

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL
VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INDEPENDENCIA AMERICANA DE PALLPATA ESPINAR –
2025**

PRESENTADO POR:

Br. NAJELY DAVILA ARMUTO

Br. YULI MARIBEL CARRASCO CHILO

PARA OPTAR AL TÍTULO

PROFESIONAL DE LICENCIADA EN

EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD

MATEMÁTICA Y FÍSICA

ASESOR:

Dr. PEPE QUISPE CCAMA

CUSCO - PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor PEPE QUISPE CCAMA.....
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
AUTÓNOMO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES
DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDEPENDENCIA
AMERICANA DE PALPATA ESPINAR - 2025.....

Presentado por: NAJELY DAUVA ARMUTO..... DNI N° 72867837.....;
presentado por: YULI MARIBEL CARRASCO CHILO..... DNI N°: 73757908.....
Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ESPECIALIDAD MATEMÁTICA Y FÍSICA.....

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 02.... veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 9.....%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	<u>X</u>
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto**
las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 11 de junio..... de 20 26.....

Firma

Post firma Dr. PEPE QUISPE CCAMA.....

Nro. de DNI 40238973.....

ORCID del Asesor 0000-0002-6398-1673.....

Se adjunta:

trn: oid:: 27259:599339536

Yuli Maribel Carrasco Chilo Najely Davila Armuto

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII ...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:599339536

Fecha de entrega

11 jun 2026, 6:23 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

11 jun 2026, 9:41 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

Tesis 11 - 06.docx

Tamaño del archivo

9.7 MB

147 páginas

29.299 palabras

174.614 caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

A Victoria y Alberto, mi mamita y mi papito, por enseñarme el valor del esfuerzo. A mis hermanos, por ser mi motor y alegría. Y a mi ángel en el cielo, mi hermana Thalía, porque este logro también te pertenece y sé que celebras conmigo desde la paz del Señor.

Yuli

A Dios, por acompañarme como guía en mi camino, por brindarme salud y sabiduría, por darme ánimo para seguir adelante, más que todo por permitir que cumpla cada una de mis aspiraciones.

A mis amados padres Bernabé Dávila Campos y Leandra Armuto Quispe, por el apoyo incondicional y fortaleza que siempre me ofrecen, con la ayuda y su sacrificio me han dado todo, espero que sea esto un paso más para seguir cumpliendo cada uno de los anhelos y que siempre estén conmigo, que Dios me los cuide y proteja siempre.

Najely

AGRADECIMIENTO

A Dios, por cuidarnos, brindarnos salud y por la sabiduría; por guiar cada uno de los pasos que damos; a nuestros padres a quienes amamos inmensamente, y por ser nuestra mayor motivación y el apoyo diario en cada aspecto de nuestras vidas.

A los Docentes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco la Facultad de Educación y escuela profesional Educación; asimismo al director, docentes y a los estudiantes de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata, por permitirnos desarrollar el presente trabajo de investigación.

A nuestro asesor el Dr. Pepe Quispe Ccama, por apoyarnos y guiarnos, por su motivación constante y su confianza para la realización y avance de este trabajo.

Todo nuestro agradecimiento, gratitud fraternal a cada una de las personas, que han contribuido y apoyado en nuestro desarrollo moral, material, económico, didáctico; proporcionándonos a lo largo de toda nuestra formación universitaria como estudiantes de esta casa de estudios.

Najely y Yuli

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN.....	xiii
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica	1
1.2. Descripción de la realidad problemática	2
1.3. Formulación del problema.....	5
1.3.1. Problema general.....	5
1.3.2. Problemas específicos	6
1.4. Justificación de la investigación.....	6
1.4.1. Justificación normativa	6
1.4.2. Justificación teórica.....	7
1.4.3. Justificación metodológica	8
1.4.4. Justificación práctica	9
1.4.5. Justificación pedagógica	10
1.5. Objetivos de la investigación	11
1.5.1. Objetivo general	11
1.5.2. Objetivos específicos.....	12
1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación.....	12
1.6.1. Delimitación de la investigación	12

1.6.2. Limitaciones de la investigación	13
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	15
2.1. Antecedentes de la investigación	15
2.1.1. Antecedentes internacionales	15
2.1.2. Antecedentes nacionales	20
2.1.3. Antecedentes regionales o locales.....	23
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1. Base teórica del aprendizaje autónomo	27
2.2.1.1. Aprendizaje	27
2.2.1.2. Aprendizaje autónomo	29
2.2.1.3. Relación entre constructivismo y aprendizaje autónomo.....	32
2.2.1.4. Características del aprendizaje autónomo	34
2.2.1.5. Estrategias de aprendizaje autónomo	36
2.2.1.6. Dimensiones del aprendizaje autónomo	39
2.2.2. Base teórica de la autoeficacia académica	43
2.2.2.1. Definición autoeficacia académica.....	43
2.2.2.2. Importancia de la autoeficacia académica.....	45
2.2.2.3. Importancia de la autoeficacia académica en educación básica regular	47
2.2.2.4. Dimensiones de la autoeficacia académica	48
2.3. Marco conceptual	51
CAPÍTULO III HIPÓTESIS Y VARIABLES	52
3.1. Hipótesis.....	52
3.1.1. Hipótesis general	52
3.1.2. Hipótesis específicas	52
3.2. Identificación de variables e indicadores	53

3.2.1. Variable 1: Estrategias de aprendizaje autónomo	53
3.2.2. Variable 2: Autoeficacia académica.....	53
3.3. Operacionalización de variables.....	54
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA.....	56
4.1. Enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación.....	56
4.1.1. Enfoque de investigación	56
4.1.2. Tipo de investigación	56
4.1.3. Nivel de investigación.....	57
4.1.4. Diseño de investigación	57
4.2. Población y unidad de análisis	58
4.2.1. Población de estudio.....	58
4.2.2. Unidad de análisis	59
4.2.3. Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra.....	59
4.3. Técnicas de recolección de información	60
4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información.....	61
4.5. Técnicas para demostrarla verdad o falsedad de las hipótesis planteadas	62
CAPÍTULO V RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	64
5.1. Análisis descriptivo	65
5.1.1. Análisis de la variable Aprendizaje autónomo.....	65
5.1.2. Análisis de la Variable Autoeficacia Académica	78
5.2. Análisis inferencial.....	85
5.2.1. Criterios para la prueba de normalidad	85
5.2.2. Criterios establecidos para el contraste de hipótesis	87
5.3. Pruebas de hipótesis de la investigación	88
5.3.1. Prueba de hipótesis general	88

5.3.2. Prueba de hipótesis específica 1	90
5.3.3. Prueba de hipótesis específica 2	91
5.3.4. Prueba de hipótesis específica 3	93
5.3.5. Prueba de hipótesis específica 4	95
5.3.6. Prueba de hipótesis específica 5	97
5.3.7. Prueba de hipótesis específica 6	99
DISCUSIÓN	101
CONCLUSIONES	106
RECOMENDACIONES	109
BIBLIOGRAFÍA	111
ANEXOS	119
Anexo 1: Matriz de consistencia	120
Anexo 2: Instrumento de investigación	122
Anexo 3: Fichas de validación por juicio de expertos	125
Anexo 4: Baremos de los instrumentos	128
Anexo 5: Constancia de aplicación	129
Anexo 6: Base de datos	130
Anexo 7: Evidencia fotográfica	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Variable 1: Estrategias de aprendizaje autónomo.....	54
Tabla 2	Variable 2: Autoeficacia académica	55
Tabla 3	Población de estudio.....	59
Tabla 4	Muestra de estudio.....	60
Tabla 5	Resumen de procesamiento de casos.....	64
Tabla 6	Nivel de estrategias de aprendizaje autónomo	65
Tabla 7	Nivel de estrategias de ampliación	67
Tabla 8	Nivel de estrategias de colaboración	69
Tabla 9	Nivel de estrategias de conceptualización	71
Tabla 10	Nivel de estrategias de planificación	73
Tabla 11	Nivel de estrategias de preparación ante exámenes.....	74
Tabla 12	Estrategias de participación	76
Tabla 13	Nivel de autoeficacia académica	78
Tabla 14	Nivel de expectativas de la situación.....	80
Tabla 15	Nivel de la expectativa de los resultados.....	82
Tabla 16	Expectativa de autoeficacia percibida	83
Tabla 17	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.....	86
Tabla 18	Niveles de correlación	87
Tabla 19	Prueba estadística para la hipótesis general.....	88

Tabla 20	Prueba estadística para la hipótesis específica 1	90
Tabla 21	Prueba estadística para la hipótesis específica 2	91
Tabla 22	Prueba estadística para la hipótesis específica 3	93
Tabla 23	Prueba estadística para la hipótesis específica 4	95
Tabla 24	Prueba estadística para la hipótesis específica 5	97
Tabla 25	Prueba estadística para la hipótesis específica 6	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Esquema del diseño de investigación	58
Figura 2	Nivel de estrategias de aprendizaje autónomo	66
Figura 3	Nivel de estrategias de ampliación.....	68
Figura 4	Nivel de estrategias de colaboración.....	70
Figura 5	Nivel de estrategias de conceptualización	71
Figura 6	Nivel de estrategias de planificación	73
Figura 7	Nivel de estrategias de preparación ante exámenes	75
Figura 8	Nivel de estrategias de participación	77
Figura 9	Nivel de autoeficacia académica.....	79
Figura 10	Nivel de expectativas de la situación	80
Figura 11	Nivel de la expectativa de los resultados	82
Figura 12	Expectativa de autoeficacia percibida.....	84

RESUMEN

La presente investigación tuvo como tema central el aprendizaje autónomo y su relación con la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de la IE Independencia Americana de Pallpata Espinar – 2025. El objetivo principal fue determinar la existencia y el grado de relación entre ambas variables. Este estudio es relevante porque el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica constituyen competencias fundamentales para el desempeño escolar, la autorregulación del aprendizaje y la formación de estudiantes con mayor responsabilidad y participación activa en su proceso educativo. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental y de corte transversal, correspondiente a un nivel descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes del nivel secundario. Para la recolección de datos se emplearon dos cuestionarios estructurados: uno orientado a medir el aprendizaje autónomo y otro a evaluar la autoeficacia académica, ambos debidamente adaptados y validados para el contexto educativo. Los resultados evidenciaron una relación significativa, positiva y moderada entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica, sustentada por un coeficiente Rho de Spearman de 0,541 y un nivel de significancia $p < 0,05$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. En conclusión, se determinó que el fortalecimiento del aprendizaje autónomo contribuye de manera significativa al desarrollo de una mayor autoeficacia académica en los estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, Autoeficacia académica, Estrategias de aprendizaje, Autorregulación.

ABSTRACT

The central theme of this research was autonomous learning and its relationship with academic self-efficacy in seventh-grade students at IE Independencia Americana in Pallpata, Espinar. The main objective was to determine the existence and degree of relationship between both variables. This study is relevant because autonomous learning and academic self-efficacy are fundamental skills for school performance, self-regulation of learning, and the development of students with greater responsibility and active participation in their educational process. Methodologically, the research was conducted using a basic quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design, corresponding to a descriptive-correlational level. The sample consisted of 120 secondary school students. Two structured questionnaires were used for data collection: one aimed at measuring autonomous learning and the other at assessing academic self-efficacy, both duly adapted and validated for the educational context. The results showed a significant, positive, and moderate relationship between autonomous learning and academic self-efficacy, supported by a Spearman's Rho coefficient of 0.541 and a significance level of $p < 0.05$, which allowed us to reject the null hypothesis. In conclusion, it was determined that strengthening autonomous learning contributes significantly to the development of greater academic self-efficacy in secondary school students.

Keywords: Autonomous learning, Academic self-efficacy, Learning strategies, Self-regulation.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “Estrategias de aprendizaje autónomo y autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025” surge ante la necesidad de comprender cómo los estudiantes gestionan su propio aprendizaje y cómo esta capacidad se relaciona con la percepción que tienen sobre sus propias habilidades para afrontar las demandas académicas. En el contexto educativo actual, caracterizado por constantes cambios pedagógicos y mayores exigencias cognitivas, resulta fundamental que los estudiantes desarrollen autonomía y confianza en sí mismos, especialmente en la educación secundaria, etapa clave para la consolidación de hábitos de estudio y proyección académica futura.

La importancia de esta investigación radica en que permite aportar evidencia empírica sobre la relación entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en un contexto escolar específico, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y al diseño de estrategias educativas orientadas a promover estudiantes más autónomos, reflexivos y seguros de sus capacidades. En ese sentido, el objetivo general de la investigación fue determinar la relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes del VII ciclo de educación secundaria, de los cuales se trabajó con una muestra de 120 estudiantes. Para la recolección de datos se emplearon cuestionarios estructurados, previamente validados y adaptados al contexto educativo, y el análisis estadístico se realizó mediante técnicas

descriptivas e inferenciales, utilizando el coeficiente Rho de Spearman para la contrastación de hipótesis.

La investigación se estructura en cinco capítulos. El Capítulo I, correspondiente al planteamiento del problema, aborda el ámbito de estudio, la descripción de la realidad problemática, la formulación del problema, la justificación, los objetivos y la delimitación y dificultades de la investigación. El Capítulo II, referido al marco teórico conceptual, presenta el estado del arte, los fundamentos teóricos que sustentan las variables de estudio y la definición de términos básicos. El Capítulo III desarrolla las hipótesis y variables, incluyendo su identificación y operacionalización. El Capítulo IV expone detalladamente la metodología empleada, considerando el enfoque, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. Finalmente, el Capítulo V presenta los resultados de la investigación, seguidos de la discusión de los hallazgos, las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía utilizada y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

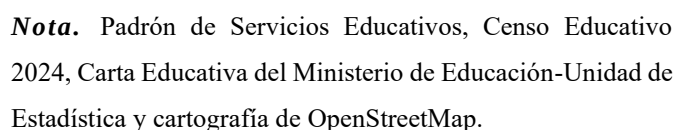
La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Independencia Americana, ubicada en el centro poblado de Héctor Tejada, perteneciente al distrito de Pallpata, en la provincia de Espinar. Dicha institución es de gestión pública directa y está bajo la supervisión de la UGEL Espinar. Ofrece servicios educativos en los tres niveles de la Educación Básica Regular: nivel inicial, primario y secundario. Su código modular es 1062397. Es una institución educativa mixta, ya que atiende a estudiantes de ambos géneros, y brinda atención únicamente en el turno mañana. Su ubicación geográfica está clasificada como zona rural.

El distrito de Pallpata es uno de los ocho en total que conforman la provincia de Espinar. Este distrito está a una altura media de 4100 msnm, y se encuentra en la provincia de Espinar y departamento del Cusco. El distrito de Pallpata limita de la siguiente manera:

- Por el norte: con el distrito de Alto Pichigua.
- Por el este: con el departamento de Puno.
- Por el sur: con el distrito de Condoroma.
- Por el oeste: con los distritos de Yauri y Ocoruro.

El distrito de Héctor Tejada, también conocido como Pallpata, es una zona rural andina ubicada en la provincia de Espinar, caracterizada por actividades económicas basadas en agricultura de subsistencia con productos como la papa, la avena, el chuño y ganadería como ovinos y camélidos.

Ubicación geográfica de la institución educativa



El aprendizaje autónomo para Condori y Mogrovejo (2024), se define como “la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas, seleccionando estrategias y evaluando su progreso de manera independiente” (p. 25). Por otro lado, la autoeficacia académica hace referencia a la creencia que tiene el

estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar el éxito académico (Muñoz, 2022). Ambas variables resultan fundamentales en el contexto educativo contemporáneo, ya que promueven la autorregulación, la motivación intrínseca y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, múltiples investigaciones han reportado que un número significativo de estudiantes presenta deficiencias tanto en el uso de estrategias de aprendizaje autónomo como en sus niveles de autoeficacia académica, lo cual repercute negativamente en su rendimiento escolar (Chávez, 2022).

A nivel internacional, la situación también refleja desafíos preocupantes. Diversos estudios en América Latina han evidenciado que más del 50% de los estudiantes de 15 años no alcanzan niveles básicos de competencia en lectura y matemáticas, indicando una crisis de aprendizaje de grandes dimensiones (Banco Mundial, 2025). Esta problemática podría explicarse, entre otros factores, por la falta de estrategias de aprendizaje autónomo y por bajos niveles de autoeficacia, especialmente en contextos educativos donde aún predominan métodos tradicionales de enseñanza, limitando el desarrollo de habilidades de autorregulación y autogestión académica.

En el contexto peruano, diversas investigaciones han encontrado una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar en estudiantes de secundaria (Pajuelo, 2021). Por ejemplo, un estudio en Lima Metropolitana halló que aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia lograban mejores resultados académicos y manifestaban mayor resiliencia ante los desafíos escolares (Muñoz, 2022). Asimismo, se ha señalado que las dificultades en el desarrollo del aprendizaje autónomo afectan especialmente a estudiantes en zonas rurales, donde las oportunidades para el uso de tecnologías educativas y el acceso a métodos pedagógicos innovadores son aún limitadas.

En la región del Cusco, y particularmente en la provincia de Espinar, la situación educativa reflejaba tendencias similares. Según Condori y Mogrovejo (2024), en un estudio realizado en la IE Mx. Diego Quispe Titto, aproximadamente el 43% de los estudiantes presentaba niveles bajos de aprendizaje autónomo, situación que además se correlacionaba con una motivación escolar moderada. Estos resultados pusieron en evidencia una problemática seria en el fortalecimiento de habilidades de autogestión y de confianza en las capacidades académicas de los estudiantes de la región, limitando así su desempeño y su continuidad educativa.

En la Institución Educativa Independencia Americana, situada en una zona que enfrenta diversas necesidades de desarrollo educativo, se observó que muchos estudiantes del VII ciclo presentaban dificultades para gestionar su aprendizaje de manera autónoma. Con frecuencia, no planificaban adecuadamente sus actividades académicas, mostraban limitadas estrategias para organizar y monitorear su propio aprendizaje y dependían en gran medida de factores externos para alcanzar sus logros escolares. Asimismo, algunos estudiantes atribuían sus resultados académicos principalmente a las condiciones del entorno o a la actuación de otras personas, evidenciando expectativas de la situación poco favorables. Del mismo modo, se percibió que varios estudiantes mostraban dudas respecto a los resultados que podían obtener mediante su esfuerzo y dedicación, lo que afectaba sus expectativas de logro. A ello se sumaba una limitada confianza en sus propias capacidades para enfrentar con éxito las exigencias académicas, resolver dificultades escolares y alcanzar sus metas educativas, reflejando niveles insuficientes de autoeficacia percibida. Esta situación repercutía en su motivación, persistencia y compromiso con las tareas escolares, dificultando el afrontamiento de los retos académicos. En consecuencia, las limitaciones en el aprendizaje autónomo y las debilidades en las creencias de

autoeficacia académica se retroalimentaban, afectando no solo el desempeño escolar, sino también el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Entre las principales causas de esta problemática se pudieron identificar la insuficiente capacitación de los docentes en metodologías que favorezcan la autonomía en el aprendizaje, la escasez de recursos didácticos pertinentes al contexto, así como factores socioeconómicos adversos que restringían el acceso a tecnologías de apoyo educativo (Chávez, 2022; Pajuelo, 2021). Además, la persistencia de prácticas pedagógicas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos dificultaba la formación de estudiantes independientes, seguros de sus habilidades y capaces de autorregular su propio aprendizaje.

Si esta situación persistía, las consecuencias podían ser graves tanto a nivel educativo como social. Los estudiantes con bajos niveles de aprendizaje autónomo y de autoeficacia académica tendrían un mayor riesgo de presentar bajo rendimiento, deserción escolar y dificultades para insertarse exitosamente en el mercado laboral (Muñoz, 2022). Asimismo, estarían menos preparados para adaptarse a las exigencias de un mundo cada vez más dinámico, donde el aprendizaje continuo y la autogestión son competencias clave para el desarrollo personal y profesional.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?

1.3.2. Problemas específicos

- a) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?
- b) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?
- c) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar – 2025?
- d) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?
- e) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?
- f) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación normativa

La Ley General de Educación N° 28044 establece que uno de los fines de la educación es el desarrollo integral de la persona, fomentando su autonomía, responsabilidad y capacidad para aprender a lo largo de la vida (Congreso de la República, 2003). Esta disposición respaldó la relevancia de haber investigado el

aprendizaje autónomo como una competencia clave en los estudiantes de educación secundaria, así como su relación con la autoeficacia académica, entendida como la confianza del estudiante en sus propias capacidades para lograr aprendizajes significativos.

1.4.2. Justificación teórica

La presente investigación abordó dos constructos fundamentales para el desarrollo educativo de los estudiantes de secundaria: el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica. El aprendizaje autónomo implica la capacidad del estudiante para gestionar, planificar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, lo cual promueve la independencia intelectual y el pensamiento crítico (Bautista y Brito, 2020). Por otro lado, la autoeficacia académica, derivada de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), se refiere a la creencia del estudiante en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar logros académicos (Pajares, 2002). Si bien estos conceptos habían sido ampliamente estudiados de manera individual, existían vacíos en su análisis conjunto dentro del contexto de educación secundaria, sobre todo en instituciones públicas rurales como la IE Independencia Americana de Pallpata.

Desde el punto de vista teórico, fue evidente que la relación entre las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica no había sido suficientemente explorada en el ámbito educativo peruano de educación básica regular. Las investigaciones existentes solían abordar el aprendizaje autónomo como un componente de la educación superior (Herrera, 2020) o focalizar la autoeficacia en relación a factores socioemocionales (Álvarez, 2018), dejando de lado su interacción en el nivel secundario. Este vacío planteó la necesidad de generar conocimiento actualizado que permitiera comprender cómo el desarrollo de estrategias autónomas

incide en la percepción de autoeficacia académica en adolescentes, y de este modo, ofrecer herramientas de intervención pedagógica adaptadas a la realidad escolar peruana.

En este sentido, esta investigación buscó reducir las brechas teóricas existentes respecto a cómo se correlacionan estas dos variables en adolescentes peruanos, contribuyendo a fortalecer el cuerpo teórico sobre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia en la educación básica regular. Así, se aspiró a fundamentar intervenciones educativas innovadoras que favorezcan no solo la mejora del rendimiento académico, sino también el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.

1.4.3. Justificación metodológica

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo porque permitió recolectar y analizar datos numéricos de manera ordenada, facilitando la comprensión de cómo se relacionaban las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo. Este enfoque fue especialmente útil para transformar percepciones y experiencias educativas en información medible, que luego puede interpretarse objetivamente. Hernández y Mendoza (2018) señalan que el enfoque cuantitativo resulta idóneo cuando se busca medir fenómenos educativos y analizar sus relaciones mediante procedimientos estadísticos, ya que ofrece resultados claros, confiables y replicables. A diferencia del enfoque cualitativo, que profundiza en interpretaciones personales, el enfoque cuantitativo permite observar patrones generales y establecer conclusiones que puedan servir de guía para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución.

El diseño no experimental se justificó porque permitió observar y analizar las variables en su contexto natural, sin necesidad de manipularlas ni alterar la dinámica

habitual de los estudiantes, lo cual garantizó que los hallazgos reflejaban la realidad educativa tal como ocurre (Hernández et al., 2014). La investigación se situó dentro del tipo básico, dado que su propósito fue generar conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en el contexto local, contribuyendo a cerrar vacíos existentes en la literatura educativa peruana. Además, el nivel correlacional fue apropiado, ya que permitió determinar si existía una relación significativa entre ambas variables y conocer su intensidad y dirección (Creswell, 2014). La elección de cuestionarios con respuestas ordinales resultó acertada, porque captaron de manera precisa las percepciones, actitudes y niveles de desarrollo de los estudiantes, ofreciendo información que pudo organizarse, analizarse estadísticamente y transformarse en recomendaciones prácticas para mejorar el aprendizaje autónomo y fortalecer la confianza académica de los estudiantes.

En conjunto, la metodología planteada garantizó la obtención de datos válidos y confiables, acordes con los objetivos y preguntas de investigación, y se ajustó al propósito de realizar un estudio riguroso y significativo en el campo educativo.

1.4.4. Justificación práctica

La presente investigación revistió una importancia práctica significativa, pues permitió identificar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular. Según Zimmerman (2013), la autorregulación del aprendizaje y el uso de estrategias autónomas son determinantes en el rendimiento académico, ya que favorecen la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje. Comprender cómo estas estrategias se relacionaban con la autoeficacia permitió a docentes y orientadores diseñar programas educativos y estrategias pedagógicas contextualizadas,

promoviendo la autonomía de los estudiantes y fortaleciendo su confianza en sus capacidades académicas (Bandura, 1997).

Además, los hallazgos de este estudio ofrecieron herramientas concretas para que los docentes desarrollen habilidades de planificación, autorregulación y evaluación en sus estudiantes, fomentando un aprendizaje integral basado en el “aprender a aprender” (Pérez et al., 2020). Asimismo, permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de las estrategias de estudio autónomas para mejorar su desempeño académico y autoconfianza, impactando positivamente en su trayectoria escolar y futura inserción laboral o continuidad en estudios superiores. De manera complementaria, los resultados podrán servir a las autoridades educativas para orientar decisiones sobre diseño curricular, capacitaciones docentes y políticas institucionales, especialmente en contextos rurales o de menor desarrollo, donde el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y la autoeficacia es clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad (OEI, 2017).

Finalmente, los resultados podrán ser utilizados por las autoridades educativas para tomar decisiones informadas en torno al diseño curricular, las capacitaciones docentes y las políticas institucionales, especialmente en contextos rurales o de menores recursos, donde el fomento del aprendizaje autónomo y el fortalecimiento de la autoeficacia son fundamentales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

1.4.5. Justificación pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico, la presente investigación se justificó por la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación secundaria, considerando que el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica son componentes fundamentales para el desarrollo integral de los

estudiantes. En la actualidad, el sistema educativo demanda que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades para aprender de manera independiente, regular su propio proceso de estudio y confiar en sus capacidades para enfrentar los retos académicos.

Asimismo, la investigación aportó información relevante para la práctica docente, ya que puso en evidencia la importancia de promover estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía del estudiante dentro del aula. El docente, desde un enfoque pedagógico moderno, debe asumir un rol de mediador y orientador del aprendizaje, propiciando espacios donde los estudiantes planifiquen sus actividades, reflexionen sobre lo aprendido, participen activamente y se preparen adecuadamente para las evaluaciones. De esta manera, se favorece un aprendizaje más significativo y duradero.

