



Universidad  
**Norbert Wiener**

Powered by **Arizona State University**

**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Tesis**

Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología  
médica de una universidad nacional de Lima, 2025

**Para optar el Grado Académico de**  
Maestro en Docencia Universitaria

**Presentado por:**

**Autora:** Heidy Katherine, Salas Coquil

**Código ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-9977-056X>

**Asesora:** Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia

**Código ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938>

**Lima – Perú**

**2025**

 Universidad Norbert Wiener	<b>DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</b>	
	<b>CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033</b>	<b>VERSIÓN: 01</b> REVISIÓN: 01
		<b>FECHA: 08/11/2022</b>

Yo, Heidi Katherine Salas Coquil Egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025" Asesorado por el docente: Dra. Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz Con DNI 10175632 Con ORCID 0000-0003-0851-3938 tiene un índice de similitud de (19) % con código oid:14912:488199403 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:**

---

---

---

---

---

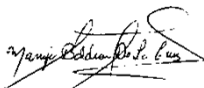
---

---

---



.....  
 Firma de autor 1  
 Nombres y apellidos del Egresado  
 Heidi Katherine Salas Coquil  
 DNI:42874245



.....  
 Firma  
 Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz  
 DNI: 10175632

Lima, 26 de agosto de 2025

### **Dedicatoria**

Con profunda gratitud y amor, dedico este logro a quienes han sido mi fuerza, mi inspiración y mi refugio a lo largo de este camino académico.

A mi esposo, Oscar Aguirre, por su paciencia incondicional, y su fe inquebrantable en mí,

A mis amados hijos, Mathias y Marhali, quienes llenan mis días de alegría y me motivan a ser un ejemplo de perseverancia y superación.

A mi madre que es mi ejemplo de tenacidad y a mi querida abuelita Alicia, que desde el cielo ha sido mi ángel guardián. Su amor y enseñanzas me acompañan siempre.

## **Agradecimiento**

A la Universidad Privada Norbert Wiener por abrir las puertas de sus aulas para crecer profesionalmente.

A todos mis docentes y compañeros de la Maestría en Docencia Universitaria con los que compartimos momentos de aprendizaje.

A mi alma mater Universidad Nacional Federico Villarreal que me brindaron las facilidades para realizar mi investigación.

A los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la universidad que contribuyeron con mi investigación.

## Índice

Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Índice.....	v
Índice de tablas .....	vii
Índice de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción .....	xi
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....</b>	<b>1</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Formulación del problema .....	3
1.2.1. Problema general .....	3
1.2.2. Problemas específicos.....	3
1.3. Objetivos de investigación.....	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos .....	4
1.4. Justificación de la investigación .....	5
1.5. Limitaciones de la investigación.....	6
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
2.1 Antecedentes .....	7
2.2. Bases teóricas.....	13
2.3. Formulación de hipótesis .....	26
2.3.1. Hipótesis general.....	26
2.3.2. Hipótesis específicas.....	27
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>28</b>
3.1. Método de la investigación .....	28
3.2. Enfoque de la investigación.....	28
3.3. Tipo de investigación.....	28

3.4. Diseño de la investigación .....	28
3.5. Población, muestra y muestreo .....	30
3.6. Variables y operacionalización .....	32
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	34
3.7.1. Técnica.....	34
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	34
3.7.3. Validación.....	35
3.7.4. Confiabilidad.....	36
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos .....	36
3.9. Aspectos éticos.....	37
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	38
4.1. Resultados.....	38
4.1.1 Análisis descriptivo de resultados.....	38
4.1.2. Prueba de hipótesis .....	49
4.1.3. Discusión de resultados.....	58
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	63
5.1. Conclusiones .....	63
5.1. Recomendaciones.....	64
REFERENCIAS.....	67
ANEXOS .....	75
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	75
Anexo 2: Instrumentos .....	77
Anexo 3: Validez del Instrumento .....	82
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	113
Anexo 6: Formato de consentimiento informado .....	115
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos.....	119
Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin .....	120

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Matriz de operacionalización de la variable Autoeficacia Académica .....	32
<b>Tabla 2</b> Matriz de operacionalización de la variable Aprendizaje Colaborativo .....	32
<b>Tabla 3</b> Ficha técnica de la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA).....	34
<b>Tabla 4</b> Ficha técnica del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo.....	35
<b>Tabla 5</b> Registro de expertos que validaron el instrumento.....	36
<b>Tabla 6</b> Nivel valorativo de Expectativa de situación.....	38
<b>Tabla 7</b> Nivel valorativo de Expectativa de resultados.....	39
<b>Tabla 8</b> Nivel valorativo de Expectativa de autoeficacia percibida.....	40
<b>Tabla 9</b> Nivel Variable Autoeficacia académica.....	¡Error! Marcador no definido.41
<b>Tabla 10</b> Nivel valorativo de Evaluación.....	42
<b>Tabla 11</b> Nivel valorativo de Heterogeneidad .....	42
<b>Tabla 12</b> Nivel valorativo de Habilidades sociales.....	43
<b>Tabla 13</b> Nivel valorativo de Interacción.....	44
<b>Tabla 14</b> Nivel valorativo de Interdependencia positiva .....	45
<b>Tabla 15</b> Nivel valorativo de Reflexión.....	46
<b>Tabla 16</b> Nivel valorativo de Tutoría.....	47
<b>Tabla 17</b> Nivel Variable Aprendizaje colaborativo .....	48
<b>Tabla 18</b> Prueba de normalidad .....	49
<b>Tabla 19</b> Prueba de Hipótesis General.....	50
<b>Tabla 20</b> Prueba de Hipótesis Específica 1 .....	51
<b>Tabla 21</b> Prueba de Hipótesis Específica 2 .....	52
<b>Tabla 22</b> Prueba de Hipótesis Específica 3 .....	53
<b>Tabla 23</b> Prueba de Hipótesis Específica 4.....	54
<b>Tabla 24</b> Prueba de Hipótesis Específica 5 .....	55
<b>Tabla 25</b> Prueba de Hipótesis Específica 6.....	56
<b>Tabla 26</b> Prueba de Hipótesis Específica 7 .....	57
<b>Tabla 31</b> Confiabilidad del instrumento Autoeficacia académica .....	113
<b>Tabla 32</b> Confiabilidad del instrumento Aprendizaje colaborativo .....	113

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Nivel valorativo de Expectativa de situación .....	38
<b>Figura 2</b> Nivel valorativo de Expectativa de resultados .....	39
<b>Figura 3</b> Nivel valorativo de Expectativa de autoeficacia percibida .....	40
<b>Figura 4</b> Nivel Variable Autoeficacia académica .....	41
<b>Figura 5</b> Nivel valorativo de Evaluación .....	42
<b>Figura 6</b> Nivel valorativo de Heterogeneidad.....	42
<b>Figura 7</b> Nivel valorativo de Habilidades sociales .....	43
<b>Figura 8</b> Nivel valorativo de Interacción .....	44
<b>Figura 9</b> Nivel valorativo de Interdependencia positiva.....	45
<b>Figura 10</b> Nivel valorativo de Reflexión .....	46
<b>Figura 11</b> Nivel valorativo de Tutoría .....	47
<b>Figura 12</b> Nivel Variable Aprendizaje colaborativo.....	48

## Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Se empleó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 105 estudiantes, a quienes se aplicaron la escala de autoeficacia académica (ESAA) y el cuestionario de aprendizaje colaborativo (CLAS), ambos con adecuados niveles de confiabilidad (alfa de Cronbach de ,914 y ,970 respectivamente). Los resultados evidenciaron que el nivel de autoeficacia académica predominante fue alto (55,2%), y en cuanto al aprendizaje colaborativo, el nivel muy alto fue el más representativo (52,4%). La prueba de correlación Rho de Spearman mostró una relación significativa y positiva entre ambas variables ( $\rho = ,224$ ;  $p = ,021$ ). Asimismo, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia académica y seis de las siete dimensiones del aprendizaje colaborativo, destacando la interdependencia positiva ( $\rho = ,272$ ;  $p = ,005$ ) y las habilidades sociales ( $\rho = ,263$ ;  $p = ,007$ ). Se concluye que los estudiantes que perciben una mayor autoeficacia en su desempeño académico tienden a involucrarse con mayor disposición y eficacia en procesos de aprendizaje colaborativo. Los hallazgos denotan que ambas variables deben ser fortalecidas mediante estrategias pedagógicas que promuevan tanto la autoconfianza como el trabajo cooperativo en el entorno universitario.

**Palabras clave:** Autoeficacia académica, aprendizaje colaborativo, educación superior.

### Abstract

This research aimed to determine the relationship between academic self-efficacy and collaborative learning in medical technology students at a national university in Lima, Peru. A quantitative approach was used, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 105 students, who were administered the Academic Self-Efficacy Scale (ESAA) and the Collaborative Learning Questionnaire (CLAS), both with adequate levels of reliability (Cronbach's alpha of .914 and .970, respectively). The results showed that the predominant level of academic self-efficacy was high (55.2%), and regarding collaborative learning, the very high level was the most representative (52.4%). Spearman's Rho correlation test showed a significant and positive relationship between both variables ( $\rho = .224$ ;  $p = .021$ ). Likewise, a significant relationship was found between academic self-efficacy and six of the seven dimensions of collaborative learning, highlighting positive interdependence ( $\rho = .272$ ;  $p = .005$ ) and social skills ( $\rho = .263$ ;  $p = .007$ ). It is concluded that students who perceive greater self-efficacy in their academic performance tend to engage more willingly and effectively in collaborative learning processes. The findings support the need to strengthen both variables through pedagogical strategies that promote both self-confidence and cooperative work in the university environment.

**Key words:** Academic self-efficacy, collaborative learning, higher education.

## Introducción

En el ámbito de la educación superior, el desarrollo de competencias tanto socioemocionales como académicas resulta clave para alcanzar una formación integral y pertinente. La autoeficacia académica es sumamente relevante ya que impacta en la motivación del estudiante, sus habilidades de autorregulación con respecto al proceso de aprendizaje, para y sus habilidades para resolver problemas. Considerando que las estructuras de aprendizaje colaborativo son un tipo de pedagogía que diseña las instrucciones de enseñanza de una manera que enfatiza el esfuerzo colaborativo de los pares, lo que mejora el rendimiento académico y también desarrolla habilidades de interacción social, empatía, construcción de conocimiento y relaciones interpersonales. Es preciso mencionar que esta investigación tuvo como propósito determinar la relación de la autoeficacia y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de tecnología médica de una universidad pública en Lima, 2025.

La tesis se estructura en seis capítulos. El Capítulo I presenta la situación problemática en cuestión, el contexto que la respalda y los objetivos y justificación del estudio. En el Capítulo II se proporciona el marco teórico respecto a las variables investigadas. El Capítulo III incluye el enfoque metodológico, el diseño de la investigación, la población y la muestra, y las técnicas e instrumentales utilizados para recopilar y analizar los datos. El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos, que incluyen el análisis estadístico y la discusión de los hallazgos en comparación con estudios anteriores. En el Capítulo V, se articulan las conclusiones y recomendaciones en cuanto a los objetivos específicos planteados. Finalmente, se presentan los anexos.

## CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

### 1.1. Planteamiento del problema

A nivel internacional, son numerosos los estudios que han respaldado la importancia de la autoeficacia y el aprendizaje colaborativo en la educación superior. Dentro de este marco, García (2021) analizó hasta qué punto el aprendizaje colaborativo contribuye al desarrollo de habilidades colaborativas en pleno siglo XXI, evidenciando que la creencia del estudiante en sus capacidades, la autoeficacia, es fundamental para aprovechar plenamente estas estrategias. En la misma línea, Salguero y García (2023) concluyeron que la autoeficacia impacta directamente en la mejora del conjunto de habilidades digitales y la colaboración virtual, particularmente en entornos mediáticos por tecnología educativa. Asimismo, Peralta et al. (2025) demostraron que altos niveles de autoeficacia mejoran tanto las competencias sociales como digitales, lo que resulta en mejores resultados cuando se implementan estrategias de enseñanza colaborativa en las instituciones educativas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) enmarca que los enfoques de aprendizaje colaborativo tienen un fuerte impacto no solo en la mejora de la calidad del proceso educativo, sino también en la promoción del desarrollo de competencias transversales. De la misma manera, el Banco Mundial (2024) ha

señalado la necesidad de desarrollar programas pedagógicos dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje a través de la colaboración y la inclusividad, considerando la autoeficacia como una parte integral de la construcción activa del conocimiento.

En el caso del Perú, también se empiezan a integrar estas tendencias globales, aun cuando hay ciertos problemas específicos. Una investigación de la Universidad Nacional de Huancavelica demostró una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo, lo que indica que se está comenzando a estudiar esta relación en diferentes contextos educativos (Riveros, 2023). Del mismo modo, Ñáñez (2023) evidenció una relación significativa entre la alfabetización digital y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de ingeniería, destacando que el nivel de autoeficacia incide sobre la actitud del estudiante para colaborar en el desafío que activa el aprendizaje. Por último, Campos (2023) señala que la baja autoeficacia se convierte en un eje de dificultad para el trabajo colaborativo, sugiriendo que fortalecer la autoeficacia es fundamental para la mejora de estos resultados educativos.

Roncal et al. (2023) encontraron que los niveles de autoeficacia académica distan según la edad y el género, siendo más altos para los estudiantes masculinos adultos; sin embargo, se observó que un porcentaje significativo de estudiantes universitarios todavía opera en niveles bajos a medios de autoeficacia, lo que afecta negativamente su rendimiento académico. De manera complementaria, otra investigación señaló que el 42.1% de los estudiantes resultó en un nivel medio de autoeficacia, lo cual indica una percepción moderada de sus propias capacidades (Guillen, 2023). Respecto al aprendizaje colaborativo, Castagnola et al. (2021) encontraron que, en una universidad nacional peruana, solo el 63% de los estudiantes alcanzó un nivel alto de aprendizaje colaborativo, mientras que el resto se ubicó en niveles medios o bajos, evidenciando una aplicación parcial de esta metodología. Asimismo, se ha reportado que el uso insuficiente de

plataformas virtuales y estrategias colaborativas afecta negativamente la calidad del aprendizaje en universidades peruanas (Salguero y García, 2023).

A nivel local, en la facultad de tecnología médica de una de las universidades nacionales en Lima, ha habido desafíos no solo en la implementación de prácticas de aprendizaje colaborativo, sino también en la disposición de los estudiantes para participar en estas prácticas. Al respecto, Guillermo (2020) señaló que el fortalecimiento de la autoeficacia académica aumenta la predisposición de los estudiantes a involucrarse en trabajos colaborativos; por otro lado, Cotrina (2020) indicó que el uso adecuado de la tecnología potencia tanto el aprendizaje significativo como la autoeficacia. En ese sentido, los estudiantes del III ciclo de esta facultad enfrentan barreras para la formación docente en metodologías activas, falta de recursos tecnológicos y baja autoeficacia, lo que obstaculiza gravemente el desarrollo de competencias transversales esenciales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Con estas condiciones, existe la necesidad de estudiar la relación entre autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en los alumnos de la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

### **1.2.2. Problemas específicos**

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la evaluación en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la interacción en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la reflexión en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la tutoría en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?

### **1.3. Objetivos de investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la evaluación en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la interacción en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la reflexión en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la tutoría en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

## **1.4. Justificación de la investigación**

### **1.4.1. Justificación teórica**

Este estudio busca aportar nuevos conocimientos sobre las variables abordadas, y para ello se apoya en dos marcos teóricos fundamentales: la teoría cognitivo social de Albert Bandura (1977), que respalda el análisis de la autoeficacia académica, y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), que sustenta el enfoque del aprendizaje colaborativo. La teoría cognitivo social, propuesta por Bandura, plantea que la autoeficacia se basa en la convicción personal de ser capaz de organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. Dentro de un contexto educativo, esta creencia afecta directamente la motivación, el esfuerzo y la perseverancia que los estudiantes muestran ante los desafíos académicos. Por su parte, la teoría sociocultural de Vygotsky sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la aplicación de herramientas culturales.

### **1.4.2. Justificación metodológica**

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación es especialmente pertinente al adoptar un diseño correlacional, el cual permite examinar de forma sistemática la relación que

existe entre la autoeficacia y el aprendizaje colaborativo en el nivel universitario. Este tipo de diseños permite estudiar la conexión de ambas variables dentro de procesos efectivos de enseñanza, realizando un tratamiento apropiado a los datos que recolectan y aportando resultados relevantes. También se debe remarcar que los instrumentos utilizados para la recolección de datos han sido elegidos por su confiabilidad y validez, lo que implica que los resultados no solo son contundentes, sino que se pueden generalizar a otros contextos educativos.

### **1.4.3. Justificación práctica**

El desarrollo del presente estudio se asocia a un impacto significativo puesto que busca fomentar el aumento de la autoeficacia dentro del aprendizaje colaborativo. A partir de las conclusiones que se presentan en este estudio, los docentes podrán crear e implementar estrategias didácticas que fortalezcan las destrezas, tanto individuales como grupales, impulsando así un clima de la clase más activo y cooperativo. Los alumnos son los que se derivan como los principales beneficiarios, ya que al promover la autoeficacia que tienen sobre sí mismos y la interpretación social de las competencias que poseen, inducen a una mejor actuación académica.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

Esta investigación tuvo algunas dificultades, específicamente en el proceso de recolección de datos, ya que al ser una universidad nacional se requiere los permisos necesarios y estos a su vez pasar por diversas áreas para su posterior aprobación, lo cual tomó mayor tiempo del previsto. El tiempo disponible para el desarrollo de la investigación fue limitado, debido a las múltiples actividades laborales que se desarrollan día a día y los plazos institucionales a su vez, generaban preocupación; sin embargo, se pudo culminar con éxito el estudio.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la investigación

#### Internacionales

Algarni (2024), en su estudio tuvo como objetivo “analizar el impacto del aprendizaje inverso comparándola con la instrucción tradicional en el rendimiento académico y autoeficacia en estudiantes de medicina del curso de hematología y evaluar diferencias de género. Se empleó un diseño cuasiexperimental con enfoque comparativo, donde se comparó los efectos de ambas metodologías en los estudiantes. La muestra se conformó por 86 estudiantes de medicina de tercer año en Arabia Saudita donde se encontró un aumento significativo en las puntuaciones académicas y de autoeficacia en el grupo de aprendizaje inverso (41 de 41) en comparación con el grupo de enseñanza tradicional (45). Este estudio se dividió en 2 grupos, uno de los grupos revisó las clases precalificadas en casa, mientras que el otro equipo recibió instrucción magistral convencional. La recopilación de datos estuvo conformada por pruebas académicas y encuestas de autoeficacia antes y después de la intervención. El análisis estadístico dio cuenta sobre un aumento significativo en las puntuaciones académicas y de autoeficacia en el grupo de aprendizaje inverso ( $p < 0,05$ ), siendo las mujeres del grupo de aprendizaje inverso las que mostraron la mejor puntuación en ambas métricas. El estudio concluyó que el aprendizaje

inverso fomenta la autoeficacia en los estudiantes de medicina y resalta la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a los requerimientos del estudiante.

Barceló et al. (2024), en su estudio presentaron como objetivo “analizar la implementación del aprendizaje colaborativo en la docencia universitaria de tercer curso de los grados de educación infantil y educación primaria desde la perspectiva de los estudiantes en formación docente”. Se empleó un diseño transversal, no experimental y descriptivo con una muestra de 306 estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid, quienes respondieron la Cooperative learning application scale (CLAS) de Atxurra et al. (2015). Los resultados mostraron que los estudiantes otorgaron mayor puntuación a las dimensiones habilidades sociales, interacción e interdependencia positiva, mientras que las dimensiones evaluación, reflexión grupal y tutoría obtuvieron puntuaciones más bajas. Se identificaron diferencias en algunas dimensiones según la titulación y el sexo de los participantes. Se concluyó que el aprendizaje cooperativo promueve habilidades sociales y colaboración, pero requiere mejorar su evaluación y tutoría para optimizar su aplicación en la formación inicial del profesorado.

