



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

Trabajo de titulación previo a la obtención del
Título de Licenciada y licenciado en Psicología

**AUTOR: OCHOA AYALA NAYELI SAMANTHA
CAJAMARCA GUACHAMIN MARLON GERMAN**

TUTOR: VITERI BAZANTE FRANK BOLIVAR

Quito - Ecuador
2026

CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Nosotros, Ochoa Ayala Nayeli Samantha con documento de identificación N° 1725071078 y Cajamarca Guachamin Marlon German con documento de identificación N° 172728025-5 manifestamos que:

Somos los autores y responsables del presente trabajo; y, autorizamos a que sin fines de lucro la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Quito, 02 de febrero del año 2026

Atentamente,



Ochoa Ayala Nayeli Samantha
1725071078



Cajamarca Guachamin Marlon German
172728025-5

CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

Nosotros, Ochoa Ayala Nayeli Samantha con documento de identificación N° 1725071078 y Cajamarca Guachamin Marlon German documento de identificación N° 172728025-5 expresamos nuestra voluntad y por medio del presente documento cedemos a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que somos autores del Análisis de Caso: “Relación entre estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes de psicología clínica”, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada y licenciado en Psicología, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribimos este documento en el momento que hacemos la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 02 de febrero del año 2026

Atentamente,



Ochoa Ayala Nayeli Samantha
1725071078



Cajamarca Guachamin Marlon German
172728025-5

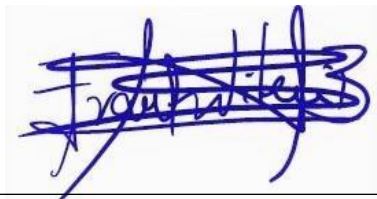
CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Viteri Bazante Frank Bolivar con documento de identificación N° 0201722592 docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA realizado por Ochoa Ayala

Nayeli Samantha con documento de identificación N° 1725071078 y Cajamarca Guachamin Marlon German con documento de identificación N° 172728025-5 obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción Análisis de Caso que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 02 de febrero del 2025

Atentamente,



Lcdo. Frank Bolivar Viteri Bazante Ph.D.
0201722592

Dedicatoria y agradecimiento

A Dios por ser mi guía, por darme la fe y fortaleza necesaria para llegar hasta aquí.

A mis padres por su amor incondicional, por cada sacrificio, por cada palabra de aliento y por creer en mí incluso cuando yo misma dudé. Este logro también es de ustedes, porque siempre han sido mi refugio y mi mayor ejemplo.

A mis hermanos, por ser parte esencial de mi vida y de este proceso. Gracias por su apoyo que muchas veces se expresó en pequeños gestos.

Y a mi sobrino, mi mayor inspiración y alegría. Gracias por iluminar mis días con tu sonrisa, por darme motivos para seguir adelante y por enseñarme, sin saberlo, que el amor es la fuerza más grande que existe.

Ochoa Ayala Nayeli Samantha

Agradezco a Dios por brindarme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este trabajo de tesis. Dedico este logro, con profundo amor y gratitud, a mis padres, quienes han sido el pilar fundamental de mi vida y de mi formación académica; gracias por su apoyo constante, su amor incondicional y el esfuerzo realizado para que pudiera continuar mis estudios.

A mis hermanas, por ser una fuente permanente de apoyo e inspiración. A mi hermana mayor, por su orientación, consejos y acompañamiento durante este proceso; y a mi hermana menor, por ser mi mayor motivación para superarme cada día y aspirar a ser un ejemplo para su futuro.

Extiendo este agradecimiento a mi familia en general, cuyas palabras de aliento, apoyo y confianza hicieron posible la culminación de este logro académico.

Cajamarca Guachamin Marlon German

Resumen

En la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología clínica de una institución de educación superior en Quito. La investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 145 estudiantes de la carrera de Psicología Clínica, muestreados de manera no probabilística por conveniencia. Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos: el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Schmeck, de 55 ítems con respuesta dicotómica (verdadero/falso), y una escala de autoeficacia académica, cuyos resultados se utilizaron para categorizar los niveles de esta variable en bajo, medio y alto. Para el análisis de los datos se usó estadística descriptiva e inferencial, prueba de normalidad de Kolmogorov– Smirnov y coeficiente de correlación de Spearman, con un nivel de significancia de 0,05. Los resultados mostraron que no hay asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica ($\rho = 0,015$; $p = 0,862$), lo que sugiere que son independientes en la muestra analizada. En conclusión, los resultados indican que el uso de estrategias de aprendizaje no se relaciona con la percepción de autoeficacia académica en los estudiantes estudiados, lo que implica que existen otros factores personales y contextuales que influyen en la construcción de la autoeficacia en la universidad.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, autoeficacia académica, universitarios.

Abstract

The present research aims to determine the relationship between learning strategies and academic self-efficacy in university students of the psychology career of a higher education institution in Quito. The research was approached from a quantitative, correlational and non-experimental cross-sectional design approach. The sample was composed of 145 students of the Psychology major, sampled in a non-probabilistic way for convenience. Two instruments were used for data collection: the Schmeck Learning Strategies Inventory, of 55 items with dichotomous response (true/false), and an academic self-efficacy scale, the results of which were used to categorize the levels of this variable into low, medium and high. Descriptive and inferential statistics, Kolmogorov–Smirnov normality test and Spearman correlation coefficient were used for data analysis, with a significance level of 0.05. The results showed that there is no statistically significant association between learning strategies and academic self-efficacy ($\rho = 0.015$; $p = 0.862$), suggesting that they are independent in the analyzed sample. In conclusion, the results indicate that the use of learning strategies is not related to the perception of academic self-efficacy in the studied students, which implies that there are other personal and contextual factors that influence the construction of self-efficacy at university.

Key words: learning strategies, academic self-efficacy, university students.

Índice de Contenido

Resumen.....	5
Abstract	5
Índice de Contenido.....	6
Índice de tablas.....	8
Índice de anexos	8
Introducción.....	1
I. Planteamiento del problema.....	2
II. Justificación y Relevancia.....	5
III. Objetivos	6
3.1. Objetivo general	6
3.2. Objetivos específicos.....	7
3.3 Marco Teórico	7
3.3. Estrategias de aprendizaje.....	7
3.3.1. Tipos de estrategias de aprendizaje	7
3.4. Autoeficacia académica.....	11
3.4.1. Fundamentos de la teoría social cognitiva de Bandura	11
3.4.2. Autoeficacia como parte del aprendizaje autorregulado	13
3.4.3. Características de la autoeficacia académica	16
3.4.4. Factores que influyen en la autoeficacia	20
3.4.5. Estados fisiológicos y emocionales	24
3.5. Contexto universitario ecuatoriano	27
3.5.1. Características del sistema de educación superior en Ecuador.....	27
3.5.2. Necesidad de autorregulación y autonomía académica.....	29
IV. Variables o dimensiones	33
V. Hipótesis o supuestos.....	35
VI. Marco Metodológico.....	35
6.1. Tipo y diseño de la investigación.....	35
6.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
6.3. Procedimiento.....	37
6.4. Método de análisis de datos.....	38
6.5. Aspectos éticos.....	39
VII. Población y muestra.....	40
VIII. Descripción de los datos producidos.....	41
IX. Presentación de los resultados descriptivos.....	41
10.1 Análisis de las estrategias de aprendizaje.....	41
10.2. Análisis de la autoeficacia académica	44

10.3. Prueba de normalidad de las variables de estudio	44
.....	44
10.4. Análisis correlacional entre las estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica	45
X. Análisis de los resultados.....	45
10.1. Niveles de procesamiento elaborativo	45
10.2. Niveles de estudio metódico	46
10.3. Niveles de procesamiento profundo.....	46
10.4. Nivel retención de hechos.....	46
10.5. Análisis de descriptivos de las estrategias de aprendizaje	47
10.6. Análisis de la autoeficacia académica.....	47
10.7. Prueba de normalidad de las variables de estudio	47
10.8. Análisis correlacional entre las estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica.....	48
10.9. Comprobación de la hipótesis.....	48
XI. Interpretación de los resultados.....	49
XII. Conclusiones.....	51
XIII. Referencia Bibliográficas.....	52

Índice de tablas

Tabla 1	Distribución de niveles de procesamiento elaborativo en los estudiantes	41
Tabla 2	Distribución de niveles del estudio metódico en los estudiantes	42
Tabla 3	Distribución de los niveles de procesamiento profundo en los estudiantes.....	42
Tabla 4	Distribución de niveles de la retención de hechos en los estudiantes.....	43
Tabla 5	Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje.....	43
Tabla 6	Distribución de autoeficacia académica en los estudiantes.....	44
Tabla 7	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio	44
Tabla 8	Correlación de Spearman entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica.....	45

Introducción

La educación superior representa una etapa de importantes desafíos académicos, personales y emocionales para los estudiantes universitarios. En este nivel, el rendimiento académico no depende únicamente de las capacidades intelectuales, sino también de diversos factores psicosociales que influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan las demandas académicas (Batista et al., 2016; SENECYT, 2023).

Diversas investigaciones señalan que las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos que facilitan la adquisición, organización y aplicación del conocimiento, permitiendo a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje (Villalón et al., 2018; Zimmerman, 2022). El uso adecuado de estas estrategias se asocia con mejores niveles de rendimiento académico y con una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje (Villota & Fajardo, 2015; Schiefelbein & Lecaro, 2017).

En este marco teórico, la autoeficacia académica, fundamentada en la teoría cognitiva social, se refiere a las creencias que posee el estudiante acerca de su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar objetivos académicos específicos (Bandura, 1995; Rodríguez & Cantero, 2020). Estudios empíricos han demostrado que una mayor percepción de autoeficacia académica se relaciona con niveles más altos de motivación, persistencia, autorregulación y uso efectivo de estrategias de aprendizaje (Mazzetti et al., 2020; Tumino et al., 2020).

En el contexto universitario, especialmente en la carrera de Psicología, estas variables adquieren una relevancia particular debido a las exigencias académicas, prácticas y emocionales propias de la formación profesional. Investigaciones recientes evidencian que los estudiantes con niveles adecuados de autoeficacia académica tienden a afrontar con mayor eficacia el estrés académico y a mantener un mayor compromiso con sus actividades

formativas (González et al., 2020; Núñez & García, 2024).

A pesar de la amplia evidencia sobre la relación entre estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica, en el contexto universitario ecuatoriano persisten vacíos investigativos, particularmente en carreras del área de las ciencias humanas, lo que limita la implementación de intervenciones educativas basadas en evidencia científica (Santibáñez & Sabando, 2016; Zambrano & Cortez, 2023). En este sentido, resulta pertinente analizar cómo estas variables se relacionan en estudiantes de Psicología Clínica, con el propósito de generar aportes que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y promuevan el aprendizaje autorregulado.

Por lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Psicología Clínica, contribuyendo a la generación de evidencia empírica que apoye el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en la educación superior.

I. Planteamiento del problema

En la educación superior de Ecuador, uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes universitarios es alcanzar un adecuado rendimiento académico ante crecientes exigencias cognitivas, emocionales y organizativas. A medida que los programas académicos se tornan más complejos, se hace evidente que el éxito universitario no depende únicamente de la capacidad intelectual, sino también de factores psicoeducativos, entre los que destacan las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica.

Diversos estudios han señalado que el uso de estrategias de aprendizaje eficientes como la planificación del tiempo, la atención sostenida en clase, la elaboración de la información, la organización del estudio y las técnicas de repaso influye de manera

significativa en el rendimiento académico y en la percepción de autoeficacia del estudiante (Zimmerman, 2022). No obstante, a pesar de la evidencia teórica y empírica disponible, en el contexto ecuatoriano persiste una brecha entre el reconocimiento conceptual de estas variables y su aplicación práctica dentro de las instituciones de educación superior, lo que genera la necesidad de abordarlas desde una perspectiva empírica y contextualizada.

El problema se manifiesta cuando se constata que una parte considerable de los estudiantes universitarios presenta dificultades para gestionar su tiempo, organizar las tareas académicas, enfrentar la presión evaluativa y aplicar estrategias de aprendizaje de manera sistemática. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2022), entre el 40 % y el 60 % de los estudiantes universitarios latinoamericanos experimentan problemas relacionados con la motivación y la autorregulación, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico y en su bienestar emocional. Estas dificultades suelen asociarse con niveles reducidos de autoeficacia académica, variable clave para el establecimiento de metas, la persistencia frente a los obstáculos y el afrontamiento de las exigencias académicas (Bandura, 1995).

En este contexto, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios? Esta interrogante orienta el estudio hacia la identificación de los procesos cognitivos y autorregulatorios que podrían incidir en la confianza del estudiante para afrontar con éxito las demandas propias de la educación superior.

La relevancia del problema radica en su impacto directo sobre la formación de profesionales competentes y resilientes. Niveles bajos de autoeficacia académica se asocian con desmotivación, procrastinación y riesgo de abandono de los estudios universitarios. En este sentido, Brienne y Walag (2019) señalan que los estudiantes que presentan deficiencias en sus estrategias de aprendizaje tienden a experimentar mayores niveles de estrés académico y sentimientos de incapacidad, afectando tanto su rendimiento como su salud mental.

