



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios  
del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestro en Psicología Educativa**

**AUTOR:**

Br. Carranza Cruzado, Jhony (ORCID: 0000-0003-3050-2194)

**ASESORA:**

Dra. Briceño Hernández, Roxita Nohely (ORCID: 0000-0002-0837-5697)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

CHICLAYO - PERÚ

2021

## **Dedicatoria**

Esta tesis se la dedico a Dios, por haberme guiado siempre por el buen camino, por las fuerzas que me ha dado para seguir adelante y no darse por vencido por los problemas que la vida nos presenta día a día

A mi familia por todo el apoyo incondicional brindado. Para mis padres, por su apoyo, consejos, comprensión, amor, ayuda en los momentos difíciles, y por ayudarnos con los recursos necesarios para estudiar. Ellos nos han dado todo lo que somos como persona, nuestros valores, nuestros principios, nuestro carácter, nuestro empeño, nuestra perseverancia, nuestro coraje para conseguir nuestros objetivos.

A mis hermanos, aunque no estén físicamente cerca, agradezco su apoyo y palabras de aliento.

A mi asesora Nohely Briceño, quien me brindó todo su conocimiento y apoyo en el desarrollo de este trabajo.

***Carranza Cruzado Jhony***

## **Agradecimiento**

Agradezco a Dios por permitirme llegar hasta donde he llegado y permíteme realizar un gran sueño anhelado.

A mi asesora, Mg. Nohely Briceño por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación ha logrado que podamos terminar este gran trabajo de investigación. También me gustaría agradecer a mis profesores, que durante toda mi carrera profesional han aportado con un granito de arena a mi formación.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de nuestra vida.

***Carranza Cruzado Jhony***

## Índice de contenidos

Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice de contenidos .....	iv
Índice de tablas .....	v
Índice de figuras .....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
I. MARCO TEÓRICO .....	3
III. METODOLOGÍA.....	13
3.1. Tipo de estudio y diseño de investigación.....	13
3.2. Variables y operacionalización.....	14
3.3. Población, muestra y muestreo.....	14
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad .....	15
3.5. Procedimientos .....	15
3.6. Método de análisis de datos.....	16
3.7. Aspectos éticos .....	16
IV. RESULTADOS.....	17
V. DISCUSIÓN .....	23
VI. CONCLUSIONES .....	29
VII. RECOMENDACIONES.....	30
REFERENCIAS.....	31
ANEXOS .....	37

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Análisis conceptual de las dimensiones de la Autorregulación académica según Zimmerman .....	8
<b>Tabla 2</b> Población de estudiantes del Centro de Idiomas "FACHSE" de la Universidad Pedro Ruiz Gallo- Lambayeque .....	14
<b>Tabla 3</b> Relación entre autoeficacia académica y dimensiones de autorregulación del aprendizaje .....	20
<b>Tabla 4</b> Relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica .....	21

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Autorregulación del aprendizaje por niveles .....	17
<b>Figura 2</b> Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje por niveles .....	18
<b>Figura 3</b> Autoeficacia académica por niveles .....	19
<b>Figura 4</b> Autoeficacia académica por niveles .....	22

## **Resumen**

El propósito de la investigación fue conocer la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG. El estudio es tipo correlacional, cuantitativa, de diseño no experimental - transversal. Se evaluó a 30 estudiantes del sexto ciclo con dos instrumentos psicométricos: Cuestionario Autorregulación para el aprendizaje académico y la Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar. Los resultados permitieron concluir que no existe correlación entre las variables analizadas. Con respecto a cada variable el nivel encontrado de autorregulación fue alto, mientras que para la autoeficacia predominó la categoría medio.

Palabras claves: autorregulación, autoeficacia académica, aprendizaje.

## **Abstract**

The purpose of the research was to know the relationship between self-regulation of learning and academic self- efficacy in students of the FACHSE-UNPRG Language Center. The study is correlational, quantitative; with a non-experimental-transversal design. 30 students were evaluated with two psychometric instruments: The Self- Regulation of Learning Questionnaire and The Academic Self- Efficacy Scale. The results allowed us to conclude that there is no correlation between the variables analyzed. With respect to each variable, the level of self- regulation found was high, while for self- efficacy the medium category predominated.

Keywords: Self- regulation, academic self- efficacy, learning.

## I. INTRODUCCIÓN

La autorregulación entendida como competencia facilita que los y las estudiantes activen estrategias de aprendizaje que son realmente necesarias para alcanzar los objetivos que se proponen (Panadero y Tapia, 2014); además la UNESCO (2016) sostiene que es necesario una educación que permita el desarrollo de dichas competencias, ateniendo a los desafíos que presenta la sociedad. García (2018) manifiesta que los medios de comunicación nos informan de cifras y datos sobre el estado de fracaso y abandono en Madrid de los jóvenes universitarios sobre todo en el 2013, esto según la investigadora porque en la ciudad se están creando más escuelas alternativas con nuevas estrategias que se adaptan a la necesidad del estudiante y que van superando a las escuelas tradicionales. Según Rosales y Hernández (2020) sostienen que el nivel de autosuficiencia académica depende de muchos factores como las demográficas y académicas que se observan en los resultados de las evaluaciones.

Por ello en el Perú, a través de la Ley Universitaria N°30220, se plantea que el fin de la universidad es contribuir al desarrollo integral de profesionales con responsabilidad social; sin embargo, el Ministerio de Educación (MINEDU) para evitar la propagación del COVID-19 dio su aprobación para que los docentes brinden las clases correspondiente en todos los niveles de manera remota, para que de esta manera no se vea pausado el desarrollo en el contexto educativo, es así que mediante la resolución viceministerial N° 088-2020-MINEDU puso en disposición las normativas correspondientes. Por ello los alumnos del Centro de Idiomas FACSHE-UNPRG han comenzado a retomar sus clases de inglés de manera remota. Si bien es cierto esta medida asegura la continuidad del proceso educativo, muchos de los alumnos y alumnas se han visto afectados, cambiando la forma en que ellos aprenden.

De acuerdo con Pickett (2017) además de las obligaciones académicas que tienen los universitarios, hoy en día enfrentan otros factores como la adaptación a nuevos espacios, que pueden resultar estresantes para ellos. Por lo tanto, surge la obligación por parte del estudiante de plantearse voluntariamente desarrollar nuevas estrategias para alcanzar sus objetivos, es

decir regular sus pensamientos, emociones y acciones para alcanzar sus metas, y así poder desarrollar un sentimiento de eficacia.

Por lo tanto, se formula la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica?, ante ello se plantea como objetivo general: Conocer la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE - UNPRG. Ante ello se proponen los objetivos específicos: i) Describir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE - UNPRG. ii) Identificar los niveles de autoeficacia académica en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE - UNPRG. iii) Identificar la relación entre la autoeficacia académica percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG. En función a la revisión de la literatura científica se plantea como hipótesis: Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE - UNPRG.

El estudio se justifica socialmente por las diferentes demandas de la sociedad, hoy en día el reto de la educación es formar estudiantes autónomos. Cuando se habla de autorregulación del aprendizaje, se hace referencia la capacidad de autogestionar el aprendizaje por parte de los alumnos. Esta capacidad permite a los estudiantes lograr una mayor autonomía; es decir, estudiantes con la capacidad de plantear alternativas y seleccionar la más adecuada, además de la resolución asertiva de los problemas, adaptándose a las diferentes situaciones. Dentro del aula, la autorregulación del aprendizaje permite a los estudiantes conocer cuáles son los obstáculos que interfieren en lograr su metacognición, por otro lado, los docentes serán capaces de conocer los procesos por los cuales los alumnos construyen su aprendizaje. Es en la universidad donde el alumno se enfrenta a nuevas situaciones que difieren de etapas de aprendizaje anteriores por lo que se ve en la necesidad de modificar la definición que tiene de sí mismo (a). Dicha situación hace que los estudiantes pongan en tela de juicio sus capacidades ante los nuevos retos, dificultando el logro de los resultados previamente planteados. Se sustenta de manera práctica ya que se pretende conocer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica para identificar los niveles de cada variable así como la relación entre dimensiones

## I. MARCO TEÓRICO

Para la investigación se ha tenido en cuenta los siguientes trabajos previos internacionales: “El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje”, es un trabajo de diseño cuasi-experimental de Cerezo et al. (2019) donde señalan que el rol esencial de la motivación y variables implicadas como aspectos impulsores de la autorregulación académica. Asimismo parte principal del estudio se focalizó en destacar la generación de mecanismos estratégicos de autorregulación con la autoeficacia percibida en el uso para las tareas de aprendizaje. La muestra lo integraron 167 alumnos de nivel universitario quienes señalaron que su nivel de competencia se interrelaciona con los conocimientos adquiridos, motivación y habilidades; sin embargo, no son determinantes para la autorregulación en el aprendizaje.

Caballero (2015) en su tesis buscó hallar en una muestra de 67 alumnos la relación entre la autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de una universidad. Para ello emplearon los instrumentos: Escala de Autoeficacia académica y el Instrumento de Torre de la Autorregulación. Las evidencias del análisis indicaron que entre las variables que se abordaron en el presente estudio, no existe una relación ni de grado directo; sin embargo, ambas variables sí se correlacionan significativamente con el rendimiento académico de manera directa.

En Guatemala, Barrios (2015) pretendió precisar la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes, participando 86 estudiantes. Para el estudio se empleó el Cuestionario de Torres sobre la autorregulación de aprendizaje adaptado por Ruiz (2009). Los resultados indicaron que ambas variables no guardan relación, además se recomendó retomar y aplicar técnicas autorreguladoras correctamente.

Hernández (2015) realizó el estudio "Relación entre autoeficacia, rendimiento académico y la carrera en la que están inscritos los estudiantes del curso introducción a la programación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Rafael Landívar". El propósito fundamental de la investigación fue definir la correlación entre el rendimiento académico, autoeficacia y la carrera de Ingeniería en la cual se encuentran 67 estudiantes, quienes integraban el

programa de Introducción a la Programación. Para ello recolectaron los promedios de los alumnos durante la primera y segunda evaluación parcial, además de aplicarles la Escala de Autoeficacia académica. Los resultados mostraron que las variables que se analizaron no tienen correlación; sin embargo, existe mayor interés por el curso por parte de los alumnos el cual se evidenció en su rendimiento académico y autoeficacia.

En el Perú, entre los estudios encontrados está el de Calderón (2019) “Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad”, realizado con el propósito de determinar qué relación existe entre el aprendizaje autorregulado, el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda académica en 324 estudiantes de primeros ciclos académicos a partir de los 18 años. Se empleó los instrumentos psicométricos como: The Time Management Behaviour Questionnaire, Motivated Strategies for Learning Questionnaire y el Inventario de Procesos de Autorregulación. Conclusión: Existe relación entre el aprendizaje autorregulado, manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda, en ese sentido, a mayor gestión del tiempo y búsqueda de ayuda la autorregulación será de igual manera mayor.

Díaz (2019) con el objetivo de evaluar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica, planteó un estudio correlacional de diseño no experimental en el cual se evaluó a 413 alumnos de los primeros ciclos de estudios de una universidad de Lima. Se empleó la Escala de autoeficacia académica y la Escala de Aprendizaje autorregulado. Se evidencio que ambas variables se correlacionan significativamente y en grado moderado ( $r=0.44$ ). Con respecto a las dimensiones predominó el nivel promedio.

