation and academic self-efficacy. The research design was explanatory. 212 students from the first cycle of a private higher institute in Metropolitan Lima participated, where 110 (51.9%) were men and 102 (48.1%) were women, aged between 18 and 38 years (Mean = 20.9, Standard Deviation = 3.62). The measurement instruments to be used were the learning climate questionnaire, the academic self-regulation questionnaire and the self-efficacy scale for academic situations. Among the results obtained, it was shown that the autonomy dimension has positive effects on academic self-efficacy while the control dimension and the learning climate variable do not demonstrate significant effects. In conclusion, it is possible to understand that first cycle students need to increase their autonomy so that their academic self-efficacy beliefs increase and this allows them to pursue educational goals.

Key words: academic self-efficacy, learning environment, academic self-regulation, regression analysis.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre el clima de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia académica en estudiantes del primer ciclo de un instituto superior privado de Lima Metropolitana?

1.2. Situación problemática

La educación superior es un entorno importante y elemental de aprendizaje. La United Nations Educational, Scientific and Culture Organization sostuvo que la instauración de la educación superior ayuda al desarrollo de una sociedad a través de la erradicación de la pobreza y la fomentación del desarrollo sostenible. Asimismo, esta organización destacó la responsabilidad que tiene la educación superior en la comprensión y afronte a los problemas económicos, culturales, sociales y científicos, la promoción del pensamiento crítico, la involucración en la ciudadanía y el gobierno (Licandro & Yepes, 2018). Entre los retos actuales, que se tiene para la educación superior puede mencionarse el derecho a la educación e igualdad de condiciones para la enseñanza (Sanz-Ponce & González-Bertolín, 2018)

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) refiere respecto a la Educación Superior Tecnológica que busca generar el desarrollo personal y social del estudiante, integrando la tecnología, la ciencia y las artes. De esta forma, será el estudiante quien podrá adecuarse y responder a las exigencias laborales contribuyendo al desarrollo y a la sostenibilidad del país teniendo en cuenta cuatro pilares fundamentales que son un óptimo aprendizaje, revaloración al docente, adecuada infraestructura y con eficientes procesos de gestión. No obstante, pareciera que esta situación se esté viendo afectada, debido a que la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG, 2016), alrededor del 40% de los trabajadores con grado técnico afirmaron que hubieran optado por estudiar en una universidad. Esto supone una reducción de sus expectativas y abre la necesidad de explorar sobre aspectos asociados al aprendizaje.

Al enfocarnos en el actuar docente, se tiene conocimiento que ellos son identificados como uno de los principales gestores en el escenario educativo. En las propuestas teóricas de la motivación, se sostiene que el docente que aporta un adecuado clima de aprendizaje mediante el desarrollo de la autonomía, impulsa al desarrollo de una motivación intrínseca en el estudiante (Deci & Ryan, 2002; Orbegoso, 2016; Ryan & Deci, 2017). Al enfocarnos desde la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017), una persona que se encuentra motivada intrínsecamente, vela por su aprendizaje y ejerce comportamientos orientados a su logro involucrando en este proceso el afronte de retos, pero para este propósito se requiere de la incentivación de la autonomía.

En cuanto, al estudiante es necesario precisar que una de las decisiones más importantes de su vida es la elección de la carrera técnica/profesional. Luego, pasa

por un proceso de adaptación ya que se inserta por primera vez a la educación superior, Según, Rodríguez, & Clariana, (2016) los estudiantes adolescentes menores de 25 años suelen postergar la realización de tareas académicas ya que suelen distraerse con facilidad, lo cual origina que deserte a la mitad o al término del primer semestre. Por ese motivo, la importancia del actuar docente y el clima de aprendizaje son la clave para poder que autorregule sus aprendizajes y sea más autónomo.

Un estudiante con autonomía incrementará su motivación intrínseca y logrará un óptimo rendimiento (León, Nuñez, & Liew, 2015; Marshik, Aston, & Algina, 2017). Se conoce que uno de las fuentes de la autonomía en estudiantes es el clima de aprendizaje (Ryan & Deci, 2017). Reportes empíricos sostiene que el clima de aprendizaje se asocia con la autonomía y esta a su vez aporta a la satisfacción en las clases (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, & Martínez-Molina, 2016) por el contrario, un clima de aprendizaje donde el docente se torna controlador del comportamiento del estudiante podría reducir su autonomía y el aprendizaje del estudiante. Ryan y Deci (2017) proponen la evaluación de la autonomía a través del clima de aprendizaje y es la autorregulación la que se explica desde la visión de los estudiantes como consecuencia de la autonomía (Ryan & Connell, 1989; Howard, Gagné, & Bureau, 2017).

La autorregulación es una variable que toma primacía principalmente en el ámbito de la educación debido a su estrecha asociación con el proceso de aprendizaje y el logro de académico de los estudiantes (Conte, 2011; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Perry & Rahim, 2011; Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruíz, & Van der Goes, 2014). La autorregulación se describe como un proceso en

el que se integran pensamientos autogenerados, emociones y acciones de manera cíclica y planificada para alcanzar metas personales específicas. (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

El proceso de la autorregulación es cíclico dado que una motivación hacia la consecución de logros puede generar mayor capacidad de autorregulación en el comportamiento de las personas y, es la autorregulación fuente de consecución de objetivos personales (Berkman, 2016). Lo anteriormente descrito se traslada en el entorno académico sosteniendo la estrecha relación entre la autorregulación y la motivación (Kupczynszun & Bastancini, 2020; Rojas & Mosquera, 2020; . Por el contrario, la dificultad de autorregularse puede ocasionar experiencias de estrés (Teh, Ngo, Zulkifli, Vellasamy, & Suresh, 2015; Radeef, Faisal, Ali, & Ismail, 2014), en el ámbito académico este tipo de resultados ha sido registrado (Ahmadi, Mustaffa, Haghdoost, & Alavi, 2014) y dado el impacto de su alcance, su estudio es involucrado y orientado a ser adherido en reportes relacionados al rendimiento y el aprendizaje del estudiante.

Para Zimmerman, Schunk y DiBenedetto (2017) la autorregulación como componente de aprendizaje también puede aportar a la explicación de otros componentes personales del estudiante entre ellos la autoeficacia. Un estudiante que cree ser capaz de desarrollar efectivamente actividades para responder a las exigencias académicas y, obtiene resultados positivos, se sentirá más motivado en realizarlas nuevamente. Según Schunk y DiBenedetto (2020) cuando uno posee creencias de logro sobre las actividades a realizar junto a la satisfacción previa de logros obtenidos en base a estas creencias, posibilita la mejora de la autoeficacia y la motivación.

Los estudios entre la autoeficacia y la autorregulación han demostrado conclusiones sobre sus estrechas relaciones, en algunos han indicado que estos dos procesos son importantes en el logro académico reduciendo la experiencia de la ansiedad ante las matemáticas (Jain & Dowson, 2009) el cyberloafing (pérdida de tiempo voluntaria durante el estudio) (Gokçearslan, Mumcu, Haslaman, & Çevik, 2016) y la procrastinación (Strunk & Steele, 2011).

Entonces, se puede decir que experimentar un adecuado clima de aprendizaje, orientado a la búsqueda de autonomía del estudiante, puede regular la motivación a través de los procesos de autorregulación académica y la autoeficacia académica, estos dos últimos, constructos fuertemente asociados con el logro académico. Sin embargo, la demostración de este tipo de resultados en el escenario de la enseñanza en institutos peruanos todavía no ha sido demostrada.

En el Perú, el estudio en institutos superiores requiere de atención debido a que: 1) la examinación sobre los procesos asociados al aprendizaje es una condición inherente y continua en todo escenario de enseñanza, 2) existe poca evidencia empírica sobre los estudios asociados a la relación docente-estudiante en este escenario y, 3) se tiene conocimiento sobre la insatisfacción que presentan los estudiantes de institutos peruanos con respecto a la enseñanza que se invierte. Frente a este escenario se le debe sumar que la actual pandemia por COVID-19 ha posibilitado la modificación de la enseñanza, cambiando del enfoque presencial al virtual en toda la educación peruana.

Se conoce sobre los problemas emergentes en la enseñanza virtual, estas se relacionan con la señal de internet, las competencias asociadas al uso de las plataformas virtuales tanto del docente y el estudiante, los recursos materiales que

brinda la institución para lograr una adecuada impartición de la enseñanza, la aplicabilidad de recursos didácticos del docente para recibir una participación activa del estudiante, la cantidad de alumnos, entre otros (Canaza-Choque, 2020). Estos problemas no son ajenos al contexto de la educación en los institutos del Perú requiriendo por tanto de su atención.

1.3. Justificación e importancia del problema

En principio, la asociación entre el clima de aprendizaje, la autorregulación académica y la autoeficacia académica, es uno de los estudios que a nivel de reportes es escaso. En principio, la idoneidad de conocer en qué medida el clima de aprendizaje y la autorregulación influyen en la autoeficacia permitirá reflejar cómo el estudiante percibe y experimenta dos procesos, el primero relacionados con la participación del docente en el desarrollo de su autonomía académica y, por otro lado, como el control sobre sus estados emocionales en el logro de objetivos académicos afectan la capacidad para demostrarse eficaz en las metas académicas.

En el Perú, el instituto técnico es un entorno decisivo de aprendizaje pues está orientado para la preparación universitaria y, la obtención de información sobre los procesos relacionados al logro académico es decisiva. Uno de los puntos críticos que se señala en los institutos académicos es el centrarse en la consecución del logro en el curso dejando de lado la atención hacia los procesos inherentes al aprendizaje sobre todo en aquellos que están orientados a la mejora de la motivación y el desempeño. Esto es un reto descrito en el instituto técnico peruano, algunos esfuerzos independientes se vienen realizando, pero enfocados particularmente en

el desarrollo socioemocional del estudiante, pero no sobre sus recursos personales para afrontar la vida académica.

