

**Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica:
planteamiento relacional en el contexto pregradual**

**Metacognitive skills and academic self-efficacy: relational
approach in the pregradual context**

Jhon Holguin-Alvarez¹

Universidad César Vallejo, Lima-Perú

jholguin@ucv.edu.pe; jhonholguinalvarez@gmail.com

Mirtha Silvia Herrera Carcheri²

Universidad Privada Norbert Wiener, Lima-Perú

a2021900872@uwiener.edu.pe; mherrerac@yahoo.com

Artículo Recibido: 16-03-2023

Artículo Aceptado: 11-08-2023

Resumen

Las teorías de la autodeterminación han logrado describir a la autoeficacia como el elemento en el que convergen dimensiones como el análisis, la supervisión y la conciencia humana. Desde la teoría del aprendizaje social, se considera como una condición asociada a la metacognición en sus dimensiones de supervisión y corrección. Este trabajo estudia la relación entre las habilidades metacognitivas y la autoeficacia académica. El método fue cuantitativo correlacional, integrando a 260 estudiantes de la carrera de educación de universidades de Lima, luego del período de la cuarta ola de contagios por Covid-19. Se han encontrado índices de relación significativa entre las variables analizadas, basados al encontrar mejores habilidades metacognitivas y el mejor uso de la metacognición en el rendimiento ($r = ,821$; $p < 0,01$); así como con los factores expectativas situacionales ($r = ,783$; $p < 0.01$); y las expectativas personales ($r = ,576$; $p < 0.01$).

1 Doctor en Educación, investigador Renacyt UCV de Universidad César Vallejo, líder del grupo HUMA-DE. Desarrolla estudios en las líneas de didáctica y evaluación de los aprendizajes y atención del infante, niño y adolescente, <https://orcid.org/0000-0001-5786-0763>.

2 Magister en docencia universitaria de Universidad Privada Norbert Wiener, investigadora interesada en el área de aprendizaje y competencias universitarias, <https://orcid.org/0000-0001-9847-5597>.

Palabras clave:

Cognición supervisada, Eficacia del aprendizaje, Inventario de metacognición, Monitoreo cognitivo, Supervisión académica.

Abstract

Self-determination theories have managed to describe self-efficacy as the element in which dimensions such as analysis, supervision and human conscience converge. From the theory of social learning, it is considered as a condition associated with metacognition in its dimensions of supervision and correction. The relationship between metacognitive skills and academic self-efficacy is studied. The method was quantitative correlational, integrating 260 students from the education career of universities in Lima, after the period of the fourth wave of infections by Covid-19. Significant relationship indices have been found between the variables analyzed, based on finding better metacognitive skills and the best use of metacognition in performance ($r = .821$; $p < 0.01$); as well as with the situational expectations factors ($r = .783$; $p < 0.01$); and personal expectations ($r = .576$; $p < 0.01$).

Keywords:

Academic supervision, Cognitive monitoring, Learning effectiveness, Metacognition inventory, Supervised cognition.

Introducción

Problemas relacionados

El aprendizaje metacognitivo y las habilidades que desarrollan los estudiantes en su formación educacional y profesional para la eficacia, les permiten ser exitosos académicamente de acuerdo con los objetivos que se plantean, más aún si estas se encuentran ligados a la visión y misión institucionales respecto a su perfil en la carrera profesional (Alegre, 2014; Castro et al., 2020; Osses y Jaramillo, 2008). En este caso, la adaptación a diversos contextos de aprendizaje es compleja cuando el alumno que busca ser eficaz y exitoso académicamente quiere adecuarse a las exigencias y ritmo que la universidad impone. Ante esto, diversos tipos de adaptación académica se desarrollan bajo el siguiente orden en la

vida universitaria: (1) análisis situacional, (2) análisis de las posibilidades (3) la planificación, (4) utilidad de los recursos cognitivos. Esta estructura de habituación académica suele ser la más efectiva en contextos en que los recursos tecnológicos y las didácticas del profesorado influyen en cada una de estas fases (Alegre, 2014; Cardoso et al., 2020; Gil-Galván, 2018). Por otro lado, se ha investigado en algunos grupos estudiantiles la relación de la autoeficacia que perciben los sujetos como una forma de influencia en el compromiso y la responsabilidad para lograr dichas metas u objetivos [los planteados en las primeras fases para el aprendizaje].

Al respecto, Gil-Galván (2018), describe que en la educación superior es necesario el acompañamiento del docente para lograr nuevas metas, por cuanto, la calidad de las estrategias que aplica se encuentra relacionada con las estrategias metacognitivas al momento de aprender en sus estudiantes. Es por ello que existe cierta exigencia en el alumnado para superar su propio avance en el conocimiento y en el desarrollo de sus competencias. De igual modo, Vallejo y Torres-Soto (2020) han demostrado que, si la calidad de esta relación es baja, puede producir poco interés en el aprendizaje profundo y consciente de los estudiantes. La metacognición tiene la función de complementar el conocimiento mediante el desarrollo de habilidades aseguradoras del aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008), a su vez, complementa los sentimientos y afectos para continuar en el proceso, en el alcance de las metas a corto y a largo plazo. Muchos estudiantes pueden establecer motivaciones y metas al iniciar la carrera, sin embargo, suelen dejar de lado el sentido de pertenencia a la carrera profesional con el pasar de los años cuando se sienten sin condiciones o aptitudes para continuar, en cierto sentido, a razón de las capacidades para lograr darse cuenta de sus habilidades; y, de las posibilidades motivacionales para la continuidad.

Ante la evidencia de las incapacidades de las instituciones públicas y privadas de educación para controlar la eficacia académica en los estudiantes, emerge una probable falta de determinados niveles de metacognición en la población universitaria debido a las necesidades económicas y tecnológicas que surgieron durante la pandemia. El poco acceso a materiales digitales

de estudio, tecnologías para el acceso a la comunicación y las interacciones puede haber influenciado en el desarrollo de las habilidades metacognitivas y la reflexión académica. Esta realidad se ha comenzado a evidenciar, sobre todo, en escuelas y universidades cuyos estudiantes provienen de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo. Ante esta realidad es urgente la necesidad de analizar estas incapacidades desatendidas en más de 168 millones de niños en diversas escuelas del mundo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2021); y en más de 95 % de la población estudiantil universitaria en el año 2020 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Rojas / GRADE, 2021). Este panorama se ha agravado por la suspensión de clases presenciales. La calidad para asegurar de forma autónoma la profundidad de los aprendizajes y su debida practicidad se han visto afectados de forma progresiva en los años 2020, 2021 y 2022, y como resultado, en algunos países como Brasil, India, Sudáfrica, México y Perú, la influencia ha sido directa en el desarrollo de las asignaturas asociadas al uso de las matemáticas y de la comunicación (UNESCO, 2021).

