

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN**  
**EDUCATIVA**



**AUTOEFICACIA PERCIBIDA, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y**  
**DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE MEDICINA DE LA**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE**  
**BASADRE GROHMANN,2019**

TESIS

Presentada por:

Br. Jorge Eliseo López Claros

ASESORA:

Dra. Rina María Alvarez Becerra

Para Obtener el Grado Académico de:

MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2020

## **Agradecimientos**

A mi esposa por su cariño y apoyo sin  
límites para lograr esta ansiada meta  
A mis hijos por ser mi motivación

## **Dedicatoria**

A mi familia que siempre me alientan a seguir

## ÍNDICE DE CONTENIDO

### Contenido

Agradecimientos .....	ii
Dedicatoria .....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS .....	vii
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT .....	xii
INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA .....	16
1.1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	18
1.2.1. Interrogante principal.....	18
1.2.2. Interrogantes secundarias .....	18
1.3.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	18
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	20
1.4.1. Objetivo general .....	20
1.4.2. Objetivos específicos .....	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	21
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
2.2. BASES TEÓRICAS .....	24
2.2.1. AUTOEFICACIA PERCIBIDA.....	24
2.2.1.1. Definición .....	25
2.2.1.2.Dimensiones e indicadores de la autoeficacia percibida .....	25
2.2.1.3. Principios básicos de la teoría de autoeficacia.....	28

2.2.1.4. Procesos activados por la autoeficacia .....	30
2.2.2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS .....	33
2.2.2.1. Definición .....	33
2.2.2.2. Estrategias metacognitivas.....	36
2.2.2.3. Componentes de las estrategias metacognitivas .....	38
2.2.2.4. Dimensiones e indicadores de estrategias metacognitivas .....	38
2.2.2.5. Modelos de entrenamiento metacognitivo estratégico .....	41
2.2.2.6. Incorporación de la estrategias metacognitivas en el proceso educativo .....	43
2.2.3. Desempeño académico .....	46
2.2.3.1. Definición de desempeño académico .....	46
2.2.3.2. Factores vinculados con el desempeño académico .....	46
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS .....	47
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	49
3.1. HIPÓTESIS .....	49
3.1.1 Hipótesis general.....	49
3.1.2 Hipótesis específicas .....	49
3.2. VARIABLES.....	50
3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	51
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN .....	52
3.5. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	52
3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	54
3.7.1. Procedimiento.....	54
3.7.2. Técnicas.....	55
3.7.3. Instrumentos.....	55
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	63
4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO .....	63
4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	63
4.3. RESULTADOS.....	64
4.3.1. Autoeficacia percibida.....	64
4.3.2. Estrategias metacognitivas.....	87
4.3.3. Desempeño académico .....	95

4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN) .....	105
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	107
5.1. CONCLUSIONES .....	107
5.2. RECOMENDACIONES .....	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	121

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Población de estudiantes.....	52
Tabla 2.Distribución de la muestra.....	54
Tabla 3.Estadísticas de elemento.....	58
Tabla 4.Estadísticas de resumen.....	59
Tabla 5.Estadísticas de total de elemento.....	59
Tabla 6.Fiabilidad del cuestionario Autoeficacia.....	60
Tabla 7.Estadísticas de elemento.....	60
Tabla 8.Estadísticas de resumen.....	61
Tabla 9.Estadísticas de total de elemento.....	62
Tabla 10.Fiabilidad del cuestionario Autoeficacia general.....	62
Tabla 11. <i>Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “poder encontrar la manera de obtener lo que quiere, aunque alguien se le oponga”</i> .....	65
Tabla 12.Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas”.....	67
Tabla 13.Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”.....	69
Tabla 14.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”.....	71
Tabla 15.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”.....	73
Tabla 16.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “si me encuentro en una situación difícil,generalmente se me ocurre qué debo hacer”.....	75
Tabla 17.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo”.....	77

Tabla 18. Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados” .....	79
Tabla 19. Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles” .....	81
Tabla 20. Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo” .....	83
Tabla 21. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de autoeficacia, 2019 .....	85
Tabla 22. Estudiantes según dimensión planificación de uso de estrategias metacognitivas .....	87
Tabla 23. Estudiantes según dimensión evaluación y control de uso de estrategias metacognitivas .....	89
Tabla 24. Estudiantes por año de estudios según nivel de desarrollo de estrategias metacognitivas .....	91
Tabla 25. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de desarrollo metacognitivo, 2019 .....	93
Tabla 26. Descriptivos del desempeño académico según nota promedio, 2019 .....	95
Tabla 27. Estudiantes por año de estudios según nivel de desempeño académico .....	99
Tabla 28. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de desempeño académico, 2019 .....	101
Tabla 29. Kolmogorov – Smirnov .....	103
Tabla 30. Regresión logística binaria .....	105



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Perspectiva sistémica de la autoeficacia percibida .....	28
Figura 2.Aspectos de la metacognición .....	36
Figura 3.Aspectos de la metacognición .....	37
Figura 4.Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “poder encontrar la manera de obtener lo que quiere, aunque alguien se le oponga” .....	66
Figura 5.Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas” .....	68
Figura 6.Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas” .....	70
Figura 7.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente” .....	72
Figura 8.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario” .....	74
Figura 9.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer” .....	76
Figura 10.Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo” .....	78
Figura 11.Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados” .....	80
Figura 12.Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles” .....	82
Figura 13.Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo” .....	84

Figura 14. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de autoeficacia, 2019 .....	85
Figura 15. Estudiantes según dimensión planificación de uso de estrategias metacognitivas .....	88
Figura 16. Estudiantes según dimensión evaluación y control de uso de estrategias metacognitivas .....	90
Figura 17. Estudiantes por año de estudios según nivel de desarrollo de estrategias metacognitivas .....	92
Figura 18. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de desarrollo metacognitivo, 2019 .....	94
Figura 19. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana según nota promedio, 2019 .....	96
Figura 20. Histograma de las notas promedios según año de estudios, 2019 .....	97
Figura 21. Estudiantes por año de estudios según nivel de desempeño académico .....	100
Figura 22. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de desempeño académico, 2019 .....	101
Figura 23. Correlación autoeficacia y desempeño académico .....	100
Figura 24. Nube de puntos .....	101
Figura 25. Correlación de Spearman .....	103
Figura 26. Nube de puntos .....	103

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue establecer la relación entre la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann con su desempeño académico en 2019. Metodología: diseño no experimental, transversal, relacional. Población: 201 estudiantes. Tamaño y tipo de muestreo: 132 unidades de análisis, aleatorio estratificado. Instrumentos: Escala de autoeficacia general de 10 ítems y Cuestionario de estrategias metacognitivas de 20 ítems. Resultados: el 53% presenta una percepción de autoeficacia alta y un 40,2% autoeficacia moderada; predomina el nivel bajo de desarrollo de estrategias metacognitivas con un 25,4% y el nivel alto con un 20,4%. El promedio de desempeño académico es de 12,08 (DT 1,91) lo que se corresponde con el predominio de un nivel de desempeño académico medio con el 76,5%. Conclusión: la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019 ( $p < 0,001$ ).

*Palabras clave:* autoeficacia, estrategias metacognitivas, desempeño académico, universitarios

## **ABSTRACT**

The objective of the study was to establish the relationship between perceived self-efficacy and metacognitive strategies used by the students of the Professional School of Medicine of the Jorge Basadre Grohmann National University with their academic performance in 2019. Methodology: non-experimental, cross-sectional, relational design. Population: 201 students. Sample size and type: 132 units of analysis, stratified random. Instruments: General self-efficacy scale of 10 items and Metacognitive strategies questionnaire of 20 items. Results: 53% presented a perception of high self-efficacy and 40.2% moderate self-efficacy; the low level of metacognitive strategy development with 25.4% predominates and the high level with 20.4%. The average academic performance is 12.08 (DT 1.91), which corresponds to the predominance of an average academic performance level with 76.5%. Conclusion: the perceived self-efficacy and metacognitive strategies are significantly related to the academic performance of the students of the Professional School of Medicine of the Jorge Basadre Grohmann National University in 2019 ( $p < 0.001$ ).

**Keywords:** self-efficacy, metacognitive strategies, academic performance, university students

## INTRODUCCIÓN

En el presente siglo, la tarea educativa implica la reflexión y el análisis de como mejorar el rendimiento estudiantil, como expresión del éxito académico. En ese sentido, se han realizado muchas investigaciones, en el intento de aclarar los posibles factores o causas que determinan el resultado exitoso o de fracaso del desempeño académico en todos los niveles educativos.

Dentro de los posibles factores, se consideraron relevantes la autoeficacia y el uso de estrategias metacognitivas. En lo referente a la autoeficacia, se sabe que refleja la creencia específica en la capacidad de uno para tener éxito en lograr un resultado o alcanzar una meta, lo que daría forma a los comportamientos y estrategias que se esgrimen al momento de resolver una situación difícil o un problema. La evidencia empírica, sugiere que la autoeficacia está vinculada con el rendimiento de los estudiantes, inclusive se ha observado que que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia participan más en clase, trabajan más duro, persisten por más tiempo y tienen menos reacciones emocionales adversas cuando encuentran dificultades que los estudiantes con menor autoeficacia. Además de que los estudiantes con alta autoeficacia , se proyectan en el futuro con mayor expectativa. (Triantoro,2013)

Sin embargo, resulta previsible, que también es necesario que confluya en este proceso de adquisición de conocimientos, el uso de estrategias metacognitivas, que se basan en la metacognición que regulan el pensamiento y el aprendizaje, a través de las habilidades de planificación , evaluación y monitoreo (Woolfolk,2013). En este sentido, la planificación, comprende la selección de las estrategias apropiadas y la asignación de los recursos cognitivos antes de realizar la tarea. A la par la evaluación y el monitoreo, permiten tomar conciencia en tiempo

real de *cómo lo estoy haciendo*; si se está realizando determinada tarea *muy rápido* o lo contrario, si *tiene sentido*, si se ha estudiado lo suficiente, para finalmente, hacer un juicio de valor, para realizar los cambios, fortalecer otros o conseguir ayuda (Woolfolk,2013).

En este contexto, de la experiencia en las aulas universitarias contextualmente delimitada a la Escuela Profesional de Medicina de una universidad pública, la observancia específica y repetida de la actuación de muchos estudiantes, que realizan actividades de modo contingente, tardías, desordenadas e incluso casuales, que sin duda, incongruentes con el uso de estrategias metacognitivas, a pesar de que en muchos casos, reconocen que son capaces de realizar una tarea determinada, i.e. perciben que son eficaces (autoeficacia percibida), aunada a un bajo desempeño académico, fue la razón o génesis la problemática a estudiar.

En consecuencia, el propósito del estudio, se centró en dar respuesta a las interrogantes y al cumplimiento de los objetivos del estudio, que establecen la relación lógica y verosímil entre los constructos o variables.

Por otra parte, los resultados en general, evidencian una alta autoeficacia y un bajo desarrollo o uso de estrategias metacognitivas, siendo en general los resultados del desempeño preponderantemente de un nivel medio, en los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, que conformaron la muestra de estudio.

De otra parte, la presentación del informe, cumple con la estructura formal establecida por la Universidad Privada de Tacna. En el Capítulo I se presenta el núcleo crítico, que dio origen al estudio, además de las preguntas de investigación y los objetivos. Se afianza la justificación e importancia del estudio, basado en razones verosímiles. En el Capítulo II se presenta el basamento teórico del estudio.

En el Capítulo III, se explica el marco metodológico y los instrumentos y técnicas . En el Capítulo IV consignan los resultados o hallazgos de la investigación . Y en el Capítulo V se exponen las conclusiones y recomendaciones atinentes.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **1.1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Un aspecto primordial en el ámbito educativo de los diferentes niveles, es explicar las causas o los factores que explican el desempeño académico. En este sentido, y basado en la naturaleza multidimensional o multicausal que presenta el rendimiento académico, Scheerens y Creemers (2000) indican que es necesario abordar la problemática a partir de modelos comprensivos del desempeño académico, comprendiendo variables y/o factores del ámbito propiamente educativo, social, personal y familiar.

En el entorno internacional Díaz y col. (2015) afirman que en la comunidad europea se reconoce la autorregulación académica y el uso de estrategias metacognitivas como una competencia educativa relevante, en relación con la posibilidad de éxito y fracaso, según el desarrollo de su autorregulación. En el Perú, Vergara (2018) sostiene que los aprendizajes deficientes la escasa autorregulación, deficiencias de uso de estrategias metacognitivas, se evidencia en inadecuada falta de comprensión de la lectura, de instrucciones, de resolución de problemas de preparación para rendir sus evaluaciones y de poco esfuerzo por el aprendizaje y logros educativos. También resulta importante, considerar la autoeficacia, en tanto percepción de lo que el ser humano, en este caso, el estudiante, puede lograr en el



ámbito educativo, ya que, como dice Torre (2007) tiene implicancia en dos aspectos concretos del quehacer en este ámbito: en la elección de conductas pertinentes para lograr un determinado objetivo y en la realización eficiente y eficaz de las tareas académicas. Entonces, se considera también la autoeficacia percibida, en tanto, presumiblemente tiene una acción en la perseverancia para realizar las tareas, la cantidad y calidad del esfuerzo que el estudiante pone para realizarlas y en la capacidad y deseo que involucra superar los obstáculos o adversidades, facetas que en muchos casos están venidos a menos.

Específicamente, la problemática de estudio se encuentra en las conductas observadas por los/las estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG), los resultados académicos en los diferentes años de estudios, muchas veces se basan en la memorización de los contenidos académicos, y además requieren generalmente de la motivación externa, por parte de los docentes de cada materia. Asimismo, sus resultados académicos no siempre son óptimos, ya que con frecuencia se requiere de brindarles segundas e incluso terceras oportunidades para completar sus compromisos como tareas, exposiciones, ensayos, etcétera. A ello se añade, que la calidad de los entregables, escasamente corresponden a un resultado analítico de los discentes. Estos resultados podrían deberse a diversas causas propias del discente, motivación intrínseca y extrínseca, uso de estrategias de estudio, autorregulación del aprendizaje, percepción de cuán eficaz es para realizar la tarea, etcétera, y también a causas externas o extrínsecas, como el apoyo familiar, motivación por parte de los docentes, didáctica utilizada por los docentes, grado de dificultad de las tareas, entre otras. Empero, para fines del presente estudio, se consideran relevantes la autoeficacia percibida y el uso de estrategias metacognitivas vinculadas al desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la UNJBG.

En consecuencia, la problemática objeto de estudio, se enfoca en la disímil utilización de los procesos de utilización de estrategias metacognitivas para el aprendizaje, al igual que la percepción de cuán eficaz considera que es su propio

desempeño para tener éxito académico, lo que sin duda , en muchos casos , compromete el rendimiento en los estudios y el logro de los objetivos educativos macro establecidas como política universitaria en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann ( UNJBG).

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1. Interrogante principal**

¿De qué manera la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019?

### **1.2.2. Interrogantes secundarias**

- ¿De qué manera la autoeficacia percibida se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019?
- ¿De qué manera las estrategias metacognitivas se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019?

## **1.3.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio se lleva a cabo para analizar la existencia de una relación entre la autoeficacia percibida , las estrategias metacognitivas y el desempeño académico

de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la UNJBG, a fin de realizar un diagnóstico y establecer recomendaciones que puedan contribuir a mejorar el desempeño académico.

La utilidad del estudio, se enmarca dentro del proceso de acreditación de la Escuela Profesional de Medicina, ya que los hallazgos permitirán establecer lineamientos y sugerencias dirigidos a los docentes tutores y los docentes de aula, para orientar el desarrollo de habilidades metacognitivas y de fomento de la autoeficacia, en orden a mejorar el desempeño académico estudiantil.

De igual forma, resulta importante desde varios ángulos:

La trascendencia social del estudio, sobre la autoeficacia percibida, el uso de estrategias metacognitivas y el desempeño académico, permite identificar la forma como presumiblemente se relacionan estas variables en el contexto del programa académico de la Escuela Profesional de Medicina de la UNJBG. Los resultados, permitirá el nivel de autoeficacia percibida, el uso de estrategias metacognitivas y el desempeño académico, a fin de que se pueda promover a través de la instancia de tutoría universitaria, orientación psicopedagógica para optimizar los resultados académicos.

Asimismo, el estudio llena un vacío del conocimiento ya que las variables de estudio, no han sido estudiadas en el contexto académico de la Escuela de Medicina de la Universidad Jorge Basadre Grohmann. La conveniencia del estudio, tiene su basamento en que resulta un insumo importante para contribuir con la excelencia académica que se declara en la misión institucional.

## **1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. Objetivo general**

Establecer de qué manera la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Establecer de qué manera la autoeficacia percibida se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.
  
- Establecer de qué manera las estrategias metacognitivas se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.

## CAPÍTULO

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A nivel internacional

Gómez y Romero (2019) realizaron el estudio *Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología*. Muestra= 136 participantes universitarios de la carrera de psicología. Resultados: los discentes que presentan buenos resultados académicos o exitosos, también presentan un mayor nivel de autoeficacia y autorregulación. Los resultados estadísticos revelan que autoeficacia académica se correlación con la regulación y las notas finales ( $p < 0,01$ ) Conclusión: se discute la relación bidireccional entre autorregulación y autoeficacia con el rendimiento académico

Ceniceros y Gutiérrez (2009) investigaron *Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango en México*. Resultados: en la dimensión autoconocimiento la media fue superior a 4, lo que indica un uso frecuente de este tipo de estrategias. Igualmente, en la dimensión autorregulación también la media se acerca a 4. Conclusión: las habilidades

metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango en México, se vincula estadística con la edad, lo cual, tiene asidero en la base teórica sobre los procesos de desarrollo cognitivo ( $p < 0,05$ ).

Del Rosal y Bermejo (2017) indagaron sobre la *Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados de ciencias*. Principales resultados: la media de autoeficacia ente el grupo de grado de maestro fue de 72,48; superior a la encontrado en los sujetos del grado en ciencias. Resultado: existe una relación estadística significativa entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos.

Monterroso (2012) realizó la tesis *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en Asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala..* Principales resultados: La valoración promedio de los diez ítems se halló entre 2,91 y 3,40 en una escala de 1 a 4. De igual manera, el promedio es superior en el género masculino. Conclusión: los resultados de autoeficacia difiere según el estudiante sea hombre o mujer ( $p > 0,05$ ) y la mayoría de los estudiantes con un 66,67% presentan una escala de autoeficacia  $0 >$  a 31 puntos en una escala de 10 a 40 puntos o alta de autoeficacia.

Serra (2010) investigaron sobre *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, en Puerto Rico. Muestra: 320 estudiantes del nivel universitario. Resultados: Los resultados evidenciaron que la mayoría, es decir, más de la mitad (60,6%) de los estudiantes presentan percepción sobre su autoeficacia alta, un poco más de la tercera parte (36,3%) un nivel moderado y una minoría (3,2%) baja. Conclusión: correlación positiva, directa y significativa estadística con un valor  $r$  de 0,118 ( $p < 0,05$ ) entre autoeficacia y el aprovechamiento académico.

A nivel nacional

Mogrovejo (2018) realizó el estudio *Estrategias metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del primer ciclo en el Instituto Pedagógico de María Montessori, Arequipa-2018*. Resultados: en la dimensión planificación, los estudiantes se ubicaron preferentemente en el nivel medio con un 88% y en la categoría evaluación y control también en el nivel medio con un 84%. la Conclusión: correlación entre el desarrollo de las estrategias y la comprensión de la lectura ( $r=0,773$ )

Quispe y Aliaga (2014) estudiaron sobre las *Estrategias metacognitivas en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú*. Principales resultados: la escuela de Ciencias Naturales es la que más usa las estrategias metacognitivas de evaluación y control con un 28,57%, mientras que la Escuela de Ciencias Sociales la que muy pocas veces las usa con un 18,18%. Las estrategias metacognitivas de planificación, igualmente, son los estudiantes de la escuela de Ciencias Naturales la que mayormente las usa con un 42,86% y los estudiantes de Sociales las menos las usan con un 13,64%.

Alegre (2014) realizó la investigación denominada *Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales*, para lo cual seleccionó a 284 estudiantes (hombres :138 y mujeres :146) en la ciudad de Lima. El estudio permitió establecer si la autoeficacia académica tiene alguna influencia en el rendimiento académico. Resultados: la autoeficacia académica en una escala de 4 a 40, presentó una media de 34,36, la desviación típica fue de 4,89. Conclusión: autoeficacia académica y el

promedio final de los aprendizajes presentan una correlación positiva, aunque baja ( $r = 0,353$ ,  $p < 0,01$ ).

Pacheco (2012) investigó *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del ciclo I de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. Principales resultados: entre la dimensión conocimiento de las estrategias metacognitivas y el rendimiento se apreció que la correlación es de 0,692 ( $p = 0,001$ ) y entre la dimensión autorregulación y el rendimiento, la correlación es más baja o débil de 0,191 ( $p = 0,001$ ). Conclusión: se halló correlación significativa entre el uso de las estrategias metacognitivas y los resultados académicos ( $r = 0,692$ ;  $p < 0,05$ ).

La diferencia con los estudios comprendidos, es que en la presente investigación se indaga el cómo se relacionan las variables, es decir, si se concreta una relación bidireccional entre las variables estudiadas.