Debe entenderse que los primeros años de vida académica en el instituto es decisivo pues involucra un proceso de adaptación. Desde este punto, la elección de los estudiantes del primer ciclo es una estrategia apropiada debido a que se conoce que, en esta etapa universitaria, la decisión sobre la continuidad o la deserción es voluble, lo que supone que la motivación es una fuente determinante en este proceso. Algunos estudios respaldan que durante los primeros años de la etapa superior los alumnos tienden a procrastinar y consecuentemente a dejar sus estudios (Blouin-Hudon & Pychyl & Rodríguez & Clariana, 2016). Ryan y Deci (2017) sostuvieron que la motivación es un componente importante en el aprendizaje de las personas y en el ámbito de la educación, sostuvieron que, en la relación docente-estudiante, se debe ejercer el sentido de autonomía para la búsqueda de un mejor rendimiento. En estos procesos también amerita la inclusión de variables que son recursos personales para los estudiantes pues aportarían al mantenimiento de la motivación, estos son la autorregulación y la autoeficacia.

Asimismo, teniendo en cuenta que la deserción educativa durante los primeros años de la vida académica superior es previsible. Dado la estrecha vinculación que involucra el proceso motivacional del estudiante con respecto al logro académico, la necesidad de enfocarse en este proceso es pertinente y amerita su abordaje. Por tanto, plantear la relación entre el clima de aprendizaje asociado con procesos como la autorregulación y la autoeficacia académica es un primer paso para conocer la efectividad de la enseñanza en la búsqueda de la motivación en el estudiante de instituto.

Esta investigación cobra mayor relevancia cuando se conoce que el instituto es un ámbito de aprendizaje donde la investigación asociada a la motivación del estudiante es poco frecuente, aunque necesaria para precisamente tomar medidas que fortalezcan la relación docente-alumno. En este punto también, se plantea la necesidad de incentivar medidas de promoción que estén orientadas a la mejora del clima de aprendizaje, particularmente enfatizando la búsqueda de autonomía del estudiante para la mejora de la autorregulación y la autoeficacia académica.

1.4.Limitaciones de la investigación

- El estudio se realizó a partir de un muestreo censal y si bien hubo aleatoriedad, se contó con poca cantidad poblacional.
- La generalización de resultados queda limitada por la cantidad muestral seleccionada para la investigación.
- Únicamente, se incluyó solo participantes de Lima y no procedentes de otras ciudades del Perú.

1.5.Objetivos de investigación

1.5.1. General

Determinar la relación entre el clima de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.

1.5.2. Específicos

- Determinar la relación entre el autorregulación académica y clima de aprendizaje en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.

- Determinar la relación entre el autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre el clima de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Autoeficacia Académica

2.1.1. Modelos teóricos de la Autoeficacia

a. Teoría Social Cognitiva del Aprendizaje

Según Bandura (1977) destaca la importancia del contexto social logrando explicar las variables cognitivas que ayudan a predecir y describir el comportamiento de la persona. Esta propuesta explicativa la fundamento en el desarrollo de su Teoría Social Cognitiva (1997), la cual hasta la actualidad sigue siendo unas de las más importantes y aplicadas en diversos escenarios de vida de las personas entre ellas, en el ámbito de la educación superior. En esta propuesta teórica, Bandura (1986) sostiene que existe una estrecha interacción (determinismo recíproco) entre las características personales que viene a ser los aspectos cognitivos, afectivos y biológicos, el comportamiento que es lo observable y el medio ambiente. A sus palabras, este autor sostiene lo siguiente:

Dentro de la perspectiva de la concepción social cognitiva, no se percibe al individuo como sujeto únicamente a fuerzas internas o influencias externas, sino que se entiende el comportamiento

humano como un proceso de reciprocidad triádica. En este modelo, la conducta surge de la interacción dinámica entre factores personales, cognitivos y eventos del entorno, los cuales actúan de manera conjunta como determinantes interactivos (Bandura, 1987).

Para, Bandura (1997) la persona tiene la capacidad (agencia) de producir sus acciones dentro de esta interacción para modificar y/o intervenir en el ambiente y buscar un resultado que lo beneficien. Sin embargo, la persona no es enteramente autónoma en este proceso pues dependerá de factores situacionales para que su conducta pueda ser realizada (Bandura, 2008). De esta manera el determinismo recíproco es compuesto por determinantes comportamentales, ambientales y personales. En este proceso es la autoeficacia un componente determinante para su logro.

La autoeficacia se define como "...la confianza en la capacidad personal para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar objetivos específicos en el futuro..." (Bandura, 1986, p.391). Dicha percepción contribuye a que el individuo pueda enfrentar los obstáculos que se le presente de una manera adecuada.

Las creencias de autoeficacia logran ser influyentes en los aspectos motivacionales y emocionales del individuo. Según Bandura (1987), las creencias de autoeficacia no se perciben simplemente como predicciones estáticas de acciones futuras. Las creencias de una persona sobre su capacidad para llevar a cabo

acciones efectivas actúan como factores determinantes cercanos de su comportamiento, sus pautas de pensamiento y las respuestas emocionales que experimenta frente a situaciones desafiantes. En el marco de la autoeficacia se explica también que las creencias si bien son una fuente de recursos importante para el sujeto, debe establecerse la diferenciación entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultados. En el primer caso, se describe el logro respecto al convencimiento de las creencias para ejecutar alguna acción en particular mientras que la expectativa de resultado se describe la posibilidad de conseguir el logro de la ejecución realizada (Bandura, 1977, 1987, 1997). De esta manera, la persona antes de ejecutar la conducta elabora las expectativas de eficacia frente a la conducta a realizar y, su proceder posibilita realizar las expectativas de resultados para verificar si la comprobación de sus creencias logra los resultados esperados (Bandura, 1997).

Es importante tener en cuenta las fuentes de la autoeficacia puesto que vienen a ser indicadores de capacidad; experiencias indirectas que modifican las creencias de eficacia al comparar las competencias y los logros de demás: persuasión verbal e influencias sociales sobre ciertas capacidades que uno posee; y de los estados fisiológicos como afectivos desde los cuales permite que las personas juzguen su capacidad, fuerza y vulnerabilidad al desequilibrio.

Las experiencias maestras enactivas son la primera y más influyente fuente de información de eficacia, puesto que proporcionan evidencia real de las capacidades que uno posee o no para tener éxito. Tal es así que los logros alcanzados generan una creencia de eficacia personal sólida. Por el contrario, las fallas lo minimizan, sobre todo cuando se dan antes de que se establezca un sentido de eficacia firme. Sin embargo, nos permiten aprender a convertir el fracaso en éxito al trabajar en nuestras capacidades para manejarnos mejor en las actividades a realizar. Cuando las personas se sienten seguras de tener lo necesario para alcanzar el éxito, se mantienen firmes ante las dificultades y se recuperan de los obstáculos que encuentran.

Es importante tener en cuenta que para tener que lograr un sentido de eficacia personal es necesario desarrollar las áreas cognitivas, conductuales y de autorregulación para que la persona no tenga dificultades en adaptarse a cambios constantes de su entorno y poder manejar futuros desafíos. No obstante, aquellos que tiene un alto sentido de eficacia suelen fallar lo atribuyen a esfuerzos insuficientes o a condiciones desfavorables, mientras que aquellos que se conciben ineficaces lo asumen como fallas a su baja capacidad.

La segunda fuente de la autoeficacia es la experiencia vicaria conocida como el modelado que viene a ser otra herramienta que estimula la eficacia personal puesto que la comparación social

contribuye a que los logros de otros, similares, faciliten el diagnóstico de las propias capacidades. Es así que, observar a otras personas alcanzar el éxito aumenta las creencias de eficacia, sintiéndose que ellos también lo lograrán. Mientras que, si se ve fallar a otros que se consideran igualmente competentes, origina la disminución de los juicios y esfuerzos de las propias capacidades.

Las influencias del modelado nos brindan conocimientos y enseñan a través de su conducta y estrategias para poder responder adecuadamente ante las demandas del entorno. Sin embargo, en el área afectiva puede alegrar o deprimir a quienes los observan, dependiendo de la comparación social que se realice.

Cabe indicar, que mediante el modelado se pueden transmitir estrategias de afrontamiento efectivas para desarrollar mayor resiliencia cuando las circunstancias que presentan son adversas, que impide alcanzar el éxito y la evidencia de este no logra percibirse con claridad. Las creencias de eficacia incluso de aquellos que confían en sí mismos se elevarán si los modelos les muestran cómo mejorar su desempeño (Schunk & Meece 2005).

La finalidad del modelado es permitir el desarrollo del conocimiento y las habilidades a través de la observación de modelos competentes que nos permitan considerar las propias habilidades teniendo en cuenta que estas se encuentran aún en desarrollo y no afirmando que el nivel que se presenta en el momento es un indicador de la capacidad básica.

La persuasión verbal es considerada como otra fuente de la autoeficacia. La información de eficacia persuasiva suele ser transmitida al realizar la retroalimentación evaluativa de aquellos que ejecutan las acciones. Dicha información al ser transmitida puede debilitar o aumentar la eficacia. Cuando la eficacia no es reforzada adecuadamente se refleja en resultados deficientes en las acciones realizadas. Mientras más se confíe en la fuente de información sobre las capacidades que uno mismo posee, mayor probabilidad de que se logre un cambio en los juicios de eficacia personal o se mantengan firmes.

Los persuasores sociales también deberán poseer basto conocimiento respecto a la realidad del sujeto a evaluar, así como de las tareas a realizar. Pajares (2006) indica que la credibilidad de los evaluadores será descartada si el sujeto siente más confianza en sus autoevaluaciones que en los juicios de los demás respecto a sus propias capacidades.

Es así que, la retroalimentación del desarrollo de habilidades de los estudiantes es útiles para fomentar la autoeficacia (Hattie & Timperley, 2007; Schunk, 1983).

Los estados psicológicos pueden influir tales como el estrés, la ansiedad y la emoción ya que tienen un papel importante en situaciones relacionadas con logros físicos, funcionamiento de la salud y mecanismos de afronte ante estresores. Cuando las creencias de eficacia son desarrolladas, ayudan a mejorar la calidad del sujeto

de diversas maneras como seleccionando los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y decisivos que estarán involucrados en la realización de logros (Schunk & Meece 2005).

Bandura (1993) postuló que las creencias de autoeficacia influyen en el funcionamiento mediante procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y de selección. En cuanto a los procesos cognitivos tienen una relevancia central y se ven afectados por las creencias de eficacia. Es decir que cuando una persona posee un alto sentido de eficacia tiende a realizar construcciones cognitivas de desempeño positivo, confiando en sí mismo esperando generar un cambio social. Mientras, que cuando viven dudando y anticipándose constantemente a sus fracasos es poco certero que tomen decisiones orientadas a mejorar las situaciones.

