



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

Autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería de una
universidad privada de Lima 2025

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autor: Palomino Onton, Cristian


Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2087-4299>

Asesor: Dr. Rosario Pacahuala, Emilio Augusto

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2421-548X>

Lima – Perú

2026

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01

FECHA: 26/03/2026

Yo, CRISTIAN PALOMINO ONTON Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería de una Universidad Privada de Lima 2025" Asesorado por el docente: Rosario Pacahuala, Emilio Augusto Con DNI 40872575 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2421-548X> tiene un índice de similitud de dieciocho 18% con código oid: :14912:571595341 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:



.....
 Firma de autor 1
 CRISTIAN PALOMINO ONTON
 DNI: 77062635



Firma
 Rosario Pacahuala, Emilio Augusto
 DNI: 40872575

Lima, 5 de diciembre de 2025

Dedicatoria

A mi familia, por acompañarme siempre con su amor incondicional y su apoyo permanente, siendo mi mayor fortaleza en cada etapa de este camino. A mis amigos, por su paciencia, comprensión y por estar presentes cuando más los necesité. A todas las personas que formaron parte de este sueño y creyeron en él, mi más sincero agradecimiento por su respaldo.

Agradecimiento

A mi mamita Simona, por su amor infinito, su apoyo incondicional y por ser mi mayor fortaleza e inspiración en cada paso de este camino. Expreso también mi más sincero agradecimiento por la oportunidad de llevar a cabo esta investigación. A mis compañeros y amigos, por su apoyo constante, su compañerismo y por compartir generosamente sus conocimientos. A mis profesores, por su dedicación y enseñanza, y a mi familia, por ser siempre mi pilar fundamental.

Índice General

Portada.....	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice General.....	iv
Índice de tablas	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema.....	3
1.2.1. Problema General	3
1.2.2. Problemas Específicos.....	4
1.3. Objetivos de la investigación	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación de la investigación	4
1.4.1. Teórica.....	4
1.4.2. Metodológica.....	5
1.4.3 Práctica.....	5
1.5. Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1. Antecedentes de la investigación	8
2.2. Bases teóricas	13
2.3. Formulación de hipótesis	21
2.3.1. Hipótesis general.....	21

2.3.2. Hipótesis específicas	21
CAPITULO III: METODOLOGÍA.....	22
3.1 Método de la Investigación	22
3.2. Enfoque de la Investigación	22
3.3. Tipo de Investigación	23
3.4. Diseño de Investigación	23
3.5. Población, muestra y muestreo.....	23
3.6. Variables y operacionalización	26
3.7. Técnica e instrumentos de recolección de datos	29
3.7.1. Técnica	29
3.7.3. Validación	30
3.7.4. Confiabilidad.....	31
3.8. Procesamiento y análisis de datos	32
3.9. Aspectos éticos.....	33
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	34
4.1. Resultados	34
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados	34
4.1.2. Prueba de Hipótesis.....	37
4.1.3. Discusión de resultados.....	43
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	46
5.1. Conclusiones	46
5.2. Recomendaciones.....	47
REFERENCIAS.....	48
ANEXOS.....	59
<i>Anexo 1: Matriz de Consistencia.....</i>	<i>59</i>
<i>Anexo 2: Instrumentos</i>	<i>61</i>
Anexo 3: Validez del Instrumento.....	66

Anexo 6: <i>aprobación del comité de etica</i>.....	97
Anexo 7: <i>Formato de consentimiento informado</i>.....	98
Anexo 7: <i>Reporte de similitud de Turnitin</i>	100

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Matriz de la operacionalización de la variable autoconcepto</i>	27
Tabla 2: <i>Operacionalización de la variable1: Estrategias de Aprendizaje</i>	28
Tabla 3: <i>Ficha técnica del Cuestionario para medir el Autoconcepto (AF5)</i>	29
Tabla 4: <i>Ficha técnica del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje</i>	30
Tabla 5: <i>Lista de expertos responsables de la validación de los instrumentos</i>	31
Tabla 6: <i>Confiabilidad de los instrumentos autoconcepto académico</i>	32
Tabla 7: <i>Confiabilidad de los instrumentos estrategias de aprendizaje</i>	32
Tabla 8: <i>Datos sociodemográficos</i>	34
Tabla 9: <i>Autoconcepto y sus dimensiones en estudiantes de enfermería una universidad privada de Lima</i>	35
Tabla 10: <i>Estrategias de aprendizaje y sus dimensiones en estudiantes de enfermería una universidad privada de Lima</i>	36
Tabla 11: <i>Prueba de normalidad</i>	38
Tabla 12: <i>Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico</i> .	39
Tabla 13: <i>Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico</i> .	40
Tabla 14: <i>Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional</i> .	41
Tabla 15: <i>Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social</i>	42

RESUMEN

Introducción: El autoconcepto y las estrategias de aprendizaje constituyen factores clave en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes universitarios. La comprensión de cómo ambos constructos interactúan resulta fundamental para fortalecer procesos formativos y promover el éxito académico en los futuros profesionales de enfermería. **Objetivo:** Determinar la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2025. **Materiales y métodos:** El enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional. La población estuvo conformada por 610 estudiantes de los ciclos VIII, IX y X, y la muestra probabilística fue de 236 participantes. Se utilizó el cuestionario de Autoconcepto AF5 y la escala de Estrategias de Aprendizaje. **Resultados:** El autoconcepto presentó niveles medios (62.3 %), altos (22.0 %). Las estrategias de aprendizaje fueron nivel medio (68.6 %). La correlación general entre autoconcepto y estrategias de aprendizaje fue positiva moderada y significativa ($\rho = 0.604$; $p < 0.001$). Por dimensiones, se halló correlación significativa entre estrategias de aprendizaje y autoconcepto académico ($\rho = 0.604$; $p < 0.001$) y autoconcepto social ($\rho = 0.418$; $p < 0.001$), mientras que no se encontró relación significativa con el autoconcepto emocional ($\rho = 0.027$; $p = 0.683$). **Conclusión:** Existe una relación positiva y significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2025.

Palabras clave: autoconcepto, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes.

ABSTRACT

Introduction: Self-concept and learning strategies are key factors in academic performance and in the development of professional competencies among university students. Understanding how both constructs interact is essential to strengthening educational processes and promoting academic success in future nursing professionals. **Objective:** To determine the relationship between self-concept and learning strategies in nursing students at a private university in Lima, 2025. **Materials and Methods:** The study used a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The population consisted of 610 students from the VIII, IX, and X cycles, and the probabilistic sample included 236 participants. The AF5 Self-Concept Questionnaire and the Learning Strategies Scale were applied. **Results:** Self-concept showed medium levels (62.3%) and high levels (22.0%). Learning strategies were predominantly at a medium level (68.6%). The general correlation between self-concept and learning strategies was positive, moderate, and significant ($\rho = 0.604$; $p < 0.001$). By dimensions, a significant correlation was found between learning strategies and academic self-concept ($\rho = 0.604$; $p < 0.001$) and social self-concept ($\rho = 0.418$; $p < 0.001$), whereas no significant relationship was observed with emotional self-concept ($\rho = 0.027$; $p = 0.683$). **Conclusion:** There is a positive and significant relationship between self-concept and learning strategies in nursing students from a private university in Lima, 2025.

Keywords: self-concept, learning strategies, academic performance, students.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico y la adaptación al entorno universitario dependen en gran medida de factores psicológicos y cognitivos que repercuten en la forma en que los estudiantes afrontan las demandas formativas. Entre estos factores, el autoconcepto académico es reconocido como un constructo esencial que refleja la percepción que tiene el estudiante sobre sus capacidades, habilidades y desempeño educativo. La evidencia señala que un autoconcepto positivo se asocia con mayor motivación, persistencia, bienestar emocional y mejores resultados académicos, lo cual cobra especial relevancia en carreras exigentes.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje, entendidas como los procedimientos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos que emplea el estudiante para procesar, organizar y retener información, constituyen un componente determinante en el éxito formativo. Diversos estudios muestran que los estudiantes que desarrollan estrategias de apoyo, hábitos adecuados de estudio y técnicas cognitivas tienden a presentar un desempeño más eficiente, mayor autonomía y un aprovechamiento óptimo de sus experiencias académicas.

En este marco, el presente estudio se estructura de la siguiente manera: Capítulo I expone el problema, los objetivos y la justificación; Capítulo II desarrolla los antecedentes y el marco teórico; Capítulo III describe la metodología empleada; Capítulo IV presenta los resultados; y Capítulo V incluye la discusión, conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Con el transcurso del tiempo, el sistema educativo ha experimentado grandes cambios que incluyen transformaciones demográficas, alteraciones políticas, crisis económicas, conflictos armados y más recientemente, pandemias a nivel mundial. Estos eventos impactan en el futuro de su formación.

Acorde a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), señalaron que para proteger la formación y preparación de los educandos en todas las etapas educativas debieron adaptar sus estrategias de aprendizaje presencial en el marco digital y animar a todas las organizaciones educativas que implementen nuevos mecanismos de formación para promover el desarrollo. Maximizando el contacto directo entre estudiantes y profesores, ajustar ritmo, horario y promover la incorporación de estrategias didácticas innovadoras, para promover la autoformación.

Al respecto el Banco Mundial (2022) señala que a muchos discentes no desarrollan estrategias de aprendizajes pertinentes, limitándolos a aprender adecuadamente, y no lo hacen cuando llegan a las primeras etapas de la edad adulta que son habilidades esenciales para el fomento del desarrollo personal. Los investigadores Esnaola et al. (2008) señalan que un autoconcepto optimista resulta esencial para un favorable rendimiento en el ámbito personal y profesional, así que influirá dentro de la determinación y ejecución de

enfoques de enseñanza óptimas. Un autoconcepto constructivo puede promover procesos y estrategias de aprendizaje más eficaces y adaptativos.

Al respecto Sheppard (2021) manifiesta que los estudiantes, simplemente adquieren conocimientos de manera independiente a través de materiales impresos, lo cual indica que no se hacen responsables de su aprendizaje autónomo ni son conscientes de cómo están aprendiendo. Esto demuestra claramente que no se están utilizando las estrategias de aprendizaje correspondientes. Por otro lado, también es obvio que cuando los profesores dejan la división de actividades y tareas de repaso, no dieron a los estudiantes correcciones y comentarios, es decir esto significa que no brindan las estrategias de aprendizaje adecuadas, como la retroalimentación, lo cual interfiere con el desarrollo reflexivo en el cual deberían estar involucrados.

A nivel Latinoamérica, por ejemplo, en México, en 2021, se obtuvieron datos interesantes por ejemplo el 2.9% de los participantes presento estrategias de aprendizaje regulares, el 75.4% de las personas tienen buenas estrategias de aprendizaje y finalmente el 21.7% de las personas tienen excelentes estrategias. A partir de estos resultados se concluye que los participantes necesitan conocer y utilizar estrategias vinculados con la búsqueda, elección, técnica y uso de información.

En América del sur, por ejemplo, en Uruguay, en 2020, se halló que fue un país que ha dedicado mucho tiempo en temas de enseñanza, sobre todo online, garantizando la conectividad y acceso a herramientas digitales que han contribuido a la mejora educativa, implementando el Plan Ceibal, siendo una estrategia educativa muy eficaz en la educación de los estudiantes, otras estrategias educativas utilizadas en dicho país fueron las plataformas CREA, y plataformas gamificada y Matific que brindan más de 7.000 libros recreativos, de texto, videos, imágenes que fortalecen el ciclo de aprendizaje.

Según Camizán et al. (2021) comentan que durante su análisis efectuado en Perú hallaron que el 41,64% de los padres no sabían utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas; La misma opinión fue expresada por el 13,47% de los docentes. Uno de los principales hallazgos es que los educadores desarrollan pocas estrategias de aprendizaje, específicamente los padres cumplen una función clave en el aprendizaje sus sucesores.

Por ejemplo, en Perú en 2020, los investigadores descubrieron que el estilo de aprendizaje preferido por los educandos fue el de apoyo, con un 62.84%, seguido de organización con un 47.1%, control con un 33.22%, y elaboración con un 28.22%, llegando a la determinación que los educandos tienen un déficit análisis cognitivo. De igual manera, aplicar estrategias de aprendizaje efectivas puede potenciar el entusiasmo, ofreciendo a los discentes una mayor percepción de competencia y éxito a lo largo del proceso de obtención de habilidades y saberes. (González Gonzales y Oseda Gago, 2021).