Luna (2019) en su tesis, tipo de investigación correlacional, pretendió determinar la relación entre la autoeficacia académica y autorregulación en una muestra de alumnos universitarios ( $n=92$ ). Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Aprendizaje Autorregulado y el de Expectativas de Autoeficacia académica. Como consecuencia del estudio se concluyó que ambas variables si se correlacionan en un grado moderado ( $r=0,44$ ). Con respecto a las variables, se categorizaron ambas en un nivel promedio.

Muñoz (2019), en su investigación “Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima”. El propósito fundamental de

estudio fue precisar la relación entre ambas variables expuestas en el título de investigación. Participaron 118 alumnos ingresantes de la Escuela profesional de Obstetricia. Los instrumentos fueron un cuestionario y una encuesta para la recolección de datos. Se obtuvo como resultado final que entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado son variables que se correlacionan de manera significativa, por lo tanto, a mayor motivación intrínseca mayor aprendizaje autorregulado.

Canales y Alegre (2017) en su tesis denominada “La relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”, este estudio tuvo por finalidad identificar, intervenir y emplear métodos estratégicos de aprendizaje que contribuyan a satisfacer las necesidades detectadas, poniendo como prioridad a la procrastinación académica, ya que se identificó también que esta variable impactaba en el rendimiento de los universitarios. Los hallazgos evidenciaron una correlación entre la autoeficacia académica y autorregulación, el grado encontrado fue muy bajo especialmente con la dimensión control ( $r=0,18$ ). Por otro lado, sí se encontraron correlaciones moderadas entre la procrastinación académica y las demás variables implicadas en el estudio.

León (2016) cuando realizó el estudio “Autoeficacia académica de los estudiantes del nivel superior en la provincia de Satipo” tuvo como objetivo realizar una comparación de los perfiles de autoeficacia académica percibida de los estudiantes. En la investigación tuvo 272 participantes, a quienes se les aplicó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Concluye que existe una relación moderada en la autoeficacia para actividades de insumo, y productivas con la interacción para aprender.

Con respecto a las variables de estudio y al sustento teórico de las mismas, se abordará primero lo relacionado a la autorregulación. Zimmerman señala que la autorregulación es un proceso de activación y mantenimiento de las cogniciones, afectos y conductas en el orienta al alumno de manera sistemática a la obtención de sus metas (citado en Agüero, 2018). Por otro lado, Schunk y Greene (2017) refieren que es la forma en cómo las cogniciones, afectos, motivaciones y comportamientos están estimuladas para alcanzar sus metas. Estas definiciones permiten inferir que la autorregulación involucra un

nivel de autonomía que en cierta medida son estimulados por el ambiente externo. Gonzáles (2001) refiere que es la capacidad para dirigir la propia conducta. Con respecto a las teorías Cruz et al. (2017) indica una teoría que tiene relevancia en la autorregulación: “La Teoría sociocognitiva y el autocontrol” conocida también como principal fundamento del aprendizaje autorregulado. La teoría sociocognitiva hace hincapié en las influencias sociales en la conducta del individuo, señalando que las personas adquieren mediante la observación, conocimientos, emociones, creencias, destrezas y metodologías. En la actualidad, bajo este enfoque sociocognitivo la autorregulación es una capacidad de autoliderazgo que facilita al alumno transformar sus competencias personales en destrezas académicas que facilitan el aprendizaje. En este sentido, bajo este enfoque la expresión proactiva en cada enseñanza y actividad realizada en relación al área académica constituye el aprendizaje autorregulado (Zimmerman et al., 2005).

Por su lado, Remón (2013) señala otra teoría explicativa denominada la Teoría de la autodeterminación, dicha teoría se origina a partir de los estudios sobre la motivación intrínseca y extrínseca hechos por Edward Deci en 1985 al lado de Richard Ryan. Esta teoría es denominada también como “macro-teoría”, la cual integra seis supuestos teóricos validados y sustentados en la personalidad, desarrollo, bienestar y motivación; destacando el papel de este último de manera autónoma y controlada, así como la desmotivación como factor que predice el desempeño, las afinidades y del bienestar, además aborda situaciones sociales que afectan la motivación. También se tiene a Moreno y Martínez, (2006) quienes señalan que esta teoría agrupa y resume las teorías sobre evaluación cognoscitiva, organísmica, orientaciones causales y de necesidades humanas. Deci y Ryan (1985) defensores de esta teoría, sostienen que las personas al interactuar con su ambiente buscan sentirse competentes (deseo de interacción eficaz), autónomas (deseo de realizar acciones propias) y establecer relaciones con los demás (deseo de estar conectado y ser respetado por otros), satisfacer esto es importante para el desarrollo de la motivación auto determinada y el bienestar psicológico. Por lo tanto, de acuerdo con Deci y Ryan (2000) cuando las personas regulan de forma consiente y volitiva sus comportamientos en interacción con el medio favorecen los procesos de socialización, competitividad y autonomía. No obstante, si el entorno ejerce

control, la satisfacción de dichas necesidades se verá frustrada. Los investigadores Ryan y Deci (2000) proponen los términos de “control” y “autonomía” con significado similar haciendo referencia a los términos “extrínseco” e “intrínseco”. De esta manera, las conductas motivadas pueden ser ubicadas dentro de un continuo que va desde una no-autodeterminada (más relacionada con motivaciones extrínsecas) hasta la autodeterminada (vinculada con motivaciones intrínsecas), en lugar de situarlas en un extremo u otro.

Hasta aquí se ha abordado el sustento teórico de la variable autorregulación. Así mismo, para poder analizar cuantitativamente esta variable, es necesario abordar sus dimensiones. Torres (2007) bajo la teoría sociocognitiva propone su modelo el cual integra cuatro dimensiones (citado en Hidalgo, 2020): i) Conciencia metacognitiva activa, referido a la competencia del estudiante para analizar su aprendizaje y que viene influenciada por aspectos del entorno y por características individuales del sujeto; integra los indicadores propósito y autonomía. ii) Control y verificación del aprendizaje, dimensión referida a la gestión y autonomía del estudiante sobre lo aprendido y sus resultados, por ejemplo, si el estudiante considera que sus aprendizajes dependen de él, existirá un control interno; sin embargo, si considera que están condicionados por la ayuda que pueda recibir se habla entonces de un control externo; abarca los indicadores predisposición y autonomía. iii) **Esfuerzo diario** en la realización de la tarea, referida a la motivación por parte del alumno por cumplir con sus actividades académicas lo que induce a que se esfuerce por alcanzar resultados positivos; comprende el indicador dedicación. Y finalmente la dimensión iv) Procesamiento activo de la información, considerada todas las estrategias aplicadas por el estudiante para lograr el aprendizaje y que se evidencia en el análisis y práctica de la información, integra el indicador interés. Estas dimensiones fueron consideradas para el estudio.

Considerando lo anterior, se entiende la autorregulación del aprendizaje como una acción compleja que requiere analizar y comprender este proceso desde el enfoque integrador. Por ello es importante también mencionar algunas consideraciones analizadas por Zimmerman (1994) citado por Agüero (2018), quien ejecuta un análisis de la autorregulación. En la siguiente tabla se puede observar una breve descripción de la autorregulación y sus dimensiones según

su perspectiva, que si bien es cierto no se toman en el estudio brindan un aporte para su entendimiento:

**Tabla 1**

Análisis conceptual de las dimensiones de la Autorregulación académica según Zimmerman.

Cuestiones Científicas	Dimensiones Psicológicas	Atributos de autorregulación	Condiciones de tarea	Procesos de Autorregulación
¿Por qué?	Motivación	Intrinsicabilidad y automotivación	Elegir participar	Autometas, autoeficacia, valores, atribuciones, etc.
¿Cómo?	Método	Planificación y automotivación	Elegir método	Uso de estrategias de relajación, etc.
¿Qué?	Resultados del rendimiento	Autoconciencia de los resultados del rendimiento	Elegir resultados de rendimiento	Autoobservación y autojuicio, autorreacción, voluntad.
¿Dónde?	Ambiente social	Recursos ambientales sociales y sensitivos	Control de ambiente social y físico	Estructuración ambiental, búsqueda de ayuda.

Fuente: Zimmerman (1994) citado por Agüero (2018, p.8).

Según Zimmerman (1994) son cuatro preguntas las cuales se pueden observar en la tabla estas se emplean para entender el aprendizaje debido a que cada una se relaciona con una variable psicológica que abarca finalmente la autorregulación académica (citado en Agüero, 2018). La primera pregunta responde al grado de motivación de los alumnos para su autorregulación, responder a este cuestionamiento depende del enfoque con el que se observe por ejemplo, enfoque atribucionales señalan como respuestas al esfuerzo y habilidad, otros señalan al autoconcepto. La segunda pregunta que se observa en la tabla responde al como aprenden los estudiantes; según en enfoque de Vigotsky se puede observar cuando se analiza la capacidad del alumno para autodirigirse al momento de realizar sus actividades académicas, mientras que

la teoría metacognitiva plantea que son las estrategias las que autorregulan el aprendizaje. La tercera pregunta se responde analizando la persistencia para regular lo aprendido; sin embargo, existen sustentos teóricos que indican que la voluntad para realizar un autorregulación no es únicamente el factor primordial para que esto suceda, por ello la cuarta pregunta enfatiza en las redes de apoyo que cuenta o que tomara iniciativa para aplicar la autorregulación, en este sentido, abarca el ambiente y las personas que lo ayudaran. El enfoque sociocognitivo destaca en este caso el papel de modelos significativos, mientras que las teorías constructivistas se focalizan en el ambiente.

Con respecto a los atributos de la autorregulación, según el autor en los alumnos existe un predominio de la motivación tipo intrínseca. El método o estrategias de aprendizaje a su vez se caracterizan por ser planificados o automáticos. En las dos últimos atributos según la Tabla 1 responden a como los estudiantes toman plena conciencia del modo en que realizan sus trabajos académicos. El autor señala que estos atributos van de la mano de los procesos de autorregulación en el cual no solo el alumno tiene protagonismo sino también el contexto físico y entorno social.

Existen también mecanismo que facilitan la realización de las tareas las cuales se les denomina “condiciones necesarias”, estas contribuyen que el alumno(a) autorregule su aprendizaje, trae consigo los siguientes beneficios: libertad para que seleccionen su propia metodología o estrategia de aprendizaje, brindar alternativas para que seleccionen la que más se adecua a ellos(as), darles las facilidades para que ellos elijan que aplicar y finalmente darles un espacio para que ellos regulen su ambiente.

