



Estrategias metacognitivas y autoeficacia académica en estudiantes de educación superior

Metacognitive strategies and academic self-efficacy in higher education students

Estratégias metacognitivas e autoeficácia acadêmica em estudantes do ensino superior

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1074>

Joel Grados-Villagaray¹ 
jgradosvi@ucvvirtual.edu.pe

Yady Espinoza-Alarcon³ 
yady.espinoza@autonomadeica.edu.pe

Yessica Rojas-Jara² 
C20731@utp.edu.pe

Walter Acharte-Champi³ 
walter.acharte@autonomadeica.edu.pe

¹Universidad César Vallejo. Ica, Perú

²Universidad Tecnológica del Perú. Ica, Perú

³Universidad Autónoma de Ica. Ica, Perú

Artículo recibido 4 de diciembre 2024 | Aceptado 8 de enero 2025 | Publicado 3 de julio 2025

RESUMEN

La metacognición y autoeficacia son fundamentales para el aprendizaje autorregulado, promoviendo una mayor confianza en las capacidades académicas. El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas, sus dimensiones y la autoeficacia académica de los estudiantes de educación superior en Perú. Fundamentándose en un enfoque cuantitativo, correlacional con diseño no experimental de corte transversal. Se aplicaron, como instrumento, dos cuestionarios para medir las variables de estudio a una muestra conformada por 177 estudiantes. Se comprueba que el 78.5% de los estudiantes son mayores de 25 años, con predominancia femenina. El rendimiento académico previo se asocia significativamente con el uso de estrategias metacognitivas y la autoeficacia. Las dimensiones de autoconocimiento ($\rho=0.410$), autorregulación ($\rho=0.367$) y evaluación ($\rho=0.388$) correlacionan positivamente con la autoeficacia ($p=0.000$). Sin embargo, la planificación metacognitiva presenta carencias, con el 33.3% en nivel muy bajo. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la planificación y considerar factores contextuales en intervenciones educativas.

Palabras clave: Autoeficacia académica; Autoconocimiento; Autorregulación del aprendizaje; Metacognición; Planificación

ABSTRACT

Metacognition and self-efficacy are essential for self-regulated learning, promoting greater confidence in academic abilities. The objective of the research was to determine the relationship between metacognitive strategies, their dimensions and academic self-efficacy of higher education students in Peru. Based on a quantitative, correlational approach with a non-experimental cross-sectional design, two questionnaires were applied as an instrument to measure the study variables to a sample of 177 students. It was found that 78.5% of the students are over 25 years old, with a female predominance. Previous academic performance is significantly associated with the use of metacognitive strategies and self-efficacy. The dimensions of self-knowledge ($\rho=0.410$), self-regulation ($\rho=0.367$) and evaluation ($\rho=0.388$) correlate positively with self-efficacy ($p=0.000$). However, metacognitive planning is lacking, with 33.3% at a very low level. These findings suggest the need to strengthen planning and consider contextual factors in educational interventions.

Key words: Academic self-efficacy; Self-knowledge; Self-regulation of learning; Metacognition; Planning

RESUMO

A metacognição e a autoeficácia são fundamentais para a aprendizagem autorregulada, promovendo maior confiança nas habilidades acadêmicas. O objetivo da pesquisa foi determinar a relação entre estratégias metacognitivas, suas dimensões e a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior no Peru. Baseado em uma abordagem quantitativa e correlacional com um delineamento transversal não experimental. Foram aplicados dois questionários como instrumentos de mensuração das variáveis do estudo a uma amostra composta por 177 estudantes. Verifica-se que 78,5% dos estudantes têm mais de 25 anos, com predominância do sexo feminino. O desempenho acadêmico anterior está significativamente associado ao uso de estratégias metacognitivas e autoeficácia. As dimensões de autoconhecimento ($\rho=0,410$), autorregulação ($\rho=0,367$) e avaliação ($\rho=0,388$) correlacionam-se positivamente com a autoeficácia ($p=0,000$). Entretanto, o planejamento metacognitivo está ausente, com 33,3% em um nível muito baixo. Essas descobertas sugerem a necessidade de fortalecer o planejamento e considerar fatores contextuais em intervenções educacionais.

Palavras-chave: Autoeficácia acadêmica; Autoconhecimento; Autorregulação da aprendizagem; Metacognição; Planejamento

INTRODUCCIÓN

La educación superior demanda de los estudiantes un alto grado de autonomía y la capacidad para gestionar su propio aprendizaje. En este contexto, dos constructos psicológicos emergen como fundamentales para el éxito académico: las estrategias metacognitivas y la autoeficacia. Las estrategias metacognitivas, entendidas como el conocimiento y control que los individuos ejercen sobre sus propios procesos cognitivos, permiten a los estudiantes planificar, monitorear, regular y evaluar su aprendizaje de manera efectiva (Medina, 2022). Estas estrategias abarcan dimensiones cruciales como la planificación, el autoconocimiento, la autorregulación y la evaluación, facilitando una comprensión más profunda y un aprendizaje más significativo (Simón et al., 2023).

Por otro lado, la autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un determinado logro, juega un papel determinante en la motivación, el esfuerzo y la perseverancia de los estudiantes ante los desafíos académicos (Acuña y Otondo, 2024). Un alto nivel de autoeficacia se asocia con una mayor disposición a asumir tareas complejas, una persistencia superior frente a las dificultades y una mejor regulación emocional en situaciones de estrés académico (Tacca y Cuarez, 2025).