Aunque la tasa de interrupción de estudios en el Perú se redujo del 18,27 % del año 2020 al 35 % al año 2021 [aproximadamente al culminar la segunda ola de contagios] (Ministerio de Educación del Perú, Minedu / Programa para la mejora de la calidad y pertinencia de los servicios de educación superior universitaria y tecnológica a nivel nacional, PMESUT, 2021), las condiciones básicas de calidad exploradas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2021), también se ven afectadas y reflejan cierto recorte en la transición de los aprendizajes en pregrado. Por mencionar casos específicos, la mayor concentración de continuidad de matrículas sucedió en las carreras de ingeniería, industria y construcción, representando la matrícula continua en un índice del 55 % de los estudiantes universitarios; todo lo contrario, a las ciencias sociales, en especial en educación, donde se disminuyó en más del 10 % de las matrículas generales para la continuidad 2021-1 y 2021-2. También se reporta este descuido en más del 20 % de esta población, surgiendo problemas para la conectividad y el uso del internet como las causas que derrapan en la falta de la efectividad estudiantil (SUNEDU, 2021).

Respecto a estos datos, se puede colegir que la experiencia de los estudiantes para desarrollar nuevas estrategias (las cuales constantemente evolucionan), se habrán aminorado al extinguirse la aproximación al docente, para lograr desarrollar competencias prácticas o destrezas; por lo cual, el conocimiento entre los años 2020 y 2021 ha sido cada vez más instruccional y receptivo. La metacognición nace de la práctica constante, así como la autoeficacia percibida se logra desde la recepción de los premios y logros alcanzados al desarrollar nuevas metas en el proceso académico (Cai et al., 2023; Karlen et al., 2023; Zhai et al., 2023), así como el planteamiento continuo de nuevos objetivos a los cuales, positivamente, el alumno puede alcanzar si evidencia sus logros (Cardoso et al., 2020; Carvalho y Santos, 2022; Zhai et al., 2023). Ante ello, nace al cuestionamiento sobre la relación entre las variables, y tratar de conocer ¿cómo se relacionan las habilidades metacognitivas y la autoeficacia percibida en los estudiantes de pregrado en el contexto de una universidad privada?

Metacognición y habilidades

Las habilidades para la metacognición son las condiciones del razonamiento, el pensamiento, reflexión, así como la corrección de las modalidades del aprendizaje (Barrera-Bernal y Bayona-Umbarila, 2020). Es así que este aprendizaje debe encontrarse mediatizado por el uso de los recursos cognitivos para desarrollar sus propias oportunidades [más allá de las motivaciones] (Chávez y Morales, 2019; Gutiérrez y Montoya, 2021; Gutiérrez et al., 2022). Si bien es cierto, en el caso de la autoeficacia el sentido de análisis y reflexión es indicativo del sentido común para observar su propio aprendizaje, la metacognición puede considerarse como una variable activa para condicionar el aprendizaje nuevo. Este condicionante le permite al sujeto corregir el rumbo en el uso de las estrategias correctivas luego de aplicar las de tipo reflexivas. Según Bluer (en Correa et al., 2002), esta condición recaería en el concepto de supervisión y control de los procesos mentales.

En Demirel et al. (2015), las habilidades para la metacognición en la formación y educación se formulan en tres fases oportunas: (1)

planificación, (2) monitoreo, (3) evaluación. Desde otra perspectiva educacional, las dos primeras se encuentran ligadas a la autopercepción del aprendizaje [1, 2], por lo cual, tienen una asociación premeditada con el aprendizaje autopercibido en razón de las metas que el individuo se plantea antes de que surjan las incomodidades, los obstáculos o las emociones negativas (Kyriakides et al., 2020; Temel et al., 2012). Es una perspectiva más resiliente de tipo constructorista-activa respecto a la resolución de problemas vitales, esto es la resolución de problemas eventuales que puedan aparecer en la formación cognitiva y la aprehensión emocional que devienen de sus resultados. Los autores dedicados al estudio formativo educacional concuerdan en plantear dos tipos de conocimiento y aptitudes metacognitivas (Ayazgök y Aslan, 2014; Barrera-Bernal y Bayona-Umbarila, 2020; Chávez y Morales, 2019; Demirel et al., 2015; Gutiérrez y Montoya, 2021): (a) conocimiento regulatorio, (b) regulación de la cognición. De acuerdo con el primer tipo, el aprendizaje metacognitivo determina el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional. Por otro lado, en la regulación de la cognición se establecen habilidades de planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación.

La metacognición como recurso permite desarrollar los procesos académicos complejos cuando se necesita de supervisión académica constante y progresiva. Es así que se le denomina como la capacidad para integrar las competencias curriculares en etapas formativas de alta exigencia, las cuales permiten aportar en el desarrollo de las habilidades superiores en la universidad (Ayazgök y Aslan, 2014; Carvalho y Santos, 2022), esto permite el aporte de refuerzos sociales a los que se les determina como capacidades para el monitoreo continuo, aunque ello exige cierta independencia en los jóvenes que desarrollan sus estudios (Correa et al., 2022; Kyriakides et al., 2020; Reisoğlu et al., 2020). Por lo mismo, en distintas ocasiones, los sujetos logran generar o elaborar estrategias creativas, las cuales emergen de forma automática cuando los eventos situacionales son de alta complejidad. Los estudiantes con altas probabilidades para triunfar ante una tarea compleja, por lo general, se encuentran tensionados y trabajan bajo presión en situaciones donde existen pocos recursos, la calidad de la

metacognición implica el uso de la creatividad para afrontarlas.