Hoy en día en el contexto educativo, sabemos que los alumnos se les debe motivar de manera constante para que sean miembros activos cuando aprenden y se les enseña ya son aspectos favorables para su propio aprendizaje. Por ello, de acuerdo con Matos (2009) es importante conocer el funcionamiento autónomo y controlado del comportamiento que muestran los alumnos, sin olvidar o desplazar la influencia del entorno social debido a que como dicen Jang (2008), Kaplan y Patrick (2016) y Reeve (2012), la motivación y calma de los educandos se ve favorecida por las dinámicas hechas en el aula. Para Reeve (2009) el estar cerca de los estudiantes, los docentes pueden observar diferentes formas motivacionales de ayuda a la autonomía o control. En este sentido, el

entorno educativo tiene la función de impulsar el aprendizaje autorregulado. Reeve y Cheon (2014) sostienen que las formas de motivación se reflejan en la práctica docente y las relaciones interpersonales. Para Matos (2017) al citar a Reeve (2009) y haciendo traducción propia sostiene que los alumnos tienen herramientas de motivación internas que regulan las tareas para el aprendizaje, por lo tanto, el docente debe comprenderlas. En esencia, el docente según Reeve (2009) debe recoger las actividades e ideas de los estudiantes, usando un estilo informativo, aceptar y reconocer que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y existencia de malos afectos; por lo tanto, el docente podrá contribuir a la autonomía (Reeve, 2012).

Posterior a la exposición de las bases teóricas de la primera variable que se aborda, se continua con el sustento de la autoeficacia académica. Con respecto a las definiciones se destaca la de Bandura (1997), quien aborda este tema de manera amplia planteando que la autoeficacia como una competencia peculiar de los individuos para poseer el control de los procesos de pensamiento, siendo la motivación y acción características propias de los seres humanos; que guardan estrecha relación especialmente de influencia al tomar una decisión implicada en el desarrollo y la responsabilidad de entrega de un trabajo académico (Bandura, 1982). Por otro lado, para Torres (2006) la autoeficacia es una opinión producida por el ser humano sobre la capacidad para alcanzar un nivel determinado sobre una tarea. Esta última definición hace necesario resaltar el papel fundamental que toma la percepción sobre las propias capacidades del sujeto, por ejemplo la definición de Zimmerman (1999) toma a la autoeficacia como resultado del sistema de creencias del ser humano acerca de las capacidades de hacer y organizar las acciones para el cumplimiento de tareas asignadas.

Teniendo en cuenta lo mencionado para el estudio se tomará en cuenta el modelo de Bandura (1997), quien bajo la teoría social cognitiva plantea que la autoeficacia comprende los juicios que el ser humano, en este caso el estudiante tiene de sí mismo en referencia a sus capacidades de forma que logre alcanzar el rendimiento deseado. Para el autor, las personas desarrollan estas autopercepciones de su capacidad convirtiéndose en los medios para alcanzar sus metas. La teoría social cognitiva enfatiza en el rol que cumple los pensamientos acerca de sí mismo a los cuales denominó los fenómenos

referenciales, estos serían claves para la competencia personal. Bandura (1997) propone que para observar la percepción que tiene el sujeto de sí mismo se analiza la expectativa que tiene de su eficacia y de sus resultados. En este sentido la autoeficacia significaría para Bandura la capacidad percibida la cual se mide por los indicadores: i) Eficacia de la persona; entendida como la convicción del estudiante de que posee las habilidades competentes requeridas para generar resultados efectivos en su desempeño escolar y ii) Demuestra ser competente, referido a los resultados que obtiene. Las respuestas obtenidas de estos dos aspectos evaluarían la autoeficacia, la cual según Bandura (1986) se va desarrollando de cuatro fuentes principales (citado en Huatuco, 2015): i) Experiencias directas, según Bandura las creencias del individuo son fortalecidas o debilitadas por el fracaso o éxito posterior a la práctica de una tarea, es decir, si el individuo realiza una actividad y obtiene buenos resultados, su percepción de autoeficacia aumentará; en el caso del estudiante del idioma inglés según Chacón (2006) este a través de experiencias observacionales y directas en el uso del idioma extranjero y oportunidades de enseñanza durante su formación inicial va encaminando las bases para fortalecer lo que cree acerca de autoeficacia. ii) Experiencias vicarias o aprendizaje por observación, cuando se es testigo de los logros de otras personas el individuo según Huatuco (2015) inicia un proceso de comparación y tiene el impulso de lograr y desempeñarse en la misma situación, cuando lo alcanza el estudiante refuerza su creencia de autoeficacia. iii) Persuasión verbal, para Bandura (1986) los juicios valorativos que se le emite al estudiante refuerzan la autoeficacia, la confianza y la autovaloración, por ello estos deben reflejar las destrezas reales de los alumnos (citado en Huatuco, 2015). iv) Actividad emocional: Según Huatuco (2015) los estados emocionales intensificados y activos como la ansiedad, el miedo, la depresión y el estrés afectan los estados de autoeficacia. Para Chacón (2006) los estudiantes del idioma inglés suelen experimentar estos estados emocionales las cuales son tomadas por el alumno como señales de vulnerabilidad ante un desempeño deficiente en la lengua extranjera.

En este caso según Bandura (1997), la manera en cómo actúan las personas son consecuencia de lo que ella creen o perciben de sí mismas en

relación a sus propias competencias, destrezas y habilidades personales que impulsan a desarrollar alguna actividad, ya que la percepción que tengan va a direccionar que es lo que harán con todo lo que ellas tienen (citado en Pajares y Schunk, 2001); por ello, según el experto Bandura (1997) si existe relación entre los criterios de eficacia y resultados, la predicción de autoeficacia será mayor.

En el ámbito académico, el concepto de autoeficacia es muy importante, es por ello que Pajares (2002), plantea que los individuos con el mismo grado de conocimiento y habilidad presentan logros y comportamientos heterogéneos. Es decir, el rendimiento académico apropiado obedece también a la percepción que tiene el alumno de su autoeficacia en relación a las demandas y exigencias del sistema educativo. Para ello Bandura (1995), señala que la autorregulación de la motivación, el control de pensamientos negativos y reacciones emocionales son necesarios para una actuación exitosa. La autoeficacia de igual manera es importante en el ámbito educativo ya que conlleva a un efecto positivo en el desempeño académico y promueve la motivación del estudiante para aprender diversas áreas de estudio con las que tiene mayor afinidad, por el contrario, el alumno que se considera ineficaz pierde la pasión por aprender (Alegre, 2014).

Por lo expuesto se puede apreciar al abordar la autorregulación y la autoeficacia el ambiente social así como las características personales del estudiante. En este sentido tal como manifiesta García (2018) es necesario que se promueva dentro de las aulas estrategias que se adapten a las necesidades del estudiante para que indirectamente se promuevan y estimulen ambas competencias que se abordan en el presente estudio. Por estas razones es necesario estudiar la autorregulación y la autoeficacia académica para que las carencias detectadas permitan establecer estrategias que permitan alcanzar mejoras.

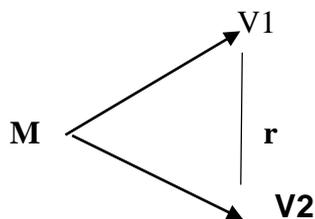
### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo de estudio y diseño de investigación

El estudio se encuentra dentro del enfoque cuantitativo debido a que se ha empleado dos instrumentos de tipo encuesta que cumplen con criterios de validez y confiabilidad. Según Hernández et al. (2018) la investigación cuantitativa busca probar una hipótesis a través de la recolección de información haciendo uso de la medición y el análisis estadístico.

La investigación a su vez es de diseño no experimental, debido a que se observa el estado natural de las variables sin la necesidad de alguna manipulación por parte del investigador. De acuerdo con Hernández et al. (2018) en los estudios no experimentales se observan las variables en su estado natural, sin la necesidad de manipularlas.

Finalmente, el tipo de estudio según Hernández et al. (2018) es correlacional ya que pretende hallar cómo se relacionan las variables analizadas a través de la medición de cada una de ellas. A continuación se grafica el diseño:



Dónde:

M	Muestra
V1	Autorregulación del aprendizaje
V2	Autoeficacia académica
r	Relación que existe entre ambas variables

### 3.2. Variables y operacionalización

Autorregulación del aprendizaje: para Gonzáles (2001) la autorregulación es la competencia del ser humano para encaminar su manera de actuación. Precisamente uno de los contextos en el cual se ha analizado su importancia es el educativo.

Autoeficacia académica: Zimmerman (1999) la define como las creencias que se tiene sobre las capacidades de hacer y organizar las acciones para el cumplimiento de tareas asignadas.

### 3.3. Población, muestra y muestreo

Para Hernández-Sampieri et al. (2014), la población constituye un grupo de personas con características comunes a ser investigadas. La población en esta investigación está conformada por 750 estudiantes del Centro de Idiomas "FACHSE" de la Universidad Pedro Ruiz Gallo - Lambayeque.

#### Tabla 2

*Población de estudiantes del Centro de Idiomas "FACHSE" de la Universidad Pedro Ruiz Gallo- Lambayeque*

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Básico, intermedio y avanzado	365	390	750

Fuente: Sistema Informático del CI (FACHSE).

El muestreo es no probabilístico, por conveniencia, habiéndose seleccionado en forma intencional a los participantes, conformándose una muestra de 30 estudiantes.

Criterios de inclusión: estudiantes del sexto ciclo del Centro de Idiomas "FACHSE".

Criterios de exclusión: estudiantes que hayan omitidos 2 ítems o más en cualquiera de los instrumentos.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

Se aplicó como técnica de campo las encuestas virtuales. García (1993) señala que la encuesta es una técnica que tiene procedimientos establecidos para recoger los datos.

Por ser una investigación correlacional se utilizan dos cuestionarios que miden las variables de estudio. Para evaluar la variable autorregulación, se empleó el “Cuestionario Autorregulación para el aprendizaje” y en cuanto a la autoeficacia la “Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar”. En cuanto al criterio de la validez, según Hernández-Sampieri et al. (2014) es el nivel de adecuación del instrumento para medir lo que se desea conocer. Es decir, la encuesta a utilizar debe estar enfocado al problema y debe responder a la variable en estudio, debe estar redacción cuidadosamente para su aplicación se corroboró en los antecedentes previos. Ambos instrumentos fueron validados a través de 3 expertos. Por otro lado, el criterio de confiabilidad, para Hernández-Sampieri et al. (2014) es la capacidad de instrumento para generar conclusiones similares tras aplicársele a la misma persona. Se tiene así un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0,993 y 0,964 para el Cuestionario Autorregulación del aprendizaje y para la Escala de autoeficacia académica respectivamente.

### **3.5. Procedimientos**

Los procesos para recoger datos de la muestra de estudio consistieron en primer lugar en la selección del instrumento teniendo presente los fundamentos teóricos y la operacionalización de las variables.

En segundo lugar, se recurre a verificar la validación mediante juicio de expertos de los dos instrumentos y la confiabilidad para determinar que sean instrumentos válidos.

En tercer lugar, se solicitó el permiso del Centro de idiomas para aplicar el instrumento.

Posterior a ello se aplicó el instrumento a través de las herramientas web teniendo en cuenta la fecha y hora de su aplicación de los instrumentos y dando a conocer el objetivo del mismo.

Finalmente se realizó el proceso y se interpretó los datos estadísticos.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Tomando en cuenta a Hernández-Sampieri et al. (2014) se aplicará los siguientes métodos:

Estadística descriptiva: se realizará siguiendo los siguientes criterios estadísticos, la información recogida se presentará en tablas de distribución aplicando el Microsoft Excel y el programa estadístico (SPSS), que permitirán ordenar y organizar los resultados para realizar el análisis e interpretación objetiva con respecto a las variables.

Estadística inferencial: para realizar la inferencia de la relación analizada y de esta manera corroborar o rechazar la hipótesis.