Benavides y Rodríguez (2024), en su estudio tuvieron como objetivo “diseñar una estrategia pedagógica que fomente el aprendizaje colaborativo mediante el uso del aula invertida en la enseñanza de la semiología médica”. Se empleó un enfoque mixto con un diseño de investigación-acción, con una muestra de 27 estudiantes de quinto semestre de medicina y un docente en la Universidad San Martín de Pasto, Nariño. Como técnica de recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados reflejaron que la implementación del aula invertida sumado al aprendizaje colaborativo, permitió potenciar la participación activa de los estudiantes, mejorar el trabajo en equipo y desarrollar el pensamiento crítico. También, se observó un incremento en la motivación y en la autonomía de

los estudiantes al mostrarse más activos en su aprendizaje. Se determina que la estrategia ayuda a la integración teórico-práctico en semiología médica, favoreciendo en la formación médica una mayor dinamismo y eficiencia.

Guevara y Hernández (2023) esta investigación planteó como objetivo general “analizar y determinar la simbiosis entre aplazamiento de actividades y autorregulación académica que forman parte de la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes de nivel superior”. El enfoque usado fue el cuantitativo, con un diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y transversal. Para este estudio se evaluó a 309 estudiantes entre hombres y mujeres con edades que fluctúan entre los 18 y 36 años. Se utilizaron la escala de procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) y la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) de la autoría de Palenzuela (1983) cabe destacar que se usaron las escalas adaptadas. Los resultados encontrados demostraron que existe una correlación negativa entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades ( $p < 0.010$ ,  $Rho = -0.147$ ); asimismo, se correlaciona de manera positiva con la dimensión autorregulación ( $p < 0.001$ ,  $Rho = 0.397$ ), concerniente a los objetivos específicos, el nivel medio es el que impera en ambas dimensiones de la procrastinación académica, postergación de actividades 47.9% y autorregulación 49.2%; en relación a la autoeficacia se encontró que la media de puntuación es de 68.8, teniendo el valor mínimo 25 y máximo 100, cabe señalar también que el estudio refleja una diferencia estadísticamente significativa de procrastinación entre hombres y mujeres.

Rodríguez et al. (2023), en su investigación, señalaron como objetivo “conocer qué tipo de competencias pueden desarrollarse a través del aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) y cuáles son sus características”. Se empleó un diseño cualitativo con enfoque

fenomenológico empírico, donde se analizaron las percepciones de 35 estudiantes de fonoaudiología (23 de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y 12 de la Universidad Católica de Temuco, Chile) sobre su participación en seis actividades formativas COIL. Se utilizó una encuesta con preguntas abiertas al final de cada sesión como herramienta de recolección de datos. A partir del análisis de contenido, surgieron ocho categorías de competencias desarrolladas: valoración de la diversidad, comunicación intercultural y técnica, intercambio profesional, autoconfianza, formación personal, aprendizaje significativo, trabajo colaborativo y efecto extendido. Los resultados evidencian que, a nivel de competencias, los participantes reportaron mejora en habilidades interculturales, trabajo en equipo y autoeficacia, en el marco de las competencias del Proyecto Tuning. Se concluyó que el COIL constituye una estrategia de internacionalización profunda y a bajo costo para potenciar las competencias transversales fundamentales en la educación superior.

### **Antecedentes nacionales**

Muñico (2023), en su estudio establece como objetivo encontrar la “relación entre el aprendizaje cooperativo y la autoeficacia académica en estudiantes de terapia física y rehabilitación de una universidad privada de Lima”. Se empleó un enfoque cuantitativo con método hipotético-deductivo, un diseño no experimental y un alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 89 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos, se utilizaron la escala sobre el grado de aplicación del aprendizaje cooperativo (CLAS) de Atxurra et al. (2015) y el inventario de expectativas de autoeficacia académica (IEAA) de Barraza (2010), ambos validados y con alta confiabilidad. Los resultados mostraron una correlación positiva y moderada entre las variables ( $\rho = 0.000 < 0.05$ ;

Rho de Spearman = 0.567). Se concluyó que el aprendizaje colaborativo influye en la autoeficacia académica, promoviendo un mejor desempeño estudiantil.

Tejada (2023) realizó un estudio con el propósito de "determinar la relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes de una institución educativa de Chulucanas, 2022". La metodología fue de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental de alcance correlacional y de tipo básica. Se trabajó con una muestra de 100 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert: uno para medir el trabajo colaborativo y otro para evaluar el aprendizaje significativo, ambos con alta confiabilidad, reflejada en valores de Alfa de Cronbach superiores a 0.90. Los resultados mostraron que un 75% de los estudiantes alcanzó un nivel regular en la variable de trabajo colaborativo, mientras que en el aprendizaje significativo se obtuvo un nivel bueno predominante. El análisis inferencial reveló una correlación moderada y significativa entre ambas variables, con un coeficiente Rho de Spearman de  $r=0.413$  y un valor de significancia  $p=0.000$ . Se concluyó que un mayor nivel de trabajo colaborativo favorece significativamente el aprendizaje significativo, evidenciando la importancia de fomentar estrategias colaborativas en el aula para potenciar los resultados educativos.

Reymundo (2023) en su estudio tuvo como propósito "determinar la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de dicha institución durante el año 2019". La investigación utilizó un enfoque cuantitativo de tipo sustantivo, con un diseño descriptivo correlacional y un método hipotético-deductivo. La muestra incluyó a 46 estudiantes de los ciclos VII y IX de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Huancavelica, empleando la técnica de encuesta y cuestionarios

para evaluar las variables de autoeficacia y aprendizaje colaborativo. Los resultados evidenciaron que el 60.86% de los estudiantes presentó un nivel alto de autoeficacia, el 32.60% un nivel medio y el 6.52% un nivel bajo, mientras que en aprendizaje colaborativo el 65.21% alcanzó un nivel alto, el 26.08% un nivel medio y el 8.69% un nivel bajo. El análisis inferencial mostró una correlación significativa alta entre ambas variables, con un coeficiente rho de Spearman de 0.8827 y un valor  $p < 0.000$ . Se concluyó que los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a desarrollar un aprendizaje colaborativo más sólido.

Palomino (2021), en su investigación tuvo como objetivo “determinar la relación entre la motivación docente y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de tecnología médica en una universidad de Ica”. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 92 estudiantes de los ciclos I al IV de la carrera de tecnología médica. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario basado en la escala Likert, que midió la motivación docente en sus dimensiones cognitiva-social, intrínseca y extrínseca, así como el aprendizaje cooperativo. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre la motivación docente y el aprendizaje cooperativo (Rho de Spearman = 0.816,  $p < 0.05$ ), indicando que, a mayor motivación por parte del docente, mayor aplicación y efectividad del aprendizaje cooperativo en los estudiantes. Se concluyó que la motivación docente es un factor clave para fortalecer el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes en entornos colaborativos de aprendizaje.

Fabian (2021), en su estudio destinado a “determinar la relación entre la motivación académica y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de enfermería en cuidados neonatales de la universidad privada Norbert Wiener, 2020”. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y de nivel correlacional, utilizando el método hipotético-deductivo. La muestra

consistió en 82 estudiantes de la especialización. Para la recolección de datos, se formularon cuestionarios con escalas de Likert para ambas variables; estos fueron validados y procesados en SPSS versión 22. Se evidenció que existe una correlación positiva y significativa entre la motivación académica y el aprendizaje cooperativo (Rho de Spearman = 0.224,  $p < 0.05$ ). Concluyéndose que los niveles más altos de motivación académica tanto intrínseca como extrínseca están asociados con una mayor disposición a participar en el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes de enfermería.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Autoeficacia académica**

#### **2.2.1.1. Conceptualización**

La autoeficacia académica se define como la percepción que tiene un estudiante con respecto a su propia capacidad para planificar, ejecutar y lograr resultados educativos específicos con éxito de manera sistemática (González et al., 2020). Este concepto se basa en la teoría cognitiva social de Bandura (1997), que sostiene que las creencias de autoeficacia están estrechamente relacionadas con la motivación, la cantidad de esfuerzo y la resistencia que un individuo ejerce ante diferentes desafíos académicos.

En el contexto educativo, la autoeficacia no es simplemente un reflejo de los logros; es una parte integral de las actitudes y comportamientos que los estudiantes evidencian durante su aprendizaje. Esto también incluye su disposición para ayudar, su rol activo en el trabajo grupal participativo y su participación en los procesos de resolución de problemas con sus compañeros (López et al., 2020). Esta valoración de competencia no es estable: depende del contexto, de la instrucción particular y de experiencias previas, ya sean éxitos o fracasos. Concluyendo que la autoeficacia se considera un constructo con elementos tanto disposicionales como situacionales

que responde a cambios en el contexto educativo. La autoeficacia puede mejorarse a través de experiencias significativas.

### **2.2.1.2. Teorías de la autoeficacia académica**

#### **Teoría cognitivo social**

La autoeficacia académica se fundamenta principalmente en la teoría cognitivo-social de Albert Bandura (1997), la cual establece cuatro pilares fundamentales : (a) la experiencia directa o dominio previo, relacionada con logros personales alcanzados; (b) la experiencia vicaria, basada en la observación del desempeño de otros; (c) la persuasión verbal, que incluye retroalimentación y mensajes de apoyo de figuras significativas; y (d) los estados fisiológicos y emocionales, como el estrés o la ansiedad, que afectan la percepción de competencia ante desafíos específicos. Las fuentes antes mencionadas afectan el juicio que cada persona tiene de sus habilidades respecto a los diversos objetivos que se propongan, así como su disposición para trabajar, el nivel de esfuerzo, y la tenacidad ante diferentes retos.

#### **Teoría de la motivación académica**

La propuesta de motivación académica de Pintrich y Schunk (2002) destacó la importancia de las autoeficacias en el comportamiento de los estudiantes. Desde esta óptica, la percepción que un estudiante tiene sobre su capacidad afecta directamente a las decisiones que le involucran: la tarea a escoger, el esfuerzo disponible y el resultado general. Por esta razón, los estudiantes con mayor nivel de autoeficacia, enfrentan los desafíos académicos con mayor confianza y perseverancia; en contraste con aquellos que dudan de sus habilidades y suelen evitar tareas complejas, limitando su desarrollo y rendimiento.

### **Modelo de autoeficacia en contextos educativos**

El modelo de autoeficacia en contextos educativos, basado en los principios de Bandura (1997), describe cómo las creencias sobre las propias capacidades influyen en el uso de estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y la interacción en grupos colaborativos, este enfoque permite comprender la autoeficacia no solo como un atributo individual, sino también como un recurso activo en dinámicas grupales y procesos pedagógicos.

### **Teoría del autoconcepto académico**

La teoría del autoconcepto académico, desarrollada por Marsh y Shavelson (1985), complementa el estudio de la autoeficacia al enfocarse en las percepciones generales de los estudiantes sobre sus habilidades en diferentes áreas del conocimiento, este autoconcepto influye en la formación de expectativas de éxito, las cuales inciden directamente en el desarrollo de la autoeficacia, estableciendo un ciclo de retroalimentación entre percepción personal, motivación y rendimiento.

#### **2.2.1.3. Evolución histórica de la autoeficacia académica**

El concepto de autoeficacia se originó por primera vez a partir de la teoría cognitiva social de Bandura, que desarrolló en 1977. Este autor define la autoeficacia como la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar metas específicas. Desde su formulación inicial, esta noción ha estado vinculada con procesos como la autorregulación, la motivación y el aprendizaje autónomo (Bandura, 1977). Este modelo teórico, a su vez, fomenta un enfoque completamente nuevo en el análisis del impacto de las percepciones individuales como factores de comportamiento, motivación e incluso rendimiento.

Las aplicaciones del concepto de autoeficacia a la educación a partir de 1986 se deben al trabajo de Bandura: Autoeficacia y logros educativos. A este concepto de autoeficacia aplicado a

los aprendizajes y la educación lo diseñó en lo que fue 'Fundamentos Sociales del pensamiento y la acción: Una Teoría Cognitiva Social'. Bandura consolidó la autoeficacia como un constructo central en el análisis del comportamiento humano. En el ámbito educativo, planteó que esta creencia influye en la elección de tareas, el nivel de esfuerzo invertido y la persistencia ante dificultades, convirtiéndose en un determinante clave del rendimiento académico. (Bandura, 1986).

En las décadas de 1990 y 2000, Pintrich y Schunk fueron más allá al incorporar la autoeficacia académica en modelos más amplios de motivación y aprendizaje. Fue a través de su trabajo que la influencia de estas creencias se hizo evidente en la selección de estrategias de estudio, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, especialmente en la educación superior. Con estos avances, se hizo más claro cómo la autoeficacia ayudaba a mantener la motivación y sostener el esfuerzo académico en los estudiantes.

En los últimos veinte años, diversas investigaciones han reforzado el rol de la autoeficacia como un factor transversal en el diseño de intervenciones educativas, dada su influencia sobre la motivación, el compromiso y el desempeño académico.

#### **2.2.1.4. Componentes de la autoeficacia**

La autoeficacia académica se divide en tres componentes fundamentales que, al integrarse, moldean la forma en que los estudiantes enfrentan sus procesos de aprendizaje: el primero de ellos, el componente cognitivo, se refiere a la propia creencia que cada estudiante desarrolla sobre su capacidad para comprender, aprender y dominar los contenidos de una asignatura. No se trata solo de saber que puede hacerlo, sino de sentirlo con convicción, lo que influye directamente en su manera de abordar los retos intelectuales (Gamarra et al., 2024).; el segundo componente, el organizacional, está vinculado con la percepción de control sobre el

tiempo y la planificación. Un estudiante con autoeficacia en este aspecto no solo organiza su horario; también se anticipa a los obstáculos, distribuye su esfuerzo con estrategia creando rutinas que le permitan mantenerse constante.

Finalmente, está el componente social, que es un reflejo hacia la disposición para interactuar, enriquecerse con ideas de otros y colaborar con los miembros del equipo, pues permite que el estudiante se involucre en conversaciones significativas con sus compañeros y docentes, generando vínculos que enriquecen tanto lo académico como lo personal (Gamarra et al., 2024).

Cuando se activan de forma conjunta estos tres componentes, el impacto es fructífero. Los estudiantes con alta autoeficacia se proponen metas desafiantes, pero alcanzables; aplican estrategias efectivas y enfrentan los problemas con una actitud positiva, convencidos de que cada obstáculo también representa una oportunidad para superarse (Dávila, 2024).

#### **2.2.1.5. Importancia de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios**

La autoeficacia académica tiene un impacto significativo en el desempeño de los estudiantes universitarios, ya que influye directamente en su motivación, persistencia y capacidad de autorregulación. Un estudiante que está seguro de su capacidad para resolver problemas académicos complejos y retadores no solo está más dispuesto a asumir tareas exigentes, sino que también emplea estrategias de aprendizaje más eficaces y mantiene su compromiso, incluso en situaciones adversas.

Además de su impacto en el rendimiento, la autoeficacia incide en el bienestar emocional del estudiante. Los estudiantes con niveles de autoeficacia adecuada, suelen experimentar menores niveles de ansiedad ante las evaluaciones, afrontando los fracasos con mayor resiliencia y construyendo una imagen más positiva de sí mismos.

### **2.2.1.6. Instrumento para medir la variable autoeficacia académica**

Para evaluar la autoeficacia académica en esta investigación, se empleó la Escala de Autoeficacia Académica (ESAA), diseñada por Herbert Robles Mori en el año 2020. Este instrumento fue creado para medir la percepción que los estudiantes tienen acerca de su capacidad para enfrentar, con seguridad y determinación, las demandas propias del entorno académico universitario. La escala de Robles Mori ha sido validada en contextos de educación superior, tiene alta confiabilidad, lo que respalda la fiabilidad de sus resultados. Se compone de tres dimensiones: expectativa de situación, expectativa de resultados y percepción de autoeficacia, lo que permite la evaluación integral de dicho constructo. Su aplicación no solo ofrece datos cuantitativos, sino que también permite aproximarse al modo en que los estudiantes se perciben frente a los desafíos del aprendizaje, lo que resulta valioso para generar intervenciones educativas más sensibles y efectivas.

### **2.2.1.7. Dimensiones de la autoeficacia académica**

De acuerdo con Robles (2018), la conducta relacionada con la autoeficacia se estructura en tres tipos de expectativas esenciales: las expectativas sobre la situación, los resultados esperados y la percepción de la propia autoeficacia. Cada una de estas dimensiones permite comprender con mayor profundidad cómo los estudiantes interpretan su entorno, visualizan sus logros y valoran sus propias capacidades.

**Expectativas de la situación:** En el contexto educativo, la expectativa de la situación hace referencia a factores externos como las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes, las condiciones físicas de la institución (infraestructura, equipamiento de aulas y laboratorios), los materiales educativos, el ambiente de convivencia entre profesores y alumnos, los recursos económicos disponibles, el entorno familiar y la dinámica de colaboración entre compañeros,

cuando el entorno se percibe favorable, los estudiantes tienden a comprometerse más con sus tareas, pues sienten que tienen mayor disposición para aprender (Robles, 2018).

**Expectativas de resultados:** Las conductas están ligadas al resultado esperado, por lo tanto, las acciones y comportamientos de los estudiantes deben alinearse a cumplir con las expectativas académicas requeridas a partir de un alto nivel de percepción, control sobre sus metas, afrontamiento, autorregulación emocional o autoeficacia en contextos educativos. Influyen variables como la motivación, la autorregulación emocional, la autoconfianza y la capacidad para afrontar la frustración. En este nivel, los pensamientos y emociones se entrelazan, generando un impacto directo sobre el rendimiento académico (Robles, 2018).

**Expectativas de autoeficacia percibida:** Las expectativas forman parte de una convicción personal en donde una persona considera que puede realizar con éxito las actividades requeridas para obtener determinados resultados. Este tipo de expectativa no solo se basa en habilidades cognitivas, sino también en recursos emocionales, sociales y estratégicos: saber trabajar en equipo, gestionar el tiempo, resolver problemas y perseverar ante la dificultad. Comprender estas tres expectativas de forma articulada permite tener una visión más rica y completa de la autoeficacia académica. No se trata solo de lo que un estudiante considere que puede hacer, sino también de lo que espera de su entorno y de los resultados que anticipa. Y en esa interacción compleja, se configura gran parte del éxito o del abandono en la vida universitaria (Robles, 2018).

## **2.2.2. Aprendizaje colaborativo**

### **2.2.2.1. Conceptualización**

El aprendizaje colaborativo se define como una estrategia didáctica en la que los estudiantes participan de manera activa y sistemática en el logro de sus aprendizajes. En este

enfoque, cada integrante del grupo se convierte en protagonista de su desarrollo, no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo social. La interacción, el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento permiten que los aprendizajes sean profundamente compartidos. Así, se generan espacios donde el saber se construye a partir de la cooperación, fortaleciendo tanto las habilidades académicas como las interpersonales (Salguero y García, 2023).

Giovanny et al. (2021) describieron el aprendizaje colaborativo como un tipo de aprendizaje que promueve una interacción social mediante la formación de grupos o equipos de trabajo, cuyos integrantes idealmente asumen roles similares dentro de una estructura horizontal.

A medida que los grupos avanzan, los miembros intercambian conocimientos y habilidades, informan acerca de su progreso y, en la mayoría de los casos, emiten juicios sobre el trabajo de los demás.