Autoeficacia percibida

La autoeficacia percibida se define como el proceso de autoconocimiento del ser humano para saberse eficiente ante determinada tarea. En otras líneas, se determina como la aptitud para conocer el proceso académico (Arias-Rueda et al., 2019; Correa et al., 2002), aunque otros estudios han definido esta terminología como el logro académico y emocional que tienen los sujetos aprendices para entender sus discapacidades y obstáculos para aprender, así como sus potencialidades y aciertos (Correa et al., 2002; Gil-Galván, 2018; Valerio y Rodríguez, 2017). De acuerdo con estas acepciones, se puede conceptualizar a la autoeficacia percibida como la capacidad del ser que aprende, para descubrir sus errores, inferir de ellos la calidad con que desarrolla su trabajo académico, así como implementa formatos de conocimiento sobre lo que les pasa a determinados procesos que la integran.

Por otro lado, las evidencias han complementado que los estudiantes desarrollan metas por aproximación de logro (Ruiz, 2005), siendo estas de tipo proximal, así como las de tipo distante. En tanto que, en la primera, los objetivos del sujeto se evalúan en razón de los logros con mayor posibilidad de alcance de acuerdo a sus competencias, en la segunda, las competencias menos desarrolladas son las bases para determinarlos como inalcanzables. Desde la perspectiva social planteada por Bandura (en Merino, 2010), se puede entender a la autoeficacia percibida como las creencias que las personas se establecen sobre la voluntad que tienen para realizarlas. Es así que, la autoeficacia, para Bandura, permite que el ser humano condicione su propio desarrollo desde el pensamiento que tiene sobre sí mismo, los conceptos generados sobre sus acciones y afectos; así como consiguen las metas de logro con diferentes acciones durante el proceso de su desarrollo (Bandura en Merino, 2010). En otras palabras, al existir necesidades sociales, los sujetos idean las formas para cubrirlas de acuerdo a su fortaleza mental, emocional y actitudinal. Por lo tanto, se puede entender que la autoeficacia académica está determinada por componentes tanto cognitivos

como afectivo-emocionales (Robles, 2020; Ruiz, 2005). La autoeficacia percibida es versátil, permite el logro y desarrollo de determinadas tareas según las características establecidas en la Tabla 1.

Tabla 1.
Versatilidad de los componentes de la autoeficacia percibida

Complejidad del componente	Componente cognitivo	Situación problemática	Resultado próximo	Intensidad del resultado
1	Magnitud o nivel de complejidad	Evidencia del sujeto y la negación de las probabilidades positivas o negativas	Toma de decisiones condicionada	Baja
2	Fuerza de confianza	Cuestionamiento ante el error probable	Indagación en las oportunidades para actuar	Regular
3	Generalización del logro	Conocimiento y cuestionamiento de las posibilidades para la satisfacción personal y social	Decisión para promocionar sus logros y exterminar ideas procrastinadoras personales	Alta
4	Transferencia del logro	Análisis de las probabilidades para enseñar a satisfacerse	Aportes en la comunicación en público y la verificación de oportunidades de crecimiento social	Profunda

Nota. Formulado en base a las propuestas de Bandura (en Merino, 2010).

Fuente: Elaboración propia

En razón a cada componente de la autoeficacia percibida, las situaciones problemáticas generan resultados más profundos en el sujeto [1, 2, 3, 4] cuando los componentes cognitivos son cada vez más complejos, ante determinadas situaciones académicas o emocionales, las implicancias en el desarrollo académico, así como sus resultados también cada vez serán más complejos. De acuerdo a Robles (2018, 2020), los componentes de la autoeficacia académica se complementan entre sí, por lo que se proponen: (a) expectativas situacionales, (b) expectativas personales. Las expectativas situacionales suelen determinar el valor que el sujeto asigna a cada resultado -pequeño o grande-, por un lado, calcula la situación, y se adecúa en consecuencia de las influencias sociales, y por otro, las de tipo personal.

Estas les permiten acondicionar sus habilidades o incrementarlas de forma que sus condiciones mejoren para aprender, es así que, a diferencia de las situacionales, los motivos adecuan sus propósitos, sin que las influencias sociales intervengan en este constructo.

Otros planteamientos con perspectiva socio-cognitiva, también hacen referencia a la “creencia del [sujeto que aprende] para completar ciertas tareas o aprender de forma específica...cuando esta se refiere a actividades que conlleven al éxito académico” [Trad.] (Zeng et al., 2022, p. 2). Por lo que, existen diferentes factores que en el mundo académico pueden añadirse a los externos de la universidad, por cuanto se consideran causantes del logro o la deserción académica (Ekin y Uslu, 2022; Mendoza et al., 2022; Uzdil y Gűnaydın, 2022); por lo que estos planteamientos también corresponden a las teorías de la autodeterminación.

Particularidades empíricas

Algunos estudios realizados en el contexto peruano asocian la autoeficacia con la experiencia laboral (Cardoso et al., 2020), por ende, en las competencias prácticas de la carrera profesional podrían establecerse con cierta calidad, así como en los estudios que intentan relaciones inversas entre la deserción, procrastinación, la autorregulación, las habilidades cognitivas y la autoeficacia (Alegre, 2014; Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020), por lo que usualmente, encuentran que estas relaciones son significativas entre la autoeficacia y la procrastinación antes de la pandemia, es decir, inversamente proporcionales. Es imposible negar la influencia de las habilidades metacognitivas en el aprendizaje universitario de otros contextos, por lo que se halló que la búsqueda de la información individualista se relaciona a estas significativamente (Carvalho y Santos, 2022; Reisođlu et al., 2020), así también con el aprendizaje cooperativo digital (Carvalho y Santos, 2022). Las diferencias en este tipo de relaciones se notan en muestras de postulantes a maestros tanto de pregrado como de posgrado, sin dejar de lado que la calidad metacognitiva influye en el éxito académico (Demirel et al., 2015; Temel et al., 2012), así como en las estrategias que suelen utilizar ante aprendizajes basados en problemas

(Temel et al., 2012).