### **3.7. Aspectos éticos**

El estudio tendrá en cuenta los principios éticos básicos de Koepsell y Ruiz (2015), quienes señalan:

Principio de respeto a las personas: tratar con respeto a los colaboradores, con autonomía y protección de su integridad física y mental, además la información, el consentimiento y voluntariedad de los participantes, se protegerá, así como su identidad.

Principio de beneficencia: asegura el bienestar de los colaboradores respetando sus decisiones.

Principio de Justicia: los participantes serán seleccionados con criterios morales, sin sesgos sociales, raciales, sexuales ni culturales.

## IV. RESULTADOS

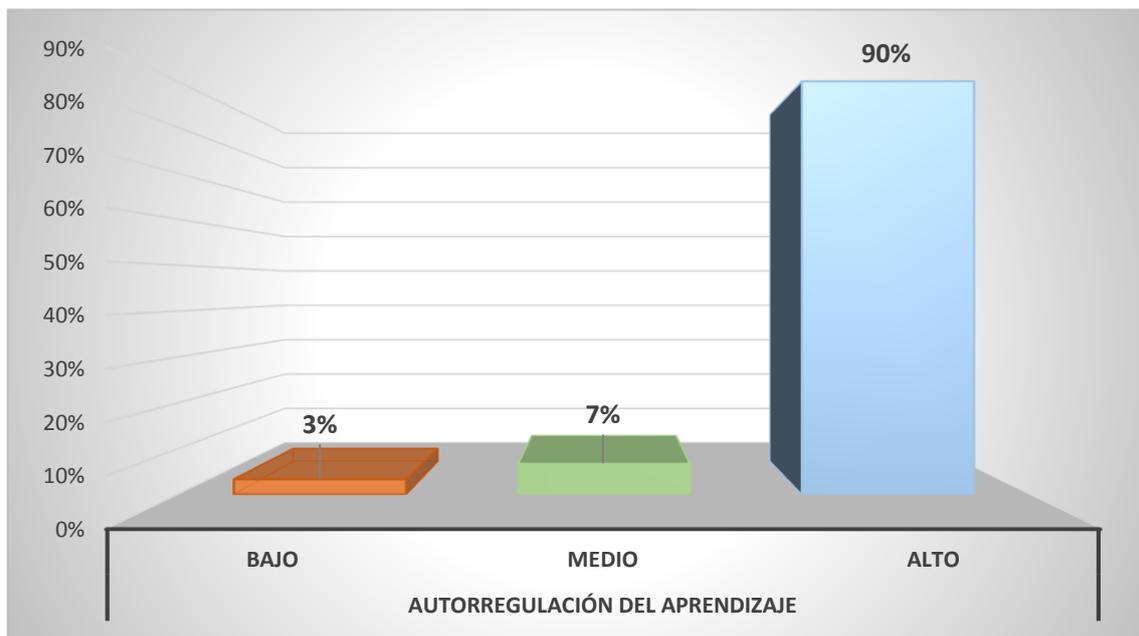
### 4.1 Descripción de la autorregulación del aprendizaje

En esta sección se verán los resultados obtenidos como parte de la recolección de datos y procesamiento de la base generada:

En primer lugar, se aprecia la figura 1 donde hay una evidente predominancia del nivel alto de autorregulación del aprendizaje que tienen los estudiantes del sexto ciclo del Centro de Idiomas “FACHSE” evaluados (90%). Lo cual es indicador de que los estudiantes tienen una alta capacidad para dirigir su propia conducta y regular su proceso de aprendizaje.

**Figura 1**

*Autorregulación del aprendizaje por niveles*

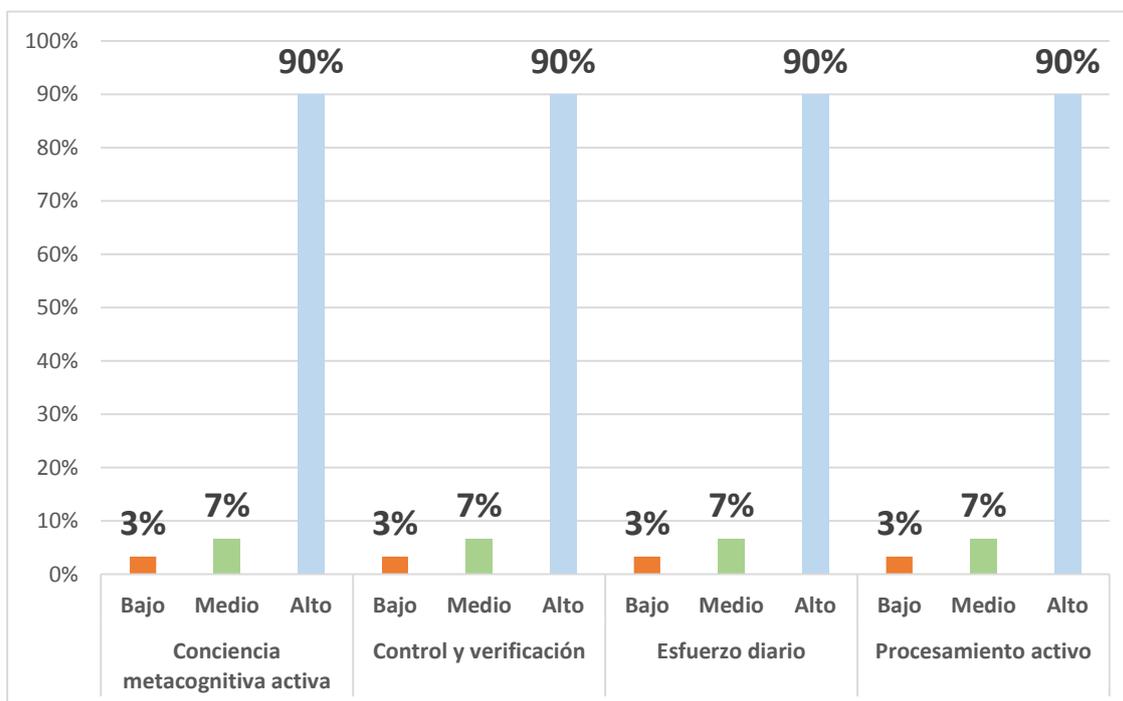


**Nota.** Elaborado por el investigador.

Adicionalmente, se visualiza en la figura 2 que la distribución porcentual de los niveles de cada dimensión de la autorregulación del aprendizaje es la misma que para la variable general. Esto sugiere en cuanto a la dimensión conciencia metacognitiva activa que los estudiantes son altamente capaces de saber lo que quieren estudiar y cómo hacerlo además de cuándo cambiar de estrategia. En cuanto a la dimensión control y verificación, los estudiantes logran implementar estrategias de planificación, revisión y análisis para alcanzar sus metas de aprendizaje. Concerniente a la dimensión esfuerzo diario, los estudiantes son muy capaces de vencer las dificultades con gran ánimo y energía. Y respecto a la dimensión procesamiento activo, los estudiantes aplican operaciones de un conjunto de conocimientos de forma sistemática que les permite verificar la comprensión de la información que captan en clase.

**Figura 2**

*Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje por niveles*



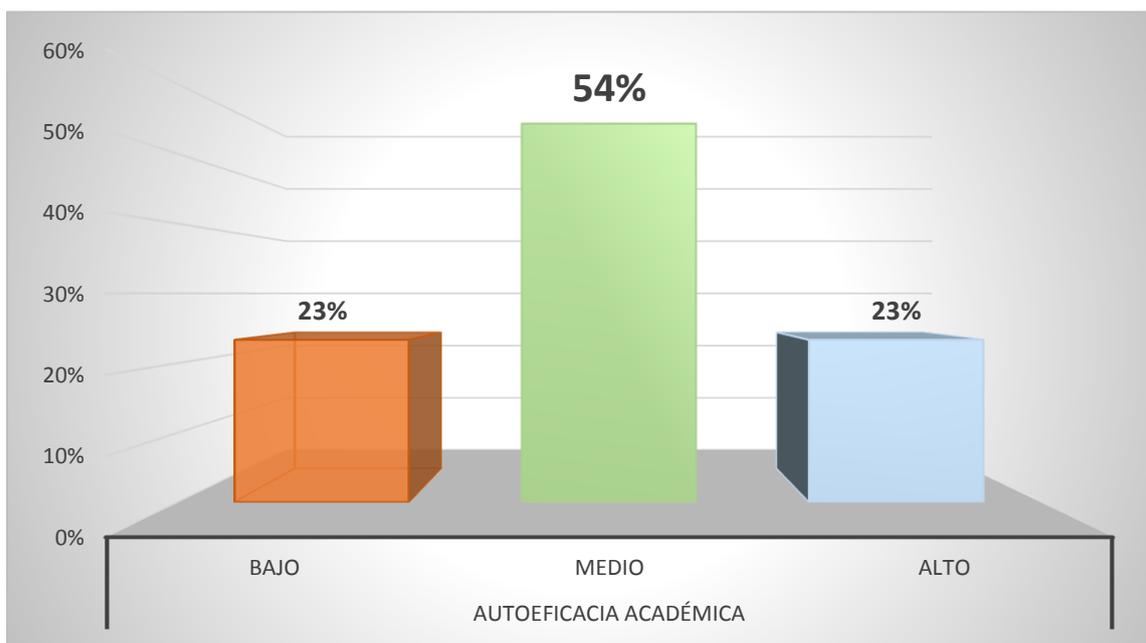
**Nota.** *Elaborado por el investigador.*

## 4.2 Descripción de la autoeficacia académica

En segundo lugar, se aprecia la figura 3 la cual muestra que más del 50% de los estudiantes del sexto ciclo del Centro de Idiomas “FACHSE” evaluados se ubican en un nivel medio en cuanto a su autoeficacia académica, esto refleja en poco más de la mitad de los estudiantes una percepción de que poseen una capacidad regular para lograr los resultados académicos que esperan. Por otro lado, el 23% presenta un nivel de autoeficacia bajo, teniendo dudas sobre sus capacidades de aprendizaje. Mientras que el otro 23% presenta un nivel de autoeficacia alto, teniendo mayor compromiso, persistencia e involucramiento con las tareas académicas.

**Figura 3**

Autoeficacia académica por niveles



**Nota.** Elaborado por el investigador.

### 4.3 Análisis de la relación entre autoeficacia académica y las dimensiones de autorregulación del aprendizaje

En esta sección se identifica la relación entre la variable autoeficacia académica y las dimensiones de la variable autorregulación del aprendizaje.

En la tabla 3 se muestra que la autoeficacia académica no guarda relación con ninguna de las dimensiones correspondientes a la autorregulación del aprendizaje. Siendo los valores de la significancia  $> 0.05$  en las cuatro relaciones establecidas, se tiene que la autoeficacia académica no se relaciona con la conciencia metacognitiva, control y verificación, esfuerzo diario, ni con el procesamiento activo.