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1. AUTOEFICACIA PERCIBIDA**

El hombre está dotada de diferentes capacidades , empero, el éxito en general que puede lograr durante el transcurso de su vida, estará condicionado en gran medida, por la forma en que se perciba. (Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea, 2011)



### **2.2.1.1. Definición**

Se le define como el dominio o creencia personal de las propias capacidades ante una tarea específica en una situación determinada. Lo cual alude a los juicios que cada persona o estudiante, realiza sobre sí mismo acerca de sus capacidades, en base a los cuales desplegará acciones de organización y ejecución de sus actos para alcanzar el logro deseado. (Bandura,1987)

De otro lado, Zimmerman (2000) afirma que la autoeficacia, además del juicio de valor que el propio individuo realiza para sí , constituye también parte del constructo la realización de las actividades propias en el ámbito educativo . En tal sentido, en la universidad la autoeficacia hace alusión a la autoevaluación que hace el estudiante sobre sus creencias y capacidades para desarrollar sus actividades típicas de los quehaceres académicos. Por tanto, todos los estudiantes al realizar sus tareas, interpretar el alcance de sus logros, valorar si fueron exitosos o no, desarrollan creencias acerca de su propia capacidad, lo que quiere decir, que actúan en base a sus creencias. Dentro del basamento teórico, Bandura (2001), plantea que la autoeficacia percibida debe ser conceptualizada de modo específico, en cuanto referencia hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. El comportamiento del ser humano , según Bandura (2001), puede ser mejor predicho por las creencias que éstos tienen sobre sus propias capacidades acerca del alcance de sus acciones , ya que ésta percepción contribuye a definir qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que tienen . (Pajares y Schunk 2001)

### **2.2.1.2. Dimensiones e indicadores de la autoeficacia percibida**

#### **– Dimensiones**

Se alude a dos dimensiones, (a) Actividades académicas relacionadas con la producción o la salida de la información académica que refleja un aprendizaje o

también denominado *out put*. El *input*, relacionado con actividades académicas referidas a la entrada o insumos necesarios para el aprendizaje y (b) Retroalimentación o *feedback*, alude a las actividades académicas vinculadas a los procesos de interacción subyacentes al aprendizaje.

– **Indicadores**

- Persistencia para alcanzar deseos

Mantenerse constante en la consecución de la tarea iniciada, en una actitud o en una opinión (RAE,2015) para lograr el cometido o alcanzar un deseo o aspiración. También se le define como la tendencia a responder en un contexto en la que la probabilidad de conseguir una ganancia es ínfima o nula, una vez que se ha producido una adquisición previa de una relación de contingencia. (Meier,2001)

- Esfuerzo para solucionar los problemas

Empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia. Una segunda acepción es que representa el “empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades” (RAE,2015) , en este caso, dentro del ámbito educativo para la solución de los problemas que se le plantean al estudia. Constituye un hecho primitivo de conciencia y una energía interna , que dirección la actuación hacia lo que deseamos y representa uno de los pilares de la libertad de arbitrio. (Sacristán,1982)

- Autoconfianza

Estado interno que implica un conocimiento real de la situación problemática o dificultosa, de los recursos propios que posee el individuo para lograr el objetivo, y en función de todo ello, de las posibilidades reales de

alcanzar la meta o solución del problema (Buceta,2004). Owen (2007) define la autoconfianza como la capacidad que tiene el ser humano, para demostrar un alto grado de seguridad y confianza en las capacidades y habilidades que posee, y que de ser aplicadas para fines de lograr el objetivo o meta, a través de la movilización de su potencial cognitivo y emocional, las posibilidades de éxito se incrementan. También, se configura como un planteamiento mental favorable o positivo, sobre la ocurrencia de un fenómeno o hecho, que se traduce como una expectativa realista, sobre el fin o la consecución de la meta a lograr, y de lo cual, el individuo está convencido de sus potencialidades y recursos para alcanzar el objetivo (Pulido,2011)

- Recursos para hacer frente a situaciones emergentes

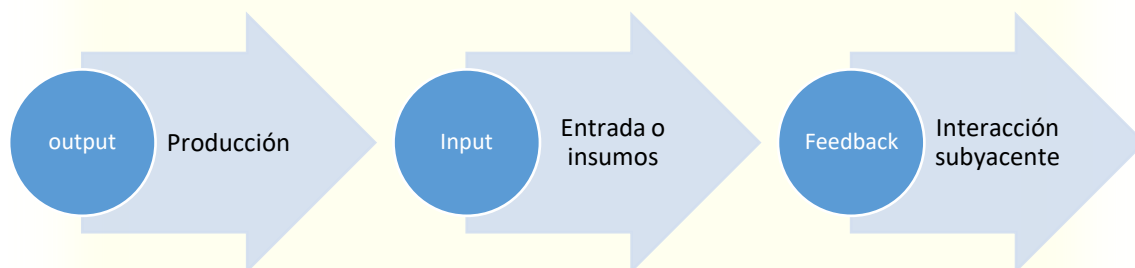
Atañe a los recursos físicos o psicológicos, así como instrumentales para la resolución de una tarea o problema específico.

- Capacidades para manejar situaciones difíciles

Constituye la etapa superior de desarrollo de los procesos psicológicos, constituyen una particularidad psíquica, que diferencia a una persona de otra, cualifica la personalidad en la realización de tareas y como una formación psicológica en la que se conjugan otras particularidades de la personalidad. ES característico de la capacidad, concebirla como una formación vinculada con la personalidad y a la que le son intrínsecas formas peculiares de desenvolvimiento de los procesos psíquicos generalizados, que condicionan el triunfo en la actuación del ser humano. (Suárez, Dusú y Sánchez, 2007)

- Despliegue de alternativas para resolver problemas

Referido a la realización del abanico de posibilidades para la resolución de un problema o situación problemática.



*Figura 1.* Perspectiva sistémica de la autoeficacia percibida

Fuente: elaboración propia

Desde la teoría sistémica, el ser humano, es dentro del contexto educativo un sistema abierto en donde se establece como condición para la continuidad sistémica el establecimiento de un flujo de relaciones con el ambiente, i.e. elementos interrelacionados y funcionalmente enfocados al mismo objetivo o logro terminal.

### **2.2.1.3. Principios básicos de la teoría de autoeficacia**

En el modelo de autoeficacia, una persona puede tener dos expectativas relacionadas con el dominio o la superación: una expectativa de resultado, la creencia de que un comportamiento dado probablemente conducirá o no a un resultado dado; y una expectativa de autoeficacia, la creencia de que uno probablemente es o no capaz de realizar el comportamiento requerido. Se presume que la expectativa de autoeficacia tiene una influencia más poderosa en el comportamiento. (Maddux, Stanley y Manning, 1987)

La teoría social y cognitiva (Bandura, 1997) propone cuatro fuentes principales para el desarrollo de creencias de autoeficacia.

Primero, la experiencia de dominio representa las experiencias de cuando una persona ha tenido éxito en el cumplimiento de una tarea en el pasado y, por lo tanto, constituye un indicador auténtico de la capacidad de realizar tareas similares en el futuro. La experiencia de dominio es, por lo tanto, a menudo considerada la fuente más fuerte de creencias de autoeficacia (Bandura, 1997), y se ha descubierto que la experiencia de dominio en intervenciones es una forma efectiva de aumentar las creencias de autoeficacia para la actividad física (Ashford, Edmunds y French, 2010).

En segundo lugar, la experiencia indirecta o vicaria describe el acto de observar a otras personas que realizan con éxito una tarea difícil. Se supone que esta observación aumenta las creencias individuales de autoeficacia a través de procesos de modelado social (Bandura, 1997).

En tercer lugar, la persuasión verbal implica tratar de convencer a alguien de sus habilidades para realizar una tarea con éxito (por ejemplo, en una charla motivadora). Según Bandura (1997), este proceso puede ser una fuente de autoeficacia, pero se supone que sus efectos son mucho menos sustanciales que los de la experiencia de dominio o la experiencia indirecta. Miller et al (2007) sugirieron que los intentos de persuadir a otros de sus habilidades podrían incluso interpretarse como control o presión.

En cuarto lugar, según Bandura (1997) se encuentran los estados fisiológicos y afectivos como fuente principal de autoeficacia. Según Conger y Kanungo (1988) estos se basan en procesos de evaluación; por ejemplo, si un efecto negativo como la agitación inmediatamente antes de una tarea difícil se interpreta

como falta de preparación o vulnerabilidad, la autoeficacia y el rendimiento podrían verse afectados . De acuerdo con Bandura (1997), esto va más allá de la mera excitación fisiológica, y las personas considere su estado fisiológico general, como sentirse agotado, enfermo o herido al considerar su confianza en poder realizar una tarea . El afecto positivo puede influir en la autoeficacia si se interpreta como un signo de preparación y confianza en las capacidades propias. Como tal, se cree que el afecto positivo previo a una tarea activa los recuerdos de éxitos anteriores y, por lo tanto, fomenta las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

#### **2.2.1.4. Procesos activados por la autoeficacia**

Si las personas experimentan solo éxitos fáciles, esperan resultados rápidos y se desaniman fácilmente por el fracaso. Un sentido de eficacia resistente requiere experiencia para superar obstáculos mediante un esfuerzo perseverante. Algunos reveses y dificultades en las actividades humanas tienen un propósito útil en la enseñanza de que el éxito generalmente requiere un esfuerzo sostenido. Después de que las personas se convencen de que tienen lo necesario para tener éxito, perseveran ante la adversidad y se recuperan rápidamente de los contratiempos. (Bandura, 1994)

##### *– Procesos cognitivos*

Los efectos de las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos toman una variedad de formas. Gran parte del comportamiento humano, siendo intencional, está regulado por la previsión que incorpora objetivos valorados. El establecimiento de objetivos personales está influenciado por la autoevaluación de las capacidades. Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, mayor será el objetivo de los desafíos que las personas se proponen y más firme es su compromiso con ellos. (Bandura, 1994)

La mayoría de los cursos de acción están inicialmente organizados en pensamiento. Las creencias de las personas en su eficacia dan forma a los tipos de escenarios anticipatorios que construyen y ensayan. Aquellos que tienen un alto sentido de eficacia, visualizan escenarios de éxito que proporcionan guías y apoyos positivos para el rendimiento. Aquellos que dudan de su eficacia, visualizan escenarios de falla y reflexionan sobre las muchas cosas que pueden salir mal. Es difícil lograr mucho mientras se lucha contra la duda. Una función principal del pensamiento es permitir a las personas predecir eventos y desarrollar formas de controlar aquellos que afectan sus vidas. Dichas habilidades requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información que contiene muchas ambigüedades e incertidumbres. Al aprender las reglas predictivas y reguladoras, las personas deben recurrir a sus conocimientos para construir opciones, sopesar e integrar factores predictivos, probar y revisar sus juicios contra los resultados inmediatos y distantes de sus acciones, y recordar qué factores han probado y qué tan bien ellos habían trabajado. Se requiere un fuerte sentido de eficacia para permanecer orientado a la tarea frente a las apremiantes demandas situacionales, fallas y contratiempos que tienen repercusiones significativas. De hecho, cuando las personas se enfrentan a las tareas de gestionar las demandas ambientales difíciles en circunstancias exigentes, aquellos que se ven acosados por las dudas sobre su eficacia se vuelven cada vez más erráticos en su pensamiento analítico, disminuyen sus aspiraciones y la calidad de su desempeño se deteriora. En contraste, aquellos que mantienen un sentido de eficacia resistente se fijan metas desafiantes y usan un buen pensamiento analítico que vale la pena en los logros de desempeño. (Bandura, 1994)

– *Procesos motivacionales*

Las creencias propias de eficacia desempeñan un papel clave en la autorregulación de la motivación. La mayor parte de la motivación humana se genera cognitivamente. Las personas se motivan y guían sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio de la previsión. Forman creencias sobre lo

que pueden hacer. Anticipan resultados probables de acciones prospectivas. Se establecen objetivos y planifican cursos de acción diseñados para realizar futuros valorados. (Bandura,1994)

Hay tres formas diferentes de motivadores cognitivos en torno a las cuales se han construido diferentes teorías. Incluyen atribuciones causales, expectativas de resultados y objetivos reconocidos. Las teorías correspondientes son la teoría de la atribución, la teoría del valor de la expectativa y la teoría de la meta, respectivamente. Las creencias de autoeficacia operan en cada uno de estos tipos de motivación cognitiva. Las creencias de autoeficacia influyen en las atribuciones causales. Las personas que se consideran altamente eficaces atribuyen sus fallas a un esfuerzo insuficiente, las que se consideran ineficaces atribuyen sus fallas a la baja capacidad. Las atribuciones causales afectan la motivación, el rendimiento y las reacciones afectivas principalmente a través de creencias de autoeficacia. (Bandura,1994)

– *Procesos afectivos*

Las creencias de las personas en sus capacidades de afrontamiento afectan la cantidad de estrés y depresión que experimentan en situaciones amenazantes o difíciles, así como su nivel de motivación. La autoeficacia percibida para ejercer control sobre los estresores juega un papel central en la excitación de la ansiedad. Las personas que creen que pueden ejercer control sobre las amenazas no evocan patrones de pensamiento perturbadores. Pero aquellos que creen que no pueden manejar las amenazas experimentan una gran ansiedad. Habitan en sus deficiencias de afrontamiento. Consideran que muchos aspectos de su entorno están cargados de peligros. Magnifican la gravedad de las posibles amenazas y se preocupan por cosas que rara vez suceden. (Bandura,1994)



A través de un pensamiento tan ineficaz, se angustian y perjudican su nivel de funcionamiento. La autoeficacia de afrontamiento percibida regula el comportamiento de evitación y la excitación por ansiedad. Cuanto más fuerte es el sentido de autoeficacia, las personas más audaces se dedican a las actividades físicas y amenazantes. (Bandura,1994)

– *Procesos de selección*

La discusión hasta ahora se ha centrado en los procesos activados por la eficacia que permiten a las personas crear entornos beneficiosos y ejercer cierto control sobre aquellos que encuentran día tras día. Las personas son en parte producto de su entorno. Por lo tanto, las creencias de eficacia personal pueden dar forma al curso que toman las vidas al influir en los tipos de actividades y entornos que las personas eligen. (Bandura,1994)

Las personas evitan actividades y situaciones que creen que exceden sus capacidades de afrontamiento. Pero emprenden fácilmente actividades desafiantes y seleccionan situaciones que juzgan capaces de manejar. Por las elecciones que hacen, las personas cultivan diferentes competencias, intereses y redes sociales que determinan los cursos de la vida. Cualquier factor que influya en el comportamiento de elección puede afectar profundamente la dirección del desarrollo personal. Esto se debe a que las influencias sociales que operan en entornos seleccionados continúan promoviendo ciertas competencias, valores e intereses mucho después de que el determinante decisivo de eficacia haya dado su efecto inaugural. (Bandura,1994)

## **2.2.2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

### **2.2.2.1. Definición**

Una de las primeras definiciones de estrategias metacognitivas, le atribuye el contenido de conocimiento y conciencia de los propios procesos y estrategias de pensamiento, y la capacidad de reflexionar y actuar conscientemente sobre el

conocimiento de la cognición para modificar esos procesos y estrategias. (Flavell, 1976). También se le conceptúa, como la “cognición sobre la cognición, es decir, conocimiento del propio conocimiento” (Chirinos,2013,p.60). Al respecto, Mayor, Suengas y González (1995), definen la metacognición sintéticamente como la cognición sobre la cognición, es decir; el conocimiento del propio conocimiento, de lo que los autores denominan autoconocimiento. Mientras que O’Neil y Abedi, J. (1996), la conceptúan como la auto comprobación consciente y periódica de que el nivel, el grado o incluso de valor si efectivamente se está logrando la meta , y la selección y la aplicación de variedad estrategias cuando se requiera .

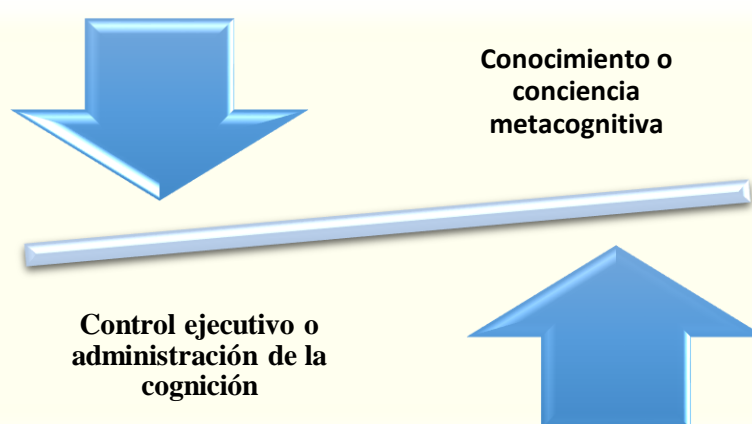
Más adelante, Klinger y Vadillo (1999) conceptúan la metacognición, como “el conocimiento que el individuo tiene sobre los procesos de cognición y de estados tales como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión” (p.85). Y de otra parte, Louca (2003) ilustra la metacognición como cognición sobre cognición porque implica examinar el procesamiento del cerebro durante el proceso de pensamiento. Carretero (2001), afirma que la metacognición es el conocimiento que las personas formulan respecto del propio funcionamiento cognitivo.

En el mismo sentido, Mucci (2003) afirma que es la conciencia de cómo se producen los pensamientos, el modo de cómo se usa una estrategia y la eficacia de la propia actividad de cognición del sujeto. Por tanto, la toma de conciencia tiene una dirección de nivel bajo, hasta llegar a un nivel de conciencia alto, cuyas características comprenden procesos de pensamiento altamente reflexivos. El control, dentro de este contexto, implica la acción referida a metas orientadas a la selección de las metas, el examen de los medios y la toma de decisiones.

Domenech (2004) afirma que una habilidad metacognitiva es “la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar, reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea (p.54). Burón (1990) , manifiesta que el vocablo metacognición está compuesto por dos palabras, a saber: meta ( en el sentido de ir más allá) y cognición ( referido al conocimiento),

i.e. conocimiento autorregulado de los procesos cognitivos que posee el ser humano.

Para Flavell, (Citado por Mateos, 2001) la metacognición involucra dos procesos:



**Figura 2. Procesos de la metacognición**

Fuente: Flavell ( citado por Mateos,2001)

En lo atinente al conocimiento metacognitivo o conciencia meta- cognitiva, está referido al conocimiento del estudiante sobre sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea académica y de las estrategias que se usan para llevar a cabo una actividad cognitiva de manera efectiva. Constituye la dimensión declarativa o *saber qué* y posibilita reconocer el funcionamiento de las actividades cognitivas del ser humano. ( Argueles y Nagles,2010)

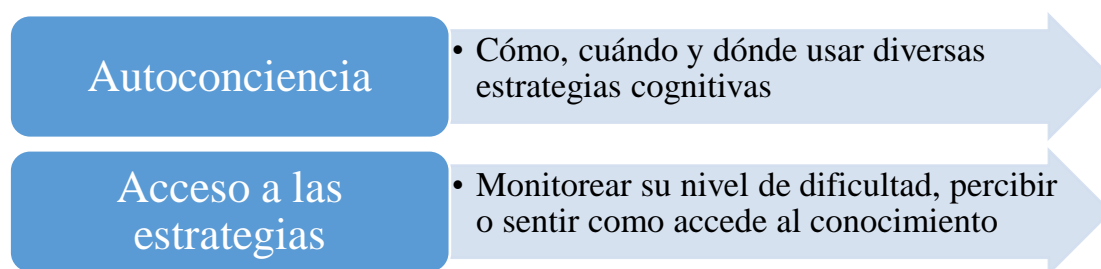
Sin embargo, el control ejecutivo o administración, es un componente regulativo, y se enfoca en las habilidades de manipulación, regulación, control de

los recursos o estrategias cognitivas a fin de asegurar la conclusión exitosa de un problema. Constituye el *saber cómo* hacerlo.

Al respecto, la metacognición desempeña un papel esencial en el aprendizaje de los estudiantes, Graham (1997) explica que las estrategias metacognitivas que hacen que los estudiantes puedan planificar, controlar y examinar su aprendizaje son más cruciales que las estrategias que aumentan la interacción y el aporte.

### 2.2.2.2. Estrategias metacognitivas

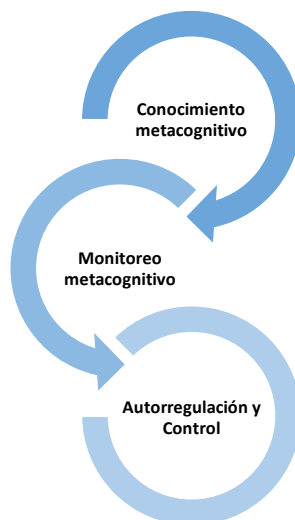
Según Kuhn (2000), O'Neil y Abedi (1996) y Flavell (1979) ,la metacognición alude a dos aspectos:



*Figura 2.* Aspectos de la metacognición

Fuente: Kuhn (2000), O'Neil y Abedi (1996) y Flavell (1979)

Esta conciencia es de desarrollo y se encuentra en un continuo. Por ejemplo, los lectores competentes utilizan una o más estrategias metacognitivas para comprender textos. Hay tres aspectos principales de la metacognición según Pintrich, Wolters y Baxter (2000):



*Figura 3.* Aspectos de la metacognición

Fuente: Pintrich, Wolters y Baxter (2000)

El primer grupo o conocimiento metacognitivo, consiste en estrategias de aprendizaje cognitivo que el alumno utiliza para regular el proceso de adquisición de conocimiento. Incluyen, por ejemplo, estrategias de elaboración como la construcción de vínculos con el conocimiento previo, o estrategias de memoria como la toma de notas. El segundo grupo o monitoreo metacognitivo (Pintrich, Wolters y Baxter 2000). El segundo grupo consiste en estrategias de control metacognitivo. Aquí son centrales actividades como la planificación y el seguimiento de las actividades de aprendizaje, la evaluación de los resultados del aprendizaje y la adaptación a las demandas de tareas variables y dificultades (inesperadas), por ejemplo, un aumento en los esfuerzos dirigidos (Pintrich, Wolters y Baxter 2000). Además de estos dos grupos, que son dominantes en la investigación y cruciales para el proceso de aprendizaje, se precisa un tercer grupo de estrategias de autorregulación y control, se define a partir del modelo propuesto por Pintrich y García (1994) el que se dedica a la gestión de recursos, y están referidas al control de las condiciones generales asociadas con el aprendizaje, por ejemplo, la gestión del tiempo y la gestión del entorno de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas capacitan a los estudiantes para pensar sobre su propio pensamiento. La conciencia del proceso de aprendizaje mejora el control sobre su propio aprendizaje. También mejora la capacidad personal para la autorregulación y la gestión de la propia motivación para aprender. Las actividades metacognitivas pueden incluir planificar cómo abordar las tareas de aprendizaje, identificar estrategias apropiadas para completar una tarea, evaluar el progreso y monitorear la comprensión. (Eisenhart y De Haan, 2005)

### **2.2.2.3. Componentes de las estrategias metacognitivas**

Según Puente (2003) las estrategias metacognitivas tienen dos facetas:

- 1) Consciencia de habilidades estrategias y recursos para ejecutar la tarea;
- 2) Capacidad de autorregular con éxito la tarea. Saber cómo y cuándo hacer. Las estrategias del primer componente, sobre “qué hacer”, la conciencia y las actividad cognitivas propias. El segundo componente, alude a las estrategias metacognitivas son los mecanismos autorreguladores: *cómo* y *cuándo*, y que implicaría la planificación y el control. Cabe precisar que Las estrategias que los maestros usan a menudo para ayudar a los estudiantes a descubrir cómo aprenden muchos tipos de habilidades en el entorno de aprendizaje son estrategias metacognitivas.

