

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

Cristina Mufarech Rey

Asesora:

Roxana Silvia Bazalar Laos

Co asesora:

Esperanza Bernaola Coria

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Roxana Silvia Bazalar Laos, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Cristina Mufarech Rey, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 18 de noviembre de 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Bazalar Laos Roxana Silvia	
DNI: 07546169	Firma 
ORCID: 0000-0002-5629-6272	

AGRADECIMIENTO

En lo aprendido dentro de la maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, existe un tema que resulta de suma importancia para la educación y la psicología: las funciones ejecutivas. Esta variable se desarrolla desde los primeros años de vida y, relacionada con la autoeficacia académica percibida, son cruciales para el éxito académico de los estudiantes universitarios en nuestro país.

Desde un inicio tuve claro que realizar una maestría sería un trabajo difícil, iba a ser necesario una motivación constante y dedicar mucho tiempo, en especial a la etapa final de tesis. Sin embargo hoy me siento muy orgullosa de haberla realizado.

Esta experiencia sin duda me ayudó a desarrollar y fortalecer muchas cualidades en mí, como la persistencia, tolerancia a la frustración, la búsqueda de soluciones, la perseverancia, la flexibilidad, entre otras; cualidades que favorecerán mi desarrollo profesional y personal futuro.

Gracias a mi familia, pues estuvo presente apoyándome en todo momento; especialmente a mis padres, quienes son las personas que siempre me motivan y me apoyan a perseguir mis metas.

Gracias a mis asesoras, quienes me apoyaron con mucha paciencia y dedicación. También agradezco a los alumnos que me apoyaron participando del proceso de recolección de datos.

En general, agradezco a todos los que contribuyeron a que pueda realizar y culminar esta investigación, cuyos aportes servirán para ofrecer al contexto educativo nuevos alcances para desarrollar ambas competencias.

RESUMEN

Las funciones ejecutivas permiten el desarrollo de actividades de alta complejidad, siendo fundamentales dentro de la vida académica para la percepción de la autoeficacia académica y, por ende, el éxito académico de los estudiantes universitarios. Ambos temas son relevantes en el aprendizaje, por lo que es necesario el aporte de evidencia sobre la relación entre ambas variables. La presente investigación se realizó planteando como objetivo determinar la relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida en estudiantes universitarios. Participan 97 estudiantes universitarios cursando los ciclos de estudios generales de universidades privadas pertenecientes a la ciudad de Lima - Perú, 38 hombres (40%) y 59 mujeres (60%) de edades desde los 17 hasta los 24 años. Como reactivos se utilizan la escala EFECO en formato auto-reporte y la escala EAPESA. Los resultados obtenidos demuestran que el desempeño tanto en funciones ejecutivas como en autoeficacia académica percibida es en su mayoría de un nivel medio, encontrando que un 55% de alumnos se ubica en este nivel en la variable funciones ejecutivas, y un 54% de alumnos se ubica en este nivel en la variable autoeficacia académica percibida. También se comprueba la hipótesis general, esto es, que existe una correlación positiva y muy significativa entre las Funciones Ejecutivas y la Autoeficacia; además, se comprueban las hipótesis específicas, encontrándose correlaciones positivas en todas ellas. Sin embargo, es importante indicar que en la dimensión organización de materiales la correlación es débil.

Palabras clave: Funciones ejecutivas, autoeficacia académica percibida, EFECO, EAPESA.

ABSTRACT

Executive functions allow the development of highly complex activities, being fundamental within academic life for the perception of academic self-efficacy and, therefore, the academic success of university students. Both topics are important in learning, so it is necessary to provide evidence on the relationship between both variables. The present investigation was carried out with the objective of determining the relationship between executive functions and perceived academic self-efficacy in university students. 97 university students participating in the general study cycles of private universities belonging to the city of Lima - Peru, 38 men (40%) and 59 women (60%) aged from 17 to 24 years. The EFECO scale in self-report format and the EAPESA scale were used as reagents. The results obtained show that the performance both in executive functions and in perceived academic self-efficacy is mostly of a medium level, finding that 55% of students are located at this level in the variable executive functions, and 54% of students are located at this level in the variable perceived academic self-efficacy. The general hypothesis, that there is a positive and highly significant correlation between Executive Functions and Self-efficacy, is confirmed. The specific hypotheses are also verified, finding positive correlations in all of them. However, it is important to indicate that in the material organization dimension the correlation is weak.

Keywords: Executive Functions, Perceived Academic Self-efficacy, EFECO, EAPESA

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
INFORME DE SIMILITUD	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.1.1 Fundamentación del problema	3
1.1.2 Formulación del problema	5
1.2 Formulación de Objetivos	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 Importancia y justificación del estudio	6
1.4 Limitaciones de la investigación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1 Antecedentes del estudio	8

2.1.1	Antecedentes nacionales	8
2.1.2	Antecedentes internacionales	10
2.2	Bases teóricas	12
2.2.1	Autoeficacia académica percibida	12
2.2.2	Funciones ejecutivas	14
2.3	Definición de términos básicos	16
2.3.1	Funciones Ejecutivas	16
2.3.2	Autoeficacia Académica Percibida	17
2.4	Hipótesis	17
2.4.1	Hipótesis general	17
2.4.2	Hipótesis específicas	17
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		19
3.1	Tipo y diseño de investigación	19
3.2	Población y muestra	19
3.2.1	Población	19
3.2.2	Muestra	19
3.3	Definición conceptual de variables	20
3.4	Definición y operacionalización de variables	21
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.5.1	Técnicas	23
3.5.2	Instrumentos	23

3.5.2.1	Escala de Funciones Ejecutivas en formato autorreporte EFECO	23
3.5.2.2	Escala de Autoeficacia Académica Percibida EAPESA	26
3.6	Procedimiento de recolección de datos	27
3.7	Procesamiento y análisis de datos	28
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		29
4.1	Presentación y análisis de resultados	29
4.1.1	Validez de contenido y confiabilidad de los ítems de la batería EFECO	29
4.1.2	Resultados descriptivos de la variable funciones ejecutivas	32
4.1.3	Resultados descriptivos de la variable autoeficacia académica percibida	33
4.1.4	Resultados inferenciales: Contrastación de Hipótesis	34
4.1.4.1	Prueba de Normalidad de datos	34
4.1.4.2	Contrastación de la Hipótesis General	35
4.1.4.3	Contrastación de las Hipótesis Específicas	35
4.1.4.3.1	Correlaciones no paramétricas HE1	35
4.1.4.3.2	Correlaciones no paramétricas HE2	36
4.1.4.3.3	Correlaciones no paramétricas HE3	36
4.1.4.3.4	Correlaciones paramétricas HE4	36
4.1.4.3.5	Correlaciones no paramétricas HE5	37
4.1.4.3.6	Correlaciones paramétricas HE6	37
4.1.4.3.7	Correlaciones paramétricas HE7	38

4.1.4.3.8	Correlaciones paramétricas HE8	38
4.2	Discusión de resultados	39
	CONCLUSIONES	42
	RECOMENDACIONES	43
	REFERENCIAS	44
	ANEXOS	50



ÍNDICE DE TABLAS

	Pag.	
Tabla 1	Distribución de la población de estudiantes	20
Tabla 2	Definición Conceptual de Variables	20
Tabla 3	Definición operacional de las variables	21
Tabla 4	Indicadores del análisis factorial confirmatorio de la escala EFECO original	25
Tabla 5	Validez de contenido en claridad, pertinencia y relevancia de los ítems de la Batería EFECO, según el Coeficiente V de Aiken	30
Tabla 6	Confiabilidad de la batería EFECO según el Coeficiente Alfa de Cronbach	32
Tabla 7	Percepción del nivel de desempeño en Total de funciones ejecutivas	32
Tabla 8	Resultados de cada una de las dimensiones de las funciones ejecutivas	33
Tabla 9	Percepción del nivel de desempeño en autoeficacia Total	34
Tabla 10	Prueba de normalidad de los datos extraídos de las baterías EFECO y EAPESA	34
Tabla 11	Contrastación de la Hipótesis General	35
Tabla 12	RHO de Spearman HE1: Flexibilidad y autoeficacia Total	35
Tabla 13	RHO de Spearman HE2: Organización de materiales y autoeficacia Total	36
Tabla 14	RHO de Spearman HE3: Monitorización y autoeficacia Total	36
Tabla 15	Correlación de Pearson HE4: Control inhibitorio y autoeficacia Total	37

Tabla 16	RHO de Spearman HE5: Control emocional y autoeficacia Total	37
Tabla 17	Correlación de Pearson HE6: Memoria de trabajo y autoeficacia Total	37
Tabla 18	Correlación de Pearson HE7: Iniciativa y autoeficacia Total	38
Tabla 19	Correlación de Pearson HE8: Planificación y autoeficacia Total	38



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pag.
Anexo 1 Cuestionario para alumnos: Consentimiento, batería EAPESA y batería EFECO	51
Anexo 2 Cambios sugeridos por los jueces	59



INTRODUCCIÓN

La autoeficacia académica percibida es la convicción de los estudiantes de poder realizar con éxito sus actividades académicas. Está relacionada al rendimiento académico, pues los estudiantes que se sienten autoeficaces tienen mayor posibilidad de alcanzar sus logros. Algunos alumnos universitarios no logran altos niveles de autoeficacia académica percibida debido a que presentan bajas calificaciones, poca motivación, y a que no poseen las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios, muchos de ellos llegando a abandonar la universidad.

Las funciones ejecutivas, por su parte, son habilidades cognitivas cuyo objetivo es facilitar la adaptación en las distintas etapas de la vida a situaciones nuevas y complejas. Ellas modulan subprocesos cognitivos en función del logro de una meta. Es por eso que la autoeficacia académica percibida está ligada a las funciones ejecutivas en los estudiantes universitarios, en el caso de la presente investigación, pertenecientes a los primeros ciclos.

El objetivo de la presente investigación fue determinar si existe relación entre las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en la realidad de nuestro país, para poner a disposición de las autoridades académicas los hallazgos y que, en función de ellos, puedan tomar las acciones preventivas o correctivas pertinentes que coadyuven a reducir las deserciones en la universidad.

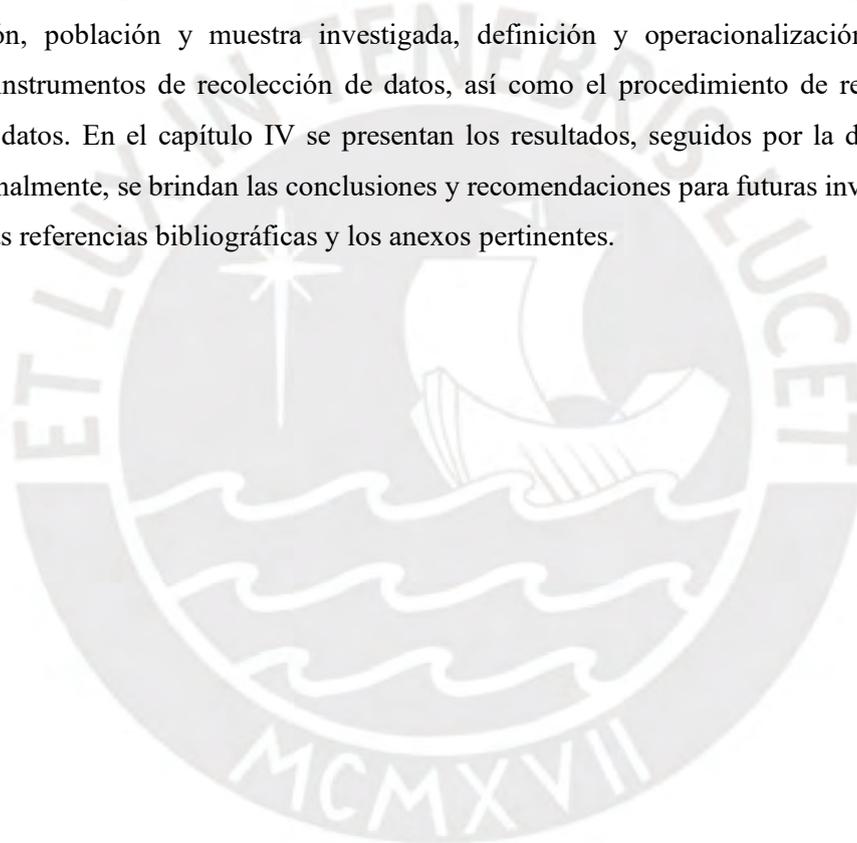
Se planteó como hipótesis determinar si existe la relación entre las Funciones Ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes de Estudios Generales de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para la comprobación de la hipótesis, se desarrolló una investigación cuantitativa, de tipo descriptiva, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra fue elegida de manera intencional, teniendo en consideración ciertos criterios de inclusión y de exclusión.

Los instrumentos utilizados fueron 2: La escala EFECO en formato autorreporte (Ramos-Galarza et. Al. 2016), para valorar funciones ejecutivas, y la escala EAPESA (Palenzuela, 1983), para valorar la autoeficacia académica percibida.

Los hallazgos muestran que el desempeño de los alumnos, tanto en funciones ejecutivas como en autoeficacia académica percibida, es en su mayoría de un nivel medio, encontrando que un 55% de

alumnos se ubica en este nivel en la variable funciones ejecutivas y un 54% de alumnos se ubica en este nivel en la variable autoeficacia académica percibida. También se comprueba la hipótesis general y las hipótesis específicas, encontrándose correlaciones positivas en todas ellas. Sin embargo, es importante indicar que en la dimensión organización de materiales la correlación es débil.