Por último, esta investigación contribuirá al ámbito pedagógico al brindar evidencias empíricas que pueden servir de base para el diseño y la mejora de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. Su aplicación permitió mejorar la calidad del proceso educativo, promoviendo estudiantes más autónomos, seguros de sí mismos y capaces de afrontar con éxito las exigencias académicas y personales dentro y fuera del entorno escolar.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

1.5.2. Objetivos específicos

- a) Determinar la relación entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- b) Determinar la relación entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- c) Determinar la relación entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- d) Determinar la relación entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- e) Determinar la relación entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- f) Determinar la relación entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación

1.6.1. Delimitación de la investigación

La presente investigación se delimitó geográfica o espacialmente en la Institución Educativa Independencia Americana, ubicada en el distrito de Pallpata, provincia de Espinar, región Cusco. Este contexto institucional constituye el escenario

específico en el que se desarrolló el estudio, considerando sus características educativas, organizativas y socioculturales propias.

En cuanto a la delimitación temporal, el estudio se llevó a cabo durante el año académico 2025, periodo en el cual se realizó la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y el análisis de la información, en concordancia con el calendario escolar establecido por la institución educativa.

Respecto a la delimitación poblacional, la investigación se centró exclusivamente en 120 estudiantes del VII ciclo de educación secundaria, correspondientes a los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria, quienes participaron de manera directa en el estudio. No se incluyó a estudiantes de otros ciclos, niveles educativos ni a docentes u otros actores de la comunidad educativa.

1.6.2. Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones del estudio se identifica el acceso restringido al tiempo académico, ya que la aplicación de los instrumentos estuvo sujeta a los horarios establecidos por la institución educativa, lo cual redujo la flexibilidad para realizar evaluaciones en diferentes momentos del proceso formativo.

Asimismo, la investigación se vio limitada por el uso de instrumentos de autoinforme, es decir, aquellos instrumentos que dependen de la percepción y sinceridad de los estudiantes al responder, pudiendo estar influenciados por factores externos como el estado emocional, la presión académica o el deseo de brindar respuestas socialmente aceptadas.

Otra limitación estuvo relacionada con el contexto sociocultural y educativo específico de la institución estudiada, lo que implica que los resultados obtenidos no pueden generalizarse de manera directa a otras instituciones con características

diferentes, como centros educativos urbanos, privados o con distinta infraestructura y recursos pedagógicos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Gonzales et al., (2020) en su estudio “Relación entre autoeficacia académica, apoyo social académico y bienestar académico con el rendimiento en universitarios mexicanos” quienes analizaron mediante un enfoque cuantitativo, correlacional, transversal y diseño no experimental en que se buscó determinar la asociación de estas variables en 304 estudiantes de licenciatura, siendo 175 mujeres y 129 hombres de una universidad de México, con edades promedio de 19 y 20 años respectivamente. Utilizando la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, la Escala de Apoyo Social Académico y la Escala de Bienestar en Contexto Académico, se encontraron correlaciones significativas ($p < 0.05$) entre la autoeficacia académica y mejor rendimiento ($r = 0.42$); también relación entre el apoyo social académico y rendimiento ($r = 0.38$), y relación significativa entre el bienestar escolar y rendimiento ($r = 0.35$). Los análisis revelaron que los estudiantes con autoeficacia baja/media tenían 2.3 veces menos probabilidades de alcanzar un rendimiento satisfactorio respecto a aquellos con autoeficacia alta. Asimismo, se identificaron diferencias por sexo: las mujeres mostraron mayor rendimiento académico y bienestar académico que los hombres, con tamaños de efecto pequeños pero significativos. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar intervenciones psicoeducativas focalizadas en el desarrollo de la autoeficacia particularmente en modalidades semipresenciales y en fortalecer redes de apoyo social académico, especialmente en poblaciones masculinas que presentaron menores niveles en estas variables. La investigación proporciona evidencia empírica para diseñar programas institucionales que mejoren simultáneamente los factores psicológicos

(autoeficacia), sociales (apoyo) y emocionales (bienestar) vinculados al éxito académico universitario.

Najera et al. (2022) presentaron su estudio titulado “Autoeficacia académica en estudiantes de bachillerato en Aguascalientes, México” con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica entre los diferentes grupos de estudiantes (semestres). La muestra representativa estuvo conformada por 5316 estudiantes mediante un diseño no experimental y enfoque cuantitativo de tipo transversal, aplicando una escala de autoeficacia validada. Los resultados mostraron diferencias significativas ($p < 0.05$) según el semestre, con niveles más altos en sexto semestre ($M=4.2$), seguido de segundo ($M=3.9$) y menor en cuarto ($M=3.5$), revelando un patrón en “U” invertida que indica una crisis motivacional intermedia. Asimismo, se encontraron diferencias institucionales, con mayor autoeficacia en instituciones privadas ($M=4.1$) versus públicas ($M=3.6$) y por género, donde las mujeres superaron a los hombres ($M=3.9$ vs 3.7). Estos hallazgos, con tamaños de efecto pequeños pero significativos, destacaron la naturaleza dinámica de la autoeficacia y sugirieron la necesidad de intervenciones diferenciadas por semestre, reducción de brechas institucionales y aprovechamiento del capital psicoeducativo femenino, proporcionando evidencia valiosa para mejorar la retención estudiantil y la transición a educación superior en el contexto mexicano.

Duarte et al. (2024) realizaron un estudio titulado “Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en Colombia” con el objetivo de identificar los consensos existentes en torno a los fundamentos teóricos, los tipos de estrategias y los factores que influyen en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes desde primaria hasta la educación superior. Para lograr esto, los autores emplearon una metodología de revisión sistemática, analizando 110 artículos de investigación originales publicados entre

2018 y 2020, extraídos de bases de datos especializadas como Dialnet, DOAJ, EBSCO y ERIC. La población de estudio analizada de manera indirecta a través de estos artículos ascendió a 59 613 participantes, incluyendo estudiantes escolares, universitarios y docentes. El instrumento principal fue una matriz de análisis que permitió categorizar la información en dimensiones como las características de los estudios, los fundamentos teóricos, los tipos de estrategias y los factores influyentes. Entre los resultados más significativos, se encontró que la perspectiva teórica más aceptada (40 % de los estudios) concibe la autorregulación como un proceso cíclico donde el estudiante planea, monitorea y se autoevalúa de forma recurrente. Asimismo, se identificó un marcado interés investigativo por las estrategias metacognitivas (presentes en el 89% de los artículos que analizaban un solo tipo de estrategia), las cuales son cruciales para planificar y regular el propio pensamiento. Las conclusiones subrayaron que, si bien hay un crecimiento en la producción iberoamericana, la investigación aún es dominada por países de habla inglesa y se centra predominantemente en la población universitaria, dejando un vacío en estudios con niveles educativos iniciales. Además, concluyeron que factores intrínsecos como la motivación y la autoeficacia, junto con factores extrínsecos como la metodología del docente y el andamiaje, son determinantes para promover la autorregulación, mientras que el uso de herramientas tecnológicas muestra resultados contradictorios en cuanto a su efectividad real.

Oliveira et al. (2021) realizaron un estudio de nombre “Perfiles de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia Académica en Estudiantes de escuelas públicas del norte de Rio Grande do Sul, Brasil”, con el objetivo principal de investigar la asociación entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes de primaria, así como identificar perfiles de alumnos según estas variables y compararlos en relación con la presencia de síntomas psicopatológicos. La investigación empleó una metodología

cuantitativa, de corte transversal y descriptivo-correlacional. La muestra estuvo compuesta por 252 participantes, de los cuales 126 eran estudiantes de primaria (quinto a noveno año, con una media de edad entre 11 y 13 años) y 126 eran sus padres o tutores. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos incluyeron un cuestionario sociodemográfico, la Guía para Evaluación del Sentido de Autoeficacia (GESA), la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para la Escuela Primaria (EEVAP-EP) y la Child Behavior Checklist (CBCL) para evaluar los problemas de conducta. Los resultados mostraron correlaciones positivas y moderadas entre la autoeficacia académica y la ausencia de estrategias metacognitivas disfuncionales, así como con el uso de estrategias cognitivas. El análisis de conglomerados permitió identificar dos perfiles claramente diferenciados: un "Perfil de Bajas Puntuaciones" (38 % de la muestra), con baja autoeficacia y escaso uso de estrategias de aprendizaje, y un "Perfil de Altas Puntuaciones" (62 % de la muestra), con alta autoeficacia y uso frecuente de estas estrategias. Una conclusión fundamental fue que el perfil con bajas puntuaciones mostró una ocurrencia significativamente mayor de síntomas psicopatológicos internalizantes (como ansiedad y depresión) y externalizantes (como comportamiento agresivo), con tamaños del efecto moderados. El estudio concluyó que la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje están intrínsecamente ligadas en estudiantes de primaria, y que un nivel bajo en estas variables puede ser un indicador de riesgo para el bienestar psicológico y el rendimiento académico, subrayando la necesidad de implementar intervenciones educativas tempranas que fortalecieran ambas dimensiones.

Niehaus et al. (2021) realizaron un estudio titulado “La Autoeficacia, la motivación intrínseca, y los resultados académicos entre los latinos de la escuela intermedia los estudiantes que participan en un programa después de la escuela de tipo longitudinal en dos escuelas públicas del medio oeste de los Estados Unidos”, con el

objetivo de examinar cómo la autoeficacia académica, la motivación intrínseca y la participación en un programa extraescolar contribuyeron al rendimiento académico de estudiantes latinos de secundaria a lo largo de un año escolar. La investigación empleó una metodología cuantitativa longitudinal. La muestra estuvo compuesta por 47 estudiantes latinos de sexto a octavo grado, la mayoría de ellos varones (72 %), inmigrantes de primera generación (66 %) y beneficiarios de almuerzo gratis o a precio reducido (94 %), lo que indica un nivel socioeconómico bajo. Los instrumentos utilizados incluyeron la Escala de Motivación Intrínseca y Extrínseca (IEMS), la Escala de Autoeficacia del Estudiante Morgan-Jinks (MJSES), un cuestionario demográfico y datos académicos archivados de las escuelas (promedio de calificaciones GPA, asistencia escolar y resultados de pruebas estandarizadas de matemáticas y lectura). Los resultados de las regresiones revelaron que la motivación intrínseca al inicio del año fue un predictor positivo y significativo del GPA final de los estudiantes. Por su parte, la autoeficacia inicial predijo positivamente una mayor asistencia escolar y puntuaciones más altas en la prueba estandarizada de matemáticas. Asimismo, una mayor asistencia al programa extraescolar también contribuyó significativamente a un mejor rendimiento en matemáticas. Los análisis de crecimiento mostraron que los niveles de autoeficacia y motivación intrínseca de los estudiantes se mantuvieron estables durante el año y no estuvieron relacionados con su grado de participación en el programa. Las conclusiones subrayaron la importancia de fomentar tanto la autoeficacia como la motivación intrínseca en los estudiantes latinos de secundaria, ya que estas variables se asociaron con diferentes resultados académicos positivos. Además, se concluyó que la participación constante en programas extraescolares académicamente enfocados puede ser una estrategia beneficiosa para apoyar el logro en áreas específicas como las matemáticas en esta población.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Pajuelo (2021) en su investigación “Autoeficacia Académica en el Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes de Quinto de Secundaria de la IE 2026 en el 2020”, buscó determinar la incidencia de la autoeficacia académica en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de quinto de secundaria. Para ello empleó como enfoque cuantitativo, de nivel correlacional causal, de diseño no experimental; de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 123 estudiantes de 5to de secundaria. Para evaluar las variables de estudio se utilizó el cuestionario de autoeficacia académica (ACAES) del autor Patricio Galleguillos y el cuestionario de Aprendizaje autorregulado de Mejía Medina. Ambos cuestionarios con una confiabilidad de 0,928 y 0,910 respectivamente. Los resultados obtenidos revelaron que la autoeficacia académica se ubica mayoritariamente en un nivel regular, con un 57,7 %. De igual manera, se determinó que el aprendizaje autorregulado predomina en un nivel moderado con un 50,4 %. En cuanto al análisis inferencial, se evidenció una relación significativa entre ambas variables, dado que el valor p fue menor a 0,05, lo cual permitió concluir que la autoeficacia académica influye significativamente en el aprendizaje autorregulado.

Yupanqui et al. (2021), en su artículo de investigación, “Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad”, indicaron que la autoeficacia académica es un predictor clave del éxito educativo, por lo que este estudio propuso un modelo explicativo basado en autorregulación, afecto positivo y rasgos de personalidad (extraversión, responsabilidad y apertura). Utilizando un diseño correlacional-predictivo y regresión lineal múltiple jerárquica, se aplicaron instrumentos como la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, The Scale of Positive and Negative Experience (SPANE), la subescala de Autorregulación de Actividades Académicas y el Mini International Personality Item

Pool (MINI-IPIP). La muestra estuvo conformada por 1562 estudiantes universitarios en la ciudad de Lima. Los resultados mostraron correlaciones significativas entre estas variables y la autoeficacia, con el modelo final explicando el 30.1 % de su varianza. Se concluyó que la autorregulación, el afecto positivo y ciertos rasgos de personalidad son predictores sólidos de la autoeficacia académica, respaldando intervenciones educativas que fortalezcan estas dimensiones para mejorar el rendimiento estudiantil.

Peralta (2023) realizó un artículo de revisión bibliográfica en Perú de título “Aprendizaje autónomo del estudiante de educación básica: Una revisión bibliográfica”, con el objetivo de identificar la importancia del aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica. Para ello, empleó una metodología de revisión sistemática basada en la estrategia PRISMA, analizando 26 investigaciones primarias publicadas entre 2019 y 2023, recuperadas de bases de datos científicas como SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico. La población de estudio, analizada de forma indirecta a través de la literatura revisada, comprendió a estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria. Los instrumentos utilizados fueron, en este caso, los criterios de inclusión y exclusión actuaron como filtros para seleccionar la literatura más relevante sobre el tema. Los resultados de la síntesis revelaron que el aprendizaje autónomo es un proceso fundamental que permite al estudiante construir sus propios conocimientos, elegir sus estrategias y asumir las consecuencias de sus decisiones, lo que a su vez mejora su autoestima. La revisión identificó que factores clave para fomentar esta autonomía incluyen el uso de metodologías activas (como el aprendizaje basado en proyectos y el design thinking), la integración de las TIC, la implementación de actividades lúdicas desde una edad temprana y un cambio crucial en el rol del docente, quien debe actuar como un guía y facilitador. Entre las conclusiones más destacadas, se resaltó que el aprendizaje autónomo prepara a los estudiantes para enfrentar un mundo cambiante y competitivo. Además, se concluyó

que la tecnología ha transformado el proceso de aprendizaje, exigiendo nuevas habilidades en los estudiantes, y que el docente debe estar en constante preparación para ofrecer un soporte y acompañamiento oportuno que permita a cada alumno encontrar su propia forma de aprender de manera efectiva.

Arboccó et al. (2023). En su artículo de investigación llamado, “Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia”. Indicaron que la pandemia obligó a los estudiantes universitarios a adaptarse a la educación virtual, lo que generó resultados dispares debido a factores como la falta de recursos tecnológicos (extrínsecos) y la autoeficacia académica (intrínseca). El estudio buscó describir el nivel de autoeficacia académica y la percepción sobre la educación virtual durante este periodo, aplicando la Escala de Autoeficacia Académica de Robles (2019) y una encuesta de satisfacción con la modalidad remota. La investigación fue de tipo cuantitativa y descriptiva-comparativa, con una muestra conformada por 113 estudiantes de 16 años en adelante. Los resultados mostraron que la autoeficacia académica del grupo evaluado estaba por debajo del promedio, con diferencias significativas según la edad (especialmente en estudiantes de 27 años o más). Además, el 46.02 % consideró que la educación virtual no los favoreció ni perjudicó, mientras que el 51.79 % prefirió un modelo híbrido. Estos hallazgos reflejaron los desafíos de la virtualización educativa y subrayaron la influencia de la autoeficacia y las condiciones contextuales en el rendimiento académico durante crisis sanitarias.

Peña (2022), en su estudio “Estrategias del aprendizaje autorregulado y autoeficacia del inglés en estudiantes de 5to de secundaria, Ate - 2022” tuvo como objetivo determinar la relación entre estas variables en alumnos de una institución educativa de Ate, Perú. Con un diseño correlacional, cuantitativo, no experimental y transversal, se evaluó una muestra de 105 estudiantes mediante el Cuestionario de

Estrategias de Aprendizaje Autorregulado (SLRQ) y el Cuestionario de Autoeficacia en inglés (QESE), ambos adaptados al contexto peruano. Los resultados mostraron una relación positiva moderada ($\rho = 0,239$, coeficiente de Spearman), indicando que a mayor uso de estrategias autorreguladas (como planificación y autoevaluación), mayor confianza en el dominio del inglés. Los hallazgos sugirieron que fomentar estas habilidades podría mejorar no solo la autoeficacia lingüística, sino también el rendimiento académico, destacando la importancia de integrar metodologías que promuevan la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

2.1.3. Antecedentes regionales o locales

Aquino y Villafuerte (2022) en su tesis de título “Pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo de estudiantes del nivel secundario en Cusco”, realizaron una investigación con el propósito de conocer cómo influye la variable pensamiento crítico en la variable aprendizaje autónomo. Para ello se examinó esta relación mediante un enfoque cuantitativo explicativo con diseño correlacional no experimental. El estudio se realizó con 81 estudiantes de cuarto grado de secundaria seleccionados mediante muestreo no probabilístico de una población de 220 alumnos, utilizando cuestionarios validados para medir ambas variables. Los resultados, procesados con SPSS v.25 mediante el estadístico Tau-b de Kendall, revelaron una asociación positiva moderadamente fuerte ($\tau = 0.548$, $p < 0.05$) entre el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Esto sugirió que los estudiantes con mayores habilidades de análisis crítico (evaluación de argumentos, resolución de problemas y toma de decisiones reflexivas) tendieron a desarrollar mejor su capacidad de aprendizaje autodirigido. Estos hallazgos destacaron la importancia de integrar estrategias pedagógicas que fomenten ambas competencias de manera simultánea, ya que el pensamiento crítico no solo mejora la comprensión de contenidos, sino que también promueve la autonomía en el aprendizaje.

El estudio aportó evidencia relevante para el diseño de currículos en educación secundaria, especialmente en contextos como el peruano, donde el desarrollo de habilidades metacognitivas es clave para enfrentar desafíos académicos y sociales.

Condori (2020) en su estudio titulado “Aprendizaje autodirigido y logro de aprendizajes en estudiantes del 5to grado de secundaria de una institución educativa de Cusco”. En él se analizó esta conexión mediante un diseño descriptivo-correlacional en 64 alumnos de quinto grado de una institución educativa de San Sebastián. Utilizando un cuestionario adaptado de Narváez (2003) para medir el aprendizaje autodirigido y los promedios trimestrales en áreas curriculares clave, la investigación reveló hallazgos significativos, aunque inesperados. Los resultados mostraron una predominante disposición hacia el aprendizaje autodirigido en nivel alto entre los estudiantes, destacándose especialmente su capacidad para establecer metas y orientación al futuro. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, no se encontró una correlación significativa entre esta variable y los logros académicos medidos. La mayoría de estudiantes (36 %) se ubicó en nivel de proceso (notas entre 11-13), mientras que solo un mínimo 6 % alcanzó el nivel satisfactorio. Estos hallazgos sugirieron que, aunque los estudiantes desarrollan competencias de autodirección en su aprendizaje, estas no se traducen necesariamente en mejores resultados académicos según el sistema de evaluación tradicional. La investigación planteó importantes interrogantes sobre la posible desconexión entre las habilidades metacognitivas de los estudiantes y los sistemas de medición del rendimiento, abriendo líneas de investigación futura sobre cómo evaluar de manera más integral los aprendizajes. El estudio aportó valiosas reflexiones para el diseño de estrategias pedagógicas que logren vincular efectivamente la autonomía en el aprendizaje con la demostración concreta de logros académicos en el contexto educativo peruano.

Atamari (2022) con su investigación titulada “Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública del Cusco”, tuvo como objetivo analizar la asociación entre estas variables en una muestra de 180 universitarios. Mediante un enfoque cuantitativo, básico y correlacional de corte transversal, se aplicaron la Escala de Autoeficacia (Baessler y Schwarzer) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko. Los resultados revelaron una correlación inversa significativa ($Rho \text{ Spearman} = -0,222$, $p = 0,003$), indicando que, a mayor autoeficacia, menor tendencia a la procrastinación, aunque con una asociación débil. Esto sugirió que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades académicas presentaron menos conductas de postergación de tareas.

Herrera et al. (2024) realizaron una revisión bibliográfica titulada "Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura". El estudio, de carácter descriptivo, se basó en una exhaustiva revisión de literatura para explorar el estado actual del aprendizaje autónomo y la metacognición en estudiantes de bachillerato. Los investigadores identificaron que es fundamental que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y consciente para poder trabajar de forma independiente y destacar como futuros profesionales. Los resultados demostraron una relación positiva entre el aprendizaje autónomo y la metacognición, destacando que quienes utilizan estrategias de aprendizaje autónomo presentan mayores niveles de metacognición. Esto fortaleció habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la autorregulación y la resolución de problemas, consideradas claves para el éxito académico. La investigación concluyó que fomentar estas habilidades no solo mejora el rendimiento inmediato, sino que prepara a los estudiantes para los desafíos educativos y profesionales del siglo XXI, alineándose directamente con la

importancia de la dimensión de autorregulación y metacognición en el aprendizaje autónomo que se investiga en el presente estudio.

Huillca y Paniura (2024) elaboran su investigación “Estilos de aprendizaje y aprendizaje autónomo en los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Sagrado Corazón de Jesús, distrito Ocongate, Cusco”, la cual tuvo como propósito determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje autónomo en los estudiantes de quinto grado de secundaria. La investigación, de enfoque básico y diseño descriptivo correlacional, aplicó la técnica de la encuesta, utilizando como instrumentos el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) adaptado al contexto peruano por Jara et al. (2015) y Crispín (2021), junto con un cuestionario para evaluar el aprendizaje autónomo. La muestra estuvo conformada por 47 estudiantes, cuyos resultados evidenciaron que el 31,9 % presentaba un nivel alto de estilos de aprendizaje, el 29,8 % un nivel moderado, y el 21,3 % un nivel muy alto; mientras que el 12,8 % y el 4,3 % mostraban niveles bajos y muy bajos, respectivamente. En cuanto al aprendizaje autónomo, el 51,1 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto y el 48,9 % un nivel moderado. De manera significativa, se halló una correlación positiva y moderada ($r = 0.558$; $p = 0.000$) entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje autónomo, lo que demostró que los estudiantes con mayor conciencia de sus estilos de aprendizaje tendieron a desarrollar una mayor capacidad de autorregulación y autonomía en su proceso educativo. Este hallazgo pone de relieve la importancia de fomentar estrategias que consideren la diversidad de estilos de aprendizaje como medio para fortalecer la autonomía académica de los estudiantes en contextos rurales del Cusco.

Condori y Mogrovejo (2024) en la ciudad del Cusco presentaron un estudio “Motivación escolar y aprendizaje autónomo en estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de la I.E. Mx. Diego Quispe Titto Cusco 2023”, la cual tuvo como propósito

determinar la relación entre la motivación escolar y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del VI ciclo de educación secundaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal, correspondiente a un nivel descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por 705 estudiantes de educación secundaria, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 277 alumnos pertenecientes al VI ciclo, quienes participaron mediante la aplicación de cuestionarios validados y estandarizados. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa ($r = 0.722$; $p = 0.000$) entre la motivación escolar y el aprendizaje autónomo, indicando que los estudiantes más motivados presentan una mayor capacidad para gestionar y autorregular su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, se observó que el 58,5 % de los participantes manifestó un nivel moderado de motivación escolar, mientras que el 43,0 % demostró una percepción alta de aprendizaje autónomo. En conclusión, el estudio resaltó que promover la motivación escolar resulta esencial para fortalecer el aprendizaje autónomo, recomendó la implementación de estrategias pedagógicas que despierten el interés, la participación y el compromiso académico de los estudiantes, con el fin de potenciar su autonomía en el aprendizaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Base teórica del aprendizaje autónomo

2.2.1.1. Aprendizaje

Primero debemos definir lo que es el aprendizaje para entender el aprendizaje autónomo.

Según Crispín et al. (2011), “el aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos” (p. 12).

Los mismos autores indicaron que el aprendizaje:

Es un proceso personal, nadie aprende por otro; es una construcción propia que se va integrando e incorporando a la vida del sujeto en un proceso cíclico y dinámico, que involucra un cambio relativamente permanente en la capacidad de las personas, su disposición o su conducta. (Crispín et al., 2011, p. 12)

A partir de estas definiciones, se entiende que el aprendizaje como un fenómeno complejo que no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que ocurre de manera constante en la vida diaria, a partir de la interacción entre la persona y su entorno. Este proceso está influenciado tanto por las experiencias individuales como por diversos factores externos. Además, los autores destacan que el aprendizaje es una actividad personal e intransferible, donde cada individuo construye su propio conocimiento a lo largo del tiempo. Es un proceso dinámico y cíclico que genera cambios relativamente duraderos en las capacidades, actitudes o comportamientos del sujeto.

Para Torre (2007), el aprendizaje “es un proceso intrapersonal e interpersonal de carácter social, cultural y disciplinar, que está anclado contextualmente y no puede entenderse sino dentro del sistema interactivo de los elementos que lo producen” (p. 21).

El autor concibe este proceso como una experiencia profundamente humana que se desarrolla en dos dimensiones entrelazadas: el mundo interior de la persona, donde elabora sus pensamientos y reflexiones, y el espacio social donde dialoga y se relaciona con los demás. Esta experiencia no ocurre en el vacío, sino que está tejida con las hebras de la comunidad a la que se pertenece, la cultura que moldea su manera de ver el mundo y los saberes específicos de su ámbito de estudio o trabajo. Es como una planta que no puede entenderse solo por sus hojas, sino que debe verse en relación

con la tierra que la nutre, el clima que la rodea y el ecosistema del que forma parte. En esencia, para comprender plenamente por qué una persona piensa, actúa o aprende de cierta manera, debemos observar el entramado vivo de relaciones y contextos que la definen.

El mismo autor señala que “el aprendizaje es un proceso que involucra tanto aspectos personales como sociales, culturales y disciplinarios” (Torre, 2007, p. 18). Bajo esta perspectiva, aprender es un acto que nos define como seres integrales, un viaje que un estudiante emprende no solo con su mente, sino con toda su identidad, la cual está anclada en una comunidad, una herencia cultural y un campo de conocimiento específico. El autor insiste en que nadie aprende en una burbuja; cada logro o dificultad en este viaje es la consecuencia visible de una compleja red de interacciones. Así, la familia, los amigos, las tradiciones, el lenguaje y hasta las reglas no escritas de una materia se convierten en personajes esenciales que, desde el contexto, condicionan, alimentan y dan sentido a la experiencia de aprender. En esencia, para Torre, entender cómo aprendemos equivale a observar el ecosistema completo de relaciones que nos rodea y nos constituye.

2.2.1.2. Aprendizaje autónomo

Para Crispín et al. (2011), el aprendizaje autónomo “es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición” (p. 49).

