

Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales

Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students

Alberto A. Alegre^{1a}

¹Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

^aLicenciado en Psicología por la Universidad de Lima. Magister en Neurociencias por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente de la Universidad de Lima y de la Universidad San Ignacio de Loyola. Especialista en psicometría y estadística aplicada a las Ciencias Sociales.

Recibido: 08-07-14

Aprobado: 18-11-14

Correspondencia

Email: aalegrebravo@gmail.com

Citar Como:

Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana. Se evaluó a 284 estudiantes (138 varones y 146 mujeres) ingresantes a una universidad privada de Lima Metropolitana en el período 2013-2, obtenidos a través de un procedimiento no probabilístico, incidental. Se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad y para el rendimiento académico se consideró el promedio ponderado consignado en el récord académico de cada estudiante. Se aceptan las hipótesis formuladas debido a que los coeficientes de correlación obtenidos entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico fueron positivos y significativos en ambos casos, pero bajos. Además la correlación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje resultó ser positiva, significativa y moderada.

Palabras clave: Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje, rendimiento académico.

Summary

The aim of this research was to determine the relationship between academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance of first-year university students in the Metropolitan Lima area. An assessment was made of 284 students (138 male and 146 female students) admitted to a private university of Lima for the 2013-2 term by using a non-probability and incidental procedure and the General Academic Self-Efficacy Questionnaire, the University Academic Self-Regulated Learning Questionnaire; and for the academic performance of every student, their registered weighted GPA was taken into account. Formulated hypothesis was accepted as correlation coefficients resulting from academic self-efficacy; self-regulated learning and academic performance were both positive and significant, but low. In addition, the correlation between academic self-efficacy and self-regulated learning were positive, significant and moderate.

Key words: Academic self-efficacy, self-regulated learning, academic performance.

Durante la formación universitaria, los estudiantes continuamente se trazan determinadas metas y enfrentan diversos retos para concluir exitosamente su carrera. Se presentan adversidades pero a la vez surgen motivaciones que los llevan a implementar algunas tácticas específicas para alcanzar sus logros. Para realizar una acción y alcanzar las metas académicas deseadas el estudiante debe poseer las capacidades o las competencias que requieren las tareas, sin embargo el poseerlas constituye una condición necesaria pero no suficiente.

Entendiéndose por motivación aquel constructo hipotético que pretende la explicación del inicio, mantenimiento, dirección, persistencia y culminación de una conducta dirigida metas (Palmero & Sánchez, 2008), está conformado por variables intervinientes en la activación y dirección de la conducta, siendo principalmente dos los procesos más estudiados en el contexto educativo, la autorregulación y la autoeficacia (Petri & Govern, 2006). La primera constituye la capacidad para utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución (Boekaerts, Pintrich & Seidner, 2000), mientras que la segunda son los juicios que hacen las personas sobre su capacidad de organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para alcanzar tipos de resultados (Bandura, 1997). Por tanto se plantea que en el ámbito del aprendizaje las metas académicas que se tracen los estudiantes dependerán principalmente de cuan capaces se crean de lograr determinados retos y de su capacidad para emplear estratégicamente los recursos con que cuentan para alcanzarlas.

En la psicología de la motivación, desde el marco dominante del ámbito sociocognitivo, el estudio de la autoeficacia y la autoerregulación están generando una ingente cantidad de hallazgos (Pintrich & Zusho, 2002; Schunk, 1996; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990), en lo que respecta a los procesos motivacionales en el área del aprendizaje, principalmente vinculando el valor de estos dos constructos como predictores del rendimiento académico.

Autoeficacia académica.

El concepto de autoeficacia académica no hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten

dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos (Bandura, 1995).

Este proceso constituye la evaluación idiosincrática que media entre la situación o tarea, la activación del estudiante y su desempeño, así a mayor nivel de expectativas de la eficacia académica personal mayor será el esfuerzo desplegado y el tiempo dedicado para alcanzar las metas de aprendizaje por parte del sujeto (Puente, 2005). Si un estudiante tiene unas habilidades óptimas y existen unos adecuados incentivos, las expectativas sobre la propia eficacia se convierten en un determinante esencial del tipo de actividad que elegirá, cuánto esfuerzo invertirá en ella y durante cuanto tiempo se esforzará por gestionar las conductas que produzcan estrés (Colom, 2012). Con respecto a este último, las personas tienden a evitar transacciones con los ambientes que le producen estrés cuando las demandas son valoradas como una amenaza y las capacidades con las que cuenta el individuo no son suficientes para afrontarlas satisfactoriamente (Chemers, Hu & García, 2001).