### **2.2.2.4. Dimensiones e indicadores de estrategias metacognitivas**

Cabe subrayar, que la regulación el uso de estrategias metacognitivas, está ligada con dos componentes:

El primero, es concurrente con el conocimiento que tiene un sujeto sobre los propios procesos cognitivos o *saber qué*, el mismo que es de naturaleza declarativa y suele ser un conocimiento relativamente estable. (Soto,2003)

El segundo componente , referido a a la regulación de los procesos cognitivos, es decir, es el *saber cómo* y está asociado a las actividades de planificación, control y evaluación. Involucra el aspecto procedimental del conocimiento y permite eslabonar de forma eficaz las acciones necesarias para alcanzar una meta. (Soto,2003)

Se considera dos dimensiones :

– **Planificación**

Fase en la que las deliberaciones o diálogos que realiza el ser humano consigo mismo, están dirigidas a la planeación.

– **Evaluación y control**

Está referida a los procesos conscientes de evaluar y control la cognición para discernir el establecimiento de los objetivos, las estrategias, la evaluación y el control. En esta fase, según Sanz (2010) se verifica el proceso de aprendizaje, y se realiza un juicio de valor sobre si se ha logrado cumplir o se evalúa el modo de solución ante una dificultad u obstáculo. Es decir, se comparan los resultados de las acciones con los criterios establecidos *a priori*.

**Indicadores**

La dimensión planificación comprende :

– Planificación de actividades

Corresponde a la fase de planificación, en cuanto diseño y decisión actividades para la consecución del objetivo. Son definidas en función de las posibilidades de lograr la meta ansiada, requiere además de comparar la tarea con los aprendizajes previos y mediada por la motivación. (Sanz, 2010)

- Planificación según objetivos

Definición de objetivos que se desean lograr o alcanzar, para los fines propuestos.

- Planificación según la estrategia para resolución de problemas

La selección de la estrategia es vital ( plan estratégico para el estudio) , para abordar tácticamente el problema .

Asimismo , la dimensión evaluación y control, comprende :

- Conciencia de técnicas y o estrategias para usar

La conciencia de los posibles elementos o factores que pueden incidir en el aprendizaje, en la concentración y los recursos que requiere, es fundamental para el logro eficaz de los objetivos. (Martínez et al., 2015)

- Aplicación de diversas técnicas para la comprensión de constructos

Comprende las acciones conscientes de gestionar, evaluar y controlar, las técnicas favorables para el aprendizaje.

- Aplicación de procedimientos para la comprensión de los constructos

Capacidad de evaluar y controlar estrategias volitivas, a fin de evitar distracciones , optimizar la concentración, el esfuerzo y la motivación . (Martínez et al., 2015) para lograr una mejor comprensión de los constructos.

- Identificación y corrección de errores

Implica no solo la tarea de identificar los errores, sino de corregirlos, lo que contribuye a la autorregulación del aprendizaje. (Zimmerman, 2008)



- Seguimiento de procesos

Referido a los intentos de control, seguimiento y evaluación de los procesos para ajustarlos a los requerimientos de la tarea y del contexto.. (Martínez et al., 2015)

- Selección de tareas o actividades relevantes

Involucra el conocimiento, selección , evaluación y control de las tareas relevantes para el logro de los fines propuestos. (Martínez Priego et al., 2015)

#### **2.2.2.5. Modelos de entrenamiento metacognitivo estratégico**

La importancia del desarrollo de las estrategias metacognitivas, puede alentar a los alumnos a decidir cómo implementan proceso de pensamiento (Oxford, 2013). Racionalmente, estos procesos harán que los estudiantes comprendan sus propias capacidades. Además, los maestros lo aplican principalmente para impulsar a los alumnos a ser pensadores estratégicos. Ayuda a influir en el proceso cerebral que ayuda a las personas a superar diversos problemas de rutina. También puede involucrar un enfoque científico que puede ayudar en la evaluación de los procesos de pensamiento. Aunque la regulación metacognitiva ayuda a dirigir el proceso de aprendizaje, los estudiantes deben estar abiertos a varios métodos de enseñanza (Azevado y Alevelen, 2013). Después de darse cuenta del conocimiento, los estudiantes pueden manejar sus procesos mentales de muchas maneras, pero siempre dentro de los resultados del plan de estudios.

Çubukçu (2008) postula dos tipos de modelos de entrenamiento estratégico para desarrollar las estrategias metacognitivas:

– **Autorregulación de abajo hacia arriba**

Cuando la autorregulación se activa por señales del entorno, es de abajo hacia arriba. En lugar de comenzar a trabajar con objetivos firmemente establecidos, es la retroalimentación de la tarea y las estructuras de recompensa en el aula lo que ayuda a establecer orientaciones laborales y generar cambios en los estilos de trabajo. Este modelo postula que los estudiantes se preocupan por el bienestar emocional cuando las señales ambientales indican que no todo está bien y que los recursos tienen que ser redirigidos. En ese punto, los estudiantes exploran la naturaleza de la fricción sentida. Es el caso, de las situaciones en que sienten aburridos, aislados, forzados o inseguros, pueden aumentar la prioridad de los objetivos de entretenimiento, pertenencia, autodeterminación o seguridad, respectivamente. Una búsqueda de bienestar implica que los estudiantes están más preocupados por mantener o restaurar sentimientos positivos que por la búsqueda de objetivos de crecimiento.

– **Autorregulación de arriba hacia abajo:**

El proceso de dominio / crecimiento explica la búsqueda de objetivos de aprendizaje elegidos por uno mismo o metas que aumentan los recursos académicos. Los esfuerzos de dominio se energizan de arriba hacia abajo por la motivación, como el interés personal, los valores, la satisfacción esperada y las recompensas. La autorregulación es de arriba hacia abajo también porque los objetivos de aprendizaje adoptados por los estudiantes dirigen el proceso. Al respecto, Winne (1995) describe las cogniciones, los sentimientos y las acciones de la autorregulación de arriba hacia abajo como características de los alumnos autorregulados: cuando comienzan a estudiar, los alumnos autorregulados establecen objetivos para ampliar el conocimiento y mantener la motivación. Son conscientes de lo que saben, de lo que creen y de lo que implican las diferencias entre este tipo de información para abordar las tareas.

#### 2.2.2.6. Incorporación de la estrategias metacognitivas en el proceso educativo

Burón (1990) y Mateos (2001) proponen criterios para orientar la enseñanza a los estudiantes de estrategias metacognitivas:

a) *Según el nivel de conciencia sobre las estrategias (Burón,1990)*

– Entrenamiento ciego

Se denomina ciego, porque los estudiantes no advierten la importancia de lo que se les requiere, o la razón que existe para realizarlo. Se les solicita que realicen una tarea de un modo determinado y no se les da información o explicaciones de las razones de por qué deben hacerla de una manera determinada. Por tanto, no les resulta sencillo que la apliquen cuando tengan la oportunidad de decidir como realizar el trabajo. De tal forma, que la enseñanza de las estrategias no determina su uso de manera permanente. Resulta útil, pero no favorece el aprender a aprender. (Burón,1990)

– Entrenamiento razonado o informado

Se produce cuando los discentes se les solicita que aprendan o realicen una determinada tarea , pero se les explica por qué deben realizarla, además se enfatiza la importancia y utilidad del caso. Es decir, la práctica de determinada estrategia, se auna a las indicaciones explícitas sobre la efectividad. El fundamento que subyace, este tipo de entrenamiento, es que las personas apartan las estrategias cuando no se les explica y enseña cómo utilizarlas , porque no conocen lo suficiente sobre su funcionamiento cognitivo como para valorar su utilidad para mejorar su *performance*. (Burón,1990)

– Entrenamiento metacognitivo

En este tipo de entrenamiento, se adelanta respecto de la instrucción razonada, por cuanto, el docente no solo explica a los estudiantes, la utilidad de utilizar determinado tipo de estrategia, sino que promueve e incita el interés para que los mismos estudiantes lo comprueben, de tal forma, que los lleva, de un modo indirecto, a tomar consciencia de su eficacia.

Esta modalidad, ayuda a que los estudiantes aprendan a planificar, supervisar, monitorear, evaluar y controlar su ejecución, lo que sin duda, favorece el uso natural y autónomo de las estrategias metacognitivas. (Osses y Jaramillo,2008)

*b) Según el nivel de ayuda que ofrece el docente o nivel de autonomía que provee el estudiante ( Mateos ,2001)*

– Instrucción explícita

El docente se vale de la explicación directa o modelado cognitivo, para dar a los estudiantes información explícita sobre las estrategias que deben aplicar . La explicación directa o explícita, comprende las orientaciones necesarias de las estrategias y de sus etapas, por lo que involucra el saber qué o conocimiento declarativo, el saber cómo o conocimiento procedimental y el saber cuándo y por qué , llamado conocimiento condicional. (Mateos, 2001)

Asimismo, el modelado cognitivo, el docente complementariamente puede modelar la actividad de cognición y de metacognición durante la realización de la tarea. En este proceso de modelado,se reemplazan las conductas observables a imitar, propias de un modelado conductual, por acciones cognitivas oralizadas. Por tanto,

se modela no solo las acciones cognitivas, sino también las actividades de regulación de la cognición, como la planificación, supervisión y evaluación. (Mateos,2001)

– Práctica guiada

El docente asume el rol de guía, para conducir y apoyar al estudiante en el proceso de autorregulación, por lo que se basa eminentemente en un diálogo con una alta calidad comunicativas docente-discente. (Mateos,2001)

– Práctica cooperativa

Constituye una fuente complementaria de apoyo al aprendizaje individual , dentro de un marco de interacción con un grupo de pares o iguales, que colaboran para concluir o realizar una tarea, lo que lleva a que la actividad de control, se desplace al equipo y se distribuya entre los miembros. (Mateos,2001)

– Práctica individual

Permite incrementar el nivel de responsabilidad del estudiante, para lo cual se propone una tarea individual, lo cual no soslaya, la posibilidad de apoyarlo con guías de preguntas para regular su propia actuación, durante el proceso de ejecución de la tarea. (Mateos,2001)

### **2.2.3. Desempeño académico**

#### **2.2.3.1. Definición de desempeño académico**

Constituye el juicio evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y es el resultado expresado e interpretado cuantitativamente.

#### **2.2.3.2. Factores vinculados con el desempeño académico**

El desempeño académico de los estudiantes universitarios se convierte en un tema de creciente interés en el círculo de educación superior. Muchos estudios recientes se llevaron a cabo para explorar los factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Hanson (2000) informó que el rendimiento de los estudiantes se ve afectado por diferentes factores, como las habilidades de aprendizaje, el género y la raza. McKenzie y Schweitzer (2001) exploraron sobre los predictores psicosociales, cognitivos y demográficos del rendimiento académico de los estudiantes universitarios australianos. Los resultados demuestran que el rendimiento académico previo se identificó como los predictores más significativos del rendimiento universitario. También afirman, que la integración en la universidad, la autoeficacia y las responsabilidades laborales también fueron predictores del rendimiento universitario.

Respecto a la medición del desempeño académico, Rodríguez, Fita y Torrado (2004) indican que el rendimiento certifica el logro alcanzado, y constituye un indicador fiable, verificable y preciso para valorar el desempeño académico universitario, en el anillo cognitivo, procedimental y actitudinal. Reyes (2003) y Díaz (1995), consideran que en el desempeño académico, entran a tallar otros factores, importantes como los volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos.

Estudios recientes además del entorno de casa u hogar sobre el desempeño académico, ya que tiene una gran influencia en el estado psicológico, emocional y económico de los estudiantes (Shahzadi y Ahmad,2011), además de los hábitos de estudio (Middleton,1979) ; también se ha han considerado el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes como factores importantes en el éxito académico y la retención del estudiante. A colación, Hattie y col. (1996) concluyen que, si el propósito es mejorar el éxito académico de los estudiantes en las instituciones de educación superior, debemos centrarnos en las intervenciones dirigidas a las estrategias de aprendizaje, un hecho que sugiere la necesidad de desarrollar programas de este tipo (Soares, Guisande, Almeida y Paramo,2009). En 1998, Brophy demostró que el mayor tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje produce un mayor aprendizaje, siempre que el maestro sea competente y que las actividades de aprendizaje se hayan diseñado e implementado de manera efectiva.

Según Martin y cols (2008) la influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico, ha sido mucho menos investigada, a pesar de su importancia teórica y prevalencia en los informes internacionales

### **2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS**

#### **Autoeficacia percibida**

Juicio que cada estudiante hace sobre sus propias capacidades para organizar e instrumentalizar las acciones necesarias en el manejo y afrontamiento de situaciones académicas vinculadas al ámbito académico. (Domínguez, Villegas, Mattos y Ramirez,2012)

**Desempeño académico**

Nivel de competencia demostrado en una materia ( Montes y Lerner,2011) y expresado en una escala vigesimal de 0 a 20.

**Estrategias metacognitivas**

Conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como, el control y regulación, de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. (González, y Touron, 1992)

**Metacognición**

Proceso de carácter intrapsicológico que permite ser consciente de los conocimientos que se posee, de como se aplican y de algunos procesos mentales que se utilizan para gestionar aquellos conocimientos. (Muñoz,2006)



## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. HIPÓTESIS**

##### **3.1.1 Hipótesis general**

La autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

##### **3.1.2 Hipótesis específicas**

- La autoeficacia percibida se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.
- Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.

### 3.2. VARIABLES

#### Identificación de la variable independiente

Autoeficacia percibida

Estrategias metacognitivas

#### 3.2.2. Identificación de la variable dependiente

Desempeño académico

Operacionalización de la variable

21

Variable	Dimensiones	Indicadores	Unidad /Categorías	Escala
Autoeficacia percibida		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistencia para alcanzar deseos</li> <li>- Esfuerzo para solucionar los problemas</li> <li>- Autoconfianza</li> <li>- Recursos para hacer frente a situaciones emergentes</li> <li>- Capacidades para manejar situaciones difíciles</li> <li>- Despliegue de alternativas para resolver problemas</li> </ul>	Alto Promedio alto Promedio bajo Bajo	Ordinal
Estrategias metacognitivas	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica actividades</li> <li>- Planifica según objetivos</li> <li>- Planifica estrategia para resolución de problemas</li> </ul>	Muy bajo Bajo Mediano Alto Muy alto	Ordinal
	Evaluación y Control	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia de técnicas y o estrategias para usar</li> <li>- Aplica diversas técnicas para la comprensión de constructos</li> <li>- Aplica diversos procedimientos para la comprensión de los constructos</li> <li>- Identifica y corrige errores</li> <li>- Seguimiento de procesos</li> <li>- Selección de tareas o actividades relevantes</li> </ul>		

Variable		- Nota promedio	Bajo Medio Alto	Ordinal
Desempeño académico				

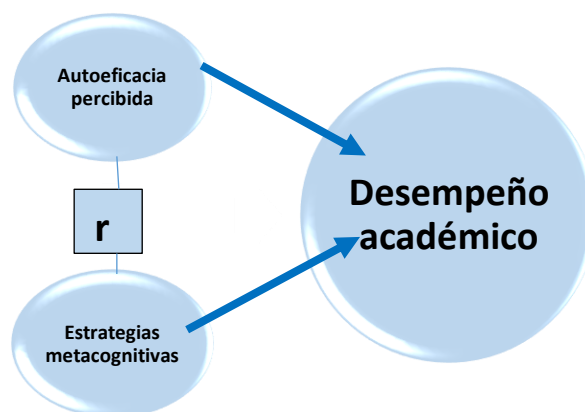
### 3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca dentro del tipo de investigación cuantitativa, aplicada, por cuanto se pretende apoyar o coadyuvar a mejorar un problema académico (desempeño académico) a través de la medición y cuantificación de los valores de las variables, en tal sentido, guarda correspondencia con el tipo de investigación y la relación entre las variables. Asimismo, se analizó la relación entre las variables de estudios, por lo que el diseño es relacional ya que se examina la relación entre dos o más fenómenos. (Sánchez y Reyes,2006)

Esquema del diseño:

Se trató de una investigación de corte transversal y descriptivo correlacional (Hernández et al.,2010)

Esquema del diseño:



Donde:

V1: autoeficacia percibida

V2: estrategias metacognitivas

V3: desempeño académico

r: correlación

### 3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel fue correlacional, ya que se orienta a descubrir las relaciones entre las variables de interés (Ávila,2006) .

### 3.5. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbito: Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Tiempo social: 2019

### 3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

#### Unidad de estudio

Estudiantes de primero, tercero, cuarto y quinto de año matriculados en el año académico 2019 =201 estudiantes.

#### Población

Tabla 1

*Población de estudiantes*

	N°	%
Primero	39	19,4
Segundo	26	12,9
Tercero	38	18,9
Cuarto	39	19,4
Quinto	28	13,9
Sexto	31	15,4
Total	201	100

Fuente: UNJBG – FACS

### Muestra

Según Vivanco (2005) la muestra es una “colección de unidades seleccionadas de una población” (p. 24)

Por tanto, para calcular el tamaño de la muestra se utilizó, la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 NPQ}{\epsilon^2 N + z^2 PQ}$$

Donde:

N = población total de estudiantes (201)

Z = Confianza estadística = 1,96 (95%)

p = Variabilidad positiva 0,05%

q = Variabilidad negativa 0,5%

E = Margen de error 0,03 (error)

n = **131** estudiantes.

### Tipo de muestreo:

Se eligió un muestreo probabilístico estratificado, que utiliza información auxiliar para aglutinar los elementos que forman cada estrato diferenciado. Los estratos tienen la particularidad, que los elementos que los conforman tienen puntuación homogénea, es decir, los elementos son parecidos entre sí, mientras que los estratos son distintos entre sí (Vivanco, 2005). Kish (1979) recomienda un número de estratos entre 3 a 10 estratos

Con afijación proporcional: 0,65671642

Tabla 2

*Distribución de la muestra*

	Nº	Muestra
Primero	39	26
Segundo	26	17
Tercero	38	25
Cuarto	39	26
Quinto	28	18
Sexto	31	20
Total	201	132

Fuente: elaboración propia

**Unidad de análisis**

Estuvo constituida un estudiante matriculado en el 2019-II de sexo hombre o mujer.

**Criterios de inclusión**

Estudiante de ambos sexos, matriculados en el 2019 II.

Estudiante que decida participar en forma voluntaria.

**Criterios de exclusión:**

Estudiante ausente durante la fase de recogida de datos

**3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS****3.7.1. Procedimiento**

- Se solicitó autorización al Decano y al Director del Departamento académico de Medicina de la UNJBG .
- Se coordinó con los profesores para planificar el trabajo de campo.

- En los horarios coordinados se explicó el propósito y los criterios éticos del estudio.
- Se aplicaron los instrumentos de recolección en las cinco secciones de primero a quinto año.
- Se procesó la información haciendo uso del paquete estadístico Excel.

### **3.7.2. Técnicas**

Para la medición de las variables de estudio, se empleará la técnica de la encuesta (Zapata,2005) y la técnica estadística para el análisis de los datos.