Esta definición del aprendizaje autónomo implica que el estudiante sea capaz de autorregular su propio proceso de aprendizaje. Esto significa que el estudiante no solo organiza y controla sus actividades de estudio, sino que también reconoce y reflexiona sobre sus propios procesos cognitivos y socioemocionales. Esta capacidad

de tomar conciencia y gestionar sus propios procesos internos es conocida como metacognición.

En el aprendizaje autónomo, se busca que el estudiante actúe de manera independiente y sea capaz de gestionar su propio proceso formativo. Esto implica que el alumno pueda organizar, controlar y regular sus acciones para lograr ciertos objetivos de aprendizaje bajo condiciones determinadas.

El aprendizaje autónomo requiere que el estudiante asuma un rol activo y responsable en su formación, tomando decisiones sobre cómo, cuándo y con qué estrategias aprender. No depende de una guía constante, sino que desarrolla la capacidad de dirigir su aprendizaje hacia metas específicas, adaptándose a las circunstancias que se le presenten

Por su lado, Pineda (2018) define el aprendizaje autónomo “como la capacidad que tiene el estudiante para organizar su propio proceso de aprendizaje, siendo de carácter intencional, consciente, explícito y analítico” (p. 47). Además, “agrega el proceso intelectual del estudiante que hace uso de forma organizada y sistemática de estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimiento” (p. 47).

Según este autor, el aprendizaje autónomo no solo depende de la intención del estudiante de aprender, sino también de su capacidad para aplicar estrategias mentales y organizativas de manera sistemática. Esto requiere que el alumno planifique, controle y evalúe su propio aprendizaje de forma consciente y estructurada, utilizando técnicas específicas que le permitan construir conocimientos de manera eficiente y sostenida.

Para Little (1991), el aprendizaje autónomo implica “el control consciente que el estudiante ejerce sobre sus procesos de aprendizaje, estableciendo objetivos, eligiendo métodos y evaluando resultados” (p. 43).

Este autor señala que el aprendizaje autónomo consiste en que el estudiante tome un papel activo y deliberado en su proceso de aprendizaje. Esto significa que el alumno no solo participa pasivamente, sino que define de manera consciente sus metas de aprendizaje, selecciona las estrategias o métodos que considera más adecuados para alcanzarlas y posteriormente analiza y valora los resultados obtenidos. En este sentido, el aprendizaje autónomo no ocurre al azar, sino que implica una autorregulación constante y una reflexión crítica sobre el propio desempeño.

Zimmerman (2002) sostiene que el aprendizaje autónomo es “un proceso autodirigido mediante el cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas, mediante prácticas de planificación, monitoreo y evaluación de su aprendizaje” (p. 65).

Según el autor, el aprendizaje autónomo es un proceso en el que los estudiantes toman control activo de su formación, convirtiendo sus capacidades cognitivas en habilidades académicas concretas. Para lograrlo, deben implicarse de manera intencional en prácticas como la planificación de sus actividades de estudio, el monitoreo constante de su propio progreso y la evaluación crítica de sus resultados, asegurando así una mejora continua en su aprendizaje.

Una definición más completa y relacionada al presente propósito de investigación en este estudio es la que propone Bonifaz et al. (2022) en el que afirma según a otros autores que:

El aprendizaje autónomo implica la habilidad del estudiante para tomar decisiones que le permitan adaptar y dirigir su proceso de aprendizaje.

Para lograrlo, es fundamental que el estudiante aprenda a planificar estableciendo metas claras y organizando actividades orientadas a su cumplimiento; supervisar su avance, comprendiendo cada aspecto relevante y modificando estrategias cuando sea necesario; reflexionar sobre sus actitudes y limitaciones frente a las exigencias cognitivas; y aplicar estrategias que lo acerquen al logro de sus propósitos (Rodríguez et al., 2018). Estas acciones están dirigidas a fortalecer sus habilidades cognitivas y a potenciar su motivación, lo que contribuye al logro de sus metas (Schunk, 2012), siempre y cuando estas metas estén claramente definidas, ya que ello facilita el funcionamiento eficaz del proceso de aprendizaje (Martínez, 2004).

Este párrafo destaca que el aprendizaje autónomo no es simplemente estudiar por cuenta propia, sino un proceso complejo donde el estudiante asume un rol activo, estratégico y reflexivo sobre su formación. La planificación, la supervisión de avances, el análisis de sus propias limitaciones y el uso consciente de estrategias de estudio son componentes esenciales de esta autonomía. Además, se subraya que el éxito del aprendizaje depende no solo de las estrategias utilizadas, sino también de la claridad de los objetivos y del desarrollo tanto cognitivo como motivacional del estudiante. En resumen, aprender de forma autónoma exige disciplina, conciencia metacognitiva y compromiso personal con el aprendizaje.

2.2.1.3. Relación entre constructivismo y aprendizaje autónomo

En el constructivismo, el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes no reciben el conocimiento, sino que lo construyen. Piaget (1973) señala que “el proceso de aprendizaje se basa en la interacción del individuo con su entorno” (p. 34), lo que implica que los estudiantes son responsables de transformar la

información en conocimiento significativo. El aprendizaje autónomo se fundamenta en esta idea al permitir que los estudiantes gestionen su propio proceso, eligiendo qué aprender y cómo organizar el contenido. Esto, a su vez, les permite tomar un enfoque más personalizado hacia su aprendizaje, lo que es un principio clave tanto en el constructivismo como en el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo también está estrechamente relacionado a la metacognición. La metacognición es un elemento fundamental en el constructivismo, ya que Piaget (1973) sostiene que el conocimiento se construye reflexivamente. De manera similar, el aprendizaje autónomo también se basa en la metacognición como un proceso crucial de autoevaluación, planificación y ajuste. Schunk (2012) resalta que los estudiantes deben ser conscientes de sus estrategias de aprendizaje para optimizar su rendimiento académico. Este proceso de reflexión también permite que los estudiantes ajusten sus métodos de estudio y cambien las estrategias cuando no están funcionando, lo cual está estrechamente relacionado con el enfoque constructivista que enfatiza la autorregulación en el proceso de aprendizaje.

En el constructivismo la enseñanza está centrada en el estudiante. Si analizamos, en ambos enfoques, el aprendizaje autónomo y el constructivismo, la enseñanza debe estar centrada en el estudiante. El constructivismo promueve una enseñanza en la que el docente guía y facilita el proceso de aprendizaje, pero es el estudiante quien toma el control de su conocimiento.

Por su parte, Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje se produce a través de la interacción social, pero también a través de la reflexión personal y el control del proceso. En el aprendizaje autónomo, el estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje, lo que le da un control similar al que promueve el constructivismo,

permitiendo que el aprendizaje se ajuste a las necesidades individuales de cada estudiante.

En cuanto a la interacción social, aunque el aprendizaje autónomo enfatiza la independencia, no excluye la interacción social, que es fundamental en el constructivismo. Según Vygotsky (1978), “el desarrollo cognitivo de los individuos ocurre dentro de un contexto social y cultural” (p. 35). Esta interacción permite a los estudiantes intercambiar ideas y estrategias que faciliten el aprendizaje, lo cual también es esencial en el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes, aunque autónomos, pueden beneficiarse de la colaboración y el intercambio de recursos y conocimientos con sus compañeros y docentes.

Frente a todo lo mencionado líneas arriba, podemos afirmar que el constructivismo y el aprendizaje autónomo son enfoques complementarios que se centran en la idea de que los estudiantes deben ser responsables de su propio aprendizaje. El constructivismo explica cómo los estudiantes construyen conocimiento a través de la experiencia y la reflexión, mientras que el aprendizaje autónomo proporciona los mecanismos para que los estudiantes gestionen su propio proceso de aprendizaje de manera independiente y reflexiva.

2.2.1.4. Características del aprendizaje autónomo

Según el estudio realizado por Peralta (2023), el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación básica se caracteriza por las siguientes cualidades:

- **Independencia en la construcción del conocimiento:** El estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, eligiendo estrategias que le permitan resolver problemas y asumir las consecuencias de sus decisiones.
- **Desarrollo de la autoestima:** Al tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, el estudiante fortalece su confianza y valoración personal.

- **Preparación para enfrentar nuevos retos:** Este tipo de aprendizaje capacita al estudiante para adaptarse a un mundo cambiante y competitivo.

Según estas referencias, el aprendizaje autónomo se caracteriza principalmente por la capacidad del estudiante para dirigir de manera consciente su propio proceso educativo. Esto implica que el alumno asume la responsabilidad de planificar, organizar, monitorear y evaluar sus actividades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudiante establece metas claras, selecciona estrategias adecuadas, gestiona eficazmente su tiempo y recursos, y reflexiona continuamente sobre sus avances y dificultades. El aprendizaje autónomo, además, requiere un alto nivel de motivación intrínseca, autodisciplina, autoconocimiento y metacognición, pues el estudiante debe ser capaz de identificar sus necesidades de aprendizaje, regular sus emociones frente a los retos académicos, y adaptar sus métodos de estudio según los resultados obtenidos. Este tipo de aprendizaje promueve la formación de individuos críticos, reflexivos y capaces de aprender de forma continua a lo largo de la vida, habilidades esenciales en contextos sociales y laborales cambiantes.

Otras características del aprendizaje autónomo que se pueden mencionar son las siguientes:

- Autodirección:** El aprendizaje autónomo implica que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, estableciendo metas, estrategias y evaluando su progreso (Pineda, 2018). Esto se refiere a la capacidad del estudiante de tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje, y es esencial para el éxito académico y personal (Zimmerman, 2002).
- Reflexión:** Los estudiantes autónomos reflexionan de manera constante sobre su aprendizaje, lo que les permite hacer ajustes y mejoras en su proceso. La

reflexión metacognitiva sobre el uso de estrategias es clave para mejorar el rendimiento académico (Schunk, 2012).

- c) **Motivación Intrínseca:** La motivación interna, derivada de los intereses y la satisfacción personal que el estudiante obtiene del aprendizaje, es un componente crucial del aprendizaje autónomo. Los estudiantes autónomos son capaces de gestionar su motivación, lo cual les ayuda a mantener su interés en las tareas a largo plazo (Zimmerman, 2002).
- d) **Responsabilidad:** Un estudiante autónomo asume la responsabilidad no solo de su aprendizaje, sino también de sus resultados académicos. Esto requiere una toma de decisiones activa y consciente sobre los recursos y estrategias que utilizarán para alcanzar sus metas (Pineda, 2018).
- e) **Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas:** Las estrategias de aprendizaje autónomo incluyen el uso de herramientas cognitivas para organizar y almacenar información, así como estrategias metacognitivas que permiten a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje (Pineda, 2018).

2.2.1.5. Estrategias de aprendizaje autónomo

Las estrategias de aprendizaje autónomo son un conjunto de procedimientos organizados y conscientes que utilizan los estudiantes para planificar, supervisar, regular y evaluar sus propios procesos de aprendizaje de manera independiente, con el fin de alcanzar objetivos académicos de forma efectiva. Estas estrategias combinan técnicas cognitivas y metacognitivas que fortalecen la capacidad de autodirección en el aprendizaje (Pineda, 2018).

Según Corredor et al. (2009), las estrategias de aprendizaje autónomo “permiten al estudiante organizar su actividad de estudio, gestionar sus recursos,

establecer metas, seleccionar métodos adecuados y valorar críticamente su desempeño, favoreciendo el aprendizaje autorregulado y la construcción activa del conocimiento” (p. 74). El autor nos presenta a un estudiante que se convierte en el arquitecto de su propio aprendizaje. Imaginen a un alumno que, en lugar de sentirse a la deriva, tiene las herramientas para trazar su ruta: organiza su tiempo, elige sus mejores recursos, se marca metas personales y reflexiona con honestidad sobre sus avances y tropiezos. Estas estrategias no son solo una lista de tareas; son como un entrenamiento para la mente, que le enseñan a conocerse, a gestionar su esfuerzo y a confiar en su capacidad para aprender. Al final, este proceso no se trata solo de memorizar, sino de construir un saber propio, ladrillo a ladrillo, transformándose de un espectador en el verdadero protagonista de su educación

Emplear estrategias de aprendizaje autónomo resulta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fortalece su capacidad de aprender de manera independiente, reflexiva y crítica. Pineda (2018) indica que “en un mundo caracterizado por el acceso constante a la información y la transformación continua de los conocimientos, la autonomía en el aprendizaje permite a los estudiantes adaptarse a nuevos contextos académicos, laborales y sociales de forma más eficiente y consciente” (p. 38).

Según Holec (1981), el aprendizaje autónomo es esencial porque “consiste en la capacidad del alumno para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje” (p. 3), lo cual implica que el estudiante decide qué, cómo y cuándo aprender.

Este nos presenta una visión del aprendizaje donde el estudiante pasa de ser un pasajero a ser el conductor de su propio viaje educativo. Imaginemos a una persona que ya no espera instrucciones, sino que toma el volante: ella misma elige el destino (qué aprender), traza la ruta que más le conviene (cómo hacerlo) y decide cuándo hacer

cada parada y cuándo acelerar (su ritmo y cronograma). Esta autonomía, más que una técnica, es un acto de empoderamiento y responsabilidad consigo mismo. No se limita a seguir un camino marcado, sino que construye el suyo propio, aprendiendo no solo contenidos, sino también sobre su propia capacidad para dirigir su vida y sus conocimientos.

Por su parte, Garrison (1997) sostiene que la autonomía no solo implica independencia, sino también una toma de decisiones reflexiva y colaborativa sobre los procesos de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes que aplican estrategias autónomas son capaces de planificar sus actividades, monitorear su progreso, ajustar sus métodos según sus necesidades y evaluar sus resultados.

Para este autor un estudiante autónomo es como el capitán de su propio barco, pero que sabe navegar en equipo. No se trata simplemente de avanzar solo, sino de saber cuándo consultar la brújula, cuándo ajustar las velas al viento y cuándo escuchar a los demás tripulantes. Es alguien que planifica su ruta de estudio con cuidado, se pregunta constantemente "¿cómo voy?", no duda en cambiar su estrategia si algo no funciona y, al final del camino, reflexiona sobre lo que aprendió en el viaje. Esta autonomía es, por lo tanto, una sabiduría práctica: la capacidad de gobernar su propio aprendizaje con libertad, pero también con la humildad de saber que se puede -y se debe- aprender de los demás y de uno mismo.

De acuerdo con Little (1991), “desarrollar estrategias autónomas también fomenta habilidades de autorregulación, pensamiento crítico y autoevaluación, competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en un contexto de cambios permanentes” (p. 45).

Este autor nos dice que aprender a ser autónomo es como hacer ejercicio: no solo te sirve para pasar un examen, sino que te entrena para la vida. Cuando te

acostumbras a organizar tu propio estudio, sin que te estén diciendo qué hacer, también estás desarrollando "músculos" mentales muy importantes. Aprendes a regular tu propio esfuerzo, a cuestionar la información en lugar de creer todo lo que lees y a evaluar con honestidad tu propio desempeño. Esas habilidades son un tesoro, porque el mundo no deja de cambiar, y tener la capacidad de seguir aprendiendo por tu cuenta, incluso después de salir de la universidad, es lo que realmente te hace competitivo y te permite no quedarte atrás.

Por último, estudios recientes como el de Marulanda y López (2021) destacan que, en el ámbito latinoamericano, fortalecer las estrategias de aprendizaje autónomo ayuda a mejorar la equidad y calidad educativa, dotando a los estudiantes de herramientas para superar obstáculos socioeducativos y alcanzar un desempeño académico exitoso.

2.2.1.6. Dimensiones del aprendizaje autónomo

Las estrategias de aprendizaje autónomo se presentan como dimensiones de la variable, e incluyen seis factores esenciales: estrategias de colaboración, estrategias de ampliación, estrategias de conceptualización, estrategias de planificación, estrategias de preparación para exámenes y estrategias de participación. Estas estrategias permiten que los estudiantes se involucren activamente en su proceso de aprendizaje, promoviendo la autorregulación, el trabajo en equipo, y la capacidad de reflexión sobre sus propios métodos y resultados. A través de la aplicación de estas estrategias, los estudiantes logran un mayor control sobre su aprendizaje, mejorando su rendimiento y autonomía (Corredor et al., 2009).

En América Latina, aprender a ser autónomo es como darle a cada estudiante las llaves para su propio éxito. Muchos estudiantes enfrentan realidades

complicadas como la falta de recursos, entornos difíciles que hacen que estudiar sea cuesta arriba. Pero cuando desarrollan la capacidad de aprender por su cuenta, de organizarse y seguir adelante incluso cuando las condiciones no son ideales, están creando su propia oportunidad. Es como si en lugar de solo darles un pez, les enseñaran a pescar: les estamos dando herramientas que les servirán para superar obstáculos y alcanzar un buen desempeño, sin importar de dónde vengan. Al final, se trata de hacer la educación más justa, donde cada quien pueda escribir su propia historia de éxito.

a) Estrategias de ampliación:

Las estrategias de ampliación se refieren a aquellas prácticas que permiten expandir y profundizar los conocimientos adquiridos. Esto puede involucrar la búsqueda de información adicional, como la lectura de fuentes complementarias, la realización de actividades adicionales o la investigación autónoma en temas relacionados con el área o asignatura que se estudia. El objetivo principal de esta estrategia es ampliar el entendimiento y la visión general de un tema, promoviendo que los estudiantes no solo se queden con lo aprendido en clase, sino que desarrollen una comprensión más rica y completa. A través de estas estrategias, los estudiantes pueden conectar lo aprendido con otros campos de conocimiento, promoviendo un aprendizaje más integrador. “Esto permite que el aprendizaje sea más profundo y enriquecedor, ya que el estudiante puede comparar diversos puntos de vista y enfoques, aumentando su comprensión del tema” (Corredor et al., 2009, p. 58).

b) Estrategias de colaboración

Las estrategias de colaboración implican el trabajo conjunto entre estudiantes, profesores y compañeros para lograr los objetivos de aprendizaje. Este enfoque no solo involucra el intercambio de conocimientos, sino que también

fomenta el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades interpersonales. Las actividades típicas en esta estrategia incluyen grupos de estudio, discusiones en clase, intercambios de ideas o el uso de plataformas colaborativas en línea. El aprendizaje colaborativo promueve una interacción activa que permite resolver dudas colectivas, compartir puntos de vista diversos y fortalecer la comprensión a través de la explicación y el debate. Además, esta estrategia ayuda a los estudiantes a sentirse más comprometidos con su aprendizaje, ya que se beneficia del apoyo y la motivación mutua. “Los estudiantes pueden intercambiar apuntes, recursos, resúmenes y discutir conceptos que no comprenden, mejorando así su comprensión” (Corredor et al., 2009, p. 59).

c) Estrategias de conceptualización

Las estrategias de conceptualización se centran en la capacidad de los estudiantes para construir, organizar y entender conceptos clave en una materia. Implican el uso de diagramas conceptuales, mapas mentales, definiciones y clasificaciones para organizar la información. A través de estas estrategias, los estudiantes pueden estructurar el contenido de manera que facilite la comprensión y la retención a largo plazo. Este proceso permite al alumno identificar las relaciones entre conceptos, establecer jerarquías y entender la lógica interna de un tema. La conceptualización se basa en la profundización del contenido, lo que permite que el estudiante logre un aprendizaje significativo. “Esta estrategia fortalece la capacidad cognitiva de los estudiantes para realizar conexiones entre conceptos” (Corredor et al., 2009, p. 59).

d) Estrategias de planificación

Las estrategias de planificación son fundamentales para el aprendizaje autónomo, ya que ayudan a los estudiantes a organizar y estructurar su tiempo y

recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estas estrategias incluyen la elaboración de horarios de estudio, el establecimiento de metas a corto y largo plazo, y la selección de las acciones y recursos necesarios para el logro de dichos objetivos. La planificación también puede incluir el monitoreo del progreso y la adaptación de las estrategias de aprendizaje si es necesario. Esta capacidad de gestionar el tiempo y las tareas es crucial para que los estudiantes alcancen el éxito académico de manera independiente. “Esto les permite administrar mejor su tiempo, evitando la procrastinación y facilitando un aprendizaje más eficiente” (Corredor et al., 2009, p. 60).

e) Estrategias de preparación ante exámenes

Las estrategias de preparación ante exámenes consisten en las acciones específicas que los estudiantes toman para prepararse para evaluar su aprendizaje, con el fin de obtener buenos resultados. Estas incluyen actividades como la revisión de apuntes, la resolución de exámenes anteriores, la práctica de preguntas clave, y la organización de sesiones de estudio intensivo. La clave de estas estrategias es optimizar el tiempo de estudio y aplicar técnicas que faciliten la retención de la información, como el uso de mnemotecnias, resúmenes, o el estudio en grupos. La preparación activa y reflexiva ante exámenes fomenta la autoconfianza y permite a los estudiantes estar mejor preparados para enfrentar los desafíos académicos. “La correcta aplicación de estas estrategias permite que los estudiantes se enfrenten a los exámenes con mayor confianza y menor ansiedad, mejorando su rendimiento académico” (Corredor et al., 2009, p. 61).

f) Estrategias de participación

Las estrategias de participación se refieren a la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, especialmente en situaciones que

permiten la interacción con otros actores del entorno educativo. Participar activamente en el aula, en discusiones, en tareas grupales o en actividades extracurriculares permite que los estudiantes compartan conocimientos, expongan sus ideas y aprendan de las perspectivas ajenas. Las estrategias de participación no solo tienen beneficios cognitivos, sino también sociales y emocionales, ya que fomentan la motivación intrínseca, el sentimiento de pertenencia y el compromiso con el aprendizaje. “Este tipo de estrategias estimula la curiosidad y la motivación intrínseca del estudiante, permitiéndole no solo aprender de manera más efectiva, sino también disfrutar del proceso educativo. Además, la participación activa en clase y en actividades extracurriculares favorece la consolidación de conocimientos a través de la práctica” (Corredor et al., 2009, p. 62).

2.2.2. Base teórica de la autoeficacia académica

2.2.2.1. Definición autoeficacia académica

La autoeficacia constituye un concepto esencial dentro de la teoría social-cognitiva de Bandura (1997, citado en Freire y Ferradás, 2020), y se refiere a la percepción que una persona tiene sobre su capacidad para alcanzar exitosamente un objetivo propuesto. Esta percepción puede variar dependiendo de la tarea específica, dado que se entiende como una creencia generalizada sobre la habilidad percibida para enfrentar diversas exigencias. De acuerdo con Zimmerman et al. (2005), la autoeficacia implica la convicción personal acerca de la propia capacidad para adquirir conocimientos o desempeñarse de manera eficaz.

Bandura plantea que la autoeficacia es la creencia que tiene una persona en su propia capacidad para organizarse y actuar adecuadamente frente a situaciones futuras. Es decir, no basta con tener habilidades; lo esencial es creer que uno puede usarlas de manera efectiva. En el ámbito académico, esto significa que los

estudiantes que confían en sus habilidades están más dispuestos a asumir retos y persistir ante las dificultades, ya que perciben que pueden controlar su desempeño.

En el contexto académico, Pajares (1996) señala que “la autoeficacia académica es la confianza que tienen los estudiantes en su capacidad para realizar tareas académicas específicas con éxito” (p. 544).

Pajares enfoca la autoeficacia académica como la percepción que tiene el estudiante sobre su competencia para cumplir con tareas escolares específicas. Esta idea resalta que no todos los estudiantes se sienten capaces de lograr lo mismo: su confianza puede variar según el tipo de tarea o materia. En otras palabras, el nivel de autoeficacia que un estudiante experimenta en matemáticas, por ejemplo, puede ser diferente del que siente en literatura, lo cual influye directamente en su rendimiento y motivación.

Por su parte, Salas y Cárdenas (2019), en un estudio realizado en estudiantes universitarios latinoamericanos, afirman que “la autoeficacia académica es entendida como la percepción del estudiante respecto a su habilidad para enfrentar y resolver con éxito las demandas académicas que se le presentan” (p. 158).

Salas y Cárdenas explican que la autoeficacia académica es la autopercepción que el estudiante tiene sobre su habilidad para superar exitosamente las demandas académicas que enfrenta. Esta definición subraya la importancia de cómo el estudiante se ve a sí mismo frente a los retos escolares, lo cual puede fortalecer o debilitar su desempeño. En el contexto latinoamericano, este concepto es clave para entender las diferencias en rendimiento debido a factores socioculturales.

Además, Zimmerman (2000) considera que “la autoeficacia académica influye en la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento escolar de los estudiantes” (p. 85).

Zimmerman señala que la autoeficacia académica no solo afecta la confianza, sino que tiene un impacto práctico en las decisiones del estudiante: determina qué actividades elige, cuánta energía dedica y si persiste o abandona cuando encuentra obstáculos. Así, un estudiante con alta autoeficacia tenderá a ser más activo, perseverante y resiliente frente a las exigencias académicas, mientras que uno con baja autoeficacia podría rendirse fácilmente o evitar los retos.

Para Robles (2019), “la autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios dependen de cuánta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades” (p. 100).

La definición ofrecida por Robles (2019) resalta que la autoeficacia académica está estrechamente ligada a la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos en relación con su capacidad para cumplir con las exigencias escolares. Es decir, no se trata solo de las habilidades reales que poseen, sino de cuánto confían en esas habilidades al enfrentar retos académicos. Esta autoconfianza se convierte en un factor clave que puede influir positiva o negativamente en su desempeño, ya que cuanto mayor sea la expectativa del estudiante sobre su propia competencia, mayor será su compromiso y persistencia para alcanzar sus metas educativas.

2.2.2.2. Importancia de la autoeficacia académica

El análisis de la autoeficacia ha sido fundamental en el desarrollo de diversas investigaciones, ya que ha permitido renovar los planteamientos

tradicionales del conductismo. Bandura, mediante una comprensión más profunda del comportamiento humano, logró superar la visión mecanicista propia del conductismo, que consideraba a las personas como entes que simplemente responden a estímulos externos, tal como lo señala Engler (1996), quien afirma que “el enfoque de Bandura ayudó a distinguir claramente entre el funcionamiento humano y el de una máquina” (p. 243).

La autoeficacia, en este contexto, se considera un componente clave en la formación de una visión positiva de la vida. Está íntimamente vinculada con la autorregulación, la resiliencia y la inteligencia emocional, como menciona Merino (2010), al referirse a la relevancia de este constructo en el bienestar personal (p. 371).

Creer en las propias capacidades influye directamente en la disposición a actuar o evitar determinadas situaciones. Este fenómeno se evidencia tanto en entornos académicos como al participar en clase, rendir un examen o integrarse a trabajos grupales como en otros ámbitos de mayor complejidad, incluyendo responsabilidades laborales y familiares. Según Prieto et al. (2008), la autoeficacia “influye directamente en el nivel de esfuerzo, la persistencia frente a los obstáculos, y los resultados obtenidos en las tareas que se emprenden” (p. 63).