Desde una perspectiva institucional, las universidades ecuatorianas enfrentan el desafío de diseñar e implementar programas de acompañamiento psicoeducativo que respondan a estas problemáticas. La identificación de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica permitiría orientar el desarrollo de talleres, tutorías y estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de habilidades autorreguladoras (Núñez y García, 2024). Asimismo, los resultados de esta investigación podrían integrarse a los programas de Bienestar Universitario, contribuyendo a la prevención del deterioro académico y emocional de los estudiantes.

La propuesta se alinea con el Plan Nacional de Desarrollo del Ecuador 2021–2025, el cual enfatiza la mejora de la calidad educativa mediante el fortalecimiento del desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones socioemocional y motivacional. Actualmente, el problema se evidencia en el número creciente de estudiantes que reportan dificultades para administrar su tiempo, cumplir con sus responsabilidades académicas y mantener la motivación. En este sentido, la autoeficacia académica se consolida como un factor esencial para el aprendizaje y la permanencia estudiantil.

De acuerdo con un informe de la SENESCYT (2023), al menos el 35 % de los estudiantes universitarios de la ciudad de Quito desertan antes de culminar el segundo año de estudios, siendo los factores psicoeducativos una de las principales causas de esta

problemática. Estas cifras evidencian la magnitud del problema y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva científica y aplicada.

II. Justificación y Relevancia

Las estrategias de aprendizaje son un grupo de técnicas que facilitan la organización, el procesamiento y la retención de la información académica, lo cual tiene un impacto en cómo los alumnos afrontan las demandas del ambiente educativo (Santibáñez & Sabando, 2016). Además, la autoeficacia académica ha sido tratada en múltiples estudios como un elemento importante en la manera en que los alumnos perciben su rendimiento y su habilidad para enfrentar las exigencias académicas.

La importancia de considerar estas variables radica en que tanto las estrategias de aprendizaje como la autoeficacia académica son consideradas variables significativas del proceso educativo universitario, ya que determinan la manera en que los estudiantes afrontan las tareas académicas y regulan su aprendizaje. En ese sentido, la literatura científica ya ha destacado la necesidad de estudiar estos constructos en el ámbito universitario, ya que su manifestación puede oscilar en función del contexto educativo y la población estudiantil (Aldana, Castañeda, & Rodríguez, 2022).

La necesidad de realizar la presente investigación se justifica además por la ausencia de evidencia empírica contextualizada en estudiantes de la carrera de Psicología Clínica, específicamente en el contexto universitario ecuatoriano. Aunque las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica se han estudiado en diversos contextos educativos, el estudio en poblaciones específicas se justifica por las características académicas, formativas y evaluativas propias de cada institución. En esa línea, estudiar estas variables en un contexto específico evita hacer generalizaciones y ayuda a entender mejor cómo aprenden los estudiantes en la educación superior.

En este sentido, la investigación se vuelve pertinente para analizar cómo se manifiestan las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes que se encuentran en un nivel avanzado de su formación profesional. Además, la investigación es metodológicamente relevante por utilizar instrumentos validados y procedimientos estadísticos apropiados para analizar variables psicoeducativas, fortaleciendo la rigurosidad del estudio y permitiendo su replicabilidad en contextos similares. Al llevarse a cabo en una población determinada, el estudio expande el conjunto de evidencias empíricas en el contexto nacional, que puedan orientar futuras investigaciones en el ámbito del aprendizaje universitario. Diversos estudios en el contexto ecuatoriano han evidenciado que variables psicosociales y de salud mental inciden de forma indirecta en el funcionamiento académico de la población universitaria, lo que refuerza la necesidad de analizar el aprendizaje más allá de variables estrictamente cognitivas (Pérez-Lalama et al., 2023).

III. Objetivos

3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología clínica de una institución de educación superior en Quito.

3.2. **Objetivos específicos**

Analizar la relación entre el procesamiento elaborativo y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Examinar la relación entre el estudio metódico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Evaluar la relación entre el procesamiento profundo y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Determinar la relación entre la retención de hechos y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Marco Teórico

3.3. **Estrategias de aprendizaje**

3.3.1. Tipos de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como un conjunto de procedimientos, recursos cognitivos y comportamentales que se utilizan de manera intencionada para facilitar la adquisición, retención y aplicación del conocimiento. Estas estrategias son consideradas elementos fundamentales en el proceso educativo contemporáneo, ya que fomentan la autonomía del estudiante, la autorregulación y el aprendizaje significativo. De acuerdo con investigaciones recientes, las estrategias de aprendizaje no solo mejoran la comprensión y el rendimiento académico, sino que también refuerzan la autoconfianza y la motivación del estudiante ante los desafíos educativos (Kashefian y Maarof, 2022).

Desde una perspectiva general, las estrategias de aprendizaje se clasifican en diversas categorías, entre las cuales se destacan las estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Cada una de ellas desempeña un papel específico y complementario

en el proceso de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo integral de las capacidades intelectuales y emocionales del individuo.

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas se refieren a los procesos mentales a través de los cuales el estudiante manipula, organiza y transforma la información con el propósito de mejorar su comprensión. Estas actividades comprenden la repetición, el resumen, la elaboración, la inferencia y la organización de conceptos. Investigaciones recientes han evidenciado que las estrategias cognitivas favorecen la comprensión profunda y la retención de la información, constituyendo elementos determinantes para el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento (Villalón et al., 2018; Villota & Fajardo, 2015). Asimismo, se ha demostrado que los estudiantes que utilizan estrategias cognitivas de manera habitual tienden a exhibir un rendimiento académico superior y una actitud más proactiva hacia el aprendizaje (Balcázar et al., 2019; Vargas, 2020).

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas implican la habilidad de reflexionar, planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades, seleccionar los métodos más eficaces y regular su rendimiento académico. De acuerdo con Zimmerman (2022) y Santibáñez y Sabando (2016), las estrategias metacognitivas son las más empleadas por los estudiantes que obtienen éxito, ya que favorecen la autorregulación, el pensamiento crítico y la planificación del aprendizaje. Asimismo, investigaciones en el ámbito universitario indican que la formación en estrategias metacognitivas incrementa de manera significativa la autoeficacia, la motivación y el rendimiento académico (Mazzetti et al., 2020; Núñez & García, 2024).

La metacognición y la autorregulación del comportamiento se vinculan con procesos ejecutivos que permiten planificar, monitorear y ajustar la conducta orientada a metas, aspectos que son clave para comprender el aprendizaje como un proceso activo y regulado. En el contexto ecuatoriano, la evidencia empírica indica que se ha encontrado que la regulación del comportamiento y la metacognición se asocian con componentes como el control emocional, la flexibilidad (cambio), la memoria de trabajo, la planificación y la organización, mostrando que el desempeño conductual y cognitivo no depende solo del conocimiento, sino también de la capacidad de regular procesos internos para tomar decisiones y sostener metas (Pérez-Lalama et al., 2020).

Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas, por otro lado, están vinculadas a la gestión de las emociones y la motivación intrínseca del estudiante. Estas estrategias facilitan el control del estrés, la ansiedad y la frustración que pueden presentarse durante el proceso educativo. La regulación emocional constituye un aspecto fundamental, dado que el aprendizaje no se basa únicamente en la cognición, sino que también depende del equilibrio emocional y de una disposición positiva hacia el estudio. Investigaciones recientes indican que la implementación de estrategias afectivas favorece el fortalecimiento de la autoconfianza y promueve una mayor persistencia ante las dificultades académicas (Bandura, 1995; Palma & Barcia, 2020; Valdivieso et al., 2020). Estas estrategias comprenden técnicas tales como el automonitoreo emocional, la autoinstrucción positiva y la búsqueda de motivación a través de recompensas o metas personales.

Estrategias sociales

Las estrategias sociales implican la interacción con otras personas como un medio para facilitar el proceso de aprendizaje. Estas estrategias promueven la colaboración, el intercambio de conocimientos y la construcción conjunta del saber. De acuerdo con

Gumartifa y Agustiani (2020), las estrategias sociales son fundamentales en la enseñanza del inglés como segunda lengua, dado que facilitan el desarrollo de habilidades comunicativas, fomentan la empatía y promueven la cooperación entre los estudiantes. La evidencia empírica indica que la implementación de estrategias sociales contribuye a una mejor adaptación al entorno educativo, al promover un clima de confianza y apoyo recíproco.

Se ha verificado que la combinación equilibrada de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales propicia un aprendizaje más integral. En este contexto, Lai et al. (2018) sostienen que los estudiantes que incorporan diversas estrategias obtienen resultados superiores en entornos de aprendizaje autónomo y autodirigido, particularmente cuando utilizan herramientas tecnológicas que respaldan la autorregulación del conocimiento.

Estrategias de memoria y de compensación

Por otro lado, las estrategias de memoria y de compensación, aunque han sido objeto de menor exploración, también constituyen parte de las tipologías reconocidas por Oxford (1990). Las estrategias de memoria se centran en el almacenamiento y la recuperación de información, a través de la asociación de ideas o la repetición sistemática. En contraste, las estrategias de compensación permiten al estudiante abordar vacíos de conocimiento o limitaciones cognitivas mediante la utilización de inferencias, analogías o recursos contextuales (Oxford, 1990).

En los últimos años, la investigación en el ámbito educativo ha respaldado la importancia de las estrategias de aprendizaje debido a su influencia favorable en la calidad del proceso educativo. Según lo expuesto por Lara-Surichaqui & Mendivel-Gerónimo, (2025), la implementación de programas fundamentados en estrategias cognitivas y metacognitivas incrementa la autoeficacia académica y fomenta una mayor adaptación

social y emocional en los estudiantes universitarios. La implementación de estrategias adecuadas no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también promueve la formación de aprendices autónomos, reflexivos y emocionalmente equilibrados.

3.4. Autoeficacia académica

3.4.1. Fundamentos de la teoría social cognitiva de Bandura

La teoría social cognitiva, desarrollada por Albert Bandura, constituye una de las corrientes más significativas en el ámbito de la psicología del aprendizaje. Esta teoría sostiene que el comportamiento humano no es exclusivamente el resultado de estímulos externos ni de impulsos internos, sino que surge de una interacción recíproca y dinámica entre tres elementos: el comportamiento, los factores personales, que incluyen las cogniciones, emociones y expectativas y el entorno social. A esta interacción triádica, Bandura la denominó determinismo recíproco, subrayando que los individuos ejercen influencia y son influenciados por su entorno y su comportamiento, en un proceso continuo y bidireccional (Rodríguez y Cantero, 2020).

Los principios fundamentales de esta teoría son el aprendizaje por observación o modelado, el cual postula que las personas pueden adquirir nuevas conductas mediante la observación del comportamiento de otros, sin requerir la experiencia directa de las consecuencias de dichas acciones. El aprendizaje vicario facilita que los individuos internalicen modelos de conducta que son socialmente aceptados o deseados, lo cual resulta especialmente relevante en contextos educativos, donde los docentes y compañeros se constituyen en figuras de referencia para los estudiantes (Nickerson, 2025).

De acuerdo con Bandura, la autoeficacia se define como la creencia que posee un individuo en su capacidad para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para enfrentar situaciones futuras. Esta percepción influye de manera directa en el esfuerzo que las personas están dispuestas a dedicar a una tarea, en su persistencia ante los obstáculos y

en el nivel de ansiedad o motivación con el que abordan los desafíos. Se ha demostrado que la autoeficacia académica predice de manera significativa el rendimiento escolar, la adaptación al entorno educativo y la permanencia en los estudios superiores (England, 2021).

Un componente fundamental de la teoría social cognitiva, es la capacidad de autorregulación, la cual se define como el proceso a través del cual los individuos establecen metas, supervisan su conducta, evalúan su desempeño y ajustan sus acciones con el fin de alcanzar sus objetivos. La autorregulación también implica la utilización consciente de estrategias metacognitivas, tales como la planificación, el control de la atención, la autoevaluación y la gestión de la motivación. En contextos universitarios, estas habilidades son fundamentales para alcanzar un aprendizaje autónomo y exitoso (Jerónimo, Hernández, & Martínez, 2022).

Asimismo, Bandura introdujo el concepto de expectativas de resultado, el cual indica que las personas no solo actúan en función de sus creencias sobre la autoeficacia, sino también teniendo en cuenta las consecuencias anticipadas de sus acciones. En consecuencia, un estudiante puede optar por incrementar su esfuerzo sin anticipar que su dedicación resultará en una calificación favorable o en el reconocimiento por parte de sus docentes (González, Marón, González, Abundis, & Macías, 2020). Sin embargo, aunque estas expectativas tienen influencia, Bandura sostiene que la autoeficacia ejerce un impacto más significativo en la conducta, dado que determina si la persona intentará llevar a cabo la acción en primer lugar.

En la aplicación práctica de la teoría, diversos estudios han demostrado su efectividad en el diseño de intervenciones educativas y programas de orientación psicológica. En contextos universitarios, se ha empleado para fomentar el desarrollo de habilidades de estudio, disminuir la tasa de abandono escolar y fortalecer el compromiso

académico. De acuerdo con lo indicado por Gil et al. (2021) los modelos cognitivos y sociocognitivos, incluida la teoría de Bandura, son de gran utilidad en la promoción de hábitos saludables y en la modificación del comportamiento, tanto en contextos de salud como en el ámbito educativo.