Sobre la relación entre la dimensión afectiva y la autoeficiacia. Tuckman y Monetti (2011) establecieron que las creencias de autoeficacia producen sentimientos o emociones previas al desempeño, es decir, el hecho de creer que se tiene probabilidades de tener éxitos al afrontar algo da origen a sentimientos positivos, mientras que el fracaso produce emociones negativas; placer y ansiedad, respectivamente, frente al desempeño (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005).

Las creencias de autoeficacia influyen en el área de la autorregulación y la motivación académica y por dicha relación los investigadores han abarcado aspectos de la eficacia como: autoeficacia y elección de carrera (Hackett, 1995); autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico. Estos estudios son de mucha importancia ya que se ha establecido que la autoeficacia y la autorregulación están vinculadas al rendimiento y desempeño, evidenciando que los estudiantes con alta autoeficacia alcanzaron mejores calificaciones y mostraron mayor persistencia en cursos de ciencias e ingeniería que sus pares con desconfianza (Pajares & Schunk, 2001).

Schunk y Zimmerman (1995) reportaron que existe relación entre

la autoeficacia y la motivación académica; la cual está dada a través de la elección de actividades de forma que estudiantes con alta creencia en sus capacidades elegirán tareas complejas y retadoras a diferencia de sus pares con baja autoeficacia que tenderán a eludirlas.

Además, la autoeficacia hace que el estudiante se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad, mientras que evita las tareas en los que no se siente confiado, también estima cuánto tiempo dedicará a cada tarea así como el comportamiento que adoptará al enfrentarse a situaciones complicadas (Tuckman & Monetti, 2011). De este modo, el estudiante que presente un rendimiento bajo en las tareas poseerá también un bajo nivel de autoeficacia, a diferencia de aquel que obtenga éxito en las tareas.

Kohler (2009) estudió la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico, reportando que a pesar de que los puntajes obtenidos por las mujeres fueron mayores que el de los varones, no representan una diferenciación significativa y concluye que la autoeficacia en ambos géneros resultó un eficaz predictor del rendimiento académico.

La autoeficacia influye en las acciones y el éxito de los individuos en diferentes áreas, dando lugar así a enfrentar y superar miedos, tener éxito a lo largo de la vida y el rendimiento académico (Zajacova et al., 2005). Los estudiantes con alta autoeficacia académica usarán más estrategias cognitivas que sean útiles para aprender, organizar su tiempo y con la capacidad de regular su propio esfuerzo. El ser autoeficaz académicamente da lugar a tener la confianza de dominar diferentes situaciones académicas.

Autorregulación del aprendizaje.

La autorregulación de aprendizaje también puede definirse como una manera de utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución frente a actividades, tareas y elaboración de productos de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1995).

Según Zimmerman y Schunk (1997) para que el aprendizaje se pueda considerar como autorregulado, se debe considerar ciertas características

tales como: el empleo de distintas estrategias de aprendizaje, ser autoeficaz en el momento de la ejecución y tener un compromiso para el logro de las metas. La meta primordial de una cultura de autorregulación es lograr que la entidad involucrada en ella posea un mejoramiento y búsqueda de la calidad inherente a sí misma y que dicha cultura nazca de la voluntad de los individuos que lo conforman.

Es por eso que el concepto de autorregulación del aprendizaje ha ido adquiriendo un valor creciente en la literatura, dado los importantes alcances que la investigación ha sugerido respecto del cómo los estudiantes participan activamente de su proceso de aprendizaje, monitoreando y regulando los procesos base para lograr sus metas académicas (Schunk, 2012). Es así que el aprendizaje cada vez más, es considerado como una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos, y no como una respuesta reactiva a la enseñanza, por lo que los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos en sus esfuerzos para aprender, porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones.