Los investigadores Alarcón et al. (2008) manifiestan que en el Perú las universidades tuvieron el reto de construir planes de estudio basados en destrezas mientras participan en los procesos institucionales de licencia y acreditación de cada escuela profesional. Sin embargo, este proceso de reestructuración también abordó el problema de la deserción estudiantil. Esto ocurre debido a que las universidades y los docentes no han indagado la ejecución de estrategias de aprendizaje adaptadas a las herramientas y materiales educativos, así como a los estilos de aprendizaje y el incentivo intrínseco deseado. Por lo tanto, es crucial entender las estrategias de estudio de los educandos universitarios y determinar los insumos tangibles y digitales adicionales esenciales para el aprendizaje y la investigación efectivos

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Establecer la relación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

Establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

Identificar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

El análisis sobre ambas variables es muy importante porque repercute en el desempeño tanto en el área educativa como en la futura práctica profesional de estos aspirantes a la salud. Los alumnos de enfermería en formación enfrentan desafíos únicos que

requieren habilidades técnicas, emocionales y cognitivas complejas. Comprender cómo perciben su capacidad para afrontar estos desafíos (autoconcepto) y cómo eligen aprender (estrategias de aprendizaje) puede generar conocimientos valiosos que contribuyan a mejorar los enfoques pedagógicos y fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, investigaciones previas demuestran que un autoconcepto positivo se relaciona con una mayor fuerza de voluntad una elevada autoeficacia y una mejor capacidad de adaptación ante situaciones nuevas y exigentes lo cual resulta esencial para los estudiantes de enfermería en su proceso de transición hacia roles profesionales. Por esta razón el propósito de este estudio es cubrir un vacío existente en la literatura científica mediante el análisis de la conexión entre el autoconcepto del alumnado de enfermería y sus estrategias de aprendizaje. Los resultados obtenidos podrán orientar la creación de prácticas educativas más efectivas programas de apoyo estudiantil y procesos de enseñanza personalizados que respondan a las necesidades específicas del alumnado.

1.4.2. Metodológica

Este trabajo tiene como propósito generar aportes relevantes en dos variables fundamentales del desarrollo académico y profesional de los futuros enfermeros. Por un lado, el estudio del autoconcepto permite reconocer cómo los estudiantes perciben y valoran sus propias aptitudes y cualidades que repercuten directamente en su motivación y en la efectividad de su rendimiento académico. Por otro lado, el análisis de los enfoques de aprendizaje muestra las estrategias y métodos que utilizan para adquirir y aplicar nuevos conocimientos lo cual resulta esencial para optimizar la enseñanza y elevar la calidad educativa dentro del campo de la enfermería. En conjunto ambos enfoques ofrecen una visión integral del proceso formativo y orientan la implementación de acciones que fortalezcan un aprendizaje más profundo y significativo.

1.4.3 Práctica

El presente estudio es fundamental para comprender cómo los autoconceptos personales de los estudiantes se relacionan en su forma de aprender y en su desempeño durante la formación profesional. Analizar estas relaciones permite diseñar intervenciones educativas más efectivas que fortalezcan la seguridad personal y promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas. De esta manera el fortalecimiento de estos aspectos contribuye a una preparación más sólida y autónoma que facilita a los futuros enfermeros enfrentar con éxito los desafíos teóricos y prácticos propios de su profesión.

1.5. Limitaciones de la investigación

Durante esta investigación, una de los grandes retos fue recolectar los datos de manera virtual, ya que dependía tanto de que los estudiantes tuvieran acceso a internet como de su disposición para responder los cuestionarios en línea. Al ser un estudio correlacional, los resultados solo permiten ver cómo se relacionan el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, pero no se puede afirmar que uno cause cambios en el otro. También hay que considerar que las respuestas se basaron en la percepción de los propios estudiantes, lo que puede generar cierta subjetividad o que algunos contesten según lo que consideran “correcto” o esperado socialmente. Por último, como el estudio se hizo únicamente en una universidad privada de Lima, los hallazgos no necesariamente se pueden aplicar a otras universidades o contextos educativos distintos.

1.5.1 Temporal

Se aplicó en el curso de los meses calendario de julio, agosto y setiembre del 2025.

1.5.2 Espacial

Se efectuó en el contexto geográfico de una universidad privada situada en Lima, Perú

1.5.3 Población o unidad de análisis

El análisis en curso se llevó a cabo en estudiantes de pre grado de Enfermería que cursan los ciclos VIII, IX y X ciclo en una universidad privada de Lima, Perú, y como unidad de análisis el estudiante.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1 Internacionales

Gavín-Chocano et al. (2025), en España, emprendieron un análisis cuyo objetivo fue “analizar el valor predictivo de las estrategias de aprendizaje sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios en dos modalidades: presencial y a distancia”. Recurrió a un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y de carácter predictivo. Los análisis mostraron que, en la modalidad a distancia, las estrategias metacognitivas presentaron un efecto predictivo significativo sobre la autoeficacia, con un coeficiente estandarizado $\beta = 0.549$ ($p < 0.001$), mientras que las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos alcanzaron un $\beta = 0.438$ ($p < 0.001$), evidenciando un impacto importante. En la modalidad presencial, la mayor capacidad predictiva se observó también en las estrategias de interacción social y manejo de recursos ($\beta = 0.581$; $p < 0.001$), seguidas de las estrategias metacognitivas ($\beta = 0.242$; $p < 0.01$). En ambas modalidades, las estrategias motivacionales y los componentes afectivos no mostraron significancia estadística ($p > 0.05$).

Soria et al. (2024) realizaron un análisis orientado a de “examinar las estrategias cognitivas y metacognitivas junto con el componente motivacional del aprendizaje en estudiantes”. Este estudio fue realizado con un colectivo de 199 cursantes de primer año de Medicina utilizando herramientas como la Escala de Preparación para el Aprendizaje

Independiente (EPAI) y la Escala de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a fin de analizar aspectos vinculados al aprendizaje autodirigido. Los datos evidenciaron una asociación positiva entre el estilo de aprendizaje teórico y la estrategia de procesamiento profundo con el aprendizaje autodirigido. A partir de estos hallazgos los investigadores concluyeron que los estudiantes de Medicina con estilos de aprendizaje teóricos y una menor tendencia a la retención de hechos demuestran una mayor capacidad para gestionar de manera autónoma su proceso formativo.

Sánchez (2023) ejecuto un estudio con la finalidad de “determinar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios”. Este estudio de tipo cuantitativo se desarrolló con la participación de 183 estudiantes utilizando una Escala de Autoconcepto como instrumento principal. Los análisis finales reflejaron una relación directa y favorable entre ambas variables analizadas lo que evidencia que fortalecer la autoestima del estudiante resulta fundamental para fortalecer diversas competencias y adquisición de destrezas académicas. De igual manera los hallazgos destacan la importancia de promover competencias de autocontrol social y emocional dentro de la educación superior con el fin de favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Negrette -Rodríguez y Ruiz-Méndez (2023) efectuaron una análisis orientado a “determinar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes del nivel medio”. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y descriptivo y utilizó diferentes instrumentos de evaluación como la Escala de Autoestima de Rosenberg el Cuestionario AF5 y una entrevista semiestructurada. El estudio considero 47 estudiantes, y los datos permitieron observar que las autopercepciones académicas y físicas positivas se asociaron con un mejor rendimiento escolar mientras que las autopercepciones sociales emocionales y familiares negativas se vincularon con un desempeño más bajo. Por tanto, los autores sostienen que fomentar una autoestima equilibrada en todas las dimensiones

personales contribuye tanto al rendimiento académico como al bienestar integral del estudiante.

López et al. (2021) desarrollaron una investigación orientada a “analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina”. Se aplicó una metodología cuantitativa con diseño correlacional y contó con una muestra no probabilística de 144 participantes. Los hallazgos evidenciaron que la eficiencia académica se vincula de manera favorable con la utilización de técnicas de aprendizaje complejas lo que demuestra que los factores ambientales pedagógicos y motivacionales desempeñan un papel fundamental en el fortalecimiento del desempeño educativo. En conclusión, los investigadores sostuvieron que la incorporación de métodos de estudio adaptados a las características individuales de los alumnos contribuye a mejorar su práctica académica y su progreso dentro de los programas formativos.

Hurtado et al. (2024) lideraron un estudio para “Examinar el impacto de las estrategias de enseñanza docente a través de la estrategia instrumental, afectivo- motivacional y cognitiva-metacognitiva” fue de enfoque cuantitativo y explicativo, en el que se efectuaron encuestas a 469 aprendices de pregrado. Los hallazgos afirmaron que todas estas metodologías de enseñanza contribuyen de manera significativa al éxito académico, siendo la dimensión afectivo-motivacional la más prominente. En conclusión, los docentes implementan estrategias pedagógicas efectivas en entornos virtuales sincrónicos, promoviendo tanto el aprendizaje como el bienestar de los estudiantes.

Nacionales

Lara-surichaqui y Mendivel-Gerónimo (2025) en Perú, desarrollaron un estudio que tuvo como meta “determinar la relación entre la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. Aplicaron un enfoque cuantitativo, básico, con un enfoque no experimental,

transversal y correlacional. La población estuvo conformada por 1869 estudiantes y se seleccionó una muestra aleatoria simple de 319 participantes. Los análisis indicaron que el 62.7% entre los alumnos se detectó alta autoeficacia académica, mientras que el 34.8% mostró un nivel bajo en estrategias de aprendizaje. El análisis correlacional evidenció una interrelación positiva y notable entre las variables consideradas ($Rho = 0.704$; $p < 0.001$), demostrando que quienes poseen mayor autoeficacia habitualmente suelen emplear estrategias de aprendizaje de manera más efectiva.

Ayma-Visa, y Condori- Luque (2023), en Perú, cuyo objetivo fue “determinar la relación entre las estrategias Aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes universitarios”. Se implementó un enfoque correlacional tanto como transversal. Para el estudio, se ejecutó un muestreo aleatorio de 100 educandos. En cuanto a la adquisición de datos se recurrió al “Cuestionario (CEDEA) de Férra” y para cuantificar la autoeficacia académica, se ejecutó el “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)”. La autoeficacia académica fue media en el 56,2% seguido de 34,8% alto y bajo 9%. El examen de los datos evidenció una conexión estadísticamente relevante de intensidad alta ($p < 0.05$ y $Rho = 0.533$). Se observa una conexión positiva y sustancial dentro de las variables examinadas.

García (2023), en Moquegua, realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes ingresantes de una universidad pública. El estudio adoptó una metodología cuantitativa, de carácter no experimental, transversal y con análisis correlacional, y trabajando con una muestra conformada por 242 estudiantes de primer ciclo, pertenecientes a diversas escuelas profesionales. Según los resultados descriptivos el 64.9% de estudiantes presentó un nivel medio en estrategias de aprendizaje autorregulado, mientras que en autoeficacia académica predominó también el nivel medio con 47.5%, seguido del nivel alto

con 31.4%. En el análisis inferencial se evidenció un nexo positivo y moderado entre las variables involucradas, alcanzando una $\rho = 0.431$ considerando un nivel de confianza de $p = 0.000$, lo que permitió aceptar la hipótesis de relación significativa. A nivel dimensional, las correlaciones oscilaron entre valores bajos a moderados, destacando el vínculo existente entre las técnicas motivacionales y de apoyo con una $\rho = 0.442$, y la más baja en la dimensión de interacción contextual, donde la relación fue prácticamente nula ($\rho = 0.007$; $p = 0.914$).

Bulnes (2022) ejecutó un estudio sobre como “Establecer un vínculo entre estrategias de aprendizaje y habilidades digitales entre estudiantes de pregrado de una universidad específica de Lima”, en dicha exploración, se implementó el método cuantitativo transversal, empleando un estudio no experimental, por un muestreo de tipo aleatorio. La información analizada no reveló interacciones significativas entre ambas variables, lo que llevó al rechazo de las hipótesis propuestas. Las hipótesis planteadas fueron refutadas. Conforme a la información obtenida, es posible determinar que no se observa una asociación directa entre las variables estudiada, esto significa que la competencia digital no es una estrategia de aprendizaje en sí misma, sino un aspecto fundamental que los estudiantes deben adquirir.

Gálvez (2021), llevo a cabo un estudio con la finalidad de “examinar la interrelación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de universidades privadas”, por lo que desarrolló un estudio de tipo cuantitativo mediante un diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 55 estudiantes y los datos obtenidos arrojaron un coeficiente Rho de 0.535 con un nivel estadísticamente significativo menor de 0.05, lo que permitió evidenciar que los estudiantes con mayor motivación y suficientes recursos para el aprendizaje logran aplicar estrategias de estudio de manera más eficiente, mientras que aquellos con niveles bajos de motivación y recursos limitados enfrentan mayores dificultades

para aprovechar dichas estrategias. En este sentido, el estudio destaca el papel fundamental de la motivación como un componente determinante en la elección y efectividad de las estrategias de aprendizaje dentro del ámbito universitario.

Del mismo modo, Candio (2019), efectuó un estudio académico en Lima con la intención de “explorar la relación entre el autoconcepto y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”, por lo que adoptó un enfoque transversal correlacional que involucro a 815 estudiantes, y los análisis mostraron correlación relevante entre las dos variables y pusieron de manifiesto que dicha relación varía según las características personales de los participantes, de modo que factores como el sexo, la formación académica, el estado civil, la situación parental y la experiencia laboral influyen de manera importante en el autoconcepto y en los estilos de aprendizaje. En consecuencia, este estudio aporta una comprensión más amplia sobre cómo las diferencias individuales condicionan las formas de aprender y la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autoconcepto

2.2.1.1. Conceptualización

Cardenal Hernáez y Fierro Bardají (2003), conceptualizan el autoconcepto en términos de conglomerado de pensamientos y valoraciones que una persona tiene sobre sí misma. Estos pensamientos pueden ser descriptivos, donde simplemente señalan las características o cualidades de un individuo, o evaluativos, donde expresan una opinión o juicio sobre el valor de esas características.