En el capítulo I se detalla el problema de la investigación, planteamiento del problema, fundamentación y formulación del mismo, al igual que la formulación de los objetivos general y específicos, seguidos de la importancia y justificación del estudio y las limitaciones del mismo. En el capítulo II se detalla el marco teórico referente a la investigación. Se incluyen los antecedentes del estudio, las bases teóricas, la definición de términos básicos, así como las hipótesis general y específicas. En el capítulo III se incluye la metodología de la investigación, tipo y diseño de investigación, población y muestra investigada, definición y operacionalización de variables, técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento de recolección y de análisis de datos. En el capítulo IV se presentan los resultados, seguidos por la discusión de los mismos. Finalmente, se brindan las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones, al igual que las referencias bibliográficas y los anexos pertinentes.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

La autoeficacia académica percibida es la convicción de los estudiantes de poder realizar con éxito sus actividades académicas (Bandura, 1995). Está relacionada al rendimiento académico, pues los estudiantes que se sienten auto eficaces tienen mayor posibilidad de alcanzar sus logros, tal como lo demostró Alegre (2014), quien halló una correlación positiva significativa ($r=.353$, $p<.01$) entre la autoeficacia y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Por su parte Cartagena (2008), en su estudio con alumnos de secundaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana, identificó una correlación positiva significativa ($r=0.55$, $p<.05$) entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en los alumnos de quinto de secundaria, siendo más capaces de enfrentar las dificultades que se les presentan, lo cual favorece el éxito académico y su permanencia en la universidad.

Los alumnos que abandonan la universidad manifiestan que tienen bajas calificaciones, poca motivación, y que no poseen las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios. Por el contrario, los estudiantes que permanecen en sus carreras manifiestan un mayor nivel de satisfacción con distintos aspectos de su proceso formativo, tales como la motivación, el desempeño y la satisfacción académica (Borzone, 2017). En el Perú, las estadísticas señalan que en 2021 la tasa de interrupción de estudios en las universidades licenciadas en el Perú fue de un 11.5% (Diario El Peruano, 2022). Las principales causas de la interrupción de estudios están relacionadas a problemas de conectividad, servicios de bienestar para el estudiante, condiciones económicas y a la prioridad que brindan los estudiantes universitarios a otras actividades (Ministerio de Educación, 2021). Se puede inferir que muchos estudiantes no se sienten preparados o capaces de enfrentar los retos universitarios, a medida que estos se intensifican.

Existe dificultad por parte de los estudiantes universitarios frente al proceso de regulación, el cual depende en gran medida de las funciones ejecutivas, pues estas permiten la coordinación, selección y organización de diversas opciones de conducta para alcanzar metas que solo pueden ser obtenidas siguiendo procedimientos o reglas (Diamond & Lee, 2011). Algunas investigaciones señalan que los estudiantes universitarios presentan dificultades respecto del proceso de autorregulación cognitiva; este permite adaptarse a diferentes situaciones, lo que lleva al éxito académico, laboral y social (Lezak et al, 2004). Se podría asumir entonces que, si bien los estudiantes tienen la necesidad de lograr sus metas académicas, su actuar debe ir dirigido al logro de estas metas, teniendo en cuenta también que necesitan sentirse capaces de poder lograrlo. El interés por los jóvenes y sus estudios es una preocupación actual para la sociedad en general, pues en esta etapa de su educación se consolidan ciertas competencias para la vida laboral. Incluso las experiencias del primer año de universidad son cruciales, pues contribuyen a la integridad emocional, social y académica de los estudiantes (Padilla, Figueroa & Rodríguez-Figueroa, 2017). Por otro lado, se ha encontrado que las funciones ejecutivas intervienen en el rendimiento académico, pues permiten comprender mejor los conocimientos adquiridos (Vergara, 2011); además, se ha comprobado que estas funciones manejan la regulación cognitiva y permiten al estudiante adaptarse a distintas situaciones, lo que lleva al éxito académico, laboral y social (Lezak et al., 2004).

Resulta entonces importante precisar que las funciones ejecutivas son habilidades cognitivas cuyo objetivo es facilitar la adaptación en las distintas etapas de la vida a situaciones nuevas y complejas (Collette et al., 2006). Ellas modulan subprocesos cognitivos en función del logro de una meta (Miyake et al., 2000). Tales procesos presentan un extenso desarrollo, culminando su maduración sobre el final de la adolescencia (Stelzer, Mazzoni, y Cervigni, 2014). En el proceso de definición de las funciones ejecutivas, desde la primera aproximación de Lezak (1982), se han propuesto distintas perspectivas teóricas, pero podemos señalar la existencia de dos enfoques que permiten comprender a las funciones ejecutivas: como un conjunto de factores o como un único factor. En favor de la primera hipótesis, Gioia et. al (2002) afirman que existen tres componentes de las funciones ejecutivas: la regulación comportamental (conformada por la inhibición y monitorización personal), la metacognición (conformada por memoria de trabajo, iniciativa, planificación, organización de materiales y monitorización de tareas) y la regulación emocional (conformada por control emocional, y flexibilidad). García-Gómez (2015) sustenta con esta teoría su trabajo para definir las funciones ejecutivas de la batería EFECO.

Como se puede inferir de lo anteriormente expuesto, se observa una relación entre autoeficacia académica percibida y las funciones ejecutivas.

La importancia de la presente investigación radica en que busca determinar si existe relación entre las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en la realidad de nuestro país,

para poner a disposición de las autoridades académicas los hallazgos que resulten de la tesis y que, en función de ellos, puedan tomar las acciones preventivas o correctivas pertinentes que coadyuven a reducir las deserciones en la universidad.

1.1.2 Formulación del problema

Ante lo anteriormente expuesto surge la siguiente pregunta: ¿Existe una relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida en estudiantes de Estudios Generales de una universidad privada de Lima Metropolitana (2022)?

1.2 Formulación de objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes de Estudios Generales de una universidad privada de Lima Metropolitana (2022).

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel que presentan las funciones ejecutivas en los estudiantes de la muestra evaluada.
- Identificar el nivel de autoeficacia académica percibida en los estudiantes de la muestra evaluada.
- Determinar la relación entre la dimensión *flexibilidad* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión *organización de materiales* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión *monitorización* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión *control inhibitorio* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

- Determinar la relación entre la dimensión *control emocional* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión *memoria de trabajo* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión *iniciativa* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la dimensión *planificación* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Ante la falta de investigación sobre el tema en nuestro país, el presente estudio pretende contribuir a la investigación a nivel nacional sobre la relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica en la educación universitaria. La investigación es importante y se justifica en tres niveles:

A nivel teórico, los resultados de esta investigación aportarán conocimiento nuevo respecto al comportamiento de las variables funciones ejecutivas y autoeficacia académica percibida en jóvenes universitarios que cursan los primeros ciclos. También se ampliará el conocimiento de la relación entre dichas variables en el contexto universitario de Lima Metropolitana.

A nivel metodológico, el trabajo brindará evidencias de validez y confiabilidad, al validar o adaptar a nuestro contexto dos instrumentos de fácil aplicación que evalúan tanto las funciones ejecutivas como la autoeficacia en alumnos de los dos primeros ciclos de la universidad. Para ello se realizará la revisión y evaluación de la escala EFECO, que mide funciones ejecutivas.

A nivel práctico, debido a que las funciones ejecutivas modulan subprocesos cognitivos para lograr las metas de una persona, este estudio permitirá confirmar la importancia de fomentarlas, desde temprana edad, por el impacto que estas tienen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, favoreciendo el bienestar del adulto joven.

Finalmente, la investigación contribuirá con el mayor conocimiento respecto de la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo del proceso formativo del estudiante, durante los dos primeros ciclos de estudios universitarios. Asimismo, las instituciones de educación superior podrían

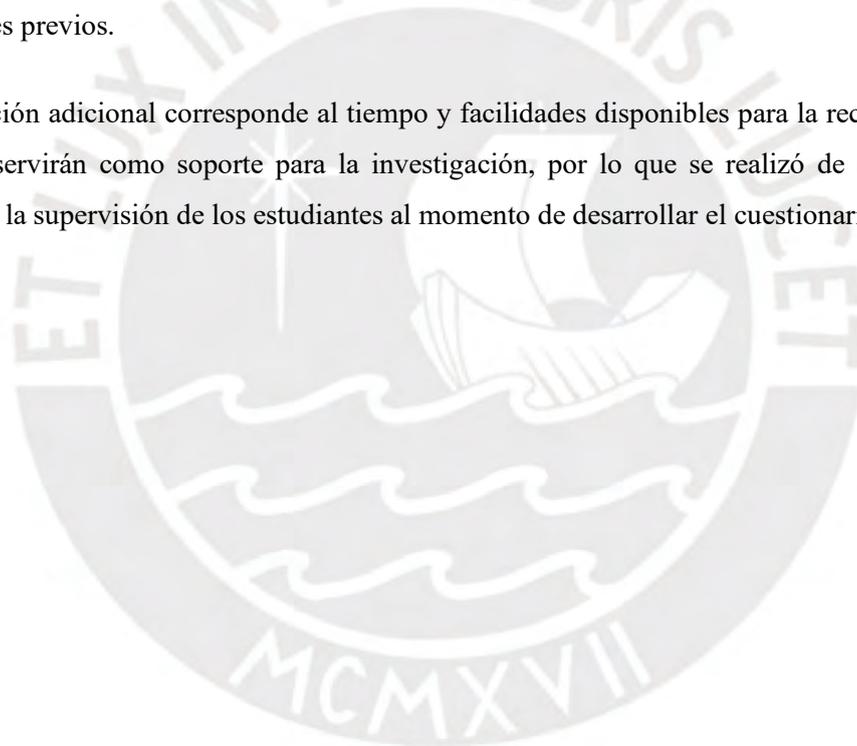
tomar acción o realizar una intervención oportuna orientada al desarrollo de las funciones ejecutivas en los alumnos en los primeros ciclos, en beneficio de elevar sus niveles de autoeficacia, contribuyendo de esta manera a reducir la alta tasa de deserciones en la universidad y a elevar los índices de rendimiento académico de los estudiantes.

1.4 Limitaciones de la investigación

Una limitación de la investigación guarda relación con el tamaño de la muestra, ya que se evaluará a estudiantes universitarios de Estudios Generales de una universidad privada de Lima Metropolitana, por lo cual los resultados no serán posibles de ser generalizados.

Otra limitación corresponde al escaso número de investigaciones sobre el tema abordado en la presente investigación, en nuestro contexto, lo cual impide poder contrastar el tema investigado con antecedentes previos.

Una limitación adicional corresponde al tiempo y facilidades disponibles para la recolección de los datos que servirán como soporte para la investigación, por lo que se realizó de manera virtual, impidiendo la supervisión de los estudiantes al momento de desarrollar el cuestionario.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

En cuanto a la autoeficacia académica, Cartagena (2008), en su estudio buscó estudiar la relación que existe entre los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio referidos a técnica, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico. Se realizó a través de un diseño descriptivo, comparativo y correlacional. Se consideró como participantes a los 210 alumnos de ambos sexos de primero, tercero y quinto de secundaria del Colegio Técnico Parroquial Peruano Chino “San Francisco de Asís”, ubicado en el Distrito de Ate Vitarte – Huaycán de la UGEL 06 de Lima Metropolitana. Para medir la autoeficacia se elaboró una Escala de Autoeficacia de Rendimiento Escolar acorde con la realidad del Centro Educativo escogido para esta investigación. Para medir los hábitos de estudio, se utilizó el Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85, Revisión 98 de Luis Vicuña, con criterios aplicables a nuestra realidad nacional. El rendimiento académico se midió a través del promedio ponderado total al terminar el año académico a partir de lo cual se dividieron en dos grupos: el alto rendimiento que lo integraron los alumnos que poseían un promedio entre 14 y 15, y el bajo rendimiento que lo integraron los alumnos que tenían de 12 para abajo. Se encontró que existe relación significativa entre los puntajes totales de autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos con alto y bajo rendimiento académico, únicamente en el caso de quinto de secundaria.

Por otro lado y continuando con el constructo de autoeficacia, Alegre (2014) realizó una investigación correlacional con el objetivo de determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana. Para ello evaluó a 284 estudiantes ingresantes a una universidad privada de Lima Metropolitana. Se utilizaron dos cuestionarios: el Cuestionario de Autoeficacia Académica

General (Torre, 2006) y el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad (Torre, 2006). Adicionalmente, para evaluar el rendimiento académico se consideró el promedio ponderado de cada estudiante. En dicho estudio se comprobó que existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima metropolitana, al igual que entre la autorregulación y el rendimiento académico, y también entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje. Los resultados obtenidos en este estudio llevaron a aceptar las hipótesis propuestas confirmando que las creencias de autoeficacia se relacionan con el logro académico, afectando la conducta de los estudiantes en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con los que se enfrentan, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimentan en el contexto del aprendizaje. Así el nivel de autoeficacia académica que posean los estudiantes se relacionará con sus posteriores resultados respecto de su vida universitaria.

Ramos (2017) realizó un estudio denominado autoeficacia percibida y motivación de logro académico en estudiantes de II ciclo 2016. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación que existe entre autoeficacia percibida y la motivación de logro académico en estudiantes de segundo ciclo de Administración de la Universidad César Vallejo, Lima Norte, 2016. Se realizó a través de un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Participaron 160 estudiantes de la facultad de Administración de la Universidad César Vallejo, Lima Norte, 2016. En la recopilación de datos se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida para Estudiantes, creado por los autores Carrasco y Del Barrio (2002). El instrumento utilizado para la variable Motivación fue la Prueba de Motivación del Logro Académico, de la autora Thornberry (2003). Los resultados de esta investigación indican que existe relación directa y significativa entre la Autoeficacia Percibida y la Motivación de Logro Académico en los estudiantes de segundo ciclo de Administración de la Universidad César Vallejo, 2016 ($r = .424$; $p < .05$).