La relación entre las estrategias metacognitivas y la autoeficacia es bidireccional y sinérgica. El uso efectivo de estrategias metacognitivas fortalece la autoeficacia al proporcionar a los estudiantes herramientas para gestionar su aprendizaje y superar obstáculos (Arias et al., 2024). A su vez, una alta autoeficacia impulsa a los estudiantes a utilizar estrategias metacognitivas más sofisticadas y a persistir en su aplicación (Hijarro et al., 2023).

Dada la importancia de las estrategias metacognitivas y la autoeficacia académica en estudiantes de educación superior, es necesario tener en cuenta los desafíos actuales para la implementación efectiva de intervenciones educativas. A nivel global, la falta de habilidades de planificación y del desarrollo de la autoeficacia, influenciada por factores contextuales, limitan el uso efectivo de estrategias metacognitivas (Intriago et al., 2024). En América Latina, estas dificultades se exacerban por desigualdades socioeconómicas que restringen el acceso a educación de calidad y por contextos culturales que modulan la percepción de autoeficacia. Por otra parte, la formación docente, a menudo deficiente en estrategias centradas en el estudiante y el acceso limitado a recursos educativos, también obstaculizan el desarrollo de la autoeficacia y las estrategias metacognitivas (Estrella y Pereira, 2024).

En este contexto, se requiere cuestionarse ¿cuál es el impacto de las estrategias metacognitivas en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios?, ¿cómo influyen los factores sociodemográficos, laborales y académicos en la planificación, autoconocimiento, autorregulación y evaluación de estos estudiantes? De ahí que la presente investigación tuviera como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas, sus dimensiones y la autoeficacia académica de los estudiantes de educación superior en Perú.

MÉTODO

En la presente investigación se utilizó un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional, orientado a analizar la relación entre las variables en estudio. Se adoptó un diseño no experimental de corte transversal, el cual permitió examinar las estrategias metacognitivas, sus dimensiones planificación, autoconocimiento, autorregulación y evaluación, así como la variable autoeficacia en su contexto natural, sin manipulación alguna, contribuyendo a obtener una visión clara y objetiva de la realidad analizada.

La población del estudio estuvo compuesta por estudiantes de educación superior en Perú, de los cuales se seleccionó una muestra de 177 participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión consideraron a aquellos estudiantes

universitarios que mostraron predisposición para participar en la investigación y que tuvieron iniciativa para generar cambios. Se excluyeron del estudio a aquellos que no demostraron interés en colaborar, así como a los que proporcionaron respuestas incoherentes a los instrumentos utilizados.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario para evaluar la metacognición, compuesto por 20 ítems. Para la variable autoeficacia académica, se aplicó el instrumento Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) constituida por 10 ítems, que permitieron medir la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para enfrentar con éxito diversas tareas académicas. Las respuestas se clasificaron en una escala Likert de cuatro opciones, que van desde Nunca hasta Siempre.

Los instrumentos fueron validados por expertos y, posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto que arrojó un valor de Alpha de Cronbach de 0.931 para el de estrategias metacognitivas y de 0.933 para el de autoeficacia académica, lo que indica una alta fiabilidad. Además, se incluyó un cuestionario que abarcó variables sociodemográficas, académicas y laborales, el cual fue elaborado a partir de una exhaustiva revisión de la literatura.

El estudio consideró dentro de los aspectos sociodemográficos la edad de los participantes,

categorizada en ≥ 25 años, 26–30 años y ≥ 31 años; el sexo; el estado civil, soltero/a, casado/a, conviviente, separado/divorciado/a o viudo/a; el número de hijos, ninguno, 1, 2, 3 o más de 3; el lugar de residencia, urbano, urbano marginal o rural; la presencia de alguna discapacidad, ninguna, física, intelectual o sensorial y la situación de convivencia con los padres. En cuanto a los factores académicos, se evaluó el ciclo académico, primeros y últimos ciclos o segunda carrera profesional; la modalidad de estudios, presencial, virtual o semipresencial; la recepción de algún beneficio académico y la pertenencia al tercio superior.

Finalmente, en relación con los factores laborales, se clasificó a los participantes según su condición laboral, distinguiendo entre quienes solo estudian y quienes estudian y trabajan. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes respondieron de manera sincera según su propia perspectiva. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva y presentados en tablas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación se presentan a continuación, proporcionando una visión detallada de las variables analizadas y su interrelación. A través de un análisis exhaustivo de los datos recopilados, se busca evidenciar patrones significativos en la metacognición y la

autoeficacia académica de los estudiantes de educación superior en Perú. Estos hallazgos no solo reflejan el estado actual de las variables estudiadas, sino que también ofrecen una base para comprender cómo los factores sociodemográficos, académicos y laborales pueden influir en el rendimiento académico y en la percepción de autoeficacia de los participantes.

Los datos presentados en la Tabla 1, ofrecen una visión integral de la distribución de los factores sociodemográficos, académicos y laborales de los 177 estudiantes de educación superior analizados en esta investigación. En términos de edad, el 78.5% de los participantes tiene 25 años o más, lo que sugiere que la población estudiantil está compuesta principalmente por adultos jóvenes y adultos, posiblemente reflejando un retorno a la educación o la continuación de estudios después de un tiempo en el mercado laboral. Respecto al sexo, se observa una predominancia significativa del 71.8% de mujeres, lo que podría indicar una mayor participación femenina en la educación superior en el contexto estudiado; el 88.7% de los estudiantes son solteros, lo que puede estar relacionado con la edad y el enfoque en la educación antes de establecer compromisos familiares.