Asimismo, la teoría social cognitiva proporciona un enfoque integrador que facilita la comprensión de los fenómenos educativos desde una perspectiva tanto ecológica como individual. Al analizar los factores personales, ambientales y conductuales, se facilita el diseño de programas educativos más personalizados y eficaces, los cuales se ajustan a las necesidades específicas de los estudiantes y fomentan su desarrollo integral.

En síntesis, la teoría social cognitiva de Bandura proporciona un marco robusto para la comprensión de la autoeficacia académica, al detallar cómo el aprendizaje y la conducta emergen de la interacción entre factores personales, ambientales y conductuales, un concepto que se denomina determinismo recíproco. De igual manera, la autorregulación facilita el establecimiento de metas, el control del desempeño y ajuste de las estrategias de aprendizaje, lo que contribuye al fortalecimiento de la autonomía y la persistencia frente a los desafíos. En conjunto, estos principios constituyen la base conceptual que facilita la comprensión de la construcción y el mantenimiento de la autoeficacia académica en el contexto de procesos autorregulados, aspecto que se abordará en el siguiente apartado de la eficacia como parte del aprendizaje.

3.4.2. Autoeficacia como parte del aprendizaje autorregulado

La autoeficacia constituye un componente fundamental del aprendizaje autorregulado, ya que influye directamente en la forma en que los estudiantes planifican, supervisan y evalúan su propio proceso de aprendizaje. Bandura, en su teoría social cognitiva, propuso que la autoeficacia se refiere a las creencias personales sobre la capacidad para organizar y ejecutar acciones que permitan alcanzar determinados logros.

Esta percepción de competencia tiene un efecto decisivo en la autorregulación académica, pues determina la iniciativa, el esfuerzo y la perseverancia ante los desafíos educativos.

En contextos universitarios, la autoeficacia académica se manifiesta como la creencia de los estudiantes en su capacidad para manejar con éxito las demandas académicas. Según Tumino et al. (2020) los estudiantes con altos niveles de autoeficacia muestran mayor disposición a enfrentar tareas complejas, adoptan estrategias más eficaces de aprendizaje y presentan un mejor desempeño académico. Este estudio destaca que la autoeficacia actúa como un mediador entre el empoderamiento académico y el rendimiento, evidenciando su papel como motor de la autorregulación.

El aprendizaje autorregulado se define como un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes establecen objetivos, eligen estrategias, supervisan su progreso y ajustan su comportamiento de acuerdo con los resultados obtenidos. Este proceso implica la necesidad de habilidades cognitivas, motivacionales y metacognitivas, destacando la autoeficacia como una de las variables motivacionales más significativas en este proceso. Según lo expuesto por Álvarez et al. (2020) la motivación y la estrategia de aprendizaje se encuentran estrechamente interrelacionadas. Además, una elevada autoeficacia propicia la utilización efectiva de técnicas autorreguladoras, tales como la planificación, la autoevaluación y la autorreflexión.

La relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado se manifiesta también en la manera en que los estudiantes enfrentan los errores y la retroalimentación. Cuando se posee una sólida convicción en las propias capacidades, la retroalimentación se considera una oportunidad para el desarrollo en lugar de una amenaza para el rendimiento. Esta actitud refuerza el ciclo de autorregulación, lo que permite a los estudiantes modificar sus estrategias y progresar hacia sus objetivos con mayor claridad y eficacia (Peregrino, 2018).

Asimismo, se ha verificado que los estudiantes que presentan un alto nivel de autoeficacia tienden a establecer con mayor frecuencia metas orientadas al aprendizaje en lugar de metas orientadas al rendimiento. Este tipo de objetivos está orientado hacia la mejora continua y el dominio de nuevas habilidades, lo cual se alinea con los principios del aprendizaje autorregulado. Masotti (2024) identificó que la autoeficacia y la autorregulación académica constituyen predictores significativos del compromiso estudiantil y pueden incluso prever la permanencia o deserción en la educación superior, lo que resalta su importancia a nivel institucional.

Por otro lado, la autorregulación no constituye un proceso innato, sino que puede ser adquirida y fortalecida a través del aprendizaje. Las investigaciones indican que el desarrollo de la autoeficacia se ve favorecido por entornos de aprendizaje que fomentan la autonomía, la retroalimentación constructiva y la participación activa del estudiante. En este contexto, la función del docente como facilitador del aprendizaje autorregulado adquiere una importancia fundamental, ya que tiene la capacidad de diseñar experiencias educativas que promuevan la reflexión, la metacognición y la confianza en las propias habilidades (Ortega, 2024).

En estudios recientes, se ha evidenciado que los estudiantes universitarios que implementan estrategias de autorregulación fundamentadas en la autoobservación y la reflexión sobre su desempeño experimentan una mejora progresiva en sus habilidades cognitivas y actitudinales. Esto no solo facilita la obtención de calificaciones superiores, sino que también promueve una mayor satisfacción con el proceso de aprendizaje y fomenta una actitud más resiliente ante las dificultades académicas (Tumino, Quinde, Casali, & Valega, 2020). Es fundamental señalar que la autoeficacia ejerce una influencia en cada una de las etapas del aprendizaje autorregulado.

En la fase de planificación, es necesario evaluar el nivel de ambición y realismo de

las metas que establece el estudiante. Finalmente, en la fase de evaluación, se debe regular la interpretación de los resultados y las decisiones relacionadas con posibles ajustes en la estrategia de estudio (Pérez y Sierra, 2025). En consecuencia, promover la autoeficacia en los estudiantes no solo mejora su rendimiento académico, sino que también refuerza su capacidad para aprender de manera autónoma y continua. Esta habilidad resulta especialmente valiosa en el ámbito de la educación superior, donde se anticipa que los estudiantes adopten un papel activo en la construcción de su conocimiento.

En definitiva, la autoeficacia representa el elemento central que integra las tres fases del aprendizaje autorregulado. En la fase de planificación, orienta el establecimiento de metas realistas y la selección de estrategias adecuadas. Durante la ejecución, sostiene la motivación y la perseverancia requeridas para mantener el esfuerzo frente a las dificultades. Finalmente, en la fase de evaluación, facilita la interpretación constructiva de los resultados y la adecuación de las acciones futuras. De esta manera, la confianza en la propia capacidad para adquirir conocimientos y alcanzar metas académicas se convierte en un elemento determinante para el éxito educativo. De este modo, la autoeficacia no solo orienta la autorregulación, sino que también se establece como una variable psicológica fundamental en el rendimiento académico, cuyas características serán examinadas en el apartado de la autoeficacia académica.

3.4.3. Características de la autoeficacia académica

La autoeficacia académica constituye una variable psicológica que refleja las creencias de los estudiantes respecto a su capacidad para llevar a cabo de manera efectiva tareas académicas específicas. Esta percepción no solo afecta el nivel de motivación y compromiso que un estudiante asume en relación con el aprendizaje, sino que también determina las estrategias que utiliza y su disposición para afrontar desafíos académicos (Barrios, Muñoz, Balladares, & Carazas, 2025). Las características de la autoeficacia

académica permiten entender su función fundamental en el proceso educativo universitario, particularmente en entornos que requieren un elevado nivel de autonomía.

En primer lugar, una característica fundamental de la autoeficacia académica es su naturaleza específica y contextual. A diferencia de la autoestima, que constituye una valoración general del valor personal, la autoeficacia se refiere a la creencia en la capacidad para llevar a cabo acciones específicas en contextos determinados. De acuerdo con García et al. (2022) la especificidad permite una evaluación más precisa de las áreas de fortaleza y debilidad en el desempeño académico, lo que a su vez facilita la implementación de intervenciones más dirigidas.

De igual manera, la autoeficacia académica presenta un carácter dinámico y susceptible de modificación. Esto implica que no se trata de un rasgo permanente, sino que puede evolucionar a lo largo del tiempo en función de las experiencias individuales, el apoyo social y las condiciones del entorno. La investigación realizada por Medrano (2020) identifica tres dominios fundamentales de la autoeficacia académica: la autoeficacia relacionada con el rendimiento académico, la autoeficacia vinculada a la autorregulación del estudio y la autoeficacia social en el ámbito académico. Estas dimensiones facilitan una comprensión integral del constructo, al abordar tanto las capacidades cognitivas como las habilidades emocionales y sociales que intervienen en el proceso educativo.

Un aspecto significativo es su relación directa con la motivación intrínseca y la perseverancia ante los desafíos. Los estudiantes que poseen un alto nivel de autoeficacia tienden a establecer metas más ambiciosas, demuestran una mayor perseverancia en el cumplimiento de sus tareas y son más propensos a adoptar estrategias de aprendizaje profundo. En este contexto, Cervantes et al. (2019) evidenciaron que la autoeficacia y la motivación hacia el logro constituyen predictores significativos del alto rendimiento

académico, mientras que su ausencia se relaciona con una menor implicación en los estudios.

Asimismo, la autoeficacia académica tiene un impacto en la regulación emocional del estudiante. Los individuos que presentan altos niveles de autoeficacia manejan el estrés académico de manera más eficiente, interpretando los fracasos como oportunidades para el desarrollo personal en lugar de considerarlos como amenazas a su valor personal. La capacidad de mantener un equilibrio emocional positivo refuerza la resiliencia frente a la presión académica, como se demuestra en el estudio de Tumino et al. (2020) que concluye que los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia presentan una mayor capacidad para adaptarse a entornos educativos complejos y exigentes.

Se ha observado que la autoeficacia académica está relacionada con la gestión del tiempo y la planificación del estudio. Según Aldana et al. (2022) los estudiantes que tienen confianza en su capacidad académica tienden a organizarse de manera más eficiente, presentan sus trabajos dentro de los plazos establecidos y demuestran una mayor responsabilidad en el cumplimiento de sus obligaciones académicas. Esta capacidad organizativa no solo influye en el rendimiento, sino que también optimiza la percepción de control sobre el proceso educativo.

Figura 1 Autoeficacia



Fuente: Tomado de (Universidad Católica de Valparaíso, 2020)

Una característica significativa, es la influencia de las emociones en las creencias de autoeficacia. Según Medrano (2020) indica que las emociones negativas, tales como la ansiedad o el temor al fracaso, presentan una asociación negativa con la autoeficacia académica, mientras que las emociones positivas refuerzan las percepciones de competencia. Este hallazgo subraya la relevancia de crear ambientes de aula que promuevan el bienestar emocional, como una estrategia para fortalecer la confianza en las propias habilidades.

Finalmente, la autoeficacia académica desempeña una función mediadora entre las variables contextuales, tales como el apoyo docente o familiar, y el rendimiento académico. Sáez et al. (2019) desarrollaron un programa de intervención enfocado en el fortalecimiento de la autoeficacia, el cual, tras su implementación, resultó en una mejora significativa tanto en el rendimiento como en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Esto confirma que la autoeficacia no solo representa creencias, sino que también promueve conductas efectivas en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, la autoeficacia académica se establece como una variable psicológica fundamental que impacta en todas las etapas del aprendizaje autorregulado. En el proceso de planificación, es fundamental establecer metas claras y realistas. Durante la fase de ejecución, es necesario mantener la motivación, la perseverancia y una adecuada gestión emocional frente a los desafíos. En la etapa de evaluación, se debe promover una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y la búsqueda de la mejora continua. Su carácter específico, dinámico y contextual le permite evolucionar a partir de las experiencias académicas y del entorno social, consolidándose como un pilar fundamental del desempeño. La comprensión de estas características permite explicar la variabilidad de la autoeficacia entre individuos y contextos. Esto conduce al análisis de los factores

personales, ambientales y pedagógicos que influyen en su desarrollo, tema que se tratará en el siguiente apartado.

3.4.4. Factores que influyen en la autoeficacia

La autoeficacia, definida como la creencia en la capacidad personal para organizar y llevar a cabo acciones dirigidas a alcanzar objetivos específicos, se establece dentro del contexto de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), como un proceso dinámico que se origina a partir de la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales. Desde esta perspectiva, la autoeficacia no se entiende como un rasgo inmutable, sino como un constructo que se desarrolla y se modifica en función de la experiencia personal, la observación social, la comunicación verbal y los estados emocionales. Estos elementos se integran en los procesos de aprendizaje autorregulado, dado que impactan en la forma en que los estudiantes planifican, llevan a cabo y evalúan su propio aprendizaje, lo que a su vez determina su nivel de compromiso, esfuerzo y perseverancia en relación con las tareas académicas.

Para Bandura (1995) las principales fuentes de la autoeficacia son cuatro: las experiencias de dominio, el modelado social o aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. Estas fuentes no trabajan de forma aislada, sino que interactúan en un proceso constante de edificación de creencias. Según esta teoría, la forma en que la gente interpreta sus experiencias previas, el ver a otros tener éxito, el ser elogiado y el manejo de sus emociones influyen en la fortaleza o debilidad de sus sentimientos de competencia. En el ámbito educativo, tales fuentes se vuelven relevantes, ya que moldean la seguridad para enfrentar las tareas de aprendizaje universitario y para perseverar ante las mismas.