Por otro lado, Graham (2021) realizó un estudio con el objetivo de determinar si existe relación entre la autoeficacia percibida y la satisfacción laboral en tres instituciones educativas de Lima, Perú. El diseño del estudio fue no experimental, transversal y correlacional no causal. Para la selección de la muestra se utilizó la técnica del muestreo intencional criterial, y esta estuvo compuesta de 116 docentes de tres instituciones parroquiales de Lima Metropolitana. Los instrumentos empleados fueron: la Escala de Autoeficacia Percibida para Maestros de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y el Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23 (Meliá y Peiró, 1989). En los resultados se determinó que existe una relación significativa de tendencia positiva y un tamaño del efecto pequeño. También se concluyó que los docentes obtuvieron para las variables de autoeficacia percibida y satisfacción laboral niveles moderados.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Borzone (2017) realizó un estudio para establecer las relaciones existentes entre las dimensiones del constructo de autoeficacia en conductas académicas y vivencias académicas de estudiantes de pregrado de diversas universidades chilenas. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional transversal. Participaron 405 estudiantes de psicología, ingeniería y pedagogía. Los instrumentos aplicados fueron la escala de autoeficacia en conductas académicas EACA (Blanco et al., 2011) y el cuestionario de vivencias académicas QVA-R (Abello et al., 2012). Luego de un análisis de correlaciones entre las variables, se encontraron relaciones directas entre todas las dimensiones de autoeficacia en conductas académicas (comunicación, atención y excelencia) y vivencias académicas (dificultades personales, relaciones interpersonales, valoración de la carrera, estrategias de estudio y valoración de la institución). La única relación que fue inversa fue la de autoeficacia académica y dificultades personales. También se encontraron tres dimensiones canónicas que describen a los estudiantes según su carrera universitaria: autoeficacia real vs. vivencia académica basada en estrategia de estudios; estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal; y atención general vs. valoración de la carrera y de la institución.

Por su parte, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2017) realizaron un estudio titulado Evaluación de FE en estudiantes universitarios con un nivel de autoeficacia percibida baja, en una muestra de 36 estudiantes de la Facultad de Psicología de entre 18 y 31 años, en Veracruz, México. El objetivo era conocer las características de desempeño en el funcionamiento ejecutivo en una muestra de universitarios de acuerdo a su nivel de autoeficacia percibida. Para ello utilizaron la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) (Blanco et al, 2011) y la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas (BANFE-2) (Flores, Ostrosky y Lozano, 2014). Se concluyó que existe una relación entre algunas de las funciones ejecutivas y la autoeficacia percibida, dado que las creencias que tienen los estudiantes sobre sí mismos representan un factor básico para el logro de sus actividades académicas y la toma de decisiones que tienen que enfrentar en su trayectoria académica.

León, González y Barcelata (2019) realizaron un estudio que buscaba explorar si el estrés académico, la autoeficacia académica y el rendimiento académico son variables relacionadas con la resiliencia. Para ello trabajaron con una muestra de 288 estudiantes universitarios mexicanos, entre los 18 y 25 años evaluando ambas variables con la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas EACA (Blanco et al, 2011), el inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2007) y el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratía, 2016). Se observaron niveles de estrés académico moderados; autoeficacia académica percibida satisfactoria; rendimiento académico moderado y un nivel moderado de resiliencia. Las correlaciones son moderadas, bajas y estadísticamente significativas;

se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los grupos clasificados como alta y baja resiliencia. Los resultados señalan que cuando aumentan los niveles de estrés académico, la resiliencia disminuye. Por otro lado, los estudiantes clasificados como no resilientes, presentan mayor nivel de estrés académico, puntuaciones más altas en las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés, puntuaciones ligeramente más bajas en la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico; en comparación con el grupo clasificado como de alta resiliencia.

En relación con las funciones ejecutivas, Núñez (2020) buscó determinar la relación entre las FE y la autoeficacia general en estudiantes universitarios ecuatorianos a través de una investigación cuantitativa, transversal y no experimental. Para medir ambas variables utilizó el Test NEUROPSI (Ostrosky, Ardila y Rosselli, 2000) y la Escala de Autoeficacia General EAG (Jerusalén y Schwarzer, 1992). Evaluaron a una muestra de 110 estudiantes universitarios de la carrera de psicología, entre 17 y 27 años. Se encontró que no existe correlación positiva entre las funciones ejecutivas y autoeficacia general, ya que no todas las funciones ejecutivas se relacionan con todos los tipos de autoeficacia. No obstante, sí existe relación entre las funciones ejecutivas de inhibición, autocontrol y manejo de emociones con la autoeficacia general percibida ($\rho=.243$ $p<.05$).

Escobedo y Escobedo (2020), investigaron la relación entre las funciones ejecutivas, la autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, en la ciudad de Sonora, México. El objetivo del estudio fue conocer la relación entre las tres variables mencionadas. El estudio fue transversal y correlacional, participaron 241 estudiantes con una edad promedio de 21 años. Los instrumentos utilizados fueron el EFECO (para evaluar funciones ejecutivas) y el ACAES (para evaluar autoeficacia). Los estudiantes con alta autoeficacia obtuvieron mayores puntajes en la FE organización de materiales. Además, se encontró que las FE influyen sobre la autoeficacia académica ($r=0.31$), y a su vez estas influyen en el rendimiento académico positivamente ($r=0.23$). Por otro lado, las funciones ejecutivas no fueron un predictor significativo del rendimiento, observándose una relación mediada por la autoeficacia académica.

Por otro lado, Ramos y Lozada (2015) analizaron la relación entre el control inhibitorio y la monitorización con el desempeño en una evaluación escrita, en la ciudad de Quito, Ecuador. El diseño del estudio fue cuantitativo cuasi-experimental, de alcance correlacional y temporalidad transeccional. Se contó con una muestra de 30 participantes entre 19 y 27 años de edad. Para medir las funciones ejecutivas en la muestra de estudiantes, se utilizó el cuestionario EFECO, pero se tomaron en consideración dos sub-escalas: control inhibitorio y monitorización. Como medida de rendimiento académico se utilizó la calificación obtenida en una evaluación escrita ante una condición cuasi-experimental. Se identificó una correlación significativa entre la monitorización y el rendimiento en la prueba escrita, indicando que a mayores dificultades en la capacidad de

monitorización, menor puntaje en la evaluación escrita. No se encontró una relación significativa entre el control inhibitorio y el rendimiento en la prueba escrita. Los estudiantes presentaron problemática en la monitorización, lo cual les genera dificultades en la adecuada supervisión de sus tareas educativas. Además, se observó en los participantes capacidad para el control de impulsos, lo que permite sugerir que los participantes del estudio tienen total capacidad para auto-regular su proceso de aprendizaje, sin embargo, su capacidad de monitorización sería deficitaria.

Finalmente, Caballero (2013) realizó el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas matemáticos para maestros en formación inicial. El objetivo de dicho programa fue que los maestros en formación inicial aprendan a resolver problemas matemáticos y a tomar conciencia de sus emociones, autorregulando su proceso de aprendizaje. Realizaron una intervención con un total de 55 maestros de primaria en su tercer año de formación inicial, de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, ubicada en Badajoz. El programa se desarrolló a lo largo de trece sesiones de dos horas de duración cada una de ellas. A partir de varios instrumentos de recogida de datos, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, se apreció mayor control emocional en los estudiantes para maestro tras el desarrollo del programa, consiguiendo disminuir la ansiedad y los bloqueos que la resolución de problemas matemáticos les provocaba al inicio.

En conclusión, según los antecedentes mencionados, se observa que existe relación significativa entre la autoeficacia y variables relacionadas con el rendimiento académico, tales como los hábitos de estudio, el logro académico, la motivación de logro, las vivencias académicas y la satisfacción laboral. Además, en cuanto a las funciones ejecutivas en estudiantes, podemos concluir que existe una relación entre algunas de las funciones ejecutivas, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico, dado que las creencias que tienen los estudiantes sobre sí mismos representan un factor básico para el logro de sus actividades académicas y la toma de decisiones en su trayectoria académica. Sin embargo los antecedentes en cuanto a las variables autoeficacia académica percibida y funciones ejecutivas en nuestro contexto, no resultan suficientes y se requiere de mayor investigación.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Autoeficacia académica percibida

La autoeficacia se refiere a las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades y habilidades para conseguir las ejecuciones deseadas (Bandura, 1986). La autoeficacia académica percibida, definida bajo la teoría de autoeficacia de Bandura, es el conjunto de creencias que poseen las personas sobre su capacidad de organización y ejecución de acciones requeridas en el manejo y afronte de

situaciones relacionadas con el ámbito académico (Dominguez, 2014). Esta situación podría traer consecuencias académicas a corto (por ejemplo, desaprobar un examen), mediano (por ejemplo, repetir un curso) o largo plazo (por ejemplo, permanecer en la universidad). A su vez, la autoeficacia se haya inversamente relacionada con la resiliencia académica (Cassidy, 2015), es decir, no tener recursos para afrontar las sus dificultades académicas.

Por todo ello, es necesario considerar la autoeficacia como uno de los ejes principales de la conducta académica del estudiante, y tener en cuenta que su disminución podría afectar directamente su desempeño. Entonces, este panorama ameritaría una intervención, tanto de carácter individual como grupal.

Los adultos que responden de forma positiva frente al estrés tienden al cuidado físico y mental de sí mismos, regulan sus emociones y son más autoeficaces (Watson y Watson, 2016; Zajacova, Lynch, y Espenshade, 2005). Por otro lado, una baja percepción de autoeficacia se vincula con un elevado índice de ansiedad y sintomatología propia del estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & González, 2010). De esta forma, se ha encontrado que la eficacia personal modera el efecto de factores estresantes y predice un alto rendimiento académico (Dwyer & Cummings, 2001; Zajacova et al., 2005).

De acuerdo al resultado de algunas investigaciones, se ha demostrado que los individuos con alta autoeficacia mantienen el compromiso ante las altas demandas de sus actividades, en lugar de otras conductas menos adaptativas como por ejemplo, la depresión o la ansiedad (Jex y Bliese, 1999). También se ha investigado el efecto moderador de la autoeficacia entre la afectividad negativa y la tensión fisiológica (Zellars, Perrewé, Rossi, Tepper, & Ferris, 2008).

La autoeficacia académica percibida tiene un papel fundamental en el funcionamiento humano, ya que afecta en el comportamiento de manera directa y tiene impacto en otros determinantes claves tales como metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social (Bandura, 1996). Según el autor, las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas, en las decisiones que toman, en los desafíos y metas que se plantean y en su compromiso con estas metas. Una fuerte seguridad en la habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada ante diferentes tipos de desafíos. Este proceso constituye la evaluación entre la tarea, la activación del estudiante y su desempeño. De esta manera, a mayor nivel de expectativa de la eficacia académica, mayor será el esfuerzo y el tiempo dedicado a alcanzar las metas de aprendizaje (Puente, 2005). Si un estudiante cuenta con habilidades e incentivos, las expectativas sobre la propia eficacia serán un determinante de la actividad que elegirá, el esfuerzo que invertirá en ella y el tiempo que tardará (Colom, 2012).

Además, la autoeficacia académica percibida permite que el estudiante se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad, mientras que evita las tareas en los que no se siente confiado, también estima cuánto tiempo dedicará a cada tarea así como el comportamiento que adoptará al enfrentarse a situaciones complicadas (Tuckman & Monetti, 2011). De esta manera, los estudiantes que tengan un rendimiento bajo tendrán también un bajo nivel de autoeficacia, a diferencia de quienes obtengan éxito.

El proceso por el que un estudiante adquiere autoeficacia consiste en que el mismo se involucra en la realización de una tarea e interpreta el nivel de éxito que percibe en sus resultados. A partir de esta información, el estudiante desarrolla sus propias creencias sobre su capacidad para involucrarse en tareas semejantes, actuando según las interpretaciones que ha formado. Por tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia permiten que el estudiante evalúe su propio rendimiento académico.

2.2.2 Funciones ejecutivas

En la definición de las funciones ejecutivas, desde la primera aproximación de Lezak (1982), se han propuesto distintas perspectivas teóricas sobre las mismas. Se puede señalar la existencia de dos enfoques que comprenden las funciones ejecutivas: como un conjunto de factores o como un único factor central.

En favor de la primera hipótesis, como un conjunto de factores, Anderson (2008) propone un modelo de desarrollo de las funciones ejecutivas que incorpora 4 dominios relacionados; control atencional, flexibilidad cognitiva, establecimiento de metas y procesamiento de la información. El control atencional es la capacidad de atender e inhibir estímulos durante un periodo de tiempo, regular y monitorear acciones para la correcta ejecución de planes. El procesamiento de la información consiste en la fluidez, eficiencia y velocidad de salida. La flexibilidad cognitiva es la capacidad de elegir entre los conjuntos de respuestas, aprender de los errores, formular estrategias, dividir la atención y procesar muchas fuentes de información en simultáneo, incluyendo la memoria de trabajo como parte de ella. Por otro lado, el establecimiento de metas incorpora la capacidad de desarrollar nuevas iniciativas y conceptos y la habilidad de planificar acciones en las tareas de una manera eficiente y estratégica.

Otra teoría que apoya la primera hipótesis es la de Brown (2008), en la cual las funciones ejecutivas se agrupan en las siguientes dimensiones: activación (conformado por organización, establecimiento de prioridades e iniciativa para trabajar), concentración (regulación voluntaria de la atención), esfuerzo (regulación del estado de alerta y velocidad del procesamiento de la información), emoción

(regulación de la frustración y las emociones), memoria (memoria de trabajo y organización de la información adquirida) y acción (conformado por el automonitoreo y la autorregulación).

Gioia, Isquith, Retzlaff y Espy (2002), por su parte, afirman que existen dos componentes primarios de las funciones ejecutivas: la regulación comportamental (conformadas por control emocional, flexibilidad, inhibición y monitorización personal) y la metacognición (conformada por memoria de trabajo, iniciativa, planificación, organización de materiales y monitorización de tareas).

Por otro lado, a favor de la segunda hipótesis, es decir a los modelos de funciones ejecutivas que responden a un sólo factor, se afirma que existe un único componente ejecutivo global, en donde actúan las funciones ejecutivas, como el modelo de Norman y Shallice (1986) que propone al sistema atencional supervisor, o el modelo de Barkley (1997) que propone al control inhibitorio como eje del funcionamiento ejecutivo.

En este contexto, el emplear escalas de observación conductual surge de la necesidad de superar la evaluación superficial para poder valorar el funcionamiento ejecutivo del sujeto evaluando las actividades de su vida cotidiana (Pérez- Salas, Ramos, Oliva, y Ortega, 2016). Por tal razón, existe la necesidad de contar con instrumentos de valoración conductual que respondan al contexto real en el cual se desenvuelve el individuo.