El 85.3% de los participantes no tienen hijos, lo que refuerza la idea de que están en las primeras etapas de su vida adulta y priorizando su formación académica. En cuanto al lugar

de residencia, el 70.1% vive en áreas urbanas, lo que podría facilitar el acceso a instituciones educativas y recursos académicos. El 93.8% no reporta ninguna discapacidad, lo que sugiere que la muestra es predominantemente saludable desde esa perspectiva. Además, un 63.8% vive con sus padres, lo que podría influir en su situación económica y en su capacidad para dedicarse a sus estudios.

Desde el punto de vista académico, el 76.8% se encuentra en los primeros ciclos de su carrera, lo que puede implicar un enfoque hacia estudiantes más jóvenes o aquellos recién ingresados a la educación superior. La modalidad de estudios es principalmente presencial, para un 67.8%, aunque

también hay un 28.2% que opta por modalidades semi presenciales, reflejando una tendencia hacia métodos más flexibles. El 75.1% no recibe ningún tipo de beneficios académicos, lo que podría indicar una falta de apoyo financiero o recursos disponibles para estos estudiantes. En relación con la condición laboral, el 50.3% estudia y trabaja, lo que resalta el desafío de equilibrar ambas responsabilidades. Estos resultados proporcionan un contexto valioso para comprender el perfil de los estudiantes analizados y pueden influir en las variables relacionadas con la metacognición y autoeficacia académica, elementos centrales del estudio.

Tabla 1. Distribución de los factores sociodemográficos, académicos y laborales.

		n (177)	%
Factores sociodemográficos			
Edad	≥ 25 años	139	78,5%
	26 – 30 años	17	9,6%
	≥ 31 años	21	11,9%
Sexo	Femenino	127	71,8%
	Masculino	50	28,2%
Estado civil	Soltero (a)	157	88,7%
	Casado (a)	5	2,8%
	Conviviente	11	6,2%
	Separado/divorciado (a)	3	1,7%
	Viudo (a)	1	0,6%

		n (177)	%
Número de hijos	Ningún hijo	151	85,3%
	1 hijo	18	10,2%
	2 hijos	6	3,4%
	3 hijos	2	1,1%
	Más de 3 hijos	0	0,0%
Lugar de residencia	Urbano	124	70,1%
	Urbano marginal	14	7,9%
	Rural	39	22,0%
Discapacidad	Ninguna	166	93,8%
	Física	3	1,7%
	Intelectual	0	0,0%
	Sensorial (Visual, auditiva o de lenguaje)	8	4,5%
Actualmente vives con tus padres	Sí	113	63,8%
	No	64	36,2%
Factores académicos			
Ciclo que cursas	Primeros ciclos	136	76,8%
	Últimos ciclos	41	23,2%
Segunda carrera profesional	Sí	53	29,9%
	No	124	70,1%
Modalidad de estudios	Presencial	120	67,8%
	Virtual	7	4,0%
	Semi presencial (Presencial y virtual)	50	28,2%
Reciben algún beneficio	Sí	44	24,9%
	No	133	75,1%
Tercio superior	Sí	78	44,1%
	No	99	55,9%
Factores laborales			
Condición laboral	Solo estudia	88	49,7%
	Estudia y trabaja	89	50,3%
Edad, Media (DE) del estudiante de Educación Superior 22,52 (6,850)			

DE = desviación estándar.

Los datos presentados en la Tabla 2, ofrecen un análisis descriptivo y bivariado de las variables sociodemográficas, académicas y laborales en relación con las estrategias metacognitivas de los estudiantes. En cuanto a la edad, se observa que los estudiantes mayores de 25 años presentan una distribución significativa en las categorías de estrategias metacognitivas, con un valor p de 0.004, lo que sugiere que la edad influye en el uso de estas estrategias. En contraste, el sexo no muestra diferencias significativas, $p = 0.933$, indicando que tanto hombres como mujeres utilizan estrategias metacognitivas de manera similar.

En el análisis del estado civil, aunque la mayoría son solteros, no se encuentran diferencias significativas en el uso de estrategias metacognitivas, $p = 0.150$. Sin embargo, el número de hijos sí presenta una correlación notable, con $p = 0.021$, los que no tienen, presentan una tendencia a utilizar más estrategias metacognitivas en comparación con aquellos que tienen uno o más hijos. Respecto al lugar de residencia, no se hallaron diferencias significativas, $p = 0.635$, lo que sugiere que el entorno urbano o rural no afecta el uso de estrategias metacognitivas.

Al analizar los factores académicos, la variable ciclo y la modalidad de estudios no mostraron diferencias significativas, $p = 0.554$ y $p = 0.399$, respectivamente. Sin embargo, el análisis del tercio superior reveló una relación significativa, con $p = 0.002$, indicando que los estudiantes emplean más estrategias metacognitivas en comparación con sus pares. En cuanto a los beneficios académicos, tampoco se encontraron diferencias significativas, $p = 0.474$.

Respecto a la condición laboral, no se observan diferencias notables entre quienes solo estudian y quienes estudian y trabajan, $p = 0.101$. En general, la distribución de las estrategias metacognitivas presenta un amplio rango, con un 30.5% de los participantes ubicándose en la categoría muy bajo. Estos resultados indican que hay factores específicos, como la edad y el rendimiento académico, que influyen en la adopción de estrategias metacognitivas, mientras que otros factores como el sexo, estado civil y modalidad de estudios parecen tener un impacto menor en este contexto.