Para Resines (2009), el autoconcepto es la imagen o idea que tenemos de nosotros mismos. La imagen se compone de varios elementos interconectados de modo que los cambios en un elemento afectan a los demás. A diferencia de la herencia genética, el autoconcepto se aprende a través de nuestras experiencias de vida, la evaluación de nuestro propio comportamiento y lo que los demás piensan de nosotros.

Contrariamente a los enfoques tradicionales, García Pérez y Musitu Ochoa (1999), propusieron una nueva definición de autoconcepto. Lo ven como la autopercepción compleja y multifacética de un individuo organizada por clase. Esta percepción está fuertemente influenciada por las interacciones con los demás y la interpretación que el individuo hace de su propio comportamiento. Para ello, propusieron un modelo que lo dividía en cinco dimensiones principales.

2.2.1.2. Teoría del autoconcepto de Carl Rogers:

La teoría de la percepción de sí mismo de Carl Roger (1987), se centra en su enfoque humanista de la psicología. Rogers distinguió entre el “yo real” (lo que esencialmente somos) y el “yo ideal” (lo que aspiramos a ser). El autoconcepto abarca las creencias los sentimientos y los valores que una persona tiene sobre sí misma y se forma a partir de las experiencias de vida y de las relaciones que establece con su entorno social, por lo tanto, la coherencia entre el yo verdadero y el yo ideal resulta fundamental para mantener una adecuada salud mental ya que una gran diferencia entre ambos puede generar malestar y desequilibrio emocional. En este marco los elementos centrales de la teoría son la aceptación incondicional y la empatía porque ambas facilitan que las personas reconozcan y comprendan sus emociones y vivencias sin temor a ser juzgadas, de modo que gracias a esta aceptación se promueve el desarrollo personal y la autorrealización logrando una mayor armonía entre el yo verdadero y el yo ideal. En consecuencia, el autoconcepto se concibe como un modelo

multidimensional que integra la autoestima y la capacidad de relacionarse con los demás a partir de la autopercepción y de los referentes sociales.

2.2.1.3. Dimensiones del autoconcepto

Cabe destacar el aporte realizado por García et al. (2009) en el estudio del autoconcepto ya que su modelo se compone de cinco dimensiones interrelacionadas cuya eficacia ha sido demostrada ampliamente en diversos contextos educativos y profesionales a nivel internacional por lo que su contribución se considera un referente sólido para comprender la estructura del autoconcepto y su aplicación en la práctica investigativa.

Dimensión académica

El autoconcepto académico se entiende como una construcción organizacional que expresa percepciones estables acerca de las propias conductas y atributos relacionados con el desempeño educativo de modo que esta dimensión incluye un componente socioemocional que abarca la autoevaluación de creencias personales sobre la capacidad para enfrentar tareas académicas y la percepción de la efectividad de las habilidades intelectuales. A través de esta perspectiva se reconoce que la valoración que el estudiante hace de su rendimiento influye directamente en su motivación y en la forma en que asume los desafíos del aprendizaje lo que permite comprender el papel fundamental del autoconcepto académico en el desarrollo del éxito formativo (Guay et al., 2010).

Con lo anterior, la experiencia del éxito también es de gran importancia en el desarrollo de esta dimensión y el fracaso en el aula, en el trabajo y en otros contextos que requieren habilidades cognitivas y resolución de problemas. Sin duda, las situaciones difíciles en las instituciones educativas hacen que los estudiantes desarrollen conceptos académicos negativos sobre sí mismos.

Dimensión social

Según varios estudios, esta dimensión se crea a través de las relaciones con familiares cercanos como padres, primos, tíos y otros miembros del círculo familiar. A medida que nos desarrollamos, entramos en un nuevo entorno donde aprendemos normas, hábitos y patrones de vida coexistentes que son diferentes de nuestras situaciones vividas. Estos nuevos conocimientos nos permiten desarrollar juicios de valor y habilidades analíticas para comportarnos adecuadamente. Pero si no lo hacemos, podemos enfrentarnos a problemas como el comportamiento antisocial y la introversión. En vista de ello, es muy importante considerar este aspecto porque afecta la formación de conductas y actitudes durante el desarrollo social. Según Esteve (2005), cree que esta dimensión está estrechamente relacionada con las creencias y el prestigio social de las diferentes comunidades sociales. Esto significa que nuestra imagen como estudiantes también se ve influenciada por cómo nos ven y evalúan los demás.

Dimensión emocional

La dimensión emocional destaca a la habilidad de un sujeto con el fin de conocer, entender y gestionar sus emociones individuales tal como las de quienes le rodean, afectando así sus interacciones sociales y su bienestar integral por lo que, Mayer et al. (2008) señalan que esta competencia afectiva involucra la percepción de integrar, interpretar y gestionar las emociones de forma que promueva el desarrollo personal y cognitivo.

2.2.2 Estrategias de aprendizaje.

2.2.2.1. Conceptualización

Según la perspectiva de Beltrán (2003), define las estrategias de aprendizaje como herramientas psicológicas que amplían su alcance y potencian su efecto en diferentes contextos y en el ámbito educativo se consideran componentes fundamentales que ayudan a los estudiantes a organizar y dirigir su propio proceso de adquisición del conocimiento. Al

aplicarlas los aprendices pueden identificar tanto los factores positivos como los negativos que influyen en su rendimiento académico y en este sentido Beltrán las concibe como una forma de tecnología cognitiva que facilita la toma de decisiones adecuadas durante la formación académica. En cuanto ello Monereo (1994), explica que las estrategias de aprendizaje comprenden procesos cognitivos y metacognitivos que orientan y regulan las actividades mentales con el propósito de que los estudiantes adopten decisiones conscientes e informadas al seleccionar y utilizar conocimientos pertinentes para alcanzar metas específicas y estas estrategias se adaptan a las condiciones particulares del entorno educativo donde se desarrolla el aprendizaje.

Gardner y Alexander (1989), afirmaron que la combinación del conocimiento esquemático con el conocimiento estratégico puede impactar de manera relevante el rendimiento escolar y en este sentido el conocimiento metacognitivo cumple un papel esencial al promover el uso de estrategias que fortalecen la habilidad de los alumnos para adquirir conocimientos de forma eficiente

2.2.2.2. Teoría cognitiva

Según Piaget (1990), su teoría cognitiva, impulsa el desarrollo mental y la adquisición de habilidades al definir la inteligencia como un mecanismo complejo de adaptación biológica y pone relieve el papel activo del individuo en la creación del conocimiento y en la generación de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje está determinado por los procesos psicológicos por el entorno y por las percepciones que tienen tanto los docentes como los estudiantes y por ello mejorar los procesos cognitivos resulta esencial para consolidar la información y conservarla en la memoria a largo plazo. A través de estos procesos el individuo logra optimizar la adquisición de conocimientos mediante el uso

adecuado de recursos mentales que permiten una retención prolongada de la información y fortalecen su capacidad para comprender y aplicar lo aprendido.

Cuando los procesos cognitivos no operan de manera adecuada surgen dificultades de aprendizaje que pueden persistir durante toda la vida y esta situación evidencia la importancia fundamental de los procesos mentales para alcanzar un aprendizaje eficaz y un desarrollo intelectual equilibrado. (Munévar Ramírez y Cáceres Bermón, 2016).

2.2.2.3. Teoría del aprendizaje autorregulado

Aprender no se limita a recibir instrucción o a permanecer en un entorno propicio para el estudio ya que resulta esencial que cada persona desarrolle sus propias estrategias y habilidades para adquirir conocimiento de manera autónoma. De esta forma los alumnos pueden dirigir y controlar su propio proceso de aprendizaje a través del establecimiento de metas la organización de sus actividades la supervisión constante de su desempeño y la valoración continua de sus avances lo que favorece una formación más independiente y efectiva. (Viberg et al., 2020).

2.2.2.4. Estrategias de aprendizaje.

Al finalizar el siglo veinte el surgimiento de nuevas plataformas digitales marcó el inicio de una etapa diferente en el ámbito educativo caracterizada por transformaciones profundas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Lozano et al., 2020). La llegada de Internet permitió que los estudiantes accedieran a una gran cantidad de información sin limitaciones de tiempo ni espacio (Lanuza et al., 2018) y este nuevo escenario impulsó la creación de estrategias de aprendizaje adaptadas a los contextos comunitarios culturales y tecnológicos que conforman nuestra sociedad actual (Llatas, 2016).

Con el paso del tiempo se implementaron enfoques pedagógicos innovadores con el propósito de convertir el aprendizaje en una experiencia más significativa y efectiva y en la actualidad la educación se mantiene en constante transformación debido al rápido avance del

conocimiento científico y tecnológico. Este panorama exige repensar las metodologías de enseñanza y buscar alternativas creativas que respondan a las necesidades en una sociedad que se encuentra en constante globalización y conectado (Fernández, 2020).

Las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto diverso de procesos cognitivos emocionales y motores que los estudiantes emplean de manera deliberada y reflexiva para cumplir con eficacia las tareas y los objetivos académicos propuestos. Su propósito consiste en gestionar los aspectos que intervienen en la evolución de habilidades de los aprendices considerando los aspectos personales mediante la coordinación la revisión el seguimiento y la evaluación. El entorno educativo las características de las tareas y el tipo de aprendizaje ejercen una influencia determinante en la formación de estrategias pedagógicas efectivas (Gargallo López y Ferreras Remesal, 2008). A su vez las estrategias educativas constituyen un conjunto de procedimientos diseñados para alcanzar metas concretas dentro del proceso formativo y se desarrollan de manera intencionada con un propósito definido que favorece a los estudiantes aplicar conscientemente el proceso de aprendizaje (Valle et al., 1998).

2.2.2.5. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias cognitivas: se trata de procedimientos estructurados, deliberados y diseñados con un objetivo claro, que requieren la supervisión, regulación o análisis de las acciones emprendidas, con el fin de alcanzar una interpretación lectora adecuada. El impulso de estos recursos cognitivos para la enseñanza, favorece el avance de los aprendices transformándose en elementos intrapersonales significativos e influyentes en el perfeccionamiento de dichas destrezas de aprendizaje autogestionado, que los educandos pueden implementar durante la etapa de la lectura (Escoriza, 2003). Según Klimenko (2009), las estrategias cognitivas consisten en una serie de acciones planificadas o procesos cognitivos, emocionales y mentales que se emplean con un propósito específico, como la

interpretación de textos o la incorporación de información. Son procesos que constituyen un parte de un plan de acción diseñado por el individuo.

Estrategias de apoyo al aprendizaje: Involucran al soporte y asistencia a fin de mejorar el desempeño de estas metodologías vinculadas con la obtención, sistematización y restauración de información, aquello contribuye al aumento de la motivación, la autoimagen y la concentración. En adición, crean un ambiente pertinente que facilita un performance sobresaliente del sistema cognitivo. Se hallan tres enfoques de estrategias de respaldo" a) autorregulación metacognitiva, que orienta al educando a lo largo de su trayectoria de enfoque holístico de aprendizaje; b) regulación de procesos emocionales, tal como la concentración, estrés y las expectativas; c) gestión de procesos sociales”, que incluye destrezas para adquirir respaldo, evitar disputas, cooperar, competir, motivar a los compañeros, entre otros (De la Fuente y Justicia, 2003).

Hábitos de estudio: Hacen alusión a diversas conductas que un estudiante realiza para obtener una serie de conocimientos, empleando diferentes estrategias y hábitos como planificación del tiempo, la estructuración del entorno y la aplicación de herramientas de aprendizaje. Las conductas de aprendizaje son métodos recurrentes autónomas de aprendizaje que no requieren una orden específica. La relevancia de estos hábitos se fundamenta en que contribuyen al desarrollo personal, al impulso consciente de la inteligencia y la creatividad, lo que, a su vez, favorece el resultad exitoso del estudiante (Luyo, 2024).

El uso de prácticas de estudio en el progreso de una asignatura es esencial para los educandos, ya que la falta de estos recursos impide que el aprendizaje evolucione de manera efectiva (Bedolla, 2018).

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Existe correlación positiva entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2024.

2.3.2. Hipótesis específicas

Existe relación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1 Método de la Investigación

Se desarrolló utilizando un enfoque mayoritariamente deductivo, apoyado en un método hipotético-deductivo, así lo afirman (Hernández et al., 2018). Este enfoque permite extraer conclusiones específicas a partir de teorías ya establecidas. Distinto al método inductivo, que utiliza la observación de casos concretos para generar nuevas hipótesis, el método deductivo aborda principalmente probar una hipótesis previamente formulada. En este estudio, se partió de una hipótesis principal que planteaba una posible correspondencia entre el autoconcepto y los enfoques de aprendizaje de los educandos de enfermería.