El segundo proceso es el motivacional, estas son guiadas a través de la previsión, construyendo creencias sobre lo que son capaces de hacer, anticiparse a los resultados positivos y/o negativos de su desempeño, trazarse metas y objetivos, con el fin de planificar conductas evaluando los resultados y evitando los aversivos. Se han elaborado diversas teorías, estas serían las de atribuciones causales, las expectativas – valor de resultados y los objetivos conocidos. La primera teoría afirma realizar juicios en base a las causas de las conductas ya que ellas producirán un efecto motivacional en uno mismo. La segunda teoría implica que la motivación es determinada por las expectativas de acciones ya que ocasionan un resultado

particular y atractivo. Es así que el rendimiento está influido por diversos factores que rigen su nivel y calidad. Por ello, mientras exista mayor expectativa producirá un resultado específico y mayor motivación para realizar una actividad. La última teoría, postula el desarrollo de un importante mecanismo cognitivo de motivación y autodirección mediante la capacidad de autoinfluciarse a través del desafío personal y la reacción evaluativa del propio desempeño.

El otro proceso mediador son los estados afectivos, donde el mecanismo de autoeficacia también juega un rol importante. Las creencias de eficacia afectan la naturaleza y la intensidad de las emociones de tres formas: mediante el ejercicio de control personal sobre el pensamiento se centra en las capacidades cognitivas es para controlar los pensamientos perturbadores, la acción permite regular los estados emocionales para no alterar su potencial emotivo y el afecto hace que la eficacia percibida logre minimizar los estados emocionales aversivos cuando estos se activan. Estas tres formas conllevan a regular la ansiedad, el ánimo depresivo y las reacciones biológicas del estrés.

Como último proceso mediador es la selección, ayuda a que las personas se autodesarrollen, elijan determinados entornos conocidos que refuercen ciertas potencialidades y estilos de vida. Por eso, es que cuando uno siente que el entorno excede sus capacidades tiende a evitarlo.

Cabe indicar, que las influencias sociales del entorno constantemente promueven competencias, valores, creencias e intereses. Es así que, los procesos de selección se diferencian de los procesos anteriores (cognitivos, motivacionales y afectivos) porque cuando se descartan ciertas acciones de manera apresurada por razones de ineficacia personal, estos últimos procesos reguladores nunca son puestos en acción. Cuando una persona escoge realizar una actividad hará uso de su esfuerzo, buscará generar soluciones y estrategias de acción; sintiéndose alegre, ansiosa o triste, dependiendo de cómo va desarrollándose.

2.2. Autorregulación Académica

a. Teoría de la Autodeterminación

Se tiene en cuenta que las personas realizan una exploración intrínseca basada en la curiosidad y la integración de las nuevas experiencias del yo (Ford, 1992; Loevinger & Blasi, 1991; Kuhl & Fuhrmann, 1998). Según los psicólogos conductistas, referían que la regulación del comportamiento y de la personalidad se debían a que los entornos en donde se desenvolvían eran organizados y sistemáticos (Skinner, 1953).

La teoría de la autodeterminación, asume que los individuos poseen tendencias naturales, innatas y constructivas para poder desarrollar un sentido de sí mismo (del yo) siendo más elaborado y unificado. Según Rosário, Lourenço, Paiva, Valle y Tuero-Herrero (2012, p.782) refiere que la autorregulación implica un proceso

dinámico en el que los individuos establecen metas que dirigen su aprendizaje, supervisando, ajustando y gestionando sus pensamientos, motivaciones y acciones con el propósito de lograr dichas metas. Por ese motivo, el rendimiento de los estudiantes no solo se podía explicar por la inteligencia sino se tenía que incluir las cogniciones y la motivación así se podía entender el nivel de implicancia y del rendimiento diferencial al realizar las actividades escolares (Rosário et al., 2012; Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda & Lourenço, 2013, Zimmerman, 2008).

Por su parte Zimmerman (2000) define como "pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y se adaptan cíclicamente para alcanzar objetivos personales". Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000, p.751) que implica componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales del individuo lo que le permite la capacidad de ajustar sus acciones y objetivos para poder alcanzar los resultados deseados dentro de un contexto cambiante. Según Angyal (1963) refiere que la autonomía de la persona implica una organización interna y una autorregulación holística que permite la integración de uno mismo con los demás.

La teoría de la autodeterminación, formula que hay factores sociales y contextuales que contribuyen a la tendencia innata. Mientras que hay otros factores que frustran este proceso fundamental. Por consiguiente, dicha teoría predice amplios

resultados de desarrollo, que depende de un “yo” relativamente activo e integrado hasta un “yo” altamente fragmentado, pasivo, reactivo o alienado, dentro de las condiciones socio-ambientales. Además, requiere de crianzas proximales y distales ya que juegan un rol importante en este proceso.

Asimismo, están relacionadas con las necesidades psicológicas tales como de competencia, relación y autonomía ya que brindan un apoyo saludable para que el ser humano tenga un funcionamiento integrado y vital. Por eso, es necesario que participen en continuos intercambios con su entorno para poder preservar, mantener y mejorar dicho funcionamiento.

Como resalta Jacob (1973) los seres humanos tienen necesidades que deben ser complacidas si quieren perseverar y triunfar. La necesidad de competencia, se refiere a sentirse efectivo en las interacciones continuas con el entorno social y a experimentar oportunidades para ejercer y expresar las propias capacidades (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959). Conllevando a que las personas busquen desafíos óptimos para originar un sentimiento de confianza y eficacia en la acción.

La importancia de las relaciones humanas radica en la capacidad de sentirse vinculado con otros, de cuidar y ser cuidado por ellos, y de experimentar un sentido de pertenencia tanto a nivel individual como comunitario (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1979; Harlow, 1958; Ryan, 1995). Esto se relaciona con el

sentimiento psicológico de bienestar, seguridad y conexión con los demás.

La necesidad de autonomía implica ser percibido como la fuente o el origen de la propia conducta (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Connell, 1989). Permite actuar a partir de intereses y valores integrados, incluso cuando las acciones están influidas por una fuente externa. Sin embargo, a veces se confunde con el concepto de independencia que viene hacer a la no dependencia de fuentes o influencias externas. Por este motivo, la teoría de la autorregulación indica que no existe un antagonismo necesario entre la autonomía y la independencia.

Teniendo en cuenta que a medida que el contexto social permite la satisfacción de la necesidad, produce compromiso, dominio y síntesis; mientras que, en la medida en que frustra la satisfacción de la necesidad, disminuye la motivación, el crecimiento, la integridad y el bienestar del individuo.

Por otro lado, Pintrich (1999) indica que la autorregulación comprende tres estrategias: las de aprendizaje cognitivo, las metacognitivas o de autorregulación para controlar la cognición y de la gestión de recursos. Lo cual, las estrategias de aprendizaje permiten lograr una comprensión profunda de los materiales que se ha de aprender. Por ello, se debe incluir las estrategias de elaboración ya que engloba el parafraseo, el resumen y el uso de analogías puesto que contribuye al buen almacenamiento de la

información en la memoria de largo plazo y las estrategias de organización permiten que el individuo seleccione la información apropiada para lograr estructurar lo ya aprendido.

Dentro de la categoría de autorregulación o metacognitiva, especifica tres tipos: planificación, monitoreo y regulación. La planificación apoya a que la persona planifique el uso de las estrategias cognitivas y activa los conocimientos previos relevantes. El monitoreo involucra el uso de técnicas de autoevaluación, realización de pruebas y técnicas de verificación de la comprensión con relación a los objetivos establecidos por uno mismo (Weinstein & Mayer 1986).

En la categoría de la gestión de recursos, es indispensable puesto que ayuda a que los individuos se adapten a su entorno de estudio, a sus objetivos y normas. Lo que abarca la gestión de tiempo, esfuerzo y la búsqueda de ayuda de los profesores, así como con sus compañeros. Como ha señalado Weimer (2002, p. 102) “los alumnos autorregulados buscan información de forma proactiva cuando es necesario (cuando lo necesitan) y toman medidas para dominarla. Cuando se encuentran con obstáculos como malas condiciones de estudio, profesores confusos, etc., encuentran una manera de tener éxito”. Por tal motivo, la autorregulación del aprendizaje es un proceso que necesita que los estudiantes se involucren de forma proactiva con sus esfuerzos de aprendizaje personal, conductual, motivacional y cognitivo a fin de

lograr importantes y valiosos objetivos académicos (Zimmerman 1998).

Las estrategias de autorregulación también pueden mejorar las habilidades efectivas de aprendizaje independiente, como la escritura (Zimmerman y Kitsantas 1999) y la lectura (Pressley et al. 1992). Por ello, los estudiantes que son capaces de autorregular su aprendizaje realizan un seguimiento a su comportamiento en relación con sus objetivos y analizan acerca de los progresos que se van produciendo. Dicho proceso incentiva a la satisfacción y motivación personal para seguir mejorando su método de aprendizaje, alcanzando el éxito escolar y expectativas optimistas.

Según Zimmerman y Schunk (2001) refiere que la persona mediante diversos procesos puede ordenar de manera activa su cognición, motivación y comportamiento, con la finalidad de lograr determinados objetivos y a la vez mejorando el rendimiento académico.

La teoría de la autorregulación comprende cuatro teorías que se relacionan y se integran coherentemente entre sí. La teoría de la evaluación cognitiva, formulada para describir los efectos de los contextos sociales en la motivación intrínseca de las personas (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980). Indicando que los elementos de apoyo deber ser autónomas (informativos), controladores y amotivadores (desmotivación).

Cabe resaltar, que la motivación intrínseca representa un prototipo de actividad auto-determinada, lo que indica que la gente que se encuentra intrínsecamente motivada realiza actividades de manera libre, sostenida por la experiencia del interés y el disfrute. Según Ryan y Deci (2000) la motivación intrínseca se enfoca de manera no instrumental, lo que origina de manera autóctona a partir de las satisfacciones inherentes a la acción, mientras que la motivación extrínseca se centra en resultados contingentes que son separables de la acción propiamente dicha y depende de ellos.