Garduño et al. (2023) sostuvieron que el aprendizaje colaborativo se basa en fundamentos esenciales que lo diferencian de otros enfoques tradicionales. Uno de ellos es la interdependencia positiva, identificada como la conciencia de que el éxito personal está vinculado al éxito del grupo, lo cual fomenta una cooperación genuina. Otro principio clave es la interacción promotora, donde los estudiantes colaboran entre sí y trabajan activamente para alcanzar sus objetivos comunes. Tenemos también la responsabilidad individual, que implica que cada integrante tome conciencia de su aporte dentro del grupo, su grado de responsabilidad al no delegar su trabajo a otros. Además, se destaca la importancia de desarrollar habilidades sociales como la comunicación efectiva, la resolución de conflicto. Finalmente, se considera esencial que el grupo reflexione periódicamente sobre su cohesión, identificando sus fortalezas y debilidades y que a su vez promuevan procesos constantes de mejora.

Johnson y Johnson (1999) identificaron cinco elementos prioritarios para su implementación efectiva: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades interpersonales y de grupo, y procesamiento grupal. Estos componentes permiten transformar una simple agrupación de estudiantes en equipos colaborativos capaces de alcanzar y sostener metas comunes y colectivas de forma efectiva. Su enfoque ha sido aplicado y validado en múltiples contextos educativos a nivel internacional, siendo un referente infaltable en el diseño de estrategias colaborativas.

Slavin (2011) propuso que el aprendizaje colaborativo mejora el rendimiento académico, promueve la equidad y la motivación estudiantil, particularmente cuando los grupos trabajan con objetivos comunes compartidos y responsabilidad individual. Su modelo claramente radica en que la colaboración debe estar alineada con sistemas de evaluación formativa que refuercen el esfuerzo conjunto de los participantes.

Finalmente, Dillenbourg (1999) destacó al aprendizaje colaborativo como un proceso en el cual dos o más personas tienen como objetivo adquirir un aprendizaje juntas. Inserta el concepto de asimetría cognitiva, señalando que la colaboración es más efectiva cuando los participantes tienen niveles de conocimiento similares, pero con diferentes perspectivas,

#### **2.2.2.2. Teorías del aprendizaje colaborativo**

##### **Teoría sociocultural de Vygotsky**

La teoría sociocultural del aprendizaje, propuesta por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, nos brinda una mirada profundamente humana sobre la construcción del conocimiento. A diferencia de los postulados que priorizan lo individual, Vygotsky postuló que todo aprendizaje significativo tiene sus raíces en la interacción social y en los recursos culturales que rodean al individuo. Desde esta perspectiva, aprender no es un proceso aislado, sino una experiencia

compartida, colectiva que se da primero entre personas y luego se internaliza en la mente del estudiante, en lo que él denominó el plano intrapsicológico (Vygotsky, 1978). Un concepto clave de esta teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un compañero más experimentado o un mediador. En este contexto, el aprendizaje colaborativo se basa en la idea de que los estudiantes, al interactuar entre sí, pueden superar sus limitaciones individuales y alcanzar niveles más altos de comprensión a través del apoyo mutuo.

Vygotsky profundizó en la importancia del andamiaje también, que es el apoyo que los maestros u otros estudiantes brindan a un alumno para ayudarlo a aprender de manera óptima en ese nivel particular.

### **Teoría del constructivismo social de Piaget**

Jean Piaget, el sociólogo suizo, propuso la teoría del constructivismo social que señala al aprendizaje como un proceso activo y constructivo, su propuesta teórica sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y progresivo, en el cual el individuo construye su conocimiento a partir de la interacción constante con el entorno. Este conflicto cognitivo que se presenta al aprender produce el desequilibrio que motiva a la construcción mental en asimilación y acomodación de los nuevos aprendizajes.

En ese contexto, el aprendizaje colaborativo encuentra una base teórica sólida, ya que promueve espacios donde los estudiantes se enfrentan a distintas perspectivas, resuelven problemas de forma conjunta y refinan su pensamiento a través del consenso y el disenso (Piaget, 1952).

### **2.2.2.3. Evolución histórica del aprendizaje colaborativo**

La evolución del aprendizaje colaborativo tiene como pioneros a Sócrates y Platón, ambos proponían, que el diálogo y la argumentación eran herramientas fundamentales para alcanzar el conocimiento. Esta teoría que promovía el cuestionamiento y la construcción colectiva del saber son pilares para muchas de las metodologías participativas que caracterizan a la educación moderna.

Desde la aparición del aprendizaje colaborativo, el enfoque se ha dirigido hacia las interacciones sociales y el trabajo en grupo. Desde un enfoque constructivista, uno de los objetivos de la educación es el diálogo y su poder para el aprendizaje, haciendo que las estrategias educativas sean más intencionadas y efectivas a través de procesos dinámicos fundamentados en la construcción colaborativa del conocimiento (Ordóñez y Gutiérrez, 2023).

Una figura clave en este proceso fue John Dewey, quien a principios del siglo XX postuló la idea que aprender es una experiencia profundamente social. Su idea de aprendizaje activo y experiencial, motivada desde Estados Unidos y adoptada por varios países europeos como Suiza, planteaba que los estudiantes deben ser los actores principales en su formación. Gracias a esta visión, el enfoque metodológico predominante hoy en día se orienta hacia el constructivismo (Caicedo, 2022).

De acuerdo con el enfoque inclusivo de Piaget (1952) a través de la inclusión es posible evidenciar un aprendizaje colaborativo que determina que los individuos, busquen activamente crear sus aprendizajes. Cabe resaltar que Piaget postula la noción de un conflicto cognitivo que ocurre cuando el estudiante tiene que lidiar con la oposición de ideas y necesita reconstruir su estructura mental para aceptar el nuevo conocimiento que necesita aprender.

Entre los años 1980 y 1990 los investigadores David y Roger Johnson, junto con Ed Holubec, basaron su trabajo pedagógico en cinco elementos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento de grupos (Johnson et al., 1999).

Por último, Slavin (2011) enfatizó en los elementos organizativos del aprendizaje colaborativo, subrayando la importancia de diseñar actividades orientadas tanto al logro académico como al desarrollo de competencias sociales, resaltando que es necesario organizar cuidadosamente las tareas, teniendo la seguridad que todos los estudiantes participen activamente y que el aprendizaje sea realmente significativo para cada uno de ellos.

### **Importancia del aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios**

En los últimos años, el aprendizaje colaborativo se ha posicionado como una de las metodologías más relevantes en educación superior. Durante el trabajo colaborativo, los estudiantes son capaces de aprender a escuchar, respetar otras opiniones, construir ideas, resolver problemas en conjunto, lo que enriquece su experiencia significativa.

La colaboración hace posible la autogestión del pensamiento crítico, aumenta la motivación interna y el compromiso con la comunidad académica. En un contexto universitario donde el trabajo interdisciplinario es cada vez más común, el aprendizaje colaborativo se vuelve fundamental para formar profesionales que enfrenten contextos laborales complejos, dinámicos y en constante cambio.

### **Instrumento para medir la variable aprendizaje colaborativo**

En la presente investigación, el aprendizaje colaborativo fue evaluado haciendo uso de la escala de aplicación del aprendizaje colaborativo-cooperativo (CLAS), diseñada por Atxurra et al. en 2015. Este instrumento ha sido validado en el ámbito universitario y permite evaluar con

gran precisión la percepción que tienen los estudiantes sobre su nivel de interacción en actividades colaborativas. La escala incluye siete dimensiones por las cuales pueden ser evaluadas: evaluación, heterogeneidad, habilidades sociales, interacción, interdependencia positiva, reflexión y tutoría. Con base en esto, al tener una organización correcta y un alto nivel de confiabilidad, la CLAS permite medir de forma precisa y profunda el grado de aprendizaje colaborativo en los grupos estudiantiles.

#### **2.2.2.4. Dimensiones del aprendizaje colaborativo**

Para fines de medición, se utilizó la escala CLAS de Atxurra et al. de 2015 (evaluación de la aplicación del aprendizaje cooperativo) que organiza la evaluación del aprendizaje colaborativo en siete dimensiones.

**Evaluación:** tiene como objetivo medir las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a la equidad y efectividad de la calificación en las actividades de trabajo en grupo. Esta dimensión intenta averiguar si los estudiantes piensan que el sistema de calificación es justo según el resultado de notas respecto al rendimiento colectivo, la calidad y la retroalimentación de compañeros y profesores en el grupo (Atxurra et al., 2015).

**Heterogeneidad:** la importancia de esta dimensión radica en la diversidad de habilidades o conocimientos que tienen cada uno de los miembros de un grupo y cómo estos afectan los procesos colaborativos. Este fenómeno busca proporcionar diversas formas de resolver problemas o situaciones propias de la heterogeneidad o diversidad (Atxurra et al., 2015).

**Desempeño social:** basada en la habilidad que poseen los estudiantes para relacionarse de manera efectiva entre sus pares dentro de un equipo de trabajo. Esta dimensión incluye el asertividad, el manejo de conflictos y como se abordan las decisiones en grupo (Atxurra et al., 2015).

**Interacción:** pone su atención en cómo los miembros de un grupo se comunican y su frecuencia. Una interacción fluida permite que el conocimiento en construcción sea compartido en el desarrollo de las tareas y promueve el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión conjunta (Atxurra et al., 2015).

**Dependencia colaborativa positiva:** esta es una de las bases en las que se fundamenta el aprendizaje colaborativo, pues radica en que todo logro del equipo es gracias al trabajo en conjunto de cada uno de sus miembros y que el éxito dependerá de ellos mismos y del trabajo que hagan por lograr sus objetivos en común. Esta dimensión promueve la corresponsabilidad y el apoyo de unos a otros dentro del grupo (Atxurra et al., 2015).

**Reflexión:** esta dimensión radica en la capacidad que tiene el equipo para autoevaluarse en función de actividades colaborativas que se les presentan. Mediante este proceso el equipo es capaz de identificar y gestionar fortalezas, debilidades y situaciones de mejora, lo que beneficiará en una autorregulación efectiva del aprendizaje (Atxurra et al., 2015).

**Sesión de tutoría:** esta dimensión tiene como eslabón principal la función del docente como facilitador y mediador del proceso colaborativo. El acompañamiento y su dirección, así como los aportes que brinda son claves para desarrollar competencias que permitan colaborar de manera sistematizada y significativa en grupo (Atxurra et al., 2015).

## 2.3. Formulación de hipótesis

### 2.3.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

### **2.3.2. Hipótesis específicas**

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la evaluación en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interacción en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la capacidad de reflexión en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la tutoría en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. Método de la investigación**

Se empleó el método hipotético-deductivo, dentro del enfoque cuantitativo, ya que permitió analizar de manera objetiva y sistemática la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo. Este método se fundamentó en la formulación de hipótesis basadas en marcos teóricos previos, las cuales fueron contrastadas mediante la recolección y el análisis estadístico de datos empíricos (Bernal, 2010).

### **3.2. Enfoque de la investigación**

Se seleccionó el enfoque cuantitativo porque permitía el ordenamiento relativo de un problema de investigación utilizando hipótesis claras y verificables que podían ser analizadas a través de medios estadísticos. Este enfoque era coherente con el tipo de estudio realizado porque se intentó formular una relación empírica entre la autoeficacia académica de una persona y el aprendizaje colaborativo de esa persona en un entorno académico específico (Hernández et al, 2010).

### **3.3. Tipo de investigación**

La investigación fue de naturaleza básica, dado que su propósito era construir saber acerca de la relación existente entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo, sin

cambiar las circunstancias naturales de las variables en estudio. Este tipo de investigación fue apropiado ya que ayudó a reconocer y comprender diversos patrones relevantes en el comportamiento de los educandos, lo que hizo posible entender la autoeficacia en el contexto del aprendizaje colaborativo (Arispe et al., 2020).

### **3.4. Diseño de la investigación**

El diseño adoptado fue no experimental. Esto se considera así ya que no se intervino de forma directa en las variables, simplemente se las observó en su contexto real y esto se adecuó para el análisis correlacional emprendido. Además, en este caso el corte transversal resulta ser útil ya que recoge datos en un solo momento, lo que otorga una clara fotografía de las circunstancias que suceden en el contexto observado (Gómez, 2014).

#### **3.4.1. Corte**

El enfoque transversal se eligió en esta investigación ya que facilita la evaluación conjunta de los dos componentes, autoeficacia y aprendizaje colaborativo, en un único instante temporal, lo que resulta práctico y adecuado para los propósitos del estudio (Hernández et al., 2010).

#### **3.4.2. Nivel o alcance**

El nivel de la investigación es correlacional porque busca medir la fuerza y dirección de la relación entre las variables sin pretender establecer causalidad, siendo adecuado para obtener un entendimiento inicial que sirva como base para futuras investigaciones más profundas, facilitando la exploración de nuevas variables relacionadas con la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo (Valderrama, 2017).

### **3.5. Población, muestra y muestreo**

#### **3.5.1. Población**

La población se refiere al conjunto total de individuos que cumplen con las características específicas del estudio, es decir, aquellos que poseen atributos comunes dentro de un contexto determinado (Hernández et al., 2014). En este caso, la población estuvo conformada por 144 estudiantes del III ciclo académico matriculados en la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima.

#### **3.5.2. Muestra**

La muestra es una parte representativa de la población total, seleccionada para realizar la medición de las variables bajo estudio y el tamaño muestral se definió siguiendo el criterio de Arispe et al. (2020), quienes recomiendan que la población debe ser pertinente a la naturaleza del estudio y contar con una muestra mínima de participantes en estudios correlacionales para garantizar la estabilidad estadística de los resultados. Siguiendo las premisas, se menciona que la muestra estuvo conformada por 105 estudiantes del III ciclo académico de la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima.

#### **3.5.3. Muestreo**

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia, debido a que la selección de participantes se realizó considerando su disponibilidad y accesibilidad en el momento de la recolección de datos, sin recurrir a un criterio de aleatorización por tal motivo este método es adecuado en estudios educativos, ya que permite obtener información de una muestra accesible cuando no es viable seleccionar aleatoriamente a los participantes (Hernández et al., 2014).

**Criterios de inclusión y exclusión****Criterios de inclusión**

- Estudiantes matriculados en la facultad de tecnología médica.
- Estudiantes mayores de edad.
- Estudiantes que dieron el consentimiento para participar en el estudio

**Criterios de exclusión**

- Estudiantes que hayan abandonado el ciclo antes de la recolección de datos.
- Estudiantes que no deseen participar voluntariamente en la investigación.

### 3.6. Variables y operacionalización

**Tabla 1**

*Matriz de operacionalización de la variable autoeficacia académica*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Autoeficacia académica	Se refiere a las creencias que tiene un estudiante respecto a su capacidad para planificar, llevar a cabo y lograr los resultados deseados a partir de actividades educativas específicas (López et al., 2020).	Grado en el que el estudiante se percibe capaz de enfrentar retos académicos y lograr metas mediante su esfuerzo y habilidades evaluado a través del cuestionario Escala de Autoeficacia Académica (ESAA) elaborado por Robles (2020), el cual presenta 3 dimensiones y 28 ítems.	Expectativa de situación  Expectativa de resultados  Expectativa de autoeficacia percibida	Capacidad percibida para enfrentar retos académicos específicos. Nivel de seguridad en obtener resultados académicos esperados. Percepción general de autoeficacia para cumplir con objetivos académicos.	Ordinal  Likert de 5 puntos  1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Indiferente 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Muy bajo 28 - 50  Bajo 51 - 73  Medio 74 - 96  Alto 97 - 119  Muy alto 120 - 140

**Tabla 2**

*Matriz de operacionalización de la variable aprendizaje colaborativo*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Aprendizaje colaborativo	Se basa en la construcción colectiva del conocimiento y en el desarrollo de habilidades	Esta variable se evalúa mediante la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo-	Evaluación	Percepción de equidad en la evaluación grupal. Nivel de satisfacción con la retroalimentación recibida.	Ordinal  Likert de 4 puntos	Muy bajo 44 - 77  Bajo 78 - 111

sociales y cognitivas, promoviendo la participación equitativa y la responsabilidad compartida, lo que genera un proceso de aprendizaje más significativo y reflexivo (Salguero y García, 2023)	Colaborativo (CLAS) de Atxurra et al. (2015) que presenta 7 dimensiones y 44 ítems.		Percepción de diversidad en la formación de equipos.	1 = Muy en desacuerdo	Alto
		Heterogeneidad	Valoración de la contribución de diferentes perspectivas.	2 = En desacuerdo	Muy alto
		Habilidades sociales	Nivel de comunicación efectiva en el grupo.	3 = De acuerdo	146 - 176
		Interacción	Capacidad de resolver conflictos grupales.	4 = Muy de acuerdo	
		Interdependencia positiva	Toma de decisiones colectivas.		
		Reflexión	Frecuencia de intercambio de ideas.		
		Tutoría	Calidad de la comunicación grupal.		
			Participación activa en la toma de decisiones.		
			Nivel de apoyo y cooperación en el grupo.		
			Participación activa y compromiso en tareas grupales.		
			Frecuencia de autoevaluación del desempeño grupal.		
			Identificación de fortalezas y áreas de mejora.		
			Percepción del apoyo del docente en el trabajo en equipo.		
			Nivel de guía y estructuración brindada por el docente.		

### 3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.7.1. Técnica

La técnica seleccionada es la encuesta, ya que permite la recolección de datos de forma estandarizada y estructurada de un grupo representativo de la población. Según Arispe et al. (2020), la encuesta es apropiada para estudios cuantitativos, ya que facilita la medición objetiva de las variables y la comparación de los resultados.

#### 3.7.2. Descripción de instrumentos

**Tabla 3**

*Ficha técnica de la escala de autoeficacia académica (ESAA)*

<b>Instrumento</b>	<b>Escala de autoeficacia académica (ESAA)</b>
Autor y año	Robles (2020)
Adaptación	Ninguna
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	10 minutos
Sujetos de aplicación	Estudiantes de la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima
Objetivo	Medir la percepción de los estudiantes sobre la autoeficacia académica
Dimensiones que evalúa	Expectativa de situación (8 ítems) Expectativa de resultados (10 ítems) Expectativa de autoeficacia percibida (10 ítems)
Puntuación y escala valorativa	Escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)

*Nota.* La tabla muestra la ficha técnica del instrumento

**Tabla 4***Ficha técnica del Cuestionario de aprendizaje colaborativo*

<b>Instrumento</b>	<b>Escala de aplicación del aprendizaje colaborativo-cooperativo (CLAS)</b>
Autor y año	Atxurra et al. (2015)
Adaptación	Ninguna
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	20 minutos
Sujetos de aplicación	Estudiantes de la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima
Objetivo	Evaluar el nivel de aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima
Dimensiones que evalúa	Evaluación (6 ítems), Heterogeneidad (4 ítems), Habilidades Sociales (7 ítems), Interacción (4 ítems), Interdependencia Positiva (9 ítems), Reflexión (7 ítems), Tutoría (7 ítems).
Puntuación y escala valorativa	Escala Likert de 4 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 4 = Muy de acuerdo)

*Nota.* La tabla muestra la ficha técnica del instrumento

### **3.7.3. Validación**

Para garantizar la validez del instrumento, se aplicó el criterio de validez de contenido mediante juicio de expertos, el cual consiste en la evaluación de los ítems por un grupo de especialistas en el área de estudio, con el fin de determinar su claridad, pertinencia y relevancia con las variables investigadas (Hernández et al., 2014). Este proceso se realizó con un panel de cinco expertos en educación superior, quienes revisaron los cuestionarios y calificaron cada ítem con base en los siguientes criterios:

Claridad del enunciado: Evalúa la precisión y comprensión del ítem.

Relevancia del ítem con la variable: Determina si el ítem está alineado con la medición de la variable de interés.

Adecuación al nivel académico de los participantes: Verifica si los ítems son comprensibles para los estudiantes de la población objetivo.