Debido a su naturaleza dinámica, la autoeficacia tiene efectos concretos en los resultados personales. Investigaciones han demostrado su impacto en el rendimiento académico y en las proyecciones profesionales. Por ejemplo, el estudio citado por Merino (2010) revela que los adolescentes con mayores niveles de autoeficacia y buen rendimiento académico entre los 12 y 15 años, presentaron en la adultez (21 años) menores tasas de desempleo y mayor satisfacción laboral (p. 374).

Otros estudios experimentales respaldan la idea de que la autoeficacia influye en las decisiones vitales, como la elección profesional, la regulación emocional, la resistencia al estrés y la resiliencia ante situaciones adversas. De hecho, mientras las creencias de ineficacia personal limitan las posibilidades de acción y desarrollo, las de autoeficacia fortalecen el empoderamiento personal y favorecen la autorrealización (Prieto et al., 2008, p. 64).

2.2.2.3. Importancia de la autoeficacia académica en educación básica regular

En el contexto de la Educación Básica Regular, el desarrollo de la autoeficacia académica debe convertirse en un pilar fundamental para fomentar la autonomía, la persistencia y la motivación del estudiante frente a los desafíos escolares. A medida que los estudiantes construyen creencias positivas sobre su capacidad para aprender y desempeñarse adecuadamente en sus tareas, muestran mayor disposición para asumir responsabilidades, participar en clase, perseverar ante dificultades y alcanzar metas educativas. Este componente psicológico, tal como lo plantea Bandura, citado en Engler, (1996), permite superar visiones tradicionales del aprendizaje centradas únicamente en estímulos y respuestas, promoviendo una visión activa del estudiante como protagonista de su proceso formativo.

En el ámbito de la EBR, donde se espera que los niños y adolescentes adquieran no solo conocimientos, sino también habilidades sociales, emocionales y de autorregulación, la autoeficacia actúa como un motor que potencia la participación en actividades escolares significativas, como trabajos en grupo, exposiciones, evaluaciones y toma de decisiones. Como lo destaca Merino (2010), esta creencia personal se relaciona con la resiliencia, la inteligencia emocional y la

capacidad para enfrentar situaciones difíciles, lo cual es crucial en etapas escolares caracterizadas por constantes cambios y desafíos personales y académicos.

Asimismo, estudios como los mencionados por Prieto et al. (2008) evidencian que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia no solo alcanzan mejores logros académicos, sino que desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje, toleran mejor la frustración y se mantienen motivados incluso en contextos adversos. Esto es especialmente importante en el sistema educativo peruano y latinoamericano, donde muchas veces los estudiantes enfrentan barreras sociales, económicas o emocionales que pueden influir en su desempeño escolar.

En síntesis, es importante fomentar la autoeficacia académica desde los primeros niveles de la EBR, que no solo contribuye al logro de aprendizajes, sino que fortalece la formación de estudiantes resilientes, seguros y autónomos. Por ello, es necesario que los docentes nivel de EBR implementen estrategias pedagógicas que reconozcan los logros, promuevan la participación activa y ofrezcan retroalimentación positiva para consolidar estas creencias desde la niñez.

2.2.2.4. Dimensiones de la autoeficacia académica

Según Bandura (1986), en la conducta de autoeficacia están involucrados tres tipos de expectativas: Las expectativas de la situación, expectativas de resultados y expectativa de la autoeficacia percibida.

a. Las expectativas de la situación

Bandura (1986) señala que las expectativas situacionales “están relacionadas con la creencia de que los resultados obtenidos no dependen directamente de las acciones personales, sino que son consecuencia de factores ambientales externos” (p. 87). Además, el autor subraya que “estos elementos del entorno son cruciales, ya que pueden determinar los efectos de las

conductas individuales, aun cuando sean difíciles de controlar” (p. 87). En el ámbito académico, estos factores externos incluyen aspectos como las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes, las condiciones físicas del centro educativo (infraestructura, equipamiento de aulas y laboratorios), la disponibilidad de materiales didácticos, la calidad del vínculo entre profesor y estudiante, los recursos económicos para apoyar el proceso educativo, el respaldo familiar y la cooperación entre compañeros.

Este planteamiento destaca que el entorno en el que se desenvuelve un estudiante puede influir significativamente en su rendimiento académico, más allá de su esfuerzo individual. Bandura hace énfasis en que la percepción de autoeficacia también se ve condicionada por elementos del contexto que muchas veces escapan del control del estudiante. Así, si el entorno educativo es desfavorable, por ejemplo, por falta de recursos, metodologías inadecuadas o poco apoyo familiar, el estudiante podría desarrollar expectativas negativas respecto a sus capacidades, disminuyendo su motivación y desempeño. Por lo tanto, fomentar un ambiente escolar positivo y de apoyo es clave para fortalecer la autoeficacia académica.

b. Las expectativas de los resultados

Sobre las expectativas de resultados Bandura (1986) indica que “se relacionan con la creencia de que una determinada conducta conducirá a ciertos resultados esperados” (p. 88). Además, refiere que, “cuando los estudiantes tienen una percepción elevada respecto a estas expectativas, tienden a actuar con mayor decisión frente a demandas académicas, ya que confían en que sus acciones les permitirán alcanzar los resultados deseados” (p. 88). Esto evidencia el grado en que el estudiante siente que tiene control sobre el logro

de sus objetivos, que puede enfrentar adecuadamente las dificultades, y que además es capaz de reconocer y regular sus emociones en contextos académicos.

Este concepto destaca lo importante que es que el estudiante crea en el valor de su propio esfuerzo. Cuando un alumno piensa que lo que hace va a dar buenos resultados, se siente más animado y con confianza para participar en sus tareas escolares. Sentirse capaz de alcanzar sus metas, enfrentar los problemas y controlar sus emociones es parte clave de la autoeficacia académica. En la vida escolar, esto se nota cuando el estudiante no se rinde fácilmente, sabe manejar lo que siente y se interesa más por aprender.

c. Las expectativas de la autoeficacia percibida

Las expectativas de autoeficacia percibida según Bandura (1986), “aluden a la convicción personal de contar con las habilidades necesarias para ejecutar adecuadamente una conducta que permita alcanzar un resultado deseado” (p. 89). Esta percepción sobre la propia competencia se construye a partir del dominio de diversos recursos, tales como los cognitivos, entre ellos el pensamiento crítico y la comprensión; así mismo, los colaborativos como la interacción y trabajo con otros; otro aspecto son los volitivos, como los voluntad y motivación; y por ultimo los aspectos relacionados a la resolución de problemas. Además, esta expectativa incluye cómo el estudiante valora su capacidad para enfrentar retos académicos, su iniciativa, su seguridad personal y su perseverancia ante las exigencias escolares.

Este enfoque de la autoeficacia resalta que no solo es importante lo que el estudiante sabe, sino también cómo se siente, cómo actúa y cómo se relaciona con los demás al momento de aprender. Si un estudiante confía en

que puede hacer bien sus tareas escolares, es más probable que se esfuerce, busque cómo resolver los problemas, trabaje en equipo con sus compañeros y tenga una actitud positiva hacia sus estudios. Por eso, creer en uno mismo ayuda a mejorar el aprendizaje, sentirse mejor emocionalmente y seguir aprendiendo con ganas.

2.3. Marco conceptual

- **Aprendizaje autónomo:** El aprendizaje autónomo es un proceso en el cual el estudiante asume el control de su aprendizaje, tomando decisiones sobre qué, cómo, cuándo y con qué recursos aprender, desarrollando responsabilidad, autorregulación y motivación intrínseca. (Holec, 1981)
- **Aprendizaje autorregulado:** Es un proceso en el que los estudiantes activan y sostienen pensamientos, comportamientos y emociones sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas académicas. (Zimmerman, 2000)
- **Autoeficacia académica:** Es la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones académicas específicas con éxito. (Bandura, 1997)
- **Estrategias de aprendizaje:** Son procedimientos o técnicas que los estudiantes utilizan conscientemente para facilitar la adquisición, almacenamiento y recuperación de información. (Weinstein, y Mayer, 1986)
- **Metacognición:** Se refiere al conocimiento y control que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos, especialmente en el aprendizaje. (Flavell, 1979).
- **Motivación académica:** Es el conjunto de procesos que inician, dirigen y sostienen el comportamiento del estudiante hacia objetivos académicos. (Pintrich, y Schunk, 2002)

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

3.1.2. Hipótesis específicas

- a) Existe relación significativa entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- b) Existe relación significativa entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- c) Existe relación significativa entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- d) Existe relación significativa entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.
- e) Existe relación significativa entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

- f) Existe relación significativa entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

3.2. Identificación de variables e indicadores

3.2.1. Variable 1: Estrategias de aprendizaje autónomo

Dimensiones:

- Estrategias de Ampliación
- Estrategias de Colaboración
- Estrategias de Conceptualización
- Estrategias de Planificación
- Estrategias de Preparación ante exámenes
- Estrategias de Participación

3.2.2. Variable 2: Autoeficacia académica

Dimensiones:

- Expectativas de la situación
- Expectativa de los resultados
- Expectativa de autoeficacia percibida

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Variable 1: Estrategias de aprendizaje autónomo

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Son un conjunto de procedimientos organizados y conscientes que utilizan los estudiantes para planificar, supervisar, regular y evaluar sus propios procesos de aprendizaje de manera independiente, con el fin de alcanzar objetivos académicos de forma efectiva. Estas estrategias combinan técnicas cognitivas y metacognitivas que fortalecen la capacidad de autodirección en el aprendizaje (Pineda, 2018).	Las estrategias de aprendizaje autónomo se medirán a través del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) de adaptación a EBR por Carrasco y Davila (2025), el cual tiene 6 dimensiones:	• Estrategias de Ampliación	• Busca información en internet • Realiza lecturas complementarias • Consulta bibliografía recomendada • Elabora material complementario	1 – 9	Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) de López Aguado, Mercedes. Adaptación, Carrasco y Davila
		• Estrategias de Colaboración	• Comparte • Resume • Intercambia • Consulta	10 – 20	
		• Estrategias de Conceptualización	• Esquematiza temas • Sintetiza lecturas	21 – 28	
		• Estrategias de Planificación	• Implementa horarios • Establece tiempos • Evalúa el proceso final	29 – 33	
		• Estrategias de Preparación ante exámenes	• Selecciona material • Debate • Repasa	34 – 39	
		• Estrategias de Participación	• Toma apuntes • Hace preguntas • Contesta preguntas • Corrige actividades • Participa en clase	40 – 45	

Nota. Descripción de las definiciones conceptuales y operacionales de la variable estrategias de aprendizaje autónomo

Tabla 2*Variable 2: Autoeficacia Académica*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
La autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios dependen de la cuantificación de cuanta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades. (Robles, 2018)	La variable autoeficacia académica será medida por la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) del Dr. Herbert Robles Mori y adaptación a EBR por Carrasco y Davila. (2025). Mide 03 dimensiones:	Expectativas de la situación	• Percepción de la dificultad de las tareas académicas. • Interpretación de los requerimientos de los profesores. • Valoración del nivel de exigencia de las evaluaciones. • Análisis de los recursos disponibles para el aprendizaje. • Evaluación del apoyo social y académico percibido. • Creencia en que el esfuerzo conduce al éxito académico.	1 – 8	Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) del Dr. Herbert Robles Mori Adaptación, Carrasco y Davila
		Expectativa de los resultados	• Percepción de que el cumplimiento de las tareas influye en los resultados escolares. • Valoración de la relación entre el estudio autónomo y el logro de buenas calificaciones. • Expectativa de que las estrategias de estudio empleadas impactan positivamente en el rendimiento. • Creencia de que la perseverancia académica traerá beneficios futuros.	9 – 18	
	• Expectativas de la situación • Expectativa de los resultados • Expectativa de autoeficacia percibida	Expectativa de autoeficacia percibida	• Seguridad para enfrentar tareas académicas difíciles. • Confianza en la capacidad de organizar y planificar las actividades de estudio. • Creencia en la habilidad para superar obstáculos académicos. • Seguridad para cumplir metas académicas propuestas. • Autoconfianza para rendir bien en situaciones de evaluación.	19 – 28	

Nota. Descripción de las definiciones conceptuales y operacionales de la variable autoeficacia académica.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación

4.1.1. Enfoque de investigación

Según Hernández y Mendoza (2018), “el enfoque de investigación puede ser cualitativo, cuantitativo o mixto, dependiendo de la naturaleza de los datos y del tipo de análisis que se requiera para dar respuesta a los objetivos planteados” (p. 195).

En esta investigación se optó por un enfoque cuantitativo, ya que su propósito fue medir, analizar y establecer relaciones estadísticas entre las variables de estrategias de aprendizaje autónomo y autoeficacia académica en los estudiantes. Este enfoque permitió obtener datos objetivos, medibles y comparables, favoreciendo la aplicación de técnicas de análisis estadístico que sustenten los hallazgos del estudio.

4.1.2. Tipo de investigación

La presente investigación se orientó dentro de las investigaciones teóricas o puras, también denominadas investigaciones básicas. En este sentido, su finalidad principal fue la búsqueda de conocimiento sin necesidad de una aplicación práctica inmediata. Al respecto, Arias (2006) destacó que este tipo de investigación “tiene como propósito comprender la realidad o los fenómenos naturales con el fin de contribuir al desarrollo de una sociedad más avanzada, capaz de afrontar los desafíos que enfrenta la humanidad” (p. 23).

4.1.3. Nivel de investigación

La investigación fue de nivel correlacional, debido a que tuvo como propósito determinar la relación existente entre las estrategias del aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata, Espinar, 2025.

Esto permite entender cómo se comporta una variable en función de la otra y qué tipo de vínculo podrían tener, ya sea positivo, negativo o nulo. De este modo, el enfoque correlacional aporta evidencia sobre la posible conexión entre los rasgos de personalidad y las habilidades metacognitivas, sin afirmar que una cause directamente a la otra.

4.1.4. Diseño de investigación

El diseño metodológico adoptado en esta investigación fue de tipo no experimental y de corte transversal, el cual resultó apropiado para los objetivos del estudio, ya que permitió recolectar información en un único momento del tiempo, brindando así una visión instantánea sobre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes.

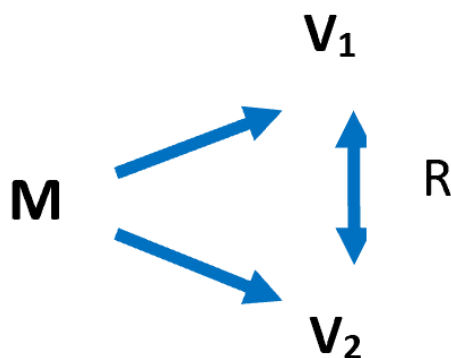
De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), los diseños no experimentales “se emplean cuando el investigador no manipula deliberadamente las variables independientes ni pretende establecer relaciones de causa y efecto” (p. 150). En este caso particular, no se realizaron intervenciones, sino que se procedió a observar y medir la posible relación existente entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes.

Por ende, el diseño no experimental de tipo transversal fue pertinente para este estudio, ya que posibilitó examinar ambas variables en su estado natural, sin alterar ni intervenir en su desarrollo.

Su esquema es:

Figura 1

Esquema del diseño de investigación



Donde:

M: muestra

V1: variable 1: Estrategias de aprendizaje Autónomo

V2: variable 2: Autoeficacia Académica

R: Relación entre las variables.

4.2. Población y unidad de análisis

4.2.1. Población de estudio

Supo (2012) resalta que la población “se refiere al conjunto total de unidades de estudio que tienen una característica o reacción específica que es de interés para la investigación” (p. 16).

En otras palabras, la población incluyó a todos los sujetos u objetos que cumplen con las características necesarias para ser parte del estudio. En el contexto de esta investigación, la población estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes del VI y VII ciclo de Educación Básica Regular de la institución educativa Independencia Americana. Estos se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 3*Población de estudio*

Ciclo	Grado Escolar	Total
VI ciclo	Primero	45
	Segundo	46
	Tercero	47
VII ciclo	Cuarto	32
	Quinto	41
TOTAL		211

Nota. Datos extraídos de las nóminas de matrícula de la institución educativa

4.2.2. Unidad de análisis

Es el elemento específico que fue analizado y observado en esta investigación. En este caso, la unidad de análisis fue cada uno de los estudiantes como un sujeto individual que se estudió respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica. En ese sentido, Mayntz (1988, p. 7), menciona que “son los elementos menores y no divisibles que componen el universo de estudio de una investigación”

4.2.3. Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra

Según Muñoz (2016), la muestra se define como el conjunto de elementos de la población que se consideró representativo de un universo y que se seleccionó con el propósito de obtener información relevante sobre las variables de interés en el estudio (p. 169).

En esta investigación la muestra estuvo integrada por 120 estudiantes de la IE Independencia Americana de Pallpata, y se distribuyeron de la siguiente forma:

Tabla 4*Muestra de estudio*

Ciclo	Grado Escolar	Sección A	Sección B	Total
VII	Tercero	23	24	47
	Cuarto	17	15	32
	Quinto	20	21	41
TOTAL				120

Nota: Datos tomados de la nómina de matrícula de la IE

Respecto a la técnica utilizada para la selección de la muestra, Aguirre y De la Torre (2019) señalan que el muestreo consiste en “la actividad mediante la cual se determina qué parte de la realidad en estudio debe analizarse, con el propósito de realizar inferencias sobre la población” (p. 149). En este estudio, se aplicó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia o intencional, seleccionando los participantes según criterios definidos previamente por el investigador. El criterio principal fue que los estudiantes estuvieran matriculados en el VII ciclo de educación básica regular de la IE Independencia Americana de Pallpata durante el año académico 2025.

4.3. Técnicas de recolección de información

Para la presente investigación, se utilizaron técnicas de recolección de información de tipo cuantitativo, específicamente la encuesta, ya que permitió recoger datos de forma sistemática y objetiva, facilitando el análisis de las variables estudiadas. Esta técnica resultó adecuada para identificar las percepciones, creencias y conductas relacionadas con las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes.

El instrumento empleado se realizó mediante cuestionarios estructurados, los cuales fueron administrados de forma directa a los estudiantes seleccionados en la muestra. Esta técnica permitió recopilar información de manera estandarizada, asegurando la comparabilidad de los datos y la confiabilidad de los resultados.

4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de los datos recolectados en esta investigación, se emplearon técnicas estadísticas de tipo descriptivo e inferencial. Estas permitieron organizar, resumir y examinar los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados.

De acuerdo con las orientaciones de Hernández et al. (2014), el procedimiento para el análisis e interpretación de los datos en este estudio recurrió a seguir los siguientes pasos:

- En primer lugar, se revisaron minuciosamente los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios.
- Posteriormente, dichos resultados fueron organizados de manera sistemática para facilitar su análisis.
- Luego, se procedió a cotejar y comparar los diversos resultados recogidos, con el objetivo de identificar patrones o diferencias significativas.
- Posteriormente se dio prioridad a la información con mayor prioridad y pertinencia de acuerdo a los objetivos de la investigación.
- Seguidamente, se trasladaron los datos recolectados al programa estadístico correspondiente, el cual sirvió de soporte para la elaboración de la presentación de los resultados y el informe de resultados.

- Una vez procesados los datos, se describió de forma clara y concisa la esencia de los análisis realizados, incorporando valores numéricos, tablas, diagramas y gráficos ilustrativos.
- Para asegurar la precisión de los resultados, se realizó una revisión final de los datos obtenidos.
- Finalmente, se elaboró el informe final de la investigación, incluyendo todos los hallazgos relevantes y las conclusiones que se deriven del análisis. (Hernández et al., 2014, p. 327).

4.5. Técnicas para demostrarla verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para verificar la validez o falsedad de las hipótesis formuladas en la presente investigación, se recurrió al uso de técnicas estadísticas adecuadas al tipo de variables y nivel de investigación.

En primer lugar, para el contraste de las hipótesis se determinó previamente los supuestos de normalidad de ambas variables para poder establecer que prueba estadística se debe de emplear, considerando estos resultados se consideró emplear una prueba estadística no paramétrica, en este caso la prueba Rho de Spearman. Esta prueba permitió determinar el grado y la dirección de la relación existente entre las estrategias de aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica.

De esta manera, se pudo comprobar la existencia estadísticamente significativa entre ambas variables, permitiendo así aceptar las hipótesis planteadas

Para demostrar su verdad o falsedad de las hipótesis, los criterios de pruebas de hipótesis estuvieron dados por un nivel de significancia del 5% el cual fue comparado con la probabilidad del valor de error (valor P o significancia asintótica), y un nivel de confianza del 95% que fue calculado por el programa estadístico IBM SPSS. Las hipótesis

planteadas, así como los criterios para la prueba de hipótesis se especifican en cada una de ellas.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo de resultados de la investigación, se exponen de manera ordenada y objetiva los hallazgos o resultados obtenidos a partir del procesamiento y análisis de los datos recolectados. Se describen, en primer lugar, los resultados de la estadística descriptiva, que permiten conocer los niveles y características del aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar. Posteriormente, se presentan los resultados de la estadística inferencial, orientados a contrastar las hipótesis planteadas y determinar la existencia, significancia e intensidad de la relación entre las variables de estudio, conforme a los objetivos propuestos en la investigación.

Tabla 5

Resumen de procesamiento de casos

	Resumen de procesamiento de casos					
	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Estrategias de aprendizaje autónomo	120	100,0%	0	0,0%	120	100,0%
Autoeficacia académica	120	100,0%	0	0,0%	120	100,0%

Nota. Elaborado con el SPSS

Descripción e interpretación

La tabla de resumen de procesamiento de casos muestra que, para las variables estrategias de aprendizaje autónomo y autoeficacia académica, se procesaron correctamente la totalidad de los datos recolectados. En ambos casos, se registraron 120 casos válidos, lo que

representa el 100,0 % de la muestra, sin presentarse casos perdidos (0,0 %). El total de casos analizados para cada variable fue de 120 estudiantes.

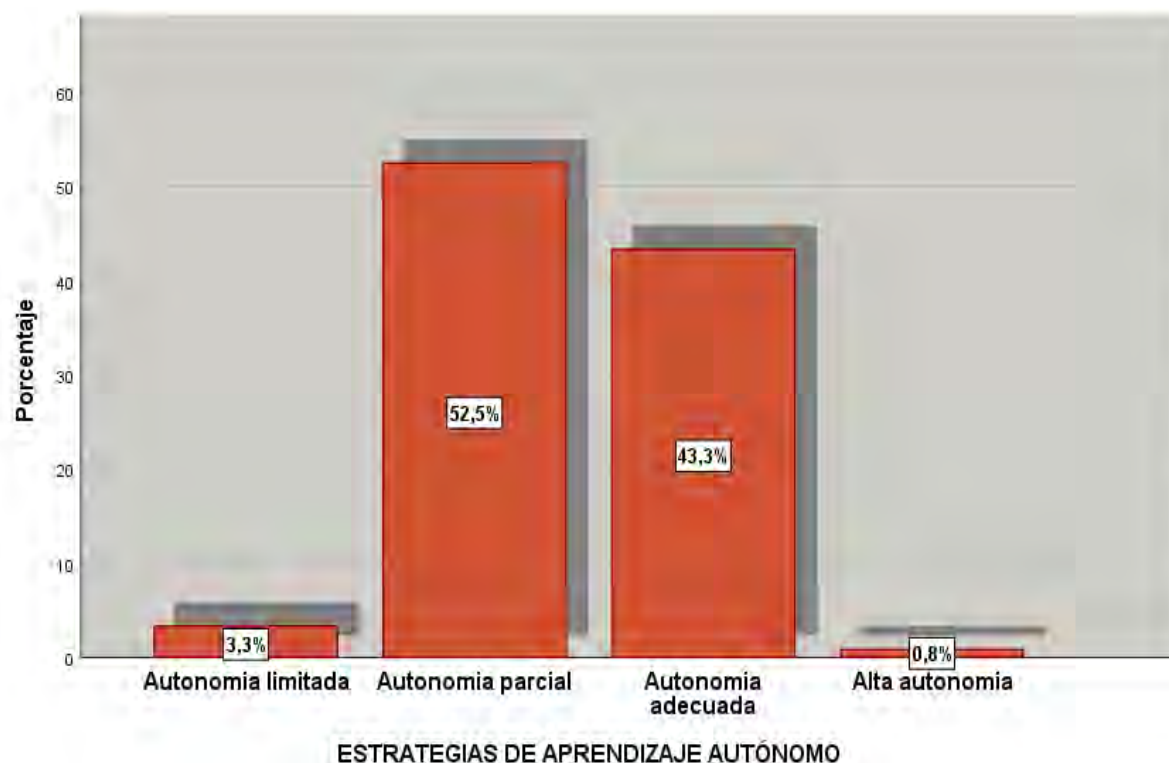
5.1. Análisis descriptivo

5.1.1. Análisis de la variable Aprendizaje autónomo

Tabla 6

Nivel de estrategias de aprendizaje autónomo

Estrategias De Aprendizaje Autónomo				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Autonomía limitada	[45 - 89]	4	3,3	3,3
Autonomía parcial	[90 - 134]	63	52,5	55,8
Autonomía adecuada	[135 - 179]	52	43,3	99,2
Alta autonomía	[180 - 225]	1	0,8	100,0
Total		120	100,0	

Figura 2*Nivel de estrategias de aprendizaje autónomo***Descripción e interpretación**

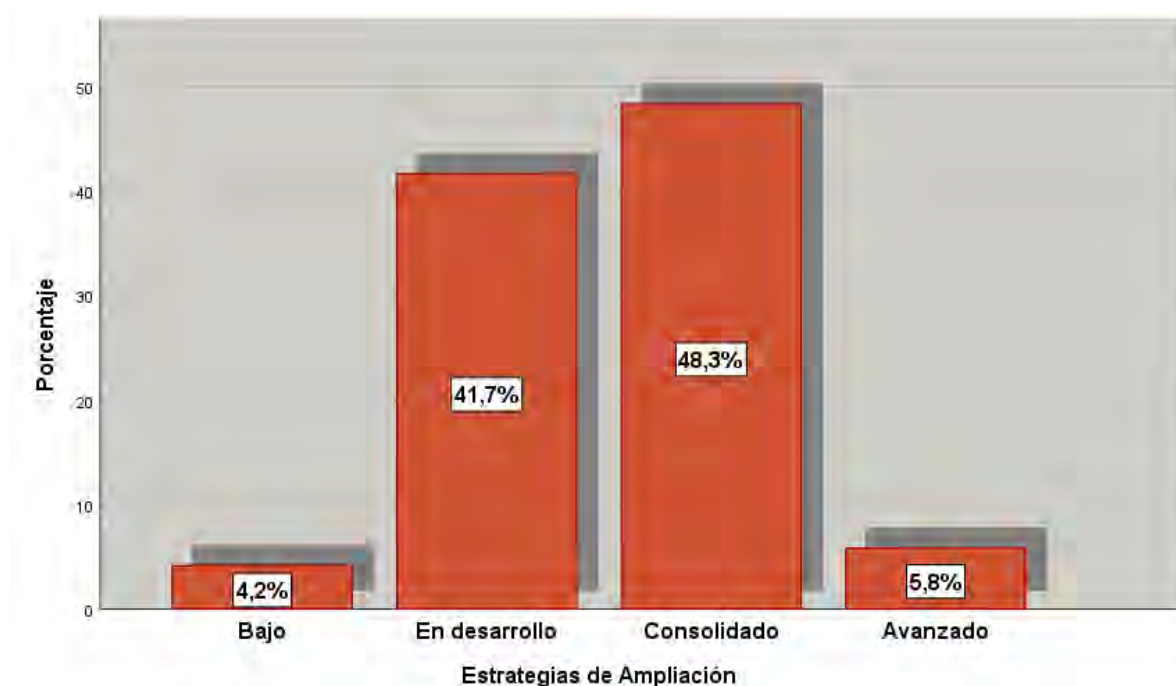
Los resultados obtenidos sobre las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana evidencian que la mayoría de los participantes se ubica en el nivel de autonomía parcial, con una frecuencia de 63 estudiantes, lo que representa el 52,5 % del total. En segundo lugar, se encuentra el nivel de autonomía adecuada, alcanzado por 52 estudiantes, equivalente al 43,3 %. En contraste, un porcentaje reducido de estudiantes se sitúa en el nivel de autonomía limitada, con 4 estudiantes (3,3 %), mientras que solo un estudiante (0,8 %) alcanza el nivel de alta autonomía.