Asimismo, se demostró que la retroalimentación positiva o conocido también como recompensas o elogios verbales aumentaban dicha motivación en lugar de debilitarla (Deci, Koestner y Ryan, 1999). Por ello, la retroalimentación positiva según Ryan, Mins y Koestner (1983) demuestran que, aunque las recompensas tangibles tienden a experimentarse como controladoras, si se administran en un contexto no evaluativo que apoye la autonomía, tienden a no socavarse.

Existen dos procesos cognitivos primarios, el primero es el cambio en el locus de casualidad que se relaciona cuando un evento causa un cambio en las percepciones hacia un extremo, la necesidad de autonomía puede verse afectada, lo que debilitará la motivación intrínseca si el evento es externo, pero la fortalecerá si es interno. En el segundo proceso, llamado cambio en la percepción de competencia, el aumento de la motivación intrínseca se produce

cuando se percibe un aumento en la competencia, pero se debilita cuando un evento disminuye esa percepción de competencia.

Un reciente meta-análisis de estudios experimentales afirmó la propuesta de la teoría de la evaluación cognitiva relativa de los efectos del ego frente a la participación en la tarea de la motivación intrínseca (Rawsthorne & Elliot, 1999).

La segunda teoría, conocida como integración orgánica (Deci & Ryan, 1975; Ryan & Connell, 1989), describe el proceso de internalización y asimilación de valores y normas que influyen en la motivación extrínseca. Esta teoría examina cómo los individuos integran gradualmente los valores y las normas de sus grupos y culturas, mientras experimentan un sentido de autonomía al adoptar comportamientos y procesos.

La tercera teoría, conocida como orientaciones de causalidad (Deci & Ryan, 1985), plantea que las personas tienen diferencias individuales en cómo se relacionan con su entorno social, ya sea apoyando su autonomía, controlando su comportamiento o mostrando falta de motivación. Esto permite prever la experiencia y el comportamiento basándose en las orientaciones de largo plazo de cada individuo.

Finalmente, la teoría de las necesidades fundamentales (Ryan & Deci, 2000) aborda la conexión entre la motivación, los objetivos y el bienestar, así como también explora las relaciones

entre los valores, los estilos de regulación y la salud mental a lo largo del tiempo, en diferentes situaciones de género y culturales.

2.3. Clima de Aprendizaje

a. Clima de aprendizaje en el aula remota en la educación superior

Uno de los afrontes actuales en el escenario educativo es la presencia de la enfermedad de coronavirus (COVID-19). Esta enfermedad en la actualidad continúa generando varias pérdidas humanas y económicas en el mundo; la Organización Mundial de la Salud (OMS) como principal recomendación propuso el distanciamiento social, situación que propicio en varios países la modificación de diversas actividades de la vida diaria entre ellas, la educativa.

La enseñanza superior tradicional cambio a la enseñanza virtual como una medida en cumplimiento a las recomendaciones de la OMS. La exposición del COVID-19 produjo que las decisiones educativas sean de respuesta inmediata. Se conoce que la enseñanza digital es efectiva dentro de su aplicación en varios países (Basilaia & Kvavadze, 2020) esto supone la administración de herramientas necesarias para un adecuado aprendizaje virtual, la enseñanza del docente y la respuesta de los estudiantes es efectiva frente a lo enseñado (Guze, 2015).

Sin embargo, no en todos los escenarios de la enseñanza superior puede decirse lo mismo, sobre todo el en Perú donde describe a la enseñanza virtualizada como un reto (Pizan-Campos,

Barros-Sevillano, & Yupari-Azabache, 2020), siendo entre sus principales problemas, la falta de implementación de equipos y materiales de enseñanza virtual, dificultad del docente para gestionar la enseñanza virtual, aunado con sobrecarga de actividades. Asimismo, para Adedoyin y Soykan (2020), los problemas de la enseñanza online también involucran la presencia de problemas psicológicos (e. g., ansiedad) que afecta el rendimiento de los estudiantes, b) los problemas relacionados con diferencias raciales, económicos y de recursos y, c) la falta de preparación de los docentes para responder a la enseñanza online.

En ese sentido tener regulado un adecuado clima de aprendizaje termina siendo un reto. Para Ryan y Deci (2000), el clima de aprendizaje es un reto superior e importante pues esta genera autonomía en el estudiante, esto supone que el estudiante será movilizadado por fuerzas internas para poder adquirir la información vertida en el escenario educativo.

Dentro de la enseñanza virtual, la relación docente-estudiante requiere de dos propósitos, mayor autonomía de los estudiantes y la supervisión directa de los docentes (Gonzalez, De la Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, & Fort, 2020), esto supone un desafío en el clima de aprendizaje. Para Rapanta, Botturi, Goodyear, Guárdia y Koole (2020), la presencia del docente es importante en tres ejes, a) el cognitivo, apoyando al estudiante en su preparación durante la enseñanza online, b) social,

mejorando los canales de comunicación en quienes participan en el aula remota y, c) facilitador, brindado herramientas, recursos y mentoría durante la enseñanza.

2.4. Antecedentes

Estudios sobre autoeficacia están relacionados con la procrastinación tales son casos de Fiestas (2019) tuvo como finalidad relacionar la autoeficacia, la motivación y la procrastinación académica en 301 estudiantes del nivel secundaria en dos instituciones educativas privadas en Lima Metropolitana, 173 mujeres y 128 varones con rango de edades entre 11 y 18 años. El diseño de la investigación fue de tipo explicativo planteando un análisis regresión lineal múltiple para conocer los efectos de la autoeficacia y la motivación como los predictores de la procrastinación. Se empleó la Escala de Autorregulación Académica – Revisada, la Escala de Procrastinación Académica y Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados concluyen que la variable de motivación aporta a la dificultad de la procrastinación académica y la autoeficacia no es un predictor de este. Asimismo, se halló que los varones son los que procrastinan a diferencia de las mujeres pero que a su vez son ellos quienes tienen mayores niveles de autoeficacia.

Por otra parte, el estudio de Alegre (2014) se centró en investigar la conexión entre la autoconfianza y la tendencia a posponer tareas académicas en una muestra de 348 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, pertenecientes a las carreras de ciencias, humanidades e ingeniería (176 varones y 172 mujeres), de los cuales 104 corresponden a universidades estatales y 244 a particulares; asimismo se consideró que 245 solo se dedicaban a estudiar y los 103 restantes

estudiaban y trabajaban a la vez. Para ello, utilizó la Escala de Autoeficacia de su autoría, que cuenta con 16 ítems y la Escala de Procrastinación Académica elaborado por BusKo (1998) con adaptación de Álvarez (2001) compuesto por 20 ítems. Los resultados hallados fueron que existe relación significativa pero negativa entre estas dos variables. Concluyendo que es importante enseñarle al estudiante las capacidades de organización.

El objetivo del estudio de Diez Canseco (2016) fue investigar la conexión entre las metas de realización, el ambiente de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la falta de organización en 715 estudiantes de psicología matriculados en una universidad privada en Lima Metropolitana. Los estudiantes fueron de ambos sexos con rango de edades entre 18 y 25 años y de diferentes niveles socio-económicos. El diseño de la investigación fue de tipo correlacional. Se empleó el cuestionario de Metas de Logro (AGQ por sus siglas en inglés), el de Clima de Apoyo a la Autonomía y Escala de Estrategias Metacognitivas (MSLQ por sus siglas en inglés). La investigación llegó a la conclusión de que las metas orientadas hacia el logro académico están vinculadas con un entorno que fomenta la autonomía y con el uso de estrategias metacognitivas, y que, a su vez, muestran una correlación negativa con la falta de organización.

En su investigación, Quispe y Aliaga (2014) se propusieron identificar las disparidades en el empleo de estrategias metacognitivas entre los estudiantes de la Facultad de Educación, pertenecientes a distintas escuelas académico-profesionales durante el primer semestre en la Universidad Nacional del Centro del Perú. El grupo de participantes estuvo conformado por 172 estudiantes de la Facultad de

Educación, pertenecientes a diferentes escuelas académico-profesionales del primer semestre, abarcando ambos géneros. Se empleó el Inventario de Estrategias Metacognitivas, desarrollado por O'Neil y Abedi (1996), que fue traducido por Martínez y adaptado lingüísticamente por los autores del estudio, el cual consta de 20 preguntas. Los hallazgos revelaron que los estudiantes universitarios emplean estrategias metacognitivas, aunque no se observaron diferencias significativas en la frecuencia de su uso entre los estudiantes del primer semestre. La investigación llegó a la conclusión de que, de las cinco estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes, la más frecuentemente empleada son las estrategias de conciencia, consideradas como un resultado de los procesos psicológicos avanzados que contribuyen al desarrollo cognitivo que implica que reflexionar, analizar y sintetizar; mientras que la estrategia menos empleada es la de planificación.

El propósito del estudio de Alegre (2014) fue investigar la correlación entre la autoconfianza académica, la capacidad de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico en un grupo de estudiantes pertenecientes a una universidad privada en Lima Metropolitana. La muestra estuvo compuesta por 284 estudiantes, de los cuales 138 eran varones y 146 mujeres. Utilizó dos cuestionarios de Autoeficacia Académica General y Autorregulación para el Aprendizaje Académico; para evaluar el rendimiento académico tuvo en cuenta el promedio ponderado de cada estudiante. Los resultados encontrados fueron que existe una correlación positiva y significativa entre las variables mencionadas. Por tal motivo, el autor concluye en que sería importante considerar más variables sociodemográficas que ayuden a encontrar con mayor seguridad relación entre estas.

Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012) se propusieron examinar las características psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) en una muestra de 249 estudiantes universitarios peruanos cuyas edades iban desde los 16 hasta los 42 años. Dicho estudio evidenció que cuenta con validez de contenido avalado por 9 jueces expertos, con coeficiente de consistencia interna adecuado y el análisis factorial presenta una estructura unidimensional. Concluyendo que es un instrumento de evaluación adecuada para evaluar la autoeficacia en situación netamente académicas en diversas poblaciones de estudiantes universitarios.