### Tabla 5

*Registro de expertos que validaron el instrumento*

Nº	Experto	Decisión
1	Mg. Pizarro Arancibia Lily Marisol	
2	Dr. Cerrón Liempe, Hans Peter	
3	Mg. Serpa Torre Mariela	Aplicable
4	Mg. Flores Ushiñahua Katia Susan	
5	Mg. Serpa Torre Miguel Ángel	

*Nota:* La tabla muestra la relación de expertos que validaron los instrumentos del estudio

#### 3.7.4. Confiabilidad

Para evaluar la confiabilidad del cuestionario, se realizó una prueba piloto con el 20% de la muestra (20 estudiantes). Los datos obtenidos se analizaron utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, un indicador estadístico que mide la consistencia interna del instrumento, por contar con respuestas politómicas. Un valor de 0.80 o superior indicará un nivel adecuado de confiabilidad, lo que permitió afirmar que el instrumento es consistente y mide con precisión lo que se propone.

### 3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando tanto estadísticas descriptivas como inferenciales con el fin de evaluar las conexiones entre las variables de estudio en los estudiantes del ciclo III de la facultad de tecnología médica. Dentro del análisis descriptivo se presentaron tablas y

gráficos sobre los niveles de las variables y sus respectivas dimensiones. Por otro lado, en el análisis inferencial se probaron las hipótesis; para ello, se realizó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov (más de 50 participantes), el cual reportó que los datos no presentan normalidad correspondiendo emplear el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para permitir la medición de las dos variables.

### **3.9. Aspectos éticos**

La investigación que se lleva a cabo respetó los principios éticos básicos para la investigación que involucra sujetos humanos en relación con el respeto, la confidencialidad y la protección de sus derechos en relación con las pautas establecidas por la Universidad Privada Norbert Wiener. Asimismo, se contó previamente con la aprobación del Comité de ética y los permisos necesarios para el recojo de los datos.

A los participantes se les explicó adecuadamente en detalle los propósitos y objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, así como su derecho a retirarse en cualquier momento sin dar una razón. Esto se hizo sobre la base de que ellos comprendan los conceptos como comprensión mínima del tema.

La información autoadscripta fue eliminada, asegurando que estos resultados se utilicen únicamente con fines académicos y científicos. Debido a esto, es imperativo mencionar que la confidencialidad de los datos se mantuvo en un nivel muy alto.

Todos los tipos de daño, incluyendo físico, mental y psicológico, fueron evitados, eliminando el riesgo de daño o incomodidad a los participantes, así como asegurando el respeto de su dignidad.

Se respetaron las autorías empleando adecuadamente las normas APA 7ma. Edición y el software de similitud turnitin con un máximo de 20 % de similitud.

## CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.1. Resultados

#### 4.1.1 Análisis descriptivo de resultados

#### Dimensiones de la variable Autoeficacia académica

#### Dimensión 1: Expectativa de situación

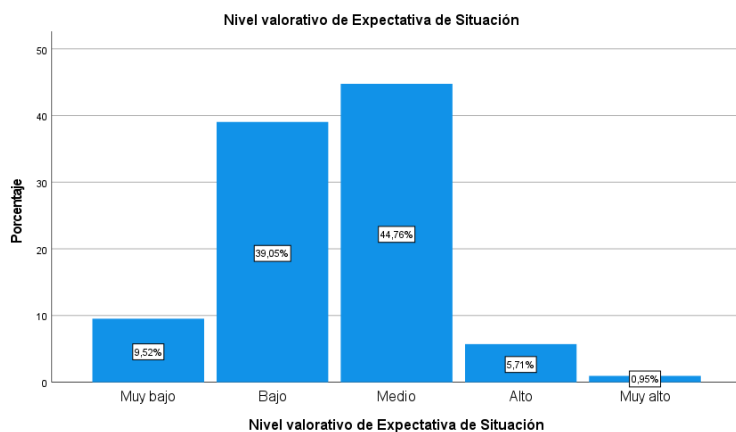
**Tabla 6**

*Nivel valorativo de Expectativa de situación*

Grado	N	%
Muy bajo	10	9,5%
Bajo	41	39,0%
Medio	47	44,8%
Alto	6	5,7%
Muy alto	1	1,0%

**Figura 1**

*Nivel valorativo de Expectativa de situación*



En la Tabla 6 y Figura 1. El 44,8% presentan una expectativa de situación de grado medio. Sugiere una tendencia hacia la inseguridad personal podría afectar su motivación y la toma de decisiones. Dado que la expectativa de situación influye directamente en la activación del esfuerzo académico, estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer este componente para promover un desempeño más autónomo y seguro.

## Dimensión 2: Expectativa de resultados

**Tabla 7**

*Nivel valorativo de Expectativa de resultados*

Grado	N	%
Muy bajo	2	1,9%
Bajo	1	1,0%
Medio	28	26,7%
Alto	50	47,6%
Muy alto	24	22,9%

**Figura 2**

*Nivel valorativo de Expectativa de resultados*



Según se muestra en la Tabla 7 y la Figura 2, los niveles valorativos de la dimensión expectativa de resultados reflejan una percepción más positiva por parte de los estudiantes en comparación con la dimensión anterior. De los 10 estudiantes, 7 expresan una alta confianza en que sus esfuerzos académicos se traducirán en buenos resultados. Solo 28 estudiantes se ubicaron

en un nivel medio, mientras que los niveles bajo y muy bajo fueron mínimos y marginales, lo cual es un indicador favorable. Estos resultados revelan que la mayoría de estudiantes mantiene una expectativa positiva respecto a las consecuencias de su desempeño académico, considerando que su rendimiento puede ser exitoso si se esfuerzan.

### Dimensión 3: Expectativa de autoeficacia percibida

**Tabla 8**

*Nivel valorativo de Expectativa de autoeficacia percibida*

Grado	N	%
Muy bajo	2	1,9%
Bajo	3	2,9%
Medio	33	31,4%
Alto	34	32,4%
Muy alto	33	31,4%

**Figura 3**

*Nivel valorativo de Expectativa de autoeficacia percibida*



La Tabla 8 y la Figura 3 muestran una clara predominancia de niveles medio a muy alto en la percepción de autoeficacia, evidenciando que la gran mayoría de estudiantes confía en su capacidad para afrontar retos académicos. Esta autovaloración positiva sugiere una base sólida para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas y sostenidas. Desde la perspectiva de

Bandura, esta alta percepción está directamente relacionada con una mayor motivación intrínseca y persistencia frente a obstáculos, factores clave para un desempeño académico eficaz.

### Variable Autoeficacia académica

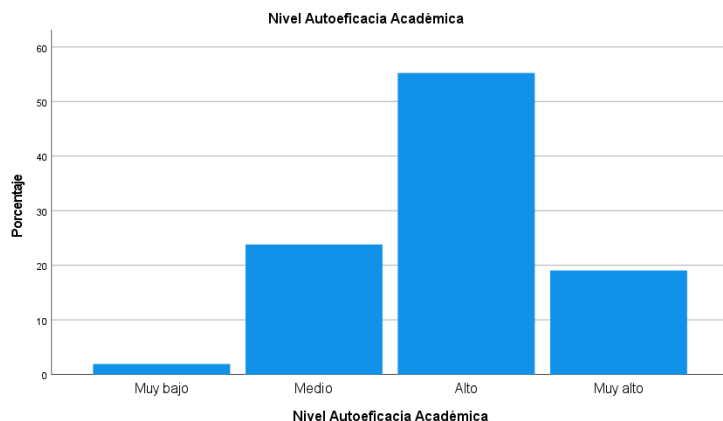
**Tabla 9**

*Nivel Variable autoeficacia académica*

Grado	N	%
Muy bajo	2	1,9%
Medio	25	23,8%
Alto	58	55,2%
Muy alto	20	19,0%

**Figura 4**

*Nivel Variable Autoeficacia académica*



La Tabla 9 y la Figura 4 evidencian una autoeficacia académica predominantemente alta en la población estudiada. Más de tres cuartas partes de los encuestados presentan una percepción positiva de sus propias capacidades, lo que constituye un indicador alentador en términos de motivación, autorregulación y afrontamiento de exigencias académicas. Desde el enfoque teórico de Bandura, estos niveles elevados de autoeficacia reflejan la presencia de creencias sólidas de competencia personal, las cuales son determinantes para sostener el esfuerzo y la perseverancia en el contexto universitario.

### Dimensiones de la variable Aprendizaje colaborativo

## Dimensión 1: Evaluación

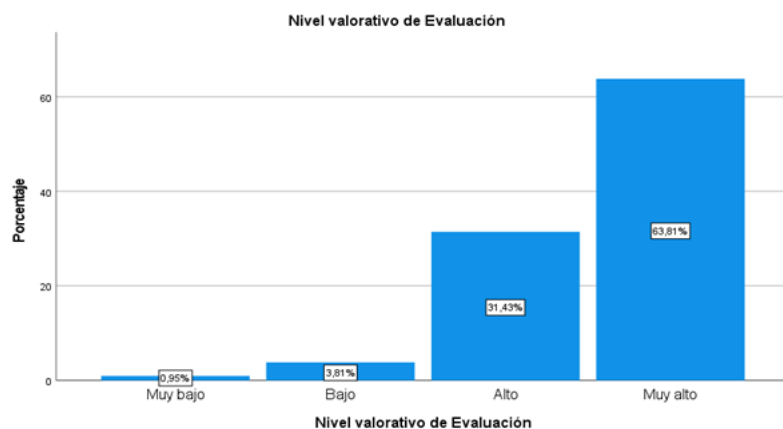
**Tabla 9**

*Nivel valorativo de Evaluación*

Grado	N	%
Muy bajo	1	1,0%
Bajo	4	3,8%
Alto	33	31,4%
Muy alto	67	63,8%

**Figura 5**

*Nivel valorativo de Evaluación*



Como muestran la Tabla 10 y la Figura 5, la dimensión Evaluación presenta una tendencia claramente favorable. La mayoría de estudiantes valora positivamente los procesos evaluativos dentro del trabajo colaborativo, lo que evidencia que estos han sido percibidos como pertinentes y alineados con sus necesidades de aprendizaje. Este resultado cobra relevancia en tanto la evaluación colaborativa no se limita a calificar, sino que promueve la reflexión crítica, la autorregulación y la corresponsabilidad en el grupo, elementos primordiales para consolidar aprendizajes significativos.

## Dimensión 2: Heterogeneidad

**Tabla 10**

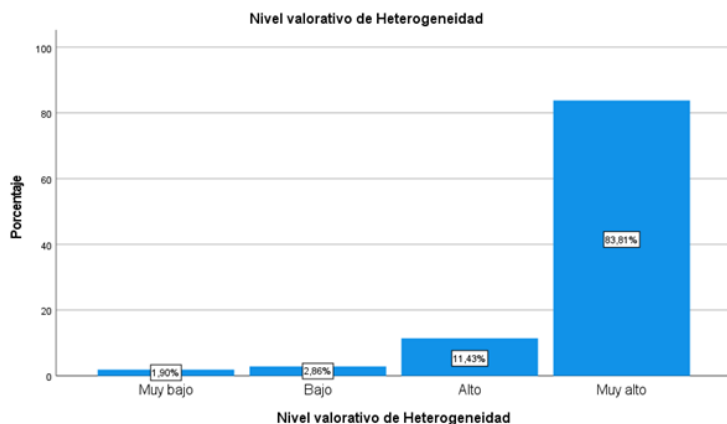
*Nivel valorativo de Heterogeneidad*

Grado	N	%
-------	---	---

Muy bajo	2	1,9%
Bajo	3	2,9%
Alto	12	11,4%
Muy alto	88	83,8%

**Figura 6**

*Nivel valorativo de Heterogeneidad*



La Tabla 11 y la Figura 6 demuestran una alta valoración de la heterogeneidad por parte de los estudiantes. La diversidad en los grupos es percibida no como una barrera, sino como una oportunidad para potenciar el aprendizaje colaborativo. Esta apreciación positiva refleja la disposición madura hacia el trabajo con pares que piensan, aprenden o actúan de manera distinta, lo cual es primordial en contextos educativos inclusivos.

### **Dimensión 3: Habilidades sociales**

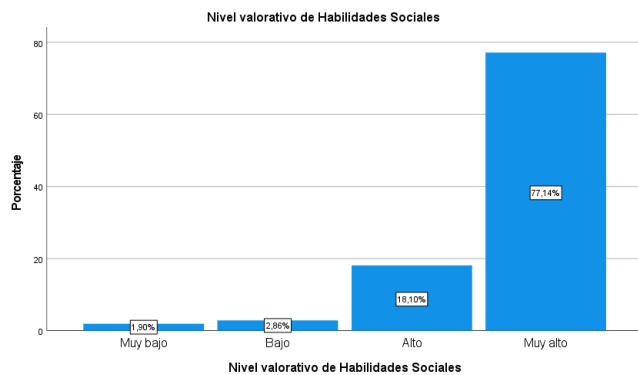
**Tabla 11**

*Nivel valorativo de Habilidades sociales*

Grado	N	%
Muy bajo	2	1,9%
Bajo	3	2,9%
Alto	19	18,1%
Muy alto	81	77,1%

**Figura 7**

*Nivel valorativo de Habilidades sociales*



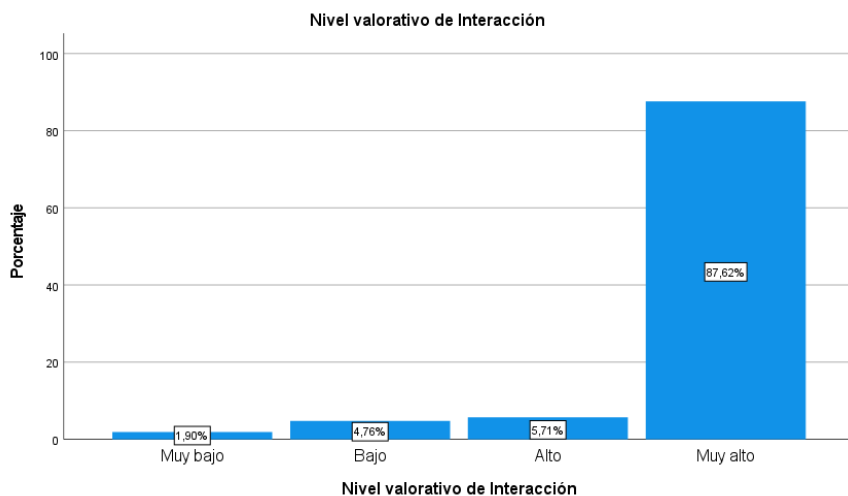
Según la Tabla 12 y la Figura 7, la mayoría de estudiantes valora muy positivamente sus habilidades sociales en contextos de aprendizaje colaborativo. Este patrón revela que dominan competencias como la comunicación, la empatía y la cooperación, fundamentales para el trabajo en equipo. Tal nivel de desarrollo interpersonal demanda no solo una predisposición favorable hacia la colaboración, sino también un entorno formativo que promueve interacciones respetuosas y constructivas. Estas habilidades, además de reforzar el desempeño académico, son indispensables en la formación de profesionales capaces de integrarse a equipos multidisciplinarios de manera efectiva.

#### **Dimensión 4: Interacción**

**Tabla 12**

*Nivel valorativo de Interacción*

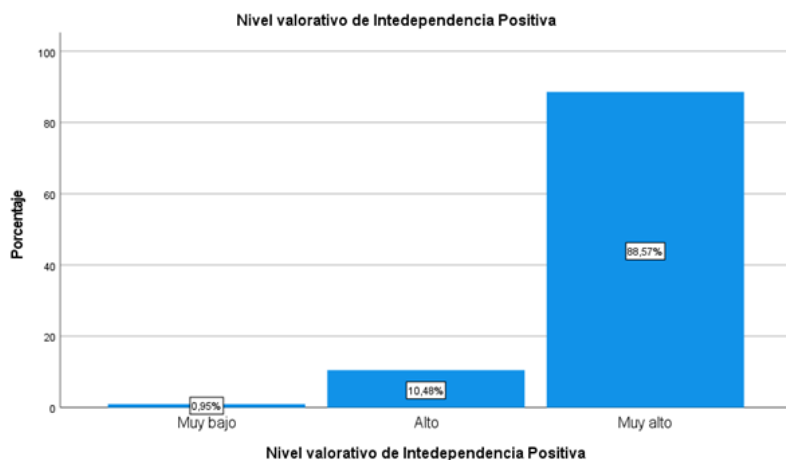
Grado	N	%
Muy bajo	2	1,9%
Bajo	5	4,8%
Alto	6	5,7%
Muy alto	92	87,6%

**Figura 8***Nivel valorativo de Interacción*

Tal como se muestra en la Tabla 13 y la Figura 8, los resultados revelan una valoración ampliamente positiva de la dimensión Interacción. La mayoría de estudiantes percibe que participa activamente en el intercambio de ideas, la resolución conjunta de problemas y la construcción colectiva del conocimiento. Esta disposición a interactuar además de fortalecer el trabajo grupal, impulsa el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la autorreflexión, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentar con fundamento.

**Dimensión 5:** Interdependencia positiva**Tabla 13***Nivel valorativo de Interdependencia positiva*

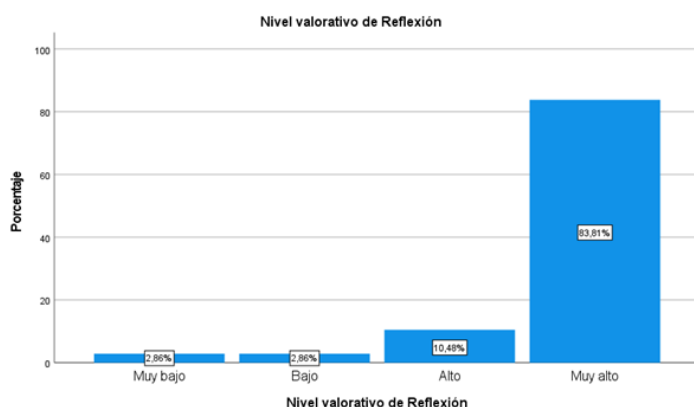
Grado	N	%
Muy bajo	1	1,0%
Bajo	0	0%
Alto	11	10,5%
Muy alto	93	88,6%

**Figura 9***Nivel valorativo de Interdependencia positiva*

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 14 y la Figura 9, la dimensión Interdependencia positiva fue valorada de forma marcadamente favorable. Los estudiantes reconocen que su desempeño académico mejora cuando se integran en dinámicas grupales en las que el éxito individual está vinculado al logro colectivo. Esta percepción revela una comprensión madura del sentido colaborativo del aprendizaje, donde se asume que la cooperación, el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida no solo fortalecen los vínculos interpersonales, sino que también incrementan la efectividad del proceso formativo.

**Dimensión 6: Reflexión****Tabla 14***Nivel valorativo de Reflexión*

Grado	N	%
Muy bajo	3	2,9%
Bajo	3	2,9%
Alto	11	10,5%
Muy alto	88	83,8%

**Figura 10***Nivel valorativo de Reflexión*

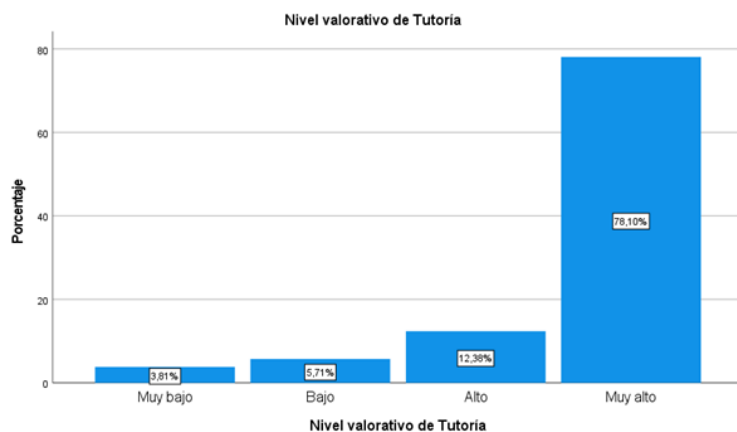
La Tabla 15 y la Figura 10 evidencian una valoración altamente favorable de la dimensión Reflexión. Los estudiantes manifiestan una disposición clara hacia el análisis crítico de su propio proceso de aprendizaje dentro del trabajo colaborativo. Este resultado indica que reconocen el valor de la autoevaluación, la revisión de sus decisiones y la apertura a distintas perspectivas como parte fundamental del aprendizaje. La reflexión no solo fortalece el rendimiento académico, sino que también forma parte de una cultura educativa enfocada a la construcción de ciudadanos activos, responsables y comprometidos con su desarrollo integral.