Tabla 2. Análisis descriptivo y bivariado de las variables sociodemográficas académicos y laborales, según las estrategias metacognitivas.

Variables generales		Estrategias metacognitivas										Valor p
		Muy bajo		Bajo		Mediano		Alto		Muy alto		
Factores sociodemográficos		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Edad	≥ 25 años	43	24,3%	39	22,0%	22	12,4%	19	10,7%	16	9,0	,004
	26 – 30 años	7	4,0%	0	0,0%	2	1,1%	2	1,1%	6	3,4%	
	≥ 31 años	4	2,3%	1	0,6%	5	2,8%	3	1,7%	8	4,5%	
Sexo	Femenino	40	22,6%	28	15,8%	22	12,4%	17	9,6%	20	11,3%	,933
	Masculino	14	28,2%	12	6,8%	7	4,0%	7	4,0%	10	20,0%	
Estado civil	Soltero(a)	48	27,1%	39	24,8%	25	14,1%	22	12,4%	23	13,0%	,150
	Casado (a)	1	0,6%	0	0,0%	3	1,7%	0	0,0%	1	0,6%	
	Conviviente	4	2,3%	1	0,6%	1	0,6%	2	1,1%	3	1,7%	
	Separado/divorciado (a)	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,1%	
	Viudo (a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	
Número de hijos	Ningún hijo	52	29,4%	35	19,8%	22	12,4%	21	11,9%	21	11,9%	,021
	1 hijo	1	0,6%	5	2,8%	5	2,8%	0	0,0%	7	4,0%	
	2 hijos	1	0,6%	0	0,0%	2	1,1%	2	1,1%	1	0,6%	
	3 hijos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%			
	Más de 3 hijos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
Lugar de residencia	Urbano	37	20,9%	28	15,8%	21	11,9%	17	9,6%	21	11,9%	,635
	Urbano marginal	3	1,7%	5	2,8%	0	0,0%	3	1,7%	3	1,7%	
	Rural	14	7,9%	7	4,0%	8	4,5%	4	2,3%	6	3,4%	

Variables generales		Estrategias metacognitivas										Valor p
		Muy bajo		Bajo		Mediano		Alto		Muy alto		
Factores sociodemográficos		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Discapacidad	Ninguna	51	28,8%	36	20,3%	27	15,3%	23	13,0%	29	16,4%	,949
	Física	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	
	Intelectual	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
	Sensorial (Visual, auditiva o de lenguaje)	2	1,1%	3	1,7%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%	
Actualmente vives con tus padres	Sí	36	20,3%	27	15,3%	20	11,3%	12	6,8%	18	10,2%	,569
	No	18	10,2%	13	7,3%	9	5,1%	12	6,8%	12	6,8%	
Factores académicos												
Ciclo que cursas	Primeros ciclos	44	24,9%	28	15,8%	23	13,0%	19	10,7%	22	12,4%	,554
	Últimos ciclos	10	5,6%	12	6,8%	6	3,4%	5	2,8%	8	4,6%	
Segunda carrera profesional	Sí	11	6,2%	13	7,3%	10	5,6%	5	2,8%	14	7,9%	,102
	No	43	24,3%	27	15,3%	19	10,7%	19	10,7%	16	9,0%	
Modalidad de estudios	Presencial	34	19,2%	28	15,8%	19	10,7%	21	11,9%	18	10,2%	,399
	Virtual	3	1,7%	0	0,0%	1	0,6%	1	0,6%	2	1,1%	
	Semi presencial (Presencial y virtual)	17	9,6%	12	6,8%	9	5,1%	2	1,1%	10	5,6%	
Reciben algún beneficio	Sí	13	7,3%	7	4,0%	6	3,4%	8	4,5%	10	5,6%	,474
	No	41	23,2%	33	18,6%	23	13,0%	16	9,0%	20	11,3%	
Tercio superior	Sí	13	7,3%	18	10,2%	13	7,3%	15	8,5%	19	10,7%	,002
	No	41	23,2%	22	12,4%	16	9,0%	9	5,1%	11	6,2%	
Factores laborales												
Condición laboral	Solo estudia	33	18,6%	19	10,7%	14	7,9%	13	7,3%	9	5,1%	,101
	Estudia y trabaja	21	11,9%	21	11,9%	15	8,5%	11	6,2%	21	11,9%	
Escala general		54	30,5%	40	22,6%	29	16,4%	24	13,6%	30	16,9%	

En la Tabla 3, se presenta la distribución de los niveles en las cuatro dimensiones de las estrategias metacognitivas. En la dimensión de planificación, el 33.3% de los participantes se ubican en los niveles muy bajo y el 28.2% bajo, lo que pudiera significar una carencia general en la capacidad de planificar estrategias antes de abordar una tarea. En contraste, solo el 13.6% muestra niveles alto y el 7.3% muy alto en esta dimensión. En la dimensión de autoconocimiento, nuevamente, la mayor parte de los estudiantes se concentra en los niveles muy bajo, 16.9% y bajo, 19.8%; indicando una limitada comprensión de sus propias habilidades y deficiencias. Sin embargo, una proporción considerable, el 26.0%, se encuentra en el nivel mediano, lo que podría reflejar una autoevaluación más realista.