El propósito de Matos (2009) fue adaptar y validar dos cuestionarios, uno sobre la autorregulación del aprendizaje y otro sobre el clima de aprendizaje, en una muestra de 369 estudiantes universitarios de una institución privada en Lima. La edad promedio de los participantes fue de 19 años. El diseño de la investigación fue de tipo instrumental. Se utilizaron los cuestionarios de Clima de Aprendizaje (Williams & Deci, 1996) que consta de 15 ítems y de Autorregulación del Aprendizaje de 14 ítems elaborados también por los autores anteriormente señalados. Los resultados que se encontraron fue que ambas pruebas cuentan con validez de contenido, de constructo y predictiva, asimismo se ha comprobado que existe confiabilidad a través del método de consistencia interna. La autora concluye que dichas pruebas que evalúan la autoeficacia y la autorregulación pueden ser empleadas en estudiantes, docentes e investigadores de la comunidad científica universitaria con el fin de promover más investigaciones que tengan la misma modalidad.

Asimismo, Duchatelet y Donche (2019), estudiaron las relaciones entre la autonomía percibida en entornos de aprendizaje centrados en la autorregulación y la autoeficacia. El estudio fue desarrollador en una universidad de Alemania de ciencias aplicadas con un total de 230 estudiantes (92.17%) de 19.38 años de edad en promedio. Se evaluó la motivación académica utilizando la versión del cuestionario de autorregulación académica, el inventario de patrones de aprendizaje y mediciones específicas de la autoeficacia y la autorregulación y, para la percepción de apoyo autónomo fue evaluado con el cuestionario del docente como contexto social. Referente a las asociaciones entre los constructos, a través de las correlaciones Pearson se demostró que la motivación autónoma correlacionó con la autoeficacia académica y la autorregulación, sin embargo, en relación a la percepción del soporte autónomo, este correlacionó con la autoeficacia académica pero no con la autorregulación académica. Referente a las relaciones entre la autoeficacia académica y la autorregulación se demostraron asociaciones, aunque bajas en su magnitud. Como conclusión del estudio recomendaron afianzar las relaciones entre el docente y el estudiante para mejorar la percepción de autonomía de estos últimos en base a capacitaciones más específicas que involucre por ejemplo el monitoreo al profesor y la evaluación de los progresos de cada estudiante.

De igual forma, Cerezo, Fernández, Amieiro, Valle, Rosário y Núñez (2019) probaron el papel mediador de la autoeficacia en el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Un total de 373 participantes provenientes de una universidad española de distintas áreas de estudios con una edad promedio de 19.96 años. El grupo control estuvo compuesto por 206 alumnos (76.7% mujeres) y el grupo experimental por un total de 167 estudiantes (85.6% mujeres). Los

instrumentos de medición psicológica fueron el cuestionario de conocimiento de estrategias de aprendizaje, autoeficacia para el uso del aprendizaje autorregulado y utilidad percibida del aprendizaje autorregulado, y el inventario de estrategias de autorregulación del aprendizaje. En cuanto a las correlaciones Pearson, se demostró que la autoeficacia para el uso del aprendizaje autorregulado estuvo asociada con el conocimiento de estrategias de aprendizaje.

Para, Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink y Nückles (2014), examinaron el papel de la procrastinación y la autoeficacia en la autorregulación para el aprendizaje en un periodo de 19 semanas. Los participantes fueron un total de 150 estudiantes de una universidad de Alemania quienes accedieron voluntariamente al estudio. Los participantes fueron en su mayoría mujeres (56%) con un promedio de edad de 22.3 años y con grado de instrucción de magíster y bachiller. Se aplicaron los instrumentos de medición de auto-monitoreo, reflexión sobre la preparación de clases, percepción del logro académico, estrategias de aprendizaje cognitivas, percepción de autoeficacia, estado de la procrastinación, planeación de la preparación de las clases y, el recuerdo del rendimiento del examen. Como resultado principal, se demostró que los estudiantes con niveles elevados de autoeficacia evalúan sus metas como altas, también se encontró que estudiantes con baja autoeficacia tienden a procrastinar afectando su capacidad de autorregulación.

Donche, De Maeyers, Coertjens, Van Daal y Van Petegem (2013) estudiaron los efectos de la personalidad, la motivación académica y las estrategias de enseñanza en las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer año de educación superior. En el estudio participaron 1126 estudiantes alemanes de 8 disciplinas educativas. La estrategia de aprendizaje fue evaluados a través del

inventario de estilos de aprendizaje que estuvo compuesto por las dimensiones de procesamiento profundo, procesamiento superficial, procesamiento concreto en ellas se mapean estrategias de autorregulación, regulación externa y la falta de regulación. Además, se evaluó la personalidad con el cuestionario de cinco grandes factores, la motivación académica que integra las dimensiones de motivación autónoma y motivación controlada. En cuanto a los resultados indicaron que los procesos y la regulación de las estrategias de aprendizaje correlacionaron con la personalidad y la motivación académica. A nivel de efectos se demostró que la motivación autónoma fue predictor de la autorregulación y se asoció negativamente con la regulación externa y la falta de regulación. Se concluye que las estrategias del aprendizaje durante el primer año son relevantes pues modula como los estudiantes aprenden.

También, Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013), estudiaron la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje autorregulado. Participaron 766 estudiantes universitarios seleccionados a partir de un muestreo censal provenientes de una universidad pública. Los estudiantes presentaron una edad promedio de 21.6 años de ambos sexos (50.3% mujeres) y de las facultades ingeniería (33%), economía (28%), pedagogía (23%) y medicina. Se utilizó el cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje (Zimmerman & Kitsantas, 2007) y el cuestionario de estrategias para el aprendizaje autorregulado (Martínez-Guerrero, 2004) que consta de estrategias a) cognitivas y meta-cognitivas, b) de comportamiento, c) motivacionales e, d) interacción contextual. Se identificó una relación entre la autoconfianza percibida y las metas de aprendizaje, observándose una correlación inversa con los problemas de concentración.

2.5. Hipótesis de investigación

2.5.1. Hipótesis General

Existe relación entre el clima de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de un distrito de Lima Metropolitana.

2.5.2. Hipótesis Específicas

- Existe relación entre el clima de aprendizaje, autoeficacia y autorregulación académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.
- Existe una relación inversa entre el autorregulación académica y clima de aprendizaje en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.
- Existe una relación inversa entre el autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.
- Existe una relación inversa entre el clima de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior del primer ciclo de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Nivel y Tipo de Investigación

La estrategia de la investigación es asociativa, el nivel de la investigación es predictivo de tipo transversal dado que se evaluó en un único momento en el tiempo las variables de estudio. El tipo de investigación es de carácter cuantitativo dado que se empleó instrumentos de medición para la recopilación de información y las puntuaciones obtenidas fueron procesadas de manera estadística (Ato et al., 2013).

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación es de tipo explicativo (Ato, López, & Benavente, 2013) este tipo de investigaciones explora el grado de asociación que presentan las variables a razón de su magnitud y su dirección y también integrando desde la concepción de variable dependiente e independiente.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Descripción de la población

La población estuvo caracterizada por ser estudiantes de un instituto superior matriculados en el año 2022. Se priorizó la

inclusión de estudiantes que sean del primer ciclo. Dichos estudiantes residen en la ciudad de Lima Metropolitana.

Criterios de Inclusión:

- Estudiantes del primer ciclo de un instituto superior
- Residan en la ciudad de Lima Metropolitana.
- Disponibilidad en la resolución de la evaluación.
- Aplicabilidad en cualquier turno de estudio.
- Alumnos que repiten del primer ciclo.
- Las carreras de administración de empresa, administración de negocios, marketing, administración de negocios internacionales y gestión de recursos humanos.
- Todos los estudiantes cuenten con internet.
- Mayores de 18 años.

3.3.2. Descripción de la muestra y método de muestreo

El método del muestreo fue censal Este tipo de muestreo es frecuentemente aplicado cuando se evalúan a todas las unidades de estudio, esto quiere decir que la población y muestra fueron en su totalidad evaluadas debido a que son pequeñas. La muestra fueron los estudiantes del primer ciclo de un instituto superior.

Los estudiantes fueron un total 212 donde 110 (51.9%) fueron varones y 102 (48.1%) mujeres con edades entre los 18 a 38 años (Media= 20.9, Desviación Estándar= 3.62), quienes estudiaban

las carreras de administración de empresas (n= 105, 49.5%), administración de negocios (n= 26; 12.3%), marketing (n= 29, 13.7%), negocios internacionales (n= 42; 19.8%) y recursos (n= 10, 4.7%) en los turnos de mañana (n= 36, 17%), tarde (n=106, 50%) y noche (n= 70, 33%).

Los estudiantes se dedican íntegramente a estudiar (n= 120, 56.6%) y en menor medida comparten esta actividad con el trabajo (n= 92, 43.4%). Las carreras estudiadas fueron seleccionadas en su mayoría como primera opción (n= 109, 51.4). El estado civil de los estudiantes fue de soltero (n= 201, 94.8%), casado (n= 3, 1.4%), divorciado (n= 1, .05%), viudo (n= 4, 1.9%) y conviviente (n= 3, 1.4%), además ellos viven con sus padres (n= 124, 58.5%), solo con su madre (n= 34, 16%), solos (n= 24, 11.3%), otras personas (n= 23, 10.8%) y en menor medida con su papá (n= 7, 3.3%), así también, la mayoría no cuenta con hijos (n= 195, 92%).

3.4. Definiciones Conceptuales y Operaciones De Las Variables

3.4.1. Definición conceptual

Variable 1: Autoeficacia académica

Definición conceptual: La evaluación que cada persona hace sobre su propia habilidad para organizar y llevar a cabo acciones necesarias para manejar y enfrentar situaciones relacionadas con el ámbito académico.

(Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos, & Ramirez, 2012)

Definición operacional: Es una medida unidimensional que consta de 9 ítems los cuales son valorados con cuatro opciones de respuesta que va de 1 (Nunca) a 4 (Siempre).

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable autoeficacia académica

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Escala de medición |
|------------------------|--------------------|--|---------------------------|
| Autoeficacia académica | Unidimensional | La autoeficacia se define como "...las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir unos determinados logros futuros..." (Bandura, 1986, p.391). | Ordinal |

Variable 2: Autorregulación académica

Definición conceptual: Se trata del proceso mediante el cual los estudiantes dirigen su propio aprendizaje, convirtiendo

sus habilidades cognitivas en habilidades académicas.
(Zimmerman, 2000)

Definición operacional: Se evalúa a través de 14 ítems donde 6 ítems exploran la autonomía y los 8 ítems restantes el control. El criterio de respuesta es a través un puntaje de tipo Likert que varía de 1 (Para nada verdadero) al 7 (Totalmente verdadero).