De modo similar, se ha encontrado que los sujetos con mayor consumo de inteligencia artificial como de teléfonos inteligentes pueden incrementar las horas de uso para alcanzar las metas académicas (Li et al., 2020), así como evitar la procrastinación, elevándose la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento. Aunque, el género suele ser una categoría predictiva de las diferencias de las habilidades cognitivas (Ayazök y Aslan, 2014; Temel et al., 2012), estas se encuentran asociadas a los componentes de éxito y autopercepción social del aprendizaje autopercebido.

Objetivo e hipótesis

En relación con estas evidencias, se propone establecer la relación entre las habilidades metacognitivas que desarrollan los estudiantes de una escuela profesional de educación [pregrado] y su autoeficacia académica percibida de una muestra de estudiantes universitarios de Lima, en el contexto posterior a la cuarta ola del Covid-19 emergente en el Perú. Luego de esta propuesta, la hipótesis que dirige el estudio se centra en que las habilidades metacognitivas y la autoeficacia percibida de los estudiantes de universidades limeñas se relacionan significativamente en el cuarto contexto de contagios por Covid-19.

Metodología

El desarrollo de este estudio corresponde al método hipotético-deductivo, de diseño no experimental, nivel correlacional (Arispe et al., 2020; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por lo expuesto, se busca comprobar hipótesis preconcebidas sobre la autoeficacia y la metacognición desde la revisión preliminar hermenéutica de la literatura y de los hallazgos empíricos relacionados con el objetivo de investigación con la aplicación de instrumentos que permitan cuantificar las variables a asociar.

Participantes

El estudio se desarrolló en el corte transeccional, ya que se consideró la aplicación de la técnica de estudio luego de la cuarta ola del Covid-19 establecida en el año 2022. La población se representó por más de 2600 sujetos provenientes de cuatro universidades de Lima. Como parte de la muestra, participaron 260 estudiantes de pregrado de las carreras profesionales de educación inicial, educación primaria y educación secundaria de cuatro universidades de Lima. El parámetro de evaluación se desarrolló en el semestre 2022-1 o 2022-2 correspondiente a cada institución. El tipo de gestión de las universidades fue equitativa (privada = 50 %), lo cual no ocurrió con la proporción en el género (femenino = 78.3 %). El promedio de edad fue muy variable, por lo que se consideró un rango de edad para describir su condición etaria (Rank = 19.5 – 41.5 años de edad).

El proceso de selección fue representativo puesto que la selectividad se realizó por método probabilístico aleatorio simple aplicado a la población de estudiantes de IV a VII ciclo de universidades de Lima, considerando un error de 0.05 % [p-acierto = 0.05; p-error = 0.05], generándose para ello una nómina de estudio a partir de las nóminas respectivas de cada estudiante adherido a su Facultad, cursando los ciclos IV, V, VI y VII del plan curricular de sus escuelas profesionales. Cabe señalar que los estudiantes provenían de universidades licenciadas hasta el año 2022 por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Aunque se aplicó un método probabilístico aleatorio con asignación aleatorizada de los participantes, fue relevante tener en cuenta algunas características selectivas del alumno: (a) Ciudadano con Documento Nacional de Identidad /DNI; (b) Cursa uno de los ciclos requeridos [IV-VII]; (b) Pertenece a las Carreras o Escuelas Profesionales de pregrado: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria; (c) Matriculado en universidades licenciadas por SUNEDU, Perú; (d) Asistente regular según avance curricular.

Instrumentos

Se utilizó el Metacognitive Awareness Inventory (MAI) [Inventario de habilidades metacognitivas] de Schraw y Dennison, elaborado en el año 1994, el cual fue validado en el contexto colombiano por Huertas et al. (2014). También se aplicó la escala de autoeficacia académica de Alegre del año 2013, validada por Robles en una universidad de Lima (2018, 2020). Las versiones adaptadas se utilizaron por tres características especiales: (a) adaptación lingüística, (b) fiabilidad con cantidad masiva y representativa de estudiantes, (c) adecuación dimensional al contexto temporal, social y teórico en que se realizó el estudio. Respecto al primer cuestionario, se realizó una adaptación lingüística y conceptual de su versión original de 52 ítems sobre las dimensiones estructurando dos componentes conceptuales: (a) conocimiento de la cognición, (b) regulación de la cognición (Tabla 2). Se tomaron en cuenta las categorías generales (conocimiento de la cognición y regulación de la cognición) como dimensiones totales del instrumento, puesto que se desconocía la reacción de los sujetos hacia los instrumentos. En este sentido, resultó más fiable la posibilidad de obtener macro-datos y así conservar ítems que demuestren bajo nivel de fiabilidad respecto a las dimensiones. Adicional a ello, se tuvo en cuenta que los contextos muestrales difieren entre sí, se decidió conservar su constitución original. El segundo también sufrió dos acoplamientos teóricos, surgiendo dos factores en un análisis exploratorio de datos: (a) Expectativa situacional, (b) expectativa personal (Tabla 3). La correspondencia de dos dimensiones (expectativas de los resultados, expectativa de autoeficacia percibida) se agrupó en la dimensión b.

Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica:
planteamiento relacional en el contexto pregradual

Tabla 2.
Dimensiones, ítems e índices de fiabilidad del inventario de habilidades metacognitivas

Factor	Ítems*	Índice si se elimina el elemento
Conocimiento de la cognición ($\alpha = 0,81$)	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	0,91
	Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender	0,86
	Soy bueno para organizar información	0,81
	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda	0,82
	Se me facilita recordar la información	0,85
	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	0,79
	Me doy cuenta de si he entendido algo o no	0,82
	Aprendo más cuando me interesa el tema	0,93
	Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	0,89
	Utilizo cada estrategia con un propósito específico	0,87
	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	0,67
	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	0,78
	Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	0,87
	Dependiendo de la situación, utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	0,88
	Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	0,89
	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	0,81
	Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia	0,79
	Mientras estudio, organizo el tiempo para poder acabar la tarea	0,80
	Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	0,90
	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	0,89
	Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	0,81
	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	0,82
	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	0,85
	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	0,79
	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	0,80
	Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	0,91
	Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	0,89
	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	0,87
	Mientras estudio, hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	0,81
	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	0,82
	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	0,85
	Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	0,79
Cuando estudio intento hacerlo por etapas	0,79	
Me fijo más en el sentido global que en el específico	0,80	
Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	0,91	
Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	0,89	
Cuando resuelvo un problema, analizo y vuelvo a resolver	0,87	
Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	0,67	
Mientras estudio, analizo de forma automática, la utilidad de las estrategias que uso	0,86	
Cuando estudio, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	0,81	
Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no	0,82	
Pido ayuda cuando no entiendo algo	0,85	
Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	0,81	
Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	0,82	
Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	0,85	
Me detengo y releo cuando estoy confundido	0,79	
Cuando termino un examen, sé cómo me ha ido	0,80	
Cuando termino una tarea me pregunto si había un amenera más fácil de hacerla	0,66	
Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	0,89	
Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto logré aprender	0,87	
Después de resolver un problema, me pregunto sobre otras formas de solucionarlo	0,69	
Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	0,82	

Nota. *Confiability total de la escala = 0,872.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.