### **3.7.3. Instrumentos**

#### **▪ Estructura de los instrumentos**

#### **Cuestionario de autoeficacia percibida**

Nombre	: Escala de autoeficacia general ( Baessler y Schwarner ,1996)
Autor	: Baessler y Schwarner (1996) citado por Grimaldo (2005)
Año	: 1996
Ítems	: 10 ítems
Tiempo de aplicación	: 15 minutos aproximadamente
Objetivo	: Medir la autoeficacia percibida
Aplicación	: Individual o grupal

Edad de aplicación : Estudiantes

Fiabilidad : Análisis factorial, todas las cargas factoriales superar el valor 3 (Grimaldo, s.f.). Alegre (2014)  $\alpha$  de *Cronbach* de 0,017 para toda la escala

*Baremo para la escala unidimensional autoeficacia general :*

*Bajo* : 0-12

*Medio* : 13-24

*Alto* : 25-40

### **Cuestionario de estrategias metacognitivas**

Nombre : Cuestionario de estrategias metacognitivas

Autor : O'Neil y Abedi (1996)

Año : 1996

Adaptado : Martínez (2004)

Ítems : 20

Dimensiones : Planificación :2;3;4; 8;11;12;16;17;19 y 20  
Control y evaluación : 1;5;6;7;9;10;13;14;15;18

Tiempo de aplicación : 15 minutos aproximadamente

Aplicación : Individual o grupal

Fiabilidad : Alfa de Cronbach 0,70 (O'Neil y Abedi (1996)



*Baremo Cuestionario de Estrategias metacognitivas**Baremo general :*

Muy bajo	:	$\leq 45$
Bajo	:	46 -51
Mediano	:	52-56
Mayor	:	57-65
Muy alto	:	$\geq 66$

*Baremo para la dimensión planificación :*

Muy bajo	:	$\leq 23$
Bajo	:	24-26
Mediano	:	27-29
Mayor	:	30-34
Muy alto	:	$\geq 35$

*Baremo para la dimensión evaluación y control :*

Muy bajo	:	$\leq 22$
Bajo	:	23-25
Mediano	:	26-28
Mayor	:	29-33
Muy alto	:	$\geq 34$

**Desempeño académico:**

Nombre : Ficha de recolección

Autor : López (2019)

Ítems : 01 ítem :Promedio ponderado del semestre 2019-I

*Baremo para la variable desempeño académico :*

Bajo : 0 a 10,4 (escala vigesimal)  
 Medio : 10,5 a 15 (escala vigesimal)  
 Alto : 15,1 a 20 (escala vigesimal)

- Fiabilidad de los instrumentos de recolección

– **Fiabilidad del cuestionario de Autoeficacia**

Tabla 3. *Estadísticas de elemento*

	Media	Desv. Desviación	N
AG1	2,955	0,8548	132
AG2	3,091	0,8422	132
AG3	3,076	0,8527	132
AG4	3,068	0,8666	132
AG5	3,098	0,8637	132
AG6	2,962	0,8772	132
AG7	3,114	0,8793	132
AG8	2,992	0,8867	132
AG9	3,008	0,8693	132
AG10	3,045	0,8898	132

Tabla 4

*Estadísticas de resumen*

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/Mínimo	Varianza
Medias de elemento	3,041	2,955	3,114	,159	1,054	,003
Varianzas de elemento	,754	,709	,792	,083	1,116	,001
Covarianzas entre elementos	,305	,211	,413	,202	1,956	,002
Correlation entre elementos	,403	,285	,523	,238	1,835	,003

Tabla 5

*Estadísticas de total de elemento*

<b>Estadísticas de total de elemento</b>					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
AG1	27,455	29,090	0,556	0,333	0,862
AG2	27,318	29,608	0,505	0,274	0,865
AG3	27,333	28,880	0,583	0,358	0,860
AG4	27,341	28,837	0,576	0,338	0,860
AG5	27,311	28,949	0,565	0,359	0,861
AG6	27,447	28,432	0,614	0,396	0,857
AG7	27,295	28,775	0,572	0,380	0,860
AG8	27,417	28,092	0,646	0,438	0,855
AG9	27,402	28,517	0,611	0,408	0,857
AG10	27,364	27,928	0,662	0,486	0,853

Tabla 6

*Fiabilidad del cuestionario*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados		N de elementos
0,871	0,871	0,871	10

– Fiabilidad del cuestionario estrategias metacognitivas

Tabla 7

*Estadísticas de elemento*

	Media	Desv. Desviación	N
HM1	3,470	1,1880	132
HM2	3,318	1,0865	132
HM3	3,568	1,1134	132
HM4	3,311	1,1600	132
HM5	3,333	1,2211	132
HM6	2,818	,9556	132
HM7	2,500	,9038	132
HM8	2,659	1,1380	132
HM9	2,508	,9287	132
HM10	2,591	,9958	132
HM11	2,682	1,0935	132
HM12	2,500	1,0448	132
HM13	2,417	1,1594	132
HM14	2,606	,9631	132
HM15	2,280	,9832	132
HM16	2,409	1,0481	132
HM17	2,545	1,0583	132
HM18	2,644	1,0421	132
HM19	2,598	1,1713	132
HM20	2,417	1,0775	132

Tabla 8

*Estadísticas de resumen*

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/Mínimo	Varianza
Medias de elemento	2,759	2,280	3,568	1,288	1,565	0,160
Varianzas de elemento	1,146	0	1,491	0,674	1,826	0,037
Covarianzas entre elementos	0,322	-0,209	,847	1,056	-4,063	0,059
Correlaciones entre elementos	0,286	0-,207	,643	0,849	-3,109	0,045

Tabla 9  
*Estadísticas de total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EM1	51,705	134,042	0,364	0,546	0,886
EM2	51,856	139,895	0,171	0,551	0,892
EM3	51,606	134,714	0,368	0,654	0,886
EM4	51,864	131,813	0,462	0,595	0,883
EM5	51,841	136,120	0,275	0,524	0,889
EM6	52,356	135,483	0,407	0,359	0,884
EM7	52,674	137,214	0,351	0,393	0,886
EM8	52,515	128,511	0,607	0,575	0,878
EM9	52,667	132,468	0,567	0,553	0,880
EM10	52,583	131,619	0,562	0,607	0,880
EM11	52,492	129,259	0,603	0,588	0,878
EM12	52,674	129,931	0,606	0,530	0,878
EM13	52,758	129,300	0,562	0,558	0,879
EM14	52,568	129,850	0,669	0,630	0,877
EM15	52,894	132,508	0,529	0,513	0,881
EM16	52,765	128,624	0,662	0,651	0,877
EM17	52,629	128,174	0,675	0,533	0,876
EM18	52,530	129,259	0,638	0,544	0,877
EM19	52,576	127,956	0,609	0,585	0,878
HM20	52,758	134,414	0,396	0,507	0,885

Fuente: cuestionario

Tabla 10

*Fiabilidad del cuestionario Autoeficacia general*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,887	0,889	20

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

El trabajo de campo se realizó en las aulas universitarias de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, en el periodo del Año Académico 2019. Durante el levantamiento de la información, a través de cuestionarios, se respetó los criterios éticos de confidencialidad, participación libre y voluntaria, durante un periodo de 3 semanas.

#### **4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

- Análisis bivariado de la autoeficacia percibida según año de estudios.
- Análisis bivariado de las estrategias metacognitivas según año de estudios.
- Análisis bivariado del desempeño académico.
- Dócima de hipótesis.

## **4.3. RESULTADOS**

### **4.3.1. Autoeficacia percibida**



Tabla 11

*Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “poder encontrar la manera de obtener lo que quiere, aunque alguien se le oponga”*

	Año de estudios												Total	X <sup>2</sup> p-valor
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Incorrecto	2	7,7	0	0,0	3	12,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	3,8
Apenas cierto	7	26,9	8	47,1	6	24,0	10	38,5	4	22,2	7	35,0	42	31,8
Más bien cierto	12	46,2	5	29,4	4	16,0	7	26,9	7	38,9	9	45,0	44	33,3
Cierto	5	19,2	4	23,5	12	48,0	9	34,6	7	38,9	4	20,0	41	31,1
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0

Fuente: cuestionario

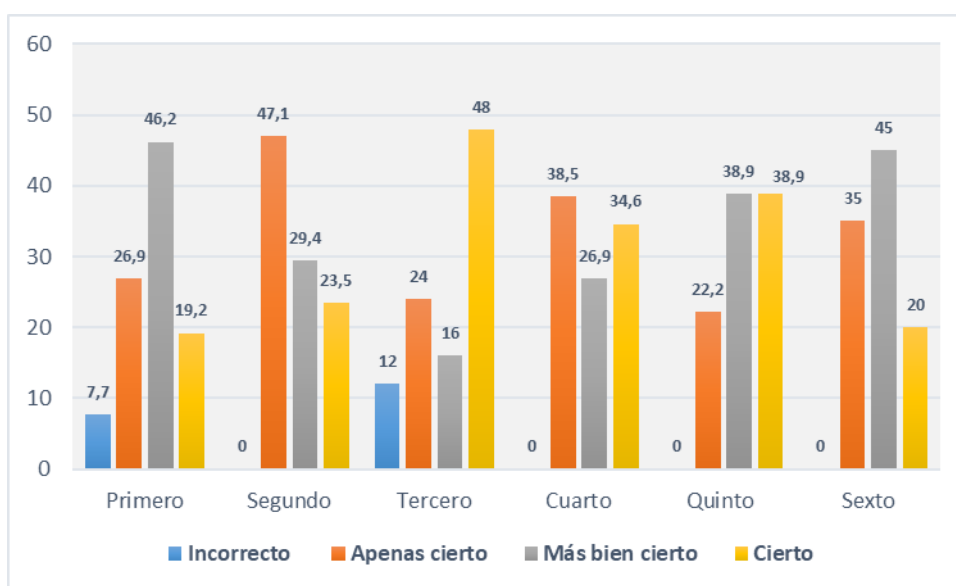


Figura 4. Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “poder encontrar la manera de obtener lo que quiere, aunque alguien se le oponga”

### Interpretación

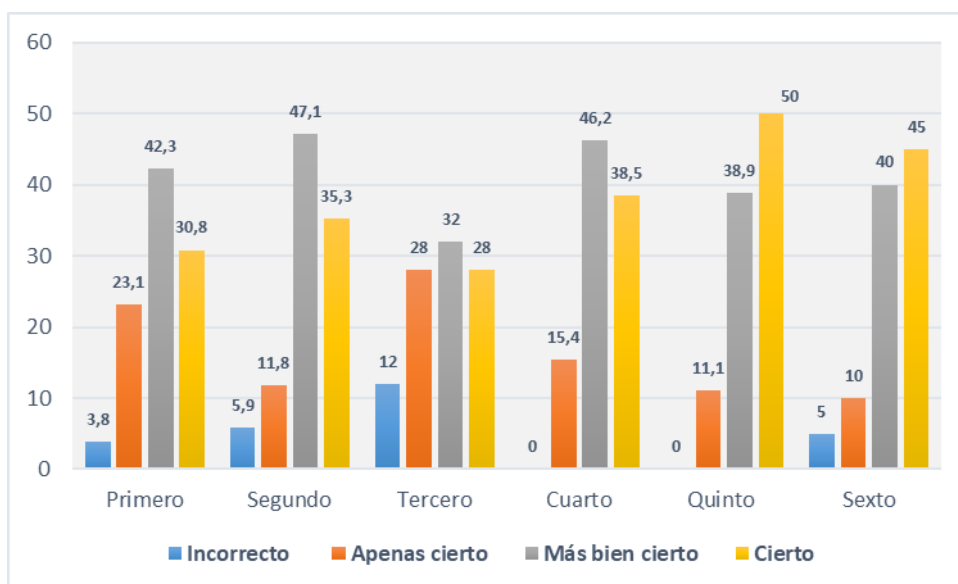
Se aprecia que cuando se le pregunta al estudiante sobre si se considera eficaz, *para encontrar la manera de obtener lo que quiere, aunque alguien se le oponga*, se halló que la percepción sobre sí mismos que tienen los estudiantes no difiere según el año de estudios en que se encuentre ( $p = 0,125$ ), sin embargo, los estudiantes de tercero en su mayoría con un 48% consideran cierta la afirmación de poder obtener lo que desean, seguidos de los estudiantes de quinto, entre quienes el 38,9 % consideran que son autoeficaces para lograrlo, en el grupo de segundo predomina una percepción desfavorable con un 47,1% que responden que apenas si consideran que pueden obtener lo que quieren, aun frente a las dificultades (Tabla 11 y Figura 4)

Tabla 12

*Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas”*

	Año de estudios												X <sup>2</sup> p-valor		
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto			Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		N°	%
Incorrecto	1	3,8	1	5,9	3	12,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	6	4,5	X <sup>2</sup> = 11,522 p- valor= 0,715
Apenas cierto	6	23,1	2	11,8	7	28,0	4	15,4	2	11,1	2	10,0	23	17,4	
Más bien cierto	11	42,3	8	47,1	8	32,0	12	46,2	7	38,9	8	40,0	54	40,9	
Cierto	8	30,8	6	35,3	7	28,0	10	38,5	9	50,0	9	45,0	49	37,1	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario



*Figura 5.* Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas”

#### Interpretación

Se tiene que cuando se inquiera al estudiante sobre si *le es fácil persistir en lo que se ha propuesto para alcanzar sus metas*”, se encontró que la percepción de autoeficacia para lograr esta meta es muy favorable en el grupo de estudiantes de quinto y sexto año, ya que el 50 % y 45 % respectivamente afirman que es cierto. Aunque el grupo de tercer año, un 32 % de los estudiantes responden que es más bien cierto y un 28% apenas cierto. Empero, la autopercepción de los estudiantes de primero a sexto es similar ( $p=0,715$ ) (Tabla 12 y Figura 5)

Tabla 13

*Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”*

	Año de estudios												X <sup>2</sup> p-valor		
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto			Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		N°	%
Incorrecto	3	11,5	2	11,8	1	4,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	4,5	X <sup>2</sup> = 16,163 p-valor= 0,371
Apenas cierto	2	7,7	5	29,4	3	12,0	3	11,5	4	22,3	6	30,0	23	17,4	
Más bien cierto	12	46,2	6	35,3	11	44,0	11	42,3	6	33,3	8	40,0	54	40,9	
Cierto	9	34,6	4	23,5	10	40,0	12	46,2	8	44,4	6	30,0	49	37,1	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario

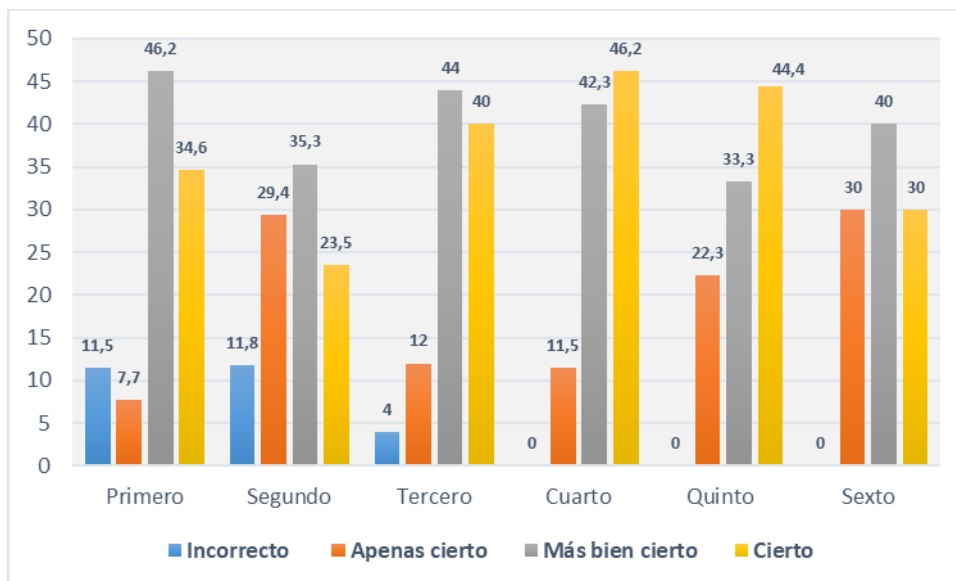


Figura 6. Estudiantes según percepción autoeficacia para logro de metas: “gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”

### Interpretación

Se tiene que cuando se le pregunta al estudiante sobre si *gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas*, se halló que la percepción de autoeficacia para lograr esta meta es muy favorable en el grupo de estudiantes de cuarto año ya que un 46,2% responde que es cierto. En contraste, los estudiantes de segundo y sexto con un 29,4% y un 30% respectivamente, afirma que apenas es cierto, más aún, un 11,8% de los estudiantes de segundo responden que es incorrecto, al igual que el 11,5% de los estudiantes de primero. Los grupos son equivalentes respecto a la proposición preguntada ( $p=0,371$ ). (Tabla 13 y Figura 6)

Tabla 14

*Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”*

	Año de estudios														X <sup>2</sup> p-valor
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total		
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Incorrecto	1	3,8	0	0,0	3	12,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	5	3,8	X <sup>2</sup> = 16,555 p-valor= 0,346
Apenas cierto	3	11,6	3	17,6	3	12,0	8	30,8	5	27,8	2	10,0	24	18,2	
Más bien cierto	11	42,3	6	35,3	13	52,0	7	26,9	7	38,9	10	50,0	54	40,9	
Cierto	11	42,3	8	47,1	6	24,0	11	42,3	6	33,3	7	35,0	49	37,1	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario

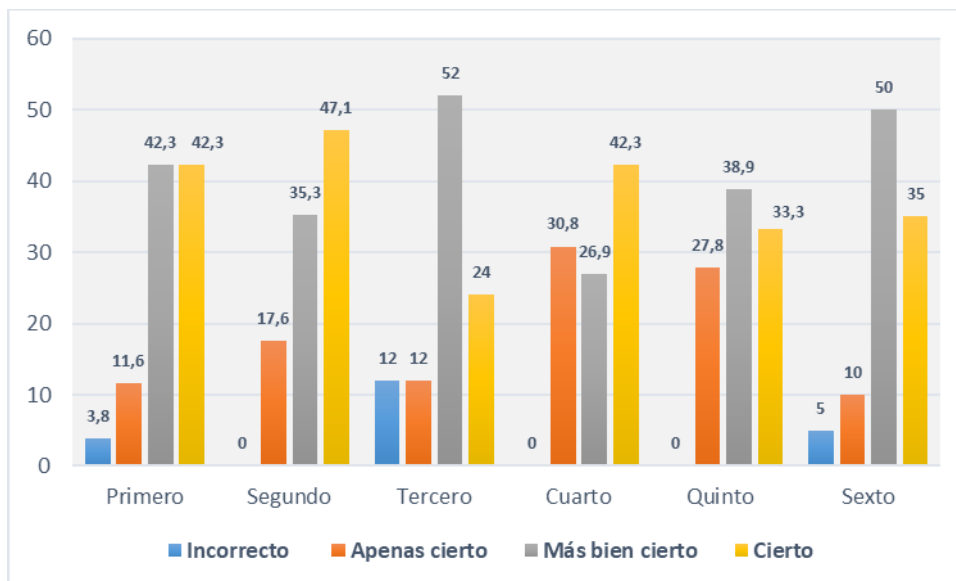


Figura 7. Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”

### Interpretación

Se observa que cuando se le pregunta al estudiante sobre si *puede resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente*, se encontró que la percepción de autoeficacia es positiva en los estudiantes de primero y sexto. En el primer caso, un 42,3% responde que es cierto y otro 42,3% que más bien es cierto, solo el 3,8% responde que es incorrecto, mientras que los discentes de sexto, un 35% dice que es cierto y el 50% que más bien es cierto y un 5% que es incorrecto. En sentido opuesto, el 52% de los estudiantes de tercero dice que es más bien cierto y un 12% que es incorrecto. Los grupos son equivalentes respecto a la proposición preguntada ( $p=0,346$ ). (Tabla 14 y Figura 7)



Tabla 15

*Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”*

	Año de estudios												X <sup>2</sup> p-valor		
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto			Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		N°	%
Incorrecto	3	11,5	2	11,8	2	8,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	8	6,1	X <sup>2</sup> = 19,803 p- valor= 0,180
Apenas cierto	2	7,7	2	11,8	7	28,0	8	30,8	2	11,1	6	30,0	27	20,5	
Más bien cierto	9	34,6	7	41,1	12	48,0	6	23,1	10	55,6	7	35,0	51	38,6	
Cierto	12	46,2	6	35,3	4	16,0	12	46,2	6	33,3	6	30,0	46	34,8	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario

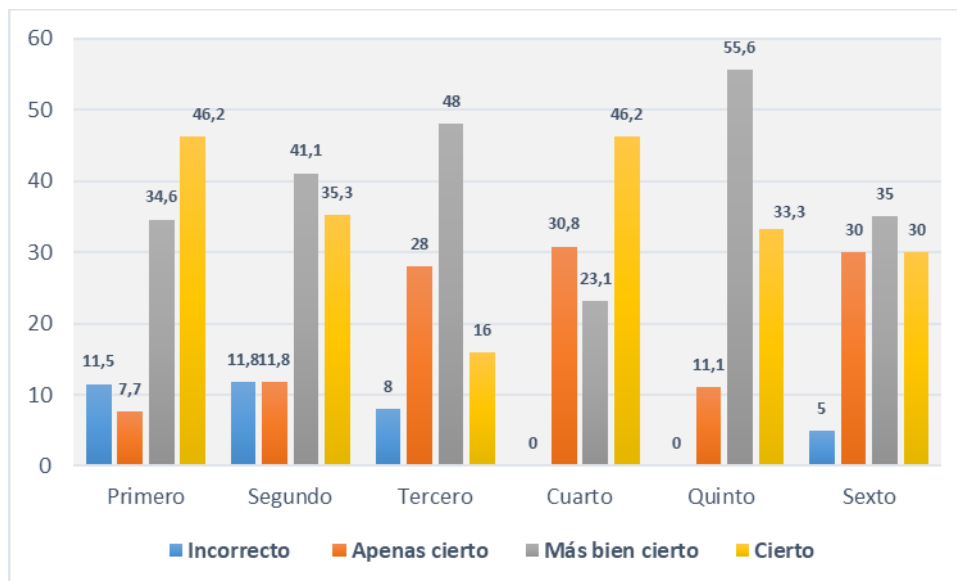


Figura 8. Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario”