En la dimensión de autorregulación, hay una distribución más equilibrada, con una proporción significativa de estudiantes en el nivel muy alto, 28.2%, lo que sugiere que muchos

son capaces de ajustar sus estrategias durante el proceso de aprendizaje. No obstante, los niveles muy bajo, 12.4% y bajo, 11.3%, aún representan una porción considerable. En la dimensión de evaluación, se observa una tendencia similar a la de autorregulación, el 36.7% de los estudiantes se encuentran en el nivel muy alto. Esto indica que muchos son capaces de reflexionar sobre sus resultados y ajustar estrategias para futuras tareas. Sin embargo, un número importante aún se encuentra en los niveles muy bajo, 12.4% y bajo, 11.3%.

Estos resultados sugieren que, aunque algunos estudiantes demuestran habilidades de autorregulación y evaluación bien desarrolladas, la mayoría carece de habilidades efectivas de planificación y autoconocimiento. Esto podría influir negativamente en su desempeño académico y en su capacidad para abordar tareas complejas de manera eficiente.

Tabla 3. Distribución de las cuatro dimensiones de las estrategias metacognitivas.

Niveles	Autoconocimiento		Autorregulación		Evaluación	
	n	%	n	%	n	%
Muy bajo	59	33,3%	30	16,9%	22	12,4%
Bajo	50	28,2%	35	19,8%	20	11,3%
Mediano	31	17,5%	46	26,0%	44	24,9%
Alto	24	13,6%	16	9,0%	26	14,7%
Muy alto	13	7,3%	50	28,2%	65	6,7%

El análisis de los datos presentados en la Tabla 4 revela varias tendencias en relación con la autoeficacia académica y sus correlaciones con variables sociodemográficas, académicas y laborales. En cuanto a las variables sociodemográficas, se observa que la mayoría de los participantes con autoeficacia académica alta tienen entre 25 y 30 años, lo que sugiere que los estudiantes mayores tienden a tener una percepción más positiva de su capacidad académica. Sin embargo, el valor *p* para la edad es de 0.567, lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa entre la edad y la autoeficacia académica. Similarmente, el sexo y el estado civil no muestran diferencias significativas en los niveles de autoeficacia, con valores *p* de 0.091 y 0.646 respectivamente. Esto sugiere que, independientemente del género o del estado civil, los niveles de autoeficacia son relativamente homogéneos.

Respecto al número de hijos y lugar de residencia, tampoco se encuentran correlaciones

significativas con la autoeficacia académica, dado que los valores *p* son 0.737 y 0.258 respectivamente. Esto podría indicar que estos factores no influyen considerablemente en la percepción de autoeficacia entre los estudiantes analizados. En cuanto a la discapacidad, los datos muestran que aquellos sin discapacidad tienden a reportar niveles más altos de autoeficacia.

En el ámbito académico, se destaca que los estudiantes en los primeros ciclos tienen una distribución más favorable en términos de autoeficacia alta, con el 23.7%, en comparación con aquellos en los últimos ciclos, 9.0%, aunque el valor *p* = 0.287 sugiere que esta diferencia no es estadísticamente significativa. La modalidad de estudios también parece no influir significativamente en la autoeficacia, con un valor *p* de 0.983.

Un hallazgo notable se presenta en relación con el tercio superior; aquellos que pertenecen a este grupo reportan niveles más altos de autoeficacia académica, 18.6% alto,

con un valor p significativo, 0.008; por lo que el rendimiento académico previo puede ser un predictor importante de la percepción de autoeficacia. Al considerar los factores laborales, se observa que aquellos que solo estudian tienen una menor percepción de autoeficacia alta, 14.1%, comparado con quienes estudian y trabajan, 18.6%, aunque el valor p es 0.086, lo cual indica una tendencia, pero no una relación significativa.

Aunque algunas variables sociodemográficas y académicas presentan tendencias respecto a la autoeficacia académica, muchas no alcanzan significancia estadística. Sin embargo, el rendimiento académico previo emerge como un factor relevante en la percepción de autoeficacia, lo cual podría ser crucial para futuras intervenciones educativas y programas de apoyo académico.

Tabla 4. Análisis descriptivo y bivariado de las variables sociodemográficas, académicas y laborales, según la autoeficacia académica.

Variables generales		Autoeficacia académica						Valor p
		Bajo		Mediano		Alto		
Factores sociodemográficos		n	%	n	%	n	%	
Edad	≥ 25 años	27	15,3%	66	37,3%	46	26,0%	,567
	26 – 30 años	2	1,1%	11	6,2%	4	2,3%	
	≥ 31 años	2	1,1%	11	6,2%	8	4,5%	
Sexo	Femenino	27	15,3%	62	35,0%	38	21,5%	,091
	Masculino	4	2,3%	26	14,7%	20	11,3%	
Estado civil	Soltero(a)	27	15,3%	77	43,5%	53	29,9%	,646
	Casado (a)	1	0,6%	3	1,7%	1	0,6%	
	Conviviente	2	1,1%	6	3,4%	3	1,7%	
	Separado/divorciado (a)	0	0,0%	2	1,1%	1	0,6%	
	Viudo (a)	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Número de hijos	Ningún hijo	28	15,8%	74	41,8%	49	27,7%	,737
	1 hijo	2	1,1%	10	5,6%	6	3,4%	
	2 hijos	1	0,6%	2	1,1%	3	1,1%	
	3 hijos	0	0,0%	2	1,1%	0	0,0%	
	Más de 3 hijos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	
Lugar de residencia	Urbano	21	11,9%	60	33,9%	43	24,3%	,258
	Urbano marginal	1	0,6%	6	3,4%	7	4,0%	
	Rural	9	5,1%	22	12,4%	8	4,5%	