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable autorregulación académica

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Escala de medición |
|---------------------------|--------------------|--|---------------------------|
| Autorregulación académica | Autonomía | Según Angyal (1963) refiere que la autonomía de la persona implica una organización interna y una autorregulación holística que permite la integración de uno mismo con los demás. | Ordinal |
| | Control | La capacidad que tiene el estudiante para regular su aprendizaje a partir de los elementos externos que circundan en su entorno | |

Variable 3: Clima de aprendizaje

Definición conceptual: Se refiere a la interacción y comunicación entre aquellos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica la participación activa tanto del docente como de los alumnos. (Espinoza & Rodríguez, 2017, p. 4).

Definición operacional: Es una medida unidimensional compuesto por 15 ítems los cuales se puntúan con una escala Likert de 7 puntos donde 1 es Totalmente en desacuerdo y, 7 es Totalmente de acuerdo.

Tabla 3

Matriz de operacionalización de la variable clima de aprendizaje

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Escala de medición |
|----------------------|--------------------|---|---------------------------|
| Clima de aprendizaje | Unidimensional | Es la percepción de los estudiantes respecto al liderazgo que promueve el docente con respecto al desarrollo de la autonomía. | Ordinal |

3.5. Instrumentos

Ficha Sociodemográfica

Fue aplicada una ficha sociodemográfica en ella se verificó la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, la carrera, la opción de estudios, el turno, la sección, si estudió otra carrera, si es reingresaste, si trabaja actualmente, con quienes vive, el estado civil, si tiene hijos y el distrito de residencia.

Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Williams & Deci, 1996)

Un total de 15 ítems integran este cuestionario y evalúa de forma unidimensional la percepción de los estudiantes respecto al liderazgo que promueve el docente con respecto al desarrollo de la autonomía. Este examen consta de 15 elementos que se evalúan utilizando una escala de respuesta que varía desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 7 (Totalmente de acuerdo).

En el presente estudio, se utilizará la versión validada al español por Mattos (2009), quien tradujo la prueba y la sometió a validez de contenido por jueces expertos obteniendo en la V de Aiken un valor favorable de .81 con respecto a la pertinencia de los ítems, la validez de estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, en este último los índices de ajuste fueron favorables (CFI= .99, RMSEA= .058) y las cargas factoriales oscilaron entre .25 y .81. Además, se verificó la validez por su relación con otros constructos examinado el grado de predicción sobre la autorregulación del aprendizaje. La confiabilidad fue de .93 según su consistencia interna con el alfa de Cronbach.

Cuestionario de Autorregulación de Aprendizaje (William & Deci, 1996)

Esta propuesta integra una visión bidimensional integrada por 14 ítems. La dimensión de Autonomía se compone de 6 ítems, mientras que la dimensión de Control se mide con un total de 8 ítems. El cuestionario es valorado por un puntaje de tipo Likert de 7 puntos que varía de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo).

La versión del instrumento validada en Perú por Mattos (2009) se utilizará en el estudio. En esta investigación, se examinaron las pruebas de validez de contenido por expertos, obteniendo un valor aceptable de .84 en la V de Aiken. La validez de estructura interna a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, en este último los índices de ajuste fueron aceptables RMSEA= .077 y CFI= 90, con cargas factoriales entre .26 y .86. Finalmente, se confirmó la validez por su relación con otros constructos verificando el grado de varianza que aporta el clima de aprendizaje a dicho constructo. La confiabilidad de consistencia interna con el alfa de Cronbach fue de .79 para la dimensión de Autonomía y de .78 para la dimensión de Control.

Escala de Autoeficacia para Situaciones Académica (EPAESA)

Es un instrumento unidimensional compuesto por un total de 9 ítems que presenta cuatro opciones de respuesta que va de 1 (Nunca) a 4 (Siempre). El objetivo es examinar en qué medida los estudiantes presentan creencias con respecto a su eficacia para responder ante las situaciones académicas.

La versión a utilizará será la elaborada por Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos, y Ramirez (2012) quienes aplicaron la validez de contenido por medio de jueces, la validez de la estructura interna por medio del análisis factorial exploratorio con índices de ajuste favorables: CFI= .978, GFI= .969, AGFI= .949, RMR= .029, RMSEA= .056; las cargas factoriales fueron mayores a .43. En este reporte se procedió a reducir un ítem, quedando la escala constituida por un total de 9 ítems. La confiabilidad mediante consistencia interna, aplicando el estadístico alfa de Cronbach fue de .89, siendo este resultado aceptable.

3.6. Procedimiento

Se contactó a los directivos de la institución superior para ofrecer el objetivo de la evaluación y los potenciales resultados a obtener, esto se realizó de forma virtual. Luego, se solicitó la aprobación para hacer el envío de un mensaje a los correos institucionales de los estudiantes en ella, se les invitó a participar del estudio y se les brindó un link que los direccionará a la página de Google form donde el participante encontró el consentimiento informado que concierne en la explicación del propósito del estudio y los aspectos éticos y, en caso el aceptó, se procedió a desarrollar la ficha sociodemográfica y posteriormente los instrumentos de medición psicológica. Cabe indicar, que se evaluó por secciones a través de la plataforma Microsoft Teams. Dicho espacio fue supervisado por mi persona y por un personal de apoyo que es una licenciada en psicología.

3.7. Técnica de análisis de datos

Se utilizó el programa JAMOV 2.2.5 para la realización de los estadísticos. Se empleó los estadísticos descriptivos de la Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis. La evaluación de la normalidad fue tomando en cuenta el rango (-2, +2) (Bandalos & Finnley, 2010).

Para el estadístico de correlación, se evaluó la significancia esperando una probabilidad menor al .05, luego se verificó la dirección y la magnitud de los valores, esto último tomando en cuenta la propuesta de Cohen (1988): .10, .29 (Baja), .30, 49 (Moderado), .50 a más (grande).

Una vez obtenida las correlaciones se procedió a elaborar un análisis de regresión lineal tomando como variable dependiente a la autoeficacia académica y como variables independientes el clima de aprendizaje y la autorregulación para el aprendizaje. Fue evaluado el coeficiente de correlación Pearson (R), el coeficiente de determinación (R^2), la prueba t junto a su significancia ($p > .05$) y el monto de varianza a través de la Beta (β).

3.8. Consideraciones éticas

Sobre la consideración ética, en primer lugar, se tomó en cuenta la libertad del participante para retirarse de la evaluación en el momento en que crea correspondiente, la confidencialidad de la información fue asegurada reservando información que revele la identidad de los participantes y también se priorizó la ausencia de daño físico o psicológico.

En ese sentido, los principios éticos que se fundamentan en el estudio es el principio de responsabilidad, para el procedimiento de aplicación y la

utilización de la información recolectada, el principio de integridad, cuidando los intereses personales de los sujetos durante su participación en la evaluación, el principio de respeto, aceptando cualquier decisión que la persona desea considerar durante su participación en la evaluación y, finalmente, el principio de beneficencia, dado que los resultados a obtener serán utilizados para aportar a la mejora de los estudiantes.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

4.1. Autorregulación y Clima de Aprendizaje

Previamente al análisis correlacional se muestra estadísticos descriptivos que evidencian poca dispersión de autonomía y del clima de aprendizaje y la autoeficacia académica. En la tabla 4 para el caso de la dimensión de control, se evidenció dispersión de datos. Sobre la asimetría, fue negativa pero no exacerbada en la dimensión de autonomía y en las variables de clima de aprendizaje y la autoeficacia académica, esto quiere decir que las puntuaciones estuvieron orientadas hacia una experiencia favorable. En el caso de la dimensión de control fue positiva, lo que supone una evaluación poco habitual. Sobre la curtosis, no fue exacerbado en todos los casos y estuvo orientado hacia una poca concentración de datos (platicurtosis).

Tabla 4

Análisis Descriptivos de la autorregulación, clima de aprendizaje y autoeficacia académica

| | M | DE | Asimetría | Curtosis |
|-----------------|------|------|-----------|----------|
| Autorregulación | | | | |
| Autonomía | 34.4 | 5.79 | -.587 | -.381 |

| | | | | |
|------------------------|------|------|-------|-------|
| Control | 27.3 | 8.52 | .451 | -.463 |
| Clima de aprendizaje | 77.7 | 14.6 | -.482 | -.142 |
| Autoeficacia Académica | 29.4 | 4.75 | -.365 | -.608 |

Nota: M= Media; DE= Desviación Estándar.

Dichos datos sobre la normalidad de las variables, tanto en la asimetría y la curtosis los valores se encontraron entre el valor -2, +2 (Bandalos & Finnley, 2010). Esto supone la presencia de normalidad. Por lo tanto, se empleará el estadístico correlacional de Pearson.

En la Tabla 5, se presenta la relación entre las dimensiones de la autorregulación y el clima de aprendizaje en la muestra total (n= 212). Todas las relaciones fueron estadísticamente significativas y de dirección positiva ($p < .000$). En el caso de la dimensión de autonomía y el clima de aprendizaje de nivel moderada y de dirección positiva lo que implica que un adecuado clima de aprendizaje genera el incremento de la toma de decisiones de los estudiantes para elaborar sus actividades educativas.

Tabla 5

Correlación entre las dimensiones de autorregulación y el clima de aprendizaje

| | Clima de Aprendizaje | |
|-----------|----------------------|------|
| | R | p |
| Autonomía | .538*** | .000 |
| Control | .227*** | .000 |

Nota: *** $p < .001$

Se demostró una relación entre la dimensión de control y el clima de aprendizaje con un nivel bajo y de dirección positiva, esto implica que la

búsqueda de autonomía que logran ejercer los docentes sobre sus estudiantes está vinculado a la capacidad que tiene el estudiante en regular sus acciones.

4.2. Autorregulación y Autoeficacia Académica

Sobre la relación entre las dimensiones de la autorregulación y la autoeficacia académica, las asociaciones fueron diferenciadas (Tabla 6). Fue demostrada la relación positiva entre la autonomía y la autoeficacia académica, obteniendo una categoría moderada. Referente a la relación entre la dimensión de control y la autoeficacia académica, esta fue rechazada siendo el nivel de probabilidad mayor al .05.