3.2. Enfoque de la Investigación

Se utilizó una metodología cuantitativa, basada en el acopio de datos y un estudio de datos numéricos a fin de detectar patrones y hacer generalizaciones. De acuerdo con Ward Creswell y Poth (2018), este enfoque se orienta hacia la medición precisa y objetiva de las variables, lo que facilita la validación o refutación de las hipótesis planteadas, así como la facultad de aplicar los logros alcanzados a un colectivo más extenso. En tal sentido, Hernández et al. (2018) destacan que el enfoque cuantitativo busca determinar interacciones causales entre las variables, utilizando herramientas estandarizadas que aseguran la exactitud y fiabilidad del contenido obtenido.

3.3. Tipo de Investigación

Fue de índole básica, cuyo objetivo esencial fue generar conocimiento teórico sobre el vínculo entre el autoconcepto y los enfoques de aprendizaje en educandos de enfermería, sin enfocarse en abordar problemas concretos.

Por lo tanto, Chacón et al. (2025) refieren que el estudio básico se centra en ampliar el saber dentro de una disciplina mediante la exploración de nuevas relaciones y conceptos. En este caso, se profundizó en la percepción acerca de cómo los enfoques de aprendizaje afectan tanto el autoconcepto y las estrategias de los educandos aportando al desarrollo teórico en el ámbito educativo. Aunque el enfoque no buscara una aplicación inmediata de los hallazgos, estos proporcionan una base para futuros estudios y posibles mejoras en los métodos pedagógicos utilizados en la formación de enfermería.

3.4. Diseño de Investigación

Los enfoques de investigación académica representan tácticas que un explorador ejecuta con la intención de recopilar y analizar el contenido fundamental para resolver un problema determinado (Hernández et al., 2018). Este análisis recurrió a una metodología no experimental dado que no se realizaron ajustes intencionales sobre ambas variables en estudio. Tuvo un diseño no transversal, estableciendo que la información se recopiló en una única instancia durante el año 2025. Además, fue un diseño correlacional, ya que permitió explorar el enlace entre las dos variables principales. Esto permitió validar las hipótesis formuladas sobre cómo estas variables modulan el logro educativo de los educandos.

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

El colectivo poblacional estuvo constituido por un grupo de participantes que manifiestan cualidades similares, específicamente futuros enfermeros en formación con rasgos académicos y demográficos comunes (Hernández et al., 2018). Se tomo en cuenta a 610 estudiantes que cursan el VIII, IX y X ciclo de enfermería de una universidad privada. Dicha encuesta se realizó en el año 2025, estos estudiantes constituyen un grupo relevante para la evaluación de ambas variables definidas en el estudio.

3.5.2. Muestra

La muestra estuvo integrada por un subconjunto representativo del conjunto poblacional, seleccionado a través del método de muestreo probabilístico aleatorio simple. Este método asegura que todos los estudiantes tengan la misma probabilidad de ser elegidos, permitiendo así obtener datos más confiables y generalizables (Hernández et al., 2018). Para saber cuántos estudiantes formaron parte de este grupo, se aplicó una fórmula específica para poblaciones limitadas. Partiendo de un total de 610 estudiantes, y considerando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, se determinó que al menos 236 estudiantes debían participar en el estudio.

Donde:

- n : tamaño de la muestra
- $N=610$ N : tamaño de la población
- $Z=1.96$: valor z para un 95% de confianza
- $p=0.5$: probabilidad de éxito
- $q= 0.5$: probabilidad de fracaso ($1 - p$)

- $e=0.05$: margen de error

$$n = \frac{610 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{(610 - 1) \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} \approx 236$$

3.5.3. Muestreo

Para el muestreo aleatorio simple, se le asignó un número a cada estudiante de la población. Luego, se eligieron al azar 236 de esos números usando una herramienta que genera números aleatorios. De esta manera, todos los estudiantes tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados, lo que ayuda a que los resultados sean más representativos y se evite cualquier tipo de preferencia o sesgo al momento de escoger a los participantes. (Creswell, 2014).

Criterios de Inclusión:

- Participantes fueron educandos de enfermería que se encuentren en los ciclos VIII, IX y X.
- Se requiere que los estudiantes firmen un consentimiento informado.
- Los participantes contarán con matrícula activa.
- Deben estar inscritos en la modalidad presencial y utilizar plataformas digitales como apoyo.
- La etapa de vida de los educandos debe estar comprendida entre los 20 y > 41 años.
- Se evaluó que los estudiantes gocen de un buen estado emocional y no tengan diagnósticos psicológicos que puedan afectar su aprendizaje.

Criterios de Exclusión:

- Quedan excluidos aquellos educandos que no se encuentren en los ciclos VIII, IX y X de la profesión de enfermería.
- Se descartarán a los estudiantes que no den su conformidad a través del consentimiento informado"
- Estudiantes con matrícula reservada o que se encuentren en pausa académica no podrán participar.
- Aquellos que presenten enfermedades físicas o psicológicas que interfieran en su aprendizaje también serán excluidos.
- No se aceptará a estudiantes que no estén en la modalidad presencial.
- Estudiantes que hayan participado previamente en investigaciones similares sobre estrategias de aprendizaje y autoconcepto no serán considerados.

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 1. Operacionalización de la variable1: Autoconcepto

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (Niveles o rangos)
Autoconcepto	<p>El autoconcepto se refiere a la manera en que una persona se ve a sí misma, abarcando sus creencias, percepciones y rasgos individuales, como su apariencia, comportamiento y habilidades (Davis, 2021).</p> <p>Según Huitt (2009), el autoconcepto se define como la percepción que una persona tiene de sí misma, la cual se forma a partir de sus vivencias, relaciones sociales y el impacto cultural.</p>	<p>Conjunto de actitudes o características que facilitan la medición de las dimensiones académica, social y emocional, utilizando la “escala de Likert con 5 opciones de respuesta. Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5)”.</p>	- Autoconcepto Académico	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento académico-laboral / - Evaluación de los logros y habilidades - Actitud hacia el aprendizaje ante la adquisición de conocimientos 	<p>Escala ordinal:</p> <p>Siempre (S) (5)</p> <p>Casi Siempre (CS) (4)</p> <p>A Veces (AV) (3)</p> <p>Casi Nunca (CN) (2)</p> <p>Nunca (N) (1)</p>	<p>Alto (64 a más)</p> <p>Medio (32 - 63)</p> <p>Bajo (31 a menos)</p>
			- Autoconcepto Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones interpersonales - Evaluación de las habilidades - Percepción de la aceptación social. 		
			- Autoconcepto Social	<ul style="list-style-type: none"> - Grado en el que una persona se acepta y se valora - Percepción de la capacidad para manejar y regular las propias emociones. 		

Tabla 2. Operacionalización de la variable 2: Estrategias de Aprendizaje

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (Niveles o rangos)
Estrategias de aprendizaje	<p>Las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto de procedimientos que abarcan aspectos cognitivos, afectivos y motrices.</p> <p>Estas estrategias son empleadas por los estudiantes de forma consciente y reflexiva, con el fin de alcanzar de manera efectiva una meta u objetivo de aprendizaje específico. (Ferreras, 2008).</p>	<p>Es la manera en que los estudiantes perciben el uso de estrategias de aprendizaje por parte de sus docentes durante su formación, lo cual se evalúa a través de los procesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje. - Estrategias de apoyo al aprendizaje. - Hábitos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y organización - Subrayado - Conciencia de estrategias - Estrategia de elaboración - Planificación y control - Repetición y relectura - Motivación intrínseca - Control de la ansiedad - Condiciones no distracción - Apoyo social - Horario y plan de trabajo - Comprensión - Hábitos de estudio 	<p>Escala ordinal:</p> <p>(1) Nunca</p> <p>(2) Pocas veces</p> <p>(3) A veces</p> <p>(4) Muchas veces</p> <p>(5) Siempre</p>	<p>Bajo (50–116)</p> <p>Regular (117–183)</p> <p>Alto (184–250)</p>

3.7. Técnica e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

Se empleó la encuesta como método de obtención de información, utilizada en investigaciones cuantitativas por su efectividad al captar información proveniente de una muestra representativa. Esta técnica facilita la adquisición de información estandarizada sobre opiniones, conocimientos o actitudes de los participantes (Hernández et al., 2018).

3.7.2. Descripción

Los métodos de acopio de datos constituyen herramientas que optimizan en una investigación, capturar y registrar de forma estructurada y organizada la información relevante sobre las variables en análisis (Bisquerra, 2014). Para estimar el autoconcepto, se utilizó el cuestionario AF5 de (García y Musitu, 1999). Mientras que con el fin de analizar las estrategias de aprendizaje se empleó la escala ACRA de Román y gallego (Ferrerías, 2008). El cuestionario constituye una herramienta sistemática que promueve la recolección de datos a partir de preguntas estructuradas, lo que permite obtener datos estandarizados sobre variables concretas en una población de estudio. (Koo y Wei Yang, 2025).

Tabla 3

Ficha técnica del Cuestionario para medir el Autoconcepto (AF5)

Ficha técnica: Cuestionario de Autoconcepto (AF5)	
Autor y año	García y Musitu (1999)
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	26 minutos
Sujetos de Aplicación	Estudiantes de enfermería de una universidad de lima
Objetivo	Conocer el autoconcepto en estudiantes de enfermería

Dimensiones que Evalúa	Académico, Emocional, Social
Puntuación y escala valorativa	Siempre (S) (5), Casi Siempre (CS) (4), A Veces (AV) (3), Casi Nunca (CN) (2), Nunca (N) (1)

Nota: la información de la tabla corresponde a la ficha técnica del cuestionario Autoconcepto (1999).

Tabla 4

Ficha técnica del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje

Ficha técnica: Estrategias de Aprendizaje	
Autor y año	Jesus de la Fuente Arias, Fernando Justicia (2003)
Adaptación	Ferreras Remesal , Alicia (2008)
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	31 minutos
Sujetos de Aplicación	Estudiantes de enfermería de una universidad de lima
Objetivo	Determinar las estrategias en estudiantes de enfermería
Dimensiones que Evalúa	- Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje, Estrategias de apoyo al aprendizaje y Hábitos de estudio.
Puntuación y escala valorativa	(1) Nunca, (2) Pocas veces, (3) A veces,(4) Muchas veces (5) Siempre

Nota: La tabla expone la ficha técnica del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje, con adaptación de Ferreras (2008)

3.7.3. Validación

Por su parte Iglesias (2021) refiere que la validación hace referencia al grado en que un instrumento de investigación mide de manera correcta y precisa la variable que se

propone evaluar. En este estudio, el proceso de validación fue realizado siguiendo el enfoque metodológico del juicio de expertos la cual implica que personas con experiencia en el área revisen la precisión de la herramienta para cuantificar la variable en cuestión (Iglesias,2021). Este procedimiento aseguró que los elementos del instrumento sean comprensibles, pertinentes y los fines propuestos en el marco de la investigación.

En las secciones siguientes, se describen los especialistas que participaron en la validación de las herramientas:

Tabla 5

Lista de expertos responsables de la validación de los instrumentos

Experto	Nombres y apellidos	Veredicto
1	Mg. Milagros Miranda Seas	Aplicable
2	Mg. Maria Amparo Jara Zevallos	Aplicable
3	Dra. Lily Pizarro Arancibia	Aplicable
4	Mg. Hidalgo Vara Luz Susana	Aplicable
5	Mg. Adilia Vilchez Molina	Aplicable

Nota. La tabla presenta los porcentajes obtenidos a partir del análisis de los informes de opinión de los expertos, mostrando que tanto la variable autoconcepto como la de estrategias de aprendizaje resultan pertinentes y aplicables al contexto del estudio.

3.7.4. Confiabilidad

Se entiende como la capacidad de un instrumento para mantener resultados consistentes y estables cuando se aplica en diferentes momentos y contextos (Manterola et al., (2018). En este trabajo, la confiabilidad de los instrumentos empleados fue examinados usando una prueba piloto que implemento un conjunto de 20 educandos de perfil semejantes a los de la muestra final, aunque sin incluirlos en ella. Después, se calculó el índice de confiabilidad Alfa de Cronbach, que, según Frías (2025), permite evaluar qué tan coherentes

son entre sí los ítems de un test, es decir, si todos contribuyen de manera uniforme a medir el mismo constructo que se desea analizar

Este procedimiento garantizará que el instrumento empleado sea apropiado y alineado con los objetivos establecidos en este estudio.

Tabla 6.

Estadísticas de confiabilidad autoconcepto académico

Alfa de Cronbach	N de elementos
,867	18

Tabla 7.

Estadísticas de confiabilidad estrategias de aprendizaje

Alfa de Cronbach	N de elementos
,951	44

3.8. Procesamiento y análisis de datos

Se mantuvo un proceso estructurado con el propósito de asegurar la veracidad y consistencia de los valores extraídos. En un principio, se utilizó Google Forms para la administración de cuestionarios, previa gestión de las autorizaciones éticas pertinentes de la universidad mediante el registro en la plataforma. Luego de la aprobación del proyecto, se coordinó con los docentes y estudiantes de la escuela, aclarando los fines del estudio y solicitando su consentimiento previo, para seguir adelante con la recolección de las encuestas que fueron procesadas en Excel. Posteriormente, se codificaron las respuestas según las escalas de cada instrumento y se realizó un breve análisis de calidad para verificar la

coincidencia de valores. En este sentido, durante el proceso de revisión, se buscaron errores y potenciales valores atípicos, lo que permitió establecer los datos preparados para su traslado a SPSS (versión 24) a fin de realizar un mejor análisis descriptivo aplicando medidas de tendencia central (porcentajes, frecuencias, medias y desviaciones estándar).