El área prefrontal es el principal territorio asociativo de la corteza cerebral, ocupa un 30% aproximadamente de la corteza cerebral, se instala en la parte anterior de los lóbulos frontales del cerebro y se ubica por delante de las áreas motoras y pre-motoras, se la relaciona con la realización de actividades intencionales complejas, operaciones formales, conducta social, toma de decisiones, juicio ético y moral, este conjunto de actividades funcionales que lleva a cabo el área prefrontal es denominado como “funciones ejecutivas” (Portellano & García, 2014).

Para la presente investigación se tomarán en cuenta las bases teóricas propuestas por Gioia et al. (2002), quienes especifican las funciones de control inhibitorio, flexibilidad para la resolución de problemas, control emocional (pertenecientes al índice de regulación del comportamiento) y la habilidad para iniciar una actividad, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y monitorización (pertenecientes al índice de metacognición).

Siguiendo esta categorización, encontramos que la autorregulación del comportamiento es la capacidad para impedir las respuestas motoras y emocionales que se puedan producir de forma automática e inmediata frente a un estímulo o situación, su propósito es el de reemplazarlas por respuestas más adecuadas (Barkley,1997). Por otro lado, la metacognición puede ser definida como la conciencia sobre las capacidades cognitivas personales. El funcionamiento ejecutivo se encuentra

estrechamente ligado a una adecuada metacognición la cual permite evaluar, regular o ajustar nuestras capacidades de forma adecuada (Portellano & García, 2014).

En relación a la edad para la aplicación del instrumento que mide funciones ejecutivas, Pedrero y Ruiz (2019) observaron el efecto de interacción del sexo, la edad y el nivel educativo sobre las puntuaciones del cuestionario ISP-20, que evalúa el funcionamiento prefrontal en la vida diaria, en sujetos de todas las edades en población española. Los autores concluyeron que los datos presentados permiten interpretar las puntuaciones obtenidas en el ISP-20 en población española, incluyendo a menores de edad y adultos. Por otro lado, Portellano & García (2014), por su parte, indican que hasta los 20 años se perfeccionan los procesos de autorregulación e inhibición y se comienzan a desarrollar la planificación y memoria prospectiva, se logra tener una organización cognoscitiva muy cercana a la de un adulto, continúa perfeccionándose el lenguaje interior y el resto de componentes de las funciones ejecutivas, facilitando la aparición de las operaciones lógicas formales. Además, en un estudio importante sobre desarrollo cognitivo, se encontró que los procesos cognitivos tienden a integrarse y relacionarse más durante la niñez; no obstante, durante la juventud y adultez se siguen desarrollando: algunos de ellos se diferencian y esta diferenciación permite un control jerárquico más claro y mayor flexibilidad o repertorio de opciones de respuestas (Tucker-Drob et al., 2009).

2.3 Definición de términos básicos

2.3.1 Funciones Ejecutivas

Sistema de control de los procesos psicológicos, para que se puedan llevar a cabo actividades intencionales, complejas y novedosas. Comprenden diferentes mecanismos que tienen como objetivo la culminación de un plan, tratando de dar soluciones novedosas y complejas a las tareas. Se las puede definir como una función mental de alto nivel, que facilita el logro de nuevos objetivos y resolución de problemas de mayor complejidad (Portellano & García, 2014). A continuación se va a definir cada una de las funciones ejecutivas según Ramos & Pérez-Salas, 2015).

- *Control inhibitorio*: Habilidad para controlar de forma consciente las respuestas conductuales y comportamentales automáticas.
- *Memoria de trabajo*: Habilidad para guardar en la mente información mientras se realiza alguna actividad.
- *Flexibilidad*: Capacidad de utilizar estrategias alternativas para alcanzar un objetivo cuando la acción que normalmente realizamos no genera buen resultado.
- *Monitorización*: Capacidad para supervisar y verificar la efectividad de la actividad

comportamental y cognitiva orientada a un objetivo.

- *Control emocional*: Habilidad para controlar las reacciones emocionales y tengan coherencia frente a los diferentes contextos en que se desenvuelve un individuo.
- *Organización de materiales*: Habilidad para mantener en orden y a disposición los diferentes elementos que necesita un individuo para realizar una actividad de forma eficaz.
- *Iniciativa*: Capacidad de actuar sin necesidad de que exista un estímulo, motivación u orden externa al individuo.
- *Planificación*: Capacidad que tiene el ser humano para construir un plan de acción orientado a conseguir un objetivo.

2.3.2 Autoeficacia académica percibida:

Conjunto de juicios que los estudiantes tienen hacia sus propias capacidades, respecto al manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas en el ámbito educativo (Palenzuela, 1983).

2.4 Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

- Existe la relación entre las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe relación entre el componente *flexibilidad* de las funciones ejecutivas y el nivel autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privada de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el componente *organización de materiales* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el componente *monitorización* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el componente *control inhibitorio* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

- Existe relación entre el componente *control emocional* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el componente *memoria de trabajo* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el componente *iniciativa* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Existe relación entre el componente *planificación* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Para el desarrollo de la investigación se eligió el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo. El enfoque cuantitativo es aquel en el que se hace uso de pruebas psicométricas y análisis estadísticos al momento de procesar la información (Alarcón, 2008).

Como diseño de investigación, se seleccionó el diseño no experimental, puesto que no se manipularán variables (Alarcón, 2008); transversal, debido a que la información se recolectará en un momento dado (Alarcón, 2008); y además se trata de un diseño correlacional, debido a que busca conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular (Hernández-Sampieri et al., 2014).

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

La población estuvo conformada por 97 estudiantes universitarios, 38 varones y 59 mujeres, de Estudios Generales de dos universidades privada de Lima Metropolitana. Las características de la población se pueden observar en la Tabla 1.

3.2.2 Muestra

La muestra fue elegida de manera intencional, teniendo en consideración los siguientes criterios de inclusión y de exclusión:

Criterios de inclusión:

- Alumnos de entre 17 y 24 años
- Alumnos que no hayan repetido más de 2 cursos el semestre anterior
- Alumnos que se encuentren llevando 4 o más cursos
- Haber firmado consentimiento informado

Criterios de exclusión:

- Alumnos entre menores de 17 y mayores de 24 años
- Alumnos que han repetido más de 2 cursos el semestre anterior
- Alumnos que se encuentren llevando menos de 4 cursos
- Alumnos que se encuentren en algún programa de inclusión

La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de la población de estudiantes

Ciclo	Sexo		N°	%
	Femenino	Masculino		
1ro	1	0	1	1%
2do	24	13	37	38%
3ro	16	14	30	31%
4to	17	11	28	29%
5to	1	0	1	1%
Total	59	38	97	100%

3.3 Definición conceptual de variables

Tabla 2. Definición Conceptual de Variables

Variables	Definición conceptual
Funciones Ejecutivas	Función mental de alto nivel, que facilita el logro de nuevos objetivos y resolución de problemas de mayor complejidad.
Flexibilidad	Capacidad de utilizar estrategias alternativas para alcanzar un objetivo cuando la acción que normalmente realizamos no genera buen resultado.
Organización de materiales	Habilidad para mantener en orden y a disposición los diferentes elementos que necesita un individuo para realizar una actividad de forma eficaz.

Monitorización	Capacidad para supervisar y verificar la efectividad de la actividad comportamental y cognitiva orientada a un objetivo.
Control inhibitorio	Habilidad para controlar de forma consciente las respuestas conductuales y comportamentales automáticas.
Control emocional	Habilidad para controlar las reacciones emocionales y tengan coherencia frente a los diferentes contextos en que se desenvuelve un individuo.
Memoria de trabajo	Habilidad para guardar en la mente información mientras se realiza alguna actividad.
Iniciativa	Capacidad de actuar sin necesidad de que exista un estímulo, motivación u orden externa al individuo.
Planificación	Capacidad que tiene el ser humano para construir un plan de acción orientado a conseguir un objetivo.
Autoeficacia académica	Conjunto de juicios que los estudiantes tienen hacia sus propias capacidades, respecto al manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas en el ámbito educativo (Palenzuela, 1983).

3.4 Definición operacional de las variables

Tabla 3. Operacionalización de Variables

Variables	Definición operacional	Valores
Funciones Ejecutivas	67 ítems que miden el nivel de funciones ejecutivas de los estudiantes.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Flexibilidad	Ítems 4, 23, 27, 32, 49 y 59 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos

Organización de materiales	Ítems 1, 9, 10, 26, 30, 45, 51, y 60 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Monitorización	Ítems 2, 6, 11, 12, 25, 29, 31, 35 y 43 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Control inhibitorio	Ítems 3, 14, 15, 18, 21, 33, 34, 37, 42 y 46 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Control emocional	Puntuación obtenida de la suma de los ítems 7, 19, 48, 50, 55, 63 y 67 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Memoria de trabajo	Ítems 5, 13, 16, 24, 38, 41, 52, 54, 57 y 66 de la escala EFECO	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Iniciativa	Ítems 8, 17, 20, 36, 40, 47, 53, 56, 64 y 65 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Planificación	Ítems 22, 28, 39, 61, 62, 58 y 44 de la escala EFECO.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Rara vez: 2 puntos Algunas veces: 3 punto

		Casi siempre: 4 puntos Siempre: 5 puntos
Autoeficacia académica	10 ítems que miden el nivel de autoeficacia percibida de situaciones académicas.	Puntaje directo en cada ítem: Nunca: 1 punto Algunas veces: 2 puntos Bastantes veces: 3 puntos Siempre: 4 puntos

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Técnicas

Para la recolección de los datos, se contactó con las instituciones y se solicitó aplicar a los alumnos pertinentes, un cuestionario que contenía los siguientes apartados de manera conjunta: la información para el consentimiento informado, los ítems de la batería EAPESA y los ítems de la batería EFECO. De esta manera se obtuvo los resultados, por alumno, de ambas pruebas, al igual que su consentimiento para utilizar la información brindada (ver Anexo 1).

3.5.2 Instrumentos

Para la investigación se utilizaron 2 instrumentos: La escala EFECO en formato autorreporte para valorar funciones ejecutivas y la escala EAPESA para valorar autoeficacia académica percibida.

3.5.2.1. Escala de Funciones Ejecutivas en formato autorreporte EFECO

a. Ficha técnica

- Nombre: Adaptación de la Escala para medir Funciones Ejecutivas en Adolescentes en formato auto reporte
- Año: 2016
- Autores: Carlos Ramos-Galarza, Janio Jadán-Guerrero, Andrés García-Gómez, Lorena Paredes.
- Adaptación en Lima Metropolitana en adolescentes de 17 a 24 años por Cristina Mufarech
- Administración: Individual
- Edades: Adolescentes de 17 a 24 años
- Duración: 45 minutos
- Significación: Evaluación de funciones ejecutivas: control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, control emocional, organización de materiales, monitorización, iniciativa, memoria de trabajo y

confiabilidad para planificación.

- Puntuación: sumar los ítems basándose en la siguiente configuración: Monitorización: 2, 6, 11, 12, 25, 29, 31, 35 y 43; control inhibitorio: 3, 14, 15, 18, 21, 33, 34, 37, 42 y 46; flexibilidad cognitiva: 4, 23, 27, 32, 49 y 59; control emocional: 7, 19, 48, 50, 55, 63 y 67; planificación: 22, 28, 39, 44, 58, 61 y 62; organización de materiales: 1, 9, 10, 26, 30, 45, 51, y 60; iniciativa: 8, 17, 20, 36, 40, 47, 53, 56, 64 y 65; y memoria de trabajo: 5, 13, 16, 24, 38, 41, 52, 54, 57 y 66. La cuantificación de cada uno de los ítems es de un punto cuando la respuesta es *nunca*, dos puntos cuando es *rara vez*, tres puntos cuando responde *a veces*, cuatro puntos cuando la respuesta es *casi siempre* y cinco puntos cuando la respuesta es *siempre*.

b. Descripción del instrumento

La escala EFECO es una propuesta que evalúa a las funciones ejecutivas mediante conductas cotidianas. Tales funciones ejecutivas son: *flexibilidad, organización de materiales, monitorización, control inhibitorio, control emocional, memoria de trabajo, iniciativa y planificación*. La primera versión de la escala fue desarrollada por García-Gómez (2015) en España para padres y profesores. Dicha versión fue validada por Ramos-Galarza et. Al. (2016), en formato auto reporte para adolescentes ecuatorianos. Tanto el cuestionario en formato de reporte por los adultos responsables de niños, como en el formato de auto-reporte completado por adolescentes, se encuentra un parámetro de confiabilidad adecuado, lo que hace tener presente que el instrumento EFECO es útil en su aplicación con diferentes fuentes de información.

Las categorías para clasificación de la variable Funciones Ejecutivas en la prueba adaptada fueron tres: Bueno, Regular o Bajo. Esta clasificación se obtuvo dividiendo a la muestra en tres partes, según las puntuaciones obtenidas.

c. Validez y confiabilidad

De la prueba original

Validez:

Para analizar la validez de constructo de la escala se realizó un análisis factorial confirmatorio, donde se hipotetizaron tres modelos de funciones ejecutivas: (a) de un factor principal o sistema supervisor ejecutivo global, (b) dos factores principales, denominadas sistema supervisor de la conducta y sistema supervisor de la cognición y (c) modelo de tres factores: sistema supervisor de la emoción, sistema supervisor de la cognición y sistema supervisor de la conducta. En la Tabla 3 se presentan los parámetros de bondad de ajuste de cada uno de los modelos.

Tabla 4. Indicadores del análisis factorial confirmatorio de la escala EFECO original

Modelo	χ^2	Gl	CFI	RMSEA (95% IC)	SRMR
1. a	64.77*	20	.96	.09 (.07-.12)	.04
2. b	38.87*	19	.98	.06 (.03-.09)	.02
3. c	122.20*	24	.93	.05 (.10-.15)	.05

Nota. Gl=grados de libertad; RMSEA=error medio cuadrático de aproximación; 95%IC= intervalo de confianza; SRMR=residuo estandarizado cuadrático medio; CFI=índice de ajuste comparativo. a. Modelo de un factor: Sistema supervisor ejecutivo global. b. Modelo de dos factores: Sistema supervisor de la conducta y sistema supervisor de la cognición. c. Modelo de tres factores: Sistema supervisor de la emoción, sistema supervisor de la cognición y sistema supervisor de la conducta.