**Tabla 3**

*Relación entre autoeficacia académica y dimensiones de autorregulación del aprendizaje*

			Conciencia metacognitiva activa	Control y verificación	Esfuerzo diario	Procesamiento activo
Rho de Spearman	Autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	-.164	-.122	-.246	-.062
		Sig. (bilateral)	.388	.522	.189	.744
		N	30	30	30	30

**Nota.** Resultados obtenidos mediante SPSS

#### 4.4 Análisis de la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica

Se llega por último a la tabla 4, donde se muestra que el valor de la significancia es  $.349 > 0.05$ , lo que da pase a rechazar la hipótesis planteada que indicaba que si existía correlación entre ambas variables, y aceptar la hipótesis de que la autorregulación del aprendizaje no se encuentra relacionada con la autoeficacia académica percibida en los 30 estudiantes del sexto ciclo del Centro de Idiomas “FACHSE” evaluados.

**Tabla 4**

*Relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica*

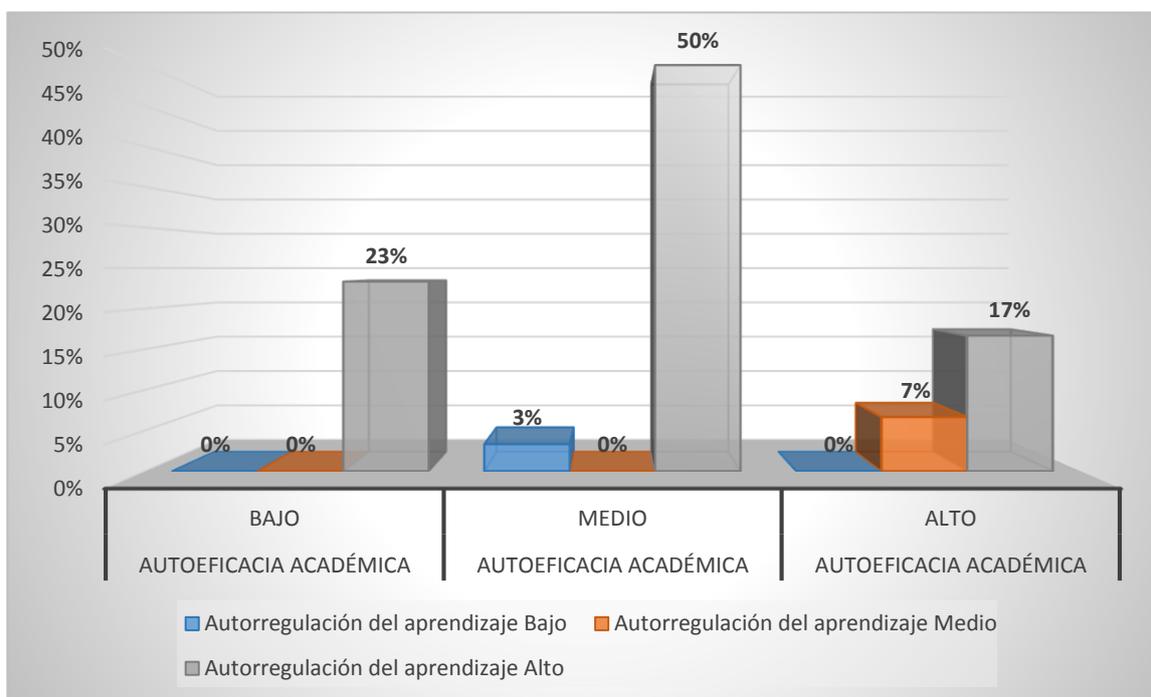
		Autoeficacia académica	
		Coefficiente de correlación	-.177
Rho de Spearman	Autorregulación del aprendizaje	Sig. (bilateral)	.349
		N	30

**Nota.** Resultados obtenidos mediante SPSS

Así mismo, en la siguiente página se puede visualizar la figura 4 donde aparecen los resultados descriptivos cruzados de ambas variables. Aquí también se evidencia la no relación de las variables, por cuanto un 50% de alumnos se categorizan en un nivel alto de autorregulación del aprendizaje se ubican a su vez en un nivel medio de autoeficacia académica, además un 23% de estudiantes que a pesar de tener una alta autorregulación del aprendizaje poseen una baja autoeficacia académica.

**Figura 4**

*Autoeficacia académica por niveles*



**Nota.** *Elaborado por el investigador.*

Por lo cual, los resultados descriptivos también apoyan los valores estadísticos encontrados, existiendo coherencia entre ambos.

## V. DISCUSIÓN

Los hallazgos encontrados son producto de la recolección de datos realizada con la finalidad de analizar las variables: autorregulación y autoeficacia académica. Para ello se emplearon dos instrumentos psicométricos los cuales contaron con los criterios estadísticos de validez y confiabilidad, aspectos necesarios para obtener resultados certeros. En relación a la validez de los instrumentos, ambos cuentan con estudios previos realizados en donde se garantiza que los instrumentos están aptos para aplicarse en muestras con características similares al presente estudio, Cartagena (2008) validó un juicio de 8 expertos la Escala de Autoeficacia académica y de igual forma se halló la validez para el Cuestionario Autorregulación del aprendizaje. Con respecto al criterio estadístico de confiabilidad, se determinó mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach, para este último instrumento mencionado el índice resultó 0.993, mientras que para el otro fue de 0.964 corroborándose de esta manera la confiabilidad. En este sentido los instrumentos aplicados fueron válidos y confiables para la investigación científica.

A pesar de la coyuntura actual ocasionada por la Covid-19, situación que representó una limitación en el estudio, se logró evaluar haciendo uso de la tecnología a 30 estudiantes de la institución, cantidad necesaria para abordar el estudio de tipo correlacional, en consecuencia el estudio brinda aportaciones relevantes para la institución, ya que de acuerdo a las evaluaciones se logró obtener resultados que contribuyen a conocer la realidad problemática del Centro de Idiomas "FACHSE" - UNPRG para que de esta manera se planteen estrategias que causen un impacto positivo durante y después de obtenido el aprendizaje y brindado los conocimientos aprendizaje y en consecuencia se brinde los servicios educativos a los estudiantes de una manera más eficiente, de tal forma que se adapten a sus necesidades. Un punto importante a considerar con respecto a la muestra es en relación a la cantidad evaluada, ya que, al ser un grupo reducido, no representa a toda la población por lo que no es posible generalizar los hallazgos.

Según los resultados hallados se evidenció que no existe una correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica, resultados que conllevan a rechazar la hipótesis planteada. En este sentido los resultados

encontrados demuestran que la autorregulación entendida por Zimmerman como el mecanismo de los estudiantes para activar y mantener sus formas de actuación, afectos y capacidades cognitivas direccionadas a logro de metas (citado en Agüero, 2018) no se relaciona con la autoeficacia académica entendida por Torres (2006) como la percepción que tiene el estudiante de obtener buenos resultados. Estos resultados son explicados según Rosales y Hernández (2020) quienes señalan que la autosuficiencia académica evidenciada en la autorregulación y autoeficacia académica depende de muchos factores que competen a los ámbitos académicos pero también a aspectos demográficos. En este caso la muestra que si bien es cierto se evaluó fueron universitarios a diferencia de otros estudios, estos formaron parte de un centro de idiomas.

En ese sentido, los resultados en las investigaciones que pretendan analizar el análisis correlacional entre ambas variables deberán profundizar qué otros aspectos influyen. Estos resultados encontrados coinciden con los de Caballero (2015), quien no encontró una relación entre ambas variables en un grupo muestral de estudiantes de una institución pública, similar al entorno en el cual se realizó la presente investigación. Asimismo, los resultados hallados se diferencian en mínima medida con el de Canales y Alegre (2017) que a pesar de encontrar correlación entre la autorregulación y autoeficacia académica esta relación se dio en un grado muy bajo ( $r=0,18$ ), lo que indica que solo en pocos casos se podría concluir que a mayor control y supervisión del aprendizaje existe mayor autoeficacia académica. En esta misma línea de correlaciones encontradas, se encuentran los estudios de Díaz (2019) y Luna (2019) quienes ambos encontraron correlaciones positivas y en grado moderado en ambas variables; sin embargo, la muestra fue más representativa y de mayor cantidad que la que se empleó en el presente estudio, motivo que explicaría la diferencia de resultados.

Hay otras investigaciones que son necesario mencionar por las inferencias que se pueden realizar y relacionar con lo encontrado, por ejemplo, el estudio de Barrios (2015) quien encontró que la autorregulación y rendimiento académico no guardan relación, por lo que se infiere que aun cuando el estudiante supervise y controle sus aprendizajes puede no alcanzar resultados favorables y en este sentido afectar su capacidad de autoeficacia académica

debido a que ésta según Zimmerman (1999), hace referencia a la creencia del estudiante de ser capaz para realizar y cumplir con sus actividades académicas. Hay evidencia y coincidencia en los resultados al analizar las variables abordadas, así como también con variables relacionadas como el estudio de Hernández (2015) quien analizó la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico y de igual forma no halló correlación, explicando que si un estudiante no tiene la percepción de sí mismo de ser capaz de cumplir con metas no indica necesariamente que tenga un mal rendimiento, por lo que un estudiante puede tener el esfuerzo diario para cumplir sus tareas (evidenciado en sus notas académicas), puede procesar la información adecuadamente, y supervisar sus aprendizajes; sin embargo, no porque tenga una percepción de sí mismo favorable que lo motive a pensar que es capaz de conseguir buenos resultados. En ese sentido con estos resultados encontrados y la comparación con otros estudios permite plantear para futuras investigaciones analizar qué otros aspectos influyen al tratar de abordar estas variables asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje del educando.

En segundo lugar se discute lo relacionado al primer objetivo específico, el cual buscó describir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del Centro de Idiomas "FACHSE", se puede visualizar en los resultados la predominancia de un nivel alto en casi todos los alumnos, lo que quiere decir que los estudiantes según Cruz et al. (2017) están consiguiendo aplicar sus competencias personales en el entorno educativo para resolver las demandas estudiantiles. Resultados que coinciden con los de Muñoz en los cuales se encontraron mayores niveles de autorregulación y motivación en universitarios integrantes a una universidad pública peruana. En la autorregulación de estudiantes de escuelas públicas la revisión de la teoría es explicada por García (2018) quien indica que las estrategias actuales en las escuelas tradicionales no cumplen con satisfacer las inquietudes de los alumnos, por lo que el alumno aprende por sí mismo a auto gestionar sus aprendizajes, situación que también conlleva en otros estudiantes a la deserción o traslado a escuelas privadas en las cuales el proceso de enseñanza sea más efectivo. Sumado a ello un punto a favor para los estudiantes universitarios es la adaptabilidad que aunque pueden estar en entornos altamente estresantes buscan alternativas para adecuarse al mismo (Pickett, 2017). Según lo expuesto, los estudiantes han logrado

manifestar iniciativa frente a las dificultades que se han venido presentando para poder seguir estudiando y esto es porque probablemente tal como manifiesta Calderón (2019) exista una mayor gestión del tiempo y búsqueda de ayuda con respecto a su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado estos hallazgos se contraponen a los de Barrios (2015), quien encontró que la competencia de autorregulación de los estudiantes debe ser reforzada, ya que los estudiantes no suelen aplicarlas correctamente; sin embargo sus resultados fueron producto de un estudio internacional en el contexto de Guatemala, motivo por lo cual causan variabilidad con la presente investigación. Por otro lado con respecto a las dimensiones se encontró una constancia con el resultado general, debido a que la mayoría de los estudiantes mostró niveles altos en cuanto a la conciencia metacognitiva activa entendida por Torres (2007) como la competencia del estudiante para analizar su aprendizaje, y de igual forma se evidenció categorías altas en cuanto a las dimensiones: control y verificación del aprendizaje, esfuerzo diario y procesamiento activo (citado en Hidalgo, 2020). Estos hallazgos reafirman lo encontrado por Calderón (2019), quien encontró niveles altos en cuanto a las dimensiones de la variable autorregulación.