### Interpretación

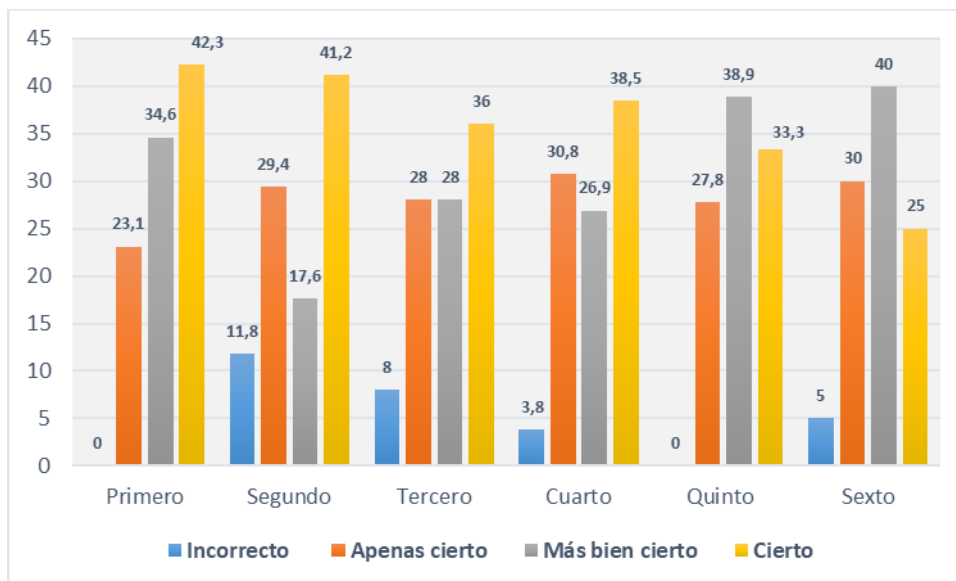
Se aprecia que cuando se le pregunta al estudiante sobre si *puede resolver la mayoría de los problemas difíciles si me esfuerzo lo necesario*, se encontró que la percepción de autoeficacia es positiva en los estudiantes de primero y cuarto. En el primer caso, un 46,2 % responde que es cierto y otro 34,6 % que más bien es cierto, aunque el 11,5 % responde que es incorrecto, asimismo, los estudiantes de cuarto año, un 46,2% dice que es cierto y el 23,1 % que más bien es cierto y ninguno responde que es incorrecto. En sentido menos favorable, el 30,8 % de los estudiantes de cuarto manifiesta que apenas es cierta la proposición preguntada. Los grupos son equivalentes respecto a la proposición preguntada ( $p=0,180$ ). (Tabla 15 y Figura 8)

Tabla 16

*Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer”*

	Año de estudios														X <sup>2</sup> p-valor
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total		
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Incorrecto	0	0,0	2	11,8	2	8,0	1	3,8	0	0,	1	5,0	6	4,5	X <sup>2</sup> = 8,307 p- valor= 0,911
Apenas cierto	6	23,1	5	29,4	7	28,0	8	30,8	5	27,8	6	30,0	37	28,0	
Más bien cierto	9	34,6	3	17,6	7	28,0	7	26,9	7	38,9	8	40,0	41	31,1	
Cierto	11	42,3	7	41,2	9	36,0	10	38,5	6	33,3	5	25,0	48	36,4	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario



*Figura 9.* Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer”

### Interpretación

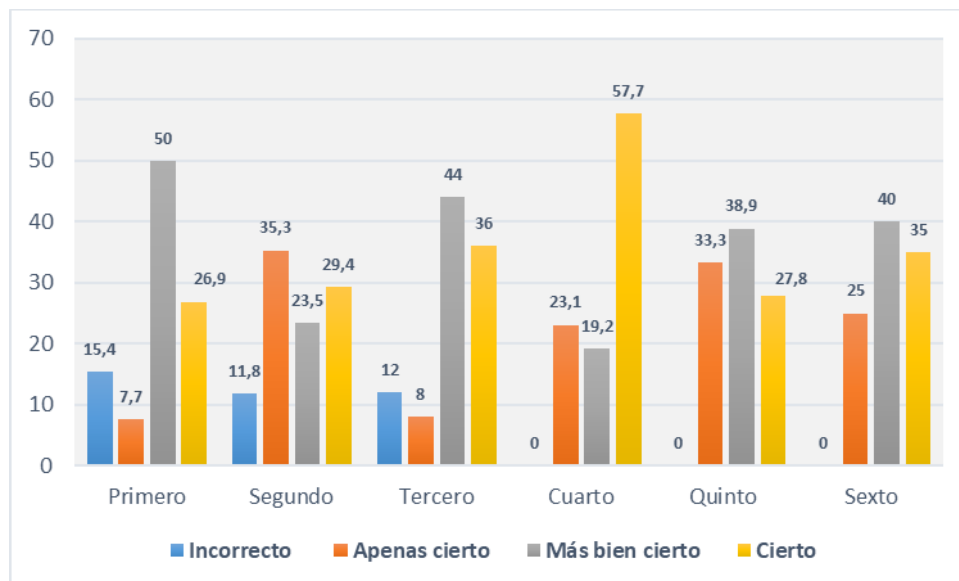
Se aprecia que cuando se le pregunta al estudiante sobre *si se encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer*, se encontró que la percepción de autoeficacia de percibir que ante una coyuntura dificultosa sabe que debe hacer, son los estudiantes de primero los que inician sus estudios con una alta expectativa ya que el 42,3% considera que es cierto, igualmente, los de segundo que también consideran en un 41,2% que es cierta la proposición, aunque un 11,8% considera que es incorrecto. Casi la tercera parte de los estudiantes de cuarto año con un 30,8% manifiestan que apenas es cierto, lo que revela una autoeficacia percibida baja. Los grupos son equivalentes respecto a la proposición en mención ( $p=0,911$ ). (Tabla 16 y Figura 9)

Tabla 17

*Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo”*

	Año de estudios												Total	X <sup>2</sup> p- valor	
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto				
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			Nº
Incorrecto	4	15,4	2	11,8	3	12,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	6,8	X <sup>2</sup> = 25,497 p- valor= 0,044
Apenas cierto	2	7,7	6	35,3	2	8,0	6	23,1	6	33,3	5	25,0	27	20,5	
Más bien cierto	13	50,0	4	23,5	11	44,0	5	19,2	7	38,9	8	40,0	48	36,4	
Cierto	7	26,9	5	29,4	9	36,0	15	57,7	5	27,8	7	35,0	48	36,4	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario



*Figura 10.* Estudiantes según percepción autoeficacia para resolución de problemas: “al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo”

### Interpretación

Se aprecia que cuando se le solicita responder a la proposición sobre *si al tener que hacer frente a un problema, generalmente se le ocurren varias alternativas de cómo resolverlo*, se halló que la percepción. En el grupo de estudiantes de primero, predomina una percepción favorable de autoeficacia, ya que el 50% considera que es más bien cierto, y un poco más de la cuarta afirma que es cierto con un 26,9%. Los estudiantes del segundo año, más bien, presenta una percepción más baja de autoeficacia, ya que el 35,3% manifiesta que apenas es cierto, en el grupo de tercer año casi la mitad con un 44% afirma que más bien cierto y un 36% dice que es cierto, siendo su percepción de autoeficacia positiva. Los estudiantes de cuarto, en su mayoría consideran que es cierto con un 57,7% y casi la quinta parte dice que es más bien cierto con un 19,2%. En el caso de los estudiantes de quinto, predomina quienes afirman que más bien es cierto con un 38,9% y cierto en un 27,8%. Los estudiantes del sexto año presentan un predominio que denota una percepción de autoeficacia alta, ya que el 40% considera que es más bien cierto y un 35% que es cierto. Los grupos son estadísticamente diferentes según año de estudios respecto a la proposición en mención ( $p=0,044$ ). (Tabla 17 y Figura 10)

Tabla 18

*Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados”*

	Año de estudios														X <sup>2</sup> p-valor
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total		
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Incorrecto	2	7,7	0	0,0	1	4,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	4	3,0	X <sup>2</sup> = 18,397 p- valor= 0,242
Apenas cierto	6	23,1	4	23,5	9	36,0	5	19,2	3	16,7	5	25,0	32	24,2	
Más bien cierto	5	19,2	10	58,8	6	24,0	10	38,5	6	33,3	10	50,0	47	35,6	
Cierto	13	50,0	3	17,7	9	36,0	11	42,3	9	50,0	4	20,0	49	37,1	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0%	132	100,0%	

Fuente: cuestionario

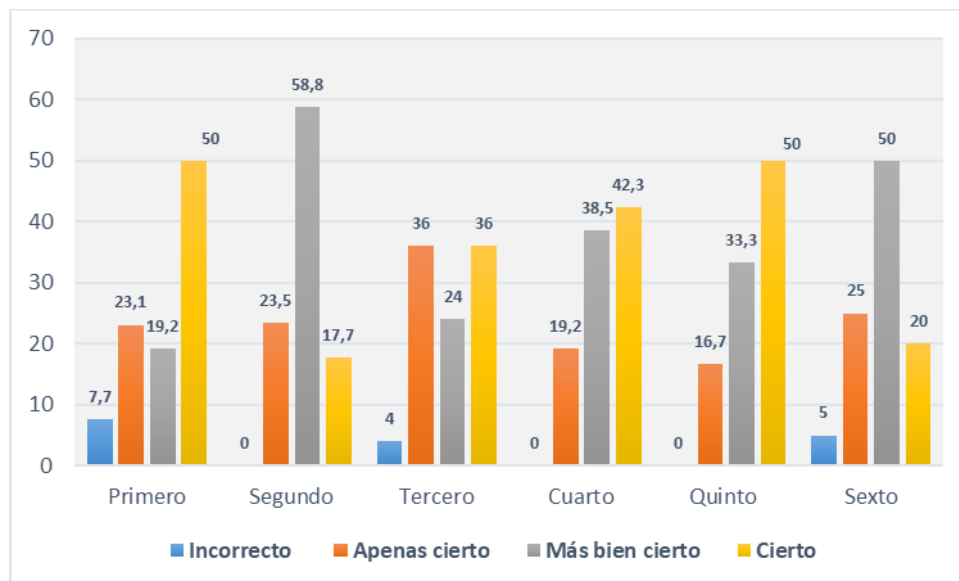


Figura 11. Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados”

### Interpretación

Se aprecia que cuando se le solicita responder a la proposición sobre *si tiene confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados*, se halló que la percepción. En el grupo de estudiantes de primero, predomina una percepción favorable de autoeficacia, ya que el 50% considera que es cierto, Los estudiantes del segundo año, su percepción es más baja ya que predomina los que responden más bien es cierto con un 58,8%. En lo que atañe a los estudiantes de tercero un poco más de la tercera parte con un 36% considera que es cierto, pero otro 36% afirma que es apenas cierto. En el grupo de estudiantes de cuarto año predomina la percepción de autoeficacia favorable, ya que la mayoría afirma con un 42% que la afirmación contenida en la proposición es cierta, igualmente los estudiantes de quinto, aunque la proporción que considera que es cierto es más alta con un 50%. En el caso de los estudiantes de sexto, predomina una autoeficacia más discreta, por cuanto el 50% dice que es más bien cierto. Los grupos son equivalentes respecto de la proposición en mención ( $p=0,242$ ) (Tabla 18 y Figura 11)

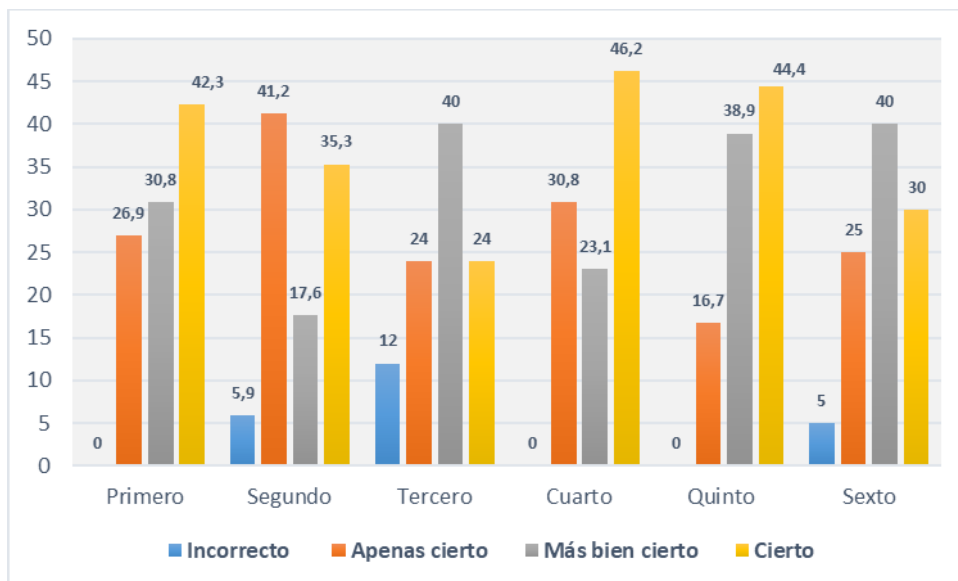


Tabla 19

*Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “cuando me encuentre en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles”*

	Primero		Segundo		Año de estudios				Quinto		Sexto		Total		X <sup>2</sup> p- valor
					Tercero		Cuarto								
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Incorrecto	0	0,0	1	5,9	3	12,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	5	3,8	
Apenas cierto	7	26,9	7	41,2	6	24,0	8	30,8	3	16,7	5	25,0	36	27,3	X <sup>2</sup> =
Más bien cierto	8	30,8	3	17,6	10	40,0	6	23,1	7	38,9	8	40,0	42	31,8	14,982
Cierto	11	42,3	6	35,3	6	24,0	12	46,2	8	44,4	6	30,0	49	37,1	p- valor=
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	0,453

Fuente: cuestionario



*Figura 12.* Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles”

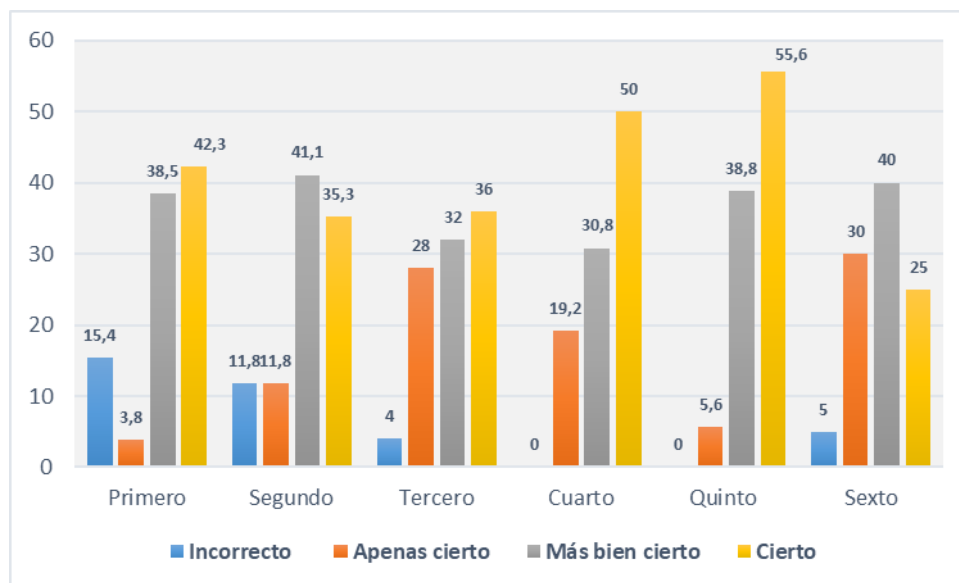
Se aprecia que cuando se le solicita responder a la proposición acerca de que *cuando se encuentra en dificultades puede permanecer tranquilo(a), porque cuenta con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles*. Las respuestas, en el grupo de estudiantes de primero, se concentró en la categoría de respuesta cierto con un 42,3% y más bien cierto con un 30,8%. Los estudiantes del segundo año, presentan una percepción de autoeficacia más baja ya que predomina los que responden apenas es cierto con un 41,2%. En lo que atañe a los estudiantes de tercero más de la tercera parte responde que con un 40 % considera que más bien es cierto. En el grupo de estudiantes de cuarto año predomina la percepción de autoeficacia favorable, ya que la mayoría afirma con un 46,2% que la afirmación contenida en la proposición es cierta, igualmente los estudiantes de quinto, aunque la proporción que considera que es cierta la proposición es de 44%. En el caso de los estudiantes de sexto, predomina una autoeficacia más discreta, por cuanto el 40 % dice que es más bien cierto. Los grupos son equivalentes respecto de la proposición en mención ( $p=0,453$ ) (Tabla 19 y Figura 12)

Tabla 20

*Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo”*

	Año de estudios														X <sup>2</sup> p- valor
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total		
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Incorrecto	4	15,4	2	11,8	1	4,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	8	6,1	X <sup>2</sup> = 19,422 p- valor= 0,195
Apenas cierto	1	3,8	2	11,8	7	28,0	5	19,2	1	5,6	6	30,0	22	16,7	
Más bien cierto	10	38,5	7	41,1	8	32,0	8	30,8	7	38,8	8	40,0	48	36,4	
Cierto	11	42,3	6	35,3	9	36,0	13	50,0	10	55,6	5	25,0	54	40,9	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	

Fuente: cuestionario



*Figura 13.*Estudiantes según percepción autoeficacia para autoconfianza: “venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo”

### Interpretación

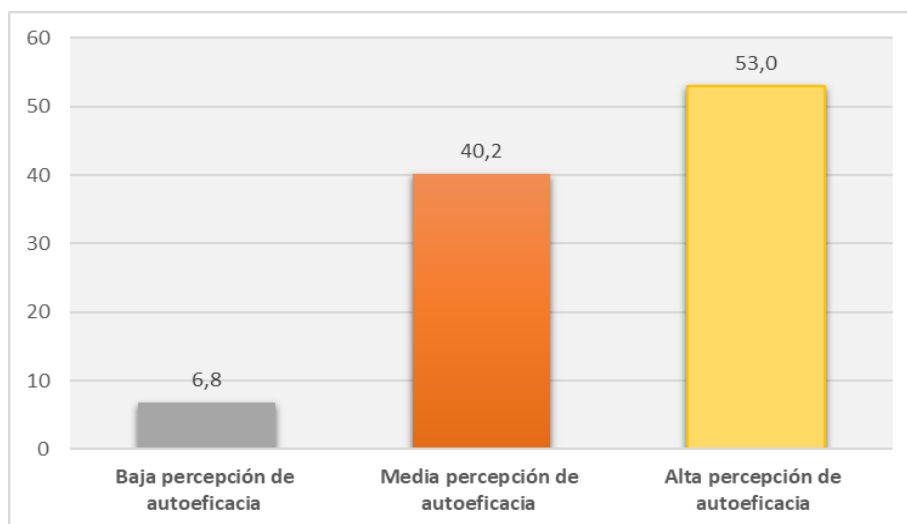
Se observa que cuando se le solicita identificarse con la afirmación acerca de que *venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo*. Las respuestas, en el grupo de estudiantes de primero, se concentró en la categoría de respuesta cierto con un 42,3% y más bien cierto con un 38,5%. Los estudiantes del segundo año, presentan una percepción de autoeficacia también favorable ya que predomina los que responden mas bien es cierto con un 41,1%. En lo que atañe a los estudiantes de tercero más de la tercera parte responde que con un 36 % considera que es cierto. En el grupo de estudiantes de cuarto año predomina la percepción de autoeficacia favorable, ya que la mayoría afirma con un 50% que la afirmación contenida en la proposición es cierta, igualmente los estudiantes de quinto, ya que la proporción que considera que es cierta la proposición es de 55,6%. En el caso de los estudiantes de sexto, predomina una autoeficacia más baja , por cuanto el 40 % dice que es más bien cierto. Los grupos son equivalentes respecto de la proposición en mención ( $p=0,195$ ) (Tabla 19 y Figura 12)

Tabla 21

*Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de autoeficacia, 2019*

	N°	%
Baja percepción de autoeficacia	9	6,8
Media percepción de autoeficacia	53	40,2
Alta percepción de autoeficacia	70	53,0

Fuente: cuestionario



*Figura 14. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de autoeficacia, 2019*

## **Interpretación**

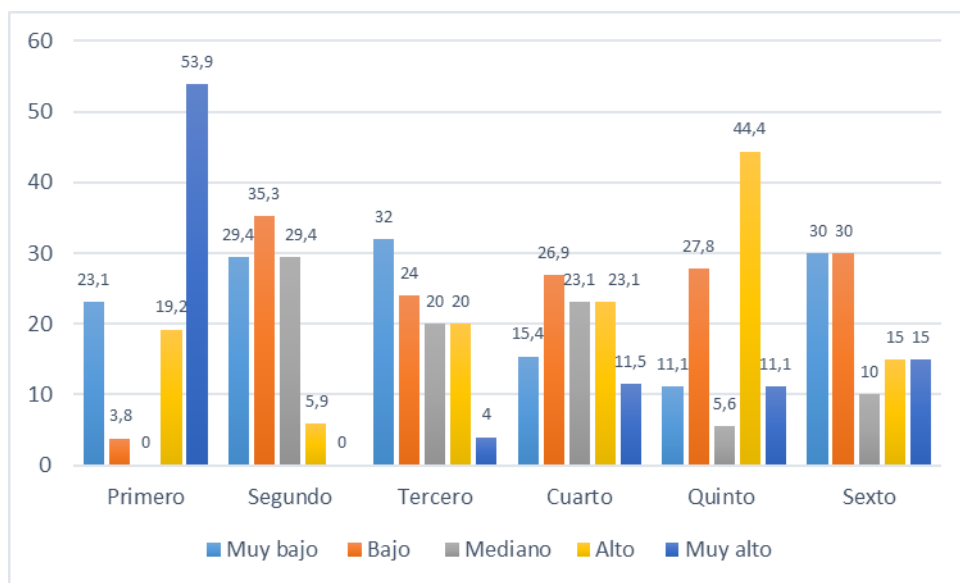
En suma, el nivel de percepción de autoeficacia que presentan los estudiantes es alto (53%), aunque una proporción importante (40,2%) se perciben a si mismos menos autoeficacia, que se ubica en un nivel medio, la diferencia (6,8%) corresponde al nivel bajo. (Tabla 21 y Figura 14)

### 4.3.2. Estrategias metacognitivas

Tabla 22

*Estudiantes según dimensión planificación de uso de estrategias metacognitivas*

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total		X <sup>2</sup> p-valor
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Muy bajo	6	23,1	5	29,4	8	32,0	4	15,4	2	11,1	6	30,0	31	23,5	X <sup>2</sup> = 52,038 p- valor= 0,001
Bajo	1	3,8	6	35,3	6	24,0	7	26,9	5	27,8	6	30,0	31	23,5	
Mediano	0	0,0	5	29,4	5	20,0	6	23,1	1	5,6	2	10,0	19	14,4	
Alto	5	19,2	1	5,9	5	20,0	6	23,1	8	44,4	3	15,0	28	21,2	
Muy alto	14	53,8	0	0,0	1	4,0	3	11,5	2	11,1	3	15,0	23	17,4	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	