Estos resultados indican que los estudiantes presentan un desarrollo intermedio de las estrategias de aprendizaje autónomo, lo que sugiere que, si bien son capaces de aplicar algunas acciones relacionadas con la planificación, organización y uso de estrategias para aprender, aún no logran consolidar plenamente una autonomía sólida y constante. El predominio del nivel de

autonomía parcial refleja que muchos estudiantes dependen todavía de orientaciones externas, como la guía del docente o el apoyo de sus compañeros, para regular su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la presencia significativa de estudiantes en el nivel de autonomía adecuada evidencia que un grupo importante ha desarrollado habilidades para gestionar su estudio de manera más responsable y consciente. Sin embargo, la escasa proporción de estudiantes con alta autonomía revela la necesidad de fortalecer sistemáticamente estas estrategias desde la práctica pedagógica, promoviendo un mayor control, reflexión y autorregulación del aprendizaje en el contexto escolar.

Tabla 7*Nivel de estrategias de ampliación*

Estrategias de Ampliación				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	[9 - 17]	5	4,2	4,2
En desarrollo	[18 - 26]	50	41,7	45,8
Consolidado	[27 - 35]	58	48,3	94,2
Avanzado	[36 - 45]	7	5,8	100,0
Total		120	100,0	

Figura 3*Nivel de estrategias de ampliación***Descripción e interpretación**

Los resultados correspondientes a la dimensión estrategias de ampliación muestran que la mayor proporción de estudiantes se ubica en el nivel consolidado, con una frecuencia de 58 estudiantes, lo que representa el 48,3 % del total. En segundo lugar, se encuentra el nivel en desarrollo, alcanzado por 50 estudiantes, equivalente al 41,7 %. En menor proporción, 7 estudiantes (5,8 %) se sitúan en el nivel avanzado, mientras que 5 estudiantes (4,2 %) presentan un nivel bajo en el uso de estas estrategias. En conjunto, los datos evidencian que la mayoría de los estudiantes se concentra en niveles intermedios y altos de desarrollo de las estrategias de ampliación.

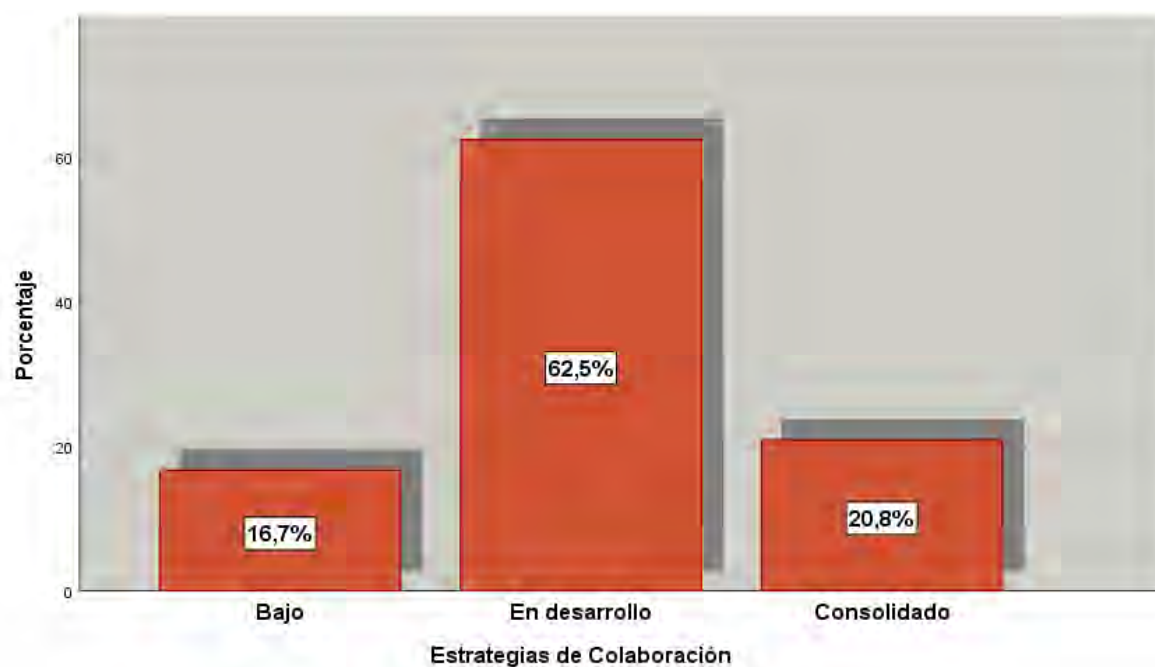
La predominancia de los niveles en desarrollo y consolidado sugiere que los estudiantes cuentan con una capacidad moderada a adecuada para ampliar su aprendizaje más allá de la información básica proporcionada en clase. Esto implica que suelen recurrir a la búsqueda de información adicional, el uso de diversas fuentes y la profundización de contenidos cuando

enfrentan dificultades o desean comprender mejor los temas estudiados. No obstante, el reducido porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado indica que aún son pocos quienes realizan estas acciones de manera sistemática, autónoma y constante. Asimismo, la presencia de un grupo minoritario en el nivel bajo evidencia la necesidad de fortalecer el hábito de investigar, contrastar información y enriquecer el aprendizaje, promoviendo prácticas pedagógicas que incentiven la curiosidad académica y el uso consciente de recursos para profundizar los conocimientos.

Tabla 8

Nivel de estrategias de colaboración

Estrategias de Colaboración				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	[11 - 21]	20	16,7	16,7
En desarrollo	[22 - 32]	75	62,5	79,2
Consolidado	[33 - 43]	25	20,8	100,0
Avanzado	[44 - 55]	0	0,0	0,0
Total		120	100,0	

Figura 4*Nivel de estrategias de colaboración***Descripción e interpretación**

En la dimensión estrategias de colaboración, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel en desarrollo, con una frecuencia de 75 estudiantes, lo que representa el 62,5 % del total. En segundo lugar, se encuentra el nivel consolidado, alcanzado por 25 estudiantes (20,8 %). Por otro lado, 20 estudiantes (16,7 %) presentan un nivel bajo en el uso de estrategias de colaboración. Cabe resaltar que ningún estudiante se ubica en el nivel avanzado, lo que indica una ausencia de desarrollo óptimo de estas estrategias en el grupo evaluado.

La concentración mayoritaria de estudiantes en el nivel en desarrollo refleja que, si bien los estudiantes participan en actividades colaborativas y reconocen la importancia del trabajo con sus pares, aún no lo hacen de manera constante ni estratégica. Esto sugiere que el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento se presentan de forma ocasional y, en muchos casos, dependen de las indicaciones del docente. El porcentaje significativo de estudiantes en el nivel Consolidado indica que un grupo logra interactuar

activamente con sus compañeros, compartir recursos y apoyarse mutuamente para resolver tareas académicas. Sin embargo, la ausencia total del nivel avanzado evidencia que las prácticas colaborativas aún no se han internalizado como una estrategia autónoma de aprendizaje, lo que resalta la necesidad de fortalecer dinámicas pedagógicas que promuevan la cooperación, la corresponsabilidad y la interacción académica sostenida entre los estudiantes.

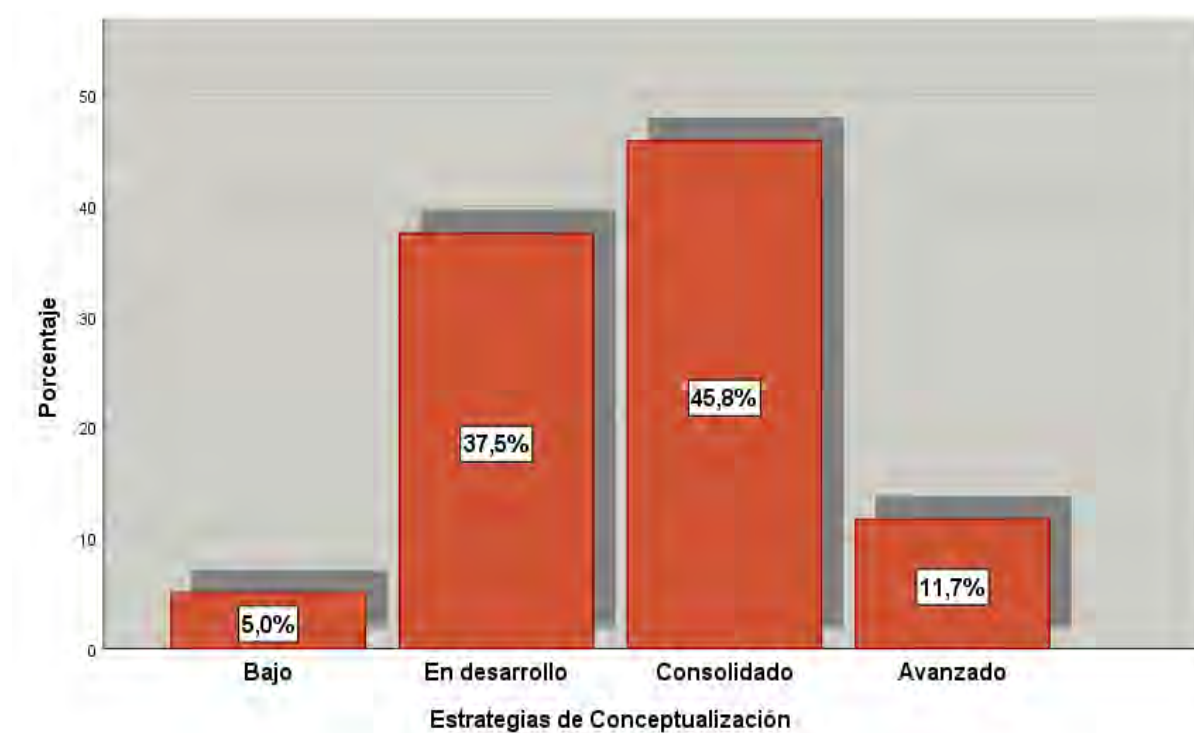
Tabla 9

Nivel de Estrategias de conceptualización

Estrategias de Conceptualización				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	[8 - 15]	6	5,0	5,0
En desarrollo	[16 - 23]	45	37,5	42,5
Consolidado	[24 - 31]	55	45,8	88,3
Avanzado	[32 - 40]	14	11,7	100,0
Total		120	100,0	

Figura 5

Nivel de estrategias de conceptualización



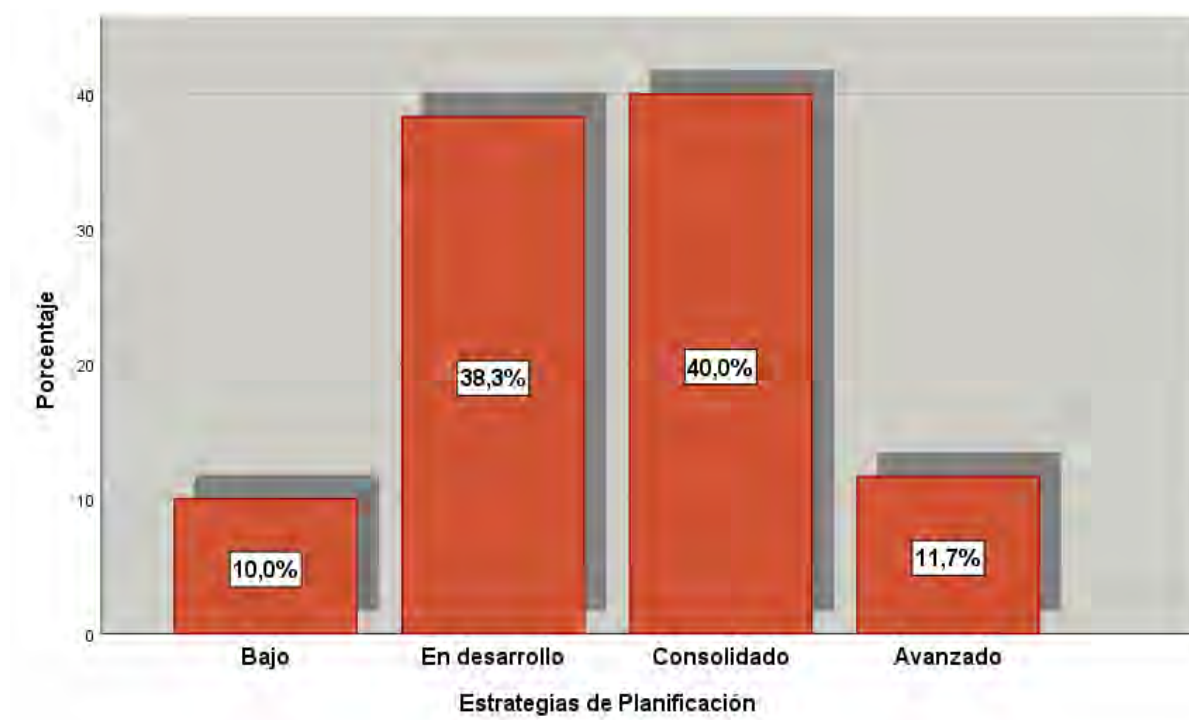
Descripción e interpretación

En la dimensión estrategias de conceptualización, se observa que la mayor proporción de estudiantes se ubica en el nivel consolidado, con una frecuencia de 55 estudiantes, lo que representa el 45,8 % del total. Seguidamente, el nivel en desarrollo agrupa a 45 estudiantes (37,5 %). Por su parte, 14 estudiantes (11,7 %) alcanzan el nivel avanzado, mientras que una minoría de 6 estudiantes (5,0 %) se sitúa en el nivel bajo. Estos resultados reflejan una tendencia general hacia niveles medios y altos en el uso de estrategias orientadas a la comprensión y organización de la información.

La predominancia de estudiantes en los niveles consolidado y en desarrollo indica que, en general, los estudiantes utilizan estrategias que les permiten organizar, sintetizar y comprender los contenidos académicos, como la elaboración de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales. Esto sugiere que los estudiantes han desarrollado habilidades cognitivas que facilitan la construcción significativa del conocimiento, aunque aún existen diferencias en el grado de profundidad y sistematicidad con que aplican estas estrategias. El porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado evidencia que un grupo logra integrar de manera eficaz la información, transformándola en conocimientos propios y estructurados. No obstante, la presencia de un grupo reducido en el nivel bajo pone de manifiesto la necesidad de reforzar el acompañamiento pedagógico, especialmente para aquellos estudiantes que presentan dificultades para organizar y comprender los contenidos, fortaleciendo así su autonomía en el aprendizaje y su capacidad para enfrentar las demandas académicas de manera más efectiva.

Tabla 10*Nivel de estrategias de planificación*

Estrategias de Planificación				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	[5 - 9]	12	10,0	10,0
En desarrollo	[10 - 14]	46	38,3	48,3
Consolidado	[15 - 19]	48	40,0	88,3
Avanzado	[20 - 25]	14	11,7	100,0
Total		120	100,0	

Figura 6*Nivel de estrategias de planificación***Descripción e interpretación**

En la dimensión estrategias de planificación, los resultados muestran que el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en el nivel consolidado, con 48 estudiantes, lo que representa el 40,0 % del total. De manera cercana, el nivel en desarrollo agrupa a 46 estudiantes

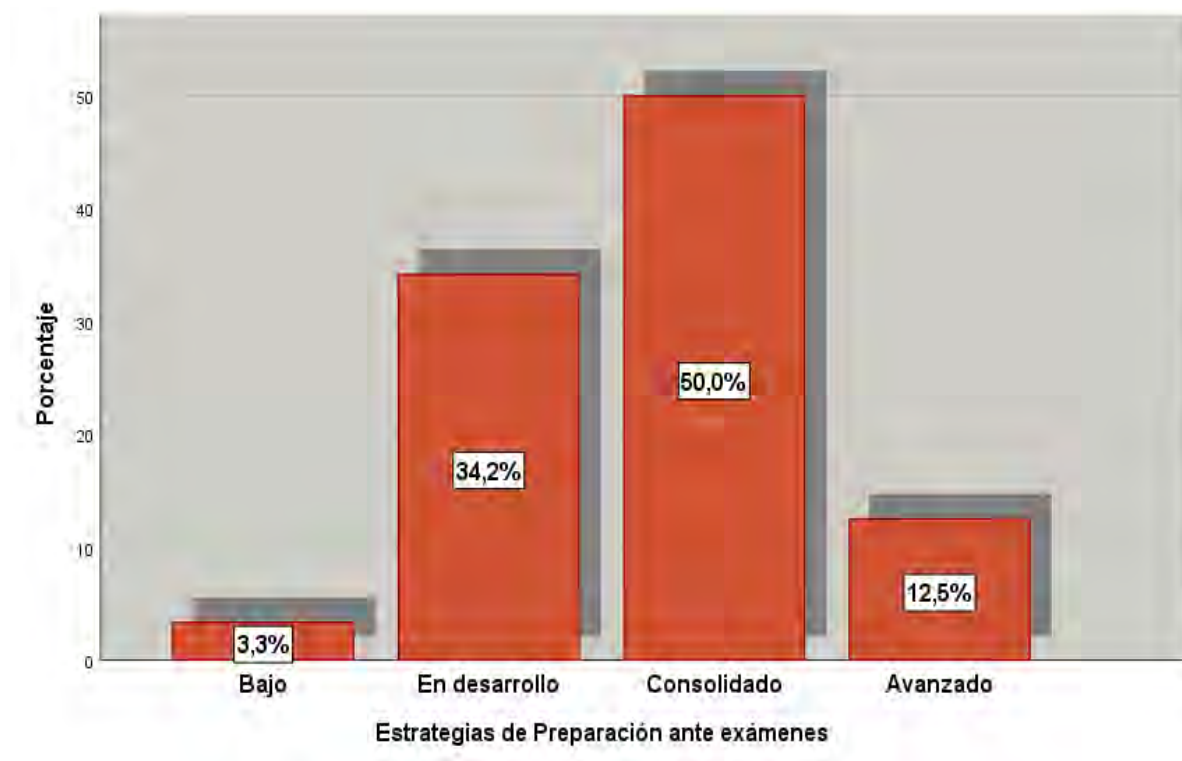
(38,3 %). Por otro lado, 14 estudiantes (11,7 %) se ubican en el nivel avanzado, mientras que 12 estudiantes (10,0 %) se encuentran en el nivel bajo. En conjunto, estos datos evidencian que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio a adecuado en la planificación de su estudio y organización del tiempo académico.

La alta concentración de estudiantes en los niveles consolidado y en desarrollo sugiere que gran parte de los estudiantes cuenta con habilidades básicas y funcionales para organizar su tiempo, planificar sus actividades académicas y distribuir sus esfuerzos según las demandas escolares. Esto indica que los estudiantes, en general, reconocen la importancia de anticiparse a las tareas, exámenes y trabajos, aunque no todos lo hacen de manera sistemática o constante. El grupo que alcanza el nivel avanzado evidencia una planificación más autónoma y estratégica, caracterizada por el uso eficiente del tiempo y la toma de decisiones conscientes sobre cómo y cuándo estudiar. Sin embargo, la presencia de estudiantes en el nivel bajo revela que aún existen dificultades en la organización del estudio, lo cual puede afectar la continuidad del aprendizaje y el cumplimiento oportuno de las responsabilidades académicas. Estos resultados resaltan la necesidad de fortalecer, desde la práctica pedagógica, el desarrollo de hábitos de planificación que favorezcan la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Tabla 11

Nivel de estrategias de preparación ante exámenes

Estrategias de Preparación ante exámenes				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	[6 - 11]	4	3,3	3,3
En desarrollo	[12 - 17]	41	34,2	37,5
Consolidado	[18 - 23]	60	50,0	87,5
Avanzado	[24 - 30]	15	12,5	100,0
Total		120	100,0	

Figura 7*Nivel de estrategias de preparación ante exámenes***Descripción e interpretación**

En la dimensión estrategias de preparación ante exámenes, los resultados evidencian que la mitad de los estudiantes, es decir, 60 de ellos (50,0 %), se ubican en el nivel consolidado. Asimismo, 41 estudiantes (34,2 %) se encuentran en el nivel en desarrollo, mientras que 15 estudiantes (12,5 %) alcanzan el nivel avanzado. En contraste, solo 4 estudiantes (3,3 %) se sitúan en el nivel Bajo. En términos generales, la distribución muestra que una amplia mayoría de los estudiantes presenta niveles adecuados en la forma como se preparan para sus evaluaciones académicas.

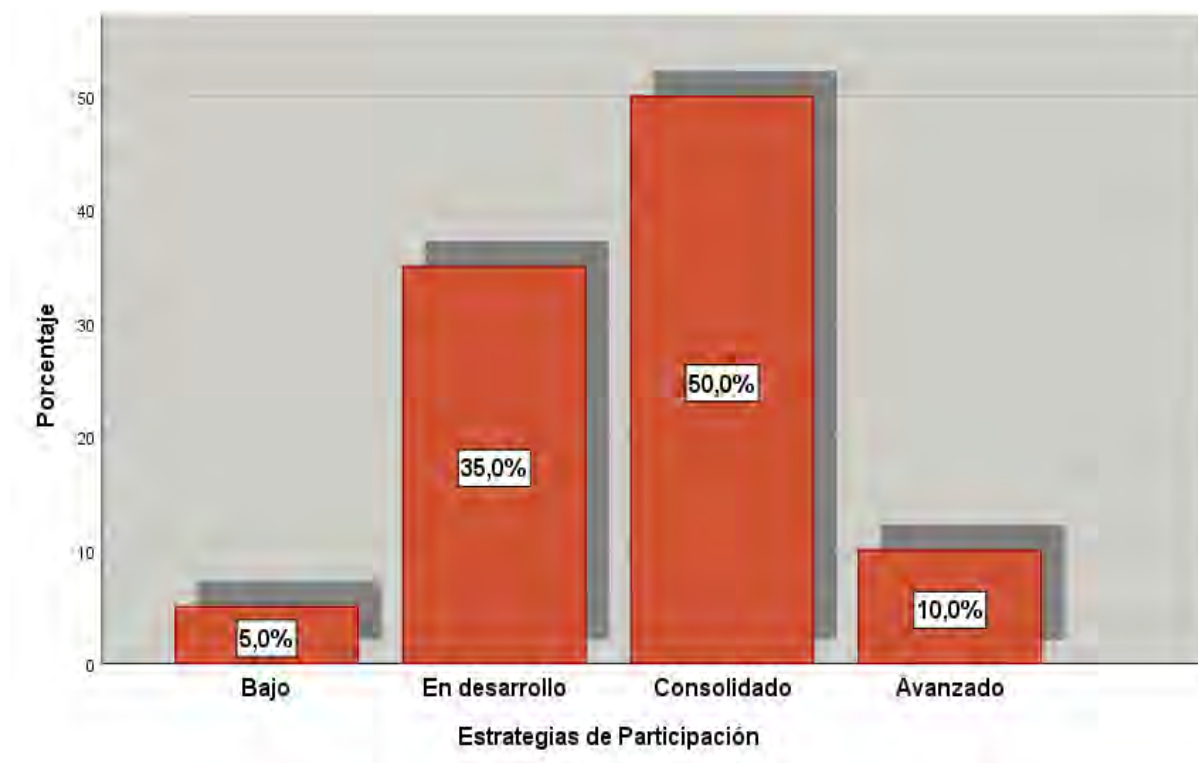
El predominio de estudiantes en los niveles consolidado y en desarrollo indica que, en su mayoría, los estudiantes cuentan con estrategias básicas y funcionales para prepararse ante los exámenes, como el repaso previo de contenidos, la identificación de temas importantes y la aclaración de dudas antes de la evaluación. Esto refleja una práctica relativamente estable de

hábitos de estudio orientados a la evaluación, aunque todavía con margen de mejora en cuanto a profundidad y sistematicidad. El grupo ubicado en el nivel avanzado demuestra una preparación más consciente y estratégica, caracterizada por una organización anticipada, el uso de diversas técnicas de estudio y un enfoque activo frente a las evaluaciones. No obstante, la presencia, aunque reducida, de estudiantes en el nivel bajo sugiere que algunos aún enfrentan dificultades para planificar y ejecutar una preparación adecuada para los exámenes, lo que podría generar inseguridad y afectar su desempeño académico. En conjunto, estos resultados evidencian la importancia de reforzar, desde la práctica educativa, estrategias de preparación ante exámenes que promuevan mayor autonomía, confianza y autorregulación en los estudiantes.

Tabla 12

Nivel de estrategias de participación

Estrategias de Participación				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	[6 - 11]	6	5,0	5,0
En desarrollo	[12 - 17]	42	35,0	40,0
Consolidado	[18 - 23]	60	50,0	90,0
Avanzado	[24 - 30]	12	10,0	100,0
Total		120	100,0	

Figura 8*Nivel de estrategias de participación***Descripción e interpretación**

En la dimensión estrategias de participación, los resultados muestran que la mayor proporción de estudiantes se concentra en el nivel consolidado, con 60 estudiantes, lo que representa el 50,0 % del total. Asimismo, 42 estudiantes (35,0 %) se ubican en el nivel en desarrollo, mientras que 12 estudiantes (10,0 %) alcanzan el nivel avanzado. Por otro lado, un grupo reducido de 6 estudiantes (5,0 %) se sitúa en el nivel bajo. En conjunto, la distribución evidencia que la mayoría de los estudiantes presenta niveles adecuados de participación activa en el proceso de aprendizaje.