En tercer lugar, los resultados encontrados que buscaron responder al segundo objetivo específico se encontró una predominancia del nivel medio con respecto a la autoeficacia, entendida por Bandura (1997) como la capacidad para regular el pensamiento, siendo la motivación y acción dos aspectos que impulsan la consecución de las actividades académicas. Estos hallazgos indican que un poco más de la mitad (54%) de la muestra de estudiantes evaluados considera que puede obtener buenos resultados; a pesar de que casi todos los alumnos apliquen estrategias, realicen un control y supervisión de su aprendizaje (90%). Esto conlleva a inferir que existiría una creencia en los estudiantes de que los resultados obtenidos están condicionados por un control externo, es decir que aunque ellos apliquen estrategias para obtener sus aprendizajes, sus resultados obtenidos no dependerán únicamente de ellos, tal como lo manifiesta Torres (2007) quien señala que cuando el estudiante presenta niveles altos de autorregulación especialmente en la dimensión control y verificación del aprendizaje, se trata de un estudiante que considera que sus resultados dependen más de él que del entorno (control interno), por lo que existirá una mayor autosuficiencia al momento de aprender; sin embargo, cuando el

estudiante percibe que sus resultados dependerán de otras influencias externas como el entorno entonces se manifiesta un control externo y por ende una percepción de autosuficiencia disminuida (citado en Hidalgo, 2020).

Como último objetivo a discutir son los resultados del análisis de la autoeficacia académica y las dimensiones de la otra variable estudiada. Según estos hallazgos se evidenció que no existe ninguna relación entre la variable con las dimensiones de la autorregulación, confirmando lo hallado por Canales y Alegre (2017) quien halló si bien es cierto correlaciones entre las dimensiones de la autorregulación con la eficacia estas se dieron en un grado muy bajo. Esto indica que a pesar de que el estudiante analice sus aprendizajes para ver sus avances no significa que él crea que es capaz de alcanzar buenos resultados, según Pickett (2017) el estudiante se ve en la necesidad de emplear estrategias que le ayuden a aprender con la finalidad de que logre adaptarse a entornos estresantes. En este sentido, no todas las acciones direccionadas a alcanzar el aprendizaje están motivadas por un sentimiento de autoeficacia, sino por una necesidad que impulsa al estudiante a lograr algún objetivo planteado. Con respecto a la relación entre la autoeficacia y el control y verificación del aprendizaje, entendida por Torres (2007) como la percepción de control del estudiante hacia sus aprendizajes por parte de él o de los demás; no se halló correlación, en este sentido el estudiante considera que sus resultados dependen en mayor medida del entorno, tal como manifiesta Deci y Ryan (2000) si el entorno ejerce un mayor control el grado de conformidad de los alumnos será limitado. Por lo expuesto tal y como dice Reeve (2009) el docente debe en los entornos educativos aceptar las ideas propuestas de los estudiantes aceptando que tienen diferentes estilos de aprendizaje para que de esta manera se contribuya a su autonomía y en consecuencia al desarrollo de su sentimiento de autoeficacia.

De igual forma que no exista correlación entre la autoeficacia y el esfuerzo diario en la realización de la tarea, entendida por Torres (2007) como el nivel de motivación del alumno por cumplir con sus actividades académicas lo que induce por alcanzar resultados positivos (citado en Hidalgo, 2020); permite inferir que en el contexto donde se desarrolló la investigación los estudiantes no necesariamente se esfuerzan diariamente porque se sienten capaces de obtener un buen rendimiento, por lo que la motivación en los estudiantes está más

relacionado con origen intrínseco, dato que se sustenta en el estudio de Muñoz (2019), quien encontró una correlación significativa entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado; y a su vez se fundamenta en lo señalado por Reeve (2009) quien sostuvo que los estudiantes tienen herramientas de motivación internas que regulan las tareas para el aprendizaje (citado en Matos, 2017). Finalmente, de igual forma que no exista correlación entre la autoeficacia y el procesamiento activo de la información, entendida por Torres (2007) como la aplicación de estrategias para lograr el aprendizaje (citado en Hidalgo, 2020); no se da necesariamente porque el estudiante considera que es capaz de obtener buenos resultados y aprender sino como lo mencionado anteriormente por Pickett (2017), que el estudiante se ve en la necesidad de emplear estrategias cuando considere que el entorno demanda cada vez más de él.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados, la hipótesis planteada en la investigación es rechazada, por lo que la autorregulación para el aprendizaje y la autoeficacia académica no guardan relación, lo que impulsa a futuros investigadores a analizar que otros aspectos del entorno del estudiante están relacionados con la percepción de autoeficacia ya que según Deci y Ryan (2000), sostienen que cuando las personas regulan de forma consciente y volitiva sus comportamientos en interacción con el medio, impulsa su autonomía, competencia y relaciones sociales; sin embargo si el entorno ejerce control, la percepción de su autonomía se verá frustrada.

## VI. CONCLUSIONES

Según hallazgos se concluye que la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica son variables independientes que no están relacionadas entre sí en los estudiantes del sexto ciclo del Centro de Idiomas “FACHSE”, por lo que la capacidad de los estudiantes para dirigir su conducta en el ámbito del aprendizaje no se relaciona con las creencias que estos tienen sobre sus competencias de organización y aplicar acciones que faciliten el cumplimiento de sus tareas asignadas.

Los estudiantes en su mayoría (90%) presentan un nivel alto en la autorregulación de su aprendizaje, mismos resultados se presentan en las cuatro dimensiones (conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario y procesamiento activo). Indicando así que los estudiantes son altamente capaces de reconocer los aspectos a estudiar de cada asignatura y elegir las estrategias adecuadas para ello, logran identificar si cumplen o no los objetivos que se proponen verificando en determinados momentos de estudio, se esfuerzan diariamente por superar las dificultades y cumplir sus tareas además de motivarse y prestar atención a sus pensamientos mientras atienden las clases.

El 53% de estudiantes, representando la mayoría presentan un nivel medio en autoeficacia académica, lo cual indica una percepción de que su capacidad para realizar actividades académicas determinadas es regular. Los estudiantes restantes se dividen en dos grupos de igual número, donde un grupo posee una baja autoeficacia mientras que el otro grupo posee una alta autoeficacia, mostrando mayor involucramiento en las actividades académicas asignadas.

La autoeficacia académica no se relaciona con ninguna dimensión de la autorregulación del aprendizaje (conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario y procesamiento activo) en los estudiantes del sexto ciclo del Centro de Idiomas “FACHSE”.

## VII. RECOMENDACIONES

A la dirección del Centro de Idiomas “FACHSE” se recomienda realizar capacitaciones a los docentes en coordinación con el área de Psicopedagogía de Bienestar Psicológico de la UNPRG, en estrategias de fortalecimiento dirigidas en el desarrollo de la autovaloración y destrezas de los alumnos.

Se recomienda trabajar un programa de autoeficacia de tal forma que los estudiantes se enfoquen no solo en adquirir el aprendizaje del idioma inglés sino que desarrollen la creencia de que poseen las habilidades y destrezas necesarias para aprender este idioma que a su vez les permitirá asumir futuros retos académicos.

A los docentes, realizar retroalimentación positiva durante el proceso de enseñanza, motivar a la autorreflexión de los estudiantes para evaluar de forma imparcial las competencias que cada estudiante tiene y qué es lo que necesita mejorar para alcanzar mejores resultados académicos, motivar el planteamiento de objetivos académicos y fomentar la toma de consciencia del desarrollo académico de cada estudiante.

Finalmente, se sugiere a próximos investigadores que deseen realizar el análisis de las mismas variables ampliar la muestra e incluir otras para analizar qué otros factores están relacionados con la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica.

## REFERENCIAS

- Agüero Linares, J. (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales*. Lima - Perú [tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1381>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y recomendaciones*, 1(2), 79-120. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54>
- Bandura, A. (1982). *Mecanismo de autoeficacia en la agencia humana*. Freeman
- Bandura, A. (1995). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclée de Brouver.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Barrios, B. R. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes* [tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Caballero, M (2015). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el Rendimiento académico en el curso de química general de la facultad de medicina veterinaria y zootecnia* [tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/83/Caballeros-Maria.pdf>
- Calderón, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad* [tesis de pregrado, Universidad Pontificia Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14614>
- Canales, R. y Alegre, A. (2017). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima*

- Metropolitana* [tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos].  
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6714>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amierio, N., Valle, A., Rosario, P., & Núñez, J. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*.  
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/21358/19242>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Cruz, A., Cortés, P. y Alvarez, N. (2017). *El modelo de autorregulación y el aprendizaje Matemático*. Procesos de formación:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). *El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento*.
- Díaz, E (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de lima* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
- Educación, M. d. (02 de 02 de 2020). *Plataforma digital única del Estado Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-minedu>
- García Díaz , A. (2018). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa*.: Madrid.
- González, A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: Una difícil tarea*.
- Hayamizu. (1989). *Cuestionario de Metas Académicas*.

- Hernández, M. (2015). *Relación entre autoeficacia, rendimiento académico y la carrera en la que están inscritos los estudiantes del curso introducción a la programación de la facultad de ingeniería de la universidad Rafael Landívar* [tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Hernandez-Martha.pdf>
- Hidalgo, N. (2020). *Los factores de motivación en la elección de la carrera docente y Su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Primer año de una universidad Pública* [tesis de maestría, Universidad Peruano Cayetano Heredia]. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/8137>
- Huatuco, C. (2015). *Autoeficacia Académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo* [tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4406/Huatuco%20Daza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jang, H. (2008). Supporting Students' Motivation, Engagement, and Learning During an.
- Kaplan, A. y Patrick, H. (2016). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- León, L. (2016). *Autoeficacia académica de los estudiantes del nivel superior en la provincia de Satipo* [tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4411/Leon%20Palomino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna, S (2019). *Autoeficacia académica y autorregulación en estudiantes universitarios* [tesis de pregrado, Universidad Peruana Tecnológica]. [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7679/Autoeficacia\\_DiazMontes\\_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Matos, L. (2009). Adaptación a dos cuestionarios de motivación. *Revista de la Facultad de Psicología*, 12, 167-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646792>
- Matos, L. (2017). *El compromiso agente de los estudiantes predice aumentos longitudinales en la enseñanza que apoya la autonomía percibida: la rueda chirriante obtiene la grasa.*
- Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas.
- Muñoz, G. (2019). *Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima* [tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38692>
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academia context: an outline. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html> (2005, 4 de junio).
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Self-perception* .
- 266). London: Ablex Publishing
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 11-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pickett, P. (2017). Examinar las diferencias entre los niveles de resiliencia de los estudiantes universitarios en la atención plena, la angustia psicológica y las estrategias de afrontamiento.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style towards students and how they can be more autonomy supportive? *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10,
- Reeve, J. (2012). Una perspectiva de la teoría de la autodeterminación sobre la participación de los estudiantes.