El constructo del autorregulación del aprendizaje se relaciona con formas de aprendizaje académico autónomo y eficaz que implican el proceso de metacognición, motivación intrínseca y desempeño estratégico (Perry, 2002). También, se afirma que el aprendizaje autorregulado influye de manera directa en el aspecto motivacional y emocional de las personas. Dado que si un estudiante cuenta con las herramientas y los métodos para aprender y estudiar, va a mejorar su rendimiento académico, por tanto, su esfuerzo se verá reflejado en sus calificaciones. Como consecuencia de todo lo planteado anteriormente, el estudiante contará no solo con una mayor motivación sino con una motivación intrínseca y tendrá emociones positivas que ayudan a reforzar la motivación.

Se han encontrado que los alumnos de alto rendimiento, con frecuencia son aprendices autorregulados (Schunk & Zimmerman, 1995), dado que los hallazgos demuestran que en comparación con los alumnos de bajo rendimiento, los estudiantes con alto rendimiento se imponen metas de aprendizaje más específicas, usan más estrategias para aprender, automonitorean más su aprendizaje y evalúan más sistemáticamente su progreso hacia una meta (Pintrich & Zusho, 2002).

Klassen, Krawchuk y Rajani (2008) hallaron que a pesar que las auto-variables están relacionadas con los puntajes promedio por grado, la autoeficacia para la autorregulación es un mejor predictor de las tendencias procrastinadoras. Los autores proponen a partir de lo encontrado para los dos estudios que la autoeficacia para la autorregulación es un fuerte predictor de las tendencias a procrastinar a comparación de las otras variables motivaciones como la autorregulación, la autoeficacia académica y la autoestima. Los costos de la procrastinación académica son evidentes: comparados con los procrastinadores neutrales, procrastinadores negativos reportaron bajos puntajes promedio por grado, esperaron y recibieron una baja ubicación de rendimiento en clase, pasaron más horas procrastinando cada día, les toman más tiempo empezar un asignación académica y expresaron menos confianza en que ellos serían capaces de regular su propio aprendizaje. Proponen que la autoeficacia es la clave en el entendimiento de la procrastinación emergente en estudiantes adultos que conocen cognitiva y metacognitivamente habilidades y estrategias pero poseen baja confianza para usarlas en la organización de su aprendizaje. El entrenamiento en estrategias metacognitivas puede ayudar a los estudiantes en el conocimiento de qué pueden hacer y cómo lo pueden hacer; pero para incrementar la autoeficacia para la autorregulación los estudiantes necesitarían repetidas experiencias de éxito, reforzamiento y la demostración de los beneficios del uso de las estrategias exitosas.

Hipótesis.

Existe relación significativa entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana.

A partir de esta hipótesis se plantearon las siguientes hipótesis específicas:

1. Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana.
2. Existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana.

3. Existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana.

Método

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo sustantiva, pues trata de responder a un problema de índole teórico y se orienta a describir la realidad (Sánchez & Reyes, 2002).

El diseño de investigación es correlacional (Alarcón, 2009) en la medida que los resultados obtenidos en la medición de las variables han sido tratadas para determinar el grado y dirección de la asociación que existe correspondiente entre las variables de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Participantes.

La población estuvo constituida por los estudiantes iniciales de pregrado es decir, que se encontraban cursando el primer ciclo en una universidad privada de Lima Metropolitana en el semestre 2013-2. De acuerdo con el informe estadístico del área de servicios académicos de la universidad en mención existían 1090 alumnos de pregrado matriculados en el período académico 2013-2 en condición de regulares.

El tamaño de la muestra estimada correspondió a 284 casos, y fue calculada de acuerdo con la fórmula de Cochran, ideal para poblaciones inferiores a los 100 000 casos (Anguera, et al., 2010), en el cual se establecieron como parámetros un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$) y un margen de error del 5%.

La muestra del estudio se obtuvo por un procedimiento no probabilístico, incidental quedando conformada por estudiantes pertenecientes a carreras profesionales relacionadas a humanidades, negocios e ingenierías, con una distribución de 102, 116 y 66 casos respectivamente. Según la variable sexo, 138 (48.6%) alumnos pertenecen al sexo masculino y 146 (51.4%) al femenino.