3.9. Aspectos éticos

Se incluyeron educandos de una Facultad de Enfermería, cumpliendo con los fundamentos deontológicos, como la justicia, el respeto y la beneficencia. Para ello, se obtuvo conformidad explícita de forma verbal, garantizando el anonimato de los participantes. Se cumplieron las normativas de las APA y las políticas éticas aprobadas por la Universidad. Durante todo el proceso, se preservaron los derechos individuales de los colaboradores, incluyendo su dignidad, identidad, diversidad, libertad, confidencialidad y privacidad.

Asimismo, los participantes quienes aceptaron de manera voluntaria y consciente formar parte del estudio, con plena comprensión de los propósitos del estudio. Los hallazgos serán compartidos con los participantes y las comunidades involucradas, detallando la metodología utilizada en la investigación.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

Tabla 8.

Datos sociodemográficos de estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	193	81,8
	Masculino	43	18,2
	Total	236	100,0
Edad	>40	3	1,3
	20-25	172	72,9
	26-30	35	14,8
	31-35	17	7,2
	36-40	9	3,8
	Total	236	100,0
Ciclo	IX	80	33,9
	VIII	81	34,3
	X	75	31,8
	Total	236	100,0

En la Tabla 8 se observa que, en cuanto al sexo, el 81,8 % (n = 193) de los estudiantes fueron mujeres, mientras que el 18,2 % (n = 43) fueron varones, evidenciando un predominio femenino en la muestra. Respecto a la edad, la mayoría de los participantes se encuentran en el rango de 20 a 25 años con 72,9 % (n = 172), seguido del grupo de 26 a 30 años con 14,8 % (n = 35), de 31 a 35 años con 7,2 % (n = 17), de 36 a 40 años con 3,8 % (n = 9), y solo el 1,3 %

(n = 3) superó los 40 años; lo que refleja una población predominantemente joven. En cuanto al ciclo académico, el 34,3 % (n = 81) cursaba el VIII ciclo, el 33,9 % (n = 80) el IX ciclo, y el 31,8 % (n = 75) el X ciclo, lo que indica una distribución equilibrada de los estudiantes en los últimos ciclos de la carrera de enfermería.

Tabla 9.

Autoconcepto y sus dimensiones en estudiantes de enfermería una universidad privada de Lima

		Frecuencia	Porcentaje
Autoconcepto	Alto	52	22,0
	Bajo	37	15,7
	Medio	147	62,3
	Total	236	100,0
Dimensión autoconcepto académico	Alto	37	15,7
	Bajo	34	14,4
	Medio	165	69,9
	Total	236	100,0
Dimensión autoconcepto emocional	Alto	66	28,0
	Bajo	67	28,4
	Medio	103	43,6
	Total	236	100,0
Dimensión autoconcepto social	Alto	51	21,6
	Bajo	40	16,9
	Medio	145	61,4
	Total	236	100,0

En la Tabla 9 se observa que, en relación con el autoconcepto general, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio con 62,3 % (n = 147), seguido del 22,0 % (n = 52) con nivel alto y el 15,7 % (n = 37) con nivel bajo. En la dimensión autoconcepto académico, el 69,9 % (n = 165) se ubicó en un nivel medio, el 15,7 % (n = 37) en nivel alto y el 14,4 % (n = 34) en nivel bajo. Respecto al autoconcepto emocional, el 43,6 % (n = 103) mostró un nivel medio, mientras que el 28,4 % (n = 67) presentó un nivel bajo y el 28,0 % (n = 66) un nivel

alto. Finalmente, en la dimensión autoconcepto social, el 61,4 % (n = 145) se encontró en un nivel medio, seguido del 21,6 % (n = 51) en nivel alto y del 16,9 % (n = 40) en nivel bajo.

Tabla 10.

Estrategias de aprendizaje y sus dimensiones en estudiantes de enfermería una universidad privada de Lima

		Frecuencia	Porcentaje
Estrategias de aprendizaje	Alto	30	12,7
	Bajo	44	18,6
	Medio	162	68,6
	Total	236	100,0
Dimensión cognitiva	Alto	26	11,0
	Bajo	47	19,9
	Medio	163	69,1
	Total	236	100,0
Dimensión apoyo	Alto	36	15,3
	Bajo	39	16,5
	Medio	161	68,2
	Total	236	100,0
Dimensión hábitos	Alto	51	21,6
	Bajo	38	16,1
	Medio	147	62,3
	Total	236	100,0

En la Tabla 10, se observa que, en cuanto a las estrategias de aprendizaje generales, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio con 68,6 % (n = 162), seguido del 18,6 % (n = 44) en nivel bajo y del 12,7 % (n = 30) en nivel alto. En la dimensión cognitiva, el 69,1 % (n = 163) se ubica en un nivel medio, el 19,9 % (n = 47) en nivel bajo y el 11,0 % (n = 26) en nivel alto. Respecto a la dimensión de apoyo, el 68,2 % (n = 161) se encuentra en un nivel medio, el 16,5 % (n = 39) en nivel bajo y el 15,3 % (n = 36) en nivel alto. Finalmente, en la

dimensión hábitos de estudio, el 62,3 % (n = 147) presenta un nivel medio, seguido del 21,6 % (n = 51) con nivel alto y el 16,1 % (n = 38) con nivel bajo.

4.1.2. Prueba de Hipótesis

4.1.2.1. Análisis de normalidad

Hipótesis nula (H_0):

Los datos de la variable siguen una distribución normal.

Hipótesis alterna (H_1):

Los datos de la variable no siguen una distribución normal.

Nivel de significancia:

Si $p > 0.05$, no se rechaza H_0 , lo que significa que la variable tiene una distribución aproximadamente normal.

Si $p \leq 0.05$, se rechaza H_0 , indicando que la variable no presenta una distribución normal.

La elección de la prueba de Kolmogorov–Smirnov (K–S) para evaluar la normalidad de los datos en este estudio se fundamenta en el tamaño muestral y en las características estadísticas de las variables analizadas. Dado que la investigación contó con una muestra de 236 estudiantes.

Tabla 11.*Prueba de normalidad***Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Autoconcepto _Total	Autoconcepto_ Academico	Autoconcepto _Social	Autoconcepto_ Emocional	Estrategias Total	
N		236	236	236	236	236	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	69,50	30,15	19,55	19,80	188,80	
	Desv. Desviación	9,993	4,212	3,275	6,928	24,993	
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,120	,131	,152	,172	,147	
	Positivo	,120	,125	,152	,172	,106	
	Negativo	-,074	-,131	-,086	-,130	-,147	
Estadístico de prueba		,120	,131	,152	,172	,147	
Sig. asin. (bilateral) ^c		,000	,000	,000	,000	,000	
Sig. Monte Carlo (bilateral) ^d	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	
	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,000	,000	,000	,000
		Límite superior	,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. El método de Lilliefors basado en las muestras 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 2000000.

Interpretación

El análisis de la Prueba de Kolmogorov–Smirnov para una muestra evidencia que todas las variables —Autoconcepto Total, Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Estrategias de Aprendizaje Totales— presentan valores de significancia ($p < 0,001$), lo que indica que en todos los casos se rechaza la hipótesis nula de normalidad. En consecuencia, las distribuciones de las variables no se ajustan a una distribución normal. Dado este resultado, el análisis de correlación debe realizarse mediante una prueba no paramétrica, por lo que se empleará el coeficiente de correlación de Spearman (rho), el cual es apropiado para datos de tipo ordinal o cuando no se cumple el supuesto de normalidad.

4.1.2.4. Prueba de Hipótesis general

H0: No Existe correlación positiva entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2025

H1: Existe correlación positiva entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2025

Nivel de significancia: 0,05

Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 12.

Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto

			Autoconcepto	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	1,000	0,604**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	236	236
	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,604**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	236	236

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

Interpretación: Los resultados de la prueba Rho de Spearman revlean un coeficiente de correlación de $r = 0,604$ con una significancia bilateral $p = 0,000 (< 0,01)$, lo que evidencia una correlación positiva de intensidad moderada y estadísticamente significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. Po lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1), concluyéndose que existe una asociación directa y significativa entre ambas variables analizadas.

Hipótesis específica 1

H0: No Existe correlación positiva entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2024

H1: Existe correlación positiva entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2024

Nivel de significancia: 0,05

Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 13.

Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico.

				Estrategias de aprendizaje	Autoconcepto Académico
Rho De Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	de	1,000	0,604**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		236	236
	Autoconcepto Académico	Coeficiente de correlación	de	,604**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		236	236

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

Interpretación: Los resultados obtenidos en la prueba Rho de Spearman evidencian un coeficiente de correlación de $r = 0,604$ con una significancia $p = 0,000 (< 0,01)$, lo cual

demuestra la existencia de una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en los estudiantes de enfermería. En vista de los resultados, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1), mostrando que las dos variables presentan una asociación directa y significativa dentro de la muestra estudiada.

Hipótesis específica 2

H0: No Existe correlación positiva entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2024

H2: Existe correlación positiva entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2024

Nivel de significancia: 0,05

Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 14.

Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional.

		Estrategias de aprendizaje		Autoconcepto Emocional
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	0,027
		Sig. (bilateral)	.	,683
		N	236	236
	Autoconcepto Emocional	Coefficiente de correlación	,027	1,000
		Sig. (bilateral)	,683	.
		N	236	236

Interpretación: Los resultados de la prueba Rho de Spearman muestran un coeficiente de correlación de $r = 0,027$ con una significancia bilateral $p = 0,683$ ($> 0,05$), lo cual indica que no existe una correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto

emocional en los estudiantes de enfermería. En este sentido, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1), concluyéndose que las variaciones en el autoconcepto emocional no influyen de manera significativa en la manera que los alumnos emplean sus estrategias de aprendizaje.

Hipótesis específica 3

H0: No Existe correlación positiva entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2024

H3: Existe correlación positiva entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2024

Nivel de significancia: 0,05

Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Tabla 15.

Tabla correlación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social.

Correlaciones

			Estrategias de aprendizaje	Autoconcepto Social
Rho de Spearman	Estrategias Total	Coeficiente de correlación	1,000	0,418**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	236	236
	Autoconcepto_Social	Coeficiente de correlación	,418**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	236	236

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

Interpretación: Los resultados de la prueba Rho de Spearman indican un coeficiente de correlación $r = 0,418$ con una significancia bilateral $p = 0,000$ ($< 0,01$), lo que demuestra la existencia de una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las

estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en los estudiantes de enfermería. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1), concluyéndose que existe una relación directa y significativa entre ambas variables.

4.1.3. Discusión de resultados

El propósito de la presente investigación fue analizar la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, considerando tanto la variable global como sus dimensiones académica, emocional y social. Los hallazgos fueron contrastados con estudios internacionales y nacionales que han examinado el vínculo entre procesos cognitivos, percepciones personales y estrategias de estudio.

En relación con la hipótesis general, se encontró una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje. Este resultado coincide con lo reportado por Gavín-Chocano et al. (2025), quienes demostraron que los estudiantes con mayor seguridad en sus capacidades logran optimizar sus estrategias de aprendizaje tanto en modalidades presenciales como a distancia, evidenciado por betas de predicción significativas ($\beta = 0.549$; $p < 0.001$). Del mismo modo, Soria et al. (2024) identificaron que los estudiantes con estilos cognitivos más elaborados y un mayor nivel de autorregulación presentan niveles superiores de desempeño académico, lo cual respalda la relación encontrada. Estos resultados también coinciden con lo planteado por Sánchez (2023) y Ruiz y Negrette (2023), quienes demostraron que percepciones positivas sobre las propias capacidades favorecen el rendimiento y consolidan hábitos de estudio productivos. Así, los antecedentes confirman que el autoconcepto cumple un rol esencial en los procesos de aprendizaje universitario, coherente con los resultados del presente estudio.

Respecto a la primera hipótesis específica, se halló una correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico, lo. Este hallazgo coincide con lo

expuesto por Lara y Mendivel (2025), quienes reportaron una relación positiva alta ($Rho = 0.704$; $p < 0.001$) entre autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Asimismo, Ayma y Condori (2023) encontró una conexión significativa ($Rho = 0.533$; $p < 0.05$), reafirmando que mejores percepciones del propio rendimiento académico se traducen en un uso más eficiente de estrategias cognitivas y metacognitivas. En la misma línea, López y Heredia (2021) demostraron que los estudiantes que poseen mayor eficiencia académica suelen aplicar estrategias de aprendizaje complejas, reforzando la interpretación de que la percepción del desempeño académico y la aplicación de estrategias de aprendizaje se retroalimentan positivamente.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, se determinó que no se evidencia relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional. Este resultado es consistente con lo encontrado por García (2023), quien reportó una correlación prácticamente nula entre la dimensión emocional del autoconcepto y las estrategias de aprendizaje ($\rho = 0.007$; $p = 0.914$), indicando que los aspectos emocionales no siempre se traducen en comportamientos estratégicos de estudio. Asimismo, los hallazgos de Gavín-Chocano et al. (2025) mostraron que los componentes afectivos y motivacionales no alcanzaron significancia estadística ($p > 0.05$), lo cual refuerza la idea de que las emociones, aunque influyen en el bienestar del estudiante, no necesariamente predicen el uso de estrategias de aprendizaje estructuradas. Esto confirma que el autoconcepto emocional responde a dinámicas personales independientes de la planificación y regulación cognitiva del aprendizaje.

Finalmente, respecto a la tercera hipótesis específica, se identificó una correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social, lo cual indica que aquellos estudiantes que mantienen relaciones interpersonales positivas tienden a involucrarse en estrategias colaborativas y de apoyo académico. Este resultado guarda

coherencia con lo reportado por Soria et al. (2024), quienes señalaron que las interacciones sociales y el aprendizaje colaborativo potencian el aprendizaje autodirigido en estudiantes de ciencias de la salud. Del mismo modo, Candio (2019) encontró que los estilos de aprendizaje y el autoconcepto dependen de variables sociales y contextuales como la experiencia académica y la interacción interpersonal. Asimismo, Hurtado et al. (2024) evidenciaron que las estrategias afectivo-motivacionales y de interacción social contribuyen significativamente al éxito académico, lo cual coincide plenamente con la relación encontrada en este estudio.

En conjunto, los hallazgos del presente trabajo confirman que el autoconcepto es un componente fundamental para comprender el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud. La evidencia respalda una relación global significativa, así como asociaciones específicas con los componentes académico y social del autoconcepto. Asimismo, se identifica una tendencia consistente en la literatura internacional y nacional que destaca que el aprendizaje efectivo no se basa en solo aspectos cognitivos sino también de percepciones personales, interacción social y autorregulación. Estos resultados resultan especialmente relevantes en el contexto de la formación en enfermería, un campo que exige tanto competencias académicas sólidas como habilidades interpersonales y una adecuada gestión emocional.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera: Se logró determinar que existe una relación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en los estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2025, con un valor de Rho de Spearman = 0,604 y $p = 0,000$. Esto indica que los estudiantes que desarrollan de manera más efectiva sus estrategias de aprendizaje tienden a percibirse mejor en su desempeño académico, demostrando un vínculo claro entre ambas variables.

Segunda: El análisis evidenció la inexistencia de correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional, presentando un valor de Rho de Spearman = 0,027 con $p = 0,683$. Estos resultados muestran que las variaciones en la percepción emocional de los estudiantes no influyen directamente en la manera en que aplican sus estrategias de aprendizaje.

Tercera: El análisis evidenció una asociación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social, con un valor de Rho de Spearman = 0,418 y $p = 0,000$. Esto refleja que los estudiantes que utilizan de forma más organizada sus estrategias de aprendizaje también perciben un mejor desempeño en su interacción y relación con los demás, fortaleciendo así su autoconcepto social.

5.2. Recomendaciones

Primera: Se insta a los coordinadores de la Facultad de Enfermería a organizar talleres presenciales y virtuales sobre estrategias de aprendizaje, fomentando la autonomía de los estudiantes y fortaleciendo su autoconcepto académico mediante técnicas prácticas que les permitan planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje.

Segunda: A los directivos se recomienda implementar programas o cursos orientados a la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes, promoviendo la motivación, la autoevaluación y el uso de estrategias metacognitivas, como mapas conceptuales o resúmenes organizativos, con el fin de consolidar tanto el aprendizaje como el desarrollo del autoconcepto académico y social.

Tercera: Se exhorta a los discentes emplear estrategias de procesamiento de la información, tales como resúmenes, subrayado de ideas principales y elaboración de esquemas, para mejorar la comprensión y retención de los contenidos, fortaleciendo su autoconcepto académico y su desempeño general.

Cuarta: Se sugiere a los alumnos buscar un entorno de estudio adecuado, tranquilo y cómodo, así como mantener una disposición positiva y motivación personal. La implementación de estrategias de carácter disposicional y el control de las condiciones **del contexto** contribuirá a mejorar la concentración, organización y autopercepción social, favoreciendo un aprendizaje más eficaz y un autoconcepto más equilibrado.

REFERENCIAS

- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, A. y Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad: Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 10–32.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Ayma, J. y Condori, C. (2023). Estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en los estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2023 [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio digital UWIENER.
<https://hdl.handle.net/20.500.13053/9942>
- Banco Mundial. (2022). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: Cuadernillo del panorama general*. Washington, DC: Banco Mundial.
<https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2022>
- Bedolla, R. (2018). Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), pp. 73–94.
<https://doi.org/10.35362/rie7622959>
- Beltrán, A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, pp. 55-73.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-04.html>

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Bulnes, M. (2022). Estrategias de aprendizaje y las competencias digitales de los estudiantes de pregrado de una universidad particular Lima–2022 [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio digital UWIENER.
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7188>
- Cáceres, Z., y Munévar, O. (2016). *Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7(1), pp. 1–13.
<https://doi.org/10.24054/afdh.v7i1.1635>
- Camizán, H., Benites, L. y Damián, I. (2021). Estrategias de aprendizaje. *Tecnohumanismo*, 1(1), PP. 152–172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i1.40>
- Candio, E. (2019). Autoconcepto y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la Facultad de Administración de una universidad privada de Lima [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Archivo digital.
https://lareferencia.info/vufind/Record/PE_765fc66c499611a8448e43709c3cef13
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Factors and correlates of self-concept according to the Piers-Harris Scale. *Studies in Psychology*, 24(1), pp. 101–111.
<https://doi.org/10.1174/021093903321329094>
- Creswell, J. (2022). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de*

métodos mixtos (6.^a ed.). SAGE Publications.

<https://es.scribd.com/document/701592738/Creswell-1>

Chacón, R., Serrano, J., Serrano, I., y Castro, M. (2025). *Self-Concept Modulates Motivation and Learning Strategies in Higher Education: Comparison According to Sex*. *Education Sciences*, 15(7), pp. 873.

<https://doi.org/10.3390/educsci15070873>

Davis, T. (2021). What is self-concept and why does it matter? *Psychology Today*.

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/202109/what-is-self-concept-and-why-does-it-matter>

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA- Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), pp. 140–158.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152877008>

Escoriza, J. (2003). Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora. Edicions Universitat de Barcelona.

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), pp. 179–194.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>

- Esteve, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7580>
- Fernández, L. (2020). Educación superior y tecnología: evolución histórica en la Argentina y el contexto social en tiempos de pandemia. *Hologramática*, 6(32), pp. 163–180.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7556057>
- Ferreras, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala* (Tesis doctoral, Universitat de València). Repositorio institucional de la Universitat de València. <https://hdl.handle.net/10550/15347>
- Frías-Navarro, D. (2025). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Garner, R. y Alexander, A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), pp. 143–158.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Gálvez, S. (2021). *Motivación y estrategias de aprendizajes en estudiantes de Maestría en Docencia Universitaria*. [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener].

Repositorio digital UWIENER.

<https://repositorio.uwiener.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.13053/4986/T0>

García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5). Manual. Editorial TEA.*

https://www.hogrefe-tea.com/recursos/Ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf

García, G. (2023). *Estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad pública de Moquegua – 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital UVALLEJO.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/124415/Garcia_LGJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gargallo, B., y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje: Un programa de intervención para ESO y EPA* (Colección de Investigación, 148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=72957>

Gavín, Ó., Luque de la Rosa, A. y García, I. (2025). Valor predictivo de la autoeficacia con las estrategias de aprendizaje en educación superior en dos modalidades, presencial y a distancia. Un análisis comparativo. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 25(82). <https://doi.org/10.6018/red.635221>

González, M. y Oseda, D. (2021). Motivación en las estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de [una](#) universidad particular. *Ciencia Latina Revista*

Científica Multidisciplinar, 5(4), pp. 5153–5167.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.682

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Huitt, W. (2004). Self-concept and self-esteem. *Educational Psychology Interactive Journal*, 1, 47–50. <https://www.sciepub.com/reference/337437>

Hurtado, A., Merma, W., Ccorisapra, F. de M., Lazo, Y. y Boza, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 12(3), pp. 217–228. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559>

Iglesias, M. E. (2021). *Metodología de la investigación científica: Diseño y elaboración de protocolos y proyectos* (1.ª ed.). Noveduc.

Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27(1), pp. 1–19.

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432005.pdf>

Koo, M., y Yang, S.-W. (2025). *Questionnaire use and development in health research*.

Encyclopedia, 5(2), pp. 65. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020065>

Lanuza, F., Rizo, M. y Saavedra, E. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista científica de FAREM-Esteli*, (25), pp. 16–30.

<https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5667>

Lara, R. y Mendivel, R. (2025). Autoeficacia académica y estrategias de aprendizajes de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2024. *Revista Igobernanza*, 8(29), pp. 67–82.

<https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n29.2025.393>

Llatas, L. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación* [Tesis de maestría, Universidad de Málaga, España]. Repositorio digital de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/11732>

López, M. y Heredia, Y. (2021). Estudio de la relación entre estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas*, 46(2), pp. 8–15. <https://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/1797/1584>

Lozano, S., Suescún, E., Vallejo, P., Mazo, R. y Correa, D. (2020). Comparando dos

estrategias de aprendizaje activo para enseñar Scrum en un curso introductorio de ingeniería de software. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), pp. 83–94.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000100083>

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), pp. 503–517.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P., y Quiroz, G. (2018).

Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. Revista Chilena de Infectología, 35(6), pp. 680–688. [https://doi.org/10.4067/S0716-](https://doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680)

[10182018000600680](https://doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680)

López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sánchez, S. y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas.

Revista Cubana de Medicina Militar, 48(Supl. 1), 1–19.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011&lng=es&tlng=es)
[65572019000500011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011&lng=es&tlng=es)

Luyo (2024). *Hábitos de estudio y competencias digitales en el fortalecimiento de las competencias investigativas en estudiantes de universidades de Lima* (Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener). Repositorio digital UWIENER.

<https://hdl.handle.net/20.500.13053/12000>

Monereo, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. *Revista Graó*.

http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Negrette, I. D. y Ruiz, R. M. (2024). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio en el 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), pp. 2525.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2213>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020).

Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

Piaget, J. (1990). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget* [Trabajo de fin de grado,

Universidad de Valladolid]. <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

Rogers, C. (s.f.). *Carl Rogers: teoría y conceptos principales*. Simply Psychology.

[https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Rogers%20\(1959\)%2C%20queremos,%C2](https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Rogers%20(1959)%2C%20queremos,%C2)

[%BFQu%C3%A9%20es%20esto?&text=Cuanto%20m%C3%A1s%20se%20acercuen%20nuestra,o%20distorsionada%20en%20su%20autoimagen](#)

Resines Ortiz, R. (s.f.). *Qué es la autoestima*.

http://www.acropolix.com/Educacion/edu_autoestima.htm

Sánchez, F. (2023). Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Universidad, Ciencia y Tecnología, 27(118), pp. 61–68.

<https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.687>

Sesento, L. (2021). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel medio superior*.

Revista Aula De Encuentro, 23(1), pp. 123–139.

<https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5996>

Soria, M., López, L., Guerra, M., García, J. y Escanero, J. (2024). Evaluación del aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. Correlación con resultados académicos. *Revista Educación. Investigación, Innovación y Transferencia (REITT)*, 4, pp. 82–97.

<https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/eiit/es/article/view/8854>

Ward, J. y Poth, C. N. (2024). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques (5.ª ed.)*. SAGE Publications.

Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6(1), pp. 53–56.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>

Viberg, O., Khalil, M. y Baars, M. (2020). Aprendizaje autorregulado y análisis del aprendizaje en entornos de aprendizaje en línea: una revisión de la investigación empírica. En *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 524–533). <https://doi.org/10.1145/3375462.3375483>

World Economic Forum. (2020). *4 países de América Latina que lograron aplicar estrategias exitosas de educación a distancia ante la pandemia.*

<https://es.weforum.org/stories/2020/04/4-paises-de-america-latina-que-lograron-aplicar-estrategias-exitosas-de-educacion-a-distancia-ante-la-pandemia/>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia.

Título de la Investigación: AUTOCONCEPTO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2025

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
Problema General.	Objetivo General.	Hipótesis general.	Variable 1:	Tipo de investigación:
¿Cuál es la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?	Determinar la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025	Existe relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025	AUTOCONCEPTO	Nivel
Problemas Específicos.	Objetivos Específicos.	Hipótesis específicas.	Dimensiones	Enfoque
- ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?	-Establecer la relación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025	Existe relación entre estrategias de aprendizaje y el autoconcepto Académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025	- Autoconcepto Académico - Autoconcepto Social - Autoconcepto Emocional	Cuantitativo
			Variable 2:	Método:
			ESTRATEGIAS APRENDIZAJE	Hipotético Deductivo
			Dimensiones	Corte
				transversal
				Diseño de la investigación:
				No experimental
				Población:
- ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?	- ¿Establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?	- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto emocional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?	- Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. - Estrategias de apoyo al aprendizaje. - Hábitos de estudio	610 estudiantes de Enfermería de VIII, IX y X ciclo de una

<p>- ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025?</p>	<p>- Identificar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025</p>	<p>- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto social en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2025</p>	<p>universidad privada de lima</p> <p>Muestra: 236 estudiantes de Enfermería de VIII, IX y X ciclo de una universidad privada de lima</p>
--	--	--	--

Anexo 2: Instrumentos**ESCALA DE AUTOCONCEPTO** (García y Musito, 1995) Autoconcepto AF5.**Estimado/a estudiante:**

El propósito de este cuestionario es recoger datos que nos ayudarán a desarrollar una investigación sobre Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2024. Este cuestionario es completamente anónimo, por lo que le pedimos responder de manera sincera para obtener resultados precisos.

Agradecemos su colaboración y participación.

Sexo: M () F () Edad: () ciclo ()

Escala de valoración:

- Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4, Siempre = 5

◦	ITEMS	Nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO						
	Hago bien los trabajos universitarios					
	Los profesores me consideran buen estudiante					
	Trabajo mucho en clase					
	Mis profesores me estiman					
	Soy un buen estudiante					
	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor					
	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a					
AUTOCONCEPTO SOCIAL						

	Consigo fácilmente amigos/as					
	Soy amigable					
0	Es difícil para mí hacer amigos/os.					
1	Me cuesta hablar con desconocidos/as					
2	Tengo muchos amigos/as					
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL						
3	Tengo miedo de algunas cosas					
4	Muchas cosas me ponen nervioso/a					
5	Me asusto con facilidad					
6	Soy un chico/a alegre					
7	Cuando mis mayores me dicen algo me pongo nervioso/a					
8	Me siento nervioso/a					

Cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje (CEDEA)

Por medio de este documento, le invitamos a participar en una encuesta compuesta por 50 preguntas, con una duración aproximada de 10 a 25 minutos. El propósito es determinar la relación entre el Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de

Enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2024. Este cuestionario es completamente anónimo, por lo que le pedimos responder de manera sincera para obtener resultados precisos.

		Nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE CONTROL						
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.					
2	Realizo resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.					
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.					
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.					
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.					
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.					
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.					
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.					
9	Empleo bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.					
10	Empleo signos (asteriscos, círculos, ...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.					
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las					

	cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...).					
12	Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje para que me ayuden a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.					
13	Analizo sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.					
14	Comprendo que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.					
15	Analizo sobre cómo preparar la información que voy a introducir en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).					
16	En una ocasión que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.					
17	Recuerdo mejor lo aprendido cuando evoco sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.					
18	En una evaluación oral o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.					
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.					
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.					

21	En una situación de pregunta a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.					
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.					
23	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.					
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.					
25	Cuando el tema de la clase es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.					
ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE						
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.					
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.					
28	Me motivo a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.					
29	Auto reflexiono que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.					
30	Empleo recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.					
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.					
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.					
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.					
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis					

	compañeros, profesores o familiares.					
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.					
36	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.					
37	Ánimo y ayuda a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.					
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.					
39	Previo a las fechas de evaluaciones establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.					
HÁBITOS DE ESTUDIO						
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.					
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.					
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.					
43	Cuando tengo que estudiar una lección, primero realizo una lectura rápida.					
44	Al estudiar una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.					

Anexo 3: Validez del Instrumento

Formato para validar los instrumentos de medición a través de juicio de expertos

EXPERTO 1

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Autoconcepto								
DIMENSIÓN 1: Autoconcepto Académico		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Hago bien los trabajos universitarios	x		x		x		
2	Los profesores me consideran buen estudiante	x		x		x		
3	Trabajo mucho en clase	x		x		x		
4	Mis profesores me estiman	x		x		x		
5	Soy un buen estudiante	x		x		x		
6	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	x		x		x		
7	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Autoconcepto Social		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
8	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
9	Soy amigable	x		x		x		
10	Es difícil para mí hacer amigas/os.	x		x		x		
11	Me cuesta hablar con desconocidos/as	x		x		x		
12	Tengo muchos amigos/as	x		x		x		
13	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Autoconcepto emocional		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
14	Tengo miedo de algunas cosas	x		x		x		
15	Muchas cosas me ponen nervioso/a	x		x		x		
16	Me asusto con facilidad	x		x		x		
17	Soy un chico/a alegre	x		x		x		
18	Cuando mis mayores me dicen algo me pongo nervioso/a	x		x		x		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias de Aprendizaje								
Dimensión 1: Estrategias cognitivas y de control		SI	NO	SI	No	SI	NO	
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	x		x		x	x	
2	Realizo resúmenes de lo estudiado	x		x		x	x	

	al final de cada tema.							
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	x		x		x	x	
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	x		x		x	x	
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	x		x		x	x	
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	x		x		x	x	
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x	x	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	x		x		x	x	
9	Empleo bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	x		x		x	x	
10	Empleo signos (asteriscos, círculos, ...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	x		x		x	x	
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...).	x		x		x	x	
12	Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje para que me ayuden a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.	x		x		x	x	
13	Analizo sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias,	x		x		x	x	

	diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.						
14	Comprendo que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	x		x		x	x
15	Analizo sobre cómo preparar la información que voy a introducir en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	x		x		x	x
16	En una ocasión que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	x		x		x	x
17	Recuerdo mejor lo aprendido cuando evoco sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x	x
18	En una evaluación oral o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x	x
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x	x
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x	x
21	En una situación de pregunta a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	x		x		x	x
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	x		x		x	x
23	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a	x		x		x	x

	lo que me han preguntado o quiero responder.							
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	x		x		x	x	
25	Cuando el tema de la clase es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x	x	
Dimensión 2: Estrategias de apoyo al aprendizaje								
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	x		x		x	x	
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	x		x		x	x	
28	Me motiva a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x	x	
29	Auto reflexiono que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	x		x		x	x	
30	Empleo recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	x		x		x	x	
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.	x		x		x	x	
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	x		x		x	x	
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x	x	
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	x		x		x	x	
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	x		x		x	x	
36	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	x		x		x	x	

37	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x	x	
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x	x	
39	Previo a las fechas de evaluaciones establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	x		x		x	x	
Dimensión 3: Hábitos de estudio								
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	x		x		x	x	
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	x		x		x	x	
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	x		x		x	x	
43	Cuando tengo que estudiar una lección, primero realizo una lectura rápida.	x		x		x	x	
44	Al estudiar una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	x		x		x	x	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Si hay suficiencia, Confirmando que cumple con los estándares básicos de claridad, relevancia y precisión requeridos para realizar una investigación.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Mg: Miranda Seas Milagros del Pilar

DNI: 45441794

Correo electrónico institucional:

mily-mr-ss@hotmail.com

Especialidad del validador:

*Licenciada en Enfermería

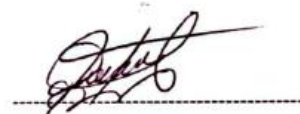
*Mg en ciencias de la educación con mención en docencia universitaria

Metodólogo [X]

Temático []

Estadístico []

4 de Noviembre del 2024



Firma

EXPERTO 2

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Variable 1: Autoconcepto								
DIMENSIÓN 1: Autoconcepto Académico								
1	Hago bien los trabajos universitarios	x		x		x		
2	Los profesores me consideran buen estudiante	x		x		x		
3	Trabajo mucho en clase	x		x		x		
4	Mis profesores me estiman	x		x		x		
5	Soy un buen estudiante	x		x		x		
6	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	x		x		x		
7	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Autoconcepto Social								
8	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
9	Soy amigable	x		x		x		
10	Es difícil para mí hacer amigas/os.	x		x		x		
11	Me cuesta hablar con desconocidos/as	x		x		x		
12	Tengo muchos amigos/as	x		x		x		
13	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Autoconcepto emocional								
14	Tengo miedo de algunas cosas	x		x		x		

15	Muchas cosas me ponen nervioso/a	X		X		X	
16	Me asusto con facilidad	X		X		X	
17	Soy un chico/a alegre	X		X		X	
18	Cuando mis mayores me dicen algo me pongo nervioso/a	X		X		X	

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1	Relevancia ²		Claridad ³		Sugere ncias
Variable 2: Estrategias de Aprendizaje							
Dimensión 1: Estrategias cognitivas y de control		SI	NO	SI	No	SI	NO
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	X		X		X	X
2	Realizo resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	X		X		X	X
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	X		X		X	X
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	X		X		X	X
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	X		X		X	X
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	X		X		X	X
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	X		X		X	X
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X		X		X	X
9	Empleo bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X		X		X	X
10	Empleo signos (asteriscos, círculos, ...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que	X		X		X	X

	considero especialmente importantes.							
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...).	x		x		x	x	
12	Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje para que me ayuden a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.	x		x		x	x	
13	Analizo sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.	x		x		x	x	
14	Comprendo que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	x		x		x	x	
15	Analizo sobre cómo preparar la información que voy a introducir en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	x		x		x	x	
16	En una ocasión que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	x		x		x	x	
17	Recuerdo mejor lo aprendido cuando evoco sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x	x	
18	En una evaluación oral o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x	x	
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de	x		x		x	x	

	aventurarme a dar una solución intuitiva.							
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x	x	
21	En una situación de pregunta a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada", haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	x		x		x	x	
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	x		x		x	x	
23	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	x		x		x	x	
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	x		x		x	x	
25	Cuando el tema de la clase es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x	x	
Dimensión 2: Estrategias de apoyo al aprendizaje								
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	x		x		x	x	
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	x		x		x	x	
28	Me motivo a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x	x	
29	Auto reflexiono que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	x		x		x	x	
30	Empleo recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	x		x		x	x	
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.	x		x		x	x	
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos	x		x		x	x	

	antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.							
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x	x	
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	x		x		x	x	
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	x		x		x	x	
36	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	x		x		x	x	
37	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x	x	
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x	x	
39	Previo a las fechas de evaluaciones establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	x		x		x	x	
Dimensión 3: Hábitos de estudio								
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	x		x		x	x	
41	Procuró aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	x		x		x	x	
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	x		x		x	x	
43	Cuando tengo que estudiar una lección, primero realizo una lectura rápida.	x		x		x	x	
44	Al estudiar una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	x		x		x	x	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Si hay suficiencia, He revisado el cuestionario en detalle y he confirmado que cumple con los estándares básicos de claridad, relevancia y precisión requeridos para realizar el estudio.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [x]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Mg:María Amparo Jara Zeballos

DNI: 29647403

Correo electrónico institucional:

MariaJara14@gmail.com

Especialidad del validador:

*Licenciada en educación

*Especialista en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico

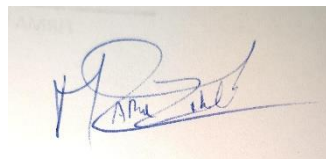
* Maestría en Gestión Educativa

Metodólogo []

Temático [x]

Estadístico []

3 de Noviembre del 2024



Firma

EXPERTO 3

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Autoconcepto								
DIMENSIÓN 1: Autoconcepto Académico		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Hago bien los trabajos universitarios	x		x		x		
2	Los profesores me consideran buen estudiante	x		x		x		
3	Trabajo mucho en clase	x		x		x		
4	Mis profesores me estiman	x		x		x		
5	Soy un buen estudiante	x		x		x		
6	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	x		x		x		
7	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Autoconcepto Social		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
8	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
9	Soy amigable	x		x		x		
10	Es difícil para mí hacer amigas/os.	x		x		x		
11	Me cuesta hablar con desconocidos/as	x		x		x		
12	Tengo muchos amigos/as	x		x		x		
13	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Autoconcepto emocional		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
14	Tengo miedo de algunas cosas	x		x		x		
15	Muchas cosas me ponen nervioso/a	x		x		x		
16	Me asusto con facilidad	x		x		x		
17	Soy un chico/a alegre	x		x		x		
18	Cuando mis mayores me dicen algo me pongo nervioso/a	x		x		x		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias de Aprendizaje								
Dimensión 1: Estrategias cognitivas y de control		SI	NO	SI	No	SI	NO	
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o	x		x		x	x	

	frases anteriormente subrayadas.							
2	Realizo resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	x		x		x	x	
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	x		x		x	x	
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	x		x		x	x	
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	x		x		x	x	
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	x		x		x	x	
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x	x	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	x		x		x	x	
9	Empleo bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	x		x		x	x	
10	Empleo signos (asteriscos, círculos, ...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	x		x		x	x	
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...).	x		x		x	x	
12	Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje para que me ayuden a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.	x		x		x	x	
13	Analizo sobre lo importante que es	x		x		x	x	

	organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.							
14	Comprendo que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	x		x		x	x	
15	Analizo sobre cómo preparar la información que voy a introducir en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	x		x		x	x	
16	En una ocasión que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	x		x		x	x	
17	Recuerdo mejor lo aprendido cuando evoco sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x	x	
18	En una evaluación oral o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x	x	
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x	x	
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x	x	
21	En una situación de pregunta a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	x		x		x	x	
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	x		x		x	x	
23	Para recordar una información	x		x		x	x	

	primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.							
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	x		x		x	x	
25	Cuando el tema de la clase es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x	x	
Dimensión 2: Estrategias de apoyo al aprendizaje								
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	x		x		x	x	
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	x		x		x	x	
28	Me motiva a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x	x	
29	Auto reflexiono que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	x		x		x	x	
30	Empleo recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	x		x		x	x	
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.	x		x		x	x	
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	x		x		x	x	
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x	x	
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	x		x		x	x	
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	x		x		x	x	
36	Me satisface que mis compañeros,	x		x		x	x	

	profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.							
37	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x	x	
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x	x	
39	Previo a las fechas de evaluaciones establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	x		x		x	x	
Dimensión 3: Hábitos de estudio								
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	x		x		x	x	
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	x		x		x	x	
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	x		x		x	x	
43	Cuando tengo que estudiar una lección, primero realizo una lectura rápida.	x		x		x	x	
44	Al estudiar una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	x		x		x	x	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Si hay suficiencia, Tras la revisión, considero que el cuestionario cumple con los criterios de claridad, relevancia y pertinencia necesarios para el objetivo de la investigación, siendo una herramienta adecuada para la recolección de datos en el contexto planteado.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Dra: Lily Marisol Pizarro Arancibia

DNI: 09695468

Correo electrónico institucional: lily.pizarro@uwiener.edu.pe

Especialidad del validador:

*Licenciada en educación

*Dra en educación

Metodólogo [X]

Temático []

Estadístico []

4 de Noviembre del 2024

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lily Pizarro', written over a horizontal dashed line.