Una de las principales fuentes de autoeficacia son las experiencias de dominio, experiencias de éxito o fracaso. Estas son la fuente más inmediata de evidencia de

competencia sentida, ya que los éxitos pasados confirman que se tienen las habilidades requeridas para afrontar nuevas tareas. Por el contrario, los fracasos repetidos, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, deterioran la sensación de eficacia. Como indica Gutiérrez (2018) el fracaso escolar, la falta de orientación y la ansiedad pueden bloquear el desarrollo de la autoeficacia, impidiendo que el estudiante participe en actividades como la investigación o el trabajo colaborativo en el aula. Por eso, los logros, por pequeños que sean, refuerzan la autoconfianza y la motivación de logro.

Una fuente fundamental es el modelado social o aprendizaje vicario, mediante el cual las personas adquieren conocimientos al observar las acciones y los resultados de los demás. En el ámbito educativo, los estudiantes que observan el éxito de sus compañeros en tareas similares tienden a considerar que también pueden alcanzar logros similares, especialmente si perciben similitudes en habilidades o circunstancias. Molina et al. (2021) señalan que el apoyo entre compañeros y el trabajo colaborativo producen un efecto de contagio emocional positivo que refuerza la autoeficacia. Este fenómeno es especialmente relevante para los estudiantes que no cuentan con experiencias previas de éxito, dado que el aprendizaje vicario les proporciona una manera indirecta de validar su potencial.

La persuasión verbal representa una fuente de influencia significativa. Se hace referencia a los mensajes de aliento, reconocimiento o crítica constructiva que los individuos reciben de personas significativas, tales como docentes, padres o compañeros. Cuando la retroalimentación es creíble, específica y coherente con las capacidades del estudiante, posee la capacidad de incrementar su confianza en su propia eficacia. Escate et al. (2019) argumentan que los programas de intervención fundamentados en la persuasión verbal positiva son efectivos para fortalecer la autoeficacia académica, especialmente cuando se complementan con estrategias de apoyo emocional y metodológico. Sin

embargo, la persuasión debe ser utilizada con precaución, dado que los elogios excesivos o poco realistas pueden crear expectativas insostenibles y dar lugar a la frustración.

Además, los estados fisiológicos y emocionales funcionan como indicadores internos que las personas interpretan al evaluar su competencia. Las emociones tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga suelen interpretarse como indicadores de incapacidad, mientras que la serenidad, la curiosidad o el interés refuerzan la percepción de control y competencia. Anchundia et al. (2023) destacan que las emociones negativas, tales como el temor al fracaso o la frustración, representan barreras psicológicas que disminuyen la disposición a enfrentar nuevos desafíos académicos. Por el contrario, las emociones positivas contribuyen a la persistencia y a la autoconfianza, fortaleciendo la autoeficacia desde una perspectiva integral. Por lo tanto, el bienestar emocional y el equilibrio físico constituyen factores fundamentales que influyen de manera directa en el desarrollo de la autoeficacia.

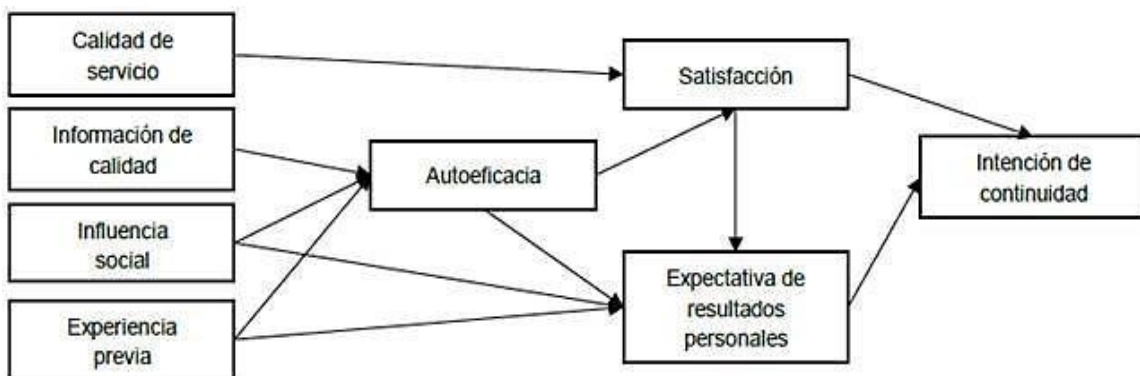
Por ejemplo, un estudiante que observa a un compañero llevar a cabo una presentación con éxito, recibe retroalimentación positiva de su docente y se encuentra en un estado emocional equilibrado, con una mayor probabilidad de fortalecer su autoeficacia (Díaz y Martín, 2021). La interacción evidencia que el desarrollo de la autoeficacia constituye un proceso que abarca simultáneamente aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

Desde una perspectiva teórica contemporánea, los autores Schunk (2012), Pajares (2012) y Zimmerman (2022), han enriquecido la comprensión de las fuentes de autoeficacia, incorporando sus efectos en el aprendizaje autorregulado. Schunk sostiene que la autoeficacia ejerce una influencia directa sobre la autorregulación, al establecer el grado de esfuerzo y persistencia en la consecución de objetivos, Pajares (2012), por su parte, subraya que la autoeficacia académica se configura no únicamente a partir de las

experiencias individuales, sino también en función de las expectativas culturales y las normas del entorno educativo, lo que pone de manifiesto su naturaleza contextual. Zimmerman (2022) complementa este enfoque al establecer una relación entre la autoeficacia y las fases del aprendizaje autorregulado, que son la planificación, la ejecución y la autorreflexión. De acuerdo con su modelo, la autoeficacia influye en la selección de estrategias, mantiene la motivación durante la realización de la tarea y orienta la evaluación posterior del desempeño.

Estas contribuciones teóricas amplían el marco original de Bandura al reconocer la influencia de factores motivacionales, metacognitivos y socioculturales en la formación de la autoeficacia. En consecuencia, el desarrollo de la autoeficacia académica debe ser comprendido como un proceso multifactorial, en el cual convergen la interpretación de las experiencias personales, la interacción con el entorno y la regulación de las emociones. Los entornos de aprendizaje que fomentan la colaboración, la retroalimentación formativa y el apoyo emocional incrementan de manera significativa los niveles de autoeficacia, según lo indicado por Díaz y Martín (2021). Asimismo, la generación de ambientes escolares favorables y la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas en la autonomía del estudiante favorecen la transformación de las percepciones de fracaso en oportunidades de desarrollo.

Figura 2 Modelo teórico de los factores que influyen en la satisfacción de estudiantes



Fuente: Tomado de (Nolasco, Choque, & Villalba, 2024)

En síntesis, los factores que afectan la autoeficacia, como las experiencias de dominio, el modelado social, la persuasión verbal y los estados emocionales, representan pilares teóricos esenciales en el contexto de la teoría social cognitiva propuesta por Bandura. Su comprensión, enriquecida por las contribuciones de Schunk (2012) y

Zimmerman (2022), proporciona una perspectiva más integral de la autoeficacia como un proceso dinámico de autorregulación y aprendizaje. Estos factores no solo influyen en la percepción de competencia del estudiante, sino que también están estrechamente vinculados a su bienestar emocional y a su rendimiento académico.

En este contexto, la promoción de experiencias exitosas, la provisión de retroalimentación constructiva y la creación de ambientes de aprendizaje positivos constituyen estrategias fundamentales para fortalecer la autoeficacia. Asimismo, la influencia de los estados fisiológicos y emocionales, tales como la ansiedad, la fatiga o el entusiasmo, representan una dimensión fundamental en la consolidación de esta creencia. Este aspecto será analizado con mayor profundidad en el apartado siguiente.

3.4.5. Estados fisiológicos y emocionales

En el ámbito académico, los estados fisiológicos y emocionales tienen una importancia fundamental en la manera en que los estudiantes perciben y abordan sus desafíos educativos. La ansiedad y la fatiga son reconocidos como factores determinantes en el nivel de autoeficacia académica, dado que modifican la percepción de que los individuos tienen de sus propias capacidades, lo que a su vez impacta en su autoeficacia académica, concentración y rendimiento dado que, modifican la percepción que los individuos tienen de sus propias capacidades, lo que a su vez repercute en su motivación, concentración y rendimiento (Palma y Barcia, 2020).

La ansiedad constituye una respuesta emocional inherente ante situaciones que se perciben como amenazas, como los exámenes o las evaluaciones orales. No obstante, cuando su intensidad supera determinados límites, puede ocasionar efectos negativos en el rendimiento académico y en la autoeficacia. Estudios recientes han corroborado que la ansiedad académica presenta una correlación negativa con la percepción de competencia, lo que reduce la disposición del estudiante para abordar tareas desafiantes.

En este sentido, Lora (2020) identificó que, a pesar de que una mayoría de los estudiantes presenta niveles normales de ansiedad, esta continúa siendo un predictor significativo de su rendimiento, especialmente en contextos de alta exigencia académica. A mayor nivel de ansiedad, se observa una disminución en la confianza del estudiante para gestionar su aprendizaje y regular sus emociones.

Asimismo, investigaciones como la realizada por Medrano (2020) han evidenciado correlaciones inversas entre emociones negativas, tales como la ansiedad y la autoeficacia académica. Se ha determinado que los estudiantes que experimentan niveles elevados de ansiedad exhiben niveles reducidos de autoeficacia en dimensiones fundamentales, tales como el rendimiento académico, la autorregulación del estudio y las habilidades sociales en contextos educativos. Este vínculo negativo indica que la ansiedad no solo influye en el estado emocional inmediato, sino que también afecta de manera persistente la percepción que el individuo tiene de sus propias capacidades (Chiri, Ponce, Aroquipa, & Sucari, 2023).

Por otro lado, la fatiga, definida como una sensación persistente de cansancio tanto físico como mental, también afecta el desarrollo de la autoeficacia. Cuando los estudiantes experimentan estados de agotamiento, se ve afectada su capacidad de atención, su memoria operativa y su disposición para planificar o llevar a cabo actividades académicas complejas. Aunque se dispone de una cantidad menor de estudios sobre la fatiga en comparación con

la ansiedad, se ha establecido una relación entre su efecto acumulativo y la disminución en los niveles de rendimiento, así como una mayor tendencia al abandono académico.

La investigación realizada por Tumino et al. (2020) sobre el empoderamiento académico y la autoeficacia concluyó que los estudiantes que reportan un menor bienestar emocional tienden a percibirse como menos capaces de enfrentar las exigencias del entorno universitario, evidenciando una relación indirecta, aunque significativa, con los síntomas de fatiga emocional.

Asimismo, es importante tener en cuenta que tanto la ansiedad como la fatiga suelen coexistir con otros factores estresantes, tales como la presión por obtener calificaciones satisfactorias, la sobrecarga de tareas o los conflictos personales, lo que genera un ciclo de retroalimentación negativa. Los programas de bienestar emocional, las técnicas de mindfulness, las rutinas de sueño saludables y las pausas activas constituyen mecanismos eficaces para la reducción de la ansiedad y la fatiga (Lora, 2020). La presencia continua de estas condiciones emocionales y fisiológicas disminuye la capacidad del estudiante para autorregular su aprendizaje y mantener una actitud constructiva ante los desafíos, lo que restringe su avance académico.

En consecuencia, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias de apoyo psicológico y de manejo del estrés, con el objetivo de reducir el impacto de estas condiciones en la población estudiantil. Los programas de bienestar emocional, las técnicas de mindfulness, las rutinas de sueño saludables y las pausas activas constituyen mecanismos eficaces para la reducción de la ansiedad y la fatiga. Los hallazgos de Abadía (2020) indican que la intervención en los síntomas fisiológicos y cognitivos de la ansiedad puede mejorar de manera significativa el rendimiento académico.

3.5. Contexto universitario ecuatoriano

3.5.1. Características del sistema de educación superior en Ecuador

La educación superior en Ecuador ha experimentado transformaciones significativas en los últimos años, en respuesta a la necesidad de mejorar la calidad educativa, asegurar la equidad y promover el desarrollo sostenible del país. Este sistema se encuentra regulado por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la cual establece un modelo de gestión fundamentado en la autonomía responsable, la evaluación continua y la articulación con las demandas del entorno social y productivo.

Una de las características más significativas del sistema ecuatoriano es su continuo proceso de mejora en términos de calidad y pertinencia. Esto se manifiesta en la elaboración de planes estratégicos institucionales que cumplen con criterios de planificación inclusiva, sistemática y que poseen una orientación proactiva hacia el cambio social y económico del país. Según lo indicado por Batista et al. (2016) la planificación estratégica en las universidades ecuatorianas constituye una herramienta fundamental para atender las necesidades del entorno y asegurar procesos de mejora continua, en los cuales la misión institucional se encuentra alineada con los objetivos del desarrollo nacional.

En este contexto, uno de los principales desafíos ha sido lograr la equidad en el acceso a la educación superior. Según Zambrano y Cortez (2023) el Estado ecuatoriano ha implementado políticas que favorecen una educación inclusiva y con perspectiva de género, con el objetivo de disminuir la discriminación en el ámbito educativo y promover la igualdad de oportunidades. Este enfoque es esencial para alcanzar una educación superior equitativa y de calidad, particularmente en contextos en los cuales ciertos grupos sociales han enfrentado históricamente barreras estructurales que dificultan su acceso a la formación profesional.

Asimismo, la evaluación y acreditación de las instituciones y programas académicos constituye una práctica establecida que facilita el monitoreo y el fortalecimiento de la calidad del sistema. Este proceso es responsabilidad del CACES, el cual emplea un modelo de evaluación fundamentado en criterios técnicos, pedagógicos, administrativos y de impacto social. Este enfoque tiene como objetivo garantizar que las instituciones cumplan con los estándares necesarios para la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo nacional (Maldonado, Cabrera, & Espinosa, 2019).

Por otro lado, el sistema ecuatoriano reconoce la imperiosa necesidad de articular el conocimiento con las demandas reales de la sociedad. En este contexto, la vinculación con la comunidad se considera una de las funciones fundamentales de la universidad, junto con la docencia y la investigación. La Universidad Metropolitana del Ecuador ha llevado a cabo esfuerzos para alinear sus actividades de vinculación con las políticas públicas y las necesidades locales, reconociendo la relevancia de este proceso para el cumplimiento de su misión social (Estévez y Rojas, 2017).

En resumen, las transformaciones estructurales del sistema de educación superior en Ecuador han tenido un impacto significativo tanto en la gestión institucional como en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Las políticas dirigidas a la calidad, la equidad y la pertinencia propician entornos educativos en los cuales se fomenta la autonomía responsable como la autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje como recursos fundamentales para la construcción del conocimiento. Este proceso de modernización motiva a las universidades a capacitar a los estudiantes para que puedan planificar, evaluar y gestionar su propio aprendizaje, en consonancia con las demandas sociales y profesionales del siglo XXI. Las reformas educativas y los mecanismos de evaluación de la calidad no solo se enfocan en la transformación de las instituciones, sino

que también redefinen las maneras en que los estudiantes adquieren el conocimiento y refuerzan su autoeficacia académica. Este aspecto será analizado con mayor profundidad en el siguiente apartado, el cual tratará sobre la necesidad de autorregulación y autonomía académica. Estudios realizados en población universitaria ecuatoriana muestran que el nivel educativo se asocia con diferencias en el funcionamiento atencional, particularmente en redes vinculadas al control cognitivo, lo cual resulta relevante para comprender los procesos implicados en el aprendizaje autorregulado (Balseca-Bolaños et al., 2022).

3.5.2. Necesidad de autorregulación y autonomía académica

En el contexto actual de la educación superior, especialmente en América Latina, se evidencia una creciente necesidad de que los estudiantes adquieran competencias que les faciliten la gestión autónoma y autorregulada de su proceso de aprendizaje. Esta necesidad se origina a partir de diversos factores, entre los cuales se encuentran el progreso de las tecnologías educativas, el aprendizaje en entornos virtuales y la evolución de los modelos pedagógicos hacia enfoques centrados en el estudiante. La autorregulación, definida como la capacidad del individuo para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, se considera una habilidad fundamental para lograr un rendimiento académico adecuado y mantener el aprendizaje a lo largo de la vida (Lomelli, 2023).

Diversas investigaciones indican que los estudiantes que exhiben altos niveles de autorregulación muestran una mayor perseverancia ante los desafíos académicos y emplean estrategias de aprendizaje más efectivas (Díaz, et al., 2020). Esto es particularmente relevante en los entornos universitarios, donde la educación se entiende como un proceso flexible, diverso y accesible, que requiere del estudiante una actitud proactiva y reflexiva.

La autonomía académica implica que los estudiantes adopten un papel activo y responsable en su proceso de formación, lo cual requiere no solo habilidades cognitivas, sino también estrategias metacognitivas, motivacionales y conductuales.

En este contexto, se ha observado que numerosos estudiantes universitarios presentan una falta de formación previa en habilidades de autorregulación, lo cual impacta de manera negativa su adaptación al entorno universitario y su rendimiento académico. En este contexto, los programas educativos deben integrar mecanismos que refuercen estas habilidades desde los primeros ciclos de formación. Por ejemplo, en un estudio realizado por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), se demostró que elementos tales como las orientaciones claras para el curso, la tutoría virtual y la retroalimentación continua son fundamentales para promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (Echeverri, 2023).

Por otro lado, el contexto latinoamericano ha evidenciado que la pandemia de COVID-19 ha incrementado la necesidad de estas competencias, al obligar a la transición hacia entornos virtuales en los cuales la presencia del docente se ha visto considerablemente disminuida. Durante este período, los estudiantes que habían desarrollado previamente habilidades de autorregulación lograron adaptarse con mayor facilidad, manteniendo sus niveles de rendimiento académico, en contraste con aquellos que dependían en mayor medida de la orientación continua del docente (Díaz y Martín, 2021).

Desde una perspectiva institucional, la promoción de la autonomía y la autorregulación académica se relaciona con la mejora de la calidad educativa. Las universidades que desarrollan estas competencias en sus estudiantes contribuyen a la formación de profesionales críticos, capaces de aprender de manera continua, adaptarse a entornos cambiantes y ofrecer soluciones innovadoras en sus respectivos campos de acción. De igual manera, dichas instituciones responden de manera más eficiente a las demandas de los organismos acreditadores y a las políticas educativas dirigidas a la formación integral.

En resumen, la autorregulación y la autonomía académica se establecen como fundamentos esenciales para el éxito educativo en el contexto universitario actual. El desarrollo de estas competencias permite a los estudiantes gestionar de manera consciente su aprendizaje, planificar sus actividades, regular sus emociones y evaluar su propio progreso, lo que favorece la adaptabilidad ante los desafíos de la educación contemporánea. Asimismo, su fortalecimiento contribuye a la formación de profesionales que sean críticos, autónomos y comprometidos con su desarrollo personal y social. En este contexto, las universidades deben adoptar un papel proactivo en la promoción de estas competencias a través de estrategias pedagógicas innovadoras, tutorías y recursos tecnológicos. La comprensión del impacto de la autorregulación y la autonomía en la educación superior exige un análisis de las evidencias empíricas que las respaldan. Este aspecto será tratado en el siguiente apartado, el cual se centrará en investigaciones recientes realizadas en el país.

3.5.3 Investigaciones recientes en Ecuador y América Latina

En los últimos años, la investigación en Ecuador y América Latina ha comenzado a evidenciar con mayor claridad la relevancia de los hábitos de estudio y su relación con la autoeficacia académica, en el contexto de entornos educativos en constante cambio y desafío, particularmente a raíz de la pandemia por COVID-19. A pesar de que el nivel educativo no es equivalente al universitario, los resultados indican que existe una variación del 40% entre hábitos de estudio y los promedios académicos. Esto sugiere relación significativa entre la metodología de estudio y los logros académicos obtenidos por estudiantes (Balcázar, Flores, & Flores, 2019).

El contexto de la educación superior en Ecuador, se han implementado iniciativas tales como los planos de acción tutorial, los cuales tienen como objetivo mejorar el rendimiento académico mediante el fortalecimiento de los hábitos de estudio y la

autoeficacia, a través del acompañamiento personalizado de los estudiantes. ejemplo de esto es el proyecto llevado a cabo en la Unidad Educativa Quintiliano Sánchez Rendón, en el cual se diseñó un plan para promover el compromiso de las familias con el rendimiento académico, obteniendo resultados favorables en el desarrollo integral de los estudiantes (Méndez y Quevedo, 2022).

En Paraguay, se llevó a cabo una investigación con estudiantes de Psicología en una universidad privada de Asunción, con el objetivo de examinar la relación entre la motivación y los hábitos de estudio. A pesar de que se identificó una relación débil entre ambas variables, se observa que los estudiantes con un nivel de motivación más elevado tienden a establecer hábitos de estudio más efectivos, lo que puede tener un impacto positivo en su autoeficacia académica. Esta investigación subraya la relevancia del componente motivacional como mediador entre los hábitos y los resultados académicos (Lacarruba, et al., 2021).

Por otro lado, una investigación realizada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Santo Domingo, examinó las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de primer semestre. Se encontraron correlaciones significativas entre la institución educativa de origen y las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos. Este hallazgo es de gran relevancia, dado que las estrategias cognitivas están estrechamente relacionadas con los hábitos de estudio y pueden influir en la percepción de la autoeficacia académica del estudiante (Santibáñez y Sabando, 2016).

En el contexto ecuatoriano, se han desarrollado investigaciones orientadas a la validación de tareas experimentales en el ámbito de la neuropsicología, con el fin de garantizar la pertinencia cultural y la validez de los instrumentos utilizados. En este sentido, estudios recientes han validado la tarea experimental de redes atencionales en población ecuatoriana, evidenciando adecuados niveles de validez de constructo y confiabilidad en

las redes de orientación y control cognitivo, lo que refuerza la necesidad de contar con instrumentos adaptados al contexto latinoamericano para el estudio de procesos cognitivos superiores (Balseca-Bolaños et al., 2023).

En un contexto más amplio, un artículo publicado en la Revista Boletín Redipe en 2023 señala que las universidades en América Latina enfrentan significativos desafíos en lo que respecta al acompañamiento formativo de los estudiantes. Estos desafíos son consecuencia de las desigualdades existentes en el sistema educativo escolar, así como de las exigencias propias del entorno universitario. Esto conlleva una necesidad apremiante de fortalecer procesos tales como la orientación académica, el desarrollo de hábitos de estudio efectivos y la promoción de la autoeficacia, particularmente en estudiantes de primer ingreso que presentan un elevado riesgo de deserción (Arboleda, 2023).

IV. Variables o dimensiones

Variable 1: Estrategias de aprendizaje (dimensiones según instrumento).

Definición conceptual:

Las estrategias de aprendizaje se definieron como un conjunto de procedimientos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales, deliberados e intencionales, que facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización del conocimiento (Kashefian y Maarof, 2022).

Definición operacional:

Se compararon a través del Inventario de Estrategias de Schmek, instrumento de 55 preguntas que valora como estudian y aprenden los alumnos en situaciones escolares.

Dimensión:

- Procesamiento elaborativo
- Estudio metódico
- Procesamiento profundo

- Retención de hechos

Escala de medición:

Respuesta de verdadero y falso, en la que se espera que se responda según calza con la situación del encuestado.

Variable 2: Autoeficacia académica (dimensiones según escala).

Definición conceptual:

La autoeficacia académica se conceptualizó como la convicción del estudiante de ser capaz de organizar y llevar a cabo las acciones requeridas para lograr un buen rendimiento académico (Tumino, Quinde, Casali, & Valega, 2020).

Definición operacional:

Se midió a través de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), adaptada para el contexto universitario ecuatoriano, que evalúa la confianza del estudiante para resolver diversas situaciones académicas.

Dimensión:

- Rendimiento académico
- Autorregulación del estudio
- Autoeficacia social académica

Indicadores:

- Confianza para aprobar asignaturas exigentes.
- Capacidad para organizar el tiempo de estudio.
- Manejo emocional frente a exámenes y retroalimentación.
- Percepción de competencia en la interacción con docentes y compañeros (Barrios, Muñoz, Balladares, & Carazas, 2025).

Escala de medición:

Tipo Likert de cinco puntos (1 = nada capaz, 5 = totalmente capaz), que reflejó el

grado de percepción de eficacia del estudiante en situaciones académicas específicas (García, Cobo, & Hernández, 2022).

V. Hipótesis o supuestos

H1: Existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en los estudiantes en la carrera de Psicología Clínica.

H2: No existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en los estudiantes de la carrera Psicología Clínica.

VI. Marco Metodológico

6.1. Tipo y diseño de la investigación

La investigación fue de enfoque cuantitativo, ya que se buscó medir de manera objetiva la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes de Psicología Clínica. Este diseño permitió analizar datos cuantitativos recolectados a través de instrumentos estandarizados, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados (Naranjo, Arriaga, Menéndez, & Herrera, 2025).

El estudio fue de tipo correlacional, ya que se intentó encontrar la relación que existe entre las dos variables sin manipularlas. Este tipo de investigación permitió determinar la magnitud y dirección de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica (Castro, 2025). El diseño fue no experimental y transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo punto en el tiempo sin manipular las condiciones de los participantes (Hernández, Moreno, Cagua, Mahecha, & Mejía, 2022). La presente investigación se sustenta en un enfoque de práctica basada en evidencia, en el cual los datos empíricos constituyen el eje central para la toma de decisiones académicas y formativas,

coherente con los planteamientos epistemológicos contemporáneos en psicología (Viteri & Sanmartín, 2023).

6.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recogida de datos se utilizó la técnica de encuesta estructurada, administrada de forma colectiva en las aulas universitarias. técnica fue adecuada para recolectar datos cuantitativos sobre las opiniones y el comportamiento de los estudiantes hacia las variables estudiadas. Las encuestas proporcionaron datos estandarizados, lo que permitió la comparación y el análisis estadístico de los resultados (Sáez, Bustos, Pérez, Lobos, & Díaz, 2019).

El estudio fue de tipo correlacional, ya que se buscó identificar la relación existente entre dos variables sin manipularlas. Este tipo de investigación permitió determinar la magnitud y dirección de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica (Castro, 2025). El diseño fue no experimental y transversal, dado que los datos se recolectaron en un solo momento, sin intervenir en las condiciones de los participantes (Hernández, Moreno, Cagua, Mahecha, & Mejía, 2022).

El instrumento para valorar las estrategias de aprendizaje fue el Inventario de Estrategias de Schmeck, instrumento diseñado para medir la forma en que aprenden y estudian los estudiantes universitarios. Este Inventario ha demostrado ser confiable, con alfa de Cronbach mayor a 0.80, demostrando su consistencia interna (Ruiz, Esteban, & Cerezo, 1996).

Para la autoeficacia académica se aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), desarrollada por Blanco, Martínez y Rodríguez, adaptada para medir universitarios latinoamericanos. La versión utilizada fue la adaptada y validada en Ecuador, la cual demostró una estructura factorial sólida y un

alfa de Cronbach de 0.91, siendo una herramienta confiable para medir la percepción de competencia en ambientes escolares.

Todos los instrumentos se aplicaron en forma presencial, supervisados por el investigador, en una sesión programada de 30 minutos por grupo. Los participantes respondieron de manera anónima en una escala tipo Likert de cinco puntos. Este formato permitió evaluar tanto la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje como el nivel de autoeficacia percibida.

Finalmente, los datos recolectados fueron codificados y analizados mediante el software estadístico SPSS versión 28, utilizando análisis descriptivos y correlacionales. Este proceso permitió asegurar la exactitud y confiabilidad del tratamiento de los datos, en concordancia con los estándares metodológicos de la investigación cuantitativa (Navarro, 2023; Naranjo, Arriaga, Menéndez & Herrera, 2025).

6.3. Procedimiento

El proceso de la investigación siguió varias etapas sucesivas que garantizaron el rigor metodológico y el cumplimiento de los principios éticos. A continuación, se les mostró el consentimiento informado a los participantes, donde se detalló el propósito, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria, siguiendo los estándares éticos de la Asociación Americana de Psicología (2020).

La recolección final de datos se realizó de manera virtual, cada sesión dura alrededor de 30 minutos. Los alumnos contestaron de forma individual el Inventario de estrategias de aprendizaje de Schmeck y la escala EAPESA en condiciones controladas que evitaron distracciones externas y favorecieron la concentración.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los datos, que incluyó el cálculo de medias, desviaciones estándar y frecuencias, con el propósito de caracterizar las

variables de estudio. Asimismo, se efectuó un análisis correlacional mediante el coeficiente de Pearson para determinar la magnitud y dirección de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica (Hernández, Moreno, Cagua, Mahecha, & Mejía, 2022). Una vez finalizada la recolección de la información, los datos fueron codificados y organizados en una base de datos en el programa estadístico SPSS (versión 28), asignando a cada ítem un código numérico con el fin de garantizar el anonimato de los participantes.

Además, se utilizaron medidas de control de calidad, como la revisión doble de la digitalización de datos y el análisis de confiabilidad interna con alfa de Cronbach, para verificarla consistencia de las respuestas.

Finalmente, los hallazgos se analizaron en el marco teórico y se compararon con estudios anteriores, discutiendo sus implicaciones para el contexto de la educación superior en Ecuador. La presentación de los resultados se realizó en forma gráfica y tabular, con sus respectivos análisis inferenciales para la formulación de conclusiones apoyadas en evidencia empírica (Castro, 2025). El proceso se llevó a cabo respetando la autonomía de los participantes y los principios éticos de beneficencia, justicia y confidencialidad, garantizando la transparencia metodológica y el rigor científico del estudio.

6.4. Método de análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo, correlacional, empleando métodos estadísticos para determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología clínica. En un primer momento, se codificaron y limpiaron los datos recogidos por los instrumentos aplicados, para garantizar su integridad y eliminar cualquier inconsistencia o valor atípico.

Una vez estructurada la base de datos, se realizaron análisis descriptivos para cada variable, obteniendo medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (desviación estándar) que permitieron describir los patrones de respuesta de los

participantes. Para determinar la asociación entre las variables principales, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson (r), ya que ambas variables eran continuas y de variables cuantitativas continuas. Dicho análisis logró establecer la magnitud y dirección de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica, según los criterios de Cohen (1988), quien las categorizó como bajas (0,10–0,29), moderadas (0,30–0,49) y altas ($\geq 0,50$).

El análisis estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics 28, un software confiable para estudios en psicología y educación (Pallant, 2020). Además, se analizó la confiabilidad interna de los instrumentos a través del alfa de Cronbach, donde se aspiró a valores por encima de 0.70, aceptable en investigaciones sociales y psicológicas.

Finalmente, los resultados se plasmaron en tablas y gráficos descriptivos, interpretándose a la luz de la literatura científica más actual. Esta forma de análisis permitió descubrir tendencias y confirmar empíricamente la hipótesis correlacional positiva entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

6.5. Aspectos éticos

La investigación se llevó a cabo siguiendo los principios éticos básicos de la investigación con humanos, establecidos en el Código de Ética de la American Psychological Association (APA, 2020) y las normas de bioética universitaria ecuatoriana. En todo el proceso investigativo se garantizó el respeto a los principios de autonomía, beneficencia, justicia y confidencialidad.

Antes de la administración de los instrumentos, se les entregó un consentimiento informado donde se detalló el propósito del estudio, su participación voluntaria, la ausencia de riesgos físicos o psicológicos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin afectar sus calificaciones. Dicho proceso garantizó la participación informada y sin coerción, en línea con lo propuesto por Rodríguez y Cantero (2020).

Además, se asegura la confidencialidad y anonimato de la información recogida, codificando numéricamente los cuestionarios para impedir la identificación de los participantes. Los datos se guardaron en archivos digitales protegidos con contraseña y solo se utilizaron con fines académicos y de investigación.

En todo momento se cuidó el bienestar emocional de los participantes, evitando que las preguntas causen incomodidad o afectaciones psicológicas.

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación en Psicología, garantizando el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. Se procuró que el proceso investigativo cumpliera con criterios de rigor metodológico y responsabilidad ética, con el objetivo de contribuir al conocimiento científico desde una práctica académica y profesional fundamentada en valores éticos.

VII. Población y muestra

La muestra estuvo integrada por los estudiantes matriculados en la carrera de Psicología Clínica, en el período lectivo 2025-2026. Esta muestra estuvo conformada por jóvenes adultos en formación profesional en salud mental, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 30 años. Se eligió trabajar con esta población, ya que la formación en psicología requiere de gran autorregulación, disciplina y manejo de estrategias de aprendizaje que influyen en la percepción de autoeficacia académica (Masotti, 2024).

La muestra estuvo conformada por 145 estudiantes de la carrera de Psicología Clínica, seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se incluyó a los participantes disponibles y dispuestos a colaborar en la aplicación de los instrumentos. Este tipo de muestreo fue adecuado por la accesibilidad a la población y la viabilidad de ejecución en el ambiente universitario, en línea con estudios correlacionales similares en el ámbito educativo (Delgado, Ramírez, & Delgado, 2024).

Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante activo de psicología clínica, ser mayor de 18 años y participar voluntariamente en la investigación. Por el contrario, fueron excluidos los participantes menores de edad, estudiantes de otras carreras o que no completen todos los instrumentos de recolección de datos. También se siguieron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado, de acuerdo con las directrices internacionales para la investigación con humanos (APA, 2020).

VIII. Descripción de los datos producidos

La muestra de estudio estuvo compuesta por 145 estudiantes universitarios a quienes se les aplicaron los instrumentos de investigación. De la información recogida, a continuación, se presentan los resultados referentes al análisis de las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica, para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

IX. Presentación de los resultados descriptivos

10.1 Análisis de las estrategias de aprendizaje

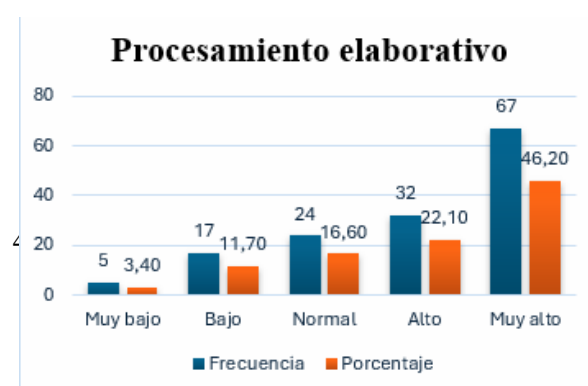
Para caracterizar mejor la variable estrategias de aprendizaje, se hizo un análisis descriptivo por dimensiones del Inventario de Schmeck. Para cada dimensión se calcularon las frecuencias y porcentajes de los niveles de desempeño, lo que permite conocer la tendencia predominante de la muestra y la existencia de grupos con menor o mayor manifestación de cada estrategia.

Niveles de procesamiento elaborativo

Tabla 1

Distribución de niveles de procesamiento elaborativo en los estudiantes

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	5	3,4
Bajo	17	11,7
Normal	24	16,6
Alto	32	22,1
Muy alto	67	46,2
Total	145	100,0

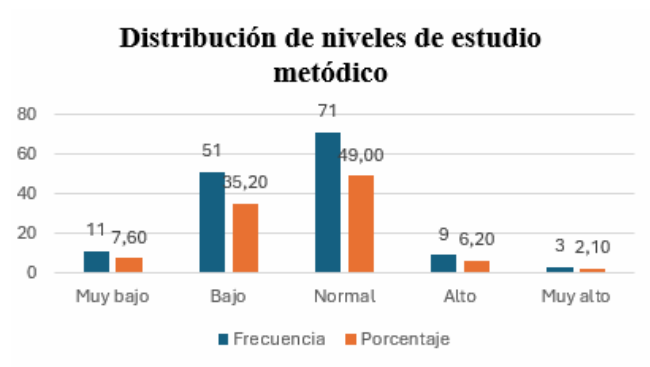


Niveles de estudio metódico

Tabla 2

Distribución de niveles del estudio metódico en los estudiantes

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	11	7,6
Bajo	51	35,2
Normal	71	49,0
Alto	9	6,2
Muy alto	3	2,1
Total	145	100,0

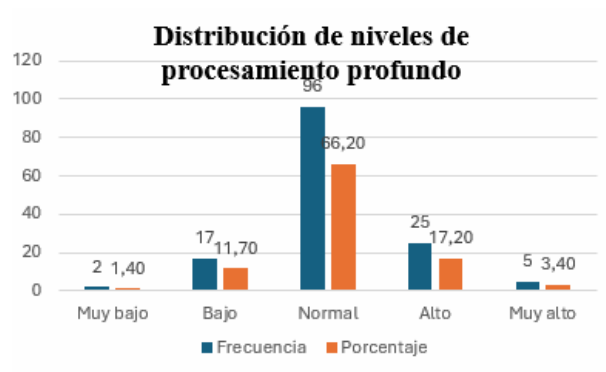


Niveles de procesamiento profundo

Tabla 3

Distribución de los niveles de procesamiento profundo en los estudiantes

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	1,4
Bajo	17	11,7
Normal	96	66,2
Alto	25	17,2
Muy alto	5	3,4
Total	145	100,0

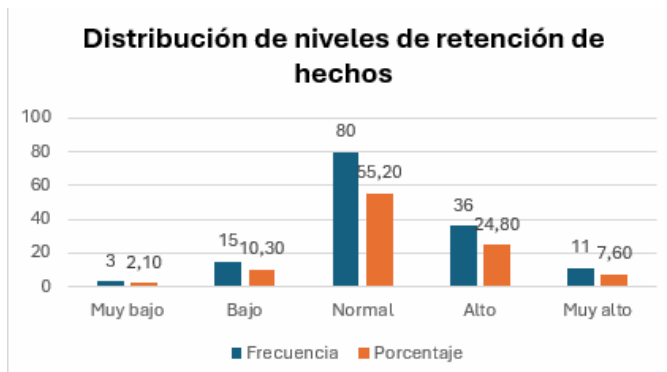


Nivel retención de hechos

Tabla 4

Distribución de niveles de la retención de hechos en los estudiantes

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	3	2,1
Bajo	15	10,3
Normal	80	55,2
Alto	36	24,8
Muy alto	11	7,6
Total	145	100,0

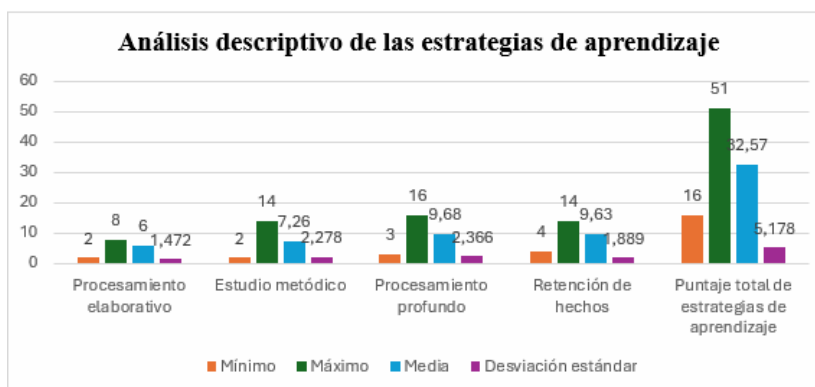


Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje

Tabla 5

Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Procesamiento elaborativo	145	2	8	6,00	1,472
Estudio metódico	145	2	14	7,26	2,278
Procesamiento profundo	145	3	16	9,68	2,366
Retención de hechos	145	4	14	9,63	1,889
Puntaje total de estrategias de aprendizaje	145	16	51	32,57	5,178



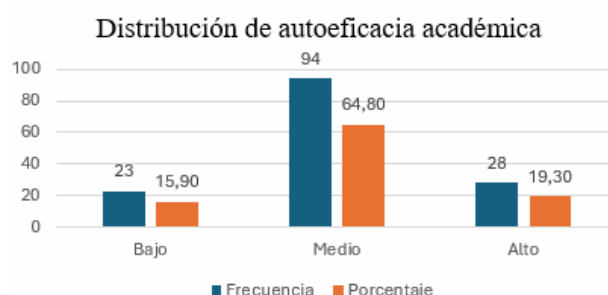
10.2. Análisis de la autoeficacia académica

A continuación, se presentan los resultados para la variable autoeficacia académica, para describir los niveles que consideran tener los estudiantes para hacer frente a las demandas académicas.

Tabla 6

Distribución de autoeficacia académica en los estudiantes

Nivel de autoeficacia académica	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Bajo nivel de autoeficacia	23	15,9
Nivel medio	94	64,8
Nivel alto	28	19,3
Total	145	100,0

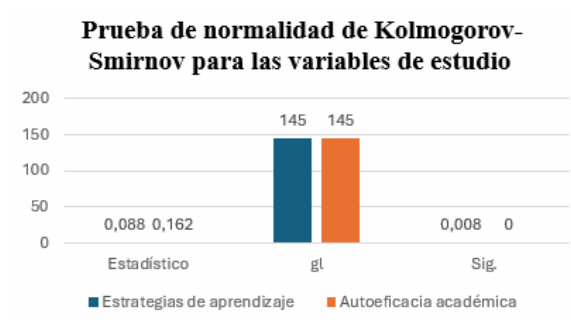


10.3. Prueba de normalidad de las variables de estudio

Tabla 7

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio

Variable	Estadístico	Gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje	0,088	145	0,008
Autoeficacia académica	0,162	145	0,000



Criterio estadístico de decisión:

Se estableció como regla que:

- Si $p \geq 0,05$, se asume distribución normal y corresponde utilizar estadísticos paramétricos (Pearson).
- Si $p < 0,05$, se asume ausencia de normalidad y se deben emplear estadísticos no paramétricos.

Dado que en ambas variables los valores de significancia fueron menores a 0,05, se determinó que los datos no presentan distribución normal. En consecuencia, el análisis de asociación se realizó mediante el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), estadístico no paramétrico adecuado para variables de nivel ordinal o intervalar sin normalidad.

10.4. Análisis correlacional entre las estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica

Tabla 8

Correlación de Spearman entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica

Variables	ρ (Spearman)	Sig. (bilateral)	N
Estrategias de aprendizaje – Autoeficacia académica	0,015	0,862	145



X. Análisis de los resultados

Para caracterizar mejor la variable estrategias de aprendizaje, se hizo un análisis descriptivo por dimensiones del Inventario de Schmeck. Para cada dimensión se calcularon las frecuencias y porcentajes de los niveles de desempeño, lo que permite conocer la tendencia predominante de la muestra y la existencia de grupos con menor o mayor manifestación de cada estrategia.

10.1. Niveles de procesamiento elaborativo

Se observa que una proporción considerable de estudiantes se concentra en los niveles alto y muy alto, lo que sugiere una presencia relevante de estrategias orientadas a

la elaboración de la información. También se identifica un grupo de estudiantes ubicado en niveles bajos y muy bajos, lo que indica que no todos los participantes emplean de manera consistente este tipo de estrategias, evidenciando heterogeneidad en la forma de procesar la información académica.

10.2. Niveles de estudio metódico

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se sitúa en niveles normales y bajos. Esta distribución refleja que el uso de estrategias relacionadas con la planificación, organización y sistematización del estudio no se encuentra plenamente consolidado en la muestra. La escasa presencia de niveles altos y muy altos sugiere que solo un grupo reducido de estudiantes emplea de manera frecuente estrategias estructuradas de estudio.

10.3. Niveles de procesamiento profundo

Se identifica una concentración predominante en el nivel normal, lo que indica que la mayoría de los estudiantes utiliza estrategias orientadas a la comprensión y análisis del contenido, aunque sin un uso intensivo. Los niveles altos y muy altos se presentan en menor proporción, lo que sugiere que el uso avanzado de estrategias de procesamiento profundo no es generalizado en la muestra.

10.4. Nivel retención de hechos

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubica en niveles normales y altos, evidenciando una adecuada capacidad para memorizar y recordar información específica. No obstante, existe un grupo reducido que presenta niveles bajos, lo cual indica dificultades en la retención de contenidos académicos.

10.5. Análisis de descriptivos de las estrategias de aprendizaje

Muestra un predominio de niveles medios, con mayor énfasis en estrategias relacionadas con la comprensión y la retención de información, y un menor desarrollo de aquellas vinculadas a la planificación y organización del estudio. Estos patrones evidencian una utilización moderada de las estrategias de aprendizaje en la muestra analizada.

10.6. Análisis de la autoeficacia académica

El análisis de la variable autoeficacia académica muestra que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio de percepción de competencia para afrontar las demandas académicas. Este resultado indica que los participantes, en general, se sienten moderadamente capaces de cumplir con las exigencias propias de su formación universitaria.

Además, se identifica un grupo de estudiantes con niveles altos de autoeficacia, lo que evidencia una percepción positiva de sus capacidades académicas. En contraste, una proporción menor de la muestra se ubica en niveles bajos, lo que refleja la presencia de estudiantes que experimentan inseguridad respecto a su desempeño académico.

La distribución de los niveles de autoeficacia académica sugiere una tendencia central hacia valores intermedios, con variabilidad entre los estudiantes, lo que permite inferir diferencias individuales en la percepción de eficacia personal frente a las tareas universitarias.

10.7. Prueba de normalidad de las variables de estudio

Para verificar la distribución de los datos y definir el estadístico apropiado para la correlación, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov a las puntuaciones totales de las variables estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica.

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov indican que tanto el puntaje

total de estrategias de aprendizaje como el puntaje total de autoeficacia académica tienen significancia menor a 0,05. Estos datos muestran que los datos no están normalmente distribuidos en ambas variables. Por lo cual, para el análisis de la asociación entre las variables en estudio se utilizó un estadístico no paramétrico, el coeficiente de correlación de Spearman.

10.8. Análisis correlacional entre las estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica

Los datos de correlación arrojan un coeficiente de Spearman de $\rho = 0,015$, con una significancia bilateral de $p = 0,862$. Estos datos señalan que la asociación entre estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica es casi nula y no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, los datos no muestran que exista una asociación entre las dos variables en la muestra estudiada.

10.9. Comprobación de la hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Se planteó como hipótesis nula (H_0) que no existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en los estudiantes de la carrera de Psicología, y como hipótesis de investigación (H_1) que sí existe dicha relación. El análisis correlacional obtuvo un valor $p = 0,862$ y un coeficiente $\rho = 0,015$, por lo que, de acuerdo con el criterio estadístico establecido, al ser $p \geq 0,05$ no se rechaza la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación. En consecuencia, los resultados indican que en la muestra analizada no se evidenció una asociación estadísticamente significativa entre las variables, lo que implica que los niveles de estrategias de aprendizaje y la percepción de autoeficacia académica se comportan de manera independiente dentro del contexto del presente estudio.

XI. Interpretación de los resultados

Los hallazgos de este estudio muestran que no existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje ($\rho = 0,015$; $p = 0,862$). Este descubrimiento indica que las dos variables funcionan de forma independiente en la muestra de alumnos de Psicología. Desde un punto de vista teórico, este resultado es diferente a lo que varios autores han propuesto al describir correlaciones positivas entre las dos variables, lo cual subraya la relevancia de examinar los elementos del contexto que podrían tener influencia en estas diferencias.

Mazzetti et al. (2020) demostraron que las estrategias de aprendizaje predicen el rendimiento académico, con la autoeficacia como mediadora que refuerza esta relación. En esa misma línea, Yusof et al. (2021) encontraron una correlación positiva ($\rho = 0,41$; $p < 0,01$) entre estrategias de aprendizaje y autoeficacia en estudiantes universitarios, y determinaron que la confianza académica fortalece el uso de estrategias metacognitivas y autorreguladas. Asimismo, Alesi et al. (2024) evidenciaron que la motivación académica media la relación entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje, al hallar un efecto significativo ($\rho = 0,52$; $p < 0,001$), lo que sugiere que la confianza personal y la motivación determinan la utilización de estrategias de aprendizaje.

No obstante, los resultados de la investigación actual no presentaron una correlación estadísticamente significativa entre las dos variables ($\rho = 0,015$; $p = 0,862$), lo cual es diferente a lo que encontraron los autores citados. Esta discrepancia podría ser explicada por elementos del contexto, como el nivel académico de los participantes, las condiciones del entorno educativo o las características de la institución. Como indican Pang y Veloo (2024) la motivación, el compromiso y la participación de los alumnos pueden hacer que las relaciones entre variables psicoeducativas cambien considerablemente, lo que implica que el impacto de la autoeficacia en el empleo de tácticas de aprendizaje no es

constante en todos los contextos universitarios. En el marco concreto de esta investigación, los alumnos pueden utilizar tácticas de aprendizaje sin que eso aumente su sentido de autoeficacia, probablemente porque las calificaciones académicas o la retroalimentación del profesorado influyen más en la creación de estas creencias.

Otra posible razón es el nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas y la experiencia académica de los participantes. Como sostiene Mazzetti et al. (2020) los alumnos de los primeros niveles tienden a mostrar índices más reducidos y menos constantes en cuanto a la autorregulación y la autoeficacia, lo que puede disminuir la relación entre estas dos variables. La independencia estadística que se ha visto entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia podría haber sido influenciada también por elementos como el clima institucional, la carga académica y los métodos pedagógicos.

Estrada et al. (2025) descubrieron que la autoeficacia puede ser perjudicada por elementos externos, como la dependencia de la tecnología. Estos investigadores hallaron una correlación negativa ($r = -0,299$; $p < 0,05$) entre la autoeficacia académica y el empleo excesivo de inteligencia artificial para solucionar labores universitarias, lo cual evidencia cómo el contexto digital contemporáneo puede alterar la manera en que los alumnos ven su competencia académica.

En general, la evidencia analizada indica que, aunque hay un acuerdo general sobre la correlación positiva entre las tácticas de aprendizaje y la autoeficacia académica, esta relación no es universal. En el presente estudio se encontró un coeficiente nulo ($\rho = 0,015$). Esta discrepancia invita a pensar sobre la incidencia de variables mediadoras, como el acompañamiento pedagógico, la autorregulación o la motivación, que tienen el potencial de incrementar o disminuir la correlación entre las dos dimensiones.

Los resultados de esta investigación indican que, en la muestra estudiada, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica son constructos independientes, en

contra de lo que la mayoría de los estudios anteriores proponen. Esto refuerza la necesidad de tener en cuenta los factores contextuales, institucionales y personales que influyen en cómo los estudiantes evalúan su eficacia académica y usan sus estrategias de aprendizaje. De esta manera, los hallazgos no refutan el marco teórico, sino que profundizan en el conocimiento de que la asociación entre estas variables puede fluctuar en función del contexto educativo y las características del alumnado.

XII. Conclusiones

Las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica no se relacionan en la muestra estudiada, lo que indica que son constructos independientes en el contexto estudiado. Este resultado muestra que el uso de estrategias de aprendizaje, aunque exista en los estudiantes, no implica una mayor percepción de competencia académica.

El análisis de las modalidades de estudio que utilizan los estudiantes indica que el uso de estrategias de aprendizaje no es un predictor directo de la autoeficacia académica. Esto sugiere que la confianza de los estudiantes en sus habilidades académicas no solo se basa en el uso de estrategias cognitivas o metacognitivas, sino que puede estar relacionada con otros factores personales, motivacionales o contextuales.

Asimismo, la manera en que se estructura el tiempo lectivo no se relaciona con la autoeficacia académica. Si bien la planificación del tiempo es una dimensión del aprendizaje autónomo, los hallazgos indican que una buena gestión del tiempo no necesariamente implica tener más confianza en el rendimiento académico, confirmando la naturaleza multifactorial de la autoeficacia.

Además, los niveles de atención en clase y la planificación de tareas no se correlacionan con la autoeficacia académica. Esto demuestra que el hecho de llevar a cabo tareas académicas y estar atento en el proceso de enseñanza-aprendizaje no determina la

percepción de eficacia personal, por lo que se puede decir que la autoeficacia se va formando con experiencias que van más allá de la conducta observable en el ámbito escolar.

Los resultados revelan que las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica son variables independientes en el contexto estudiado. Esta autonomía evidencia la necesidad de tener en cuenta otros factores que puedan estar influyendo en la autoeficacia académica, como la motivación, la retroalimentación del profesorado, el ambiente institucional o las experiencias previas de éxito académico.

XIII. Referencia Bibliográficas

- Abadía, G. (2020). *Relación de la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes del I ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Continental 2019-*. Universidad Continental. Obtenido de https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/9233/4/IV_FHU_501_TE_Abadia_Gustavson_2020.pdf
- Aldana, S., Castañeda, J., & Rodríguez, M. (2022). Estudio de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina y nutrición. 4(2). doi:<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.605>
- Alesi, M., Giordano, G., Gentile, A., Roccella, M., Costanza, C., & Caci, B. (2024). The mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and learning strategies during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 8. doi:[10.3389/educ.2023.1339211](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1339211)
- Álvarez, D., Sáez, M., & López, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. 34(4). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000400016
- Anchundia, A., Pozo, L., & Delgado, R. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes Gestión Social y Desarrollo de la Universidad Estatal de Santa Elena. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(5). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000500420

- APA. (2020). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. APA. Obtenido de <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arboleda, J. (2023). Otro modo de educar. *Revista Boletín Redipe*, 12(4). Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1949/1941>
- Balcázar, R., Flores, N., & Flores, F. (2019). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de una institución de educación media ecuatoriana. *10*(1). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5517258.pdf>
- Balseca-Bolaños, D., León-Tapia, A., Gamboa-Proano, M., & Pérez-Lalama, K. (2022). *Funcionamiento de las redes atencionales en la adultez joven y el nivel de educación*. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 181–195. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.2.12>
- Balseca-Bolaños, D., León-Tapia, A., Gamboa-Proano, M., & Pérez-Lalama, K. (2023). Validez y confiabilidad de la tarea experimental de redes atencionales para investigaciones de neuropsicología en el contexto ecuatoriano. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(2), 16–24. <https://doi.org/10.46997/revecuatneuro132200016>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf
- Barrios, F., Muñoz, J., Balladares, C., & Carazas, C. (2025). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.15232934>
- Batista, J., Guerrero, R., & Avilés, W. (2016). Universidad y planificación estratégica en el Ecuador. *7*(2), 171-180. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6644651.pdf>
- Brianne, N., & Walag, A. (2019). Autoeficacia, hábitos de estudio y estrategias de enseñanza y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio transversal. *16*, 51-67. doi:<https://doi.org/10.57200/apjsbs.v16i0.162>
- Castro, E. (2025). Influencia de los Hábitos de Estudio y la Autoeficacia Académica en Estudiantes

- del Centro de Actualización del Magisterio de Durango (CAM). Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Edgar-Castro-Luna-3/publication/390748538_Influencia_de_los_Habitos_de_Estudio_y_la_Autoeficacia_Academica_en_Estudiantesdel_Centro_de_Actualizacion_del_Magisterio_de_Durango_CA_M/links/67fc5c5cd1054b0207d3001d/Influenc
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, Á., & Quintana, J. (2019). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *35*(1), 7-17. Retrieved from <https://www.redalyc.org/journal/213/21359522001/html/>
- Chiri, P., Ponce, J., Aroquipa, Y., & Sucari, R. (2023). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico. *19*(S1). Retrieved from <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3128/2996>
- Delgado, Z., Ramírez, M., & Delgado, D. (2024). Consideraciones para el acompañamiento académico de estudiantes en el ámbito de la educación superior. *6*(3). doi:<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0271>
- Díaz, C., Paz, M., Flores, A., Martínez, C., Ortiz, M., & Viches, V. (2020). Estudiar online en contexto de pandemia COVID-19. *(35)*, 43-63. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9339027&orden=0&info=link>
- Díaz, M., & Martín, M. (2021). Factores personales que inciden en el rendimiento académico de programas de bachillerato virtuales. *21*(87). Retrieved from <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v21n87/1665-2673-ie-21-87-101.pdf>
- Echeverri, A. (2023). Las orientaciones para el curso: un recurso para la autorregulación de los procesos de aprendizaje en la UNED. *4*(1), 171-186. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5580823.pdf>
- England, C. (2021). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *5*(1). Obtenido de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774/1567>

- Escate, E., Sánchez, J., & Pacheco, D. (2019). Intervención presencial con foco en fuentes de autoeficacia percibida en universitarios. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6158576&orden=0&info=link>
- Estévez, M., & Rojas, A. (2017). Estudio de pertinencia del tercer proceso de la Universidad Metropolitana del Ecuador: vinculación con la sociedad. *13*(59). Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/558/589>
- Estrada, E., Mamani-Roque, M., Quispe-Aquise, J., Manrique-Jaramillo, Y., & Cruz-Laricano, E. (2025). Academic self-efficacy and dependence on artificial intelligence in a sample of university students. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*. doi:10.51798/sijis.v6i1.916
- García, D., Cobo, R., & Hernández, J. (2022). Validez, fiabilidad e invarianza factorial de las escalas de autoeficacia general y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. (46), 1093-1104. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8570457.pdf>
- Gil, M., Pons, M., Ruvio, M., Murrugarra, G., Maluk, B., Rodríguez, B., . . . Vidal, C. (2021). Modelos teóricos de promoción de la salud en la práctica habitual en atención primaria de salud. *35*(1), 48-59. doi:<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.06.011>
- González, J., Marón, J., González, V., Abundis, .. A., & Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *10*(2), 95-113. doi:<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Gutiérrez, A. (2018). La autoeficacia académica para realizar investigación en la Universidad. *1*(1). doi:<https://doi.org/10.36996/delectus.v1.i1.14.15>
- Gumartifa, A., Windra Dwie Agustiani, I., & Aditiya, F. (2020). Differences of language learning strategies in English as a second language classroom of social collage students. *Journal of English Educational Study (JEES)*, *3*(2), 119–128. <https://doi.org/10.31932/jees.v3i2.733>
- Hernández, M., Moreno, R., Cagua, L., Mahecha, J., & Mejía, E. (2022). La autoeficacia como fase esencial en el desarrollo de los procesos de planificación y desarrollo cognitivo. *6*(11), 209-224. doi:<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061115>
- Jerónimo, D., Hernández, L., & Martínez, R. (2022). ¿Cómo se produce el aprendizaje individual

- en el aprendizaje organizacional? Una propuesta más allá del proceso de intuir. *Investigación administrativa*, 51(129). doi:<https://doi.org/10.35426/iav51n129.03>
- Kashefian, S., & Maarof, N. (2022). Iranian EFL and Malaysian ESL university students' use of language learning strategies. *II*(1). doi:<https://doi.org/10.21580/vjv11i211836>
- Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2016). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 703–723. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016441>
- Lacarruba, F., Leiva, L., Morínigo, S., Pertile, S., D., R., & Frutos, M. (2021). "Relación entre motivación y hábitos de estudio en alumnos de la carrera de psicología de una universidad privada de Asunción". *Eureka (Asunción) en Línea*, 8(2). Retrieved from https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000200007
- Lara-Surichaqui, R., & Mendivel-Gerónimo, R. K. (2025). Autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Igobernanza*, 8(29), pp. 67–82. <https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n29.2025.393>
- Lomelli, Z. (2023). El aprendizaje autorregulado en contextos extraacadémicos. *Revista Educación*, 32(1). Obtenido de https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/7809/7724
- Lora, M. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del Posgrado. Universidad César Vallejo 2017. *Horizonte Médico (Lima)*, 20(1). doi:<http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>
- Maldonado, B., Cabrera, J., & Espinosa, K. (2019). Factores asociados a la aceptación de cupo en una carrera universitaria. *II*(2), 71-88. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID3244049_code1332876.pdf?abstractid=3244049&mirid=1
- Masotti, D. (2024). Autoeficácia e autorregulação acadêmica contribuindo para a previsão da

- evasão escolar. 3(2). doi:<https://doi.org/10.35819/tear.v3.n2.a1857>
- Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences*, 10(5). doi:10.3390/educsci10050134
- Medrano, L. (2020). *Autoeficacia académica y su relación con las emociones positivas y negativas en ingresantes universitarios*. Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-031/450.pdf>
- Méndez, A., & Quevedo, N. (2022). La acción tutorial como propuesta innovadora para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. *Revista Cognosis*. 7(3). doi:<https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i3.5118>
- Molina, Á., Rivera, M., Zapata, J., & Serranova, a. (2021). Factores escolares, personales y sociales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes universitarios. 3(2). Retrieved from <https://portal.amelica.org/ameli/journal/643/6432753003/html/>
- Naranjo, M., Arriaga, C., Menéndez, Á., & Herrera, G. (2025). Hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de básica media. 9(2). doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16996
- Navarro, M. (2023). El m-learning y los usos de tablets y celulares en el aula de clase, ¿distractores o dinamizadores del aprendizaje?. 5(8). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6552335>
- Nickerson, C. (2025). *La teoría cognitiva social de Albert Bandura*. Obtenido de <https://www.simplypsychology.org/social-cognitive-theory.html>
- Nolasco, M., Choque, R., & Villalba, K. (2024). El papel de la autoeficacia como mediador entre factores educativos y la satisfacción estudiantil. Evidencia desde un modelo de ecuaciones estructurales. *Formación universitaria*, 17(6). Retrieved from https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062024000600067&script=sci_arttext&tlng=en

- Núñez, M., & García, E. (2024). Estrategias de disposición al estudio y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *17(44)*, 33-43. doi:<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol17iss44.2024pp33-43p>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud Mental*. Obtenido de <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>
- Ortega, M. (2024). Fomento del aprendizaje autorregulado en estudiantes de viento. *DiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*. doi:<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6970>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pajares, F. (2012). Motivación y creencias de autoeficacia en el ámbito escolar. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 2, pp. 325-349). American Psychological Association.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Palma, G., & Barcia, M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *6(2)*, 72-100. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1207>
- Pang, H., & Veloo, A. (2024). The Relation Between Learning Engagement and Academic Self-Efficacy Toward Academic Achievement among University Students. *Qubahan Academic Journal*. doi:10.48161/qaj.v4n2a512.
- Peregrino, P. (2018). Estrategias de aprendizaje y motivación que caracterizan el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Sociología – Una Puno. *7(4)*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7616711&orden=0&info=link>
- Pérez, C., & Sierra, R. (2025). Autorregulación como recurso académico en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *10*. doi:<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1581>
- Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Albert Bandura. Impacto en la educación de la teoría

- cognitiva social del aprendizaje. (384). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7677756&orden=0&info=link>
- Ruiz, C., Esteban, M., & Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de psicología*, 12(2), 133-151. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16712203.pdf>
- Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Lobos, K., & Díaz, A. (2019). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1). doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Santibáñez, M., & Sabando, Á. (2016). Estudio preliminar sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo. (15). Obtenido de <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/465/449>
- Schiefelbein, E., & Lecaros, A. (2017). Mejorar los Hábitos de Estudio de los Estudiantes que Repiten Curso en Primer Semestre de la Universidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100013>
- SENECYT. (2023). *Informe de seguimiento de la permanencia estudiantil en universidades ecuatorianas*. Obtenido de Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.: https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO_SEAES.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.^a ed.). Pearson Educación. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Tumino, M., Quinde, J., Casali, L., & Valega, M. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: el rol del empoderamiento académico. (14), 211-224. doi:<https://doi.org/10.46661/ijeri.4618>
- Universidad Católica de Valparaíso. (2020). *Aprender sobre la Autoeficacia*. Retrieved from <https://www.pucv.cl/uuaa/estudiantes-de-propedeutico-aprenden-sobre-la-autoeficacia>
- Valdivieso, L., Lucas, S., Tous, J., & Espinoza, I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés

académico universitario: educación infantil - primaria. 23(2).
doi:<https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>

Vargas, J. (2020). Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú. *Conrado*, 16(77), 354-363. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442020000600354

Villalón, M., González, M., Sillero, J., & Vázquez, S. (2018). Relación entre las habilidades de estudio y el desempeño académico. (131). Retrieved from <https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/viewFile/1832/1503>

Viteri Bazante, F. B., & Sanmartín García, R. I. (2023). *Bases epistemológicas de la intervención psicosocial: Una fundamentación de la práctica basada en evidencia*. *Revista InveCom*, 3(2), 1–20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8055808>

Villota, M., & Fajardo, M. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33). doi:<https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>

Yusof, N., Razak, N., Nordin, N., & Zulkfli, S. (2021). Self-efficacy, Motivation, Learning Strategy and Their Impacts on Academic Performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 451-457. doi:10.6007/ijarbss/v11-i9/11028.

Zambrano, E., & Cortez, J. (2023). Aspectos del alumnado de la educación superior en el Ecuador: Un estudio con enfoque de género. 8(4). doi:<https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i4.5748>

Zimmerman, B. (2022). Cómo convertirse en un estudiante autorregulado: una visión general. 41(2), 64-70. doi:https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2