El predominio del nivel consolidado sugiere que una parte significativa de los estudiantes participa de manera regular en las actividades académicas, como prestar atención en clase, formular preguntas, responder a las intervenciones del docente y revisar sus propias tareas. Este comportamiento refleja una disposición positiva hacia el aprendizaje y una actitud

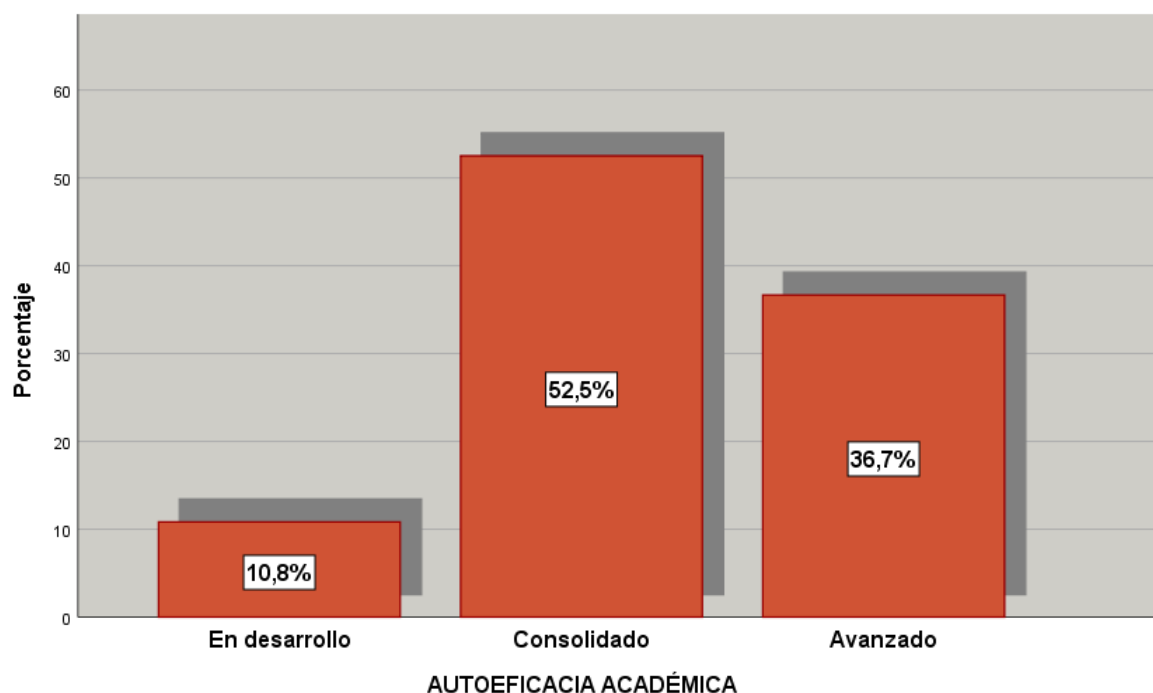
activa frente a las dinámicas del aula. Sin embargo, el porcentaje considerable de estudiantes en el nivel En desarrollo indica que, aunque existe participación, está aún no es constante ni plenamente intencional, lo que podría estar asociado a factores como la timidez, la inseguridad o hábitos de estudio poco fortalecidos. El grupo ubicado en el nivel avanzado demuestra un compromiso más sólido con su aprendizaje, evidenciado en una participación constante, reflexiva y autónoma durante las clases. Finalmente, la presencia de estudiantes en el nivel Bajo, aunque minoritaria, pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten la confianza, la interacción y el involucramiento activo de todos los estudiantes, fortaleciendo así su autonomía y su autoeficacia académica.

5.1.2. Análisis de la Variable Autoeficacia Académica

Tabla 13

Nivel de autoeficacia académica

Autoeficacia Académica				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicial	[28 - 55]	0	0,0	0,0
En desarrollo	[56 - 83]	13	10,8	10,8
Consolidado	[84 - 111]	63	52,5	63,3
Avanzado	[112 - 140]	44	36,7	100,0
Total		120	100,0	

Figura 9*Nivel de autoeficacia académica***Descripción e interpretación**

Los resultados obtenidos en la variable autoeficacia académica evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel Consolidado, con 63 estudiantes, lo que representa el 52,5 % del total. Asimismo, 44 estudiantes (36,7 %) alcanzan el nivel Avanzado, lo que indica un alto grado de confianza en sus capacidades académicas. Por otro lado, 13 estudiantes (10,8 %) se sitúan en el nivel En desarrollo, mientras que no se registraron estudiantes en el nivel Inicial. En conjunto, estos resultados muestran una distribución favorable de la autoeficacia académica en la población estudiada.

La predominancia de los niveles consolidado y avanzado refleja que la mayoría de los estudiantes posee una percepción positiva y estable sobre su capacidad para enfrentar las demandas académicas, resolver dificultades escolares y alcanzar sus metas de aprendizaje. Este resultado sugiere que los estudiantes confían en sus habilidades personales, muestran perseverancia ante los retos y mantienen un adecuado control emocional en situaciones

académicas exigentes. El grupo ubicado en el nivel en desarrollo evidencia que, si bien los estudiantes presentan creencias favorables sobre su desempeño, estas aún no se encuentran plenamente fortalecidas, lo que podría influir en su seguridad al asumir nuevos retos académicos. La ausencia de estudiantes en el nivel Inicial indica que, en general, los estudiantes no presentan creencias muy débiles sobre sus capacidades, lo cual constituye un aspecto positivo para el proceso educativo, ya que una autoeficacia académica sólida favorece la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el compromiso con las actividades escolares.

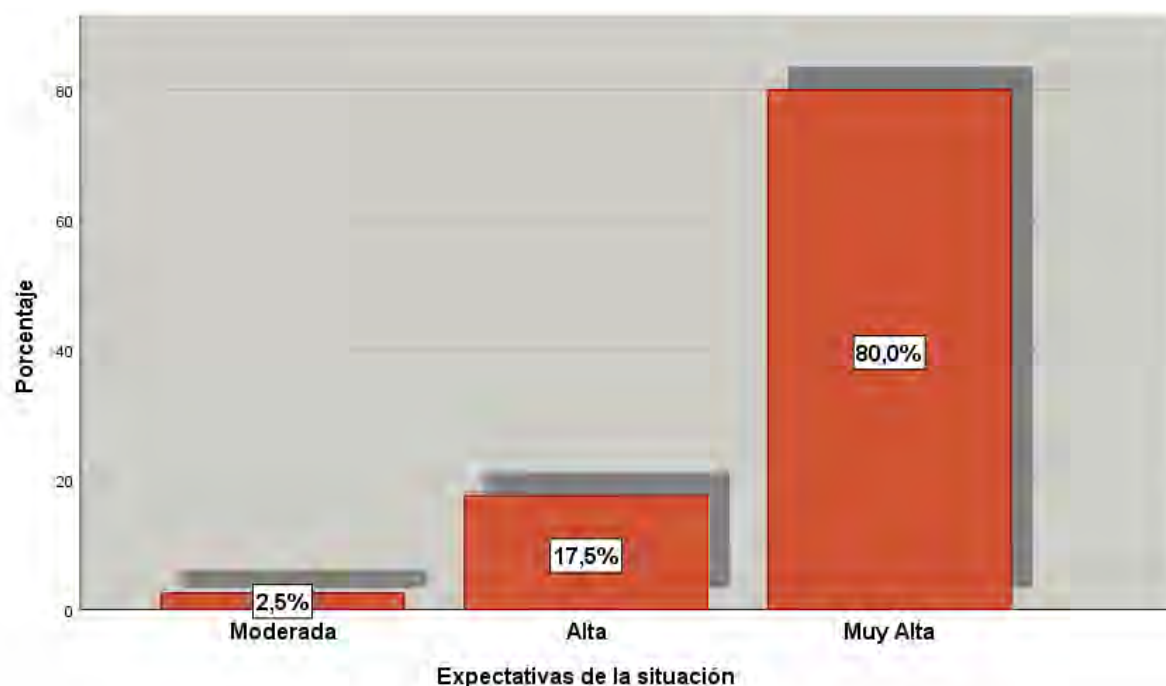
Tabla 14

Nivel de expectativas de la situación

Expectativas de la situación				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Baja	[8 - 15]	0	0,0	0,0
Moderada	[16 - 23]	3	2,5	2,5
Alta	[24 - 31]	21	17,5	20,0
Muy Alta	[32 - 40]	96	80,0	100,0
Total		120	100,0	

Figura 10

Nivel de expectativas de la situación



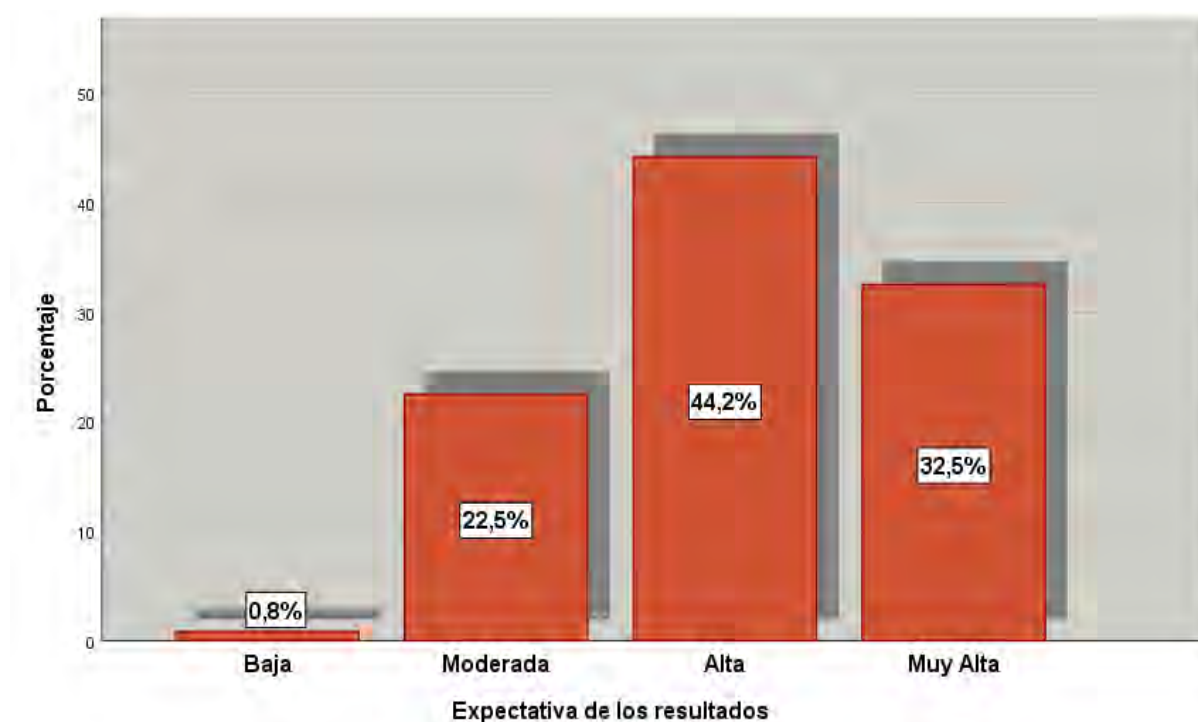
Descripción e interpretación

Los resultados de la dimensión expectativas de la situación muestran que la gran mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel muy alto, con una frecuencia de 96 estudiantes, lo que representa el 80,0 % del total. Asimismo, 21 estudiantes (17,5 %) se sitúan en el nivel alto, mientras que solo 3 estudiantes (2,5 %) alcanzan el nivel moderado. No se registraron estudiantes en el nivel Bajo. En conjunto, la distribución evidencia una clara concentración de los estudiantes en los niveles superiores de esta dimensión.

La elevada presencia de estudiantes en los niveles alto y muy alto indica que la mayoría percibe que su desempeño académico está fuertemente influenciado por factores externos del entorno educativo, como las condiciones institucionales, los recursos disponibles, el apoyo familiar y la interacción con docentes y compañeros. Este resultado sugiere que los estudiantes reconocen el papel que juegan las circunstancias contextuales en sus logros escolares, lo cual puede influir en la manera en que interpretan sus éxitos y dificultades académicas. Si bien esta percepción puede favorecer la comprensión del aprendizaje como un proceso situado, también podría implicar que algunos estudiantes atribuyan sus resultados más al entorno que a su propio esfuerzo personal. En este sentido, fortalecer el equilibrio entre el reconocimiento de los factores contextuales y la valoración de las capacidades personales resulta clave para consolidar una autoeficacia académica más autónoma y orientada al control personal del aprendizaje.

Tabla 15*Nivel de la expectativa de los resultados*

Nivel	Rango	Expectativa de los resultados		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Baja	[10 - 19]	1	,8	,8
Moderada	[20 - 29]	27	22,5	23,3
Alta	[30 - 39]	53	44,2	67,5
Muy Alta	[40 - 50]	39	32,5	100,0
Total		120	100,0	

Figura 11*Nivel de la expectativa de los resultados*

Descripción e interpretación

Los resultados de la dimensión Expectativa de los resultados evidencian que la mayor proporción de estudiantes se concentra en el nivel alto, con 53 estudiantes, lo que representa el 44,2 % del total. Asimismo, 39 estudiantes (32,5 %) se ubican en el nivel muy alto, lo que indica que más de las tres cuartas partes de la muestra presentan percepciones favorables respecto a los resultados que pueden obtener a partir de su esfuerzo académico. Por otro lado,

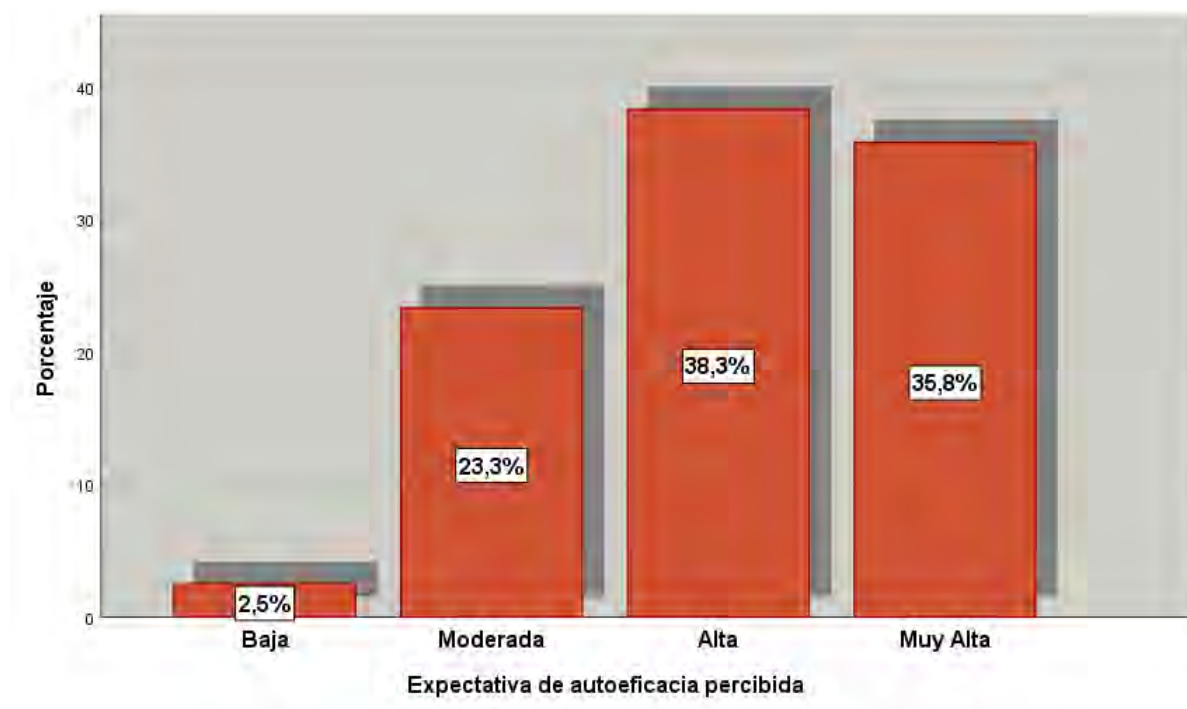
27 estudiantes (22,5 %) se encuentran en el nivel moderado, mientras que solo 1 estudiante (0,8 %) se sitúa en el nivel Bajo. En general, la distribución muestra una clara predominancia de niveles altos en esta dimensión.

La predominancia de los niveles alto y muy alto sugiere que la mayoría de los estudiantes cree firmemente que sus acciones y su esfuerzo académico conducirán a resultados positivos. Esta percepción refleja una disposición favorable hacia el aprendizaje, en la que los estudiantes asumen que el compromiso personal, la perseverancia y el interés por las tareas escolares influyen directamente en el logro de sus metas académicas. Desde una perspectiva teórica, estos resultados indican que los estudiantes no solo se involucran en las actividades escolares, sino que también anticipan consecuencias positivas de su desempeño, lo cual favorece la motivación, la persistencia frente a las dificultades y una actitud activa ante el aprendizaje. En este sentido, una expectativa elevada de resultados puede actuar como un factor impulsor que fortalece tanto la autoeficacia académica como el uso de estrategias de aprendizaje autónomo.

Tabla 16

Expectativa de autoeficacia percibida

Expectativa de autoeficacia percibida				
Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Baja	[10 - 19]	3	2,5	2,5
Moderada	[20 - 29]	28	23,3	25,8
Alta	[30 - 39]	46	38,3	64,2
Muy Alta	[40 - 50]	43	35,8	100,0
Total		120	100,0	

Figura 12*Expectativa de autoeficacia percibida***Descripción e interpretación**

Los resultados de la dimensión expectativa de autoeficacia percibida muestran que la mayor parte de los estudiantes se ubica en niveles elevados. En específico, 46 estudiantes (38,3 %) alcanzan el nivel Alto, mientras que 43 estudiantes (35,8 %) se sitúan en el nivel Muy alto, lo que en conjunto representa el 74,1 % de la muestra. Por otro lado, 28 estudiantes (23,3 %) se encuentran en un nivel Moderado, y únicamente 3 estudiantes (2,5 %) presentan un nivel Bajo. Esta distribución evidencia una tendencia general favorable en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades académicas.

El predominio de los niveles alto y muy alto indica que la mayoría de los estudiantes confía en su capacidad para afrontar con éxito las exigencias académicas, resolver problemas escolares y perseverar ante las dificultades. Desde el enfoque teórico de la autoeficacia académica, estos resultados sugieren que los estudiantes poseen creencias sólidas sobre sus habilidades personales, lo que les permite actuar con mayor seguridad, iniciativa y constancia

en sus actividades escolares. Esta percepción positiva de autoeficacia favorece una mayor disposición para asumir retos académicos, mantener el esfuerzo a lo largo del tiempo y autorregular su comportamiento frente a situaciones complejas. En consecuencia, una alta expectativa de autoeficacia percibida se constituye en un factor clave para fortalecer el aprendizaje autónomo y el compromiso académico de los estudiantes del nivel secundario.

5.2. Análisis inferencial

5.2.1. Criterios para la prueba de normalidad

Para determinar el tipo de estadístico inferencial a emplear en la contrastación de las hipótesis, previamente se evaluó la distribución de los datos mediante una prueba de normalidad. Esta prueba permitió establecer si las variables de estudio presentan una distribución normal o no normal, condición necesaria para la selección de pruebas paramétricas o no paramétricas.

Los criterios adoptados para la interpretación de la prueba de normalidad fueron los siguientes:

- Si el valor de significancia (p) es mayor a 0,05 ($p > 0,05$), se acepta la hipótesis nula, lo que indica que los datos siguen una distribución normal. En este caso, corresponde el uso de pruebas estadísticas paramétricas.
- Si el valor de significancia (p) es menor o igual a 0,05 ($p \leq 0,05$), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no presentan una distribución normal. En este caso, corresponde el uso de pruebas estadísticas no paramétricas.

Considerando que la muestra estuvo conformada por 120 estudiantes y que los datos fueron obtenidos a partir de instrumentos con escala tipo Likert, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, por ser una prueba recomendada para

muestras mayores a 50 participantes y ampliamente utilizada en estudios del ámbito educativo y psicológico.

Tabla 17

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad			
	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje autónomo	,037	120	,200*
Autoeficacia académica	,080	120	,045

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Descripción e interpretación

En la Tabla de pruebas de normalidad se muestran los resultados obtenidos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, aplicada a las variables estrategias de aprendizaje autónomo y autoeficacia académica, considerando una muestra de 120 estudiantes. Para la variable estrategias de aprendizaje autónomo, se obtuvo un estadístico de 0,037 y un valor de significancia de 0,200, lo cual indica que los datos presentan una distribución normal. En cambio, la variable autoeficacia académica registró un estadístico de 0,080 y un valor de significancia de 0,045, evidenciando que sus datos no siguen una distribución normal.

Los resultados obtenidos permiten inferir que las variables del estudio no presentan un comportamiento estadístico homogéneo. Mientras que las estrategias de aprendizaje autónomo muestran una distribución normal, la autoeficacia académica no cumple con el supuesto de normalidad, lo que evidencia diferencias más marcadas en las creencias que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades para enfrentar las demandas académicas. En consecuencia, al no cumplirse el supuesto de normalidad en ambas variables de forma

simultánea, se justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial, garantizando así resultados más precisos y acordes con la naturaleza de los datos. En este caso la prueba estadística a emplear es la Rho de Spearman.

5.2.2. Criterios establecidos para el contraste de hipótesis

- Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$, el cual permitió determinar la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula.
- Se estableció un nivel de confianza del 95%
- Previamente, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, considerando que la muestra estuvo conformada por 120 estudiantes.
- Para analizar la relación entre las variables de estudio se empleó una prueba de correlación no paramétrica, (Prueba Rho de Spearman) adecuada para datos que no cumplen el supuesto de normalidad.
- El criterio de decisión se basó en el valor de significancia (p-valor):
 - o Si $p \leq 0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.
 - o Si $p > 0,05$, no se rechaza la hipótesis nula.
- En la siguiente tabla se presentan las interpretaciones de coeficientes de correlación que indica en qué nivel o intensidad se da la relación entre ambas variables analizadas.

Tabla 18

Niveles de correlación

Valor del coeficiente (ρ)	Nivel de correlación	Interpretación
0,00 – 0,19	Muy débil	Relación prácticamente inexistente
0,20 – 0,39	Débil	Relación baja
0,40 – 0,59	Moderada	Relación apreciable
0,60 – 0,79	Fuerte	Relación alta
0,80 – 1,00	Muy fuerte	Relación muy alta o casi perfecta

Nota. Extraído de Hernández y Mendoza (2018)

5.3. Pruebas de hipótesis de la investigación

5.3.1. Prueba de hipótesis general

H₀ : No existe relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

H_a : Existe relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 19

Prueba estadística para la hipótesis general

Correlaciones			Estrategias de aprendizaje autónomo	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje autónomo	Coefficiente de correlación	1,000	,541**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,541**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

El valor del coeficiente de correlación obtenido fue de $\rho = 0,541$, acompañado de un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, el cual es menor al nivel crítico establecido ($\alpha = 0,05$). Estos resultados indican que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa planteada en la investigación. Asimismo, de acuerdo con los criterios de interpretación del coeficiente de

correlación, el valor obtenido se ubica dentro del rango correspondiente a una relación de intensidad moderada, lo que sugiere que, a medida que los estudiantes desarrollan y emplean con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje autónomo, tienden también a presentar mayores niveles de autoeficacia académica. Esta relación no es débil ni circunstancial, sino consistente y apreciable dentro del contexto educativo analizado.

La relación positiva y moderada hallada entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica permite interpretar que ambas variables se encuentran estrechamente vinculadas en el proceso formativo de los estudiantes de educación secundaria. Desde una perspectiva teórica, este resultado indica que los estudiantes que planifican, regulan, supervisan y evalúan activamente su propio aprendizaje desarrollan una mayor confianza en sus capacidades para enfrentar las exigencias académicas, resolver dificultades y alcanzar sus metas escolares. La intensidad moderada de la relación refleja que el aprendizaje autónomo constituye un factor relevante, aunque no exclusivo en la construcción de la autoeficacia académica.

5.3.2. Prueba de hipótesis específica 1

H₀ : No existe relación significativa entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

H_a : Existe relación significativa entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 20

Prueba estadística para la hipótesis específica 1

Correlaciones			Estrategias de Ampliación	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de Ampliación	Coeficiente de correlación	1,000	,409**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Autoeficacia académica	Coeficiente de correlación	,409**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

El coeficiente de correlación obtenido fue de $\rho = 0,409$, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando la existencia de una relación significativa entre ambas variables. De acuerdo con los criterios de interpretación del coeficiente de correlación, el valor de 0,409 se ubica dentro del rango correspondiente a una relación positiva de intensidad moderada. Esto indica que el incremento

en el uso de estrategias de ampliación se asocia con un aumento en los niveles de autoeficacia académica, aunque dicha relación no alcanza una intensidad alta.

La relación positiva y moderada encontrada entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica permite interpretar que los estudiantes que buscan información adicional, profundizan en los contenidos y amplían sus fuentes de aprendizaje tienden a desarrollar una mayor confianza en sus capacidades académicas. Estas estrategias favorecen la comprensión más profunda de los temas abordados en clase, lo que fortalece la percepción de competencia personal frente a las exigencias escolares.

5.3.3. Prueba de hipótesis específica 2

Ho : No existe relación significativa entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Ha : Existe relación significativa entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 21

Prueba estadística para la hipótesis específica 2

Correlaciones			Estrategias de Colaboración	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de Colaboración	Coefficiente de correlación	1,000	,246**
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	120	120
	Autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,246**	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

Los resultados de la prueba de hipótesis específica 2, obtenidos mediante el coeficiente Rho de Spearman, evidencian la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo. El coeficiente de correlación alcanzado fue de $\rho = 0,246$, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0,007$, valor inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando la presencia de una relación significativa entre ambas variables. De acuerdo con los criterios de interpretación del coeficiente de correlación, el valor obtenido de 0,246 corresponde a una relación positiva de intensidad baja. Esto indica que existe una asociación directa entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica; sin embargo, dicha relación es débil en comparación con otras dimensiones del aprendizaje autónomo.

La relación positiva y de baja intensidad entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica sugiere que el trabajo conjunto con los compañeros, el intercambio de información y el apoyo mutuo contribuyen, en cierta medida, al fortalecimiento de la confianza académica de los estudiantes. La interacción con pares puede facilitar la comprensión de los contenidos, reducir la inseguridad ante las tareas escolares y favorecer experiencias de aprendizaje compartidas que influyen positivamente en la percepción de competencia personal.

5.3.4. Prueba de hipótesis específica 3

H₀ : No existe relación significativa entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

H_a : Existe relación significativa entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 22

Prueba estadística para la hipótesis específica 3

		Correlaciones		
			Estrategias de Conceptualización	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de Conceptualización	Coefficiente de correlación	1,000	,434**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,434**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

Los resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman evidencian una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica en los estudiantes. El coeficiente de correlación alcanzó un valor de $\rho = 0,434$, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, el cual es inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

De acuerdo con los criterios de interpretación del coeficiente de correlación, el valor obtenido corresponde a una relación positiva de intensidad moderada, lo que indica que, a mayores niveles de uso de estrategias de conceptualización, mayores son los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes.