Dimensiones, ítems e índices de fiabilidad de la escala de autoeficacia académica

Factor	Ítems*	Índice si se elimina el elemento
Expectativa de la situación ($\alpha = 0,88$)	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase	0,87
	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado de mi aula y/o laboratorio	0,85
	Mis calificaciones son consecuencia del compromiso de mis compañeros de grupo	0,79
	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente	0,80
	Mis calificaciones son consecuencia de que tan bien o mal le caigo al docente	0,91
	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios	0,89
	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia	0,87
	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás	0,67
	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo	0,78
	Puedo solucionar dificultades académicas	0,56
	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas	0,74
	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés	0,94
	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas	0,91
	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas	0,88
	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.	0,85
	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales	0,79
Expectativa personal ($\alpha = 0,81$)	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma	0,80
	Busco iniciativas para afrontar una tarea	0,82
	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación de mis estudios	0,85
	Me siento seguro(a), al afrontar retos académicos en grupos de trabajo	0,79
	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten	0,80
	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio	0,66
	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios	0,89
	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica	0,87
	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente	0,85
	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente	0,79
Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	0,80	
Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas	0,85	

Nota. *Confiabilidad total de la escala = 0,89.

Fuente: Elaboración propia

Estos procesos de adecuación se realizaron en razón de la complejidad lingüística, así como semántica para los estudiantes que responderían ambos instrumentos. Luego de pasar por el juicio de cinco expertos se alcanzó un promedio de aceptación superior al 95 % del total de ítems, evaluándose los criterios de: (a) originalidad, (b) correspondencia, (c) adecuación, (d) pertinencia. Posteriormente, se realizó una prueba piloto en dos facultades de dos universidades (privada = 1; pública = 1), con

similares características a las de la muestra original. El plan se realizó con 50 sujetos que estudiaban educación durante el semestre 2022-1. Los índices de fiabilidad determinaron confiabilidad aceptable y de nivel alto (Tablas 2 y 3). Finalmente, se acondicionaron las escalas a un formato de formularios digital para diligenciarlo a través de sus profesores más cercanos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se procedió a encuestar a los estudiantes desde la gestión con los directivos de las instituciones implicadas con el propósito de obtener el permiso institucional. Posteriormente, se distribuyó el documento “*Consentimiento informado*” a cada estudiante, con el fin de obtener el permiso personalizado. El consentimiento aprobado por el comité de ética de una universidad privada de Lima (N°. 1103-ICIC-VRI). La constitución física del documento fue de tipo digital, ya que los propios sujetos informaron su aceptación de participar en el estudio mediante el asentimiento en los formularios de Google diligenciados.

Resultados

Relaciones autorregulación y metacognición.

El análisis de correlaciones se realizó aplicando pruebas de tipo paramétricas y de tipo no paramétricas, con el fin de conseguir precisión en la obtención de resultados, por lo que el análisis se realizó con las pruebas de Pearson y Spearman. En un inicio se obtuvieron correlaciones positivas, directas, de alta intensidad, y de tipo significativa entre las variables autoeficacia y la metacognición ($r = ,821$; $p < 0,01$). En el análisis no paramétrico los resultados no difirieron de forma significativa entre sí ($\rho = ,809$; $p < 0,01$).

Tabla 4.
Índices de correlación dimensional

Factores de autoeficacia académica	Factores de la metacognición	<i>r</i>*	<i>rho</i>*
Expectativa de la situación	Conocimiento de la cognición	,783	,746
Expectativa personal	Regulación de la cognición	,567	,670
Expectativa de la situación	Regulación de la cognición	,801	,810
Expectativa personal	Conocimiento de la cognición	,789	,721

Nota. * $p < 0.01$.

Fuente: Elaboración propia

En el reporte de correlaciones dimensionales reflejados en la Tabla 4, se observa la existencia de relación entre los componentes o factores de ambas variables. Los índices reflejados, mayores a 0,70, reflejan una relación directa, tanto en prueba de Spearman como en la de Pearson. No obstante, se distingue la diferencia de los índices obtenidos en la correlación del factor expectativa personal y la regulación de la cognición y los demás pares analizados, ya que la relación es de intensidad moderada ($r < 0,60$). Esta evidencia demuestra que las correlaciones son de mayor intensidad entre los pares de dimensiones: (a) expectativas de la situación-conocimiento de la cognición, (b) expectativa de la situación-regulación de la cognición, y, (c) expectativa personal-conocimiento de la cognición.

Relaciones específicas.

Para esta parte del análisis se consideró el cruce de indicadores o rasgos conceptuales de cada dimensión, con el fin de encontrar datos más particulares respecto al comportamiento de las variables. En este caso se siguió la misma dinámica, puesto que cada indicador fue medido de forma categorial ordinal (en cada variable), por cuanto, fue conveniente

seguir utilizando las pruebas estadísticas propuestas. Se tomó la decisión de disgregar las habilidades metacognitivas en razón de los tipos de expectativas de los estudiantes universitarios, ya que se consideró que las puntuaciones de expectativa podrían relacionarse mejor con cada habilidad particular de la metacognición en razón de las actividades académicas en que se encontraban. Como se anunció inicialmente, la investigación se realizó en un período de transición de actividades académicas, por lo que fue más importante conocer el comportamiento de cada habilidad o indicador respecto a las expectativas u objetivos de su propia eficacia. Esto se realizó cuidando de no caer en un análisis causal.