* $p < .01$

Tomado de: “La Escala EFECO para Valorar Funciones Ejecutivas en Formato de Auto-Reporte”, Ramos-Galarza et al, 2017, p. 89

Confiabilidad:

La escala original estuvo conformada por 67 ítems que permitieron valorar funciones ejecutivas, obteniendo la siguiente confiabilidad en Alfa de Cronbach: control inhibitorio ($\alpha=0.76$), flexibilidad cognitiva ($\alpha=0.64$), control emocional ($\alpha=0.83$), organización de materiales ($\alpha=0.78$), monitorización ($\alpha=0.72$), iniciativa ($\alpha=0.77$), memoria de trabajo ($\alpha=0.82$) y ($\alpha=0.73$) de confiabilidad para planificación.

De la prueba adaptada

Validez:

Se halló las evidencias de validez de contenido de la batería EFECO, utilizando la V de Aiken, por medio de juicio de expertos. En primer lugar se revisó el total de ítems de la prueba. Se envió una carta de presentación y se expusieron los ítems a 5 jueces, quienes realizaron la evaluación de manera independiente. Se les presentó un formato diseñado para que revisaran cada uno de los ítems en base a los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, respondiendo SI o NO en cada caso, seguido de la posibilidad de hacer las sugerencias que consideren pertinentes (ver Anexo 2). Los jueces certificaron que ciertos ítems no tenían pertinencia, relevancia y/o claridad, y se procedió a reformularlos, hasta alcanzar el valor mínimo recomendado de .80 (Escurrea, 1988). Los resultados de la validez de contenido pueden verse en el capítulo de resultados, tabla 4.

Confiabilidad:

Se hallaron las evidencias de confiabilidad haciendo uso del coeficiente Alfa de Cronbach, tanto en las variables totales como en las dimensiones que las componen. Los resultados se ven en el capítulo de resultados, tabla 5. La escala adaptada estuvo conformada también por 67 ítems que permitieron medir las funciones ejecutivas en el contexto deseado. La dimensión que obtuvo mayor puntaje fue Control Emocional y la que tuvo menor puntaje fue Monitorización.

3.5.2.2. Escala de Autoeficacia Académica Percibida EAPESA

a. Ficha Técnica

- Nombre: Adaptación de la Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas EAPESA
- Año: 1983
- Autores: Palenzuela, D.
- Adaptación peruana por: Dominguez, 2014
- Administración: Individual
- Edades: entre 16 y 56 años
- Duración: 30 minutos
- Significación: Evaluación de creencias sobre autoeficacia académica
- Puntuación: El puntaje total se halla mediante la suma aritmética de las puntuaciones de cada ítem.

b. Descripción del instrumento

Para medir la variable autoeficacia académica percibida, se utilizó como técnica la Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas EAPESA (Palenzuela, 1983). Fue usada la versión adaptada para universitarios peruanos (Dominguez, 2014) que consiste en una medida unidimensional formada por 9 ítems valorados mediante una escala de 9 puntos, con cuatro opciones de respuesta (de *nunca* hasta *siempre*). Las indicaciones piden responder con qué frecuencia manifiestan creencias vinculadas a su autoeficacia académica. El puntaje total se halla mediante la suma aritmética de las puntuaciones de cada ítem.

La escala EAPESA ha sido objeto de diversos estudios instrumentales en países de habla hispana, incluyendo el Perú, presentando evidencias de validez respecto al contenido de los ítems, estructura interna, relación con otras variables, e indicadores de confiabilidad elevados (Dominguez, 2014).

Las categorías para clasificación de la variable Autoeficacia Académica fueron tres: Bueno, Regular o Bajo. Esta clasificación se obtuvo dividiendo a la muestra en tres partes, según las puntuaciones obtenidas.

c. Validez y Confiabilidad

Validez:

Fue evaluada la dimensionalidad de la EAPESA mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) fue desarrollado con el programa EQS 6.2 utilizando el método de máxima verosimilitud robusto (MV), y debido al escalamiento ordinal de los ítems (Dominguez, 2014) se empleó la matriz de correlaciones policóricas (Lee, Poon y Bentler, 1995). Si bien no se cumplió el supuesto de normalidad univariada, puede usarse el método de MV, a partir de las magnitudes moderadas de asimetría ($g1 < 2$) y curtosis ($g2 < 7$) que poseen los ítems (Beauducel, y Herzberg, 2006; Finney y DiStefano, 2013).

Confiabilidad:

Se halló la confiabilidad total de la batería EAPESA, encontrándose un Alfa de Cronbach de 0.886, correspondiente a un buen nivel, confirmando lo planteado por Dominguez, 2016.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

La primera parte del procedimiento consistió en extraer evidencias de validez vinculadas al contenido de los ítems de la escala EFECO, por medio de juicio de expertos. Estas se obtuvieron, en primer lugar, mediante la revisión del total de ítems de la prueba. Se envió una carta de presentación y se expusieron los ítems a 5 jueces, todos profesionales con estudios superiores y con especialidad y/o experiencia en el área de dificultades de aprendizaje. Dichos jueces realizaron la evaluación de manera independiente. Se les presentó un formato diseñado para que revisaran cada uno de los ítems en base a los criterios de *pertinencia*, *relevancia* y *claridad*, respondiendo SI o NO en cada caso, seguido de la posibilidad de hacer las sugerencias que consideren pertinentes (ver Anexo 2). La finalidad que tiene este tipo de validez es realizar una medición de la prueba para confirmar si los ítems corresponden al concepto que pretenden medir en la población mencionada. Aquellos ítems que no superaron el valor mínimo recomendado de .80 (Escrura, 1988) fueron reformulados y pasaron nuevamente por la evaluación de los jueces expertos hasta alcanzar dicho valor. Los jueces certificaron que ciertos ítems no tenían pertinencia, relevancia y/o claridad, y se procedió a reformularlos. Una vez que se realizaron los cambios, se solicitó una segunda revisión y evaluación a los jueces expertos. Los resultados de la validez de contenido pueden verse en el capítulo de resultados, tabla 4.

La segunda parte del procedimiento consistió en la recopilación de datos. Para ello, se contactó con las instituciones educativas y luego se aplicó a los estudiantes un formulario con los ítems de ambas baterías. Primero, se contactó y solicitó el permiso para la aplicación a dos universidades privadas, las cuales accedieron a participar de la investigación. Se explicaron los fines académicos de la investigación, el objetivo, edades de los alumnos y el tiempo requerido para la aplicación, que sería en formato virtual, así como las condiciones de confidencialidad de la investigación. Habiendo obtenido el permiso, se envió a las instituciones las pruebas en formato virtual para su respectiva aplicación. La aplicación se llevó a cabo de manera virtual, individualmente, mediante el contacto por correo electrónico con los alumnos, en los meses sugeridos por los directivos de las instituciones. Previo a la aplicación de las pruebas, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes para participar de la investigación.

Finalmente, y para terminar con el procedimiento de aplicación, se calificaron los resultados, se codificaron los datos en la base de datos SPSS versión 21, y se realizó el análisis respectivo de la información.

3.7 Procesamiento y análisis de datos

En primer lugar, se halló la validez de contenido de la batería EFECO, utilizando la V de Aiken. Se utilizó el programa SPSS para el procesamiento y análisis de datos. Se realizó un análisis descriptivo de las frecuencias, porcentajes, media aritmética y desviación estándar. Asimismo, se halló la confiabilidad de la prueba EFECO. Finalmente, se utilizó un estadístico de correlación elegido luego de que se establezca si los datos cumplen con una distribución normal o no.

Por lo tanto, los datos fueron corregidos en EXCEL e importados en formato IBM SPSS versión 24. Con el paquete estadístico, un análisis descriptivo que incluye: cálculo de frecuencias y porcentajes de variables categóricas, cálculos de escala, desviación estándar, grados del más bajo al más alto para las variables funciones ejecutivas y autoeficacia académica percibida.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de resultados

4.1.1. Validez de contenido y confiabilidad de los ítems de la batería EFECO

Para poder hacer uso del cuestionario EFECO en formato autorreporte, fue necesario hallar las evidencias de validez y confiabilidad, de modo que se aseguró contar con datos válidos en el contexto de evaluación. Para ello se utilizó el criterio de juicio de expertos, tal como se ha mencionado anteriormente. Las evaluaciones se cuantificaron haciendo uso del coeficiente V de Aiken. Se consideró como criterio de validación un coeficiente V que indique un acuerdo de .83 (Escrura, 1988). Escurra (1988) señala que para asumir como adecuado que el valor del índice de acuerdo sea mayor a 0.8 es relativo y depende del tamaño de la muestra de jueces y expertos. En el caso de la presente investigación, fueron 5 jueces expertos los que evaluaron cada uno de los ítems, llegando a una acuerdo en común luego de la estimación de la segunda V de Aiken, tal como lo muestra la tabla 4, en la cual se observa que todas las preguntas son válidas, claras y pertinentes, ya que obtuvieron un puntaje superior al 80% permitido; por tal motivo, ningún ítem debe ser eliminado (Anastasi & Urbina, 1998).

Tabla 5. Validez de contenido en claridad, pertinencia y relevancia de los ítems de la Batería EFECO, según el Coeficiente V de Aiken

Preguntas	J1	J2	J3	J4	J5	AIKEN (V)
	PRC	PRC	PRC	PRC	PRC	
1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
2	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
3	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
4	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
5	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
6	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
7	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
8	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
9	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
10	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
11	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
12	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
13	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
14	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
15	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
16	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
17	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
18	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
19	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
20	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
21	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
22	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
23	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
24	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
25	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
26	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
27	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
28	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
29	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
30	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
31	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
32	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
33	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
34	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
35	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00

36	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
37	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
38	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
39	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
40	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
41	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
42	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
43	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
44	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
45	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
46	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
47	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
48	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
49	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
50	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
51	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
52	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
53	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
54	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
55	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
56	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
57	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
58	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
59	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
60	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
61	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
62	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
63	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
64	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
65	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
66	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00
67	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1.00

Nota: J (Jueces); P (Pertinencia); R (Relevancia); C (Claridad).

Para obtener la confiabilidad de la batería EFECO en formato autorreporte, se hizo uso del coeficiente Alfa de Cronbach, tanto en los valores totales de las variables como en las dimensiones que las componen. Como se puede ver en la tabla 5, de las 8 dimensiones que componen la dimensión funciones ejecutivas, la que obtuvo mayor puntaje fue en la variable *control emocional* y la que tuvo menor puntaje fue la variable *flexibilidad cognitiva*.

Tabla 6: Confiabilidad de la batería EFECO según el coeficiente Alfa de Cronbach

Funciones Ejecutivas	Nro. De ítems	Alfa de Cronbach	Nivel de consistencia interna
Control Inhibitorio	10	0.753	Aceptable
Flexibilidad Cognitiva	6	0.510	Pobre
Control Emocional	7	0.895	Bueno
Organización de Materiales	8	0.85	Bueno
Monitorización	9	0.77	Aceptable
Iniciativa	10	0.843	Bueno
Memoria de Trabajo	10	0.852	Bueno
Planificación	7	0.836	Bueno

4.1.2 Resultados descriptivos de la variable Funciones Ejecutivas

En relación a la puntuación total de la variable Total de funciones ejecutivas, se observa en la tabla 6 que más de la mitad de la muestra obtuvo un nivel regular. Si sumamos a esto el porcentaje que obtuvo un nivel bueno, se puede decir que ha habido un desempeño entre regular y bueno por la mayoría de estudiantes.

Tabla 7. Percepción del nivel de desempeño en Total de funciones ejecutivas

Nivel	%	% acumulado
Bueno	22	22,7
Regular	54	78,4
Bajo	21	100

En relación a la puntuación obtenida por los estudiantes en las 8 dimensiones de las funciones ejecutivas, se observa en la tabla 7 que en todos los casos el nivel que predomina en la mitad de la muestra corresponde al nivel regular, seguido del nivel bajo en todas las dimensiones, excepto iniciativa, en la que el porcentaje es similar. Sin embargo, se puede inferir, a partir del puntaje acumulado, que casi $\frac{3}{4}$ de la muestra presentaron niveles entre regular y bueno. Esto significa que los estudiantes evaluados consideran que tienen un buen desempeño en sus funciones ejecutivas.

Tabla 8. Resultados de cada una de las dimensiones de las funciones ejecutivas

Variable	Nivel	%	% acumulado
<i>Control Inhibitorio</i>	Bueno	23	23,7
	Regular	45	70,1
	Bajo	29	100
<i>Flexibilidad Cognitiva</i>	Bueno	18	18,6
	Regular	43	62,9
	Bajo	36	100
<i>Control Emocional</i>	Bueno	22	22,7
	Regular	50	74,2
	Bajo	25	100
<i>Organización de Materiales</i>	Bueno	18	18,6
	Regular	52	72,2
	Bajo	27	100
<i>Monitorización</i>	Bueno	19	19,6
	Regular	45	75,3
	Bajo	24	100
<i>Iniciativa</i>	Bueno	23	23,7
	Regular	51	76,3
	Bajo	23	100
<i>Memoria de Trabajo</i>	Bueno	19	19,6
	Regular	56	77,3
	Bajo	22	100
<i>Planificación</i>	Bueno	22	22,7
	Regular	44	68
	Bajo	31	100

4.1.3 Resultados descriptivos de la variable autoeficacia académica percibida

En relación a la puntuación total de la variable autoeficacia académica percibida, se observa en la tabla 8 que más de la mitad de la muestra ha obtenido un nivel regular en esta variable. Si sumamos a esto el porcentaje que obtuvo un nivel bueno, se puede decir que ha habido un desempeño entre regular y bueno por la mayoría de estudiantes.