Tabla 6

Correlacional entre las dimensiones de autorregulación y la autoeficacia académica

| | Autoeficacia académica | |
|-----------|------------------------|------|
| | R | P |
| Autonomía | .390*** | .000 |
| Control | -.026 | .304 |

Nota: ***p<.001

4.3. Clima de Aprendizaje y la Autoeficacia académica

El análisis de regresión del clima de aprendizaje y autoeficacia han sido significativos (p<.000) los mismo que se describen a continuación:

En la Tabla 7 se presenta la relación entre el Clima de Aprendizaje y Autoeficacia académica, el resultado obtenido confirma la relación positiva entre las variables, demostrando un nivel bajo.

Sobre el análisis de regresión, la correlación fue de .418, el monto de varianza general fue significativo ($R^2= 17.4\%$). Sobre los efectos de las variables dependientes, en la Tabla 5 se encontró que la autonomía demostró una influencia positiva sobre la autoeficacia académica con un monto de varianza media ($\beta= 29.8\%$). Sin embargo, en el caso de Clima de Aprendizaje y el Control, no demostraron efectos significativos sobre la autoeficacia académica ($p <.05$), esto también se evidenció en sus β , los cuales demostraron categorías insignificantes.

Tabla 7

Correlación entre el clima de aprendizaje y la autoeficacia académica

| | Autoeficacia Académica | |
|----------------------|------------------------|------|
| | R | p |
| Clima de aprendizaje | .273*** | .000 |

Nota: *** $p <.001$

Los resultados obtenidos indicaron la existencia de la relación entre las variables de la autoeficacia académica, autorregulación y clima de aprendizaje. Desde este panorama, se procedió a elaborar un análisis de regresión con la finalidad de verificar si el clima de aprendizaje y la autorregulación presentan influencia sobre el proceso de la autoeficacia académica.

Tabla 8

Análisis de Regresión lineal sobre la autoeficacia académica.

| Autoeficacia Académica | B | t | p |
|------------------------|--------|------|-------|
| Intercepto | 18.448 | 9.18 | <.001 |
| Clima de Aprendizaje | .035 | 1.44 | .151 |

| | | | |
|-----------|-------|-------|-------|
| Autonomía | .298 | 4.81 | <.001 |
| Control | -.074 | -2.07 | .040 |

B= Beta, $t = t$ de student, p= Nivel de significancia.

Los resultados en la Tabla 8 indican que la Autonomía influencia la autoeficacia académica. Esto quiere decir que el sentido de independencia que tiene el estudiante sobre sus quehaceres universitarios propicia que evalué positivamente sus capacidades para responder efectivamente a las exigencias académicas.

DISCUSIÓN

En cuanto a la reflexión de lo hallado de la asociación entre el clima de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia académica en estudiantes del primer ciclo de un instituto superior privado de Lima Metropolitana. Basándonos en el resultado principal del estudio, el análisis de regresión lineal precisó que la dimensión de autonomía tiene efectos positivos sobre la autoeficacia académica.

A nivel general, se encontró que la autonomía tiene un efecto directo y positivo sobre la autoeficacia académica. Los resultados son similares a otras investigaciones desarrolladas en el contexto universitario. Azila-Gbette et al. (2021), demostró que la autonomía posee efectos positivos en el proceso de la autoeficacia. Esto significa que la autoeficacia interviene en el proceso motivacional de los estudiantes y, por lo tanto, aporta a la consecución de sus logros.

Girelli et al. (2018), encontró que los procesos de autonomía vinculados al soporte y la motivación tienen un efecto positivo en la autoeficacia. En ese sentido, las formas expresadas en la autonomía aportan a las creencias de la autoeficacia en los estudiantes. Finalmente, Oriol-Granado et al. (2017), encontró que la autonomía posee efectos positivos en el proceso de la autoeficacia. De esta manera, los estudiantes lograrán tener metas educativas en la medida en que se incentive la autoeficacia.

La autonomía se convierte en un componente relevante en el proceso de autorregulación académica debido a que el estudiante da importancia al proceso de aprendizaje y, en la medida que esto incrementa, las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para responder a las exigencias académicas también

aumentan. Tanto la autonomía y la autoeficacia académica son entendidos como procesos motivacionales que tienen un impacto en la consecución de logros académicos (Yupanqui-Lorenzo et al., 2021). Conocer estos resultados permitirá incentivar en los estudiantes del primer ciclo la búsqueda de la autonomía y su autoeficacia académica con la finalidad de reducir la intención de abandono y perdure la continuidad de la carrera.

La dimensión de Control no demostró efectos sobre la autoeficacia académica. La dimensión de Control se explica como la capacidad que tiene el estudiante para regular su aprendizaje a partir de los elementos externos que circundan en su entorno académico (Mattos, 2009). Desde esta perspectiva, que los docentes ejerzan el control sobre los estudiantes posibilita que sean ellos evaluados como personas controladoras por el uso de gratificaciones y sanciones, esta situación reduce la manera de pensar, sentir o actuar de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje (Martinek & Kipmann, 2016). Para Bandura (2006), sostuvo que las creencias de la autoeficacia incrementaban específicamente a partir de las experiencias directas de éxito y fracaso, en referencia a la autoeficacia académica, estas experiencias se sumergen a los logros académicos que obtiene. En ese sentido, la dimensión de control, basado en gratificaciones y sanciones, no tendría efectos en el proceso de la autoeficacia académica en los estudiantes del primer ciclo.

El Clima de Aprendizaje no demostró efectos significativos sobre la autoeficacia académica. Alt (2015), encontró que el clima de aprendizaje incrementaba la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios, aportando de esta manera al proceso motivacional. Para Reeve (2002), el clima de aprendizaje

evalúa como el contexto social aporta al desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Sin embargo, en estudiantes que ingresan en el primer ciclo académico, pareciera ser que no aporta en el desarrollo de las creencias sobre las capacidades para responder efectivamente a las exigencias académica debido a que el contexto social no se desarrolla en su totalidad durante esta etapa.

La importancia de considerar los procesos internos de la autorregulación académica (dimensión de autonomía) son fuente importante en el proceso motivacional, incrementando la autoeficacia académica en los estudiantes del primer ciclo a diferencia de los procesos externos.

Como limitaciones de la investigación, se indica la poca cantidad muestral y la aplicación de un muestreo censal, lo que implica la ausencia de generalización de resultados por la poca cantidad poblacional. Asimismo, se propuso un análisis de correlación para verificar el nivel asociativo de las variables y luego, se propuso un análisis de regresión lineal evaluando los efectos del clima de aprendizaje y las dimensiones de la autorregulación sobre la autoeficacia académica y no una propuesta de ecuaciones estructurales.

CONCLUSIONES

- Esta investigación es considerada una de las primigenias en cuanto a su exploración particularmente en el Perú en un instituto superior.
- Se demostraron relaciones entre el clima de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia académica.
- La dimensión de autonomía de la autorregulación tiene un efecto positivo sobre la autoeficacia académica.

- La dimensión de Control de la autorregulación no presenta efectos sobre la autoeficacia académica.
- El clima de aprendizaje no presenta efectos sobre la autoeficacia académica.

RECOMENDACIONES

- Seguir incentivando las investigaciones que permitan conocer la percepción del estudiante que tiene sobre cómo el docente busca el desarrollo de su autonomía y sobre la regulación que tiene en sus procesos emocionales para conocer los efectos en su proceso motivacional en el aprendizaje.
- Continuar las investigaciones en el contexto de los institutos superiores del Perú, considerando su poca exploración con respecto a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje del estudiante.
- La motivación de los estudiantes depende de los procesos de clima de aprendizaje, la autorregulación y la autoeficacia académica.
- Desarrollar programas de intervención que incrementen la autonomía con el propósito de favorecer la autoeficacia académica así poder incentivar los logros académicos y reducir la intención de abandono académico.
- En los programas de intervención, no considerar la dimensión de control debido a que no guarda efectos significativos en el proceso de la autoeficacia académica.
- En el programa de intervención, no considerar el clima de aprendizaje dado que no posee efectos en el proceso de la autoeficacia académica.

REFERENCIAS

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1–13. doi:10.1080/10494820.2020.1813180
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. doi: 10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-10. doi:10.20511/pyr2014.vn2n1.54
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Azila-Gbettor, E. M., Mensah, C., Abiemo, M. K., & Bokor, M. (2021). Predicting student engagement from self-efficacy and autonomous motivation: A cross-sectional study. *Cogent Education*, 8(1), 1942638. doi:10.1080/2331186x.2021.1942638
- Baena-Extremera, Antonio, Gómez-López, Manuel, Granero-Gallegos, Antonio, & Martínez-Molina, Marina. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-49. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Routledge: New York
- Bandura (1997) *Self – Efficacy The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company. New York.

- Bandura (1993) *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist, 28(2), 117-148. Copyright 1993, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Berkman, E. (2016). *Handbook of Self-Regulation*, 3rd ed. Guilford Press: New York, USA.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. doi:10.1002/1098-237x(200011)84:6<740::aid-sce4>3.0.co;2-3
- Blouin-Hudon, E. & Pychyl, T. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 86, 50- 56. doi: 10.1016/j.paid.2015.06.003
- Canaza-Choque, F. A. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-10. doi: 10.19083/10.19083/ridu.2020.1315
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. doi: 10.1016/j.psicod.2018.08.001
- Dabbah, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education* 15, 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002

- Deci, E., Ryan, R. M., & Williams (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183. Elsevier. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, USA: The University of Rochester Press.
- Diez Canseco, C. M. (2016). *Metas de logro, clima de apoyo a la autonomía, estrategias metacognitivas de aprendizaje y desorganización en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad de Lima, Lima. Recuperado de: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/3233>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología Universidad Católica San Pablo*, 2, 29-39. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238–251. doi:10.1111/bjep.12016
- Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 1–15. doi:10.1080/07294360.2019.1581143
- Elliot, A., Dweck, C., & Yeager David (2017). *Handbook of Competence and Motivation. Second Edition. Theory and Application*. The Guilford Press: New York.
- Espinoza Núñez, L. A., & Rodríguez Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil / The generation of learning environments: an analysis of the perception of

youth. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 7(14), 110 - 132. doi: 10.23913/ride.v7i14.276

Faleel, S.J., Tam, C.L., Lee, T.H., Har, W., & Foo, Y. (2012). Stress, Perceived Social Support, Coping Capability and Depression: A Study of Local and Foreign Students in the Malaysian Context. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 6, 1-7.