**Dimensión 7: Tutoría****Tabla 15***Nivel valorativo de Tutoría*

Grado	N	%
Muy bajo	4	3,8%
Bajo	6	5,7%
Alto	13	12,4%
Muy alto	82	78,1%

**Figura 11**

### Nivel valorativo de Tutoría



Según se observa en la Tabla 16 y la Figura 11, la dimensión Tutoría fue valorada de forma positiva por la mayoría de los estudiantes. Este resultado demuestra que los participantes reconocen con claridad el rol que desempeña el tutor dentro del aprendizaje colaborativo. Se percibe al docente, como orientador de contenidos, facilitador del proceso grupal. La percepción favorable en esta dimensión sugiere que los estudiantes han experimentado acompañamientos pedagógicos efectivos, donde se evidencia que el docente ha actuado como un mediador estratégico que contribuye al éxito del trabajo en equipo.

### Nivel variable Aprendizaje colaborativo

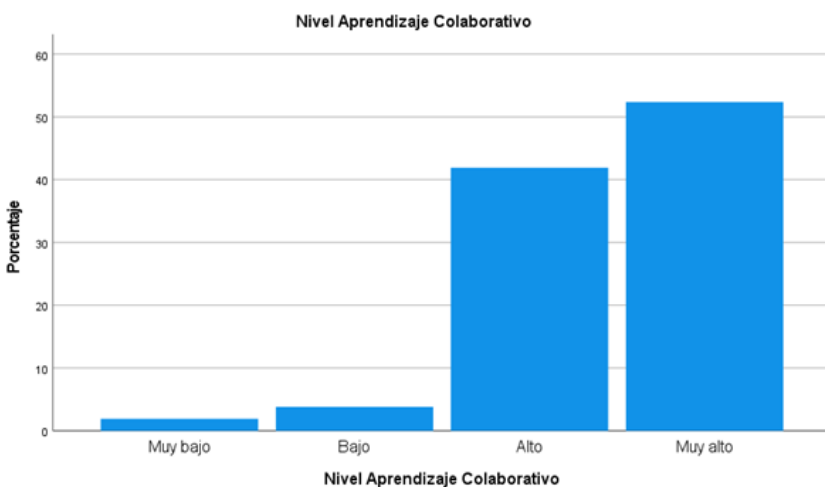
**Tabla 16**

*Nivel variable Aprendizaje colaborativo*

Grado	N	%
Muy bajo	2	1,9%
Bajo	4	3,8%
Alto	44	41,9%
Muy alto	55	52,4%

**Figura 12**

### Nivel variable Aprendizaje colaborativo



La Tabla 17 y la Figura 12 muestran que la percepción general de los estudiantes sobre el aprendizaje colaborativo es ampliamente positiva. Más del 94 % se ubica en los niveles alto y muy alto, lo cual evidencia un fuerte reconocimiento del valor formativo de esta metodología. Se demuestra que los estudiantes respetan aspectos esenciales como la interacción entre pares, la responsabilidad compartida, el acompañamiento tutorial y el desarrollo de habilidades interpersonales como piezas fundamentales de su experiencia académica. La baja proporción con valoraciones negativas no resulta significativa, pero sugiere seguir fortaleciendo estrategias que garanticen experiencias colaborativas.

#### 4.1.2. Prueba de hipótesis

##### Prueba de normalidad

**Tabla 17**

##### *Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total_Autoeficacia	,159	105	,000	,795	105	,000
Total_Aprendizaje	,178	105	,000	,841	105	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov (más de 50 participantes) muestra el valor de significancia inferiores a 0.05 para ambas variables: autoeficacia académica (Sig. = 0.000) y aprendizaje colaborativo (Sig. = 0.000). Esto indica que los datos no presentan una distribución normal. En consecuencia, se justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas, específicamente el coeficiente de correlación Rho de Spearman, para evaluar la relación entre ambas variables de estudio. Esta decisión metodológica garantiza la validez del análisis inferencial, considerando las características de distribución de los datos recolectados.

#### 4.1.2.1. Prueba de hipótesis general

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

**Tabla 18**

*Prueba de hipótesis general*

			Nivel Autoeficacia Académica	Nivel Aprendizaje Colaborativo
Rho de Spearman	Nivel Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	1,000	,224*
		Sig. (bilateral)	.	,021
	N		105	105
	Nivel Aprendizaje Colaborativo	Coefficiente de correlación	,224*	1,000
		Sig. (bilateral)	,021	.
	N		105	105

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

Los resultados obtenidos en la tabla 19 muestran un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,224 con una significancia bilateral de 0,021. Este valor es menor al nivel de

significancia establecido ( $\alpha = 0,05$ ); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto indica que existe una relación significativa y positiva entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de tecnología médica. Aunque la magnitud del coeficiente refleja una correlación débil, el hallazgo es estadísticamente significativo, lo que sugiere que a mayor percepción de autoeficacia académica, mayor será también la percepción de aprendizaje colaborativo.

#### 4.1.2.2. Prueba de hipótesis específicas

##### Prueba de hipótesis específica 1

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la evaluación en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la evaluación en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

**Tabla 19**

*Prueba de hipótesis específica 1*

			Nivel Autoeficacia Académica	Dimensión evaluación
Rho de Spearman	Nivel Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	1,000	,260**
		Sig. (bilateral)	.	,008
	Dimensión evaluación	N	105	105
		Coefficiente de correlación	,260**	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	.
		N	105	105

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

Los resultados obtenidos revelan un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,260 con un valor de significancia bilateral de 0,008, tal como se muestra en la Tabla 20. Dado que el valor de p es menor que 0,01, se concluye que existe una relación significativa entre

ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. La correlación es de tipo positiva y de magnitud baja, lo cual indica que a mayor percepción de autoeficacia académica, mayor es también la percepción de claridad, participación y pertinencia en los procesos de evaluación dentro del aprendizaje colaborativo. Este resultado sugiere que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades tienden a involucrarse activamente en mecanismos de evaluación grupal, autovaloración y coevaluación, elementos clave en el aprendizaje colaborativo.

### Prueba de hipótesis específica 2

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

**Tabla 20**

*Prueba de hipótesis específica 2*

			Nivel Autoeficacia Académica	Dimensión heterogeneidad
Rho de Spearman	Nivel Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	1,000	,191
		Sig. (bilateral)	.	,052
	Dimensión heterogeneidad	N	105	105
		Coefficiente de correlación	,191	1,000
		Sig. (bilateral)	,052	.
		N	105	105

Según los datos de la Tabla 21, se halló un coeficiente de correlación de 0,191 con un nivel de significancia bilateral de 0,052. Dado que el valor de p (0,052) es mayor al nivel de significancia convencional ( $\alpha = 0,05$ ), se concluye que no existe evidencia estadísticamente

significativa para aceptar la hipótesis alterna, por lo que no se rechaza la hipótesis nula. Aunque la correlación observada es de tipo positiva y de magnitud baja, esta no alcanza significancia estadística, lo cual sugiere que no se puede afirmar con suficiente certeza que exista una relación directa entre el nivel de autoeficacia académica y la percepción de heterogeneidad en los grupos de trabajo colaborativo. Este resultado indica que los estudiantes pueden reconocer y valorar la diversidad de ideas, habilidades o experiencias en sus equipos, pero ello no necesariamente está relacionado con el nivel de confianza que tienen en sus propias capacidades académicas.

### Prueba de hipótesis específica 3

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

**Tabla 21**

*Prueba hipótesis específica 3*

			<b>Nivel Autoeficacia Académica</b>	<b>Dimensión Habilidades sociales</b>
Rho de Spearman	Nivel Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	1,000	,263**
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	105	105
	Dimensión Habilidades sociales	Coefficiente de correlación	,263**	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	105	105

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

Para la contrastación se aplicó la prueba Rho de Spearman, obteniéndose un coeficiente de correlación de 0,263 y un nivel de significancia (p-valor) de 0,007 como se muestra en la

Tabla 22. Dado que  $p = 0,007 < 0,01$ , se concluye que existe una correlación estadísticamente significativa al nivel del 1 % (bilateral). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, confirmando que existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales. La relación es positiva y de magnitud baja, lo cual indica que a mayor desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes (como la comunicación, la empatía, el trabajo en equipo y la capacidad de escucha), mayor será su percepción de autoeficacia en el contexto académico. Este hallazgo es coherente con los postulados de la teoría sociocognitiva, que resalta el papel del entorno social y las interacciones colaborativas en la construcción de la confianza en las propias capacidades.

#### Prueba de hipótesis específica 4

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interacción en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interacción en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

**Tabla 22**

*Prueba de hipótesis específica 4*

			Nivel Autoeficacia Académica	Dimensión interacción
Rho de Spearman	Nivel	Coefficiente de correlación	1,000	,196*
	Autoeficacia Académica	Sig. (bilateral)	.	,045
		N	105	105
	Dimensión interacción	Coefficiente de correlación	,196*	1,000
		Sig. (bilateral)	,045	.
		N	105	105

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

Para su contraste se empleó la prueba Rho de Spearman, obteniéndose un coeficiente de correlación de 0,196 con un nivel de significancia (p) de 0,045 como se muestra en la Tabla 23. Dado que  $p = 0,045 < 0,05$ , se concluye que existe una correlación significativa al nivel del 5 % (bilateral). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, confirmando que existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interacción. La correlación es positiva y baja, lo cual sugiere que a mayor nivel de interacción entre los estudiantes, mayor es su percepción de eficacia académica. Este hallazgo coincide con las teorías del aprendizaje social y colaborativo, las cuales señalan que el desarrollo de la autoeficacia se potencia cuando el estudiante participa activamente en entornos donde puede expresar sus ideas y recibir retroalimentación.

### Prueba de hipótesis específica 5

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

**Tabla 23**

*Prueba hipótesis específica 5*

		Nivel Autoeficacia Académica	Dimensión interdependencia positiva
Rho de Spearman	Nivel Autoeficacia Académica	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	
		1,000	,272**
		.	,005
	N	105	105

Dimensión interdepend encia positiva	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,272**  ,005 105	1,000  . 105
---	---	---------------------------	-----------------------

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

Para su comprobación, se utilizó la prueba Rho de Spearman, obteniéndose un coeficiente de correlación de 0,272 y un valor p (significancia bilateral) de 0,005, como se observa en la Tabla 24. Dado que  $p = 0,005 < 0,01$ , se concluye que existe una correlación significativa al nivel del 1 % (bilateral). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, confirmando que sí existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva. El valor de la correlación, aunque de magnitud baja, es positiva, lo que indica que a mayor percepción de interdependencia positiva entre los estudiantes, es decir, cuando sienten que el trabajo del grupo depende del esfuerzo de todos, mayor es su nivel de autoeficacia académica. Este resultado respalda el enfoque del aprendizaje cooperativo, en el que se reconoce que la motivación, el sentido de responsabilidad compartida y la cohesión del grupo fortalecen la confianza en las propias capacidades académicas.

### Prueba de hipótesis específica 6

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la capacidad de reflexión en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la capacidad de reflexión en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

### Tabla 24

#### *Prueba de hipótesis específica 6*

	Nivel Autoeficacia Académica	Dimensión reflexión
--	---------------------------------	------------------------

Rho de Spearman	Nivel	Coefficiente de correlación	1,000	,229*
	Autoeficacia	Sig. (bilateral)	.	,019
	Académica	N	105	105
	Dimensión	Coefficiente de correlación	,229*	1,000
	reflexión	Sig. (bilateral)	,019	.
		N	105	105

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

Se aplicó la prueba Rho de Spearman, obteniéndose un coeficiente de correlación de 0,229 con un valor de significancia bilateral de 0,019, tal como se muestra en la Tabla 25. Dado que  $p = 0,019 < 0,05$ , se concluye que existe una correlación significativa al nivel del 5 % (bilateral). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, confirmando que existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la capacidad de reflexión. El coeficiente de correlación obtenido es positivo y de baja magnitud, lo que indica que a medida que los estudiantes desarrollan mayor capacidad de reflexión, es decir, su habilidad para analizar y evaluar su aprendizaje y desempeño, también incrementan su percepción de autoeficacia académica. Este hallazgo es coherente con los fundamentos de la teoría socio-cognitiva, que reconoce la autorreflexión como un componente clave en la regulación del aprendizaje y la construcción de creencias de eficacia.

#### **Prueba de hipótesis específica 7**

$H_0$  : No existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la tutoría en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

$H_a$  : Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la tutoría en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.

#### **Tabla 25**

*Prueba de hipótesis específica 7*

		Nivel Autoeficacia Académica	Dimensión tutoría
Rho de Spearman	Nivel Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,227*
		N	,020
			105
	Dimensión tutoría	Coefficiente de correlación	,227*
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,020
			105

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

Se aplicó la prueba no paramétrica Rho de Spearman, obteniéndose un coeficiente de correlación de 0,227 con un valor de significancia (bilateral) de 0,020, como se detalla en la Tabla 26. Dado que el valor de  $p = 0,020 < 0,05$ , se concluye que existe una correlación significativa al nivel del 5 %, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando que hay una relación significativa entre la autoeficacia académica y la percepción del apoyo recibido a través de la tutoría. El coeficiente de correlación es positivo y de baja magnitud, lo que sugiere que los estudiantes que perciben mayor apoyo y guía en las tutorías tienden también a tener mayores niveles de autoeficacia académica. Esta relación pone en evidencia la importancia del acompañamiento académico personalizado como factor que fortalece la confianza del estudiante en sus capacidades para enfrentar con éxito las demandas académicas.

#### 4.1.3. Discusión de resultados

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Los hallazgos permitieron afirmar que existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\rho = ,224$ ;  $p = ,021$ ), Si bien la magnitud del coeficiente indica una relación baja, este hallazgo resulta relevante, ya que sugiere que la

percepción de autoeficacia actúa como un facilitador del involucramiento en procesos colaborativos. Este resultado coincide con lo hallado por Muñico (2023) y Reymundo (2023), quienes observaron asociaciones similares en estudiantes universitarios, aunque con coeficientes superiores. Contrastando este resultado, se debe tomar en cuenta que el tipo de carrera de los estudiantes, la experiencia previa con estrategias activas o la modalidad de enseñanza, pudieron haber influido en los resultados. Esta relación también puede basarse en la teoría sociocognitiva de Bandura (1997), que señala que la autoeficacia incide en la elección de tareas, el nivel de esfuerzo y la persistencia. Así, estudiantes que logran tener la percepción de un buen nivel en sus competencias están más dispuestos a asumir retos colaborativos. Mientras que Vygotsky (1978) con su marco sociocultural permite comprender cómo estas creencias de competencia individual se retroalimentan a través de la interacción con otros, dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Se concluye entonces que el aprendizaje colaborativo es un espacio de construcción mutua de la eficacia personal.

El análisis relacionado con la hipótesis específica 1 revela la existencia de una correlación positiva y significativa en la autoeficacia académica con la dimensión evaluación ( $\rho = 0.201$ ;  $p = 0.039$ ). Esto indica que los estudiantes que se autoevalúan con mayores niveles de eficacia hacen juicios valorativos más justos y conscientes. Estos hallazgos se relacionan con lo reportado por Muñico (2023), quien describió esta relación entre estudiantes universitarios, quienes dieron importancia a la evaluación en colaboración. Teóricamente, Bandura (1997) plantea que la autoeficacia fortalece el compromiso y la responsabilidad a niveles individuales, además de verse reflejada en la forma en que los estudiantes se involucran en los procesos de evaluación compartida.

Para la hipótesis específica 2, se encontró una relación significativa y positiva entre autoeficacia académica y heterogeneidad. Este hallazgo, coherente con Rodríguez et al. (2023), señala que los estudiantes valoran más la diversidad de opiniones, los estilos de trabajo y respetan los distintos ritmos de aprendizaje. Vygotsky (1978), a su vez, postula que la heterogeneidad potencia el aprendizaje al exponer a los estudiantes a múltiples perspectivas dentro de la ZDP. Teniendo en cuenta, la magnitud modesta de la correlación es necesario además de fomentar la diversidad en los grupos, acompañar pedagógicamente estos procesos para que no se conviertan en fuente de frustración.

Con relación a la hipótesis específica 3, se encontró una correlación positiva y significativa entre autoeficacia académica y habilidades sociales ( $\rho = 0.263$ ;  $p = 0.007$ ). Demostrando que los estudiantes que presentan un autoconcepto de autoeficacia se sienten con la capacidad de tener adecuados desempeños en comunicación, resolución de conflictos y en la toma de decisiones grupales. Guevara y Hernández (2023) indican que los estudiantes con alta autoeficacia presentan un mejor desempeño en el uso de habilidades sociales, mostrando mayor capacidad de autorregulación. Este hallazgo se apoya en la motivación académica de Pintrich y Schunk (2002), que establecen relaciones entre la competencia personal y una participación social más efectiva.

En el análisis de la hipótesis 4, se observó una correlación positiva entre la interacción y la autoeficacia académica ( $\rho = 0.217$ ;  $p = 0.025$ ), demostrando que los estudiantes con mayor autoeficacia participan de manera más activa en los intercambios comunicativos dentro del grupo. Este resultado concordó con los hallazgos de Barceló et al. (2024), donde se concluyó que una alta autoeficacia está ligada con una mayor interacción académica. Desde la perspectiva de

Piaget (1952), la interacción entre pares al generar conflicto sociocognitivo, favorece el desarrollo cognitivo, resultando en estudiantes con autoeficacia dispuestos a encontrar y resolver.

Al analizar 5, se encontró una correlación positiva entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva ( $\rho = 0.272$ ;  $p = 0.005$ ). Este resultado valida el planteamiento de Johnson y Johnson (1999), quienes proponen que el éxito del grupo radica en que cada miembro asuma su rol e interiorice que están trabajando por lograr objetivos comunes. Los estudiantes autoeficaces, al reconocer sus propias capacidades, también asumen responsabilidades con mayor compromiso. Sin embargo, este hallazgo puede verse limitado si el entorno no genera situaciones reales de interdependencia, como roles rotativos, metas colectivas o evaluación en conjunto.

En el análisis de la hipótesis específica 6, se identificó una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y la reflexión ( $\rho = 0.234$ ;  $p = 0.015$ ). Esto evidencia que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia reflexionan con mayor frecuencia sobre su desempeño en el trabajo en equipo, autorregulándose de manera constante. Palomino (2021) sostiene este resultado encontrando que la autoeficacia impulsa la disposición reflexiva en actividades colaborativas. A nivel conceptual, Bandura (1986) destaca que los individuos con fuerte percepción de autoeficacia suelen monitorear y ajustar su comportamiento en función del logro de sus metas, fortaleciendo así procesos de autorreflexión e impulsando la metacognición.