- Cheon, S. H., Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3404>
- Rosales Ronquillo, C. y Hernández Jacquez, L. (2020). Autoeficiencia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538272>
- Ruiz. (2009). *Correlación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en las estudiantes de 1ero., y 5to., año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar* [tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Barahona-Maria.pdf>
- Ruiz, G. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes* [tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Teoría de la autodeterminación. Revista de Psicología y Ciencias*, 1(1), 105-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Ryan, R. y Niemiec, C. (2009). La teoría de la autodeterminación en las escuelas de educación: ¿Puede un marco respaldado empíricamente también ser crítico y liberador?. *Revista de Psicología y Ciencias*, 1(14), 105-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Interamericana Editores S.A.

- Torres, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Dialnet*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105907>
- Virginia, C. (2013). *Educación con TICs Nuevas formas de enseñar en la era digital*. Buenos Aires.
- Zimmerman, B. (1999). Autoeficacia: Un motivo esencial para aprender. *Psicología educativa contemporánea*, 25(1), pp. 82-91, 2000.  
file:///C:/Users/computer/Downloads/1017-  
Texto%20del%20art%C3%ADculo-5304-1-10-20200228.pdf
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 1(5).  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Instrumento
V1 Autorregulación	González, (2001) La autorregulación se entiende como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Uno de los ámbitos en los que más se ha estudiado es en el del aprendizaje.	Entendido como la capacidad del estudiante para autogestionar y guiar su proceso de aprendizaje. Se mide con el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico con opciones de respuesta en escala de Likert del 1 al 5.	Conciencia meta cognitiva activa	Propósito (Ítems 3 y 6) Autonomía (ítems 7, 8, 13 y 20)	Ordinal	Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico
			Control y verificación del aprendizaje	Predisposición (Ítems 2, 4) Autonomía (Ítems 1, 12, 14, 15 y 18)		
			Esfuerzo diario en realización de tarea	Dedicación (ítems 5, 9, 10 y 11)		
			Procesamiento activo de la información	Interés (ítems 16, 17 y 19)		
V2 Autoeficacia académica	Zimmerman, (1999), la define como creencias que se tiene sobre las capacidades de hacer y organizar las acciones para el cumplimiento de tareas asignadas.	Referido como la percepción que tiene el estudiante de ser capaz de aprender y obtener resultados favorables. Se mide con una escala de respuesta del 1 al 10.	Capacidad percibida.	Eficacia de la persona (ítems 1, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 17 y 18)	Escala  Ordinal	Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.
				Demuestra ser competente (ítems 2, 3, 6, 8, 9, 14, 15 y 19)		

## Anexo 2

### Instrumentos de recolección de datos

#### CUESTIONARIO AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Estimado alumno(a):

El presente cuestionario tiene como objeto conocer la autorregulación académica. Se te pide tu colaboración para que respondan las siguientes preguntas.

Las respuestas son confidenciales y anónimas.

#### INFORMACIÓN GENERAL:

SEXO: Masculino ( ) Femenino ( ) Edad: ..... Ciclo:.....

#### INSTRUCCIONES:

A continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones que deberás leer con atención. Se te solicita que de acuerdo a tu criterio marques con una X una sola alternativa.

TOTALMENTE EN DESACUERDO (1) DESACUERDO (2) (3) DE ACUERDO (4) TOTALMENTE DE ACUERDO (5).

Nro.	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Para ti, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.					
2	Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.					
3	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura					
4	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.					
5	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.					
6	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.					

7	Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.					
8	Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.					
9	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.					
10	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.					
11	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para estudiar.					
12	No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategias.					
13	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.					
14	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.					
15	Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.					
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.					
17	Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.					
18	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.					
19	En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.					
20	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.					





### Anexo 3

#### Validez y confiabilidad de los instrumentos

##### Ficha técnica de Autorregulación del aprendizaje.

- Nombre : Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico.
- Autor : Torre, J. C.
- Año : 2007
- Administración : Individual y Colectiva
- Duración : 10 minutos aproximadamente
- Objetivo : Evaluar el proceso de autorregulación en el trabajo académico.
- Descripción : El Cuestionario está constituido por 20 ítems distribuidos en 4 áreas que a continuación se detallan: Conciencia meta cognitiva activa, constituido por 6 ítems. Control y verificación del aprendizaje, constituido por 7 ítems. Esfuerzo diario en realización de tarea, constituida por 4 ítems. Procesamiento activo de la información, constituido por 3 ítems.
- Validez: Alegre (2019) analizó la validez en la cual obtuvo un KMO de 0.882 (citado en Hidalgo, 2020).
- Confiabilidad: Alegre (2019) indica que el instrumento tiene una confiabilidad de 0,86. En el estudio de igual manera se determinó calculando el índice de Cronbach en la cual resultó 0,993.

##### Calificación:

Niveles	Conciencia metacognitiva activa	Control y verificación	Esfuerzo diario	Procesamiento activo	Autorregulación del aprendizaje
Alto	21 a 30	24 a 35	14 a 20	11 a 15	68 a 100
Medio	11 a 20	12 a 23	7 a 13	6 a 10	34 a 67
Bajo	6 a 10	7 a 11	4 a 6	3 a 5	20 a 33

### **Ficha técnica de autoeficacia académica**

- Nombre: Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar.
- Autor: Mario Armando Cartagena Beteta
- Administración: Individual y Colectiva.
- Duración: Entre 10 y 20 minutos
- Población: Adolescentes de 12 a 17 años.
- Objetivo : Medición y diagnóstico de las creencias de los alumnos de secundaria para realizar con éxito una actividad académica.
- Descripción : La escala está compuesta por 20 ítems con opciones de respuesta del 1 al 10 de menor a intensidad a mayor intensidad.
- Validez: Cartagena (2008) determino la validez mediante 8 jueces expertos, resultado la V de Aiken de 0,80.
- Confiabilidad: En el presente estudio se determinó la confiabilidad mediante el índice de Alfa de Cronbach el cual resulto 0,964. Por su parte Cartagena (2008) señala que el instrumento cuenta con una confiabilidad de 0,911.
- Calificación:

PC	Niveles	Variable Autoeficacia académica
75 a 99	Alto	173 a 190
26 a 74	Medio	158 a 172
1 a 25	Bajo	19 a 157

# Validación del Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje académico



## INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO(A) PARA VALIDAR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 1. Título de la Investigación

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

### 2. Nombre del Instrumento

Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico.  
Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.

### 3. Tesista

Br. Carranza Cruzado, Jhony

### 4. Datos del experto(a)

**Nombres y apellidos:** Hernández Fernández Bertila

**Institución donde labora:** UCV - Chiclayo

**Tiempo de experiencia en investigación:** 13 años

**Profesión:** Docente

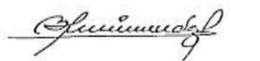
**Grado académico alcanzado:** Dra. en Educación

### 5. Opinión de aplicabilidad del experto(a):

**Observaciones:** apto para su aplicación

Aprobado: Sí  NO

Chiclayo, 15 de noviembre del 2020



Firma del experto(a)

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO(A)

**1. Título de la Investigación**

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

**2. Nombre del Instrumento**

Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico.

**3. Instrucciones**

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde las observaciones que considere pertinentes: No cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), Moderado Nivel (3), Alto Nivel (4).

Dimensión	Indicador	Ítems	Claridad	Cohere ncia	Relevan cia	Observación
Conciencia meta cognitiva activa	Propósito	3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	4	4	4	
		6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	4	4	4	
	Autonomía	7. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	4	4	4	
		8. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	4	4	4	
		13. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	4	4	4	
		20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	4	4	4	
Control y verificación del aprendizaje	Predisposición	2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	4	4	4	
		4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	4	4	4	
	Autonomía	1. Para ti, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	4	4	4	
		12. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategias.	4	4	4	
		14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	4	4	4	
		15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	4	4	4	
		18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	4	4	4	
Esfuerzo diario en realización de tarea	Dedicación	5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	4	4	4	
		9. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	4	4	4	
		10. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	4	4	4	

		11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para estudiar.	4	4	4	
Procesamiento o activo de la información	Interés	16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	4	4	4	
		17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	4	4	4	
		19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	4	4	4	



Firma del experto(a)

**INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO(A) PARA VALIDAR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

**1. Título de la Investigación**

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

**2. Nombre del Instrumento**

Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico.

**3. Tesista**

Br. Carranza Cruzado, Jhony

**4. Datos del experto(a)**

**Nombres y apellidos:** Tarrillo Vásquez Edwin Abel

**Institución donde labora:** Centro de Asesoría Educativa y Talento Humano "INSIGHT VENS S.R.L"

**Tiempo de experiencia en investigación:** 2 años

**Profesión:** Psicólogo

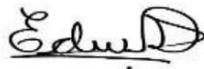
**Grado académico alcanzado:** Mg. en Gestión Pública

**5. Opinión de aplicabilidad del experto(a):**

**Observaciones:** apto para su aplicación

**Aprobado:** Sí  NO

Chiclayo, 17 de noviembre del 2020



Firma del experto(a)

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO(A)

### 1. Título de la Investigación

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

### 2. Nombre del Instrumento

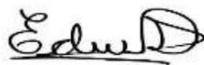
Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico.

### 3. Instrucciones

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde las observaciones que considere pertinentes: No cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), Moderado Nivel (3), Alto Nivel (4).

Dimensión	Indicador	Ítems	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Conciencia meta cognitiva activa	Propósito	3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	4	4	4	
		6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	4	4	4	
	Autonomía	7. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	4	4	4	
		8. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	4	4	4	
		13. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	4	4	4	
		20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	4	4	4	
Control y verificación del aprendizaje	Predisposición	2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	4	4	4	
		4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	4	4	4	
	Autonomía	1. Para ti, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	4	4	4	
		12. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategias.	4	4	4	
		14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	4	4	4	
		15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	4	4	4	
		18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	4	4	4	
		5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	4	4	4	
Esfuerzo diario en realización de tarea	Dedicación	9. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	4	4	4	
		10. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	4	4	4	
		11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para estudiar.	4	4	4	

Procesamiento o activo de la información	Interés	16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	4	4	4	
		17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	4	4	4	
		19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	4	4	4	



Firma del experto(a)

## INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO(A) PARA VALIDAR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 1. Título de la Investigación

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

### 2. Nombre del Instrumento

Cuestionario: Autorregulación para el aprendizaje académico.

### 3. Tesista

Br. Carranza Cruzado, Jhony

### 4. Datos del experto(a)

**Nombres y apellidos:** Dina Chinchay Alberca

**Institución donde labora:** Esfap "Ernesto López Mindreau" - Chiclayo

**Tiempo de experiencia en investigación:** más de 20 años en asesorías de trabajos de investigación en pre grado, Pcap de la Esfap "Ernesto López Mindreau" – Chiclayo y maestrías en Universidades de la región.

**Profesión:** Docente en Educación Artística: Música.

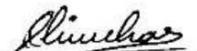
**Grado académico alcanzado:** Magister en Gestión Educativa

### 5. Opinión de aplicabilidad del experto(a):

**Observaciones:** apto para su aplicación

Aprobado: Sí  NO

Chiclayo, 15 de noviembre del 2020

  
**Mg. Dina Chinchay Alberca**  
DOCENTE ESTABLE  
ESFAP "ERNESTO LÓPEZ MINDREAU"

Firma del experto(a)

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO(A)

### 1. Título de la Investigación

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

### 2. Nombre del Instrumento

Cuestionario: Autorregulación para el Aprendizaje Académico.  
Escala de Autoeficacia en el Rendimiento

### 3. Instrucciones

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde las observaciones que considere pertinentes: No cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), Moderado Nivel (3), Alto Nivel (4).