Tabla 5.
Índices de correlación dimensional

Factores de autoeficacia académica	Habilidades metacognitivas*	r**	rho**	
Expectativa de la situación	Conocimiento declarativo (F1: conocimiento de la cognición)	,761	,768	
	Conocimiento procedimental (F1: conocimiento de la cognición)	,823	,821	
	Conocimiento condicional (F1: conocimiento de la cognición)	,789	,771	
	Planificación (F2: regulación de la cognición)	,820	,830	
	Organización (F2: regulación de la cognición)	,790	,780	
	Monitoreo (F2: regulación de la cognición)	,735	,810	
	Depuración (F2: regulación de la cognición)	,809	,791	
	Evaluación (F2: regulación de la cognición)	,773	,820	
	Expectativa personal	Conocimiento declarativo (F1: conocimiento de la cognición)	,708	,784
		Conocimiento procedimental (F1: conocimiento de la cognición)	,821	,801
Conocimiento condicional (F1: conocimiento de la cognición)		,812	,815	
Planificación (F2: regulación de la cognición)		,669	,631	
Organización (F2: regulación de la cognición)		,637	,635	
Monitoreo (F2: regulación de la cognición)		,701	,691	
Depuración (F2: regulación de la cognición)		,587	,579	
Evaluación (F2: regulación de la cognición)		,533	,601	

Nota. *F1: factor conocimiento de la cognición, F2: factor regulación de la cognición; ** $p < 0.01$.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la Tabla 5, se pueden encontrar relaciones significativas en el total de los componentes pares analizados. Las intensidades de relación entre los tipos de autoeficacia académica percibida y las habilidades metacognitivas fueron significativas. Es así que, existe relación directa entre los pares analizados, siendo solo las habilidades que generan mejor

intensidad aquellos derivados de la metacognición con las expectativas situacionales de la autoeficacia. Las de menor intensidad [intensidad moderada] se reportaron entre: (a) expectativa personal-planificación, (b) expectativa personal-organización, (c) expectativa personal-monitoreo, (d) expectativa personal-depuración, (e) expectativa personal-evaluación. De todo este grupo, la depuración y la evaluación son las que se relacionan con menor intensidad.

Discusión

El reporte inicial que permite establecer la relación entre las habilidades metacognitivas y la autoeficacia académica percibida en la muestra de estudiantes de pregrado, demuestra su existencia, lo cual se ha comprobado desde una óptica estadística. Cabe analizar de forma muy particular que la correlación es de tipo positiva y directa, lo que se traduce en que el estudiante universitario de esta muestra puede demostrar mejores capacidades para aprender desde su propio aprendizaje [autoevaluarse, reflexionar, corregir], así como percibirse como un universitario eficiente en su formación universitaria, tanto sobre sus propias expectativas [personales], así también sobre sus expectativas de influencia social [creencias]. Cabe tener en cuenta que al ser estudiantes de IV al VII ciclo, existe cierto nivel de maduración al cual se le atribuye esta condición, en cierta medida son estudiantes quienes al pasar por los primeros ciclos a los cuales se les cree como “*ciclos de filtrado*”, permite entender que estos ya conducen ciertas estrategias personalizadas para lograr sus objetivos y expectativas. Aquí se puede complementar que los jóvenes se han formado hábitos para estudiar desde el ciclo IV, haciendo más fuerte su autopercepción sobre su eficacia académica como se encontró en otras investigaciones (Kyriakides et al., 2020; Reisoğlu et al., 2020). Se detalla la independencia sobre sus hábitos de vida, acomodan sus estrategias a sus necesidades y evitan el retraso, eso los potencia como estudiantes perdurables.

Por otro lado, habría que añadir, que, en los casos de universidades privadas, existe mayor población que labora en paralelo a sus actividades

académicas. Por lo tanto, no se puede obviar el atributo que generan otras variables externas al estudio como la resiliencia, la afectividad y las habilidades socioemocionales, las cuales apoyarían a una mayor percepción positiva de la autoeficacia, es así que se plantea mayor durabilidad de las habilidades para conocerse a sí mismo cognitivamente [metacognición] a la capacidad de esfuerzo en sus lugares de trabajo, donde también obtienen ciertos reforzamientos que empoderan los objetivos planteados al inicio de su formación universitaria.

Esto es crucial, debido a que se acepta que las relaciones, aunque unidireccionales, pueden ser provocadas por variables usualmente comprendidas como acompañantes en el desarrollo del estudiante, ya sea en el aspecto cognitivo y afectivo los estudiantes universitarios suelen seguir creciendo y madurando. Es así que bajo la perspectiva de Bandura (Bandura en Merino, 2010; Benavente et al., 2023; Gallardo-Contreras et al., 2023; Romero et al., 2023; Ruiz, 2005; Zeng et al., 2022), los aspectos emocionales, así como el soporte y resistencia social viabilizan una mejora en la autoeficacia. Ante esto no cabe concebir a la relación entre estas variables en una única direccionalidad, pues diversos estudios han demostrado que, aunque existen relaciones estadísticas, es imposible negar que en el campo de estudio existen dichas variables con las que los estudiantes realizan sus actividades académicas y mejoran sus componentes socioemocionales. Esto ocurre de forma longitudinal durante toda su formación profesional o en su práctica *per se* (Avilés-Canché & Marbán, 2023; Ruiz, 2005), en tanto se sostiene en el tiempo, por lo general, ambas variables analizadas aparecen más maduras, pero siempre acompañadas de otros factores que las potencian, sobre todo, en aquellos alumnos quienes culminan su carrera o están por hacerlo. Esto ya se ha encontrado en otros estudios y planteamientos, ya que la actitud laboral o la práctica se homologa a la actitud de trabajo académico en alumnos que se encuentran por egresar o en egresados (Avilés-Canché y Marbán, 2023; Cardoso et al., 2020; González-Betanzos et al., 2023). Por esta razón, los sujetos evaluados estarían rechazando otras variables emergentes pero importantes, como la procrastinación, el bajo nivel de autoeficacia para aprender como ha ocurrido de forma inversa en otros estudios (Alegre, 2014; Burgos-Torre y

Salas-Blas, 2020).