Instrumentos.

Los juicios que realizan los estudiantes sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los resultados académicos que pretenden fue medida a través del Cuestionario de Autoeficacia Académica General, construida y validada por Torre (2006), basándose en la teoría Socio-cognitiva de la autoeficacia de Bandura y dirigida a estudiantes universitarios. Este instrumento consta de 9 ítems de respuesta de politómica de 5 puntos, siendo el modo de aplicación tanto individual como colectiva y sin límite de tiempo. Con respecto a las propiedades psicométricas, el cuestionario obtuvo un α de Cronbach de .903 ($M=31.94$, $DE=5.651$) calculado a partir de las puntuaciones proporcionadas en 1179 estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Pontificia de Comillas y las evidencias de validez se obtuvo a través del análisis de correlaciones (r de Pearson) con otras variables tales como autorregulación del estudio ($r=.482$, $p<.01$), enfoque profundo del aprendizaje ($r=.564$, $p<.01$) y enfoque superficial del aprendizaje ($r=-.109$, $p<.01$).

Los procesos mediadores entre los motivos y la consecución de las metas académicas de los estudiantes, regulando y orientando los pasos eficaces para alcanzarlas, fueron evaluados a través del Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, elaborado también por Torre (2006) a partir de la teoría de los procesos de autorregulación en la motivación bajo el enfoque cognitivo de Zimmerman y Pintrich. Este instrumento consta de 20 ítems en escala likert de 5 puntos, siendo su aplicación tanto individual o colectiva y con un tiempo aproximado de aplicación de 15 minutos de duración. Fue validado en una muestra de 1188 estudiantes de la Universidad Pontificia de Comillas, obteniéndose un coeficiente de confiabilidad α de Cronbach de .86 ($M=74.50$, $DE=9.58$) y a través del análisis de correlación con otras variables, tales como el enfoque en el estudio (profundo $r=.564$, $p<.01$; de logro $r=.531$, $p<.01$; y superficial ($r=-.184$, $p<.01$) y la autoeficacia académica ($r=.482$, $p<.01$), se evidenció la validez de la escala.

Para el rendimiento académico se consideró el promedio ponderado obtenido en el semestre 2013-2 consignado en el récord académico del estudiante.

Procedimiento.

Los instrumentos fueron administrados durante el semestre académico 2013-2 (agosto-diciembre) en sesiones colectivas durante las horas lectivas, empleándose aproximadamente 20 minutos por grupo. Se seleccionaron para la aplicación las secciones de ingresantes con mayor número de estudiantes matriculados en condición de regulares. Los estudiantes dieron su aprobación para la participación en la investigación a partir del consentimiento informado, dándoles a conocer así el objetivo, la naturaleza del estudio y la garantía de la confidencialidad de los resultados. Posteriormente los promedios ponderados acumulados en el semestre 2013-2 fueron proporcionados por la oficina de registros académicos de la universidad para así identificar y poner en correspondencia estos datos en cada participante según código consignado en la ficha de información personal de los protocolos aplicados.

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio del SPSS (Statistical Program for Social Science) versión 20. La asociación entre las variables de estudio se estableció por medio del coeficiente de correlación lineal r de Pearson y el valor de alfa (α) para los test estadísticos se estableció a .05, a dos colas (Field, 2009).

Resultados

Análisis de la bondad psicométrica de los instrumentos.

Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General.

Los resultados del análisis psicométrico del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General permiten apreciar que se presentan correlaciones ítem-test corregido que fluctúan entre .61 (ítem 8) y .76 (ítem 1), los cuales son significativos ($p < .05$) y superan el criterio de .20 propuesto por Kline (1995), con lo que se concluye que todos los ítems de la escala presentan adecuados índices de homogeneidad. Se estimó el coeficiente de confiabilidad de las puntuaciones por el método de consistencia interna, obteniéndose un alfa de Cronbach de .917 para los 9 elementos que componen la escala, lo cual permite concluir que el cuestionario sobre Autoeficacia académica general presenta confiabilidad (véase tabla 1).