*Figura 15.* Estudiantes según dimensión planificación de uso de estrategias metacognitivas

### Interpretación

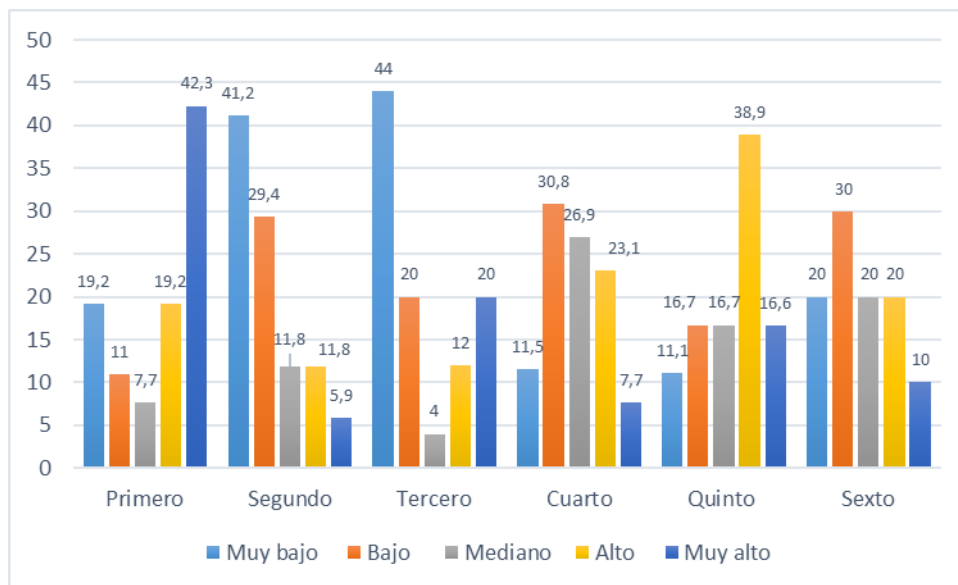
Se aprecia que los hallazgos del uso de estrategias metacognitivas de planificación, los estudiantes de primero, se ubican según su propia apreciación en el nivel alto (53,8%), mientras que los estudiantes de segundo su percepción es baja con un 35,3%, los estudiantes de tercero, en un 52% se ubican en el nivel muy bajo, los que están en cuarto, predomina el nivel bajo con un 26,9%. Los estudiantes de quinto, por el contrario, en un 44% se ubican en el nivel alto, mientras que sexto en el nivel bajo con un 30% y muy bajo con otro 30%. Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p=0,001$ ). (Tabla 22 y Figura 15)



Tabla 23

*Estudiantes según dimensión evaluación y control de uso de estrategias metacognitivas*

	Año de estudios														X <sup>2</sup> P- valor
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Muy bajo	5	19,2	7	41,2	11	44,0	3	11,5	2	11,1	4	20,0	32	24,2	X <sup>2</sup> = 35,632 P- valor= 0,017
Bajo	3	11,	5	29,4	5	20,0	8	30,8	3	16,7	6	30,0	30	22,7	
Mediano	2	7,7	2	11,8	1	4,0	7	26,9	3	16,7	4	20,0	19	14,4	
Alto	5	19,2	2	11,8	3	12,0	6	23,1	7	38,9	4	20,0	27	20,5	
Muy alto	11	42,3	1	5,9	5	20,0	2	7,7	3	16,6	2	10,0	24	18,2	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	



*Figura 16.*Estudiantes según dimensión evaluación y control de uso de estrategias metacognitivas

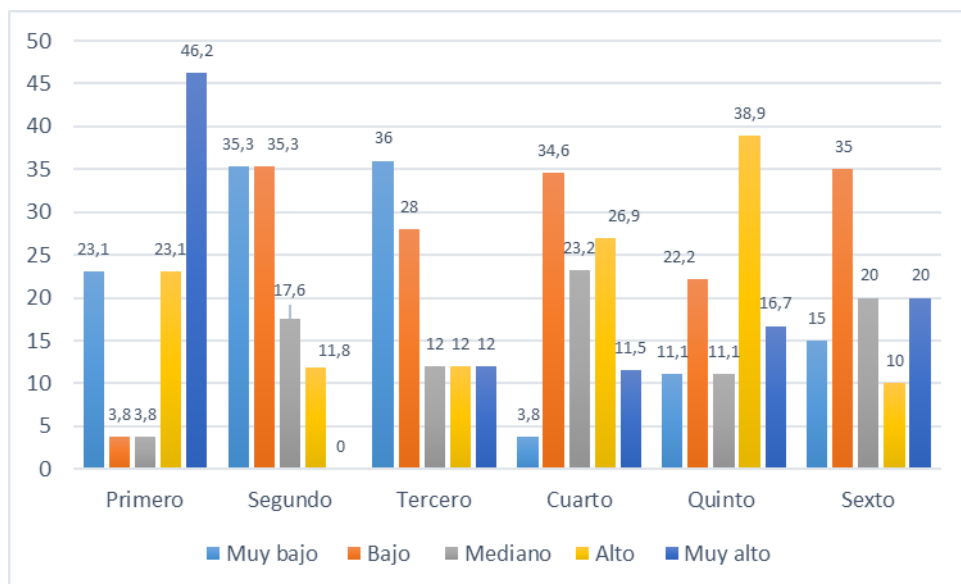
### Interpretación

Se aprecia que los hallazgos del uso de estrategias metacognitivas de evaluación y control, los estudiantes de primero, se ubican según su propia apreciación en el nivel alto (42,3 %), mientras que los estudiantes de segundo su percepción los ubica en un nivel muy bajo con un 41,2%, los estudiantes de tercero, en un 44 % se ubican en el nivel muy bajo, en los estudiantes que están cursando el cuarto año, presenta un predominio de 30,8 % en el nivel bajo. Los estudiantes de quinto, por el contrario, en un 38,9% se ubican en el nivel alto, mientras que sexto predominan el nivel bajo con un 30%. Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p=0,017$ ). (Tabla 23 y Figura 16)

Tabla 24

*Estudiantes por año de estudios según nivel de desarrollo de estrategias metacognitivas*

	Año de estudios												Total	X <sup>2</sup> p- valor	
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto				
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			Nº
Muy bajo	6	23,1	6	35,3	9	36,0	1	3,8	2	11,1	3	15,0	27	20,5	X <sup>2</sup> = 41,657 p- valor= 0,003
Bajo	1	3,8	6	35,3	7	28,0	9	34,6	4	22,2	7	35,0	34	25,8	
Mediano	1	3,8	3	17,6	3	12,0	6	23,2	2	11,1	4	20,0	19	14,4	
Alto	6	23,1	2	11,8	3	12,0	7	26,9	7	38,9	2	10,0	27	20,5	
Muy alto	12	46,2	0	0,0	3	12,0	3	11,5	3	16,7	4	20,0	25	18,9	
<b>Total</b>	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	



*Figura 17.*Estudiantes por año de estudios según nivel de desarrollo de estrategias metacognitivas

### Interpretación

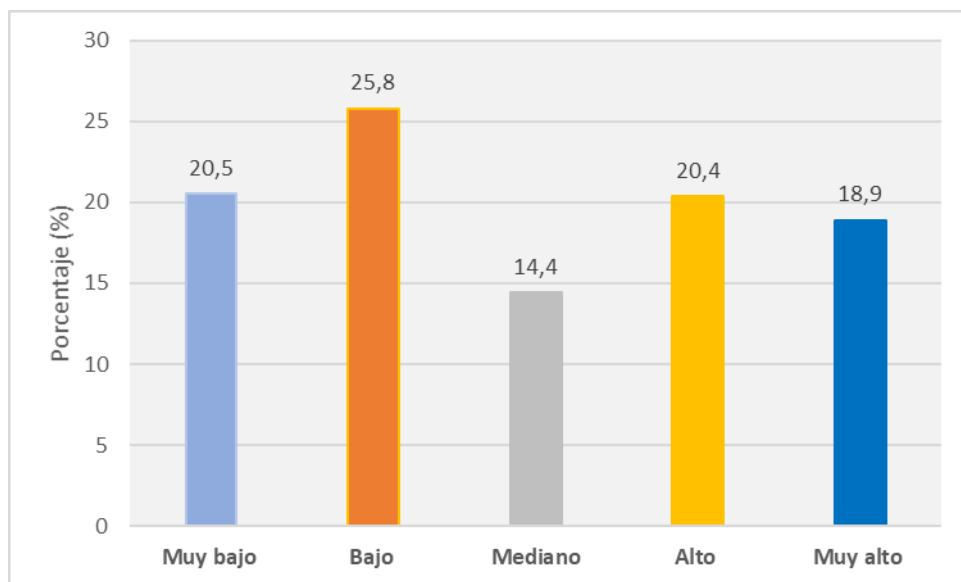
Se aprecia que los hallazgos del uso de estrategias metacognitivas en general, los estudiantes de primero, se ubican según su propia apreciación en el nivel alto (46,2%), mientras que los estudiantes de segundo su percepción es predominantemente muy baja (35,3%) y baja (35,3; los estudiantes de tercero, en un 36 % se ubican en el nivel muy bajo, los que están en cuarto, predomina el nivel bajo con un 34,6%. Los estudiantes de quinto, por el contrario, en un 38,9 % se ubican en el nivel alto, mientras que sexto en el nivel bajo con un 35%. Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p=0,003$ ). (Tabla 24 y Figura 17)

Tabla 25

*Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de desarrollo metacognitivo, 2019*

	N°	%
Muy bajo	27	20,5
Bajo	34	25,8
Mediano	19	14,4
Alto	27	20,4
Muy alto	25	18,9
Total	132	100,0

Fuente: cuestionario



*Figura 18.* Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, según nivel de desarrollo metacognitivo, 2019

### **Interpretación**

En general el desarrollo y uso de las estrategias metacognitivas es mayoritariamente bajo (25,8%) seguido del nivel muy bajo (20,5%) y en la misma proporción el nivel alto (20,4%). Casi la quinta parte se ubica en el nivel muy alto (18,9%). (Tabla 25 y Figura 18)

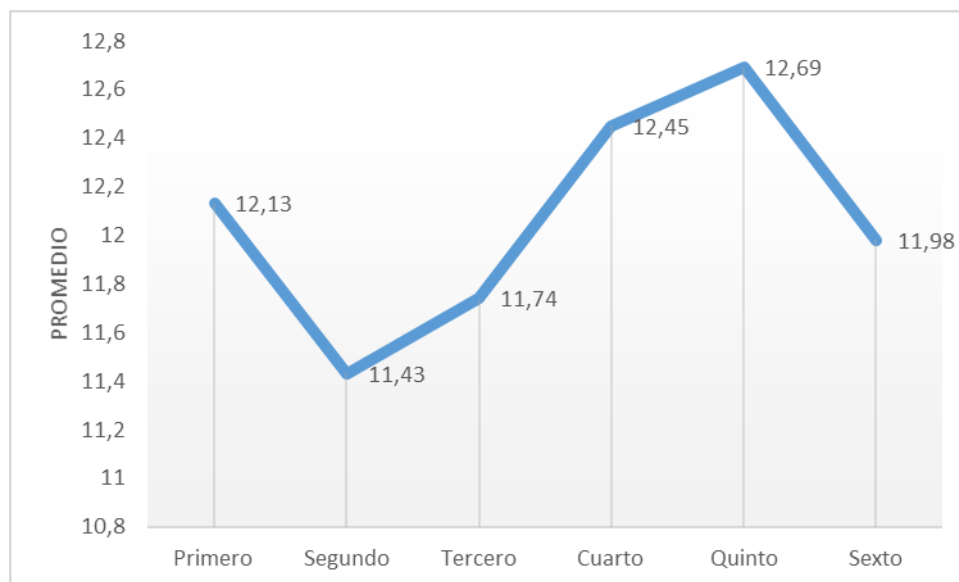
### 4.3.3. Desempeño académico

Tabla 26

*Descriptivos del desempeño académico según nota promedio, 2019*

<b>Descriptivos</b>		Estadístico	Desv. Error
Media		12,0888	,16651
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	11,7594	
	Límite superior	12,4182	
Media recortada al 5%		12,2313	
Mediana		12,3450	
Varianza		3,660	
Desv. Desviación		1,91311	
Mínimo		3,67	
Máximo		15,06	
Rango		11,39	
Rango intercuartil		2,21	
Asimetría		-1,548	,211
Curtosis		4,295	,419

Fuente : record de notas FACS



*Figura 19. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana según nota promedio, 2019*



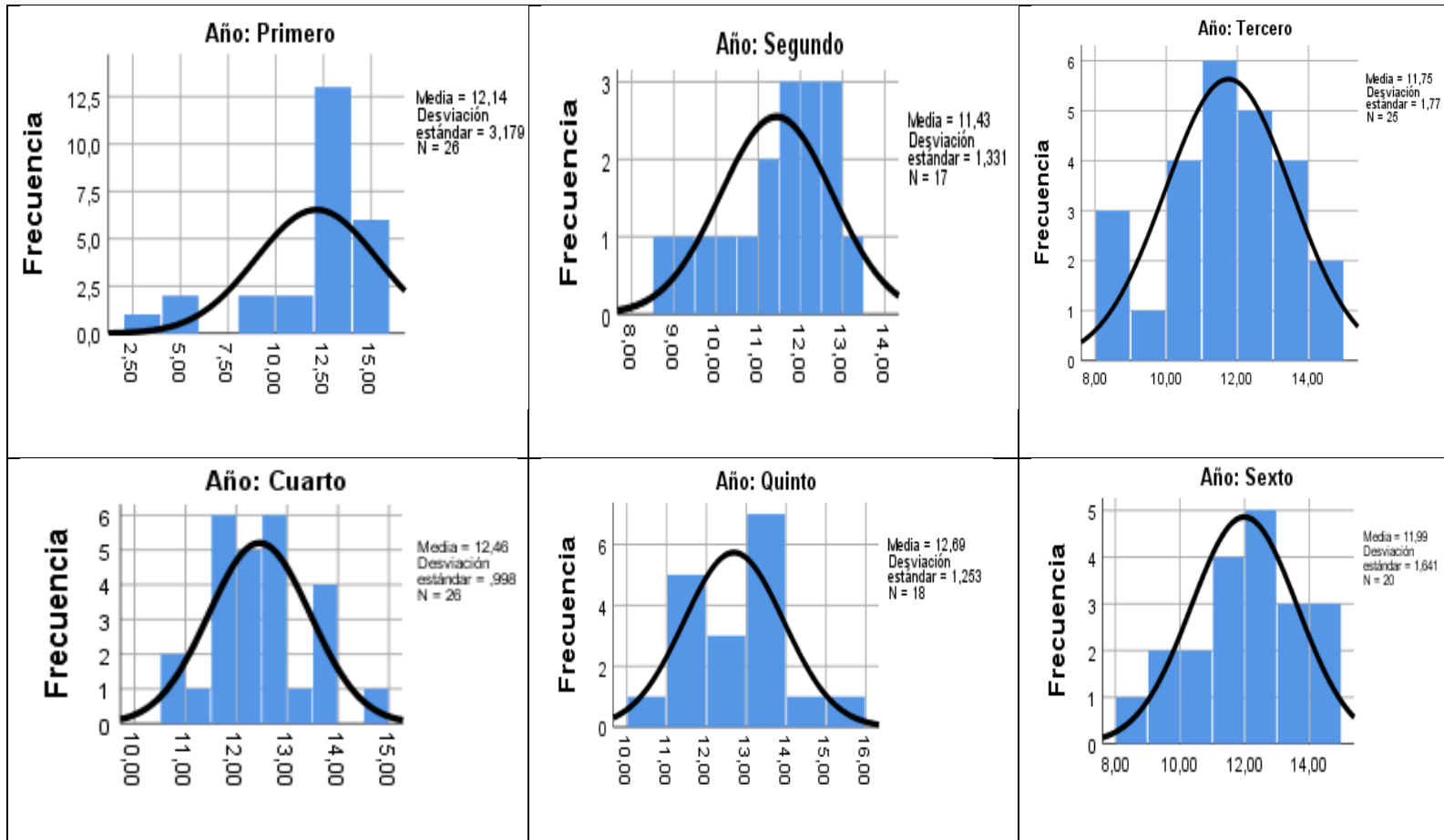


Figura 20. Histograma de las notas promedios según año de estudios, 2019

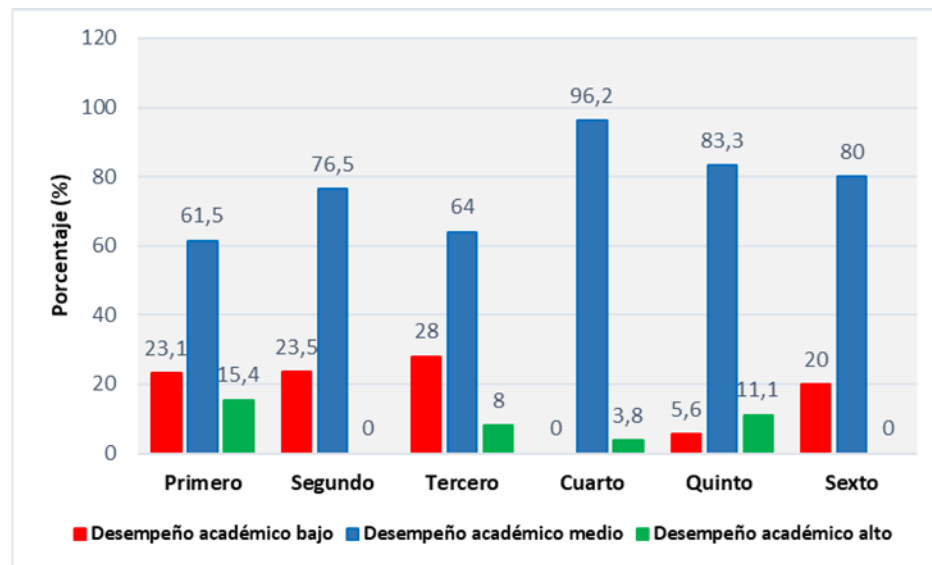
## **Interpretación**

Las medidas descriptivas de la variable desempeño académico valorado con la nota promedio de todos los cursos, revela que la media de notas de los cinco años es de 12,08 DE 1,91. La nota mínima es de 3,67 y la máxima de 15,06 valorada en una escala vigesimal de 0 a 20 puntos. La mediana, una medida de tendencia central que presentó un valor de 12,34 puntos, lo que significa que el 50% de las notas están por encima de esta nota promedio y el otro 50% por encima de este valor. La asimetría negativa (- 1,548) significa que las notas tienden hacia los valores bajos. (Tabla 26 y Figuras 19 y 20)

Tabla 27

*Estudiantes por año de estudios según nivel de desempeño académico*

	<b>Primero</b>		<b>Segundo</b>		<b>Año de estudios</b>				<b>Quinto</b>		<b>Sexto</b>		<b>Total</b>		<b>X<sup>2</sup> p- valor</b>
					<b>Tercero</b>		<b>Cuarto</b>								
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Bajo	6	23,1	4	23,5	7	28,0	0	0,0	1	5,6	4	20,0	22	16,7	X <sup>2</sup> = 17,769 p- valor= 0,059
Medio	16	61,5	13	76,5	16	64,0	25	96,2	15	83,3	16	80,0	101	76,5	
Alto	4	15,4	0	0,0	2	8,0	1	3,8	2	11,1	0	0,0	9	6,8	
Total	26	100,0	17	100,0	25	100,0	26	100,0	18	100,0	20	100,0	132	100,0	



*Figura 21. Estudiantes por año de estudios según nivel de desempeño académico*

### **Interpretación**

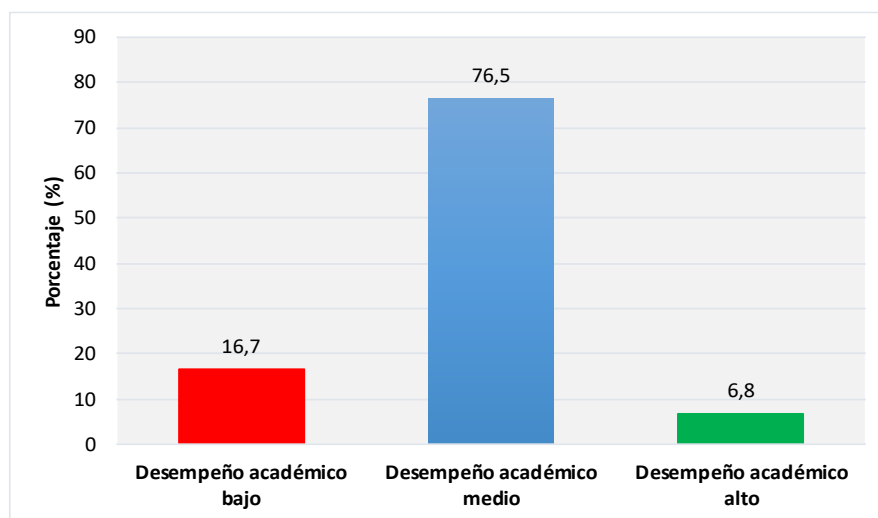
Según se analiza los hallazgos sobre desempeño académico según año de estudio, se tiene que en los seis años de estudio predomina el nivel medio, observándose para primero un 61,5%, segundo un 76,5%, tercero con un 64%, cuarto con un 96,2%, quinto con un 83,3% y sexto con un 80%. (Tabla 27 y Figura 21)

Tabla 28

*Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann , según nivel de desempeño académico ,2019*

	N°	%
Bajo	22	16,7
Medio	101	76,5
Alto	9	6,8
Total	132	100,0

Fuente: cuestionario



*Figura 22. Estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann , según nivel de desempeño académico ,2019*

## **Interpretación**

Predominó el nivel medio de desempeño académico, ya que 76,5 de cada 100 estudiantes presentó una nota promedio entre 10,5 y 15 puntos; solo 9 estudiantes presentaron un promedio que superó los 15 puntos, aunque fueran décimas. (Tabla 22 y Figura 28)

#### 4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA

Los datos recolectados se someten al análisis estadístico, con el propósito de realizar la d6cima de las hip6tesis, seg6n el nivel de confianza preestablecido (Alarc6n,1994). y el comportamiento de los datos de las variables.