Variables generales		Estrategias metacognitivas						Valor p
		Muy bajo		Bajo		Mediano		
Factores sociodemográficos		n	%	n	%	n	%	
Discapacidad	Ninguna	28	15,8%	83	46,9%	55	31,1%	,702
	Física	1	0,6%	2	1,1%	0	0,0%	
	Intelectual	0	0,0%	3	0,0%	0	0,0%	
	Sensorial (Visual, auditiva o de lenguaje)	2	1,1%	3	1,7%	3	1,7%	
Actualmente vives con tus padres	Sí	23	13,0%	49	27,7%	41	23,2%	,076
	No	8	4,5%	39	22,0%	17	9,6%	
Factores académicos								
Ciclo que cursas	Primeros ciclos	27	15,3%	67	37,9%	42	23,7%	,287
	Últimos ciclos	4	2,3%	21	11,9%	16	9,0%	
Segunda carrera profesional	Sí	7	4,0%	28	15,8%	18	10,2%	,612
	No	24	13,6%	60	33,9%	40	22,6%	
Modalidad de estudios	Presencial	22	12,4%	58	32,8%	40	22,6%	,983
	Virtual	1	0,6%	4	2,3%	2	1,1%	
	Semi presencial (Presencial y virtual)	8	4,5%	26	14,7%	16	9,0%	
Reciben algún beneficio	Sí	10	5,6%	21	11,9%	13	7,3%	,565
	No	21	11,9%	67	37,9%	45	25,4%	
Tercio superior	Sí	7	4,0%	38	21,5%	33	18,6%	,008
	No	24	13,6%	50	28,2%	25	14,1%	
Factores laborales								
Condición laboral	Solo estudia	12	6,8%	51	28,8%	25	14,1%	,086
	Estudia y trabaja	19	10,7%	37	20,9%	33	18,6%	
Escala general		31	17,5%	88	49,7%	58	32,8%	

Se realiza la prueba de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para las variables estrategias metacognitivas y autoeficacia académica, con el objetivo de determinar si siguen una distribución normal, lo cual es un supuesto importante para diversas técnicas estadísticas. En el caso de las estrategias metacognitivas, el estadístico de Kolmogorov-Smirnov es 0.057 con un valor de significancia (Sig.) de 0.200, lo que permite concluir que los datos se distribuyen de manera normal, lo que sugiere que las inferencias estadísticas que asumen normalidad son apropiadas para este conjunto de datos.

Por otro lado, al analizar la autoeficacia académica, el estadístico es 0.101 y el valor p es 0.000. Este resultado es significativamente menor que 0.05, lo que indica que los datos sobre autoeficacia académica no siguen una distribución normal. Esta falta de normalidad en la distribución de la autoeficacia académica puede tener implicaciones importantes para el análisis posterior.

Los resultados indican que mientras los datos de las estrategias metacognitivas se distribuyen normalmente, los de autoeficacia académica no lo hacen, por lo que se deben considerar métodos estadísticos no paramétricos o transformaciones de datos al analizar la autoeficacia académica para garantizar la validez de los resultados obtenidos en futuros análisis. De ahí que se elija la prueba del coeficiente de correlación de Spearman

como apropiada en este caso debido a la falta de normalidad en la distribución de la autoeficacia académica. Esto permitirá realizar un análisis más robusto y fiable de la relación entre las estrategias metacognitivas y la autoeficacia académica sin depender de supuestos que no se cumplen.

El análisis de la Tabla 5, presenta los resultados de la prueba de correlación de Rho de Spearman entre la autoeficacia académica y las dimensiones de las estrategias metacognitivas, autoconocimiento, autorregulación y evaluación. Los resultados indican que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y cada una de las dimensiones de las estrategias metacognitivas evaluadas. Se observa una correlación de $\rho = 0.441$ con un valor de significancia (Sig.) de 0.000, que indica la existencia de una correlación positiva moderada, el valor p de 0.000 determina que esta correlación es altamente significativa, lo que implica que es muy poco probable que esta relación se deba al azar, esto implica que a medida que los estudiantes utilizan más estrategias metacognitivas, tienden a tener una mayor autoeficacia académica.

Para la dimensión autoconocimiento, la correlación es de $\rho = 0.410$ con un valor p de 0.000. Esto también indica una correlación positiva moderada y significativa entre el autoconocimiento y la autoeficacia académica, Los estudiantes que tienen un mayor conocimiento de sus propios

procesos cognitivos y habilidades tienden a tener una mayor confianza en su capacidad para tener éxito académico. En el caso de la autorregulación se encuentra una correlación positiva moderada, con $\rho = 0.367$ y un valor p de 0.000. La autorregulación define la capacidad de los estudiantes para controlar y dirigir su propio aprendizaje, incluyendo la planificación, el monitoreo y la evaluación de su progreso. Los estudiantes que son más capaces de autorregular su aprendizaje tienden a tener una mayor autoeficacia académica.

En relación con la evaluación, la correlación es de $\rho = 0.388$ con un valor p de 0.000. Esto indica una correlación positiva moderada y significativa entre la evaluación, como la capacidad de evaluar el propio desempeño y resultados y la autoeficacia académica. Los estudiantes que son capaces de evaluar con precisión su propio trabajo y progreso tienden a tener una mayor confianza en su capacidad para tener éxito académico.

Tabla 5. Prueba de correlación Rho de Spearman.