Dimensión	Indicador	Ítems	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Conciencia meta cognitiva activa	Propósito	3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	4	4	4	
		6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	4	4	4	
	Autonomía	7. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	4	4	4	
		8. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	4	4	4	
		13. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	4	4	4	
		20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	4	4	4	
Control y verificación del aprendizaje	Predisposición	2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	4	4	4	
		4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	4	4	4	
	Autonomía	1. Para ti, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	4	4	4	
		12. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategias.	4	4	4	
		14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	4	4	4	
		15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	4	4	4	
		18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	4	4	4	
		5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	4	4	4	

Esfuerzo diario en realización de tarea	Dedicación	9. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	4	4	4	
		10. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	4	4	4	
		11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para estudiar.	4	4	4	
Procesamiento o activo de la información	Interés	16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	4	4	4	
		17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	4	4	4	
		19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	4	4	4	

  
**Mg. Dina Chunchay Alberca**  
 DOCENTE ESTABLE  
 ESPAF "ERNESTO LOPEZ MANDRAU"

Firma del experto(a)

# Validación de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO(A) PARA VALIDAR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 1. Título de la Investigación

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

### 2. Nombre del Instrumento

Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.

### 3. Tesista

Br. Carranza Cruzado, Jhony

### 4. Datos del experto(a)

**Nombres y apellidos:** Hernández Fernández Bertila

**Institución donde labora:** UCV - Chiclayo

**Tiempo de experiencia en investigación:** 13 años

**Profesión:** Docente

**Grado académico alcanzado:** Dra. en Educación

### 5. Opinión de aplicabilidad del experto(a):

**Observaciones:** apto para su aplicación

Aprobado: Sí

NO

Chiclayo, 15 de noviembre del 2020

Firma del experto(a)

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO(A)

**1. Título de la Investigación**

Autoregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

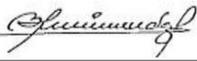
**2. Nombre del Instrumento**

Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar

**3. Instrucciones**

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde las observaciones que considere pertinentes: No cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), Moderado Nivel (3), Alto Nivel (4).

Dimensión	Indicador	Ítems	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Capacidad percibida	Eficacia de la persona	1. En mi vida universitaria puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	4	4	4	
		4. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	4	4	4	
		5. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	4	4	4	
		7. Tengo buenos hábitos para estudiar.	4	4	4	
		10. Puedo realizar las tareas que me dejan en la universidad	4	4	4	
		11. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi carrera	4	4	4	
		12. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	4	4	4	
		13. Puedo aprobar el ciclo académico.	4	4	4	
		16. Puedo tener un buen rendimiento académico.	4	4	4	
	Demuestra ser competente	17. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores	4	4	4	
		18. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	4	4	4	
		2. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	4	4	4	
		3. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	4	4	4	
		6. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	4	4	4	
		8. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento	4	4	4	
		9. Soy capaz de estudiar adecuadamente.	4	4	4	
		14. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	4	4	4	
		15. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	4	4	4	
		19. Tengo la capacidad suficiente para un trabajo colaborativo.	4	4	4	

  
 \_\_\_\_\_  
**Firma del experto(a)**

**INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO(A) PARA VALIDAR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

**1. Título de la Investigación**

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

**2. Nombre del Instrumento**

Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.

**3. Tesista**

Br. Carranza Cruzado, Jhony

**4. Datos del experto(a)**

**Nombres y apellidos:** Tarrillo Vásquez Edwin Abel

**Institución donde labora:** Centro de Asesoría Educativa y Talento Humano "INSIGHT VENS S.R.L"

**Tiempo de experiencia en investigación:** 2 años

**Profesión:** Psicólogo

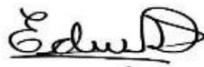
**Grado académico alcanzado:** Mg. en Gestión Pública

**5. Opinión de aplicabilidad del experto(a):**

**Observaciones:** apto para su aplicación

**Aprobado:** Sí  NO

Chiclayo, 17 de noviembre del 2020



Firma del experto(a)

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO(A)

**1. Título de la Investigación**

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

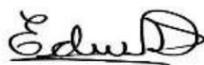
**2. Nombre del Instrumento**

Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar

**3. Instrucciones**

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde las observaciones que considere pertinentes: No cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), Moderado Nivel (3), Alto Nivel (4).

Dimensión	Indicador	Ítems	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Capacidad percibida	Eficacia de la persona	1. En mi vida universitaria puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	4	4	4	
		4. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	4	4	4	
		5. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	4	4	4	
		7. Tengo buenos hábitos para estudiar.	4	4	4	
		10. Puedo realizar las tareas que me dejan en la universidad	4	4	4	
		11. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi carrera	4	4	4	
		12. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	4	4	4	
		13. Puedo aprobar el ciclo académico.	4	4	4	
		16. Puedo tener un buen rendimiento académico.	4	4	4	
	Demuestra ser competente	17. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores	4	4	4	
		18. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	4	4	4	
		2. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	4	4	4	
		3. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	4	4	4	
		6. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	4	4	4	
		8. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento	4	4	4	
		9. Soy capaz de estudiar adecuadamente.	4	4	4	
		14. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	4	4	4	
		15. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	4	4	4	
		19. Tengo la capacidad suficiente para un trabajo colaborativo.	4	4	4	



Firma del experto(a)

**INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO(A) PARA VALIDAR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

**1. Título de la Investigación**

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

**2. Nombre del Instrumento**

Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar.

**3. Tesista**

Br. Carranza Cruzado, Jhony

**4. Datos del experto(a)**

**Nombres y apellidos:** Dina Chinchay Alberca

**Institución donde labora:** Esfap "Ernesto López Mindreau" - Chiclayo

**Tiempo de experiencia en investigación:** más de 20 años en asesorías de trabajos de investigación en pre grado, Pcap de la Esfap "Ernesto López Mindreau" – Chiclayo y maestrías en Universidades de la región.

**Profesión:** Docente en Educación Artística: Música.

**Grado académico alcanzado:** Magister en Gestión Educativa

**5. Opinión de aplicabilidad del experto(a):**

**Observaciones:** apto para su aplicación

Aprobado: Sí  NO

Chiclayo, 15 de noviembre del 2020



Mg. Dina Chinchay Alberca  
DOCENTE ESTABLE  
ESFAP "ERNESTO LÓPEZ MINDREAU"

Firma del experto(a)

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO(A)

**1. Título de la Investigación**

Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG

**2. Nombre del Instrumento**

Escala de Autoeficacia en el Rendimiento escolar

**3. Instrucciones**

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde las observaciones que considere pertinentes: No cumple con el criterio (1), Bajo nivel (2), Moderado Nivel (3), Alto Nivel (4).

Dimensión	Indicador	Ítems	Claridad	Cohere ncia	Relevan cia	Observación
Capacidad percibida	Eficacia de la persona	1. En mi vida universitaria puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	4	4	4	
		4. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	4	4	4	
		5. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	4	4	4	
		7. Tengo buenos hábitos para estudiar.	4	4	4	
		10. Puedo realizar las tareas que me dejan en la universidad	4	4	4	
		11. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi carrera	4	4	4	
		12. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	4	4	4	
		13. Puedo aprobar el ciclo académico.	4	4	4	
		16. Puedo tener un buen rendimiento académico.	4	4	4	
	Demuestra ser competente	17. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores	4	4	4	
		18. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	4	4	4	
		2. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	4	4	4	
		3. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	4	4	4	
		6. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	4	4	4	
		8. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento	4	4	4	
		9. Soy capaz de estudiar adecuadamente.	4	4	4	
		14. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	4	4	4	
		15. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	4	4	4	
		19. Tengo la capacidad suficiente para un trabajo colaborativo.	4	4	4	

  
**Mg. Dina Chunchay Alberca**  
 DOCENTE ESTABLE  
 CESAP "ERNESTO LOPEZ MORALES"

Firma del experto(a)

## Anexo 4

### Constancia de autorización



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN



CENTRO DE IDIOMAS

**“AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA”**

#### CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

Quien suscribe, **Susan Fabiola Dejo Aguinaga**, quien ejerce el cargo de directora del **CENTRO DE IDIOMAS –FACHSE –UNPRG**, deja constancia:

Que el señor **Jhony Carranza Cruzado**, estudiante de la escuela de posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, sede Chiclayo. Ha realizado la aplicación de los cuestionarios de **Autoeficacia Académica** y **Autorregulación del Aprendizaje** en los estudiantes del **BÁSICO VI** en el año 2020.

Se expide la presente, a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Chiclayo 07 de enero del 2021.

---

Susan Fabiola Dejo Aguinaga  
**DIRECTORA DEL CENTRO DE IDIOMAS -FACHSE**

## Anexo 5

### Matriz de consistencia

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACION	HIPÓTESIS	VARIABLES	POBLACION Y MUESTRA	ENFOQUE / NIVEL(ALCANCE) / DISEÑO	TÉCNICA / INSTRUMENTO
<p><b>Problema Principal</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG?</p>	<p><b>Objetivo Principal</b></p> <p>Conocer la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG.</p>	<p><b>Hipótesis Principal</b></p> <p>Existe relación directa entre autorregulación del aprendizaje en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG.</p>	<p><b>Variable 1</b></p> <p>Autorregulación del aprendizaje</p> <p><b>Variable 2</b></p> <p>Autoeficacia académica</p>	<p><b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b></p> <p>Estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG.</p> <p><b>POBLACIÓN</b></p> <p>750 estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG.</p> <p><b>MUESTRA</b></p> <p>No probabilística por conveniencia, tomando para el estudio un total de 30 estudiantes.</p>	<p>Cuantitativo</p> <p>Correlacional</p> <p>No experimental - Transversal</p> <p>El diseño se diagrama de la siguiente manera:</p>	<p>Encuesta</p> <p>Cuestionario : Autorregulación para el Aprendizaje Académico.</p> <p>Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar.</p>
<p><b>Problemas Específicos</b></p> <p>¿Cómo se da la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG?</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Describir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE-UNPRG.</p>	<p><b>Hipótesis Especificas</b></p> <p>Los niveles que predominan en cuanto a la autorregulación y sus dimensiones son bajos.</p>				

<p>¿Cuál son los niveles predominantes de autoeficacia académica en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG?</p>	<p>Identificar los niveles de autoeficacia académica en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG</p>	<p>El nivel predominante de autoeficacia académica en estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG es bajo.</p>			<p style="text-align: right;"><b>V2</b></p> <p><b>Dónde:</b></p> <p>M Muestra</p> <p>V1 Autorregulación del aprendizaje</p> <p>V2 Autoeficacia académica</p> <p>r Relación que existe entre ambas variables</p>	
<p>¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG?</p>	<p>Identificar la relación entre la autoeficacia académica percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG</p>	<p>Existe relación directa entre la autoeficacia académica percibida y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Centro de Idiomas FACHSE- UNPRG</p>				