Tabla 9. Percepción del nivel de desempeño en autoeficacia Total

Nivel	%	% acumulado
Bueno	21	22,7
Regular	54	78,4
Bajo	22	100

4.1.4 Resultados inferenciales: Contrastación de Hipótesis

4.1.4.1 Prueba de Normalidad de datos

Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para analizar si los datos presentan una distribución normal y elegir el estadístico con el que se analizarían los datos, tal como se observa en la tabla 9. Se encontró que los valores correspondientes a funciones ejecutivas Total así como la autoeficacia Total y a las dimensiones *control inhibitorio*, *memoria de trabajo*, *iniciativa* y *planificación* cuentan con una distribución normal, y por ello para correlacionarlas se utilizó el estadístico Pearson. Por el contrario, las dimensiones *organización de materiales*, *monitorización*, *control emocional* y *flexibilidad* no cuentan con una distribución normal, y por ello para correlacionarlas se utilizó el estadístico Spearman.

Tabla 10. Prueba de normalidad de los datos extraídos de las baterías EFECO y EAPESA

	Kolmogorov- Smirnov	gl	Sig.
<i>Funciones ejecutivas Total</i>	,058	97	,200*
<i>Autoeficacia Total</i>	,085	97	,082
<i>Flexibilidad</i>	,134	97	,000
<i>Organización de materiales</i>	,107	97	,008
<i>Monitorización</i>	,146	97	,000
<i>Control inhibitorio</i>	,077	97	,178
<i>Control emocional</i>	,108	97	,008
<i>Memoria de trabajo</i>	,071	97	,200*
<i>Iniciativa</i>	,086	97	,075
<i>Planificación</i>	,079	97	,159

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

4.1.4.2 Contrastación de la Hipótesis General

Al correlacionar los valores obtenidos en funciones ejecutivas Total y autoeficacia Total, en la tabla 10 se observa una correlación de 0,549**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis general fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 11. Contrastación de la Hipótesis General

	Funciones ejecutivas Total	Autoeficacia Total
FE Total	Pearson	1 ,549**
	Sig	,000
AE Total	Pearson	,549** 1
	Sig	,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

4.1.4.3 Contrastación de las Hipótesis Específicas

4.1.4.3.1 Correlaciones no paramétricas HE1

Al correlacionar la dimensión *flexibilidad* con autoeficacia Total, se observa en la tabla 11 una correlación de 0,424**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 1 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *flexibilidad* de las funciones ejecutivas y el nivel autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privada de Lima Metropolitana.

Tabla 12. RHO de Spearman HE1: Flexibilidad y autoeficacia Total

Coeficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
RHO de Spearman		
,424**	97	,000

4.1.4.3.2 Correlaciones no paramétricas HE2

Al correlacionar la dimensión *organización de materiales* con autoeficacia Total, se observa en la tabla 12 una correlación de 0,206*, correspondiente a una correlación positiva débil. Por lo tanto, la hipótesis específica 2 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *organización de materiales* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 13. RHO de Spearman HE2: Organización de materiales y autoeficacia Total

Coefficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
RHO de Spearman		
,206*	97	,022

4.1.4.3.3 Correlaciones no paramétricas HE3

Al correlacionar la dimensión *monitorización* con autoeficacia Total, se observa en la tabla 13 una correlación de 0,517**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 3 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *monitorización* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 14. RHO de Spearman HE3: Monitorización y autoeficacia Total

Coefficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
RHO de Spearman		
,517**	97	,000

4.1.4.3.4 Correlaciones paramétricas HE4

Al correlacionar la dimensión *control inhibitorio* con autoeficacia Total, se observa en la tabla 14 una correlación de 0,453**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 4 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *control inhibitorio* de las funciones

ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 15. Correlación de Pearson HE4: Control inhibitorio y autoeficacia Total

Coeficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
Pearson		
,453**	97	,000

4.1.4.3.5 Correlaciones no paramétricas HE5

Al correlacionar la dimensión *control emocional* con autoeficacia Total, se observa en la tabla 15 una correlación de 0,289**, correspondiente a una correlación positiva y significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 5 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *control emocional* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 16. RHO de Spearman HE5: Control emocional y autoeficacia Total

Coeficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
RHO de Spearman		
,289**	97	,002

4.1.4.3.6 Correlaciones paramétricas HE6

Al correlacionar la dimensión *memoria de trabajo* con autoeficacia Total, se observa en la tabla 16 una correlación de 0,571**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 6 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *memoria de trabajo* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 17. Correlación de Pearson HE6: Memoria de trabajo y autoeficacia Total

Coeficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
Pearson		
,571**	97	,000

4.1.4.3.7 Correlaciones paramétricas HE7

Al correlacionar la dimensión *iniciativa* con AE Total, se observa en la tabla 17 una correlación de 0,576**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 7 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *iniciativa* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Tabla 18. Correlación de Pearson HE7: Iniciativa y autoeficacia Total

Coeficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
Pearson		
,576**	97	,000

4.1.4.3.8 Correlaciones paramétricas HE8

Al correlacionar la dimensión *planificación* con la dimensión autoeficacia Total, se observa en la tabla 18 una correlación de 0,472**, correspondiente a una correlación positiva y muy significativa. Por lo tanto, la hipótesis específica 8 fue comprobada, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna que dice: Existe relación entre el componente *planificación* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana

Tabla 19. Correlación de Pearson HE8: Planificación y autoeficacia Total

Coeficiente de Correlación	N	Sig (unilateral)
Pearson		
,472**	97	,000

4.2 Discusión de resultados

Un primer aspecto relevante en el análisis de los datos fue el hallar las evidencias de validez y confiabilidad de la batería EFECO en formato autorreporte, en alumnos de estudios generales de nuestro contexto. Se encontró un coeficiente V Aiken alto ($V=1.00$) y del mismo modo un nivel de confiabilidad Alfa de Cronbach alta ($\alpha=0.961$).

Luego se analizaron los datos obtenidos de la aplicación de las pruebas. A partir de estos resultados se puede afirmar que todas las hipótesis específicas fueron confirmadas. Estos resultados coinciden parcialmente tanto con los resultados de Núñez (2020), Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2017), quienes en su investigación encontraron relación entre la autoeficacia académica percibida y algunas funciones ejecutivas, dado que las creencias que tienen los estudiantes sobre sí mismos representan un factor básico para el logro de sus actividades académicas y la toma de decisiones que tienen que enfrentar en su trayectoria académica, lo cual redundará a favor de su desempeño.

Al analizar la primera hipótesis específica, referida a la relación entre el componente *flexibilidad* de las funciones ejecutivas y el nivel autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana. Encontramos coincidencia con lo afirmado por Demirtas (2020), quien en su estudio realizado a estudiantes universitarios turcos confirmó que la *flexibilidad cognitiva* se correlacionó positivamente con las subdimensiones de autoeficacia y bienestar mental en los adolescentes, siendo la autoeficacia académica, social y emocional mediadores en la relación entre la flexibilidad cognitiva y el bienestar mental.

Asimismo, fue comprobada la segunda hipótesis específica referida a la relación entre el componente *organización de materiales* de las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida, aunque con el más bajo nivel de correlación en comparación con las otras dimensiones. Este resultado contrasta con los de Escobedo y Escobedo (2020) quienes, al investigar la relación entre las funciones ejecutivas, la autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios en la ciudad de Sonora, México, encontraron que los estudiantes con alta autoeficacia obtuvieron mayores puntajes en la dimensión *organización de materiales* de las funciones ejecutivas. Del mismo modo, debe tenerse en cuenta lo mencionado por Ramos-Galarza et al. (2017), quienes indican que la *organización de materiales* es una función ejecutiva que permite al estudiante disponer de forma eficiente de los elementos que le serán útiles en su proceso de aprendizaje. No obstante, en el presente estudio, la correlación entre estas dos variables fue la más baja.

La tercera hipótesis específica que sostiene que existe relación entre el componente monitorización de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana fue comprobada. Resulta interesante e importante que estos datos coincidan con la investigación realizada por Ramos y Lozada (2015), en cuyos resultados se señala que los estudiantes con bajos niveles en la *monitorización* evidencian que actúan sin tener conciencia de las consecuencias de sus actos, dejan de lado actividades que influyen en la realización de sus tareas, presentan deberes con mala calidad, faltan a clases para realizar actividades que representan gratificación inmediata, etc. Todo ello con el consecuente impacto negativo de su actuar en su rendimiento académico, pues muestran dificultades para supervisar de manera adecuada su comportamiento en el contexto educativo.

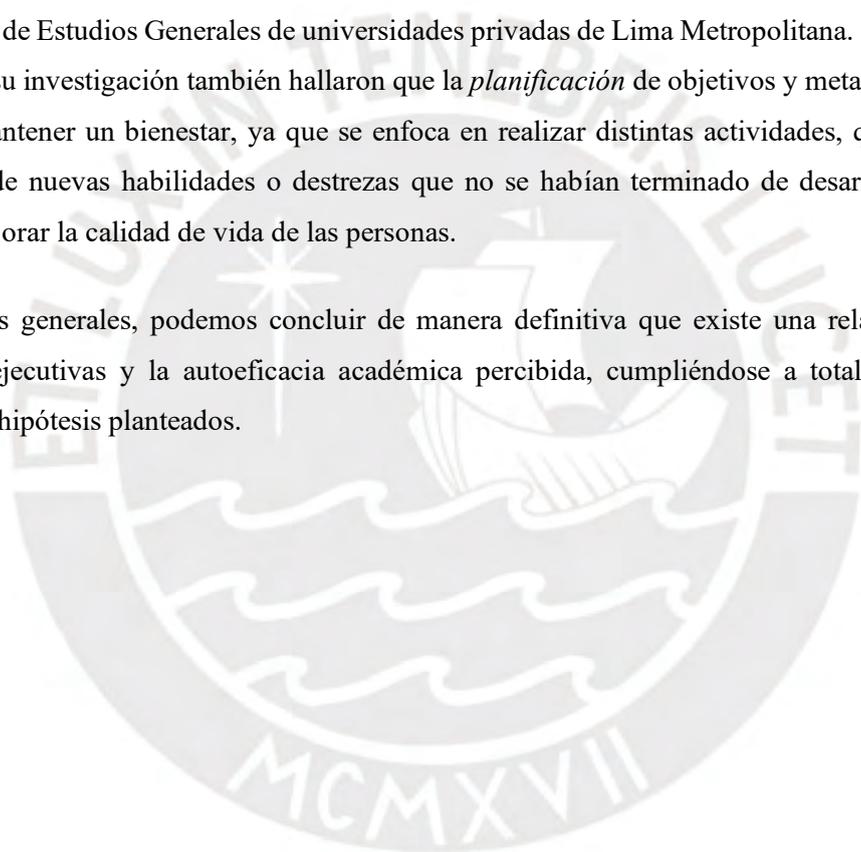
De igual manera fue comprobada la cuarta hipótesis específica que sostiene que existe relación entre el componente *control inhibitorio* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana. Esto lo sustentan también Núñez (2020), quienes en su estudio buscaron determinar la relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia general en estudiantes universitarios ecuatorianos utilizando el Test NEUROPSI y la Escala de Autoeficacia General EAG. Ellos no encontraron correlación entre las funciones ejecutivas y autoeficacia general, ya que no todas las funciones ejecutivas se relacionan con todos los tipos de autoeficacia. No obstante, sí identificaron relación entre las funciones ejecutivas inhibición, autocontrol y manejo de emociones con la autoeficacia general percibida ($\rho=.243$ $p<.05$). La misma investigación sustenta la quinta hipótesis específica que sostiene que existe relación entre el componente *control emocional* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana. Respecto a esto, Caballero (2013), en su diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas matemáticos para maestros en formación inicial, apreció mayor control emocional en los participantes tras el desarrollo del programa, consiguiendo disminuir la ansiedad y los bloqueos que la resolución de problemas matemáticos les provocaba al inicio.

La sexta hipótesis específica que sostiene que existe relación entre el componente *memoria de trabajo* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana fue comprobada también. De acuerdo con Flores Lázaro et al. (2014), la memoria de trabajo permite mantener la información disponible mientras que esta es procesada, por lo que es indispensable para la comprensión sintáctica y el aprendizaje de textos, ya que ambos tipos de información requieren procesamiento mental en el momento en que la información es expuesta.

Asimismo, fue comprobada la séptima hipótesis específica que sostiene que existe relación entre el componente *iniciativa* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana. De acuerdo con Vayas y Carrera (2012), tener iniciativa permite planificar acciones y alternativas ante situaciones diversas. Si no cuenta con esta función, la persona pierde la motivación para planificar y realizar actividades. La iniciativa brinda la posibilidad de que el estudiante actúe sin la necesidad de una motivación externa que active su comportamiento (Ramos-Galarza et al., 2017). Es importante mencionar que en el presente estudio, la correlación entre estas dos variables fue la más alta.

Finalmente, fue comprobada la octava hipótesis específica que sostiene que existe relación entre el componente *planificación* de las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en alumnos de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana. Franco y Sousa (2011), en su investigación también hallaron que la *planificación* de objetivos y metas permite al ser humano mantener un bienestar, ya que se enfoca en realizar distintas actividades, que incluyen el desarrollo de nuevas habilidades o destrezas que no se habían terminado de desarrollar; además, permite mejorar la calidad de vida de las personas.

En términos generales, podemos concluir de manera definitiva que existe una relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida, cumpliéndose a totalidad todos los objetivos e hipótesis planteados.