La relevancia del an6lisis estadístico, estriba en decidir si se rechaza o no la hip6tesis nula, lo que sin duda, depende de las caracteristicas de las variables de estudio, la potencia de la prueba seleccionada y el tama1o de la muestra.

Tabla 29

*Kolmogorov –Smirnov*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia	0,200	132	0,000	0,875	132	0,000
Habilidades_metacognitivas	0,149	132	0,000	0,967	132	0,003
Notas	0,111	132	0,000	0,896	132	0,000

a. Correcci6n de significaci6n de Lilliefors

### – Comprobación de la hipótesis general

La autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

### Formulación de hipótesis estadísticas

**Ho:** La autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas no se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

**H1:** La autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

**Prueba estadística:** Regresión logística binaria

**Valor de probabilidad:**  $\leq 0,05$



Tabla 30  
Regresión logística binaria

		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Paso	Estrategias	,358	0,111	10,411	1	0,001	1,151	1,778
1 <sup>a</sup>	_metacognit							
	autoeficacia	,435	0,154	8,035	1	0,005	1,144	2,088
	Constante	-	7,789	12,077	1	0,001		
		27,068						

– **Primera hipótesis específica**

La autoeficacia percibida se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

**Formulación de hipótesis estadísticas**

**Ho:** La autoeficacia percibida no se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes.

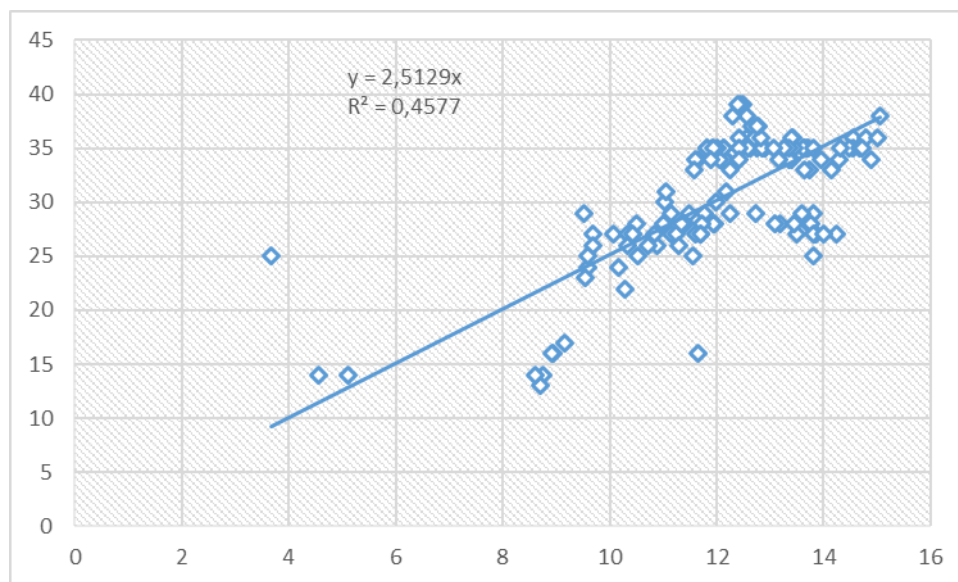
**H1:** La autoeficacia percibida se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes.

Tabla 21

*Correlación autoeficacia y desempeño académico*

			Desempeño
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	,591**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	132

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).



*Figura 24.*Nube de puntos

Según los hallazgos del valor del estadístico de Rho de Spearman para la correlación las variables, presenta un valor de 0,591 con signo positivo y con p valor  $<0,001$ , entendiéndose que a mayor autoeficacia percibida mayor desempeño académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la UNJBG . (Tabla 21 y Figura 22)

Se subraya, que la fuerza de la correlación, en ese sentido, el valor de Rho en la escala de  $0,30 \leq |r| \leq 0,70$  , significa que se trata de una correlación moderada entre las variables de estudio.

### **Segunda hipótesis específica**

Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.

### **Planteamiento de hipótesis estadísticas**

**Ho:** Las estrategias metacognitivas no se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019..

**H1:** Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

### **Nivel de significancia**

0,05 = 95%

### **Prueba estadística**

Rho de Spearman

Tabla 23  
Correlación de Spearman

			Desempeño
Rho de Spearman	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	,909**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	132

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

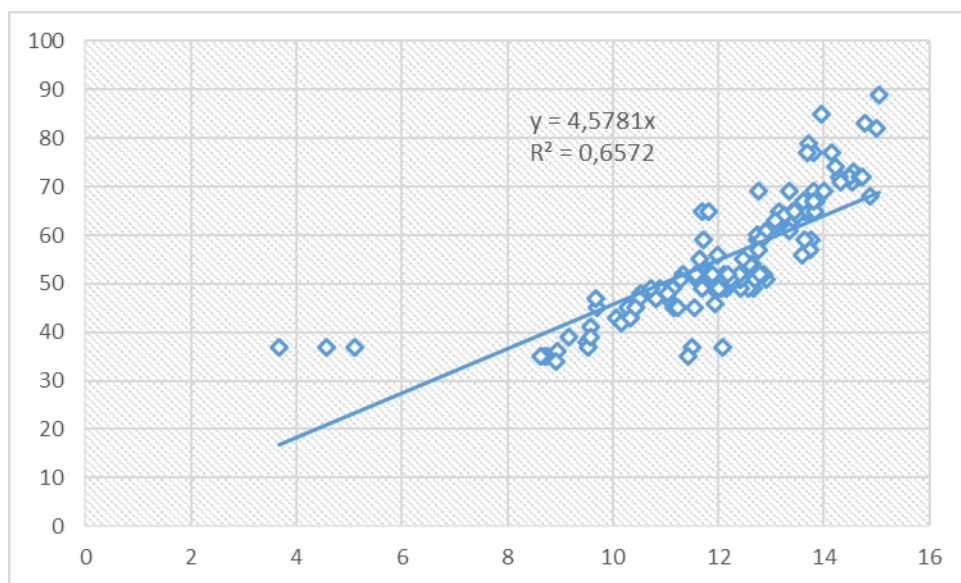


Figura 26. Nube de puntos

Según los hallazgos del valor del estadístico de Rho de Spearman para la correlación entre estrategias metacognitivas y desempeño académico académico, presenta un valor de 0,909 con signo positivo y con p valor  $<0,001$ , lo que significa que

cuando se eleva el uso o dominio de las estrategias metacognitivas , también se eleva el desempeño académico por parte de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la UNJBG . (Tabla 23)

Se subraya que la fuerza de la correlación, en ese sentido, el valor de Rho en la escala de  $0,71 \leq |r| \leq 1$  , significa que se trata de una correlación de fuerte a perfecta . (Tabla 23 y Figura 24)

#### 4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN)

Los hallazgos evidencian una clara relación entre la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019 (regresión logística: autoeficacia 0,005 y estrategias metacognitivas 0,001), lo cual es concordante con los resultados de Gómez y Romero (2019) quien también halló una correlación con el resultado académico. En lo que concierne al nivel de autoeficacia, en la muestra estudiada fue alta (53%) que significa que 53 de cada 100 estudiantes tienen una percepción de autoeficacia muy positiva, resultados similares a los de Monterroso (2012) quien también informó una percepción de autoeficacia alta en estudiantes de ambos sexos de Guatemala. De igual modo con Serra (2010) en Puerto Rico en estudiantes universitarios, sin embargo, el porcentaje de estudiantes con alta autoeficacia representa una proporción más alta de 60,6%.

La autoeficacia percibida se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019 (Rho 0,591; p 0,001), lo evidencia una correlación positiva moderada. También Alegre (2014) encontró una correlación significativa entre autoeficacia y rendimiento académico universitario, pero la correlación fue baja (R 0,353, p<0,01).

En lo que concierne a la relación investigada del uso de estrategias metacognitivas con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019., la relación resultó significativa, lo que se evidencia con la prueba de Rho 0,909; p 0,001), siendo manifiesta una correlación positiva muy fuerte. También se halló un predominio del nivel bajo (25,8%) de uso de las estrategias metacognitivas resultados disímiles con los de

Ceniceros y Gutiérrez (2009) quien encontró más bien un uso frecuente, igualmente Mogrovejo reporta un uso frecuente de estrategias metacognitivas que se ubica en el nivel medio con un de 88% para la dimensión planificación , y para la otra dimensión de evaluación y control también un nivel medio con un 84%.

Un aspecto no investigado, es la posible relación de las variables de estudio con la la edad de los estudiantes y el sexo, ya que Cenicerros y Gutiérrez (2009) en México, reportó una vinculación con la edad de los discentes.

De los resultados obtenidos, se evidencia que a pesar de que los estudiantes presentan una percepción de autoeficacia alta que supera la mitad, los resultados en el desempeño académico , son preferentemente medios a bajo ( ambos representan el 93,2%), sin embargo, el uso de estrategias metacognitivas es más bien bajo, siendo presumible deducir, que no basta con la confianza que los estudiantes tengan sobre la posibilidad de realizar o de lograr lo que se proponen, sino que es necesario, desarrollar en los discentes estrategias metacognitivas que le permitan optimizar su aprendizaje. Debe tenerse en cuenta que los elementos que teóricamente componen las estrategias metacognitivas, comprenden la conciencia de desarrollar dichas estrategias, de los recursos que se necesitan para ejecutar las tareas y la capacidad de autorregular sus aprendizajes con éxito, saber como lo van a hacer que son las actividades cognitivas propias y cuándo lo realizarán, que son los mecanismos de autorregulación.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. CONCLUSIONES**

##### **Primera**

Se concluye que la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019 ( $p < 0,001$ ).

##### **Segunda**

Se concluye que la autoeficacia percibida se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019 ( $r = 0,591$ ;  $p < 0,001$ ).

### **Tercera**

Se concluye que la estrategias metacognitivas se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019 (  $r = 0,909$ ;  $p < 0,001$ ).

## **5.2. RECOMENDACIONES**

### **Primera**

A los docentes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en base a la evidencia empírica de que ambas variables independientes autoeficacia y estrategias metacognitivas se relacionan con el desempeño académico, se sugiere abordar la metacognición dentro del contexto de aula e integrado a la enseñanza diaria.

### **Segunda**

Cabe señalar, que los resultados evidenciaron una clara relación entre la autoeficacia y el desempeño académico, aunque la correlación fue moderada, a pesar de que la autoeficacia fue alta, por lo que se sugiere: fomentar la autoeficacia de los estudiantes a través de un feedback positivo, es decir, que la posición del docente como un líder del proceso de enseñanza-aprendizaje que no solo se centra en los errores, sino que releva y felicita los logros reales del estudiante, de tal forma que se evita creencias de autoeficacia ficticias. Una estrategia que ha tenido acogida y que se sugiere para ser utilizada en el aula, es la Ficha de Talón de Aquiles (Way,2008), en la que los estudiantes tras las experiencias educativas, analiza y reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades que han determinado los resultados que han obtenido.

**Tercera**

A los docentes tutores se sugiere incluir dentro de las sesiones de tutoría, talleres para desarrollar las estrategias metacognitivas, a fin de coadyuvar el desempeño académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación, del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1)79-120. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr.2014.v2n1.54>
- Ashford, S., Edmunds, J., y French, D. (2010). What is the best way to change self-efficacy to promote lifestyle and recreational physical activity? A systematic review with meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 15, 265–288. [En línea] Recuperado de doi:10.1348/135910709X461752
- Ávila H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. [En línea] Edición electrónica. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/#indice>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 3245.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia.[En línea]  
Recuperado desde: <http://des.emory.edu/mfp/effguideSpanish.html>
- Barraza, A. (2010). Validación de inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10.1-30.
- Blanco, H., Ornelas , M., Aguirre , J. y Guedea , J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571 [En línea] Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es).
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Buceta, J. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. (1ª Edición) Editorial Dykinson Madrid.
- Burón, J. (1990). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero
- Ceniceros,D., Gutiérrez,D. (2009).Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Chirinos, N. (2013). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica* (Tesis doctoral) Universidad de Córdoba [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68574>.

Conger, J. , y Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *The Academy of Management Review*, 13, 471– 482

Çubukçu (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*. 1. 83-93[En línea] Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/281594532\\_How\\_to\\_enhance\\_reading\\_comprehension\\_through\\_metacognitive\\_strategies/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/281594532_How_to_enhance_reading_comprehension_through_metacognitive_strategies/citation/download)

Del Rosal, I. , Bermejo,M. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios : diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados de ciencias [En línea] Recuperado de [www.infad.eu](http://www.infad.eu) › OJS › index.php › IJODAEP.

Díaz, C. , Haapakorpi, A. Sarkiparvi, A. y Virtanen, P. (2015). *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Edit. PUCP: Lima.

Doménech, M.(2004). *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas* (Tesis doctoral) Universidad de Rovira i Virgili .[En línea] Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/El-papel-de-la-inteligencia-y-de-la-metacognici%C3%B3n-Auque/74bb7e179c151aa3a0723780bef0c55bc977f18f>

Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, E. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología*, 2(1). 29-39.

Eisenhart, M., y DeHaan, R.L. (2005). Doctoral preparation of scientifically based educational researchers. *Educational Researcher*, 34(4): 3-13 [En línea] Recuperado de <https://www.jstor.org/publisher/aera?refreqid=excelsior%3Afadea5a82500a606e9546a78d20aa062>

González, T. y Touron, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar, sus aplicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona EUSA.

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* 2019, Vol. 9, N° 2 (pág. 95-107) [En línea] Recuperado de <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/323>

Graham, S. (1997). *Effective and cognitive learning. Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer.. *Cultura Neolatina*. 19., R. (2010). Metodología de la investigación. México D.F.: Interamericana.

Kish, L. (1979). Muestreo de encuestas, Trillas:México.

Klinger, C. y Vadillo, G. (1999). Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente. México. Editorial Me Graw Hill.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence. 231- 235. Recuperado de <http://www.education.com/reference/article/metacognition/#A>

Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7 (1), 9-30.

Maddux, J. , Stanley, M. & Manning, M. (1987). Special issue on self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (Whole No.3) [En línea] Recuperado de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8728-2\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8728-2_4)

Martin, E., Arias, R., Marchesi, A. y Perez, E. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.



- Martínez, C., Nocito, G. Y y Ciesielkiewicz, M. (2015) .Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A project", *American Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 38-42.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Meier, G. (2001). The persistence process: *Development and test of a stage model*. Dissertation Abstract International Section A: Humanities & Social Sciences. U. Illinois.
- Middleton, M. (1979). *An Exploratory Study of the Relationship of Study Habits, Expected Grade and Instructor Effectiveness Ratings to Academic Performance*. Simon Fraser University.
- Mogrovejo, V. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del Primer Ciclo en el Instituto Pedagógico María Montessori, Arequipa, -2018* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional San Agustín, Arequipa.
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). *Rendimiento Académico de los estudiantes de Pre-grado de la Universidad EAFIT*. Perspectiva cuantitativa.
- Monterroso, J. (2012). *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en Asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala* (Tesis) Universidad Rafael

Landívar [En línea] Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/08/Monterroso-Jose.pdf>

Mucci, O. , Atlante, M. Cormons, A., Durán, C., Foutel, M. y Oliva, G. (2002). Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje [En línea] Recuperado de [https://www.academia.edu/3013617/ESTILOS\\_COGNITIVOS\\_Y\\_DE\\_APRENDAZAJE](https://www.academia.edu/3013617/ESTILOS_COGNITIVOS_Y_DE_APRENDAZAJE)

Muñoz, M. (2006). *Implicancias de la metacognición en el proceso educativo* [En línea] Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/metacognicion-proceso-educativo/>

O Neil, H.F.y Abedi, J. (1996) Reability and validity of a state metacognitive in ventor: Potentialfor altemative assessment .*The journal of educational Research*, 89, (4), 234-245.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos XXXIV*, N° 1:187-197,2008.

Owen, E. (2007). Diccionario de competencias. *Revista Ser Mejores*, 1, 8

Pajares, Frank y Schunk, Dale H. (2001). *Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement*, en R. Riding y S. Rayner (eds.),*Perception*. Londres: Ablex Publishing, pp. 239-266.

Pintrich, P. y Garcia, T. (1994). *Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies, and motivation*, in: P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds) *Student motivation, cognition, and learning*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 113–133.

Pintrich, P. , Wolters, C. y Baxter, G. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. In: G. Schraw y J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (43-97). Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Pulido, F. (2011). *Motivación y autoconfianza en deportistas* [En línea] Recuperado de <http://defidepor25.ugr.es/acrd/alumnos/document/clases/14.pdf>

Quispe, M. y Aliaga, J. (2014). *Estrategias metacognitivas en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú*. (Tesis de titulación) Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.

Real Academia Española (2015) *Esfuerzo*. Real Academia Española [En línea] Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=SjCGuM3>

Real Academia Española (2015) *Perseverar*. Real Academia Española [En línea] Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=SjCGuM3>

Sacristán, D. (1982). *Hacia una pedagogía del esfuerzo*. *Revista Española de Pedagogía*. Año XL, n° 156, abril-junio 1982 [En línea] Recuperado de

<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/4-Hacia-una-Pedagog%C3%ADa-del-Esfuerzo.pdf>

Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Editorial: NARCEA, SA. Madrid, España.

Sánchez, H. y Reyes M. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Visión Universitaria.

Scheerens, J. y Creemers, B. (1989). *Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness*. En B. I. M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (eds.). *School effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets y Zeitlinger, 265-178

Serra, J. (2010). *Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*  
[En línea] Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1877>

Shahzadi, E. y Ahmad, Z. (2011). *A study on academic performance of university students*. [En línea] Recuperado de 10.13140/2.1.3949.3126.

Soares, A., Guisande, M., Almeida, L. y Paramo, M. (2009). *Academic Achievement in first-year Portuguese College Students: The role of Academic Preparation and Learning Strategies*. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.

- Soto, C, (2003). *Capacitación y etapas de adopción de la tecnología informática: Un estudio con profesores mexicanos*. ILCE. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Disponible en: [http://gte.uib.es/cd\\_edutec\\_2003/ponencias/48.doc](http://gte.uib.es/cd_edutec_2003/ponencias/48.doc). Extraído el 29 de septiembre de 2011.
- Suárez, P. (2011). *Población de estudio y muestra* [En línea] Recuperado de [http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia\\_Investigacion/Presentaciones/4\\_%20poblacion&muestra.pdf](http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia_Investigacion/Presentaciones/4_%20poblacion&muestra.pdf)
- Suárez ,C., Dusú, R. , Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción pedagógica*, n° 16, enero-diciembre 2007pp.30-39 [En línea] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968554.pdf>.
- Triantoro, S. (2013). Effects of Self-Efficacy on Students' Academic Performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 2. 19-25.
- Vergara, R. (2018). *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II Ciclo de Contabilidad de dos universidades privadas* (Tesis de Maestría) Universidad Cesar Vallejo, Trujillo.
- Vivanco, M.(2005). *Muestreo estadístico: diseño y aplicaciones*. Universitaria: Santiago.

Way, C. (2008). *Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles Heel*. En J. Kearns (Ed.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates* (pp. 88-103). Londres: Continuum.

Winne, P. y Hadwin, A. (1998). *Studying as Self-regulated learning* in DJ Hacker, J. Dunlosky, and A. Graesser (eds) *Metacognition in Educational Theory and Practice*, NJ: Erlbaum.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México D.F.: Pax México.