La relación positiva y de intensidad moderada encontrada sugiere que las estrategias de conceptualización, como la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y la organización de ideas, desempeñan un papel relevante en el fortalecimiento de la autoeficacia académica. Estas estrategias permiten a los estudiantes procesar la información de manera más profunda, comprender mejor los contenidos y construir significados propios, lo cual favorece la percepción de dominio sobre las tareas académicas. Asimismo, el uso constante de estrategias de conceptualización contribuye a que los estudiantes se sientan más seguros frente a los desafíos académicos, ya que les brinda herramientas cognitivas para enfrentar evaluaciones y actividades académicas con mayor confianza.

5.3.5. Prueba de hipótesis específica 4

H₀ : No existe relación significativa entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

H_a : Existe relación significativa entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 23

Prueba estadística para la hipótesis específica 4

Correlaciones			Estrategias de Planificación	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de Planificación	Coefficiente de correlación	1,000	,443**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Autoeficacia académica	Coefficiente de correlación	,443**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

Los resultados de la prueba Rho de Spearman muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica en los estudiantes. El coeficiente de correlación obtenido fue de $\rho = 0,443$, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa,

confirmándose la existencia de una relación significativa entre ambas variables. Además, de acuerdo con los criterios de interpretación del coeficiente de correlación, el valor alcanzado corresponde a una relación positiva de intensidad moderada, lo que indica que a medida que los estudiantes desarrollan con mayor frecuencia estrategias de planificación, también tienden a presentar mayores niveles de autoeficacia académica.

La relación positiva y moderada identificada evidencia que las estrategias de planificación, tales como la organización del tiempo, la elaboración de horarios de estudio y la anticipación de tareas y evaluaciones, cumplen un rol fundamental en el fortalecimiento de la autoeficacia académica. Cuando los estudiantes planifican sus actividades académicas de manera consciente, logran un mayor control sobre su proceso de aprendizaje, lo que incrementa su percepción de competencia y seguridad frente a las exigencias escolares. Asimismo, la planificación permite reducir la incertidumbre y el estrés académico, favoreciendo que los estudiantes enfrenten las tareas con mayor confianza y persistencia.

5.3.6. Prueba de hipótesis específica 5

H₀ : No existe relación significativa entre las estrategias de preparación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

H_a : Existe relación significativa entre las estrategias de preparación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 24

Prueba estadística para la hipótesis específica 5

Correlaciones				
			Estrategias de Preparación ante exámenes	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de Preparación ante exámenes	Coeficiente de correlación	1,000	,447**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Autoeficacia académica	Coeficiente de correlación	,447**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

Los resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman evidencian la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica en los estudiantes. El coeficiente de correlación alcanzado fue de $\rho = 0,447$, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, valor inferior al nivel crítico establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta

la hipótesis alternativa, confirmandose que ambas variables se encuentran significativamente relacionadas.

De acuerdo con los criterios de interpretación del coeficiente de correlación, el valor obtenido corresponde a una relación positiva de intensidad moderada, lo que indica que un mayor uso de estrategias de preparación ante exámenes se asocia con niveles más elevados de autoeficacia académica en los estudiantes evaluados.

La relación positiva y moderada identificada sugiere que las estrategias de preparación ante exámenes, como el repaso sistemático de los contenidos, la clarificación de dudas, la selección de información relevante y el seguimiento de las indicaciones del docente, influyen de manera significativa en la percepción que los estudiantes tienen sobre su capacidad para afrontar con éxito las evaluaciones académicas. Cuando los estudiantes se preparan de forma organizada y consciente para los exámenes, fortalecen su confianza y reducen la ansiedad frente a las exigencias escolares. Estos resultados evidencian que una adecuada preparación no solo mejora el desempeño académico, sino que también contribuye al desarrollo de una autoeficacia académica más sólida, ya que los estudiantes se sienten capaces de enfrentar situaciones evaluativas con mayor seguridad y control.

5.3.7. Prueba de hipótesis específica 6

H₀ : No existe relación significativa entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

H_a : Existe relación significativa entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.

Tabla 25

Prueba estadística para la hipótesis específica 6

		Correlaciones	
		Estrategias de Participación	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Estrategias de Participación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,497**
	Autoeficacia académica	N	,000
		Coeficiente de correlación	120
		Sig. (bilateral)	,497**
		N	1,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Descripción e interpretación

Los resultados de la prueba Rho de Spearman muestran que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica en los estudiantes. El coeficiente de correlación obtenido fue de $\rho = 0,497$, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0,000$, valor que es menor al nivel de significancia establecido (α

= 0,05). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

Según los criterios de interpretación del coeficiente de correlación, el valor hallado indica una relación positiva de intensidad moderada, lo que indica que a medida que se incrementa el uso de estrategias de participación, también tienden a incrementarse los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes.

La relación positiva y moderada encontrada permite inferir que las estrategias de participación, tales como realizar preguntas en clase, intervenir en las actividades propuestas por el docente, registrar explicaciones relevantes y mantenerse atento durante las sesiones, cumplen un papel importante en el fortalecimiento de la autoeficacia académica. Cuando los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollan una mayor comprensión de los contenidos y refuerzan la percepción de control sobre su propio aprendizaje. Estos resultados evidencian que la participación activa en el aula favorece la construcción de una autoeficacia académica más sólida, ya que los estudiantes se sienten más seguros de sus capacidades para comprender, expresar ideas y resolver dificultades académicas.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata, Espinar, durante el año 2025. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación positiva, significativa y de intensidad moderada entre ambas variables, sustentada por un coeficiente Rho de Spearman = 0,541 y un nivel de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Este hallazgo indica que, a medida que los estudiantes desarrollan mayores niveles de aprendizaje autónomo, también incrementan su percepción de confianza en sus propias capacidades para afrontar con éxito las exigencias académicas. En este sentido, los resultados confirman que el aprendizaje autónomo no solo cumple un rol instrumental en la adquisición de conocimientos, sino que también constituye un factor psicológico clave para el fortalecimiento de la autoeficacia académica en el contexto escolar.

Este resultado guarda una clara concordancia con lo señalado por Peralta (2023), quien, a partir de una revisión sistemática, concluye que el aprendizaje autónomo favorece el desarrollo de la autoestima y la confianza académica, al permitir que el estudiante tome decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. De manera similar, Herrera et al. (2024) sostienen que el aprendizaje autónomo se encuentra estrechamente vinculado con la metacognición y la autorregulación, dimensiones que fortalecen la percepción de competencia personal y el pensamiento reflexivo, elementos centrales de la autoeficacia académica. En esta misma línea, los hallazgos de Duarte et al. (2024) refuerzan la idea de que la autorregulación del aprendizaje opera como un proceso cíclico en el que la planificación, el monitoreo y la autoevaluación impactan directamente en variables motivacionales, entre ellas la autoeficacia.

Asimismo, los resultados obtenidos en esta investigación se alinean con investigaciones empíricas desarrolladas en contextos internacionales y nacionales. Oliveira et al. (2021) identificaron correlaciones positivas y moderadas entre el uso de estrategias de aprendizaje y la autoeficacia académica en estudiantes de educación básica, destacando que los estudiantes con mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas presentan niveles superiores de autoeficacia. De forma semejante, Pajuelo (2021) demostró una relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto de secundaria, lo cual respalda los resultados de la presente investigación y refuerza la idea de que ambas variables se influyen mutuamente dentro del proceso educativo.

De manera similar y en contraste parcial, el estudio de Condori (2020) no encontró una relación significativa entre el aprendizaje autodirigido y el logro académico, a pesar de que los estudiantes mostraban niveles altos de autonomía. Esta diferencia puede explicarse por la variable criterio utilizada, ya que dicho estudio empleó el rendimiento académico tradicional como indicador, mientras que la presente investigación se centra en la autoeficacia académica, una variable psicológica que refleja la percepción de competencia más que el resultado evaluativo. Esto sugiere que el aprendizaje autónomo puede impactar de manera más directa en variables motivacionales y autorregulatorias antes de reflejarse necesariamente en el rendimiento medido por calificaciones.

Respecto al primer objetivo específico, orientado a determinar la relación entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica, los resultados mostraron una relación positiva, significativa y de intensidad moderada ($Rho = 0,409$; $p = 0,000$). Este hallazgo evidencia que los estudiantes que buscan información adicional, consultan diversas fuentes y profundizan los contenidos más allá de lo abordado en clase tienden a sentirse más seguros de sus capacidades académicas. Estos resultados concuerdan con la investigación realizada por Peralta (2023), quien destaca que la iniciativa personal por ampliar el aprendizaje fortalece la

autonomía y la confianza del estudiante en su propio desempeño. Asimismo, se relacionan con los planteamientos de Duarte et al. (2024), quienes señalan que las estrategias cognitivas profundas favorecen el control del aprendizaje y el fortalecimiento de la autoeficacia.

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a las estrategias de colaboración, se identificó una relación positiva, significativa, pero de baja intensidad con la autoeficacia académica ($Rho = 0,246$; $p = 0,007$). Este resultado indica que el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y el apoyo entre pares influyen en la percepción de autoeficacia, aunque en menor medida que otras estrategias. Este hallazgo es consistente con lo alcanzado por Gonzales et al. (2024), quienes encontraron que el apoyo social académico se relaciona significativamente con el rendimiento y la autoeficacia, aunque con coeficientes moderados. Asimismo, Niehaus et al. (2021) resaltan que la participación en espacios colaborativos y programas de apoyo académico contribuye a mejorar variables motivacionales, aunque su impacto puede variar según el contexto y las características de los estudiantes.

En relación con las estrategias de conceptualización, tercer objetivo específico, los resultados evidenciaron una relación positiva, significativa y de intensidad moderada con la autoeficacia académica ($Rho = 0,434$; $p = 0,000$). Este hallazgo indica que los estudiantes que organizan la información mediante esquemas, resúmenes y mapas conceptuales desarrollan una mayor comprensión de los contenidos y, en consecuencia, una mayor confianza en sus capacidades académicas. Este resultado coincide con los planteamientos teóricos de la autorregulación del aprendizaje y con los hallazgos de Oliveira et al. (2021), quienes sostienen que el uso de estrategias cognitivas estructuradas se asocia con mayores niveles de autoeficacia. Además, se articula con lo señalado por Herrera et al. (2024), quienes enfatizan que la conceptualización favorece el pensamiento crítico y la metacognición.

Respecto al cuarto objetivo específico, referido a las estrategias de planificación, se encontró una relación positiva, significativa y de intensidad moderada con la autoeficacia

académica ($Rho = 0,443$; $p = 0,000$). Este resultado demuestra que la organización del tiempo, la anticipación de tareas y la definición de metas académicas fortalecen la percepción de control y competencia del estudiante. Este resultado es coherente con lo reportado por Peña (2022), quien identificó que las estrategias de planificación se relacionan positivamente con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés, y con los resultados de Yupanqui et al. (2021), quienes señalan que la autorregulación explica una parte importante de la varianza de la autoeficacia académica.

En relación con el quinto objetivo específico, vinculado a las estrategias de preparación ante exámenes, los resultados evidenciaron una relación positiva, significativa y de intensidad moderada ($Rho = 0,447$; $p = 0,000$). Este hallazgo sugiere que una adecuada preparación para las evaluaciones incrementa la seguridad y reduce la ansiedad académica, fortaleciendo la autoeficacia. Este resultado se relaciona con lo encontrado por Atamari (2023), quien evidenció que mayores niveles de autoeficacia se asocian con menores niveles de procrastinación académica, lo cual implica una mejor gestión del estudio y de las evaluaciones.

Por último, respecto al sexto objetivo específico, referido a las estrategias de participación, se encontró una relación positiva, significativa y de intensidad moderada ($Rho = 0,497$; $p = 0,000$), siendo una de las dimensiones con mayor asociación con la autoeficacia académica. Este resultado demuestra que la participación activa en clase, la formulación de preguntas y el involucramiento en las actividades académicas fortalecen significativamente la confianza del estudiante en sus capacidades. Este hallazgo se alinea con lo señalado por Niehaus et al. (2021), quienes destacan que la participación activa en contextos educativos se asocia con mejores resultados académicos y mayor autoeficacia, especialmente en estudiantes de contextos vulnerables.

Ante lo mencionado, los resultados de la presente investigación corroboran ampliamente la evidencia empírica y teórica existente, confirmando que el aprendizaje

autónomo y sus diversas estrategias constituyen un eje fundamental para el fortalecimiento de la autoeficacia académica. Asimismo, aportan evidencia contextualizada al ámbito educativo rural y andino del Cusco, ampliando el conocimiento existente y reforzando la necesidad de promover prácticas pedagógicas que fomenten la autonomía, la autorregulación y la participación activa de los estudiantes como medios para mejorar su confianza académica y su desarrollo integral.

CONCLUSIONES

- PRIMERA** : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar, 2025, sustentada por un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,541 y un nivel de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Este resultado evidencia que, a mayores niveles de aprendizaje autónomo, mayor es la percepción de autoeficacia académica en los estudiantes. Esto indica que, a medida que los estudiantes desarrollan y utilizan con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje autónomo, también fortalecen su confianza en sus propias capacidades para afrontar con éxito las demandas académicas. En consecuencia, el aprendizaje autónomo se consolida como un factor relevante para el fortalecimiento de la autoeficacia académica en el contexto escolar.
- SEGUNDA** : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,409 y un nivel de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Los resultados evidencian que los estudiantes que buscan información adicional, consultan diversas fuentes y profundizan los contenidos más allá de lo trabajado en clase tienden a sentirse más seguros de sus capacidades académicas. Esto demuestra que la iniciativa por ampliar el aprendizaje contribuye al fortalecimiento de la confianza académica.
- TERCERA** : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad baja entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica, evidenciada por un coeficiente Rho de Spearman de 0,246 y un valor de significancia $p = 0,007 < 0,05$. Esto indica que el trabajo conjunto con los

compañeros, el intercambio de información y el apoyo mutuo influyen en la percepción de autoeficacia, aunque en menor medida que otras estrategias. Aun así, la colaboración sigue siendo un componente importante del proceso de aprendizaje en los estudiantes.

CUARTA : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,434 y un nivel de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Los estudiantes que organizan la información mediante resúmenes, esquemas o mapas conceptuales muestran mayor seguridad en su capacidad para comprender y manejar los contenidos académicos, lo que refuerza su percepción de eficacia personal en el estudio.

QUINTA : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica, sustentada por un coeficiente Rho de Spearman de 0,443 y un valor de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Este hallazgo evidencia que la organización del tiempo, la planificación del estudio y la anticipación de tareas académicas favorecen el desarrollo de una mayor confianza en el logro de metas escolares.

SEXTA : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,447 y un nivel de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Esto indica que una adecuada preparación para las evaluaciones incrementa la seguridad y confianza de los estudiantes al enfrentar situaciones evaluativas.

SÉPTIMA : Se concluye que existe una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica, evidenciada por un coeficiente Rho de Spearman de 0,497 y un nivel de significancia $p = 0,000 < 0,05$. Este resultado demuestra que la participación activa en clase, la formulación de preguntas y el involucramiento en las actividades académicas contribuyen de manera importante al fortalecimiento de la autoeficacia académica.

RECOMENDACIONES

PRIMERA : Se recomienda que los directivos promuevan capacitaciones docentes enfocadas en el desarrollo del aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica, considerando que todas las dimensiones analizadas presentaron relaciones significativas con la autoeficacia ($p < 0,05$). Asimismo, se sugiere impulsar proyectos institucionales que fortalezcan el trabajo colaborativo, el uso adecuado de recursos educativos y la participación activa de los estudiantes, especialmente en contextos urbanos de limitada disponibilidad de recursos.

SEGUNDA : Se recomienda que los docentes promuevan de manera transversal el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo en todas las áreas curriculares, incorporándolas sistemáticamente en la planificación, ejecución y evaluación de las experiencias de aprendizaje. Especial atención debe brindarse a las estrategias relacionadas con la planificación, la conceptualización y la preparación ante exámenes, debido a que estas dimensiones presentaron correlaciones positivas moderadas con la autoeficacia académica (ρ entre 0,434 y 0,447). En este sentido, es importante implementar actividades orientadas a la organización del estudio, la elaboración de esquemas, resúmenes y organizadores gráficos, así como espacios de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. El trabajo transversal de estas estrategias favorecerá el fortalecimiento progresivo de la confianza de los estudiantes en sus capacidades académicas y contribuirá al desarrollo de una mayor autonomía en su formación escolar.

TERCERA : Se recomienda a los estudiantes fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje autónomo, tales como la búsqueda de información adicional, la elaboración de

resúmenes y la planificación del tiempo de estudio, considerando que el aprendizaje autónomo se relaciona de manera moderada con la autoeficacia académica ($\rho = 0,541$). El desarrollo de estos hábitos permitirá que los estudiantes se sientan más seguros al enfrentar las exigencias académicas y mejorar su desempeño escolar.

CUARTA : Se sugiere que los tutores implementen acciones de acompañamiento académico y socioemocional orientadas a reforzar la autoeficacia académica, mediante el reconocimiento de logros, el establecimiento de metas alcanzables y el fortalecimiento de la participación activa en el aula. Esta recomendación se sustenta en la relación positiva moderada encontrada entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica ($\rho = 0,497$), lo que evidencia la importancia del involucramiento del estudiante en su proceso de aprendizaje.

QUINTA : Se recomienda que la institución diseñe e implemente programas pedagógicos que integren estrategias de aprendizaje autónomo desde los primeros grados de secundaria, con el fin de consolidar progresivamente la autoeficacia académica de los estudiantes. Dado que la relación entre ambas variables fue significativa y moderada, fortalecer estas habilidades desde etapas tempranas permitirá mejorar la adaptación escolar, la motivación y el logro académico a largo plazo.

SEXTA : Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el estudio incorporando diseños explicativos o longitudinales que permitan analizar el efecto causal entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica. Asimismo, se sugiere considerar otras variables asociadas, como la motivación académica, el clima de aula o el apoyo familiar, y replicar el estudio en otros contextos educativos para contrastar y fortalecer los hallazgos obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, R. (2018). *Autoeficacia académica: factor relevante en el desempeño escolar*. Revista de Investigación en Psicología, 21(2), 45–59.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.16167>
- Aquino, M. y Villafuerte, H. (2022). *Pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo de estudiantes del nivel secundario en Cusco*. Tesis para optar el título profesional de Licenciados en Educación. Universidad San Agustín de Arequipa. Disponible en <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e37765ef-5712-4e5e-8cf4-f6d10b3ba573/content>
- Arboccó, M., Pajuelo, M., Salizar, P. y Sobrino, L. (2023). *Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia*. Avances en Psicología. ISSN: 1812-9536. e-ISSN: 2708-5007. Vol.31.N.1 Ene-Jun.2023 E 2551. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2023.v31n1.2851>
- Atamari, J. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la carrera profesional de Educación en una universidad pública del Cusco*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Universidad Alas Peruanas. Disponible en https://repositorio.uap.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.12990/13190/Tesis_auto_eficacia_procrastinacion_academica_estudiantes_carrera_profesional_educacion_universidad_publica_Cusco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Banco Mundial. (2025, enero 23). *La IA debe amplificar las capacidades educativas, no sustituirlas*. El País. <https://elpais.com/america/termometro-social/2025-01-23/la-ia-debe-amplificar-las-capacidades-educativas-no-sustituirlas-banco-mundial.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Bautista, J., y Brito, K. (2020). *Aprendizaje autónomo y competencias en estudiantes universitarios de educación*. Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, 5(2), 123–140. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.2.161>
- Benites, G., y Zegarra, J. (2020). *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(2), 73–89. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1129>
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Chávez, E. (2022). *Autoeficacia académica: Análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana*. Propósitos y Representaciones, 10(2), e1541. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1541>
- Condori, A. (2020). *Aprendizaje autodirigido y logro de aprendizajes en estudiantes del 5to grado de secundaria de la institución educativa*. Diego Quispe Tito de San Sebastián - Cusco. 2018. tesis de grado. Universidad Nacional de San Agustín.
- Condori, Y., y Mogrovejo, E. (2024). *Motivación escolar y aprendizaje autónomo en estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de la I.E. Mx. Diego Quispe Titto Cusco 2023*. Repositorio UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/10269>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-general-de-educacion-ley-n-28044-232394-1/>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley N.º 28044, Ley General de Educación*. <https://www.gob.pe/minedu>
- Corredor, F., Rodríguez, M., y Pérez, G. (2009). *Estrategias de aprendizaje autónomo en la educación superior*. Editorial Académica. pp.45-70

- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, S., Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M., Loyola, M., Costopolus, Y., y Arthié, M. (2011). *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana*. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. Primera edición electrónica. Ciudad de México. ISBN: 978-607-417-137-2
- Dirección Regional de Educación del Cusco. (2023). *Proyecto Educativo Regional Cusco 2023-2036*. <https://www.drecusco.gob.pe/documentos/>
- Duarte, J., Angulo, F., Salas, W., y Herrera, M. (2024). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en Colombia*. Estudios Pedagógicos, L(1), 377-392. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100377>
- Engler, B. (1996). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R. (1997). *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*. Adult Education Quarterly, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- González, J., Morón, J., González, V., Abundis, A., Macías, F. (2020). *Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Psicumex, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Hernández, C., y Camargo, M. (2021). *Estrategias de aprendizaje autónomo y su relación con la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria*. Revista Electrónica Educare, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.22>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ta edición. México: McGraw-Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, J., Arias, W., Estrella, V., y Obando, D. (2024). *Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura*. Revista Invencom “Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad”, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Herrera, L. (2020). *Estrategias de aprendizaje autónomo en educación superior: un análisis desde la práctica docente*. Revista Electrónica Educare, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.20>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe. <https://eric.ed.gov/?id=ED192557>
- Huillca y Paniura (2024). *Estilos de aprendizaje y aprendizaje autónomo en los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Sagrado Corazón de Jesús, distrito Ocongate, Cusco*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco.
- lavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. American Psychologist, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources. Disponible aquí: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/learner-autonomy>
- Martínez, J. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis para optar el grado académico de Doctor. Universidad de Barcelona.

- Marulanda, J., y López, J. (2021). *El aprendizaje autónomo: Una necesidad para el contexto educativo contemporáneo*. Revista Educación y Ciudad, (41), 45–58.
- Mayntz, R. (1988). *Investigación en sociología de la organización*. Madrid – España. editorial Alianza.
- Medina, D., y Nagamine, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria*. Propósitos y Representaciones, 7(2), 134-146.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Merino, C. (2010). *La autoeficacia: bases teóricas y evaluación*. Liberabit, 16(2), 369-377.
<https://www.redalyc.org/pdf/686/68617215014.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3010502-currículo-nacional-de-la-educación-básica>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1451740-proyecto-educativo-nacional-al-2036>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Balance de la educación básica: avances y desafíos en el desarrollo de competencias para la autonomía y autorregulación*. MINEDU.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica (R.M. N.º 281-2016-MINEDU)*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.gob.pe/minedu>
- Monje, A y Carlos, A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Muñoz, A. (2019). *Metodología de la investigación*. Editorial SCIENCIC

- Muñoz, L. (2022). *Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima*. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(1). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21696>
- Najera, J., Surema, R., Pedroza, L., y Salazar, M. (2022). *Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México*. *Educación y Ciencia*, 11(57), 37-50.
- Niehaus, K., Rudasill, K., y Adelson, J. (2021). *Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after-school program*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *34*(1), 118–136. <https://doi.org/10.1177/0739986311424275>
- OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación inclusiva y calidad educativa en Iberoamérica*. <https://www.oei.int>
- Oliveira, C., Moret, C., y Argimon, I. (2021). *Perfiles de estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes de primaria*. *Avaliação Psicológica*, *20*(4), 417–425. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22011.03>
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajuelo, M. (2021). *Autoeficacia Académica en el Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes de Quinto de Secundaria de la I.E. 2026 en el 2020. Tesis para obtener el grado académico de doctora en educación*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/73143>
- Peralta, A. (2023). *Aprendizaje autónomo del estudiante de educación básica: Una revisión bibliográfica*. UCV-SCIENTIA, 15(1), 72–86. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a6>

- Pérez, R., García, L., y Morales, J. (2020). *Estrategias de aprendizaje autónomo y desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 45–60. <https://doi.org/10.35362/rie.2020.82.2.45>
- Piaget, J. (1973). *La epistemología genética* (Vol. 1). Editorial Morata.
- Pineda, J. (2018). *Estrategias de aprendizaje autónomo*. Editorial Académica Española.
- Pineda, M. (2018). *El aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios: Una perspectiva desde la metacognición*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23(2), 45-58.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Prieto, M., Marchesi, A., y Remesal, A. (2008). *Evaluación psicológica: conceptos, procesos y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Pirámide.
- Robles, H. (2019). *Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima*. En *Avances en Psicología*. Ene-Jul.2020, Vol.28. N1: pp. 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>.
- Rodríguez, G., Hernández, A., y Virginia, D. (2018). *Autonomía del aprendizaje y pensamiento crítico*. *III Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el siglo XXI*, (pp. 348-351)
- Salas, G., y Cárdenas, M. (2019). *Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento en estudiantes universitarios*. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 154-172.
- Sánchez, M., Barrientos, S., y Arrieta, J. (2021). *Relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. *Revista Venezolana de Educación*, 40(3), 15–32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356753798002>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Supo J. (2012). *Metodología de la investigación científica para las ciencias de la salud*. *Seminarios de la investigación científica*. Bioestadístico. Perú.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.
- Yupanqui, D., Mollinedo, F., y Montealere, A. (2021). *Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad*. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 755. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755>
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. (2013). *From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path*. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA
¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata, Espinar - 2025?	Determinar la relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.	Existe relación significativa entre el aprendizaje autónomo y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.	VARIABLE 1: Aprendizaje autónomo Dimensiones - Estrategias de Ampliación - Estrategias de Colaboración - Estrategias de Conceptualización - Estrategias de Planificación - Estrategias de Preparación ante exámenes - Estrategias de Participación	Población: 211 estudiantes de la institución educativa Independencia Americana Muestra: 120 estudiantes del Ciclo VII de la institución educativa Independencia Americana.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS		
¿Cuál es la relación entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025? ¿Cuál es la relación entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025? ¿Cuál es la relación entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025? ¿Cuál es la relación entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025? ¿Cuál es la relación entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025? ¿Cuál es la relación entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025?	- Determinar la relación entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. <u>Determinar la relación</u> entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Determinar la relación entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Determinar la relación entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Determinar la relación entre las estrategias de preparación ante exámenes y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Determinar <u>la relación</u> entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.	- Existe relación significativa entre las estrategias de ampliación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Existe relación significativa entre las estrategias de colaboración y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Existe relación significativa entre las estrategias de conceptualización y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Existe relación significativa entre las estrategias de planificación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Existe relación significativa entre las estrategias de preparación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025. - Existe relación significativa entre las estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar - 2025.	VARIABLE 2: Autoeficacia Académica Dimensiones - Expectativas de la situación - Expectativa de los resultados - Expectativa de autoeficacia percibida	

|

los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar _ 2025?			estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar _ 2025.	estrategias de participación y la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata Espinar _ 2025.
ENFOQUE:	TIPO DE INVESTIGACIÓN:	• TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN • Variable 1:		
Cuantitativo	Básico.	Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)		
DISEÑO:	NIVEL DE INVESTIGACIÓN:	• Variable 2:		
No experimental	De nivel Correlacional	Escala de Autoeficacia Académica (ESAA)		
De tipo transversal				

Anexo 2: Instrumento de investigación



INSTRUMENTO NO 1

Aprendizaje Autónomo

Este cuestionario identifica las estrategias que utilizas más habitualmente para tu aprendizaje. No es un test de inteligencia ni de personalidad.