Finalmente, en el análisis de la hipótesis específica 7, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia académica y la tutoría ( $\rho = 0.205$ ;  $p = 0.035$ ). Los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a valorar más la orientación del docente en el desarrollo de actividades colaborativas. Este resultado es coherente con el estudio de Tejada (2023), quien encontró que una percepción elevada de autoeficacia se asocia con una mayor receptividad al

acompañamiento pedagógico. Desde el enfoque de Vygotsky (1978), el rol del tutor o mediador cobra relevancia en el aprendizaje colaborativo al facilitar el tránsito del estudiante desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que puede lograr de forma autónoma.

De forma global, podemos afirmar que los resultados permiten afirmar que la autoeficacia académica no se vincula homogéneamente con todas las dimensiones del aprendizaje colaborativo. Las asociaciones más notables se dieron con las dimensiones interpersonales (interdependencia, habilidades sociales, reflexión), mientras que las relaciones con aspectos más estructurales (evaluación, heterogeneidad, tutoría) fueron más débiles. Esta diferencia sugiere que la autoconfianza académica se activa y se consolida más intensamente en dinámicas de trabajo grupales donde el estudiante puede expresarse, autorregularse y participar directamente en el proceso de aprendizaje. Se sugiere que los docentes no solo deben fomentar el trabajo en equipos variados, sino promover condiciones para que cada integrante pueda sentirse competente, escuchado y valorado.

Se concluye que una docencia transformadora debe integrar estrategias que fortalezcan simultáneamente la percepción de autoeficacia personal y las condiciones para una colaboración auténtica y formativa.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones

**Primera:** Se concluye que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima. Si bien la magnitud de la correlación es baja ( $\rho = 0.224$ ), el hallazgo resulta relevante en contextos de educación superior, ya que sugiere que la confianza en las propias capacidades puede favorecer el involucramiento en dinámicas de trabajo grupal.

**Segunda:** En cuanto a la relación entre autoeficacia y la dimensión evaluación: se encontró una correlación positiva y significativa ( $\rho = 0.201$ ;  $p = 0.039$ ) lo que significa que los estudiantes con mayor autoeficacia parecen apreciar asumir más responsabilidades de evaluación con mayor seriedad y autorregulación.

**Tercera:** Se observó que una medida de autoeficacia tiene una correlación positiva y significativa con la dimensión heterogeneidad ( $\rho = 0.248$ ;  $p = 0.010$ ). Esto indica que un mayor sentido de autoeficacia entre los estudiantes les permite apreciar la importancia de la diversidad dentro de los grupos de trabajo y el proceso de construcción colectiva del conocimiento.

**Cuarta:** La investigación evidenció que los estudiantes autoeficaces presentan mejores habilidades sociales, especialmente en aspectos como la comunicación, la resolución de

conflictos y la toma de decisiones colectivas. Este hallazgo, con una correlación ligeramente superior ( $\rho = 0.263$ ), refuerza la dimensión relacional de la autoeficacia académica.

**Quinta:** Se concluyó que existe una relación significativa entre autoeficacia académica e interacción grupal. Sin embargo, la correlación fue baja ( $\rho = 0.217$ ), lo que sugiere que una alta percepción de competencia no garantiza, por sí sola, una participación activa y sostenida en los intercambios dentro del grupo. Factores como la estructura del trabajo colaborativo o las normas grupales podrían estar influyendo en esta dinámica.

**Sexta:** Se comprobó que los estudiantes con mayor autoeficacia académica presentan una mayor valoración de la interdependencia positiva, lo que refleja su disposición al compromiso con los logros colectivos. Esta fue la dimensión con mayor correlación ( $\rho = 0.272$ ), destacando la importancia de fomentar estructuras colaborativas entre los estudiantes.

**Séptima:** Implica que el reflexionar sobre la actuación con el grupo autocrítica dentro de textos revisados, en este caso, empodera a los estudiantes con alta autoeficacia sobre el ajuste de sus interacciones ( $\rho = 0.234$ ;  $p = 0.015$ ).

**Octava:** Una última consideración, se encontró una relación importante entre la autoeficacia y el rol del tutor ( $\rho = 0.205$ ;  $p = 0.035$ ). Los estudiantes con mayor autoeficacia reconocen el valor de la presencia del docente en el aprendizaje colaborativo como una guía útil durante su progreso académico.

## 5.2. Recomendaciones

**Primera:** A las autoridades universitarias, se les sugiere fortalecer programas y talleres con el objetivo de fomentar la autoeficacia académica en los estudiantes debido a su influencia positiva en la participación colaborativa.

**Segunda:** A los educadores, se les recomienda crear entornos de evaluación participativos donde los estudiantes con mayor autoeficacia colaboren activamente en la configuración de evaluaciones de procesos y resultados generando mayor compromiso colectivo y autorreflexión.

**Tercera:** A los educadores, se les propone que fomenten grupos de trabajo con una mezcla de antecedentes académicos y personales, entendiendo que la heterogeneidad mejora el aprendizaje si se enseña a los estudiantes a apreciar la diferencia como una fortaleza.

**Cuarta:** A las autoridades universitarias, se les sugiere implementar formación en habilidades sociales dentro de su currículo, colocando mayor énfasis en las primeras etapas de la formación profesional, ya que esto mejorará la comunicación, la empatía y las habilidades de resolución de conflictos.

**Quinta:** A los educadores, se les recomienda organizar y liderar foros, debates y dinámicas de grupo donde los estudiantes con diferentes niveles de autoeficacia se reúnan para intercambiar ideas y construir conocimiento de manera colaborativa.

**Sexta:** Para consolidar la eficacia en los trabajos colaborativos, cada miembro necesita desempeñar un papel importante. Esto se puede lograr mediante hitos de desafíos compartidos o proyectos interdisciplinarios, que promuevan la colaboración.

**Séptima:** Con el fin de promover el aprendizaje autodirigido y el pensamiento crítico, es esencial integrar la reflexión sistemática en los ejercicios colaborativos. Se alienta a los educadores a implementar diarios de aprendizaje, rúbricas de autoevaluación y mecanismos de evaluación por pares como parte del currículo.

**Octava:** A los ejecutivos universitarios, se les aconseja reforzar el papel del docente como facilitador del aprendizaje colaborativo. Esto se puede abordar equipándolos con desarrollo

profesional sobre tutoría grupal, mentoría activa y retroalimentación formativa para que su dirección sea percibida como guía táctica en lugar de una carga en el camino académico del estudiante.

## REFERENCIAS

- Algarni, A. (2024). Biomedical students' self-efficacy and academic performance by gender in a flipped learning haematology course. *BMC Medical Education*, 24(1).  
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05421-2>
- Arispe, M., García, F. y Ramírez, P. (2020). *Enfoques y métodos de investigación*. Editorial Universitaria.
- Arroyo, G. y Toro-Mayorga, L. (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa. *Revista Ecos De La Academia*, 7(13), 9. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.450>
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L. y Calvete, E. (2015). Cooperative Learning Application Scale (CLAS): Development and validation in university students. *Higher Education Research y Development*, 34(3), 581-596.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Banco Mundial (2024). Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barceló-Cerdá, M., López-Gómez, E., Poveda-García-Noblejas, B. y Rodríguez, I. (2024). La aplicación del aprendizaje cooperativo en la universidad de acuerdo con la percepción de los estudiantes de Magisterio. *Educación*, 60(2), 553-568.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2074>

- Belda, J. y Herrera, I. (2023). Aprendizaje colaborativo en la Universidad: análisis de una experiencia con una comunidad virtual en LinkedIn. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8891618>
- Benavides, C. y Rodríguez, A. (2024). Promover el aprendizaje colaborativo a través del aula invertida en la materia de semiología médica para los estudiantes de medicina de quinto semestre en la Universidad San Martín en Pasto, Nariño. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3ra ed.). Pearson Educación.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Caicedo, D. (2022). Educación y derechos: Una propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje desde el cómic. Tesis doctoral en Estudios Avanzados en Derechos Humanos, Universidad Carlos III de Madrid.
- Campos, A. (2023). Competencias digitales en el aprendizaje colaborativo en estudiantes de una universidad privada de Lima Norte. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Universidad César Vallejo.
- Campozano, J., García, P., Álava, L., Arana, M. y Inte, J. (2024). Aprendizaje activo y enseñanza efectiva. CID - Centro de Investigación y Desarrollo.  
[https://doi.org/10.37811/cli\\_w1043](https://doi.org/10.37811/cli_w1043)
- Candela, Y. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(3), 78-86. Universidad Técnica de Manabí.  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

- Carrera, C., Serna, P., Madrigal, J., Lara, Y., Meléndez, P., González, M. y Hurtado, J. (2021). El pensamiento crítico: Germen de la transformación social y educativa. Editorial REDIECH. ISBN: 978-607-99642-1-4.
- Castagnola, G., Cárdenas, A., Sánchez, M., y Leiva, Z. (2021). Aprendizaje cooperativo en una Universidad Nacional Peruana, 2021. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 22–27.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000600022](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600022)
- Cotrina, J. (2020). TIC y aprendizaje significativo en los estudiantes de una universidad de Lima Norte, Lima, 2020. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/47479>
- Dávila, O. (2024). La resiliencia y el rendimiento académico en escolares de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria del distrito de Chugur, Hualgayoc, Cajamarca, 2021 – 2022. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Cajamarca.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
- Fabia, G. (2021). Motivación académica y aprendizaje cooperativo en estudiantes de Enfermería de especialidad cuidados enfermeros en Neonatología, 2020. Universidad Privada Norbert Wiener.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J., Lopes, J., Silva, H. y Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 26(1), 117-139.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>

- Gamarra, P., Camargo, P. y Rodríguez, L. (2024). Autoeficacia académica y autoestima en estudiantes universitarios. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(19), 69–85. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.19.10.4>
- García-Chitiva, M. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por internet, en procesos de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 422-440. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.23>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Garduño, J., Ruiz, J., Velázquez, C. y Valero, A. (2023). Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte. *Qartuppi*.
- Giovanny-Hidalgo, C., Llanos-Mosquera, J. y Bucheli-Guerrero, V. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyados en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25(69), 196-214. <https://doi.org/10.14483/22487638.16934>
- Gómez, R. (2014). *Diseños de Investigación Científica*. Pearson Educación.
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Guevara, K. y Hernández, V. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.755>
- Guillen, I. (2023). Procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador. *Universidad Autónoma del Perú*.

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Perú.

<https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2337>

Guillermo, C. (2020). Aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación de una universidad de Lima. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51028/Guillermo\\_ACR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51028/Guillermo_ACR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). McGraw-Hill.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Ediciones Paidós.

Jonassen, D. (2006). Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change. Pearson Education.

León, J. (2024). Competencias digitales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de un Instituto de educación superior de Huaraz, 2024. Universidad César Vallejo.

López-Vargas, O., Ortiz-Vásquez, J., e Ibáñez-Ibáñez, J. (2020). Autoeficacia y logro de aprendizaje en estudiantes con diferente estilo cognitivo en un ambiente m-learning. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 71–85. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI18-1.alae>

Marsh, H., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)

- Martínez, M. (2021). Aprendizaje Cooperativo como Técnica de Conocimiento y Experiencia Socioeducativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1795-1805. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i2.383](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.383)
- Moreno, J., Mena, A. y Zerpa, L. (2024). Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 69-112. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.02>
- Muñico, F.(2023). Aprendizaje cooperativo y autoeficacia académica en estudiantes de terapia física y rehabilitación de una universidad privada de Lima, 2023 [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener].
- Novak, J. y Gowin, D. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Ñañez, M. (2023). Competencias digitales y aprendizaje colaborativo de los estudiantes de ingeniería de una universidad privada de Lima Norte, 2023. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Universidad César Vallejo.
- Ordóñez, E. y Gutiérrez, N. (2023). Comunidades de aprendizaje educativas: Un enfoque integral. *Cuadernos de Pensamiento*, 36(2), 225-249. <https://doi.org/10.51743/cpe.379>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Palomino, K. (2021). Motivación docente y aprendizaje cooperativo en estudiantes de tecnología médica en una universidad de Ica, 2021. Universidad Nacional de Ica.
- Peralta, Y., Núñez-Lira, L., y Ocaña-Fernandez, Y. (2025). Aprendizaje cooperativo, habilidades sociales y competencias digitales en estudiantes de una escuela de educación superior

- pedagógica. Revista InveCom, 5(1), e501079. Epub 11 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12539576>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Reymundo, Q. (2023). Autoeficacia y aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Universidad Nacional de Huancavelica en el año 2019. *Llimpi*, III(1), 14-21. <https://doi.org/10.54943/lree.v3i1.240>
- Riveros, R. (2023). Autoeficacia y aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Universidad Nacional de Huancavelica en el año 2019. *Llimpi*, 3(1), 14-21. [https://www.researchgate.net/publication/370835811\\_Autoeficacia\\_Y\\_Aprendizaje\\_Colaborativo\\_En\\_Estudiantes\\_De\\_La\\_Universidad\\_Nacional\\_De\\_Huancavelica\\_En\\_El\\_Ano\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/370835811_Autoeficacia_Y_Aprendizaje_Colaborativo_En_Estudiantes_De_La_Universidad_Nacional_De_Huancavelica_En_El_Ano_2019)
- Robles, H. (2018). *Escala de Autoeficacia Académica (ESAA)*. Lima, Perú.
- Rodríguez, D., Lapierre, M., Serra, M., Zanetti, L., Sanabria, C.-M. y Quiroz, H. (2023). Aprendizaje colaborativo internacional en línea como estrategia para el desarrollo de competencias transversales en la educación superior, una experiencia desde la carrera de fonoaudiología. *Educación Médica*, 24, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100835>

- Rodríguez, L. (2022). Inclusión de estudiantes sordos en el contexto universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 448-471. Universidad de Carabobo.  
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>
- Roncal, R., Sánchez, J. y Leiva-Colos, M. (2023). Optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Científica Ácademo*, 10(1), 112–129. <https://www.redalyc.org/journal/6882/688277307002/html/>
- Salguero, N. y García, C. (2023). Liderazgo directivo y gestión escolar: Experiencias y prácticas desde un enfoque internacional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1584-1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1550>
- Salguero, N. y García, C. (2023). Liderazgo directivo y gestión escolar: experiencias y prácticas desde un enfoque internacional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1584-1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1550>
- Slavin, R. (2011). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn y Bacon.
- Slavin, R. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344–360). Routledge.
- Ubillús, J., Cerna, C., Espinoza, F. y Chunga, G. (2020). Teoría de la instrucción de Bruner y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes del doctorado en educación. *Diálogo*, 43, 51-62. <https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i43.6452>
- Valderrama, J. (2017). *Investigación correlacional: Teoría y aplicación*. Ediciones Académicas.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

## ANEXOS

## Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño Metodológico
<p><b>Problema General:</b> ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?</p> <p><b>Problemas Específicos</b> ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la evaluación en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025? ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025? ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025? ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la interacción en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Determinar la relación entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b> Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la evaluación en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Determinar la relación entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la interacción en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Determinar la relación entre la autoeficacia</p>	<p><b>Hipótesis General:</b> Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.</p> <p>Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la evaluación en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.</p> <p>Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la heterogeneidad en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.</p> <p>Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y las habilidades sociales en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.</p> <p>Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interacción en estudiantes de tecnología médica de una universidad</p>	<p><b>Variable 1:</b> Autoeficacia Académica -Expectativa de situación -Expectativa de resultado - Percepción de autoeficacia</p> <p><b>Variable 2:</b> Aprendizaje Colaborativo  - Evaluación - Heterogeneidad - Habilidades sociales - Interacción _Interdependencia positiva - Reflexión - Tutoría</p>	<p>Tipo de investigación: Cuantitativo, correlacional, transversal. Técnica: Encuesta Instrumentos: Escala ESAA y Escala CLASS para aprendizaje colaborativo  Muestra: 105 estudiantes del III ciclo académico de la facultad de tecnología médica de una universidad nacional de Lima.</p>

---

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en los estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025?	académica y la interdependencia positiva en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la reflexión en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la tutoría en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.	nacional de Lima, 2025. Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la interdependencia positiva en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la reflexión en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025. Existe una relación significativa entre la autoeficacia académica y la tutoría en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025.
--	---	--

## Anexo 2: Instrumentos

### Escala de Autoeficacia Académica (ESAA)

#### Objetivo:

Medir la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para afrontar retos académicos, alcanzar resultados y gestionar eficientemente sus responsabilidades académicas respecto a las dimensiones de expectativa de situación, expectativa de resultados y expectativa de autoeficacia percibida.

#### Instrumento:

El Cuestionario sobre autoeficacia académica consta de 28 ítems distribuidos en las tres dimensiones ya antes mencionadas. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert de 5 puntos:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

<b>Variable: Autoeficacia académica</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Dimensión 1: Expectativa de Situación (8 ítems)</b>					
Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.					
Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.					
Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.					
Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.					
Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.					
Mis calificaciones son consecuencia de qué tan comprometidos están mis compañeros de grupo.					
Mis calificaciones son consecuencia de qué tan bien o mal le caigo al docente.					
Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.					
<b>Dimensión 2: Expectativa de Resultados (10 ítems)</b>					

Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.					
En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.					
Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.					
Puedo solucionar dificultades académicas.					
Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.					
Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.					
Busco iniciativas para afrontar una tarea.					
Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.					
Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.					
Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.					
<b>Dimensión 3: Expectativa de Autoeficacia Percibida (10 ítems)</b>					
Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.					
Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.					
Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.					
Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.					
Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.					
Me siento seguro(a) al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.					
Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica					
Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.					
Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.					
Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.					

## Escala de Aplicación del Aprendizaje Colaborativo-Cooperativo (CLAS)

### Objetivo:

Evaluar el nivel de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, identificando la percepción de los participantes respecto a las dimensiones de evaluación, heterogeneidad, habilidades sociales, interacción, interdependencia positiva, reflexión y tutoría.

### Instrumento:

El Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo consta de 44 ítems distribuidos en las siete dimensiones ya antes mencionadas. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert de 4 puntos:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Muy de acuerdo

<b>Variable: Aprendizaje colaborativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. Evaluación</b>				
En esta clase los estudiantes reciben la calificación que se merecen, ni más ni menos.				
En esta asignatura, el sistema de evaluación es justo.				
Si trabajamos duro en esta asignatura, podemos obtener muy buenos resultados.				
En esta clase todos tenemos la oportunidad de tener buenos resultados si nos lo proponemos				
En esta asignatura la forma de evaluar los trabajos grupales impide el escaqueo de ningún miembro del grupo.				
En el sistema de calificación de esta asignatura se tiene en cuenta las aportaciones individuales de cada miembro al trabajo grupal.				
<b>1. Heterogeneidad</b>				
Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan.				
Los miembros del grupo poseen diferentes capacidades que facilitan la realización de la tarea.				
En nuestro grupo hay diversidad de opiniones que nos ayudan en el aprendizaje.				
Los miembros del grupo somos diferentes en varios aspectos, lo cual nos enriquece				
<b>3. Habilidades Sociales</b>				
El profesor nos enseña a desenvolvernos adecuadamente en situaciones grupales.				

El profesor nos da pautas para resolver los conflictos que pueden surgir en el grupo				
En esta asignatura, mejorar las habilidades para relacionarnos con los demás, es un objetivo a lograr.				
En esta asignatura se promueve el respeto en las relaciones grupales.				
Esta asignatura favorece que podamos expresar libremente nuestros puntos de vista				
Esta asignatura favorece la oportunidad de relacionarnos con los demás.				
En esta asignatura ejercitamos nuestras habilidades sociales				
<b>4. Interacción</b>				
En esta asignatura, tenemos la oportunidad de compartir nuestras opiniones entre los miembros de grupo.				
Esta asignatura me permite interactuar con mis compañeros/as de grupo				
En esta asignatura, la interacción con mis compañeros/as de grupo es necesaria para llevar a cabo la tarea.				
En esta asignatura nos comunicarnos y compartimos información con los compañeros/as del grupo por distintos medios (presencial, virtual...).				
<b>5. Interdependencia Positiva</b>				
En esta asignatura cada miembro del grupo se tiene que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados				
Cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo, mejores resultados obtienen el grupo.				
En esta asignatura, cuando trabajamos en grupo, tenemos que asegurarnos que todos aprenden.				
Cuando trabajamos en grupo nuestra calificación depende de cuánto han aprendido todos los miembros.				
En esta asignatura necesito la ayuda de mis compañeros de grupo para completar la tarea.				
Cuando trabajamos en grupo cada miembro tiene una tarea con la que contribuir				
Cuando trabajamos en grupo no podemos completar una tarea a menos que todo el mundo contribuya.				
Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito				
Cuando trabajamos en grupo tenemos que compartir materiales o información para completar la tarea.				
<b>6. Reflexión</b>				
El profesor nos ayuda a identificar y definir las dificultades dentro del trabajo grupal.				
Durante la clase disponemos de un tiempo para reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el grupo y cómo mejorar.				
En esta asignatura el profesor plantea actividades que favorecen la reflexión individual sobre el aprendizaje.				