Es notable la relación entre las dimensiones, se encontró la similar positividad en otras investigaciones, las cuales describen la relación entre la eficacia académica (Demirel et al., 2015), encontrando que la planificación y el monitoreo demuestran mejor relación con esta última variable. Aquí ha ocurrido algo similar, pero con ciertas diferencias en la asociación. Esta se ha verificado puesto que, las dimensiones de la metacognición como el conocimiento de la cognición, y la regulación de la cognición, se relacionan de modo más intenso a la expectativa de la situación en el estudiante universitario de estas universidades; pero la relación de las expectativas personales con su regulación para aprender presenta menor intensidad [dimensión de la metacognición]. Esto demuestra que existe mayor poder asociativo de los sujetos con sus objetivos sociales, aquellos que les permiten demostrar sus logros ante otros, presentándolos como una forma de superación personal respecto a sus conocimientos. Sin embargo, faltaría alguna adhesión o aplicación de estos conocimientos para aprender de la búsqueda de resultados en común con los objetivos de otros (Ayazgök y Aslan, 2014; Barrera-Bernal y Bayona-Umbarila, 2020). Las posibilidades para saber cómo aprender aún no es tan intensa como para aducir que los estudiantes de esta muestra lo utilizan de forma activa, por lo que se asume que lo hacen de forma pasiva en situaciones que requieren una solución a diversos problemas vitales.

Gran parte de esto se refleja en el análisis correlacional entre las habilidades de planificación, organización, monitoreo y depuración con las expectativas situacionales. Es decir, si se parte desde lo que adujeron Demirel et al. (2015), se puede aceptar que sus hallazgos son ciertamente válidos, replicándose en estudiantes universitarios, las capacidades de planificación y monitoreo son esenciales para la percepción de la autoeficacia académica. A esto se han agregado hallazgos que permiten aducir que el monitoreo, depuración y supervisión también se correlacionan con esta variable, ya que la relación ha sido de alto nivel y de tipo directa. No habría que dejar de lado, que hay cierto grupo de sujetos que emplean de forma regular los pasos de planificación, organización, monitoreo, depuración, y evaluación

para hacer metacognición, por lo cual menor nivel de relación con la dimensión de expectativa personal. Esto significa el éxito académico se encuentra relativamente adecuado a las estrategias que utilizan los sujetos para conocer cómo aprender (Zeng et al., 2022), y los estudiantes de Lima han demostrado que suelen tener obstáculos para proseguir en estudios y no desertar, y esto va más allá de sus motivaciones, lo cual afecta la reflexión y el razonamiento sobre sus propios errores (Barrera-Bernal y Bayona-Umbarila, 2020; Chávez y Morales, 2019; Gutiérrez y Montoya, 2021; Gutiérrez et al., 2022)). La relación es significativa pero eso no influye en la obtención de alta intensidad de correlación entre estos componentes.

A partir del contraste de estas deducciones, es necesario mencionar que el aprendizaje individualizado puede mejorarse en tipos de trabajo por tríadas y por duetos, por cuanto, la coevaluación puede construir mejores contextos que predicen diversos perfiles para el éxito en el rendimiento (Jeong y Feldon, 2023). Por esta razón la existencia de habilidades metacognitivas puede predecir la mejora de la autoeficacia en jóvenes quienes debido a la motivación que desarrolla este tipo de interacciones. La evaluación es más confiable, segura, íntima en la medida de lo posible, así como exigente; lo cual puede asegurar la metacognición. En ese sentido, esto se ha vertido en parte de los alumnos de las universidades privadas que participaron en este estudio, lo cual también se presume de los alumnos de la gestión pública, aunque sea parte de otra investigación posterior. Adicional a la mejora de la evaluación compartida, los resultados también se han alineado a otros resultados que predijeron el alto rendimiento en alumnos de segunda lengua (Cai y Zhao, 2023) y aprendizaje general, con intervenciones reflexivas (Jeong y Feldon, 2023; Zhai et al. 2023). Ante esto, es aceptable la existencia de las relaciones halladas en docentes aprendices quienes con valores intrínsecos y procesos metacognitivos cada vez evidencian mejor autoeficacia (Karlen et al., 2023), siendo esto evidente en los resultados obtenidos sobre las expectativas situacionales y las expectativas personales demostradas por los estudiantes universitarios candidatos a ser licenciados en educación. En ese sentido, habría que considerar el poder reflexivo y de la metacognición que se trabaje en las actividades curriculares en el sistema universitario en general para mejorar la ejecución del desarrollo curricular

o silábico de las experiencias de especialización en la carrera, volcándolas hacia experiencias más activas, conscientes y reguladoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

En razón al objetivo de investigación, se han encontrado relaciones estadísticas entre la metacognición y la autoeficacia percibida académica en la muestra de los estudiantes universitarios limeños. Es así que, las relaciones entre los componentes de la autoeficacia académica y el conocimiento de la cognición. Ha sido concluyente que la mejor intensidad de relación de tipo positiva directa fue entre la expectativa de la situación y el conocimiento de la cognición ($r = ,783$; $p < 0.01$); y menor intensidad de relación entre las expectativas personales y la regulación de la cognición ($r = ,576$; $p < 0.01$).

Las correlaciones fueron significativas entre el factor expectativa de la situación [factor 1 de la autoeficacia académica] la autoeficacia percibida y las habilidades metacognitivas de tipo: conocimiento declarativo, procedimental, condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. Sin embargo, aunque también fueron significativas, estos nueve componentes presentaron intensidad moderada en un rango de 0,533 y 0,701 de intensidad con la expectativa personal [factor 2 de la autoeficacia académica] de los participantes evaluados.