Tabla 1.

Estimación de la confiabilidad del cuestionario sobre Autoeficacia académica general

Ítem	M	DE	ritc
Ítem 1	3.60	.98	.76*
Ítem 2	3.69	.74	.72*
Ítem 3	3.89	1.04	.75*
Ítem 4	3.49	.94	.71*
Ítem 5	3.43	.85	.70*
Ítem 6	3.56	.98	.65*
Ítem 7	3.90	.91	.73*
Ítem 8	3.43	.87	.61*
Ítem 9	3.91	.96	.74*

Alfa de Cronbach = .917

Nota: n=306, ritc=Correlación item-test corregido.
*p<.05

La evidencia de validez de constructo del cuestionario sobre Autoeficacia Académica General se obtuvo a través del análisis factorial exploratorio, previa confirmación de que los datos presentaran las condiciones necesarias mediante los estadísticos implicados. Así, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de .937, lo cual indica que tiene un idóneo potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett posee un valor significativo (Chi-cuadrado=1540.013; $p<.05$), lo que evidencia la pertinencia de llevar a cabo un análisis factorial con los datos obtenidos. El análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales señala que hay un solo factor que explica el 60.31% de la varianza total constituyéndose así en una medida unidimensional (Ferrando, 1996) válida del constructo (véase tabla 2).

Tabla 2.

Evidencia de validez de constructo del cuestionario sobre Autoeficacia académica general

Ítem	M	DE	Factor
Ítem 1	3.60	.98	.82
Ítem 2	3.69	.74	.79
Ítem 3	3.89	1.04	.82
Ítem 4	3.49	.94	.77
Ítem 5	3.43	.85	.77
Ítem 6	3.56	.98	.73
Ítem 7	3.90	.91	.79
Ítem 8	3.43	.87	.69
Ítem 9	3.91	.96	.81
Varianza explicada			60.31%

Determinante = .006
 Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .937
 Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 1540.013 G.L. = 36 p = .000

Nota: n=306

Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad.

El cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach de .862 para los 20 elementos que lo componen y cuyas correlaciones ítem-test corregida fluctúan entre .37 (ítem 4) y .67 (ítem 18), superando todos el criterio de Kline (1995), (véase tabla 3). Por lo tanto, se concluye que este cuestionario es confiable.

Tabla 3.

Estimación de la confiabilidad del cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad

Ítem	M	DE	ritc
Ítem 1	3.71	.94	.48*
Ítem 2	3.63	.97	.52*
Ítem 3	3.71	.80	.57*
Ítem 4	4.13	.90	.37*
Ítem 5	3.78	.90	.51*
Ítem 6	3.68	.85	.51*
Ítem 7	3.79	.86	.41*
Ítem 8	3.67	.88	.47*
Ítem 9	2.72	1.06	.29*
Ítem 10	3.73	.93	.39*
Ítem 11	3.78	.92	.45*
Ítem 12	3.73	.84	.52*
Ítem 13	3.39	1.00	.33*
Ítem 14	3.64	.81	.49*
Ítem 15	3.77	1.03	.46*
Ítem 16	3.55	.97	.45*
Ítem 17	3.37	.91	.41*
Ítem 18	3.65	.98	.60*
Ítem 19	3.45	.89	.37*
Ítem 20	3.81	.93	.51*

Alfa de Cronbach = .862

Nota: n=306, ritc=Correlación ítem-test corregido.

*p<.05

La evidencia de validez de constructo del Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de .882, lo cual indica que tiene un adecuado potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor significativo ($\text{Chi-cuadrado}=1473.540$; $p<.05$), lo que permite rechazar la hipótesis nula. Es decir, la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. El análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales demuestra la unidimensionalidad de la medida, ya que existe un solo factor que explica el 38.50% de la varianza total (Ferrando, 1996) y cuyos pesos factoriales fluctúan entre .47 (ítems 10 y 17) y .65 (ítem 3); (véase tabla 4). Estos resultados permiten concluir que el cuestionario posee validez de constructo.

Tabla 4.