El profesor nos facilita herramientas para que podamos reflexionar sobre cómo estamos trabajando en el grupo.				
En el grupo valoramos la actuación de cada uno de nosotros y damos orientaciones para mejorar.				
Entre todos los miembros del grupo, identificamos qué acciones ayudan al grupo y cuáles no.				
El profesor nos ayuda a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.				
<b>7. Tutoría</b>				
Durante la realización del trabajo, recibimos valoraciones del profesor que nos ayudan a mejorarlo.				
El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizamos				
El profesor durante el trabajo en grupo es accesible para resolver dudas				
El profesor interviene cuando nos hace falta para ayudarnos a avanzar en la tarea grupal.				
El profesor nos guía y nos ayuda con la tarea grupal.				
El profesor nos motiva para avanzar en la tarea grupal.				
El profesor hace seguimiento de las tareas que realiza el grupo y cada uno de sus miembros que nos ayudan a mejorar				

### Anexo 3: Validez del Instrumento

**Título: “Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025”**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 1: Autoeficacia académica</b>							
	<b>DIMENSIÓN 1: Expectativa de Situación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.	x		x		x		
2	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.	x		x		x		
3	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.	x		x		x		
4	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.	x		x		x		
5	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.	x		x		x		
6	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan comprometidos están mis compañeros de grupo.	x		x		x		
7	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan bien o mal le caigo al docente.	x		x		x		
8	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Expectativa de Resultado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.	x		x		x		
10	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.	x		x		x		

11	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.	x		x		x	
12	Puedo solucionar dificultades académicas.	x		x		x	
13	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.	x		x		x	
14	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.	x		x		x	
15	Busco iniciativas para afrontar una tarea.	x		x		x	
16	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.	x		x		x	
17	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.	x		x		x	
18	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.	x		x		x	
	<b>DIMENSIÓN 3: Expectativa de Autoeficacia Percibida</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
19	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.	x		x		x	
20	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.	x		x		x	
21	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.	x		x		x	
22	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.	x		x		x	
23	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.	x		x		x	
24	Me siento seguro(a) al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.	x		x		x	
25	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	x		x		x	
26	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.	x		x		x	
27	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.	x		x		x	

28	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.	x		x		x		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 2: Aprendizaje colaborativo</b>							
	<b>1. Evaluación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	En esta clase los estudiantes reciben la calificación que se merecen, ni más ni menos.	X		X		X		
2	En esta asignatura, el sistema de evaluación es justo.	X		X		X		
3	Si trabajamos duro en esta asignatura, podemos obtener muy buenos resultados.	X		X		X		
4	En esta clase todos tenemos la oportunidad de tener buenos resultados si nos lo proponemos	X		X		X		
5	En esta asignatura la forma de evaluar los trabajos grupales impide el escaqueo de ningún miembro del grupo.	X		X		X		
6	En el sistema de calificación de esta asignatura se tiene en cuenta las aportaciones individuales de cada miembro al trabajo grupal.	X		X		X		
	<b>2. Heterogeneidad</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan.	X		X		X		
8	Los miembros del grupo poseen diferentes capacidades que facilitan la realización de la tarea.	X		X		X		
9	En nuestro grupo hay diversidad de opiniones que nos ayudan en el aprendizaje.	X		X		X		
10	Los miembros del grupo somos diferentes en varios aspectos, lo cual nos enriquece	X		X		X		
	<b>3. Habilidades Sociales</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
11	El profesor nos enseña a desenvolvemos adecuadamente en situaciones grupales.	X		X		X		

12	El profesor nos da pautas para resolver los conflictos que pueden surgir en el grupo	X		X		X		
13	En esta asignatura, mejorar las habilidades para relacionarnos con los demás, es un objetivo a lograr.	X		X		X		
14	En esta asignatura se promueve el respeto en las relaciones grupales.	X		X		X		
15	Esta asignatura favorece que podamos expresar libremente nuestros puntos de vista	X		X		X		
16	Esta asignatura favorece la oportunidad de relacionarnos con los demás.	X		X		X		
17	En esta asignatura ejercitamos nuestras habilidades sociales	X		X		X		
	<b>4. Interacción</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
18	En esta asignatura, tenemos la oportunidad de compartir nuestras opiniones entre los miembros de grupo.	X		X		X		
19	Esta asignatura me permite interactuar con mis compañeros/as de grupo	X		X		X		
20	En esta asignatura, la interacción con mis compañeros/as de grupo es necesaria para llevar a cabo la tarea.	X		X		X		
21	En esta asignatura nos comunicarnos y compartimos información con los compañeros/as del grupo por distintos medios (presencial, virtual...).	X		X		X		
	<b>5. Interdependencia Positiva</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
22	En esta asignatura cada miembro del grupo se tiene que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	X		X		X		
23	Cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo, mejores resultados obtienen el grupo.	X		X		X		
24	En esta asignatura, cuando trabajamos en grupo, tenemos que asegurarnos que todos aprenden.	X		X		X		
25	Cuando trabajamos en grupo nuestra calificación depende de cuánto han aprendido todos los miembros.	X		X		X		
26	En esta asignatura necesito la ayuda de mis compañeros de grupo para completar la tarea.	X		X		X		

27	Cuando trabajamos en grupo cada miembro tiene una tarea con la que contribuir	X		X		X		
28	Cuando trabajamos en grupo no podemos completar una tarea a menos que todo el mundo contribuya.	X		X		X		
29	Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito	X		X		X		
30	Cuando trabajamos en grupo tenemos que compartir materiales o información para completar la tarea.	X		X		X		
	<b>6. Reflexión</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
31	El profesor nos ayuda a identificar y definir las dificultades dentro del trabajo grupal.	X		X		X		
32	Durante la clase disponemos de un tiempo para reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el grupo y cómo mejorar.	X		X		X		
33	En esta asignatura el profesor plantea actividades que favorecen la reflexión individual sobre el aprendizaje.	X		X		X		
34	El profesor nos facilita herramientas para que podamos reflexionar sobre cómo estamos trabajando en el grupo.	X		X		X		
35	En el grupo valoramos la actuación de cada uno de nosotros y damos orientaciones para mejorar.	X		X		X		
36	Entre todos los miembros del grupo, identificamos qué acciones ayudan al grupo y cuáles no.	X		X		X		
37	El profesor nos ayuda a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.	X		X		X		
	<b>7. Tutoría</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
38	Durante la realización del trabajo, recibimos valoraciones del profesor que nos ayudan a mejorarlo.	X		X		X		
39	El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizamos	X		X		X		
40	El profesor durante el trabajo en grupo es accesible para resolver dudas	X		X		X		
41	El profesor interviene cuando nos hace falta para ayudarnos a avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		

42	El profesor nos guía y nos ayuda con la tarea grupal.	X		X		X		
43	El profesor nos motiva para avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
44	El profesor hace seguimiento de las tareas que realiza el grupo y cada uno de sus miembros que nos ayudan a mejorar	X		X		X		

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup>**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):**

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [ x ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Flores Ushiñahua Katia Susan

**DNI:** 45102423

**Correo electrónico institucional:**

**Especialidad del validador:** Psicóloga Educativa

Metodólogo [ ]

Temático [ x ]

Estadístico [ ]

**14 de Marzo 2025**



-----  
Firma

**Título: “Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025”**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
	<b>Variable 1: Autoeficacia académica</b>							
	<b>DIMENSIÓN 1: Expectativa de Situación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.	X		X		X		
2	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.	X		X		X		
3	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.	X		X		X		
4	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.	X		X		X		
5	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.	X		X		X		
6	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan comprometidos están mis compañeros de grupo.	X		X		X		
7	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan bien o mal le caigo al docente.	X		X		X		
8	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2: Expectativa de Resultado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.	X		X		X		
10	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.	X		X		X		
11	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.	X		X		X		
12	Puedo solucionar dificultades académicas.	X		X		X		
13	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.	X		X		X		

14	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.	X		X		X		
15	Busco iniciativas para afrontar una tarea.	X		X		X		
16	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.	X		X		X		
17	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.	X		X		X		
18	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3: Expectativa de Autoeficacia Percibida</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.	X		X		X		
20	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.	X		X		X		
21	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.	X		X		X		
22	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.	X		X		X		
23	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.	X		X		X		
24	Me siento seguro(a) al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.	X		X		X		
25	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	X		X		X		
26	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.	X		X		X		
27	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.	X		X		X		
28	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 2: Aprendizaje colaborativo</b>							
	<b>1. Evaluación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	En esta clase los estudiantes reciben la calificación que se merecen, ni más ni menos.	X		X		X		
2	En esta asignatura, el sistema de evaluación es justo.	X		X		X		
3	Si trabajamos duro en esta asignatura, podemos obtener muy buenos resultados.	X		X		X		
4	En esta clase todos tenemos la oportunidad de tener buenos resultados si nos lo proponemos	X		X		X		
5	En esta asignatura la forma de evaluar los trabajos grupales impide el escaqueo de ningún miembro del grupo.	X		X		X		
6	En el sistema de calificación de esta asignatura se tiene en cuenta las aportaciones individuales de cada miembro al trabajo grupal.	X		X		X		
	<b>2. Heterogeneidad</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan.	X		X		X		
8	Los miembros del grupo poseen diferentes capacidades que facilitan la realización de la tarea.	X		X		X		
9	En nuestro grupo hay diversidad de opiniones que nos ayudan en el aprendizaje.	X		X		X		
10	Los miembros del grupo somos diferentes en varios aspectos, lo cual nos enriquece	X		X		X		
	<b>3. Habilidades Sociales</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
11	El profesor nos enseña a desenvolvernos adecuadamente en situaciones grupales.	X		X		X		
12	El profesor nos da pautas para resolver los conflictos que pueden surgir en el grupo	X		X		X		
13	En esta asignatura, mejorar las habilidades para relacionarnos con los demás, es un objetivo a lograr.	X		X		X		

14	En esta asignatura se promueve el respeto en las relaciones grupales.	X		X		X		
15	Esta asignatura favorece que podamos expresar libremente nuestros puntos de vista	X		X		X		
16	Esta asignatura favorece la oportunidad de relacionarnos con los demás.	X		X		X		
17	En esta asignatura ejercitamos nuestras habilidades sociales	X		X		X		
	<b>4. Interacción</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
18	En esta asignatura, tenemos la oportunidad de compartir nuestras opiniones entre los miembros de grupo.	X		X		X		
19	Esta asignatura me permite interactuar con mis compañeros/as de grupo	X		X		X		
20	En esta asignatura, la interacción con mis compañeros/as de grupo es necesaria para llevar a cabo la tarea.	X		X		X		
21	En esta asignatura nos comunicamos y compartimos información con los compañeros/as del grupo por distintos medios (presencial, virtual...).	X		X		X		
	<b>5. Interdependencia Positiva</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
22	En esta asignatura cada miembro del grupo se tiene que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	X		X		X		
23	Cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo, mejores resultados obtienen el grupo.	X		X		X		
24	En esta asignatura, cuando trabajamos en grupo, tenemos que asegurarnos que todos aprenden.	X		X		X		
25	Cuando trabajamos en grupo nuestra calificación depende de cuánto han aprendido todos los miembros.	X		X		X		
26	En esta asignatura necesito la ayuda de mis compañeros de grupo para completar la tarea.	X		X		X		
27	Cuando trabajamos en grupo cada miembro tiene una tarea con la que contribuir	X		X		X		
28	Cuando trabajamos en grupo no podemos completar una tarea a menos que todo el mundo contribuya.	X		X		X		

29	Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito	X		X		X		
30	Cuando trabajamos en grupo tenemos que compartir materiales o información para completar la tarea.	X		X		X		
	<b>6. Reflexión</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
31	El profesor nos ayuda a identificar y definir las dificultades dentro del trabajo grupal.	X		X		X		
32	Durante la clase disponemos de un tiempo para reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el grupo y cómo mejorar.	X		X		X		
33	En esta asignatura el profesor plantea actividades que favorecen la reflexión individual sobre el aprendizaje.	X		X		X		
34	El profesor nos facilita herramientas para que podamos reflexionar sobre cómo estamos trabajando en el grupo.	X		X		X		
35	En el grupo valoramos la actuación de cada uno de nosotros y damos orientaciones para mejorar.	X		X		X		
36	Entre todos los miembros del grupo, identificamos qué acciones ayudan al grupo y cuáles no.	X		X		X		
37	El profesor nos ayuda a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.	X		X		X		
	<b>7. Tutoría</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
38	Durante la realización del trabajo, recibimos valoraciones del profesor que nos ayudan a mejorarlo.	X		X		X		
39	El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizamos	X		X		X		
40	El profesor durante el trabajo en grupo es accesible para resolver dudas	X		X		X		
41	El profesor interviene cuando nos hace falta para ayudarnos a avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
42	El profesor nos guía y nos ayuda con la tarea grupal.	X		X		X		
43	El profesor nos motiva para avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
44	El profesor hace seguimiento de las tareas que realiza el grupo y cada uno de sus miembros que nos ayudan a mejorar	X		X		X		

**<sup>1</sup>Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

**<sup>3</sup>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

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [ X ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Mg. Lily Marisol Pizarro Arancibia

**DNI:** 09695468

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

**Especialidad del validador:**

Metodólogo [ ]

Temático [ x ]

Estadístico [ ]

**21 de Marzo 2025**



-----  
Firma

**Título: “Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025”**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 1: Autoeficacia académica</b>							
	<b>DIMENSIÓN 1: Expectativa de Situación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.	X		X		X		
2	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.	X		X		X		
3	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.	X		X		X		
4	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.	X		X		X		
5	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.	X		X		X		
6	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan comprometidos están mis compañeros de grupo.	X		X		X		
7	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan bien o mal le caigo al docente.	X		X		X		
8	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2: Expectativa de Resultado</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.	X		X		X		
10	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.	X		X		X		
11	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.	X		X		X		
12	Puedo solucionar dificultades académicas.	X		X		X		

13	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.	X		X		X		
14	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.	X		X		X		
15	Busco iniciativas para afrontar una tarea.	X		X		X		
16	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.	X		X		X		
17	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.	X		X		X		
18	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3: Expectativa de Autoeficacia Percibida</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.	X		X		X		
20	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.	X		X		X		
21	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.	X		X		X		
22	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.	X		X		X		
23	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.	X		X		X		
24	Me siento seguro(a) al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.	X		X		X		
25	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	X		X		X		
26	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.	X		X		X		
27	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.	X		X		X		
28	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 2: Aprendizaje colaborativo</b>							
	<b>1. Evaluación</b>							
1	En esta clase los estudiantes reciben la calificación que se merecen, ni más ni menos.	X		X		X		
2	En esta asignatura, el sistema de evaluación es justo.	X		X		X		
3	Si trabajamos duro en esta asignatura, podemos obtener muy buenos resultados.	X		X		X		
4	En esta clase todos tenemos la oportunidad de tener buenos resultados si nos lo proponemos	X		X		X		
5	En esta asignatura la forma de evaluar los trabajos grupales impide el escaqueo de ningún miembro del grupo.	X		X		X		
6	En el sistema de calificación de esta asignatura se tiene en cuenta las aportaciones individuales de cada miembro al trabajo grupal.	X		X		X		
	<b>2. Heterogeneidad</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan.	X		X		X		
8	Los miembros del grupo poseen diferentes capacidades que facilitan la realización de la tarea.	X		X		X		
9	En nuestro grupo hay diversidad de opiniones que nos ayudan en el aprendizaje.	X		X		X		
10	Los miembros del grupo somos diferentes en varios aspectos, lo cual nos enriquece	X		X		X		
	<b>3. Habilidades Sociales</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
11	El profesor nos enseña a desenvolvernos adecuadamente en situaciones grupales.	X		X		X		
12	El profesor nos da pautas para resolver los conflictos que pueden surgir en el grupo	X		X		X		
13	En esta asignatura, mejorar las habilidades para relacionarnos con los demás, es un objetivo a lograr.	X		X		X		

14	En esta asignatura se promueve el respeto en las relaciones grupales.	X		X		X		
15	Esta asignatura favorece que podamos expresar libremente nuestros puntos de vista	X		X		X		
16	Esta asignatura favorece la oportunidad de relacionarnos con los demás.	X		X		X		
17	En esta asignatura ejercitamos nuestras habilidades sociales	X		X		X		
	<b>4. Interacción</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
18	En esta asignatura, tenemos la oportunidad de compartir nuestras opiniones entre los miembros de grupo.	X		X		X		
19	Esta asignatura me permite interactuar con mis compañeros/as de grupo	X		X		X		
20	En esta asignatura, la interacción con mis compañeros/as de grupo es necesaria para llevar a cabo la tarea.	X		X		X		
21	En esta asignatura nos comunicarnos y compartimos información con los compañeros/as del grupo por distintos medios (presencial, virtual...).	X		X		X		
	<b>5. Interdependencia Positiva</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
22	En esta asignatura cada miembro del grupo se tiene que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	X		X		X		
23	Cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo, mejores resultados obtienen el grupo.	X		X		X		
24	En esta asignatura, cuando trabajamos en grupo, tenemos que asegurarnos que todos aprenden.	X		X		X		
25	Cuando trabajamos en grupo nuestra calificación depende de cuánto han aprendido todos los miembros.	X		X		X		
26	En esta asignatura necesito la ayuda de mis compañeros de grupo para completar la tarea.	X		X		X		
27	Cuando trabajamos en grupo cada miembro tiene una tarea con la que contribuir	X		X		X		
28	Cuando trabajamos en grupo no podemos completar una tarea a menos que todo el mundo contribuya.	X		X		X		

29	Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito	X		X		X		
30	Cuando trabajamos en grupo tenemos que compartir materiales o información para completar la tarea.	X		X		X		
	<b>6. Reflexión</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
31	El profesor nos ayuda a identificar y definir las dificultades dentro del trabajo grupal.	X		X		X		
32	Durante la clase disponemos de un tiempo para reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el grupo y cómo mejorar.	X		X		X		
33	En esta asignatura el profesor plantea actividades que favorecen la reflexión individual sobre el aprendizaje.	X		X		X		
34	El profesor nos facilita herramientas para que podamos reflexionar sobre cómo estamos trabajando en el grupo.	X		X		X		
35	En el grupo valoramos la actuación de cada uno de nosotros y damos orientaciones para mejorar.	X		X		X		
36	Entre todos los miembros del grupo, identificamos qué acciones ayudan al grupo y cuáles no.	X		X		X		
37	El profesor nos ayuda a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.	X		X		X		
	<b>7. Tutoría</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
38	Durante la realización del trabajo, recibimos valoraciones del profesor que nos ayudan a mejorarlo.	X		X		X		
39	El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizamos	X		X		X		
40	El profesor durante el trabajo en grupo es accesible para resolver dudas	X		X		X		
41	El profesor interviene cuando nos hace falta para ayudarnos a avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
42	El profesor nos guía y nos ayuda con la tarea grupal.	X		X		X		
43	El profesor nos motiva para avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
44	El profesor hace seguimiento de las tareas que realiza el grupo y cada uno de sus miembros que nos ayudan a mejorar	X		X		X		