	Autoeficacia académica	
	Rho de Spearman (ρ)	Sig. (bilateral)
Estrategias metacognitivas	,441	,000
Autoconocimiento	,410	,000
Autorregulación	,367	,000
Evaluación	,388	,000

Los resultados de la prueba Rho de Spearman muestran que existe una relación positiva y significativa entre las estrategias metacognitivas, incluyendo el autoconocimiento, la autorregulación, la evaluación y la autoeficacia académica. Estas correlaciones, aunque moderadas, son estadísticamente significativas, lo que indica que las estrategias metacognitivas desempeñan un papel importante en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Fomentar el desarrollo de estas estrategias metacognitivas

podría ser beneficioso para mejorar la autoeficacia académica de los estudiantes.

Discusión

La investigación revela una red de relaciones entre factores sociodemográficos, estrategias metacognitivas y autoeficacia académica en estudiantes de educación superior en Perú. Los hallazgos sugieren que la edad, el rendimiento académico previo y algunas dimensiones de las estrategias metacognitivas, autoconocimiento,

autorregulación y evaluación, están significativamente asociados con la autoeficacia académica. Estos resultados se alinean con los de otros autores, aunque también presentan matices importantes que merecen un análisis más profundo.

La influencia de la edad en las estrategias metacognitivas es un hallazgo consistente con el de Castro et al., (2021), quienes han destacado que la metacognición se desarrolla gradualmente a lo largo de la vida, a medida que los individuos adquieren mayor experiencia y conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos. En este sentido, es plausible que los estudiantes mayores de 25 años, al haber transitado por diversas experiencias educativas y laborales, posean una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades, lo que les permite utilizar estrategias metacognitivas más sofisticadas y adaptadas a sus necesidades. No obstante, es importante señalar que Martínez et al., (2023), consideran que la relación entre edad y metacognición no es lineal ni determinista, ya que otros factores, como la motivación, el interés y el contexto de aprendizaje, también desempeñan un papel crucial.

La fuerte asociación entre el rendimiento académico previo y la autoeficacia académica es un resultado que converge con los resultados de Rossi y Rossi (2022), quienes plantean que las experiencias de éxito son una de las principales fuentes de autoeficacia, ya que refuerzan la

creencia en la propia capacidad para lograr metas académicas. En este sentido, es lógico que los estudiantes que se ubican en el tercio superior de su clase, al haber obtenido buenos resultados en el pasado, tengan una mayor confianza en su capacidad para enfrentar desafíos académicos futuros. Por su parte, Hernando et al. (2024), destacan que las experiencias de fracaso también pueden ser valiosas, siempre y cuando se interpreten como oportunidades de aprendizaje y mejora.

La investigación muestra que las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y evaluación de las estrategias metacognitivas están positivamente correlacionadas con la autoeficacia académica. Estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Sandoval et al., (2024), que destacan la importancia de la metacognición para el éxito académico y el papel del autoconocimiento que le permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que les facilita la selección de estrategias de aprendizaje más efectivas; la autorregulación les permite monitorear su progreso, ajustar sus estrategias y persistir ante las dificultades y la evaluación les facilita reflexionar sobre sus resultados, identificar áreas de mejora y aprender de sus errores. En conjunto, los autores consideran que estas dimensiones de la metacognición contribuyen a fortalecer la creencia en la propia capacidad para tener éxito académico.

Asimismo, se obtiene que la autoeficacia académica no se distribuye de manera normal en la muestra estudiada. Este hallazgo coincide con lo planteada por Sosa (2024), quien sugiere que existen factores contextuales y culturales que pueden estar influyendo en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Para este autor la presión social, las expectativas familiares o las creencias sobre la inteligencia pueden modular su confianza en la capacidad para tener éxito académico. En este sentido, es importante tener en cuenta que la autoeficacia no es un rasgo estático e inmutable, sino una creencia dinámica y contextual que puede variar en función de las circunstancias y las experiencias.

Estos resultados tienen concordancia con una investigación realizada en Tailandia, donde Payaprom (2023), desarrolló una investigación para identificar la relación entre la autoeficacia y la conciencia metacognitiva en estudiantes de lengua extranjera, encontrando una asociación significativa entre la autoeficacia auditiva y la metacognición auditiva, concluyendo que mayores niveles de metacognición auditiva se asocia a mayores niveles de autoeficacia auditiva, y ambas impactan en la capacidad de comprensión auditiva del estudiante de lengua extranjera.

En Indonesia, Prihandoko y Nurkamto (2022), también lograron establecer una correlación con la metacognición de la escritura académica. Así mismo, Hernández et al., (2022), desarrollaron un estudio en Colombia, encontrando

que la convicción que posee el estudiante en sus capacidades cognitivas le permite enfrentar eficazmente una actividad y con ello, aumentar su concepto de autoeficacia y su motivación por participar en estas actividades. En Perú, Holguin y Herrera (2023), analizaron la relación entre las habilidades metacognitivas y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, encontrando un índice significativo de relación entre ambas variables, $r = ,821$; $p < 0,01$; evidenciándose que mayores niveles de habilidades metacognitivas corresponden mayores niveles de autoeficacia académica en los estudiantes.

La confrontación de estos resultados permite considerar que las intervenciones educativas dirigidas a fortalecer las estrategias metacognitivas, particularmente la planificación, y a fomentar un sentido de autoeficacia adaptado al contexto cultural específico, podrían mejorar significativamente el desempeño y la confianza académica de los estudiantes peruanos y de otras regiones.