Firma

EXPERTO 4

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Autoconcepto								
DIMENSIÓN 1: Autoconcepto Académico		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Hago bien los trabajos universitarios	x		x		x		
2	Los profesores me consideran buen estudiante	x		x		x		
3	Trabajo mucho en clase	x		x		x		
4	Mis profesores me estiman	x		x		x		
5	Soy un buen estudiante	x		x		x		
6	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	x		x		x		
7	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Autoconcepto Social		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
8	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
9	Soy amigable	x		x		x		
10	Es difícil para mí hacer amigas/os.	x		x		x		
11	Me cuesta hablar con desconocidos/as	x		x		x		
12	Tengo muchos amigos/as	x		x		x		
13	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Autoconcepto emocional		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
14	Tengo miedo de algunas cosas	x		x		x		
15	Muchas cosas me ponen nervioso/a	x		x		x		
16	Me asusto con facilidad	x		x		x		
17	Soy un chico/a alegre	x		x		x		
18	Cuando mis mayores me dicen algo me pongo nervioso/a	x		x		x		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias de Aprendizaje								
Dimensión 1: Estrategias cognitivas y de control		SI	NO	SI	No	SI	NO	
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o	x		x		x	x	

	frases anteriormente subrayadas.							
2	Realizo resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	x		x		x	x	
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	x		x		x	x	
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	x		x		x	x	
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	x		x		x	x	
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	x		x		x	x	
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x	x	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	x		x		x	x	
9	Empleo bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	x		x		x	x	
10	Empleo signos (asteriscos, círculos, ...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	x		x		x	x	
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...).	x		x		x	x	
12	Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje para que me ayuden a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.	x		x		x	x	
13	Analizo sobre lo importante que es	x		x		x	x	

	organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.							
14	Comprendo que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	x		x		x	x	
15	Analizo sobre cómo preparar la información que voy a introducir en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	x		x		x	x	
16	En una ocasión que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	x		x		x	x	
17	Recuerdo mejor lo aprendido cuando evoco sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x	x	
18	En una evaluación oral o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x	x	
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x	x	
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x	x	
21	En una situación de pregunta a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	x		x		x	x	
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	x		x		x	x	
23	Para recordar una información	x		x		x	x	

	primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.							
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	x		x		x	x	
25	Cuando el tema de la clase es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x	x	
Dimensión 2: Estrategias de apoyo al aprendizaje								
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	x		x		x	x	
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	x		x		x	x	
28	Me motiva a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x	x	
29	Auto reflexiono que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	x		x		x	x	
30	Empleo recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	x		x		x	x	
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.	x		x		x	x	
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	x		x		x	x	
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x	x	
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	x		x		x	x	
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	x		x		x	x	
36	Me satisface que mis compañeros,	x		x		x	x	

	profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.							
37	Ánimo y ayuda a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x	x	
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x	x	
39	Previo a las fechas de evaluaciones establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	x		x		x	x	
Dimensión 3: Hábitos de estudio								
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	x		x		x	x	
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	x		x		x	x	
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	x		x		x	x	
43	Cuando tengo que estudiar una lección, primero realizo una lectura rápida.	x		x		x	x	
44	Al estudiar una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	x		x		x	x	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

La herramienta resulta apropiada para la recolección de datos en el contexto propuesto.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Mg: Luz Susana Hidalgo Vara

DNI: 09843328

Correo electrónico institucional:

Hidalgosusana0909@gmail.com

Especialidad del validador:

*Obstetra

*Maestría en Gestión Pública

*Docente en la UPNW

Metodólogo [X]

Temático []

Estadístico []

4 de Noviembre del 2024

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'J. Guzmán', written over a faint circular stamp.

Firma

EXPERTO 5

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 1: Autoconcepto								
DIMENSIÓN 1: Autoconcepto Académico		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Hago bien los trabajos universitarios	x		x		x		
2	Los profesores me consideran buen estudiante	x		x		x		
3	Trabajo mucho en clase	x		x		x		
4	Mis profesores me estiman	x		x		x		
5	Soy un buen estudiante	x		x		x		
6	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	x		x		x		
7	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Autoconcepto Social		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
8	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
9	Soy amigable	x		x		x		
10	Es difícil para mí hacer amigas/os.	x		x		x		
11	Me cuesta hablar con desconocidos/as	x		x		x		
12	Tengo muchos amigos/as	x		x		x		
13	Consigo fácilmente amigos/as	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Autoconcepto emocional		Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
14	Tengo miedo de algunas cosas	x		x		x		
15	Muchas cosas me ponen nervioso/a	x		x		x		
16	Me asusto con facilidad	x		x		x		
17	Soy un chico/a alegre	x		x		x		
18	Cuando mis mayores me dicen algo me pongo nervioso/a	x		x		x		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Estrategias de Aprendizaje								
Dimensión 1: Estrategias cognitivas y de control		SI	NO	SI	No	SI	NO	
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o	x		x		x	x	

	frases anteriormente subrayadas.							
2	Realizo resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	x		x		x	x	
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	x		x		x	x	
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.	x		x		x	x	
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.	x		x		x	x	
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	x		x		x	x	
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x	x	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	x		x		x	x	
9	Empleo bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	x		x		x	x	
10	Empleo signos (asteriscos, círculos, ...) algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	x		x		x	x	
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis...).	x		x		x	x	
12	Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje para que me ayuden a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias.	x		x		x	x	
13	Analizo sobre lo importante que es	x		x		x	x	

	organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.							
14	Comprendo que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las mnemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	x		x		x	x	
15	Analizo sobre cómo preparar la información que voy a introducir en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).	x		x		x	x	
16	En una ocasión que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	x		x		x	x	
17	Recuerdo mejor lo aprendido cuando evoco sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x	x	
18	En una evaluación oral o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x	x	
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x	x	
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x	x	
21	En una situación de pregunta a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	x		x		x	x	
22	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	x		x		x	x	
23	Para recordar una información	x		x		x	x	

	primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.							
24	Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	x		x		x	x	
25	Cuando el tema de la clase es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x	x	
Dimensión 2: Estrategias de apoyo al aprendizaje								
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	x		x		x	x	
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	x		x		x	x	
28	Me motivo a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x	x	
29	Auto reflexiono que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	x		x		x	x	
30	Empleo recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	x		x		x	x	
31	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.	x		x		x	x	
32	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	x		x		x	x	
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x	x	
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.	x		x		x	x	
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	x		x		x	x	
36	Me satisface que mis compañeros,	x		x		x	x	

	profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.							
37	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x	x	
38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x	x	
39	Previo a las fechas de evaluaciones establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.	x		x		x	x	
Dimensión 3: Hábitos de estudio								
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	x		x		x	x	
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	x		x		x	x	
42	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	x		x		x	x	
43	Cuando tengo que estudiar una lección, primero realizo una lectura rápida.	x		x		x	x	
44	Al estudiar una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.	x		x		x	x	

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Mg: Adilia Vilchez Molina

DNI: 29102270

Correo electrónico institucional:

Especialidad del validador:

*Licenciada en Enfermería

*Maestría en Gestión pública

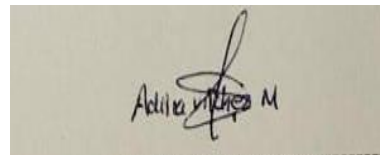
* Jefa de Enfermeras de la Microred Huancasancos

Metodólogo []

Temático [x]

Estadístico []

4 de Noviembre del 2024

A rectangular photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored surface. The signature is stylized and appears to read 'Adilia M.'.

Firma

Tabla 4. *Estadísticas de fiabilidad autoconcepto académico*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,867	18

Tabla 5. *Estadísticas de fiabilidad estrategias de aprendizaje*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,951	44

Anexo 6: aprobación del comité de ética

**COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD
CIENTÍFICA**

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 08 de julio de 2025

Investigador(a)
Cristian Palomino Onton
Exp. N°: 1099-2025

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: "AUTOCONCEPTO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA 2025" con **fecha 30/06/2025**.

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Cristian Palomino Onton

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. **La vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEIC-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
3. Si aplica, **la Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.
4. La constancia de aprobación por el **CIEIC** no garantiza la aceptación por parte de las instituciones donde pretende ejecutar el trabajo de investigación.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidenta
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

Anexo 7: Formato de consentimiento informado

Investigador: Cristian Palomino Onton

Institución: Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW)

Título de proyecto de investigación: “Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2025”.

Estamos invitando a usted a participar en un estudio de investigación titulado: “Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2025”. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW).

I. INFORMACIÓN

Propósito del estudio Determinar la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad privada de lima, 2024. Su ejecución ayudará a mejorar la actitud hacia la investigación de los estudiantes de una universidad privada con las competencias investigativas que puedan ir desarrollando; conociendo sus limitaciones, proactividad y sus potencialidades y que ello le permita desarrollarse en todo ámbito académico.

Procedimientos del estudio: Si Usted decide participar en este estudio se le realizará los siguientes procesos:

- Explicación del objetivo de la investigación.
- Llenado de la ficha de consentimiento.
- Llenado de los cuestionarios.

La encuesta puede demorar unos 15 minutos. Los resultados se le entregarán a usted en forma individual y se almacenarán respetando la confidencialidad y su anonimato.

Riesgos: Su participación en el estudio no presenta ningún tipo de riesgo.

Beneficios: Usted no se beneficiará del presente proyecto salvo la satisfacción de haber contribuido con esta importante investigación y con el desarrollo de la sociedad.

Costos e incentivos: Usted no pagará ningún costo monetario por su participación en la presente investigación. Así mismo, no recibirá ningún incentivo económico a cambio de su participación.

Confidencialidad: Nosotros guardaremos la información recolectada con códigos para resguardar su identidad. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Los archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al equipo de estudio.

Derechos del participante: La participación en el presente estudio es voluntaria. Si usted lo decide puede negarse a participar en el estudio o retirarse de éste en cualquier momento, sin que esto ocasione ninguna penalización o pérdida de los beneficios y derechos que tiene como individuo.

Preguntas/Contacto: Puede comunicarse con el Investigador Principal Palomino Onton, Cristian, número de teléfono 935603085 y correo electrónico: cristianpalomino2828@gmail.com

Así mismo puede comunicarse con el Comité de Ética que validó el presente estudio, Contacto del Comité de Ética: Dra. Yenny Marisol Bellido Fuentes, Presidenta del Comité de Ética de la Universidad Norbert Wiener, para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, **Email:** comité.etica@uwiener.edu.pe

II. DECLARACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

He leído la hoja de información del Formulario de Consentimiento Informado (FCI), y declaro haber recibido una explicación satisfactoria sobre los objetivos, procedimientos y finalidades del estudio. Se han respondido todas mis dudas y preguntas. Comprendo que mi decisión de participar es voluntaria y conozco mi derecho a retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto me perjudique de ninguna manera. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

_____ (Firma) _____

Participante:
Nombres
DNI:


Cristian Palomino Onton
Lic. ENFERMERIA
CEP: 112861

Investigador:
Nombre: Cristian Palomino Onton
DNI: 77062635




18% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 9%  Publicaciones
- 15%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Fuentes principales

- 16% Fuentes de Internet
- 9% Publicaciones
- 15% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	6%
2	Internet	hdl.handle.net	1%
3	Internet	repositorio.une.edu.pe	<1%
4	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-01-24	<1%
6	Trabajos entregados	Universidad Privada San Juan Bautista on 2026-03-02	<1%
7	Internet	renati.sunedu.gob.pe	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2024-02-28	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-01-09	<1%
10	Trabajos entregados	Foundation University, Islamabad on 2025-11-05	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-03-30	<1%