Fiestas, M. (2019). *La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15932>

Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy Supportive Contexts, Autonomous Motivation, and Self-Efficacy Predict Academic Adjustment of First-Year University Students. *Frontiers in Education*, 3. doi:10.3389/educ.2018.00095

Gokçearsan, Mumcu, Haslaman & çevik (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 3, 639-649. Elsevier. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.091

Gonzalez T, de la Rubia MA, Hincz KP, Comas-Lopez M, Subirats L, Fort S, et al. (2020) Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS ONE* 15(10): e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346–1377. doi: 10.1037/bul0000125

Jain & Dowson (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology* 34(3), 1-10. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.05.004

- Kupczysyn, K. N., & Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes Universitario: estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 2215-2644. doi: 10.15517/revedu.v44i1.37713
- León, J., Núñez, J. & Liew, Jeffrey (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, Volume 43, (p. 156-163). doi.org: 10.1016/j.lindif.2015.08.017.
- Licandro, Oscar Daniel, & Yepes Chisco, Sandra Lorena. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. doi: 10.19083/ridu.12.715
- Martinek, D., & Kipman, U. (2016). Self-determination, Self-efficacy and Self-regulation in School: A Longitudinal Intervention Study With Primary School Pupils. *Sociology Study* (6), 2, 124-133. doi: 10.17265/2159-5526/2016.02.005
- Matos, L. (2009) Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del aprendizaje y clima del aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185. Recuperado de: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/282/270>
- Marshik, T., Ashton, P.T. & Algina, J. Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Soc Psychol Educ* 20, 39–67 (2017). doi: 10.1007/s11218-016-9360-z
- Ministerio de Educación (sa). Educación Superior y tecnológica. Recuperado el 17 de mayo del 2019, del Sitio Web del Ministerio de Educación de Perú: <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/>
- Orbegoso, A. (2019). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educación*, 2(1), 75-93. doi: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. Volume 20. Issue 1 (p. 11-22). doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 45–53. doi:10.1387/revpsicodidact.14280
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122-136). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Quispe y Aliaga (2014). *Estrategias metacognitivas en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3455>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*. doi:10.1007/s42438-020-00155-y
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. doi: 10.15446/rcp.v26n1.53572.
- Rojas, S., y Mosquera, M. (2020). Aprendizaje de la economía solidaria desde un modelo filantrópico: procesos de autoregulación, motivación y cognición en estudiantes universitarios de contaduría pública. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*. 16 (31). doi: 10.18270/cuaderlam.v16i31.3244
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredom M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una

- revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. The Guilford Press: New York.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Sanz-Ponce, Roberto, & González-Bertolín, Aurelio. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 157-174. doi: 10.22201/iissue.20072872e.2019.25.347
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 75–99). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative Contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Self-Handicapping in Predicting Student Procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983–989. doi:10.2466/07.09.20.pr0.109.6.983-989
- Teh, C.K., Ngo, C.W., Zulkifli, R.A., Vellasamy, R. and Suresh, K. (2015) Depression, Anxiety and Stress among Undergraduate Students: A Cross Sectional Study. *Open Journal of Epidemiology*, 5, 260-268. doi: 10.4236/ojepi.2015.54030
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012). *Measuring cultural participation*. UNESCO Institute for Statistics: Canadá.

- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*.
Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014).
Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in
self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114. Elsevier.
doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by
medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality
and Social Psychology*, 70(4), 767–779. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.767
- Yarahmadi, Y. (2012). The Explanation and Prediction of the Student's School
Performance on the Basis of Explanation of Internal Motivational Factors
with Structured Functional Model at Rural in Sanandaj City High Schools.
Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 643–650. doi:
10.1016/j.sbspro.2012.06.711
- Yupanqui-Lorenzo, Daniel Edgardo, Mollinedo Flores, Fiorella Mariel, &
Montealegre Echaiz, Aissa Celeste. (2021). Modelo explicativo de la
autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y
personalidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), e755.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.
En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of
self-regulation*(pp. 13-40).

ANEXOS

CODIGO: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Adultos)

| | |
|-----------------------------|--|
| Título del estudio : | Clima de aprendizaje, autoeficacia y autorregulación académica en estudiantes del primer ciclo de un Instituto Superior Privado de Lima Metropolitana. |
| Investigador (a) : | Lic. Esp. Cynthia Medina Martinez |
| Institución : | Universidad Peruana Cayetano Heredia |

Propósito del estudio:

Solicitamos su participación voluntaria para la presente investigación conducida por Lic. Esp. Cynthia Medina Martinez, docente con segunda especialidad en psicopedagógica. La meta de este estudio es conocer aspectos relacionados a la motivación en el estudiante, específicamente la asociación entre el clima del aprendizaje, la autoeficacia y la autorregulación académica.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Completará una “Ficha de Datos Sociodemográficos”
2. Luego, responderá el cuestionario de Escala (CAA) que consta de 14 preguntas.
3. Después, responderá el cuestionario de Escala (CCA) que consta de 15 preguntas.
4. Finalmente, responderá el cuestionario EAA que consta de 9 preguntas.
5. El tiempo aproximado de evaluación será de 20 minutos.
6. La evaluación será de forma virtual por medio de la plataforma *Google form*.

Beneficios:

Usted puede pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido. Además, se proveerá información mediante una charla virtual sobre la importancia del clima de aprendizaje y sus efectos positivos.

Confidencialidad:

La información será confidencial y utilizada sólo para fines de esta investigación. Para el respaldo del anonimato se utilizará un código de identificación. Las pruebas se destruirán luego de que sean pasadas a una base de datos.

USO FUTURO DE INFORMACIÓN

Los datos almacenados no tendrán datos personales que lo identifiquen. Terminada la investigación los datos serán eliminados.

La investigación fue evaluada y aprobada por un Comité Institucional de Ética en Investigación, de esta manera el estudio cumple con rigurosidad para realizar la obtención de los datos.

Autorizo a tener mis datos almacenados. Tengo conocimiento que una vez finalizado el estudio, los datos se eliminarán.

SI () NO ()

Derechos del participante:

En caso de dudas sobre la investigación, las mismas podrán ser absueltas por el evaluador. Igualmente, podrá retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo

perjudique de alguna forma. En caso las preguntas le parecen incómodas, hágaselo saber al evaluador para viabilizar alguna decisión.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio a posterior, puede contactar a Lic. Esp. Cynthia Medina Martinez al correo electrónico fcymedina@zegelipae.pe

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Lic. Cynthia Medina Martinez. He sido informado (a) sobre la meta del estudio y también me indican que tendré que responder unos cuestionarios de 38 preguntas en total, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que brinde es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno a mi persona.

Firma del Participante

Fecha y Hora

Nombres y Apellidos
Investigador

Fecha y Hora

Ficha de Datos Sociodemográficos

Sexo:

- Hombre
 Mujer

Edad: _____ años

Lugar de Nacimiento:

- Lima
 Provincia: _____
 Extranjero: _____

Carrera: _____

¿La carrera fue tu primera opción de estudio?

- Sí
 No

Turno:

- Madrugador
 Diurno
 Tarde
 Noche

Sección: _____

Usted ha culminado alguna otra carrera técnica o universitaria:

- Sí
 No

Usted es reingresaste en esta casa de estudio:

- Sí
 No

¿A qué te dedicas actualmente?

- Solo estudio
 Estudio y trabajo

Usted actualmente vive con:

- Solo
 Padres
 Sólo papá
 Sólo mamá
 Otras personas

Su estado civil es:

- Soltero
 Casado
 Divorciado
 Viudo
 Separado

Usted tiene hijos, si su respuesta es sí indique cuantos.

- Sí, ¿Cuántos? ____
 No

Su distrito donde reside es: _____

ESCALA (CAA)

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tienes para participar en las clases. Las personas tienen distintas razones para participar y queremos conocerlas. Por favor, usa la siguiente escala para responder a cada una de las siguientes frases. Tus respuestas son confidenciales.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------|---|---|-----------------------------------|---|---|-------------------------------------|
| Nada verdadero para mí | | | De alguna manera verdadero | | | Totalmente verdadero para mí |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí sino lo hiciera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, obtendré una buena nota. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

ESCALA (CCA)

Este cuestionario contiene una serie de frases que se refieren a tu relación con el profesor de la clase. Los profesores tienen diferentes estilos al tratar con estudiantes, y deseamos saber un poco más cómo te has sentido en la relación con tu profesor. Tus respuestas son confidenciales. Por favor, sé honesto. Usa la siguiente escala para responder a las siguientes afirmaciones:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------------------|---|---|----------------|---|---|------------------------------|
| Totalmente en desacuerdo | | | Neutral | | | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Siento que mi profesor me da opciones y posibilidades de hacer elecciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | Siento que mi profesor me comprende. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | Durante clase, tengo la posibilidad de "abrirme" (ser sincero) con este profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | Mi profesor tiene confianza en mi habilidad y en que haré las cosas bien en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | Siento que mi profesor me acepta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | Mi profesor se asegura de que yo realmente haya entendido los objetivos del curso y lo que necesito hacer (en este curso). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | Mi profesor me alienta a hacer preguntas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | Siento mucha confianza en mi profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Mi profesor responde a todas mis preguntas cuidadosamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | Mi profesor escucha cómo yo quisiera hacer las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | Mi profesor maneja las emociones de las personas muy bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | Siento que a mi profesor le importo como persona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | No me siento muy bien con respecto a la forma en que mi profesor me habla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Mi profesor trata de entender cómo veo las cosas antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | Me siento capaz de compartir mis emociones con mi profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

EAA

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1 = Nunca 2= Algunas veces 3 = Bastantes veces 4 = Siempre

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica | | | | |
| 2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia | | | | |
| 3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica | | | | |
| 4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes | | | | |
| 5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica | | | | |
| 6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica | | | | |
| 7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico | | | | |
| 8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas | | | | |
| 9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos | | | | |