

Autoeficacia académica en Educación Técnica Superior

Academic self-efficacy in Higher Technical Education

Érica Acuña Jara^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-0838-5756>

Maite Otondo Briceño¹ <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile

*Autor para la correspondencia: eacuna@ucsc.cl

RESUMEN

El trabajo que se presenta tiene como objetivo describir la autoeficacia académica en el estudiantado de formación técnico profesional de una universidad del sur de Chile.

Numerosos estudios han establecido que, para tener estudiantado autónomos y autorregulados, es necesario que éstos sean autoeficaces académicamente, en este sentido la literatura demuestra que el docente con una identidad docente autoeficaz promueve este tipo de competencias en el estudiantado. La investigación se adscribe dentro del paradigma positivista, con un enfoque de investigación cuantitativo que busca la objetividad, describir, explicar, comprobar y/o predecir fenómenos, utilizando la recolección de datos con la finalidad de probar hipótesis a través de análisis estadístico. El diseño es no experimental, ya que se realiza sin manipular las variables y las situaciones no son provocadas intencionalmente. Adicionalmente, es de carácter transversal, pues los datos se recolectan en un solo momento de la investigación para analizar la relación en un momento dado.

Palabras clave: autoeficacia académica; competencias; formación técnica superior; enseñanza superior

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe academic self-efficacy in students of technical-professional training at a university in the south of Chile.

Numerous studies have established that, in order to have autonomous and self-regulated students, it is necessary for them to be academically self-efficient and the literature shows that the teacher with a self-efficient teaching identity promotes this type of competences in the students.

The research is ascribed within the positivist paradigm, with a quantitative research approach that seeks objectivity, describing, explaining, proving and/or predicting phenomena, using data collection with the purpose of testing hypotheses through statistical analysis.

The design is non-experimental, since it is carried out without manipulating the variables and the situations are not intentionally provoked. Additionally, it is of a cross-sectional nature, since the data are collected at a single moment of the research, to analyze the relationship at a given time.

Keywords: *academic self-efficacy; competencies; higher technical education; higher education.*

Recibido: 23/09/2023

Aceptado: 15/02/2024

INTRODUCCIÓN

Una de las frecuentes críticas que se hace al sistema educacional en Chile, en especial a nivel de enseñanza superior, es que fomenta el aprendizaje pasivo, por lo cual una de las tareas principales que debe enfrentar el docente actual es desarrollar en su estudiantado la capacidad de reflexión sobre lo que han aprendido, las estrategias de aprendizajes utilizadas para ello, la utilidad que tiene dicho aprendizaje y el reconocimiento de cuánto les falta por aprender y cómo lograrlo, es decir, promover desde su docencia estudiantes autónomos capaces de decidir qué aprender, cómo aprender y para qué aprender. La práctica docente actual está enfocada de forma incipiente hacia el vínculo del estudiantado y la relación con contenidos propios de la disciplina. En este sentido, se observa una desarticulación entre las actividades curriculares y el interior de cada una de ellas. Sumado a ello, las actividades y recursos utilizados, tanto en docencia directa e indirecta, no promueven el aprendizaje autónomo del estudiantado, el cual necesita participar de su propio proceso de enseñanza- aprendizaje, sin embargo las nuevas generaciones han desarrollado

significativas carencias cognitivas, en cuanto a la regulación de su aprendizaje se refiere, lo que hace que su desempeño académico sea menos que el esperado cuando ingresan a la enseñanza superior (Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, 2011, pp.209-305).

Autoeficacia académica

Bandura (1977) define a la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 2). Por su parte, Zimmerman (1995) define la autoeficacia como "los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar" (p. 203). En este sentido, la autoeficacia es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiantado hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la institución educativa.

Bandura (1986) hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esto, un estudiantado que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra una mayor participación y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

Desde un punto de vista empírico, González y Tourón (1992) sostienen que la aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo el estudiantado con altas expectativas de autoeficacia goza de mayor motivación académica.

La autoeficacia académica ha tomado relevancia en el ámbito de la investigación educacional, ya que como señala la literatura, el estudiantado que demuestra un nivel alto de autoeficacia académica puede manifestar un buen desempeño en sus resultados y tareas educativas (Cobo et al., 2020; De Besa et al., 2019; Hayat et al., 2020; Recber et al., 2018).

La autoeficacia general también es definida como las creencias sobre las propias capacidades que posee una persona (Gan et al., 2020), concepto que se propone en relación a la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1987), quien señala que las creencias de eficacia son mejores predictoras de la conducta futura que las habilidades, los logros o el conocimiento que el sujeto posea de la actividad a realizar, ya que la autoeficacia va a determinar qué hace el sujeto con el conocimiento o las habilidades que posee (Bandura, 1987).

La relevancia del ambiente educacional en el desarrollo de la autoeficacia académica, en función de factores que la influyen o afectan, podría significar un elemento útil para el estudiantado, ya que esta proporciona estrategias, técnicas y recursos para llegar a un rendimiento adecuado. Además, existe evidencia de una vinculación con el fracaso o éxito académico (Callinan et al., 2018).

Autores, como Alhabadi y Karpinski (2020), han establecido una relación entre la autoeficacia académica y otras variables, señalando que la autoeficacia, específicamente en la adolescencia, proporciona al estudiantado las habilidades y actitudes que promueven el éxito y el logro.

Con respecto a la variable *motivación académica* y su influencia en la autoeficacia académica, se puede señalar que la primera hace referencia al esfuerzo realizado para llevar a cabo ciertas acciones (Amin, 2019). Concretamente, en lo referido al estudiantado y desde la Teoría Cognitiva Social, la motivación académica es fundamental para el éxito del aprendizaje (Callinan et al., 2018). De esta manera, se considera la autoeficacia académica como un proceso motivacional crucial desde la perspectiva de la Teoría Cognitiva Social. El estudiantado con expectativas de autoeficacia elevadas presenta una motivación académica mayor (Galleguillos y Olmedo, 2019).

Con relación a la variable *aprendizaje autorregulado* y autoeficacia académica, el primero es considerado como una influencia clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Panadero, 2017) y la literatura ha sido prolífica en esto (Covarrubias et al., 2019). Se han encontrado elementos que confirman la existencia de una relación entre ambas variables (Covarrubias et al., 2019; Gómez y Romero, 2019; Palos et al., 2019). En función de lo anterior, es fundamental considerar la influencia que tiene el aprendizaje autorregulado sobre la autoeficacia académica, o viceversa, para que sea considerada como un pilar dentro de la formación educativa del estudiantado.

Otro de los factores relacionados con la autoeficacia académica, es la variable *rendimiento académico*, referido a las creencias y actitudes del estudiantado hacia su capacidad para lograr el éxito académico (Hayat et al., 2020). A raíz de lo mencionado anteriormente, se hace necesario indagar respecto al grado de influencia entre ambas variables, con el objetivo de lograr un rendimiento académico óptimo en el estudiantado.

Siguiendo la línea de los factores relacionados a la autoeficacia académica, la literatura señala a las *funciones ejecutivas*, consideradas un constructo teórico relevante, tanto para el contexto educativo, como para las actividades que llevan a cabo los seres humanos en su diario vivir.

Autores como Arán y López (2017), han establecido una relación entre autoeficacia académica y las funciones ejecutivas del sujeto. La influencia de la autoeficacia en las funciones ejecutivas de flexibilidad y memoria operativa explicarían el desempeño de los individuos en los distintos escenarios en los que se desenvuelve, debido a que la autoeficacia marca una diferencia en el actuar de las personas, al permitir el seguimiento de los pensamientos y sentimientos (Vasile et al., 2011). Considerando la implicación de las funciones ejecutivas en la autoeficacia del estudiantado, se requiere indagar la relación y direccionalidad de influencia entre ambas variables.

Los *hábitos de estudio*, otra variable a considerar, se definen como la capacidad de organización de un conjunto de habilidades para intervenir activamente en un proceso de formación, que incluye el uso de estrategias y técnicas de estudio. Investigaciones plantean una relación positiva entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico, puesto que aprendiendo buenos hábitos de estudio el alumnado puede tener grandes mejoras en su rendimiento (Alzahrani et al., 2018; Captevila y Bellmut, 2016). Aludiendo a la relación existente entre hábitos de estudio y rendimiento académico, es fundamental indagar y profundizar en el rol que cumple la autoeficacia académica en el éxito escolar del estudiantado y en los procesos que se llevan a cabo para concretarlo.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó dentro de los estudios de tipo básico, para Martínez (2007). Además, fue no experimental con un diseño descriptivo y enfoque cuantitativo-transeccional.

Variable estudiada

Autoeficacia académica: Truckman y Monetti (2011), citado en Robles (2020) definen la autoeficacia como:

es una creencia que tiene la persona sobre el éxito que obtendrá ante una situación que podría ser difícil (por ejemplo, un examen de admisión, una exposición u organizar alguna reunión), no se trata de las habilidades que posee la persona, sino del juicio que hace la persona acerca de lo que puede o no puede conseguir con esas habilidades. (p.392).

Instrumentos de recogida de información

Se aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Ésta la conforman 10 ítems agrupados en un factor que miden las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en el estudiantado.

Tabla 1. *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas EAPESA*

	Ítem	1	2	3	4
1	Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.				
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
4	Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.				
5	Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.				
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.				
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.				
8	Pienso que puedo pasar un semestre con bastante facilidad, e incluso con muy buenas notas.				
9	Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.				
10	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.				
Coeficiente α Ordinal					

Fuente: Tomado de del Valle et al. (2018)

Participantes

Los participantes de este estudio fueron el estudiantado de Educación Técnica Superior del Instituto Técnico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (ITUCSC) de los Ángeles. Los criterios específicos de inclusión fueron:

(a) Estar cursando el primer año de una carrera técnica en Educación Superior.

En concreto una muestra de 148 participantes contestó la escala. Después de la depuración de datos, partes sin contestar, respuestas incompletas.

Caracterización de la muestra

El total de la muestra que fue de 148 participantes, donde 94 pertenecían al género femenino, siendo ellas un 63,5% de la muestra y 54 pertenecían al género masculino, representando un 36,5% de la muestra total.

Tabla 2. *Género del estudiantado*

Género	Nº de sujetos	Porcentaje
Masculino	54	63,5%
Femenino	94	36,5%

Como se planteó en párrafos anteriores la muestra estuvo compuesta por estudiantado de carreras técnicas universitarias del ITUCSC Los Ángeles, región del Biobío, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 3. *Distribución de estudiantes según cohorte de ingreso*

Cohorte Ingreso	Nº de sujetos	Porcentaje
2018	2	1,4%
2019	4	2,7%
2020	19	12,8%
2021	123	83,1%

Respecto de las carreras de origen, participaron del estudio las siete carreras técnicas que ofrece la institución en la provincia de Biobío. En la tabla 4 es posible observar una alta participación de

los estudiantes de Técnico Universitario en Administración y Técnico Universitario en Educación de Párvulos, lo cual se explica por ser estas carreras las que tienen la mayor admisión en la sede. Particularmente Técnico en Administración se ofrece tanto en jornada diurna como vespertina.

Tabla 4. *Distribución de estudiantes por carrera*

Carrera	N° de sujetos	Porcentaje
Técnico universitario en actividad física y salud	11	7,4%
Técnico universitario en administración	42	28,4%
Técnico universitario en automatización industrial	18	12,2%
Técnico universitario en construcción	8	5,4%
Técnico universitario en educación de párvulos	45	30,4%
Técnico universitario en logística	18	12,2%
Técnico universitario en topografía	6	4,1%

Como se mencionó anteriormente, las carreras del Instituto Tecnológico se dictan en jornada diurna como vespertina, por lo tanto, resulta interesante describir la muestra, en base a este atributo. Se puede apreciar en la tabla 5 una alta concentración de participantes pertenece a la jornada diurna. Esto se explica por la admisión que tiene la carrera Técnico en Educación de Párvulos que se dicta solo en régimen diurno.

Tabla 5. *Caracterización de estudiantes según régimen de estudio*

Régimen	N° de sujetos	Porcentaje
Diurno	104	70,3%
Vespertino	44	29,7%

En la tabla 6 se presentan los datos según el rango etario del estudiantado participante. Se puede apreciar que el 48,6% de los sujetos tienen un rango de edad entre los 21 a 30 años. Al respecto es posible señalar que este atributo es un elemento característico de los que ingresan a estudiar al Instituto Tecnológico, al ser principalmente sujetos que han tenido alguna trayectoria en el mundo del trabajo y luego retoman su formación profesional.

Tabla 6. *Distribución de la muestra según rango etario.*

Rango etario	N° de sujetos	Porcentaje
De 18 a 20 años	57	38,5%
De 21 a 30 años	72	48,6%
De 31 a 40 años	13	8,8%
De 41 a 50 años	6	4,1%
De 51 a 60 años	0	0%
De 60 o más años	0	0%

La procedencia de los estudiantes, según la dependencia administrativa del colegio o liceo de origen, el 56,8% del estudiantado que participó de la investigación, provienen de un establecimiento de educación municipal y un 37,8% provienen de un establecimiento particular, pero que recibe subvención del estado. Esta característica es propia del estudiantado que ingresan a las carreras técnicas del Instituto Tecnológico, año tras año. En la tabla 7 es posible observar esta información.

Tabla 7. *Caracterización de estudiantes según tipo de colegio*

Tipo de colegio según sistema de financiamiento	N° de sujetos	Porcentaje
Municipal	84	56,8%
Particular Pagado	2	1,4%
Particular subvencionado	56	37,8%
Colegio sin clasificación	6	4,1%

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis que se presenta a continuación es de carácter estadístico descriptivo para la aplicación de la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (García-Fernández, et al.,2016) validada para la educación superior chilena mediante un análisis factorial confirmatorio (Del Valle et al., 2018). La escala conformada por 10 ítems que son evaluados con

indicadores que van desde 1 (nunca) a 4 (siempre), la cual indica que, a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica.

A continuación, se presentan los distintos enunciados propuestos en la escala aplicada, la cual tiene la característica de ser unidimensional.

Tabla 1. *Enunciados de la escala*

ÍTEMES ESPECÍFICOS DE LA ESCALA	
E1	Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.
E2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.
E3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.
E4	Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.
E5	Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.
E6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.
E7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
E8	Pienso que puedo pasar un semestre con bastante facilidad, e incluso con muy buenas notas.
E9	Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.
E10	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.

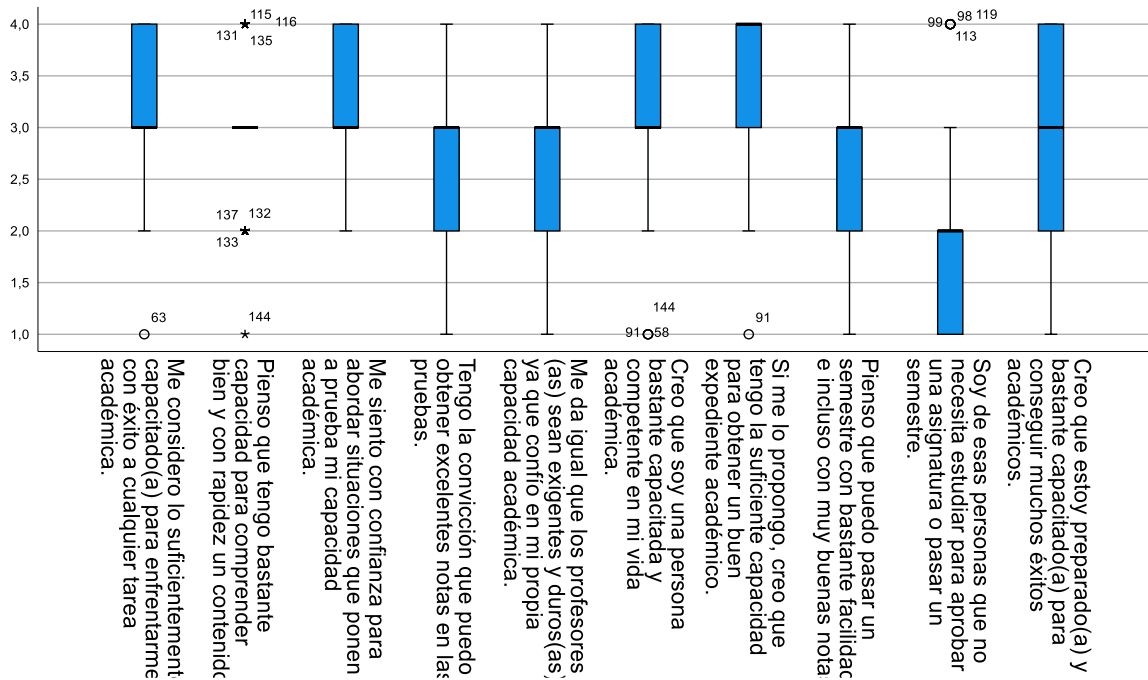
En la tabla 8, se presentan los resultados, en términos de la distribución de frecuencias, para cada indicador de la escala autoeficacia percibida específica de situaciones académicas:

Tabla 2. Distribución de frecuencias obtenidas para cada indicador.

Indicador	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Nunca	0,6%	0,6%	0%	0,6%	16,0	1,9%	0,6%	4,3%	38,3%	3,1%
A veces	22,2%	22,2%	25,9%	30,2%	27,2	22,8%	9,9%	39,5%	40,7%	30,9%
Casi siempre	49,4%	61,1%	46,9%	49,4%	38,3	50,6%	38,3%	44,4%	17,3%	40,1%
Siempre	27,8%	16,0%	27,2%	19,8%	18,5	24,7%	51,2%	11,7%	3,7%	25,9%

El siguiente gráfico nos muestra un panorama general del nivel de autoeficacia percibida por los estudiantes del Instituto Tecnológico de la provincia de Biobío. En general, se observa una alta concentración entre los criterios casi siempre y siempre, no obstante, existe un importante porcentaje de respuestas en el a veces y nunca, tales como, *Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica y soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.*

Gráfico 1. Resultados escala de autoeficacia percibida.



Asimismo, los datos dejan en evidencia que el estudiantado tiene una percepción de autoeficacia media-baja, donde los criterios más disminuidos corresponden al mencionado ítem 9 “Soy de

esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre”, en este sentido es posible determinar que el 96,3% del estudiantado perciben la necesidad de esforzarse y dedicar tiempo al estudio personal para poder superar exitosamente una determinada asignatura.

Si bien perciben su capacidad para obtener buenas calificaciones, el 80,2% de ellos no están tan convencidos, pues eligen la opción “a veces” o “casi siempre” (ítem 4). En este sentido, no les da lo mismo, si el profesorado es más o menos exigente. Esto es observable en el ítem 5: “Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica, es así como un 81,5% atribuye el éxito de su rendimiento académico al comportamiento del docente en los niveles de exigencias de implementación de la asignatura. La concentración de respuestas en esta pregunta se centra en los indicadores nunca, a veces o casi siempre.

Respecto de la capacidad cognitiva para comprender bien y con rapidez un contenido, hay concordancia absoluta en el indicador “casi siempre”, solo con algunos casos atípicos que se sitúan en el indicador nunca o siempre.

Finalmente, en la afirmación “Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos”, la media se sitúa en el indicador “Casi siempre”, sin embargo, en el gráfico es posible observar que es la caja con mayor altura, lo que indica que existe una mayor dispersión en la respuesta de los sujetos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados exponen que el estudiantado se caracteriza por tener una percepción de autoeficacia media-baja y tienen la necesidad de esforzarse y dedicar tiempo al estudio personal para poder superar exitosamente una determinada asignatura. Lo anterior es coincidente con lo planteado por González y Tourón (1992) quienes refieren que el estudiantado con expectativas altas de autoeficacia tiene una mayor motivación académica y obtienen mejores resultados. Los datos también demuestran que el alumnado percibe y no están convencidos de obtener buenas calificaciones. Esto es interesante ya que, CINDA (2011) refiere que el estudiantado tiene la imperiosa necesidad de participar de su propio proceso de enseñanza- aprendizaje lo que podría implicar que estas nuevas cohortes de alumnado han desarrollado importantes debilidades cognitivas respecto a autorregulación del aprendizaje.

Los datos reflejan que para el estudiantado es relevante el papel que juega el profesorado, ya que atribuyen su rendimiento académico al comportamiento del docente en los niveles de exigencias de implementación de la asignatura, temática relacionada a la motivación académica que es fundamental para el éxito del aprendizaje, de esta manera se reafirma lo planteado por (Callinan et al., 2018), donde la autoeficacia académica puede ser considerada como un proceso motivacional crucial.

Los resultados también indican que el estudiantado muestra una alta dispersión en las respuestas relacionadas con el sentirse capacitado para tener buen logro académico, esto con relación que, si bien tiene un porcentaje medio, la variedad de respuesta es alto.

En síntesis, la autoeficacia académica es un componente multifactorial, como, asimismo, un tema que se ha indagado escasamente en la educación técnica superior a nivel nacional e internacional. Por ello surge la necesidad de difundir el conocimiento que este estudio ha proporcionado y ponerlo a disposición de la comunidad científica y educativa, a fin de potenciar y profundizar la investigación en esta materia. Como también relevar el rol que juegan los docentes ya que las acciones que ellos ejercen tienen efectos mediadores de la autoeficacia académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhadabi, A., & Karpinski, A. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alzahrani, S., Park, Y., & Tekian, A. (2018). Study habits and academic achievement among medical students: A comparison between male and female subjects. *Medical Teacher*, 40(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1464650>
- Amin, E. (2019). A Correlational Study Between Some Motivational Constructs and EFL Writing Performance in a Blended Learning Environment. *International Journal of English Linguistics*, 9(3), 238-248. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n3p238>
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento. *Revisión Psicológica*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. España: Martínez Roca.
- Barrios, M., & Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Callinan, C., Van der Zee, E., & Wilson, G. (2018). Developing essay writing skills: an evaluation of the modelling behaviour method and the influence of student self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 608-622. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302564>
- CINDA (2011): *Educación Superior en Iberoamérica. In- forme 2011*, José Joaquín Brunner, Editor-Coordenador, Rocío Ferrada Hurtado, editora adjunta, Santiago de Chile, Universia, Telefónica, *The World Bank*.
- Cobo, R., Pérez, M., Páez, D., & Gracia, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518-526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>
- Covarrubias, C., Acosta, H., & Mendoza, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- De Besa, M., Gil, J., & García, A. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152-163. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>
- Galleguillos, P., & Olmedo, E., (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://www.mdpi.com/2254-9625/9/3/119>
- Gan, Z., Liu, F., & Yang, C. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 120-123, <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708632>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C., Pérez Sánchez, A. M., & Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje.

- Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 41(1), 118-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459646901011>
- Gómez, J., & Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Hayat, A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(76), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Palos, R., Magurean, S., & Petrovici, M. (2019). Self-Regulated Learning and Academic Performance – The Mediating Role of Students' Achievement Goals. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 67, 234-249. <https://doi.org/10.33788/rcis.67.15>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Recber, S., Isiksal, M., & Koç, Y. (2018). Investigating Self-Efficacy, Anxiety, Attitudes and Mathematics Achievement Regarding Gender and School Type. *Anales De Psicología*, 34(1), 41-51. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.229571>
- Robles Mori, H. (2020). Autoeficácia acadêmica e aprendizagem auto-regulada em um grupo de alunos de uma Universidade de Lima. *Revista de Investigacion Psicológica*, (24), 37-52.
- Vasile, C., Marhan, A., Singer, F., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 12, 478-482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.059>

Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Sel-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Los autores del trabajo declaran que no existe conflicto de interés

Contribución de los autores:

Maite Otondo Briceño. Introducción, metodología y referencias:

Érica Acuña Jara. Análisis de resultados, discusión y conclusiones y referencias