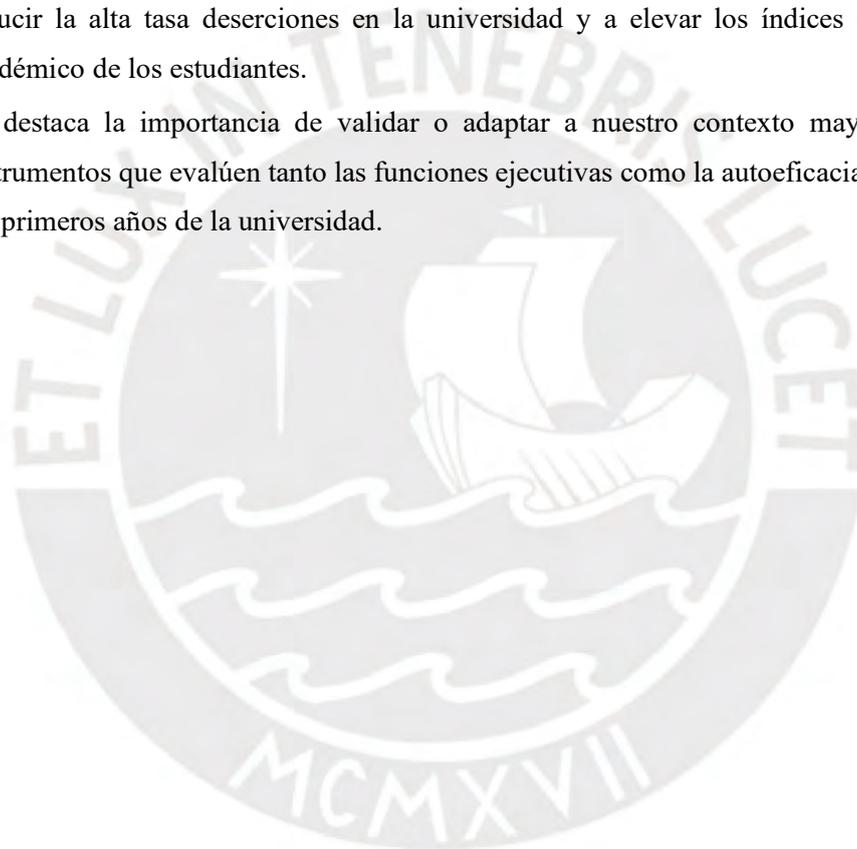


CONCLUSIONES

- Existe una relación positiva y muy significativa entre las funciones ejecutivas y el nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes de Estudios Generales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- La dimensión *flexibilidad* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y muy significativa con la autoeficacia Total.
- La dimensión *organización de materiales* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera débil con la autoeficacia Total. Esta dimensión es la que presenta puntuaciones más bajas.
- La dimensión *monitorización* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y muy significativa con la autoeficacia Total.
- La dimensión *control inhibitorio* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y muy significativa con la autoeficacia Total.
- La dimensión *control emocional* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y significativa con la autoeficacia Total.
- La dimensión *memoria de trabajo* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y muy significativa con la autoeficacia Total.
- La dimensión *iniciativa* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y muy significativa con la autoeficacia Total. Esta dimensión es la que presenta puntuaciones más altas.
- La dimensión *planificación* de las funciones ejecutivas correlaciona de manera positiva y muy significativa con la autoeficacia Total.
- La mayoría de los estudiantes de la muestra evaluada se encuentra entre un nivel regular y bueno en la percepción del desempeño de sus funciones ejecutivas.
- la mayoría de los estudiantes de la muestra evaluada se encuentra entre un nivel regular y bueno de autoeficacia académica percibida.

RECOMENDACIONES

- Los resultados obtenidos en este estudio podrán ayudar a las instituciones educativas a desarrollar programas que promuevan el desarrollo de las funciones ejecutivas desde los primeros años y a lo largo de toda la escolaridad, para así fomentar la autoeficacia académica en los estudiantes, favoreciendo su bienestar futuro.
- Se anima a las instituciones de educación superior a tomar acción y realizar una intervención oportuna orientada al desarrollo de las funciones ejecutivas en los alumnos en los primeros ciclos, en beneficio de elevar sus niveles de autoeficacia, contribuyendo de esta manera a reducir la alta tasa de deserciones en la universidad y a elevar los índices de rendimiento académico de los estudiantes.
- Se destaca la importancia de validar o adaptar a nuestro contexto mayor cantidad de instrumentos que evalúen tanto las funciones ejecutivas como la autoeficacia en alumnos de los primeros años de la universidad.



REFERENCIAS

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos Y Representaciones*, 2(1), 79–120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M., Almeida, L., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., & Strickland, B. (2012). Vivências e envolvimento acadêmico de estudantes universitários: adaptação e validação de escalas para a sua avaliação. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. Prentice Hall.
- Alárcon, R. (2008). *Métodos y de diseños de investigación del comportamiento*. Universidad Ricardo Palma
- Anderson, P. (2008). Towards a developmental model of executive function. Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P. J. (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*. Psychology Press.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. <https://motivation.uky.edu/wp-content/blogs.dir/5/files/2022/08/BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. PrenticeHalls
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-02112-004>
- Barraza-Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología científica*, 9(10). <https://tinyurl.com/2p8w8zm3>
- Beaducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13, 186–203.
- Blanco, H., Martínez, M. A., Ornelas, M., Flores, F. J., & Peinado, J. E. (2011). *Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. Doble Hélice.
- Borzone Valdebenito M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Brown, T. (2008). add/adhd and impaired executive function in clinical practice. *Current Psychiatry Reports*, 10(5), 407-411. <https://doi.org/10.1007/s12618-009-0006-3>

- Caballero, A. C. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas matemáticos para maestros en formación inicial* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, España]. Repositorio institucional.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en alumnos de secundaria. *REICE Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3),59-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., & Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.05.035>.
- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales: Teoría y práctica*. Pirámide
- Demirtaş, A. S. (2020). Flexibilidad cognitiva y bienestar mental en adolescentes turcos: El papel mediador de la autoeficacia académica, social y emocional. *Anales de Psicología*, 36(1), 111–121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208–220.
- Dominguez S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología – UCSP*, 4, 45-53. <http://35.161.26.73/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Normative data of an academic self-efficacy scale in college students from Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Escobedo, L. & Escobedo, P. (2020). Autoeficacia académica y funciones ejecutivas como predictores del rendimiento académico en universitarios. *Temas selectos de psicología y educación* 1, 100–114. <http://doi.org/10.29410/QTP.21.09>
- Escurra Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Flores Lázaro, J. C., Castillo Preciado, R. E., & Jiménez Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473.
- Flores, J., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2012). *BANFE: Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. Manual Moderno.

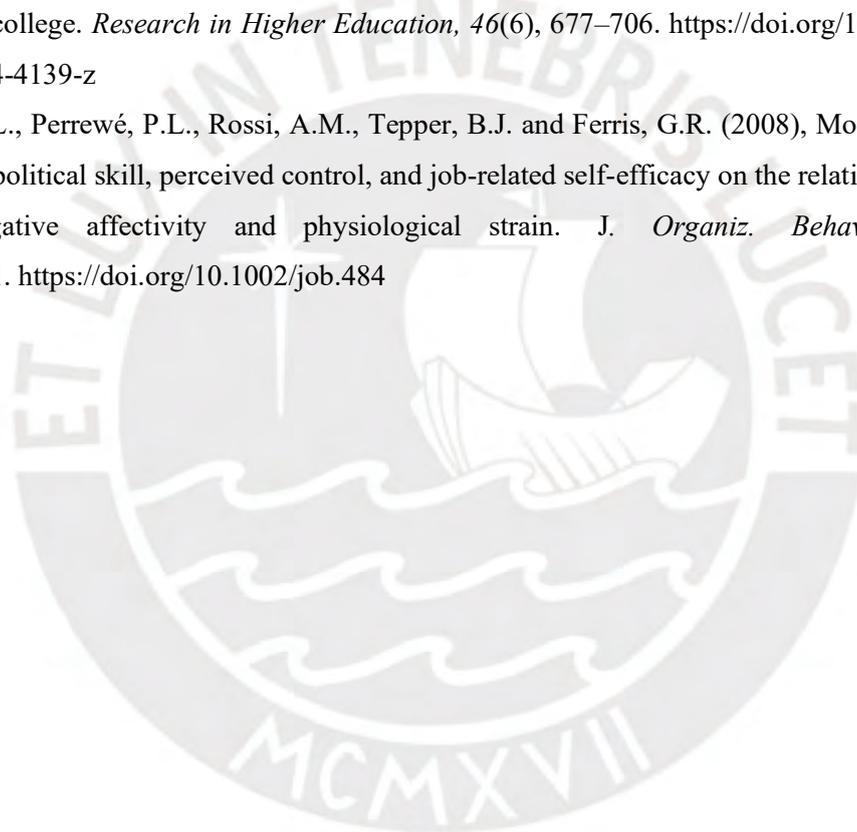
- Franco, J., & Sousa, L. (2011). Lóbulos frontales y funciones ejecutivas. *Revista del hospital privado de comunidad*, 14(1), 15-18. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>
- García-Gómez, A. (2015). Desarrollo y validación de un cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 17(1), 141-162. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935008.pdf>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kenworthy, L., & Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Neuropsychology, Development, and Cognition. Child Neuropsychology*, 8, 121-137.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & BaconHernandez
- González-Arratia, N. I. (2016). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescente. Cómo desarrollarse en tiempos de Crisis*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Graham Rojas, E. (2021). *Autoeficacia percibida y satisfacción laboral en docentes de tres instituciones educativas parroquiales de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio institucional de la Universidad Marcelino Champagnat. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3358>
- Gutiérrez-García, A.G. & Landeros-Velázquez, M. (jun, 2017). Evaluación de funciones ejecutivas en estudiantes universitarios con niveles de autoeficacia percibida baja. *Revista Electrónica de Psicología-Iztacala*, 20(2), 397-426. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^{ta} ed.). McGraw-Hill.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195- 211). Washington, DC: Hemisphere.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.3.349>
- Lee, S.Y., Poon, W.Y. & Bentler, P.M. (1995). A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48, 339-358. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1995.tb01067.x>
- León, A., González, S., Barcelata, B. E., & González Arratia López Fuentes, N. I. (2019). *Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes*. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7605/2226-7059-1-PB.pdf?sequence=1>
- Lezak, M.D, Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.

- Lezak, M.D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Meliá, J.L., & Peiró, J.M. (1989) Cuestionario de Satisfacción Laboral S10/12. *Psicología de la Seguridad*. <http://www.uv.es/seguridadlaboral>.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Norman, D. A. & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. En R. J. Davidson, G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory* (4, pp. 1-18). Plenum
- Núñez, A. (2020). Las funciones ejecutivas y su relación con la autoeficacia en estudiantes universitarios [Tesis de Título, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31101/1/TESIS%20N%C3%9A%C3%91EZ%20N%C3%9A%C3%91EZ%20ALEXIS%20MAURICIO.pdf>
- Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gandara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714221.pdf>
- Ostrosky-Solis, F., Ardila, A., & Rosselli, M. (2000). *Evaluación del funcionamiento cognoscitivo: Neuropsi evaluación neuropsicológica breve en español: manual e instructivo*. Publingenio.
- Padlla, L. E., Figueroa, A. E., & Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (48), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100012
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Pedrero-Perez, E. J., & Ruiz-Sanchez de Leon, J. M. (2019). Prefrontal symptoms in daily life: normalization and standardization of the Prefrontal Symptoms Inventory in the Spanish population. *Revista de Neurología*, 68(11), 459-467. <https://doi.org/10.33588/rn.6811.2018394>.
- Pérez-Salas, C., Ramos, C., Oliva, K., & Ortega, A. (2016). Bifactor modeling of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a Chilean Sample. *Perceptual and Motor Skills*, 122(3), 757-776. <https://doi.org/10.1177/0031512516650441>
- Portellano, J. & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial síntesis.
- Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Pirámide.
- Ramos, J. (2017). *Autoeficacia percibida y motivación de logro académico en estudiantes de II ciclo 2016* [Tesis para optar el grado académico de Maestra en Docencia Universitaria] Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16137>

- Ramos, C., & Lozada, J. (2015). ¿Los estudiantes universitarios tienen dificultades neuropsicológicas en el control de impulsos o en su monitorización? *CienciAmérica*, 4, 13-24. https://www.researchgate.net/publication/303060795_Los_Estudiantes_Universitarios_Tienen_Dificultades_Neuropsicologicas_en_el_Control_de_Impulsos_o_en_su_Monitorizacion
- Ramos-Galarza, Carlos Alberto, & Pérez Salas, Claudia Paz. (2015). Relación entre el modelo híbrido de las funciones ejecutivas y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 299-314. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2015000200008&lng=en&tlng=es.
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M., & Gómez-García, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 275-289.
- Ramos-Galarza, Carlos, Jadán-Guerrero, Janio, & Gómez-García, Antonio. (2018). Relación entre el rendimiento académico y el autorreporte del funcionamiento ejecutivo de adolescentes ecuatorianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 405-417. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5481>
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., & Gómez, A. (2018). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 275-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300016>
- Stelzer, F., Mazzoni, C., & Cervigni, A. (2014). Cognitive models of executive functions development: methodological limitations and theoretical challenges. *Anales de Psicología*, 30(1), 329-336. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.139251>
- Thornberry-Noriega, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (006), 197-216. <https://doi.org/10.26439/persona2003.n006.931>
- Torre, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio institucional.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning
- Tucker-Drob, E. M., Johnson, K. E., & Jones, R. N. (2009). The cognitive reserve hypothesis: A longitudinal examination of age-associated declines in reasoning and processing speed. *Developmental Psychology*, 45(2), 431-446. <https://doi.org/10.1037/a0014012>
- Vayas, R., & Carrera, L. (2012). Disfunción ejecutiva: Síntomas y relevancia de su detección desde Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(3), 191-197.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1699-695X2012000300007&script=sci_abstract&tlng=ES

- Vergara, M.I. (2011). *Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bello Antioquia* [Tesis de maestría] Universidad Buenaventura, Medellín, Colombia. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1219/1/Funciones_Ejecutivas_Estudiante_Vergara_2011.pdf
- Watson, J. C., & Watson, A. A. (2016). Coping Self-Efficacy and Academic Stress Among Hispanic First-Year College Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of College Counseling, 19*(3), 218–230. <https://doi.org/10.1002/jocc.12045>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zellars, K.L., Perrewé, P.L., Rossi, A.M., Tepper, B.J. and Ferris, G.R. (2008), Moderating effects of political skill, perceived control, and job-related self-efficacy on the relationship between negative affectivity and physiological strain. *J. Organiz. Behav., 29*, 549-571. <https://doi.org/10.1002/job.484>



ANEXOS



Anexo 1. Cuestionario para alumnos: Consentimiento, batería EAPESA y batería EFECO

Consentimiento Informado:

He sido invitado(a) por la Lic. Cristina Mufarech Rey para participar del estudio denominado:

Relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia académica percibida en adultos jóvenes universitarios.