Evidencia de validez de constructo del cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad

Ítem	M	DE	Factor
Ítem 1	3.71	.94	.55
Ítem 2	3.63	.97	.60
Ítem 3	3.71	.80	.65
Ítem 4	4.13	.90	.45
Ítem 5	3.78	.90	.59
Ítem 6	3.68	.85	.59
Ítem 7	3.79	.86	.49
Ítem 8	3.67	.88	.55
Ítem 9	2.72	1.06	.34
Ítem 10	3.73	.93	.47
Ítem 11	3.78	.92	.52
Ítem 12	3.73	.84	.60
Ítem 13	3.39	1.00	.40
Ítem 14	3.64	.81	.57
Ítem 15	3.77	1.03	.54

Ítem	M	DE	Factor
Ítem 16	3.55	.97	.53
Ítem 17	3.37	.91	.47
Ítem 18	3.65	.98	.67
Ítem 19	3.45	.89	.42
Ítem 20	3.81	.93	.59
Varianza explicada			38.50%
Determinante = .007			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .882			
Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 1473.540 G.L. = 190 p = .000			

Nota: n=306

Análisis descriptivo.

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de las puntuaciones de los estudiantes en las medidas indican que la autoeficacia académica, la autorregulación académica y el rendimiento académico presenta dicha distribución. Es debido a estos resultados que los análisis estadísticos de los datos fueron del tipo paramétrico (véase tabla 5).

Tabla 5.

Análisis de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov

Variables	M	DE	Z de Kolmogorov-Smirnov	p bilateral
Autoeficacia académica	34.36	4.89	.921	.364
Autorregulación del aprendizaje	73.15	9.30	.887	.412
Rendimiento académico	13.48	1.77	.882	.419

Nota: n=284
p < .05

Contrastación de hipótesis.

Inicialmente se planteó la hipótesis teórica, la cual propuso que existe relación significativa entre la autoeficacia académica, la autorregulación académica con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana. Para contrastarla se efectuó el análisis a través de la correlación lineal r de Pearson.

Al analizar la tabla 6 se puede observar que las puntuaciones en autoeficacia académica y el promedio ponderado acumulado presentan una correlación positiva, baja y significativa ($r=.353, p<.01$). Por tanto la primera hipótesis (H1) en la cual se planteó que existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana se puede aceptar.

Tabla 6.

Análisis de la correlación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico

Variables	Rendimiento académico r	p bilateral	95% IC	
			LI	LS
Autoeficacia académica	.353**	.000	.247	.450

Nota: n=284; IC=Intervalo de confianza; LI=Límite inferior; LS=Límite superior.

** $p<.01$

En los estudiantes universitarios iniciales la correlación entre las puntuaciones en autorregulación del aprendizaje y el promedio ponderado acumulado (rendimiento académico) es positiva, baja ($r=.325$), y significativa ($p<.01$) (véase tabla 7), lo cual indica que la segunda hipótesis (H2) se puede aceptar, ya que existe relación entre las variables estudiadas.

Tabla 7.

Análisis de la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico

Variables	Rendimiento académico r	p bilateral	95% IC	
			LI	LS
Autorregulación del aprendizaje	.325**	.000	.217	.425

Nota: n=284; IC=Intervalo de confianza; LI=Límite inferior; LS=Límite superior.
**p<.01

La hipótesis en la que se establece relación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje (H3) es aceptada, debido a que del análisis de las puntuaciones obtenidas por la muestra se observa que la asociación entre ambas variables son moderadas ($r=.650$) y significativas ($p<.01$) (véase tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de la correlación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje

Variables	Rendimiento académico r	p bilateral	95% IC	
			LI	LS
Autoeficacia académica	.650**	.000	.578	.712

Nota: n=284; IC=Intervalo de confianza; LI=Límite inferior; LS=Límite superior.
**p<.01

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio llevan a aceptar las hipótesis propuestas brindando así cierta seguridad al afirmar que las creencias de autoeficacia se relacionan con logro académico; afectando la conducta

de los estudiantes en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con los que se enfrentan, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimentan en el contexto del aprendizaje (Bandura, 1997). Así el nivel de autoeficacia académica que posean los estudiantes se relacionará con sus posteriores resultados en materia de notas, trabajos, etc.