CONCLUSIONES

Los resultados evidencian patrones significativos en la metacognición y la autoeficacia académica, influenciados por factores sociodemográficos, académicos y laborales. La población estudiantil está compuesta mayoritariamente por adultos jóvenes y adultos, lo que sugiere un posible retorno a la educación o

continuación de estudios tras un período laboral. Además, se observa una predominancia femenina, la mayoría de los estudiantes son solteros y no tienen hijos, priorizando su formación académica.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, la edad y el rendimiento académico emergen como factores influyentes, los estudiantes mayores de 25 años muestran un uso más significativo de estas estrategias, mientras que el sexo y el estado civil no presentan diferencias notables. Los estudiantes en el tercio superior emplean las estrategias metacognitivas de manera más efectiva, demostrando una relación positiva con el rendimiento académico. A pesar de esto, un 30.5% de los participantes se ubica en la categoría muy bajo en cuanto a la utilización de estas estrategias, lo que sugiere una necesidad de intervención para mejorar estas habilidades, en particular, se observa una carencia en las habilidades de planificación y autoconocimiento de los estudiantes.

Se demuestra que el rendimiento académico previo es un predictor importante, con estudiantes en el tercio superior reportando niveles más altos de autoeficacia. Aunque las variables sociodemográficas no muestran una correlación estadísticamente significativa, se observa una tendencia de mayor autoeficacia entre aquellos que estudian y trabajan en comparación con los que solo estudian.

La prueba de Rho de Spearman muestra una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y las estrategias metacognitivas, así como con sus dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y evaluación, por lo que la investigación proporciona una base sólida para comprender la interrelación entre factores sociodemográficos, estrategias metacognitivas y autoeficacia académica, destacando la necesidad de intervenciones educativas que promuevan el desarrollo de estas habilidades y apoyen el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior en Perú.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Acuña, É. y Otondo, M. (2024). Autoeficacia académica en Educación Técnica Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2 may-ago), 184-199. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/9502/8173>
- Arias, W. L., Rivera, R., Aroca, G. M. y Córdova, D. V. (2024). Estrategias metacognitivas y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). *Revista colombiana de educación*(93), 373-396. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-20042>
- Castro, A., Conejo, F., Quintero, L. E. y Vega, J. A. (2021). Análisis de la relación entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas y motivacionales. *Actualidades Pedagógicas*(78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.8>

- Estrella, V. A. y Pereira, J. R. (2024). Impacto de la comunicación transmedia en la transformación del aprendizaje en la educación superior: desafíos y oportunidades. *Sapiens Studies Journal*, 1(1), 63-77. https://revistasapiensec.com/index.php/Sapiens_Studies_SJ/article/view/67/146
- Hernández, M. E., Moreno, R. E., Cagua, L. J., Mahecha, J. C. y Mejía, E. E. (2022). La autoeficacia como fase esencial en el desarrollo de los procesos de planificación y desarrollo cognitivo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 209-224. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061115>
- Hernando, J., Vargas, J., Tovar, L., Hernández, A. y Hernández, E. (2024). Estudiantes con y sin fracaso en matemáticas: análisis de variables cognitivas y afectivas implicadas. *Avances de Investigación en Educación Matemática*(26). <https://doi.org/10.35763/aiem26.5271>
- Hijarro, A., Solaz, J. J. y López, V. S. (2023). Creatividad, metacognición y autoeficacia en la detección de errores en problemas resueltos. *Revista Fuentes*, 25(3), 256-266. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23050>
- Holguin, J. y Herrera, M. S. (2023). Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica: planteamiento relacional en el contexto pregradual. *Fides et Ratio*, 26(26), ág. 19-47. <https://doi.org/10.55739/fer.26i26.134>
- Intriago, L. P., Viteri, J. C. y Changotasig, A. M. (2024). Modelo Motivacional de Pintrich como Estrategia de Autorregulación en la Construcción de Conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 1784-1800. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13649
- Martínez, N. A., Silvana, N. M., Tunay, F. M., Huaca, J. R. y Arroyo, J. F. (2023). Aprendizaje Autónomo del Ser. Una Pedagogía Innovadora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 257-280. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5293
- Medina, C. A. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 693-702. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.369>
- Payaprom, S. (2023). Investigating the Relationship Among Metacognitive Awareness, Self-efficacy, and EFL Learners' Listening Comprehension Performance. *Theory Practice in Language Studies*, 13(1). <https://doi.org/10.17507/tpls.1301.04>
- Prihandoko, L. A. y Nurkamto, J. (2022). Students' Profiles in the Perspectives of Academic Writing Growth Mindsets, Self-Efficacy, and Metacognition. *International Journal of Instruction*, 15(3), 117-136. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1537a>
- Rossi, R. M. y Rossi, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista Andina de Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>
- Sandoval, J., Arias, N. y Arancibia, B. M. (2024). Cognitive skills and critical thinking interventions for the development of academic writing in higher education students: a systematic review. *Ciencia Y Tecnología*, 4, 698. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024698>
- Simón, N., Del Valle, S., Rioja, N. y Cuadrado, J. (2023). Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 48. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.93421>
- Sosa, J. M. (2024). Tendencias de autoeficacia académica en estudiantes universitarios iberoamericanos: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 446-465. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.88>
- Tacca, D. R. y Cuarez, R. (2025). Motivación al logro y autoeficacia académica en universitarios de Administración y Negocios. *European Public Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1238>