Esta investigación forma parte de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje de las instituciones CPAL y PUCP.

Los datos de esta investigación serán utilizados únicamente con fines académicos.

Por favor, confirma si aceptas participar de la investigación. Luego podrás empezar a responder el formulario.

¡Gracias!

Datos Generales:

Por favor, completa estos datos iniciales:

Email:

Nombres:

Edad:

Ciclo que cursas:

1er ciclo

2ndo ciclo

3er ciclo

4to ciclo

Otros

¿Estás matriculado en 4 cursos o más?*

Sí

No

¿Has reprobado cursos el semestre anterior?*

No reprobé ningún curso el semestre anterior

Sí, reprobé 1 curso el semestre anterior

Sí, reprobé 2 cursos el semestre anterior

Sí, reprobé más de 2 cursos el semestre anterior

Responde a cada una de las siguientes preguntas, seleccionando si es que te ocurre Nunca, Algunas veces, Bastantes veces o Siempre. Intenta ser lo más sincero posible. No te olvides de enviar tus resultados al finalizar el cuestionario.

1. Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

4. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

5. No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener buenos resultados académicos.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

8. Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso sacar buenas notas.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

9. Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.

Nunca
Algunas veces
Bastantes veces
Siempre

Escala EFECO

Ahora responde a cada una de las siguientes preguntas, seleccionando si es que te ocurre Nunca, Rara vez, A veces, Casi siempre o

Siempre, según sea el caso. Intenta ser lo más sincero posible. No olvides enviar tus resultados al finalizar el cuestionario.

1. Recojo y ordeno mis cosas cuando se requiere que lo haga.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

2. Puedo terminar una tarea cuando es muy larga, automonitoreando mi desempeño, sin necesidad de tener a alguien que me ayude.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

3. Actúo pensando y no haciendo lo primero que pasa por mi mente.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

4. Cuando estoy equivocado(a), admito mis errores.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

5. Me es fácil seguir las instrucciones que se me indican.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

6. Soy bastante cuidadoso(a) con los trabajos que realizo.

Nunca

Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

7. Controlo adecuadamente mis emociones.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

8. Tomo decisiones en forma independiente.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

9. Tengo mis cosas en el lugar adecuado y en orden.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

10. Encuentro rápidamente mis materiales al buscarlos en mi cuarto o escritorio.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

11. Puedo realizar las tareas de forma independiente y sin ayuda de los demás, automonitoreando mi desempeño.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

12. Siento que tengo capacidad para cumplir mis tareas educativas y del hogar.

Nunca
Rara vez

A veces
Casi siempre
Siempre

13. Tengo buena concentración.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

14. Puedo esperar tranquilamente a que llegue mi turno.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

15. Puedo estar quieto(a) y tranquilo(a) mientras espero.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

16. Sigo de manera adecuada las instrucciones que se me dan.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

17. Propongo soluciones adecuadas y resuelvo problemas.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

18. Logro escuchar atentamente cuando otras personas me hablan.

Nunca
Rara vez
A veces

Casi siempre
Siempre

19. Cuando me enfado puedo calmarme con facilidad.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

20. Cuando tengo ganas de hacer alguna actividad, la tengo presente hasta realizarla.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

21. Me concentro en mis actividades, dejando de lado distractores.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

22. Puedo planificar con facilidad mis actividades.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

23. Me resulta fácil cambiar de una tarea a otra, una vez terminada.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

24. Soy capaz de mantener la atención en una actividad que demanda mucho tiempo y esfuerzo.

Nunca
Rara vez

A veces
Casi siempre
Siempre

25. Puedo realizar mis trabajos sin que alguien me supervise.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

26. Suelo cuidar mis pertenencias.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

27. Acepto con facilidad los cambios de planes.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

28. Planifico mis tareas con tiempo.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

29. Puedo cumplir con todos mis deberes hasta terminarlos y sin interrupciones, automonitoreando mi desempeño.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

30. Puedo encontrar con facilidad mis cosas cuando las necesito.

Nunca
Rara vez
A veces

Casi siempre
Siempre

31. Me es fácil comportarme adecuadamente en las reuniones sociales.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

32. Hago caso fácilmente cuando debo dejar de hacer algo.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

33. Dejo hablar a los demás sin interrumpirlos.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

34. Puedo anticipar las consecuencias de mis actos.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

35. Verifico que mis tareas estén bien realizadas y sin errores antes de presentarlas al profesor.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

36. Soy capaz de cumplir con mis responsabilidades, sin necesitar que alguien me indique que debo hacerlo.

Nunca

Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

37. Acepto cuando no se me permite hacer lo que quiero.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

38. Me resulta fácil concentrarme en el desarrollo de todo tipo de juegos (por ejemplo: Juegos de mesa, juegos con amigos, juegos deportivos y en equipo, otros juegos).

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

39. Reviso mis tareas después de terminarlas.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

40. Puedo tomar decisiones con facilidad, incluso ante las cosas que me son más complicadas.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

41. Me es fácil recordar las cosas.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

42. No suelo arrepentirme de las cosas que digo a otras personas.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

43. Reviso que haya cumplido con todos los pasos de una tarea.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

44. Puedo regresar con facilidad a una tarea después de tomar un descanso.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

45. Reviso que en mi cartera o mochila se encuentren mis materiales de estudio, antes de ir a la universidad.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

46. Espero con calma y en mi lugar cuando debo hacerlo.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

47. Reviso la ortografía y redacción de mis tareas antes de finalizarlas.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

48. Mantengo la calma cuando pierdo algo.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
49. Soy capaz de adaptarme a los cambios en mis rutinas, nuevos profesores, nuevos horarios o a cambios en los planes familiares.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
50. Soy capaz de manejar mis emociones en situaciones que pueden decepcionarme.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
51. Al finalizar una clase, verifico que mi comportamiento haya sido el adecuado.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
52. Cuando termino una evaluación, reviso que haya contestado todas las preguntas antes de entregarla.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
53. Cumplo los objetivos de las asignaturas que más me gustan con mayor facilidad.
Nunca
Rara vez
A veces
- Casi siempre
Siempre
54. Recuerdo llevar a casa las tareas, avisos o asignaciones educativas.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
55. Suelo mantener la calma.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
56. Estoy dispuesto(a) a iniciar las tareas con sólo proponérmelas.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
57. Puedo concentrarme con facilidad al realizar tareas educativas y del hogar.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
58. Cuando realizo una tarea, tengo en cuenta su objetivo principal.
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre
59. Puedo resolver, de una forma diferente a la usual si es necesario, tareas educativas, juegos con amigos, tareas del hogar, etc.
Nunca
Rara vez
A veces

Casi siempre
Siempre

60. Recojo lo que utilizo o desordeno, sin que otros lo hagan por mí.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

61. Termino mis deberes a tiempo.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

62. Mantengo buenos hábitos de estudio.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

63. Tengo un estado de ánimo estable.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

64. Cuando realizo alguna actividad, al finalizarla, verifico que haya logrado lo planificado.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

65. Tengo muchas ideas y las pongo en práctica.

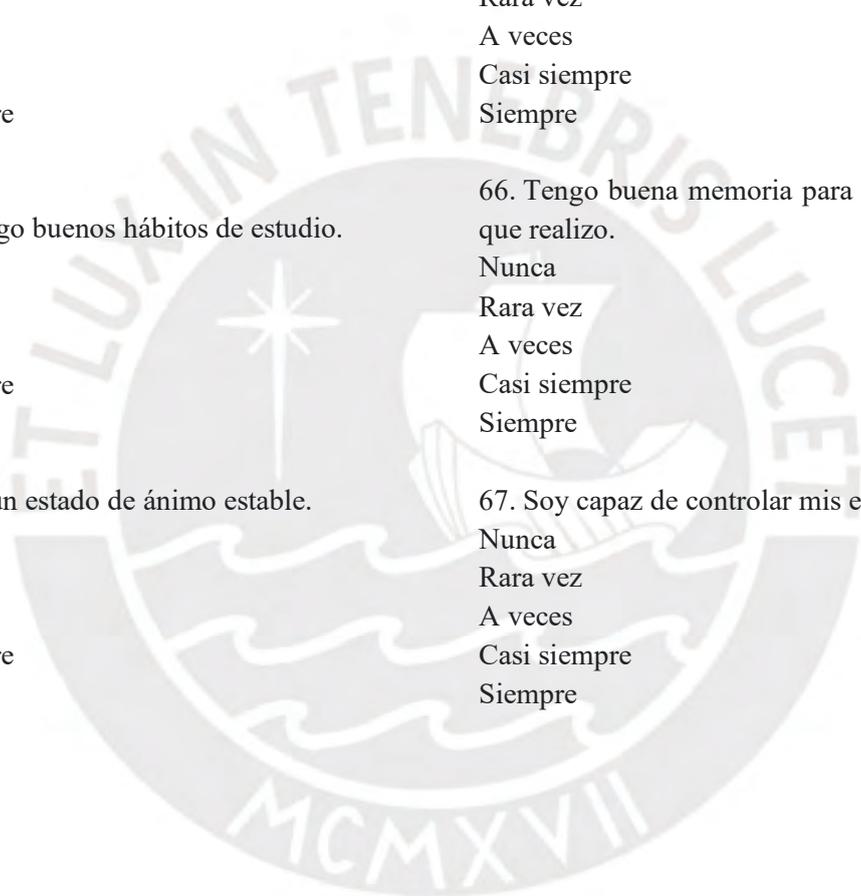
Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

66. Tengo buena memoria para los trabajos que realizo.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre

67. Soy capaz de controlar mis emociones.

Nunca
Rara vez
A veces
Casi siempre
Siempre



Anexo 2. Cambios sugeridos por los jueces

ÍTEM	J1	J2	J3	J4	J5	Comentarios/Recomendaciones
	PRC	PRC	PRC	PRC	PRC	
1	III	III	XII	III	XII	<i>"Recojo y ordeno..."</i>
2	XII	XII	III	III	III	<i>No evidencia monitorización.</i>
3	XII	III	III	III	III	<i>Quitar la N.</i>
4	III	III	III	III	III	
5	II X	III	III	III	II X	<i>"Me es fácil seguir instrucciones"</i>
6	II X	II X	III	III	II X	<i>"Cuidadoso con..."</i>
7	III	III	III	III	III	
8	II X	III	III	III	II X	<i>"Mis decisiones..."</i>
9	III	III	III	III	III	
10	II X	III	III	III	II X	<i>"Encuentro fácilmente..."</i>
11	XXI	III	III	III	III	<i>No evidencia monitorización.</i>
12	III	II X	III	III	III	<i>¿Qué es eficiencia?</i>
13	III	III	III	III	III	
14	II X	III	III	III	III	<i>"Puedo esperar"</i>
15	III	III	III	III	III	
16	III	III	III	III	III	
17	II X	III	III	III	II X	<i>"Mis decisiones..."</i>
18	XXX	II X	III	III	II X	<i>"Tengo facilidad para..."</i>
19	III	III	III	III	III	
20	III	III	III	III	III	
21	III	III	III	III	III	
22	III	III	III	III	III	<i>"Planifico actividades con facilidad"</i>
23	III	III	III	III	III	
24	III	III	III	III	III	
25	XXI	III	III	III	III	<i>No garantiza que el trabajo esté bien.</i>
26	II X	III	III	III	II X	<i>"Cuido mis pertenencias"</i>
27	III	III	II X	III	III	
28	III	III	III	III	III	
29	XXI	III	III	III	III	<i>No garantiza que el trabajo esté bien.</i>
30	III	III	III	III	III	
31	III	III	III	III	III	
32	II X	III	III	III	III	<i>"Dejar de hacer algo que quiero..."</i>
33	II X	III	III	III	II X	<i>"Dejo hablar sin interrumpir"</i>
34	III	III	III	III	II X	<i>No "facilidad"</i>
35	III	III	III	III	III	
36	III	II X	III	III	III	<i>"Capaz de cumplir responsabilidades"</i>

37	III	III	III	III	IIX	
38	III	III	III	III	III	
39	IXI	III	III	III	III	<i>Es monitorización</i>
40	XXX	IIX	III	III	XXX	<i>Incompleto</i>
41	III	III	III	III	III	
42	XXX	III	III	III	III	<i>“Coherencia entre... digo y hago”</i>
43	XXX	III	III	III	IIX	<i>“Revso que haya cumplido pasos...”</i>
44	III	III	III	III	III	
45	III	III	III	III	III	
46	III	III	III	III	III	
47	IXI	III	III	III	III	<i>Es monitorización.</i>
48	III	III	III	III	III	
49	III	III	III	III	III	
50	XXX	III	III	III	XXX	<i>Es automotivación.</i>
51	XXX	XXX	IIX	III	III	<i>Es propia conducta.</i>
52	IXI	III	III	III	III	<i>Es monitorización.</i>
53	XXI	IIX	III	III	III	<i>No evidencia iniciativa.</i>
54	III	III	III	III	III	
55	III	III	III	III	III	
56	III	IIX	III	III	III	<i>“Disposición a iniciar tareas”</i>
57	III	III	III	III	III	
58	III	III	III	III	III	
59	IIX	III	III	III	III	<i>En universidad es con rúbricas.</i>
60	III	IIX	III	III	III	<i>Se da por sentado el desorden.</i>
61	III	III	III	III	III	
62	III	III	III	III	III	
63	III	III	III	III	III	
64	IXI	III	III	III	III	<i>Es monitorización.</i>
65	XXI	IXI	III	III	III	<i>“Me es fácil ser creativo...”</i>
66	III	III	IIX	III	III	<i>“En el área académica...”</i>
67	III	III	III	III	III	

Nota: J (Jueces); P (Pertinencia); R (Relevancia); C (Claridad).

Elaboración propia