Referencias

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Arias-Rueda, C.A., Arias-Rueda, M.J. y Arias-Rueda, J.H. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades metacognitivas. *Encuentro Educativo*, 26 (1), 30-48. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/34599>

- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *La investigación científica*. UIDE, Guayaquil.
- Avilés-Canché, K. y Marbán, J.M. (2023). Perfiles de autoeficacia docente y conocimiento especializado para la enseñanza de las matemáticas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 57–85. <https://doi.org/10.6018/reifop.559321>
- Ayazök, B. y Aslan, H. (2014). The Review of Academic Perception, Level of Metacognitive Awareness and Reflective Thinking Skills of Science and Mathematic University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 781-790. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.137>
- Barrera-Bernal, A. y Bayona-Umbarila, J. (2020). Estudio de habilidades en docentes universitarios colombianos. *Revista Papeles*, 12(23), 44-56. <https://doi.org/10.54104/papeles.v12n23.642>
- Benavente, L., Sánchez, B., Rubio, A., Oyanedel, J.C., Ríos, J., Cancino, F.; y Torres, R. (2023). Ciudadanía convencional y no convencional y su relación con autoeficacia política en preadolescentes chilenos. *Revista de psicología*, 41(1), 489-521. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.018>
- Burgos-Torre, K. y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cai, Y. y Zhao, C. (2023). Metacognitive strategies and self-efficacy co-shape L2 achievement: A multilevel structural equation modeling approach. *System*, 117, 103099. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103099>
- Cardoso, E., Cortés, J., y Cerecedo, M. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 1–15. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Castro, J., Castro, F., Mora, M. y Hernández, C. (2020). Configuración del nivel de apropiación metacognitiva de conocimientos pedagógicos en la formación inicial docente. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-17, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163973013>

- Carvalho, A.R. y Santos, C. (2022). Developing peer mentors' collaborative and metacognitive skills with a technology-enhanced peer learning program. *Computers and Education Open*, 3, 100070. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100070>
- Chávez, J. y Morales, M. (2019). Habilidades metacognitivas: conocimiento y regulación cognitiva en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 6(12). <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/138>
- Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7, 58-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>
- Demirel, M., Aşkin, İ. y Yağci, E. (2015). An Investigation of Teacher Candidates' Metacognitive Skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174 (12), 1521-1528. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.783>
- Ekin, E. y Uslu, F. (2022). The mediating role of self-leadership in the relationship between basic psychological needs satisfaction, academic self-efficacy and career adaptability of Turkish undergraduates when life satisfaction is controlled. *Personality and Individual Differences*, 195, 111709. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111709>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>
- Gallardo-Contreras, N.E., Nocetti, A.V., y Muñoz-Soto, M.C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, 44, e2778. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2778>
- Gil-Galván, M. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria: análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *RMIE: Revista mexicana de investigación educativa*, 23 (76), 73-93. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/87806/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Betanzos, F., Quiñones-Tapia, F., y Vargas-Garduño, M. (2023).

- Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Empresarial en universitarios de México. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa*, *In press*, 118–135. <https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.6305>
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, 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>
- Gutiérrez-Torres, A. (2018). La autoeficacia académica para realizar investigación en la universidad. *Delectus*, 1(1), 1-15. <https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/15>
- Gutiérrez, A. y Montoya, D. (2021). Differences in Metacognitive Skills Among Undergraduate Students in Education, Psychology and Medicine. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 111-130. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.88146>
- Gutiérrez, A., Montoya-Londoño, D. y Osorio-Cárdenas, A. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*. 1. 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, Editorial McGraw Hill Education.
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento ‘inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)’ con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3022
- Jeong, S. y Feldon, D.F. (2023). Changes in self-regulated learning profiles during an undergraduate peer-based intervention: A latent profile transition analysis. *Learning and Instruction*, 83, 101710. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101710>
- Karlen, Y., Hirt, C.N., Jud, J., Rosenthal, A., y Eberli, T.D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting

- metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Kyriakides, L., Anthimou, M. y Panayiotou, A. (2020). Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100810. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100810>
- Li, L., Gao, H. y Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Mendoza, L., Lehtonen, T., Lindblom-Ylänne, S. y Hyytinen, H. (2022). Exploring first-year university students' learning journals: Conceptions of second language self-concept and self-efficacy for academic writing. *System*, 106, 102759. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102759>
- Merino, E. (2010). La expectativa de la autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 371-377. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326039>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu, PMESUT, 2021). *La universidad peruana: de la educación remota a la transformación digital. El sistema universitario frente al Covid-19 durante 2020 y 2021*. Minedu, Perú.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 6, diciembre, 2021). *Las pérdidas de aprendizaje por el cierre de escuelas debido a la Covid-19 podrían debilitar a toda una generación* (10, enero, 2022). <https://es.unesco.org/news/perdidas-aprendizaje-cierre-escuelas-debido-covid-19-podrian-debilitar-toda-generacion>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Reisoğlu, I., Eryılmaz, S. y Enreler, S. (2020). An analysis of the online information searching strategies and metacognitive skills exhibited by university students during argumentation activities. *Library*

- & Information Science Research, 42(3), 101019. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101019>
- Robles-Mori, H. (2018). Escala de Autoeficacia Académica. ESAA, Lima.
- Robles-Mori, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en Psicología*, 28(1), 101-110. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rojas, V. (GRADE, 2021). *Educación superior en tiempos de pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú. Documentos de investigación* 118. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi118.pdf>
- Romero, V. Núñez, J.C. Freire, C. y Ferradás, M. (2023). Funcionamiento psicológico adaptativo y burnout en docentes: implicaciones sobre los procesos instruccionales. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 1–10. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15345>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2021). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Sunedu, Lima.
- Temel, S., Dincol, S., Sen, S. y Yilmaz, A. (2012). The Examination of Metacognitive Skill Levels and Usage of Learning Strategies of Preservice Chemistry Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1445-1449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.318>
- Uzdil, N. y Gūnaydin, Y. (2022). The effect of sense of coherence on mindful attention awareness and academic self-efficacy in nursing students. *Nurse Education in Practice*, 64, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103429>
- Valerio, G. y Rodríguez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa* (México D.F.), 17(74), 109-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200109&script=sci_abstract
- Vallejo, M. y Torres-Soto, A. (2020). Calidad de los aprendizajes de estudiantes de pedagogía: influencia del modelo educativo.

Revista Fuentes, 22(2), 238–250. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.01>

- Zeng, Q., He, Y., Li, J., Liang, Z., Zhang, M., Yi, D. y Quan, J. (2022). Hope, future work self and life satisfaction among vocational high school students in China: The roles of career adaptability and academic self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 199, 111822. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111822>
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., y Chen, J. (2023). Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101373. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101373>