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Efficacy: an essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*, *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1, pp. 166-183

**ANEXOS**

### Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	ESQUEMA CAPITULAR	VARIABLES/INDICADORES	TECNICAS/INSTRUMENTOS
<p>Problema general</p> <p>¿ De qué manera la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer de qué manera la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.</p>	<p>1. EL PROBLEMA</p> <p>1.1 Planteamiento del problema</p> <p>1.2. Formulación del problema</p> <p>2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</p> <p>2.1. Objetivo general</p> <p>2.2. Objetivos específicos</p> <p>3. MARCO TEÓRICO</p> <p>4. METODOLOGÍA</p> <p>4.1. Formulación de la hipótesis</p> <p>4.2. Variables e indicadores</p> <p>4.3. Tipo de investigación</p> <p>4.4. Diseño de la investigación</p> <p>4.5. Ámbito y tiempo social</p> <p>4.6. Unidades de estudio</p>	<p>– Autoeficacia</p> <p>– Persistencia para alcanzar deseos</p> <p>– Esfuerzo para solucionar los problemas</p> <p>– Autoconfianza</p> <p>– Recursos para hacer frente a situaciones emergentes</p> <p>– Capacidades para manejar situaciones difíciles</p> <p>– Despliegue varias alternativas para resolver problemas</p> <p>– Estrategias metacognitivas</p> <p>– a.Planificación</p> <p>– Indicadores</p> <p>– Planifica actividades</p> <p>– Planifica según objetivos</p>	<p>• <b>Tipo de investigación</b></p> <p>Investigación con enfoque cuantitativo, ya que se utilizará estadística descriptiva e inferencial para la comprobación de las hipótesis.</p> <p>• <b>Diseño:</b></p> <p>El diseño del estudio no experimental, transeccional y correlacional</p> <p>• <b>Ámbito y tiempo social de la investigación :</b></p> <p><b>UNJBG</b></p> <p><b>2009</b></p> <p>• <b>Muestra :132</b></p> <p>• <b>Técnicas de recolección de datos :</b></p> <p>Observación y revisión documental.</p> <p>• <b>Instrumentos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuestionario de estrategias metacognitivas</li> <li>2. Cuestionario de autoeficacia general</li> </ol>



			<p>4.7. Población de estudio</p> <p>4.8. Recolección de datos</p> <p>4.9. Técnicas de recolección de datos</p> <p>CAPÍTULO IV. RESULTADOS Conclusiones Recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica estrategia para resolución de problemas</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>- b. Evaluación y control</li> <li>- Conciencia de técnicas y o estrategias para usar</li> <li>- Aplica diversas técnicas para la comprensión de constructos</li> <li>- Aplica diversos procedimientos para la comprensión de los constructos</li> <li>- Identifica y corrige errores</li> <li>- Seguimiento de procesos</li> <li>- Selección de tareas o actividades relevantes</li> </ul>	
<p>Problemas específicos</p> <p>a) ¿ De qué manera la autoeficacia percibida se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Esta blecer de qué manera la autoeficacia percibida se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>a) <input type="checkbox"/> La autoeficacia percibida se relaciona significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.</p>		<p>VD. Desempeño académico</p> <p>Nota promedio</p>	

<p>Grohmann en 2019? b)¿ De qué manera las estrategias metacognitivas se relaciona con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019?</p>	<p>Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.</p> <p>□ Esta blecer de qué manera las estrategias metacognitivas se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.</p>	<p>□ Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019.</p>			
---	--	---	--	--	--

**Anexo 2. Cuestionario de autoeficacia Escala de autoeficacia general ( Baessler y Schwarner ,1996)**

		Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga				
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimiento inesperados				
5	Gracias a mis cualidades y recursos , puedo superar situaciones imprevistas				
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles				
7	Vería lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

### Anexo 3. Cuestionario estrategias metacognitivas (O'Neil y Abedi ,1996)

Ante una actitud de aprendizaje o problema		Siempre	Muchas	Regularmente	Pocas	Nunca
1	Eres consciente de lo piensas sobre la actividad o problema					
2	Comprueba estos trabajos mientras lo estás haciendo					
3	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha					
4	Intentas comprender los objetivos de la					
5	Eres consciente de que técnicas o estrategia					
6	Identificas y corriges errores.					
7	Te preguntas como se relaciona la					
8	Intentas concretar qué se te pide en la tarea.					
9	Eres consciente de la necesidad de planificar					
10	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de					
11	Reflexionas sobre el significado de lo que se					
12	Te aseguras de aver entendido lo que hay					
13	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en					
14	Haces un seguimiento de tus procesos y, si es					
15	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o					
16	Antes de empezar a realizar la actividad,					
17	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar					
18	Compruebas tu precisión a medida que					
19	Seleccionas y organizas la información relevante para la solución de la					
20	Te esfuerzas por comprender la información					

#### Anexo 4. Base de datos en formato excel

numer	Año	notas	desen	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6	EM7	EM8	EM9	EM10	EM11	EM12	EM13	EM14	EM15	EM16	EM17	EM18	EM19	EM20
1	1	15	3	4	3	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4
2	1	15	3	5	3	4	4	4	3	3	4	3	4	5	3	3	4	3	3	3	4	5	3
3	1	15	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	4	3	5	4	3	3	5	4
4	1	14	3	2	4	5	5	4	5	2	4	3	4	3	4	3	3	4	3	5	3	3	3
5	1	14	2	4	2	3	3	3	3	3	5	5	4	3	4	5	4	3	3	4	3	4	4
6	1	14	2	4	2	5	5	1	3	3	5	5	4	3	1	5	4	3	5	5	5	5	4
7	1	14	2	4	2	5	5	4	3	3	3	3	2	3	4	5	4	4	5	5	4	5	4
8	1	14	2	4	4	5	4	2	2	4	4	4	4	5	4	4	3	4	5	4	5	4	4
9	1	14	2	2	2	5	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
10	1	14	2	5	3	3	5	2	5	3	3	4	4	5	3	5	4	2	4	4	3	5	5
11	1	14	2	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	5	3	2	2	2	3	3	4
12	1	14	2	5	4	4	3	3	3	2	3	3	2	4	3	4	2	4	3	4	3	3	3
13	1	14	2	4	4	4	2	5	3	2	4	4	3	2	4	2	2	2	3	5	3	5	4
14	1	13	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3
15	1	13	2	4	5	5	4	2	2	2	5	2	3	2	3	4	2	2	3	2	4	3	4
16	1	13	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4
17	1	13	2	3	4	4	4	3	4	2	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3
18	1	13	2	3	2	3	3	2	3	3	4	2	3	4	4	2	4	2	4	3	4	2	2
19	1	13	2	4	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3
20	1	12	2	5	3	4	4	1	3	3	3	3	2	1	2	1	2	2	3	3	3	3	4
21	1	10	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2
22	1	10	1	3	3	3	1	3	2	2	3	2	3	1	1	1	3	3	1	2	2	4	2
23	1	10	1	1	1	1	3	3	1	2	2	3	1	2	1	3	1	2	1	1	2	5	5
24	1	5	1	3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	3	3	2	2	1	2	1	2	1
25	1	5	1	3	3	2	1	2	1	3	2	1	2	2	1	2	1	2	2	3	1	1	2
26	1	4	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	1	3	3	1	1	3	2
27	2	13	2	4	2	2	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3
28	2	13	2	4	2	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	5	3	3	2	4	2	3	3
29	2	13	2	4	2	2	2	4	2	3	4	2	3	4	2	2	2	3	2	2	3	3	3
30	2	13	2	2	4	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
31	2	12	2	5	2	2	4	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	2
32	2	12	2	4	4	2	3	1	2	4	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3
33	2	12	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	2	2	1	2	2	3
34	2	12	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2
35	2	12	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	4	4
36	2	12	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3
37	2	11	2	3	2	2	2	4	3	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
38	2	11	2	2	2	2	3	1	3	3	3	2	3	2	4	2	3	3	3	3	2	2	1
39	2	11	2	2	3	4	4	2	2	2	4	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
40	2	10	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3

41	2	10	1	2	2	2	2	2	3	3	1	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	3
42	2	9	1	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1
43	2	9	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1
44	3	15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	2	5	5	3
45	3	15	3	4	3	5	3	4	4	3	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	3	4	4
46	3	14	2	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	3	4	2	2
47	3	14	2	4	5	5	4	5	3	3	1	2	1	2	3	3	3	2	2	3	3	4	1
48	3	14	2	3	3	3	4	5	4	3	2	3	2	3	2	3	3	4	4	3	4	4	2
49	3	13	2	2	2	2	2	4	2	4	4	2	4	2	2	4	5	4	4	3	4	5	4
50	3	13	2	5	4	5	5	5	1	1	2	1	1	2	2	1	3	2	1	3	2	2	3
51	3	13	2	5	4	5	5	5	2	1	1	2	1	1	2	2	1	3	2	3	2	3	1
52	3	13	2	5	3	5	2	5	3	1	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2
53	3	12	2	5	5	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	5	3	2	2	2	2	3	2
54	3	12	2	2	4	2	2	4	3	4	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3
55	3	12	2	5	4	5	5	4	1	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	2
56	3	12	2	4	5	5	4	5	4	2	2	1	1	2	1	1	2	4	1	2	1	1	2
57	3	12	2	4	5	4	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3
58	3	11	2	4	4	5	4	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
59	3	11	2	5	5	5	5	5	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2
60	3	11	2	5	5	5	3	5	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3
61	3	11	2	4	4	5	5	4	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	3
62	3	10	1	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	2	3	2	2	3	2	2	1	2
63	3	10	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3
64	3	10	1	4	5	5	4	5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
65	3	10	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1
66	3	9	1	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	1
67	3	9	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1
68	3	9	1	3	1	3	1	1	3	3	2	1	3	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2
69	4	15	3	3	3	4	3	4	3	2	3	4	5	5	4	4	5	2	3	4	4	4	3
70	4	14	2	4	4	4	4	4	3	3	5	3	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5
71	4	14	2	5	5	5	3	5	3	2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3
72	4	14	2	5	5	5	5	5	2	5	1	2	2	3	3	1	3	1	2	3	2	1	1
73	4	14	2	5	4	5	5	5	3	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	4	1	1
74	4	13	2	5	5	5	5	5	3	4	4	4	2	2	3	1	3	1	1	4	2	2	2
75	4	13	2	3	4	3	3	3	4	4	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2
76	4	13	2	5	5	5	5	5	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	5	4
77	4	13	2	5	5	4	5	4	3	3	3	2	1	2	3	3	3	1	2	3	3	3	1
78	4	13	2	3	3	4	3	4	3	3	1	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3
79	4	13	2	4	3	4	4	5	4	2	4	3	3	3	2	1	3	2	2	3	2	2	1
80	4	13	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2

81	4	12	2	3	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3
82	4	12	2	3	4	4	4	4	3	2	1	1	2	3	2	2	1	1	2	3	3	1	3
83	4	12	2	5	5	5	3	5	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2
84	4	12	2	2	2	4	2	2	3	2	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2
85	4	12	2	2	4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	3	2	2	2	4	2	1
86	4	12	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3
87	4	12	2	5	5	4	5	4	3	3	3	2	1	2	3	3	3	1	2	3	3	3	1
88	4	12	2	4	3	4	5	5	5	2	5	3	4	4	3	1	3	2	2	3	3	3	1
89	4	12	2	4	3	4	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	3	3	1	3	3	1
90	4	12	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3
91	4	11	2	5	5	5	3	5	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1
92	4	11	2	3	3	4	4	2	2	4	1	2	2	3	3	1	3	1	2	3	2	1	1
93	4	11	2	2	2	4	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2
94	4	12	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	4	2	3	2	3	2	2	3	3	2	1
95	5	15	3	5	5	5	5	5	3	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	5	2	2	4
96	5	15	3	5	4	4	5	4	2	4	3	3	3	4	3	3	4	3	5	3	3	4	3
97	5	14	2	5	5	4	5	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
98	5	14	2	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3
99	5	13	2	4	3	4	5	5	5	2	5	3	4	4	3	1	3	2	2	3	3	3	1
100	5	13	2	4	3	4	3	3	3	2	3	3	4	4	2	2	3	2	3	2	4	3	4
101	5	13	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4	2	4	2
102	5	13	2	3	4	4	4	4	5	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
103	5	13	2	4	4	4	4	4	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4	5	2	2
104	5	12	2	2	4	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1
105	5	12	2	1	2	2	2	3	3	4	3	2	3	2	3	1	3	3	4	2	2	4	2
106	5	12	2	3	4	4	4	4	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3
107	5	12	2	4	3	4	5	5	5	2	5	3	4	4	3	1	3	2	2	3	3	3	1
108	5	12	2	4	3	4	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	3	3	1	3	3	1
109	5	11	2	3	3	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	3
110	5	11	2	3	4	4	4	4	5	2	1	1	2	5	2	1	1	2	3	3	1	3	3
111	5	11	2	4	4	4	4	4	3	1	2	3	3	3	1	1	3	1	1	1	5	1	2
112	5	10	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3
113	6	14	2	5	5	4	5	5	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	2
114	6	14	2	5	5	5	5	5	3	4	4	4	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3
115	6	14	2	5	4	4	5	4	4	3	4	2	4	3	4	2	3	2	3	4	4	3	2
116	6	14	2	3	4	4	4	4	3	5	3	3	4	3	4	4	2	2	4	2	3	3	3
117	6	14	2	5	5	4	5	4	3	3	3	2	1	2	3	3	3	1	2	3	3	3	1
118	6	13	2	4	3	4	5	5	5	2	5	3	4	4	3	1	3	2	2	3	3	3	1
119	6	12	2	3	4	4	4	4	5	2	1	1	2	5	2	1	1	1	2	3	3	1	3
120	6	12	2	4	4	4	4	4	3	1	2	3	3	3	1	1	3	1	1	1	5	1	1
121	6	12	2	5	5	5	3	5	2	2	2	1	2	1	1	3	2	2	3	1	2	2	2
122	6	12	2	5	2	4	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2
123	6	12	2	2	2	2	3	3	3	4	4	3	2	2	3	1	3	2	1	3	2	2	2
124	6	12	2	3	4	4	4	4	3	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3
125	6	12	2	3	3	4	3	4	3	3	1	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3
126	6	12	2	4	3	4	3	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	3	3	1	3	3	1
127	6	11	2	3	3	4	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3
128	6	11	2	3	4	3	3	2	5	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
129	6	10	1	4	3	4	3	3	3	1	2	3	3	3	1	1	3	1	1	1	2	1	2
130	6	10	1	5	5	5	3	5	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1
131	6	10	1	1	2	2	2	2	2	3	1	2	2	3	3	1	3	1	2	3	2	1	1
132	6	9	1	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2

**Anexo 5 : Base de datos en formato excell Autoeficacia general**

AG1	AG2	AG3	AG4	AG5	AG6	AG7	AG8	AG9	AG10
3	4	4	4	4	4	4	4	4	3
3	4	4	3	4	4	3	4	4	3
3	4	3	4	3	4	4	4	3	3
3	3	4	4	2	4	3	4	4	4
3	3	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	2	4	4	3	4	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
2	2	3	2	3	3	4	4	2	3
4	4	4	4	3	3	3	4	3	3
4	3	3	4	4	2	4	4	4	3
2	4	4	4	4	3	4	3	4	3
3	4	3	3	3	4	3	4	4	4
2	4	4	4	3	4	3	3	4	4
2	3	4	3	4	3	4	4	4	4
4	4	2	4	3	4	4	3	3	3
3	4	3	4	3	3	4	4	3	3
3	4	3	4	3	4	4	4	4	4
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	4	3	4	4	4	4	3	4	4
2	2	2	2	1	2	1	1	2	1
4	3	3	2	3	2	3	2	2	3
2	3	3	4	3	2	3	2	3	2
3	3	2	2	2	2	3	3	2	2
1	2	1	2	1	2	1	1	2	1
2	1	2	1	1	2	1	1	2	1
1	3	2	1	4	4	1	4	4	1
3	4	3	3	2	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	2	3	4	2	4
3	4	3	4	3	3	4	4	4	3
4	4	3	3	3	4	3	4	4	4
3	4	4	3	3	4	2	4	4	4
4	3	4	4	3	3	3	3	3	4
3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
2	2	3	3	4	2	4	3	4	3



3	3	4	3	3	2	3	3	2	2
4	3	3	2	2	2	4	2	4	2
2	4	2	3	3	2	4	2	3	2
2	4	4	2	4	2	3	3	2	3
2	4	3	2	2	4	2	3	1	2
2	3	3	3	2	4	3	3	2	2
2	2	4	3	2	4	3	3	4	2
2	3	2	2	1	2	1	1	2	1
2	2	1	3	1	1	1	1	1	1
3	3	2	4	4	3	4	3	4	4
3	4	4	4	4	2	4	3	4	4
4	3	3	3	4	4	4	4	2	4
2	3	4	3	3	4	3	2	2	2
2	2	2	2	4	2	4	3	3	3
4	4	3	4	3	3	4	4	4	3
4	3	4	4	4	4	4	2	3	3
4	3	3	4	4	4	2	4	4	4
4	4	4	2	3	3	4	3	4	4
4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
4	3	4	4	3	4	3	2	4	4
4	4	3	4	4	3	4	3	3	3
4	4	3	3	3	3	3	3	4	4
4	3	4	4	4	3	3	3	3	3
2	3	3	2	4	3	2	2	4	4
4	3	2	2	3	3	2	3	2	3
3	4	3	2	3	3	2	2	3	3
4	3	2	2	2	2	3	3	3	2
2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
2	2	2	2	2	2	3	2	2	3
3	1	3	2	2	2	3	3	2	3
1	2	2	2	3	2	2	3	3	3
2	3	1	3	1	1	2	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	2	2	1
1	1	1	1	3	1	2	1	1	1
4	4	4	4	3	2	2	4	4	4
2	4	4	3	4	3	2	4	4	4
2	3	3	3	4	2	2	3	3	2
3	4	4	3	3	3	4	3	4	2
3	2	3	4	4	3	3	3	2	2
2	2	3	3	3	2	2	4	3	4
4	4	3	2	4	4	4	3	4	3
3	4	3	4	2	4	3	4	4	4
4	3	4	2	4	4	4	4	3	4
4	2	3	4	4	4	4	4	4	4
4	4	2	4	3	4	4	4	4	4

4	2	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
2	4	4	4	4	4	4	4	2	4
3	4	3	4	4	4	4	4	4	2
2	3	4	4	3	4	4	4	4	2
4	2	4	3	4	3	4	2	4	4
3	4	3	2	3	2	3	2	3	4
2	2	3	2	2	3	4	4	4	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	3
2	3	2	3	3	4	3	2	2	3
2	2	2	3	2	4	2	2	2	4
4	4	2	4	4	2	3	2	1	4
3	3	4	2	3	2	4	2	2	2
3	2	3	3	3	2	3	3	2	2
2	3	3	3	3	2	3	3	3	2
4	4	4	4	3	3	3	4	4	3
3	4	4	4	3	2	4	3	4	4
2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	3	4	2	2	2
4	4	3	3	4	4	3	4	3	4
4	4	2	4	4	4	4	4	3	2
4	2	4	4	4	4	4	4	4	3
3	3	4	3	2	3	3	3	2	2
3	4	2	4	4	3	4	4	4	3
4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
4	4	3	2	4	4	4	4	4	3
3	3	3	4	4	4	4	3	4	3
3	3	4	4	4	3	4	3	4	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
2	2	4	2	4	2	3	3	2	2
2	2	4	3	3	3	2	3	2	2
3	4	4	3	4	3	4	4	3	3
2	3	3	2	2	2	2	3	4	4
2	3	4	3	2	3	3	3	2	2
2	2	3	3	2	4	2	2	2	3
3	4	4	4	4	4	2	2	2	4
3	2	3	3	2	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
3	4	4	2	4	3	2	4	3	4
2	4	4	4	3	2	3	2	3	2
3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
3	3	4	4	4	4	3	4	3	3
4	3	3	3	4	3	4	3	4	4
4	3	2	3	3	3	4	4	4	4
4	3	3	3	2	4	4	2	4	4
3	3	3	2	3	4	3	4	3	3
3	3	4	3	3	3	3	2	2	2
3	4	4	2	2	2	2	2	3	3
2	3	3	2	3	2	3	3	2	3
2	4	2	3	3	2	2	3	2	2
2	1	1	1	3	1	1	1	1	2

## **Anexo 6 : Notas promedio**

numer	Año	notas								
1	1	15,06		41	2	9,51		86	4	11,76
2	1	14,56		42	2	9,17		87	4	11,73
3	1	14,54		43	2	8,75		88	4	11,7
4	1	14,48		44	3	14,88		89	4	11,61
5	1	14,3		45	3	14,78		90	4	11,56
6	1	14,15		46	3	13,81		91	4	11,04
7	1	13,8		47	3	13,77		92	4	10,83
8	1	13,72		48	3	13,5		93	4	10,72
9	1	13,72		49	3	13,43		94	4	11,7
10	1	13,69		50	3	12,9		95	5	15,01
11	1	13,64		51	3	12,7		96	5	14,73
12	1	13,63		52	3	12,59		97	5	13,84
13	1	13,62		53	3	12,48		98	5	13,8
14	1	13,46		54	3	12,12		99	5	13,41
15	1	13,4		55	3	11,91		100	5	13,36
16	1	13,36		56	3	11,66		101	5	13,25
17	1	12,76		57	3	11,6		102	5	13,08
18	1	12,73		58	3	11,49		103	5	13,07
19	1	12,66		59	3	11,24		104	5	12,43
20	1	11,65		60	3	11,01		105	5	12,3
21	1	10,07		61	3	10,89		106	5	12,13
22	1	9,69		62	3	10,34		107	5	11,82
23	1	9,59		63	3	10,28		108	5	11,82
24	1	5,11		64	3	10,16		109	5	11,42
25	1	4,56		65	3	9,54		110	5	11,34
26	1	3,67		66	3	8,94		111	5	11,29
27	2	13,15		67	3	8,92		112	5	10,33
28	2	12,75		68	3	8,7		113	6	14,32
29	2	12,64		69	4	14,68		114	6	14,23
30	2	12,57		70	4	13,95		115	6	14,01
31	2	12,47		71	4	13,86		116	6	13,81
32	2	12,17		72	4	13,74		117	6	13,64
33	2	12,08		73	4	13,59		118	6	13,45
34	2	11,98		74	4	13,19		119	6	12,39
35	2	11,96		75	4	12,9		120	6	12,25
36	2	11,95		76	4	12,86		121	6	12,24
37	2	11,15		77	4	12,82		122	6	12,17
38	2	11,14		78	4	12,78		123	6	12
39	2	10,52		79	4	12,76		124	6	11,94
40	2	10,43		80	4	12,57		125	6	11,9
				81	4	12,44		126	6	11,57
				82	4	12,43		127	6	11,05
				83	4	12,41		128	6	10,51
				84	4	12,15		129	6	10,42
				85	4	12,07		130	6	9,68
								131	6	9,59
								132	6	8,62

**Anexo 7 .Declaración voluntaria de consentimiento informado**

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será anónima, confidencial y solo se utilizará para fines de la presente investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Yo, con N° de DNI: \_\_\_\_\_ estudiante de la Escuela Profesional de Medicina acepto participar voluntariamente en la investigación titulada

Asimismo, dejo constancia que el investigador me ha informado sobre el objeto de los cuestionario ,para ser utilizado en una investigación de postgrado y que los resultados generales, sin mi nombre, nos serán comunicados en el aula. En tal sentido, convengo en participar en este estudio de investigación.

Nombre: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Fecha:

**Declaración del investigador responsable del proyecto quien realizó la explicación del consentimiento informado:**

“Declaro que he explicado a cada participante el propósito del estudio, los beneficios de los resultados que se obtendrán , de la libertad de participar, de retirarse en cualquier momento y de la confidencialidad respecto al autor de la información. Asimismo, he entregado una copia de esta hoja de información y consentimiento informado completamente llenada y firmada por el/la participante”.