No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario, aunque no tardarás más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en sus respuestas.

Lee detenidamente cada frase e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función del siguiente código: ¡Muchas gracias!

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

Nº	ÍTEM VARIABLE 1	1	2	3	4	5
Dimensión 1: Estrategias de Ampliación						
1	Busco información en internet sobre los temas que no entiendo bien.				X	
2	Realizo actividades extra que me ayudan a aprender mejor.		X			
3	Busco materiales adicionales para entender más un tema.		X			
4	Guardo toda la información de mis trabajos en una carpeta o archivo					X
5	Investigo en internet cuando quiero ampliar la información.				X	
6	Leo los libros o textos que recomienda el profesor.		X			
7	Para los exámenes estudio usando todos los materiales, no solo mis apuntes.		X			
8	Reviso libros o páginas web que explican mejor los temas.				X	
9	Si no entiendo un tema, consulto varias fuentes hasta aclararlo.					X
Dimensión 2: Estrategias de Colaboración						
10	Conozco y uso los materiales o recursos que tiene mi colegio.		X			
11	Cuando hago resúmenes, agrego también lo que dijeron mis compañeros en clase.			X		
12	Comparto mis resúmenes o apuntes con mis compañeros cuando lo necesitan.			X		
13	Me organizo con mis compañeros para pedir libros de la biblioteca del colegio.			X		
14	Les paso a mis compañeros información o recursos útiles que encuentro.		X			
15	Intercambio materiales digitales con mis compañeros para estudiar mejor.		X			
16	Hablo con mis compañeros para aclarar mis dudas sobre un tema.			X		
17	Nos repartimos lecturas y luego compartimos lo que entendimos.		X			
18	Presto mis apuntes a mis compañeros para que puedan estudiar.			X		
19	Trabajo con mis compañeros para resolver problemas o hacer trabajos.		X			
20	Comparo mis apuntes con los de mis compañeros para verificar información.			X		
Dimensión 3: Estrategias de Conceptualización						
21	Organizo la información en cuadros o esquemas para entender mejor.		X			
22	Si no entiendo algo, lo consulto con el profesor.		X			
23	Hago un resumen con mis propias palabras de lo que he aprendido.			X		
24	Hago mapas conceptuales para relacionar las ideas del tema.		X			
25	Resalto las ideas principales en un mapa o diagrama.		X			
26	Mientras estudio, dibujo esquemas que resumen lo más importante.			X		
27	Al terminar un tema, escribo un resumen corto con lo más importante.		X			
28	Escribo los puntos clave de cada tema para recordarlos mejor.			X		
Dimensión 4: Estrategias de Planificación						
29	Organizo una agenda semanal para mis estudios y tareas.		X			
30	Organizo mi tiempo y forma de estudio antes de cada examen.			X		
31	Evalúo si aprendí bien o no al terminar de estudiar.			X		
32	Distribuyo mis actividades para no dejar trabajos atrasados.			X		
33	Decido cuánto tiempo dedicarle a cada curso o tarea.				X	
Dimensión 5: Estrategias de Preparación ante exámenes						
34	Reviso el material del curso y señalo lo más importante.				X	
35	Escucho a mis compañeros en los debates y luego doy mi opinión.		X			
36	Antes de los exámenes repaso los temas y aclaro mis dudas.			X		
37	Me concentro en los temas que el profesor considera más importantes.			X		
38	Reviso las indicaciones del profesor antes de estudiar.			X		

39	Primero leo por encima y luego leo despacio para anotar lo esencial.				X	
Dimensión 6: Estrategias de Participación						
40	Anoto las explicaciones del profesor para revisarlas luego.			X		
41	Apunto mis dudas para aclararlas después en clase o estudiando.			X		
42	Pregunto al profesor cuando algo no me queda claro.		X			
43	Participo respondiendo cuando el profesor hace preguntas.			X		
44	Reviso y corrijo mis tareas para ver si entendi bien.			X		
45	Presto atención y participo en clases.				X	

El Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) de López Aguado, Mercedes. Adaptación, Yuli Carrasco y Najely Davila

INSTRUMENTO NO 2

Autoeficacia académica

A continuación, se presenta una serie de enunciados o ítems. Valora qué tan de acuerdo o en desacuerdo en tu rol cotidiano como estudiante:

Instrucciones

- Lea atentamente las siguientes indicaciones:
- Esta escala ha sido diseñada para identificar tu percepción respecto al ámbito académico.
- No hay respuestas correctas o erróneas, por lo que se le pide responder con mucha honestidad
- Marca con un aspa (x) en la opción que consideres con el enunciado.
- Por favor, contesta todos los ítems.

Nº	ÍTEM VARIABLE 2	Nunca	A veces	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
Dimensión 1: Expectativas de la situación						
1	Apunto las respuestas del profesor cuando responde preguntas mías o de mis compañeros.		X			
2	Mis calificativos dependen de si el colegio tiene buenos salones o laboratorios.		X			
3	Mis notas dependen del compromiso de mis compañeros de grupo.	X				
4	Mis notas dependen de los materiales que usa el profesor.	X				
5	Mis calificativos dependen de si le agrado o no al profesor	X				
6	Mis notas dependen de cuánto dinero tiene mi familia.	X				
7	Mis notas dependen de cómo se comporta mi familia.	X				
8	Mis logros escolares dependen de otras personas y del lugar donde estudio.		X			
Dimensión 2: Expectativa de los resultados						
9	Si me esfuerzo, puedo alcanzar mis metas escolares.				X	
10	Puedo solucionar dificultades académicas.			X		
11	Puedo controlar mis emociones cuando tengo problemas académicos.			X	X	
12	Tengo habilidades que me ayudan a lograr mis metas en el colegio.			X		
13	Si me esfuerzo y pongo interés, puedo cumplir mis objetivos escolares.				X	
14	Puedo aprender en diferentes situaciones en el colegio.		X			
15	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.		X			
16	Mis logros escolares dependen de mis propias habilidades.			X		
17	En situaciones difíciles del colegio, puedo mantener la calma.				X	
18	Busco maneras de empezar una tarea aunque sea difícil.			X		
Dimensión 3: Expectativa de autoeficacia percibida						
19	Creo que tengo la capacidad para enfrentar cualquier dificultad académica, en mis estudios.			X		
20	Me siento seguro(a) al trabajar en grupo con mis compañeros para tareas difíciles		X			
21	Puedo resolver los problemas académicos que se presenten.			X		
22	Yo mismo(a) me motivo para seguir estudiando	X				
23	Me siento seguro(a) al enfrentar nuevos retos en los estudios.		X			
24	Con dedicación, puedo enfrentar cualquier dificultad en mis estudios.			X		
25	Me siento capaz de resolver cualquier problema que tenga en el colegio			X		
26	Me siento capaz de lograr cualquier meta que me proponga en el estudio.			X		
27	Gracias a mis habilidades, puedo superar los retos en el colegio.		X			
28	No me rindo hasta alcanzar mis metas académicas / escolares				X	

Anexo 3: Fichas de validación por juicio de expertos

Experto N° 01



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACION
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION
FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION



I. DATOS GENERALES
 Título de la Investigación: "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDEPENDENCIA AMERICANA DE PALLPATA ESPINAR – 2025"

II. DATOS DEL EXPERTO:
 Nombres y Apellidos: RONALD CALLASI USCCA
 Especialidad: Ciencias Naturales
 Lugar: ESPINAR
 Fecha: 15-11-2025

MATRIZ DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO

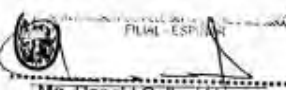
CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-30%	Regular 31-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.					85%
	2. CLARIDAD	Esta formado con un lenguaje apropiado.					82%
	3. OBJETIVIDAD	Está expresando en conductas observables.					85%
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuada el avance de la ciencia y tecnología.					85%
	5. SUFICIENTE	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					85%
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de la investigación.					85%
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN.	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.					90%
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					85%
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.					85%
	10. METODOLOGIA	La estrategia de investigación responde el propósito del diagnóstico.					83%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

PROMEDIO DE VALORACION: 85

Precede a su aplicación (X)

Debe corregirse ()


 Mg. Ronald Callasi Uscca
 Sello y firma de experto

Experto N° 02



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACION
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION
FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION



- I. **DATOS GENERALES**
 Título de la Investigación: "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDEPENDENCIA AMERICANA DE PALLPATA ESPINAR – 2025"
- II. **DATOS DEL EXPERTO:**
 Nombres y Apellidos: Alejandro Mamani Valdivia
 Especialidad: Maestro en Ciencias: Educación Superior
 Lugar: Espinar
 Fecha: 14 de noviembre de 2025

MATRIZ DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-10%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				80%	
	2. CLARIDAD	Esta formado con un lenguaje apropiado.					98%
	3. OBJETIVIDAD	Está expresando en conductas observables.					99%
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuada el avance de la ciencia y tecnología.					100%
	5. SUFICIENTE	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					98%
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de la investigación.					98%
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN.	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.					100%
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					97%
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.					98%
	10. METODOLOGIA	La estrategia de investigación responde el propósito del diagnóstico.					98%

OPINION DE APLICABILIDAD: El instrumento es altamente aplicable y pertinente para la investigación propuesta. Los ítems están redactados de manera clara y miden comportamientos observables, lo cual es ideal para una guía de observación. La organización por dimensiones facilita la recolección y el análisis de datos. Se recomienda su aplicación previa a la investigación.

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98%

Precede a su aplicación (X)

Debe corregirse ()

Mg. Alejandro Mamani Valdivia
 DOCENTE

Sello y firma del experto

Experto N° 03



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO FACULTAD DE EDUCACION ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION



I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDEPENDENCIA AMERICANA DE PALLPATA ESPINAR - 2025"

II. DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos: Francisco Urbano Neyra Ramos
Especialidad: Biología y Química
Lugar: Espinar
Fecha: 15-11-25

MATRIZ DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-10%	Regular 11-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				80 %	
	2. CLARIDAD	Esta formado con un lenguaje apropiado.					82 %
	3. OBJETIVIDAD	Está expresando en conductas observables.					82 %
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuada el avance de la ciencia y tecnología.				80 %	
	5. SUFICIENTE	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				80 %	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de la investigación.					85 %
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN.	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.					85 %
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					85 %
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.					82 %
	10. METODOLOGIA	La estrategia de investigación responde el propósito del diagnóstico.				79 %	

OPINION DE APLICABILIDAD:

PROMEDIO DE VALORACION:

Precede a su aplicación (x)

82

Debe corregirse ()

Sello y firma del experto

23942836

Anexo 4: Baremos de los instrumentos

Baremos del instrumento 1

Estrategias de aprendizaje autónomo

Niveles	Estrategias de aprendizaje autónomo	Estrategias de Ampliación	Estrategias de Colaboración	Estrategias de Conceptualización	Estrategias de Planificación	Estrategias de Preparación ante exámenes	Estrategias de Participación
Autonomía limitada	[45 - 89]	[9 - 17]	[11 - 21]	[8 - 15]	[5 - 9]	[6 - 11]	[6 - 11]
Autonomía parcial	[90 - 134]	[18 - 26]	[22 - 32]	[16 - 23]	[10 - 14]	[12 - 17]	[12 - 17]
Autonomía adecuada	[135 - 179]	[27 - 35]	[33 - 43]	[24 - 31]	[15 - 19]	[18 - 23]	[18 - 23]
Alta autonomía	[180 - 225]	[36 - 45]	[44 - 55]	[32 - 40]	[20 - 25]	[24 - 30]	[24 - 30]

Baremos del instrumento 2

Autoeficacia académica

	Autoeficacia académica	Expectativas de la situación	Expectativa de los resultados	Expectativa de autoeficacia percibida
Inicial	[28 - 55]	[8 - 15]	[10 - 19]	[10 - 19]
En desarrollo	[56 - 83]	[16 - 23]	[20 - 29]	[20 - 29]
Consolidado	[84 - 111]	[24 - 31]	[30 - 39]	[30 - 39]
Avanzado	[112 - 140]	[32 - 40]	[40 - 50]	[40 - 50]

Anexo 5: Constancia de aplicación

CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADO N.º 56191 "INDEPENDENCIA AMERICANA" DEL DISTRITO DE PALLPATA, PROVINCIA DE ESPINAR Y DEPARTAMENTO DEL CUSCO:

HACE CONSTAR:

Que las bachilleres

- ✓ Najely Davila Armuto
- ✓ Yuli Maribel Carrasco chillo

Estudiantes egresados de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Escuela Profesional de Educación, del nivel secundaria especialidad Matemática - Física ; quienes han aplicado su instrumento de Investigación Aprendizaje autónomo y autoeficacia académica en los estudiantes del séptimo ciclo de la Institución educativa que regento, sobre el proyecto de tesis denominado **"Estrategias de aprendizaje autónomo y autoeficacia académica en los estudiantes del séptimo ciclo de la INSTITUCION EDUCATIVA INDEPENDENCIA AMERICANA DE PALLPATA ESPINAR - 2025**, Las tesisas llevaron a cabo la aplicación de los cuestionarios con estudiantes de 3RO grado sección "A" Y "B" 4TO grado sección "A" Y "B" 5TO grado sección "A" Y "B" del nivel secundario aplicado en fecha 28 de Noviembre del 2025.

Se le expide la presente constancia, a petición de las interesadas para los fines que estimen por conveniente.

Pallpata, 28 de Noviembre del 2025.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADA N.º 56191 "INDEPENDENCIA AMERICANA"
DIRECCIÓN
DISTRITO DE PALLPATA, PROVINCIA DE ESPINAR, DEPARTAMENTO DEL CUSCO
DIRECTOR

"Un estudiante de Independencia... Avanza con Decencia"

AV. MANUEL PRADO S/N CEL- 949015545- PALLPATA-ESPINAR

Anexo 6: Base de datos

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	V1_ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Númerico	8	0	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
2	V2_AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Númerico	8	0	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
3	D1_Estrategias de Ampliación	Númerico	8	0	Estrategias de Ampliación	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
4	D2_Estrategias de Colaboración	Númerico	8	0	Estrategias de Colaboración	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
5	D3_Estrategias de Conceptualización	Númerico	8	0	Estrategias de Conceptualización	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
6	D4_Estrategias de Planificación	Númerico	8	0	Estrategias de Planificación	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
7	D5_Estrategias de Preparación ante exámenes	Númerico	8	0	Estrategias de Preparación ante exámenes	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
8	D6_Estrategias de Participación	Númerico	8	0	Estrategias de Participación	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
9	V1_ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE AUTÓNOMO (Agrupada)	Númerico	5	0	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO (Agrupada)	(1, Autonom...	Ninguna	20	Derecha	Ordinal	Entrada
10	V2_AUTOEFICACIA ACADÉMICA (Agrupada)	Númerico	5	0	AUTOEFICACIA ACADÉMICA (Agrupada)	(1, Inicial...	Ninguna	11	Derecha	Ordinal	Entrada
11	Estrategias de Ampliación_Agrupada	Númerico	5	0	Estrategias de Ampliación (Agrupada)	(1, Bajo)	Ninguna	15	Derecha	Ordinal	Entrada
12	Estrategias de Colaboración_Agrupada	Númerico	5	0	Estrategias de Colaboración (Agrupada)	(1, Bajo)	Ninguna	11	Derecha	Ordinal	Entrada
13	Estrategias de Conceptualización_Agrupada	Númerico	5	0	Estrategias de Conceptualización (Agrupada)	(1, Bajo)	Ninguna	14	Derecha	Ordinal	Entrada
14	Estrategias de Planificación_Agrupada	Númerico	5	0	Estrategias de Planificación (Agrupada)	(1, Bajo)	Ninguna	10	Derecha	Ordinal	Entrada
15	Estrategias de Preparación ante exámenes (Agrupada)	Númerico	5	0	Estrategias de Preparación ante exámenes (Agrupada)	(1, Bajo)	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
16	Estrategias de Participación_Agrupada	Númerico	5	0	Estrategias de Participación (Agrupada)	(1, Bajo)	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
17	D7_Expectativas de la situación	Númerico	8	0	Expectativas de la situación	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
18	D8_Expectativa de los resultados	Númerico	8	0	Expectativa de los resultados	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
19	D9_Expectativa de autoeficacia percibida	Númerico	8	0	Expectativa de autoeficacia percibida	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
20	Expectativas de la situación_Agrupada	Númerico	5	0	Expectativas de la situación (Agrupada)	(1, Baja)	Ninguna	34	Derecha	Ordinal	Entrada
21	Expectativa de los resultados_Agrupada	Númerico	5	0	Expectativa de los resultados (Agrupada)	(1, Baja)	Ninguna	34	Derecha	Ordinal	Entrada
22	Expectativa de autoeficacia percibida_Agrupada	Númerico	5	0	Expectativa de autoeficacia percibida (Agrupada)	(1, Baja)	Ninguna	34	Derecha	Ordinal	Entrada
23											
24											
25											
26											
27											
28											

Captura N° 01: Variables insertadas en el programa SPSS versión 26

IBM SPSS Statistics Editor de datos

ArchivoEditarVerDatosTransformarAnalizarGráficosUtilidadesAmpliacionesVentanaAyuda

Visible: 22 de 22 variables

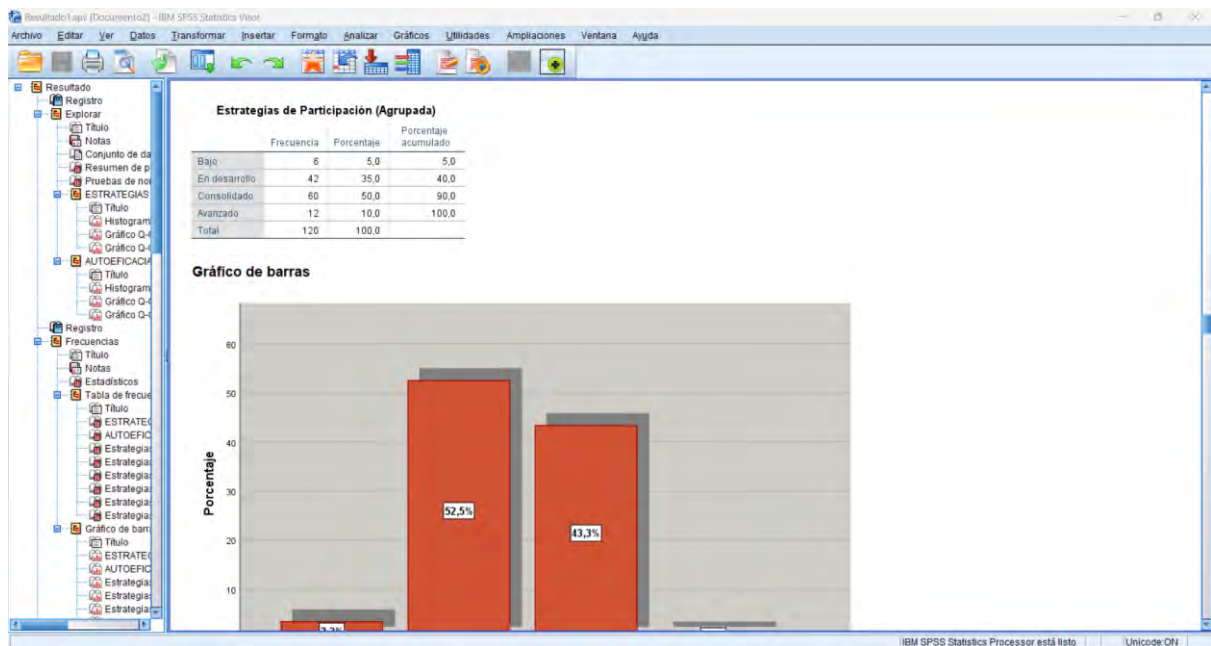
	V1_ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE AUTÓNOMO_Agrupada	V2_AUTOEFICACIA ACADÉMICA_Agrupada	Estrategias de Ampliación_Agrupada	Estrategias de Colaboración_Agrupada	Estrategias de Conceptualización_Agrupada	Estrategias de Planificación_Agrupada	Estrategias de Preparación ante exámenes_Agrupada	Estrategias de Participación_Agrupada	D7_Expectativas de la situación	D8_Expectativa de los resultados	D9_Expectativa de autoeficacia percibida	Expectativas de la situación_Agrupada	Expectativas de los resultados_Agrupada	Expectativas de autoeficacia percibida_Agrupada
1	Autonomía adecuada	Consolidado	Consolidado	Consolidado	Consolidado	En desarrollo	Avanzado	Consolidado	34	34	37	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
2	Autonomía parcial	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Bajo	Consolidado	Consolidado	Consolidado	19	26	34	Moderada	Moderada	Moderada
3	Autonomía adecuada	Avanzado	Consolidado	Consolidado	Consolidado	Avanzado	Avanzado	Consolidado	36	37	43	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
4	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	24	31	38	Alta	Alta	Alta
5	Autonomía parcial	Avanzado	Consolidado	Bajo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	34	43	45	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
6	Autonomía parcial	Consolidado	Consolidado	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	Consolidado	Consolidado	33	24	38	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
7	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	Bajo	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	32	43	36	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
8	Autonomía parcial	Avanzado	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	Consolidado	Consolidado	Consolidado	36	44	46	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
9	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Bajo	En desarrollo	Bajo	36	24	26	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
10	Autonomía adecuada	Consolidado	Consolidado	Consolidado	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	26	29	35	Alta	Alta	Alta
11	Autonomía adecuada	Avanzado	Consolidado	Consolidado	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Avanzado	36	37	47	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
12	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	Avanzado	En desarrollo	36	38	33	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
13	Autonomía parcial	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	31	24	20	Alta	Alta	Alta
14	Autonomía parcial	En desarrollo	Consolidado	Bajo	Consolidado	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	35	28	17	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
15	Autonomía parcial	En desarrollo	En desarrollo	Bajo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	36	22	24	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
16	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	36	29	29	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
17	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	36	30	32	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
18	Autonomía adecuada	Consolidado	Consolidado	En desarrollo	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Avanzado	30	41	40	Alta	Alta	Alta
19	Autonomía parcial	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	35	22	18	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
20	Autonomía parcial	Avanzado	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	36	37	39	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
21	Autonomía parcial	Avanzado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Consolidado	Consolidado	34	41	40	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
22	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Bajo	En desarrollo	Bajo	33	28	28	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
23	Autonomía parcial	Avanzado	Consolidado	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	Consolidado	En desarrollo	35	40	37	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
24	Autonomía adecuada	Avanzado	Consolidado	Consolidado	En desarrollo	Avanzado	Avanzado	Consolidado	36	38	44	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta
25	Autonomía parcial	Consolidado	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	37	36	27	Muy Alta	Muy Alta	Muy Alta

Lista de datosLista de variables

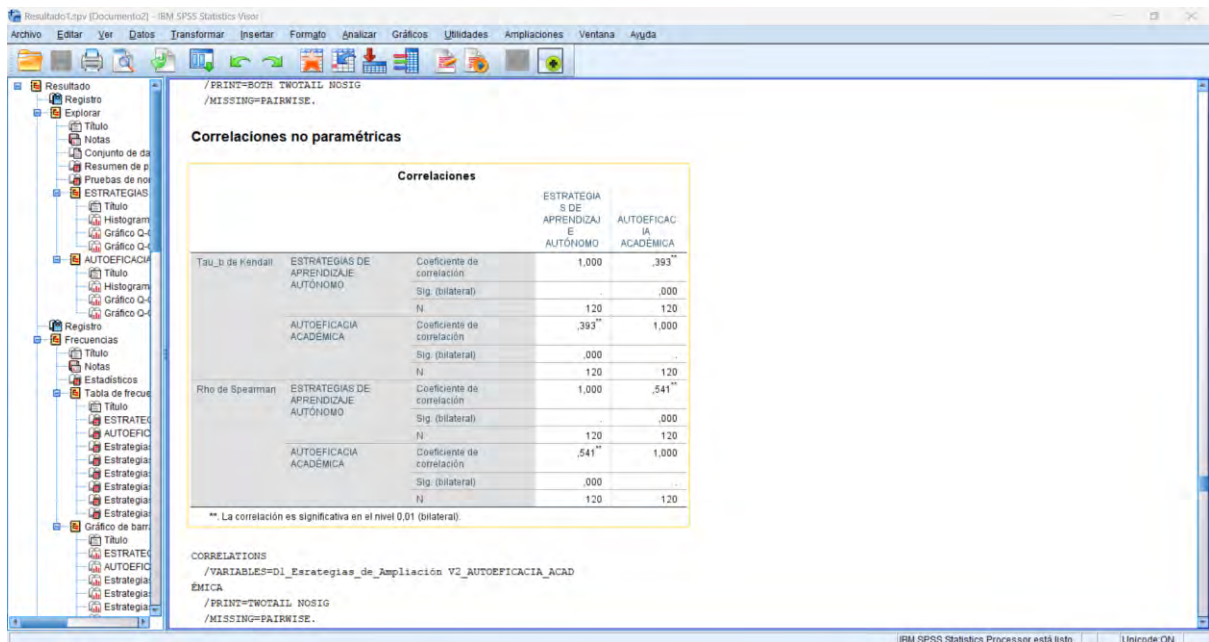
IBM SPSS Statistics Editor de datos

Visible: 22 de 22 variables

Captura N° 02: Resultados de los cuestionarios ordenados y codificados por variable y dimensión en el programa SPSS.



Captura N° 03: Resultados a través de tablas de frecuencia y gráficos de barras en el programa SPSS



Captura N° 04: Prueba estadística en el programa SPSS

Anexo 7: Evidencia fotográfica



Foto N° 01: Tesistas en el frontis de la institución educativa Independencia Americana de Pallpata, Espinar.



Foto N° 02: Tesistas brindando indicaciones a los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata



Foto N° 03: Tesistas distribuyendo los cuestionarios a los estudiantes de del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata



Foto N° 04: Tesistas monitoreando el proceso de recolección de datos a los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Independencia Americana de Pallpata,