Por otro lado, el aprendizaje autorregulado, como la acción reguladora, mediante el cual el estudiante hace uso correcto de sus recursos y estrategias, constituye un proceso motivacional beneficioso y de gran apoyo para el alcance de su meta académica, el cual también será influenciado por diferentes estímulos que lo mantendrán motivado facilitando así un buen rendimiento.

En concordancia a lo reportado por Kohler (2009), Pajares (2001) y Zimmerman y Martínez-Pons (1990) para obtener un mejor rendimiento académico, la autoeficacia y la autorregulación son procesos motivacionales de vital importancia para el estudiante ya que estos le permiten sentirse competente, y confiar plenamente en sus propias capacidades generando así altas expectativas sobre el mismo, valorando positivamente las tareas y trabajos asignados, llevándolo a sentir responsable del cumplimiento de sus objetivos. Además estas mismas conductas potencian el control y dominio estratégico del estudiante ya que son capaces de dirigir mejor sus procesos y estrategias de aprendizaje controlando el esfuerzo que deben poner para dominar determinado tema y además manejar eficazmente sus emociones frente a las adversidades (Klassen et al., 2008).

En correspondencia a la perspectiva socio-cognitiva de la motivación se puede afirmar que dada la relación e implicancia de la autoeficacia y la autorregulación en el rendimiento académico (Bandura, 1997), los estudiantes para realizar una acción y alcanzar el logro deseado no sólo deben poseer las habilidades, capacidades o conocimientos que la tarea requiere sino que además es necesaria la creencia de poder hacer frente a las demandas que la situación académica les exige con los recursos que cuenta haciendo uso de ellos estratégicamente, controlando y supervisando su implementación.

Por tanto, es indispensable fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación

personal y motivacional, a fin de mejorar el rendimiento académico. Las habilidades necesarias para afrontar las situaciones y las creencias en la capacidad propia o eficacia para autorregularse se construyen, en gran medida por medio de experiencias activas de dominio, y pueden mejorarse con el entrenamiento.

Finalmente, es de conocimiento que el ambiente en el que los estudiantes se encuentren se va relacionado con la autoeficacia y autorregulación que ellos vayan a desarrollar con el pasar del tiempo (Schunk & Zimmerman 1997), estos mismos aspectos de la persona serán influidas por factores como la familia, el compromiso y metas que cada uno tenga.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- El Cuestionario sobre Autoeficacia Académica evidenció consistencia interna de sus puntuaciones (confiabilidad) y validez a través de la observación de su estructura interna a partir del análisis factorial exploratorio.
- El Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad posee evidencias de validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio y confiabilidad de sus puntuaciones a partir del análisis de la consistencia interna.
- Existe una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana.
- Existe una relación positiva y significativa entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana.
- Existe una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana.

Recomendaciones

Es necesario llevar a cabo otros estudios con muestras representativas de distintas universidades, de diferente tipo de gestión y ubicación geográfica a fin de establecer con mayor certeza las diferencias entre los resultados que se vienen reportando en la relación de los procesos motivacionales con el rendimiento académico y su discrepancia considerando otras variables como el género, edad, carrera y tipo de escolaridad básica recibida.

Referencias

- Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (2010). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Borkaerts, M., Pintrich, P. & Seidner, M. (2000). *Self-regulation: Theory, research, and application*. Orlando, FL: Academic Press.
- Chemers, M., Hu, L. & García, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales: Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Ferrando, P. (1996). Evaluación de la unidimensionalidad de los items mediante análisis factorial. *Psicothema*, 8 (2), 394-410.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3ª ed.). London: SAGE.
- Hackett, G. (1995). *Self-efficacy in career choice and development*. En Bandura, A. (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. (232-259). Cambridge: University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and academic achievement. *Self-perception*, 2, 239-265.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Palmero, F. & Martínez - Sánchez, F. (2008). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 1-3.
- Petri, H. & Govern, J. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*. México D.F.: Thomson.
- Pintrich, P. & Zusho, A. (2002). *The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. (1996). Learning goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulation competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6a ed.). México, D.F.: Pearson.

- Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México, DF.:Cengage Learning.
- Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, Th. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Realigning grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.