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup>**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):**

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [ X ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Cerrón Lliempe, Hans Peter

**DNI:** 10258778

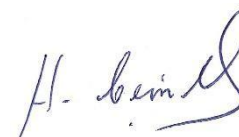
**Correo electrónico institucional:** hcerron@une.edu.pe

**Especialidad del validador:** Doctor en Psicología

Metodólogo [ ]

Temático [ X ]

Estadístico [ ] **15 de Marzo 2025**



-----  
Firma

**Título: “Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025”**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 1: Autoeficacia académica</b>							
	<b>DIMENSIÓN 1: Expectativa de Situación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.	X		X		X		
2	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.	X		X		X		
3	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.	X		X		X		
4	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.	X		X		X		
5	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.	X		X		X		
6	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan comprometidos están mis compañeros de grupo.	X		X		X		
7	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan bien o mal le caigo al docente.	X		X		X		
8	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2: Expectativa de Resultado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.	X		X		X		
10	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.	X		X		X		
11	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.	X		X		X		

12	Puedo solucionar dificultades académicas.	X		X		X		
13	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.	X		X		X		
14	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.	X		X		X		
15	Busco iniciativas para afrontar una tarea.	X		X		X		
16	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.	X		X		X		
17	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.	X		X		X		
18	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3: Expectativa de Autoeficacia Percibida</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.	X		X		X		
20	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.	X		X		X		
21	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.	X		X		X		
22	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.	X		X		X		
23	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.	X		X		X		
24	Me siento seguro(a) al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.	X		X		X		
25	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	X		X		X		
26	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.	X		X		X		
27	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.	X		X		X		
28	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me	X		X		X		

presente.							
-----------	--	--	--	--	--	--	--

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 2: Aprendizaje colaborativo</b>							
	<b>1. Evaluación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	En esta clase los estudiantes reciben la calificación que se merecen, ni más ni menos.	X		X		X		
2	En esta asignatura, el sistema de evaluación es justo.	X		X		X		
3	Si trabajamos duro en esta asignatura, podemos obtener muy buenos resultados.	X		X		X		
4	En esta clase todos tenemos la oportunidad de tener buenos resultados si nos lo proponemos	X		X		X		
5	En esta asignatura la forma de evaluar los trabajos grupales impide el escaqueo de ningún miembro del grupo.	X		X		X		
6	En el sistema de calificación de esta asignatura se tiene en cuenta las aportaciones individuales de cada miembro al trabajo grupal.	X		X		X		
	<b>2. Heterogeneidad</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan.	X		X		X		
8	Los miembros del grupo poseen diferentes capacidades que facilitan la realización de la tarea.	X		X		X		
9	En nuestro grupo hay diversidad de opiniones que nos ayudan en el aprendizaje.	X		X		X		
10	Los miembros del grupo somos diferentes en varios aspectos, lo cual nos enriquece	X		X		X		
	<b>3. Habilidades Sociales</b>	Si	No	Si	No	Si	No	

11	El profesor nos enseña a desenvolvemos adecuadamente en situaciones grupales.	X		X		X		
12	El profesor nos da pautas para resolver los conflictos que pueden surgir en el grupo	X		X		X		
13	En esta asignatura, mejorar las habilidades para relacionarnos con los demás, es un objetivo a lograr.	X		X		X		
14	En esta asignatura se promueve el respeto en las relaciones grupales.	X		X		X		
15	Esta asignatura favorece que podamos expresar libremente nuestros puntos de vista	X		X		X		
16	Esta asignatura favorece la oportunidad de relacionarnos con los demás.	X		X		X		
17	En esta asignatura ejercitamos nuestras habilidades sociales	X		X		X		
	<b>4. Interacción</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
18	En esta asignatura, tenemos la oportunidad de compartir nuestras opiniones entre los miembros de grupo.	X		X		X		
19	Esta asignatura me permite interactuar con mis compañeros/as de grupo	X		X		X		
20	En esta asignatura, la interacción con mis compañeros/as de grupo es necesaria para llevar a cabo la tarea.	X		X		X		
21	En esta asignatura nos comunicarnos y compartimos información con los compañeros/as del grupo por distintos medios (presencial, virtual...).	X		X		X		
	<b>5. Interdependencia Positiva</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
22	En esta asignatura cada miembro del grupo se tiene que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	X		X		X		
23	Cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo, mejores resultados obtienen el grupo.	X		X		X		
24	En esta asignatura, cuando trabajamos en grupo, tenemos que asegurarnos que todos aprenden.	X		X		X		

25	Cuando trabajamos en grupo nuestra calificación depende de cuánto han aprendido todos los miembros.	X		X		X		
26	En esta asignatura necesito la ayuda de mis compañeros de grupo para completar la tarea.	X		X		X		
27	Cuando trabajamos en grupo cada miembro tiene una tarea con la que contribuir	X		X		X		
28	Cuando trabajamos en grupo no podemos completar una tarea a menos que todo el mundo contribuya.	X		X		X		
29	Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito	X		X		X		
30	Cuando trabajamos en grupo tenemos que compartir materiales o información para completar la tarea.	X		X		X		
	<b>6. Reflexión</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
31	El profesor nos ayuda a identificar y definir las dificultades dentro del trabajo grupal.	X		X		X		
32	Durante la clase disponemos de un tiempo para reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el grupo y cómo mejorar.	X		X		X		
33	En esta asignatura el profesor plantea actividades que favorecen la reflexión individual sobre el aprendizaje.	X		X		X		
34	El profesor nos facilita herramientas para que podamos reflexionar sobre cómo estamos trabajando en el grupo.	X		X		X		
35	En el grupo valoramos la actuación de cada uno de nosotros y damos orientaciones para mejorar.	X		X		X		
36	Entre todos los miembros del grupo, identificamos qué acciones ayudan al grupo y cuáles no.	X		X		X		
37	El profesor nos ayuda a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.	X		X		X		
	<b>7. Tutoría</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
38	Durante la realización del trabajo, recibimos valoraciones del profesor que nos ayudan a mejorarlo.	X		X		X		

39	El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizamos	X		X		X		
40	El profesor durante el trabajo en grupo es accesible para resolver dudas	X		X		X		
41	El profesor interviene cuando nos hace falta para ayudarnos a avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
42	El profesor nos guía y nos ayuda con la tarea grupal.	X		X		X		
43	El profesor nos motiva para avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
44	El profesor hace seguimiento de las tareas que realiza el grupo y cada uno de sus miembros que nos ayudan a mejorar	X		X		X		

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup>**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):**

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [ X ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Serpa Torre, Mariela

**DNI:** 43965036

**Correo electrónico institucional:** mserpat@une.edu.pe

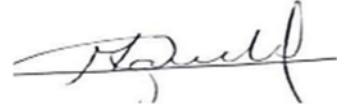
**Especialidad del validador:** Maestra en Ciencias de la Educación

Metodólogo [ ]

Temático [ X ]

Estadístico [ ]

**11 de Marzo 2025**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Rogelio', written over a solid horizontal line.

Firma

**Título: “Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025”**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 1: Autoeficacia académica</b>							
	<b>DIMENSIÓN 1: Expectativa de Situación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Mis calificaciones son consecuencia de la forma de enseñar de los docentes en clase.	X		X		X		
2	Mis calificaciones son consecuencia del comportamiento de mi familia.	X		X		X		
3	Mis calificaciones son producto de cuánto dinero tengo para los estudios.	X		X		X		
4	Mis calificaciones son el resultado de los materiales que usa el docente.	X		X		X		
5	Mis logros académicos dependen del entorno y de los demás.	X		X		X		
6	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan comprometidos están mis compañeros de grupo.	X		X		X		
7	Mis calificaciones son consecuencia de qué tan bien o mal le caigo al docente.	X		X		X		
8	Mis calificaciones son el resultado de lo implementado que estén las aulas y/o laboratorios.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2: Expectativa de Resultado</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Puedo controlar mis emociones en situaciones académicas.	X		X		X		
10	En situaciones académicas difíciles mantengo la calma.	X		X		X		
11	Puedo dirigir mis metas académicas si le pongo esfuerzo.	X		X		X		

12	Puedo solucionar dificultades académicas.	X		X		X		
13	Mis logros académicos dependen de mis habilidades personales.	X		X		X		
14	Soy capaz de aprender en diversas situaciones académicas.	X		X		X		
15	Busco iniciativas para afrontar una tarea.	X		X		X		
16	Tengo habilidades personales que me ayudan a lograr mis metas académicas.	X		X		X		
17	Puedo guiar mis metas académicas si le pongo interés.	X		X		X		
18	Tengo la capacidad para ser el primero en mi clase.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 3: Expectativa de Autoeficacia Percibida</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Tengo la capacidad intelectual para afrontar cualquier situación académica, en mis estudios.	X		X		X		
20	Puedo solucionar los problemas académicos que se presenten.	X		X		X		
21	Puedo afrontar cualquier meta académica que se me presente.	X		X		X		
22	Continúo en mis metas académicas hasta alcanzarlas.	X		X		X		
23	Por mi dedicación, soy capaz de afrontar cualquier situación académica.	X		X		X		
24	Me siento seguro(a) al afrontar retos académicos en grupos de trabajo.	X		X		X		
25	Gracias a mis habilidades puedo superar cualquier situación académica	X		X		X		
26	Poseo la capacidad para auto motivarme para el estudio.	X		X		X		
27	Me siento confiado(a) al enfrentar nuevos retos académicos en mis estudios.	X		X		X		
28	Puedo solucionar cualquier problema académico que se me presente.	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Variable 2: Aprendizaje colaborativo</b>							
	<b>1. Evaluación</b>							
1	En esta clase los estudiantes reciben la calificación que se merecen, ni más ni menos.	X		X		X		
2	En esta asignatura, el sistema de evaluación es justo.	X		X		X		
3	Si trabajamos duro en esta asignatura, podemos obtener muy buenos resultados.	X		X		X		
4	En esta clase todos tenemos la oportunidad de tener buenos resultados si nos lo proponemos	X		X		X		
5	En esta asignatura la forma de evaluar los trabajos grupales impide el escaqueo de ningún miembro del grupo.	X		X		X		
6	En el sistema de calificación de esta asignatura se tiene en cuenta las aportaciones individuales de cada miembro al trabajo grupal.	X		X		X		
	<b>2. Heterogeneidad</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan.	X		X		X		
8	Los miembros del grupo poseen diferentes capacidades que facilitan la realización de la tarea.	X		X		X		
9	En nuestro grupo hay diversidad de opiniones que nos ayudan en el aprendizaje.	X		X		X		
10	Los miembros del grupo somos diferentes en varios aspectos, lo cual nos enriquece	X		X		X		
	<b>3. Habilidades Sociales</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
11	El profesor nos enseña a desenvolvernos adecuadamente en situaciones grupales.	X		X		X		
12	El profesor nos da pautas para resolver los conflictos que pueden surgir en el grupo	X		X		X		
13	En esta asignatura, mejorar las habilidades para relacionarnos con los demás, es un objetivo a lograr.	X		X		X		

14	En esta asignatura se promueve el respeto en las relaciones grupales.	X		X		X		
15	Esta asignatura favorece que podamos expresar libremente nuestros puntos de vista	X		X		X		
16	Esta asignatura favorece la oportunidad de relacionarnos con los demás.	X		X		X		
17	En esta asignatura ejercitamos nuestras habilidades sociales	X		X		X		
	<b>4. Interacción</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
18	En esta asignatura, tenemos la oportunidad de compartir nuestras opiniones entre los miembros de grupo.	X		X		X		
19	Esta asignatura me permite interactuar con mis compañeros/as de grupo	X		X		X		
20	En esta asignatura, la interacción con mis compañeros/as de grupo es necesaria para llevar a cabo la tarea.	X		X		X		
21	En esta asignatura nos comunicarnos y compartimos información con los compañeros/as del grupo por distintos medios (presencial, virtual...).	X		X		X		
	<b>5. Interdependencia Positiva</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
22	En esta asignatura cada miembro del grupo se tiene que esforzar para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	X		X		X		
23	Cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo, mejores resultados obtienen el grupo.	X		X		X		
24	En esta asignatura, cuando trabajamos en grupo, tenemos que asegurarnos que todos aprenden.	X		X		X		
25	Cuando trabajamos en grupo nuestra calificación depende de cuánto han aprendido todos los miembros.	X		X		X		
26	En esta asignatura necesito la ayuda de mis compañeros de grupo para completar la tarea.	X		X		X		
27	Cuando trabajamos en grupo cada miembro tiene una tarea con la que contribuir	X		X		X		
28	Cuando trabajamos en grupo no podemos completar una tarea a menos que todo el mundo contribuya.	X		X		X		

29	Cuando trabajamos en grupo se necesitan las ideas de todos para alcanzar el éxito	X		X		X		
30	Cuando trabajamos en grupo tenemos que compartir materiales o información para completar la tarea.	X		X		X		
	<b>6. Reflexión</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
31	El profesor nos ayuda a identificar y definir las dificultades dentro del trabajo grupal.	X		X		X		
32	Durante la clase disponemos de un tiempo para reflexionar sobre nuestra manera de trabajar en el grupo y cómo mejorar.	X		X		X		
33	En esta asignatura el profesor plantea actividades que favorecen la reflexión individual sobre el aprendizaje.	X		X		X		
34	El profesor nos facilita herramientas para que podamos reflexionar sobre cómo estamos trabajando en el grupo.	X		X		X		
35	En el grupo valoramos la actuación de cada uno de nosotros y damos orientaciones para mejorar.	X		X		X		
36	Entre todos los miembros del grupo, identificamos qué acciones ayudan al grupo y cuáles no.	X		X		X		
37	El profesor nos ayuda a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.	X		X		X		
	<b>7. Tutoría</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
38	Durante la realización del trabajo, recibimos valoraciones del profesor que nos ayudan a mejorarlo.	X		X		X		
39	El profesor supervisa los trabajos grupales mientras los realizamos	X		X		X		
40	El profesor durante el trabajo en grupo es accesible para resolver dudas	X		X		X		
41	El profesor interviene cuando nos hace falta para ayudarnos a avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
42	El profesor nos guía y nos ayuda con la tarea grupal.	X		X		X		
43	El profesor nos motiva para avanzar en la tarea grupal.	X		X		X		
44	El profesor hace seguimiento de las tareas que realiza el grupo y cada uno de sus miembros que nos ayudan a mejorar	X		X		X		

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

<sup>3</sup>**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):**

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable [ X ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador: Serpa Torre, Miguel Angel**

**DNI: 10171554**

**Correo electrónico institucional: mserpa@une.edu.pe**

**Especialidad del validador: Maestro en Ciencias de la Educación**

Metodólogo [ ]

Temático [ X ]

Estadístico [ ]

**14 de Marzo 2025**



-----  
Firma

#### **Anexo 4: Confiabilidad del instrumento**

##### **Confiabilidad del instrumento Autoeficacia Académica**

**Tabla 26** *Confiabilidad del instrumento Autoeficacia Académica*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,914	28

Se obtuvo un coeficiente de ,914 para un total de 28 ítems. Este resultado evidencia una excelente consistencia interna, según los criterios propuestos por George y Mallery (2003), quienes consideran valores superiores a 0,90 como indicadores de confiabilidad excelente. Lo anterior permite afirmar que los ítems utilizados en la escala son altamente consistentes entre sí y adecuados para evaluar la percepción de autoeficacia académica en los estudiantes encuestados.

##### **Confiabilidad del instrumento Aprendizaje Colaborativo**

**Tabla 27** *Confiabilidad del instrumento Aprendizaje Colaborativo*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,970	44

Se obtuvo un valor de ,970 para un total de 44 ítems. Este resultado representa una confiabilidad excelente, ya que supera ampliamente el umbral mínimo aceptable de 0,70 establecido por la literatura científica (George y Mallery, 2003). Un alfa de esta magnitud indica que los ítems del instrumento mantienen una elevada consistencia interna, lo cual respalda la calidad y solidez del cuestionario aplicado para medir el nivel de aprendizaje colaborativo en los estudiantes.

## Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



### COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

#### CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 30 de abril de 2025

Investigador(a)  
Heidy Katherine Salas Coquil  
**Exp. N°:0672-2025**

---

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: "Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025" con **fecha 28/04/2025**.

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Heidy Katherine Salas Coquil

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.

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

Atentamente,

Raúl Antonio Rojas Ortega  
**Presidente**

Comité Institucional de Ética e Integridad Científica  
UPNW



## Anexo 6: Formato de consentimiento informado

### Consentimiento Informado (FCI)

**Título de proyecto de investigación:** Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025

**Investigador** : Salas Coquil Heidy Katherine

**Institución** : Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW)

---

Estamos invitando a usted a participar en un estudio de investigación titulado: “Autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo en estudiantes de tecnología médica de una universidad nacional de Lima, 2025” de fecha 4/04/2024 y versión 01. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW).

#### I. INFORMACIÓN

**Propósito del estudio:** El objetivo que se persigue en cada una de las etapas del trabajo se centra en identificar la relación existente entre la autoeficacia académica y el aprendizaje colaborativo en alumnos de tecnología médica de una universidad nacional de Lima en el año 2025. Esto permitirá facilitar la utilización de estrategias que potencien la autoeficacia académica y optimicen el aprendizaje colaborativo. Logrando de esta manera que los profesores diseñen e incorporen estrategias pedagógicas que desarrollen las destrezas de los estudiantes, propiciando el aprendizaje activo, participativo y colaborativo.

**Duración del estudio (en meses):** 4 meses.

**Nº esperado de participantes:** 105.

**Criterios de Inclusión y Exclusión:**

##### Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en la facultad de tecnología médica.
- Estudiantes mayores de edad.

- Estudiantes que dieron el consentimiento para participar en el estudio

### **Criterios de exclusión**

- Estudiantes que hayan abandonado el ciclo antes de la recolección de datos.
- Estudiantes que no deseen participar voluntariamente en la investigación.

Procedimientos del estudio: Si usted decide participar en este estudio se realizarán los siguientes procesos:

- Leer la introducción de la encuesta y los objetivos de la misma.
- Verificar cuánto tiempo durará la encuesta.
- Se le pide leer las preguntas y responder de manera honesta.
- Se le enviarán las respuestas dadas al correo electrónico que señaló en la toma de datos.

La encuesta puede demorar unos 10 minutos aproximadamente.

Los resultados se le entregarán a usted en forma individual y se almacenarán respetando la confidencialidad y su anonimato.

### **Riesgos:**

La participación en este estudio tiene como riesgo la inversión significativa de tiempo y esfuerzo, el cual puede ser considerado por el participante como minutos los cuales pueden estar siendo destinados para otra actividad.

Los datos que correspondan a auto adscripción serán eliminados, lo cual asegura que estos datos sólo se empleen con fines académicos o científicos. Por lo tanto, es importante señalar que la confidencialidad de los datos se mantendrá en un nivel muy alto, por lo que no representa ningún riesgo para el participante.

### **Beneficios:**

El presente proyecto lo convierte en un protagonista para la implementación de estrategias que fomenten una mayor autoeficacia académica y un aprendizaje colaborativo más efectivo en las aulas universitarias.

Su participación les permitirá realizar modificaciones o mejoras sobre el uso de estrategias académicas en las aulas.

Su participación le da la oportunidad de compartir sus pensamientos, experiencias y opiniones sobre aprendizaje colaborativo y autoeficacia académica, lo cual es enriquecedor.

Se proporcionará información digital sobre autoeficacia académica y aprendizaje colaborativo junto con folletería como afiches al término del estudio.

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

**Confidencialidad:** El investigador guardará 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 paciente:** Desde el inicio del estudio, los participantes son informados de que su participación es completamente voluntaria y que tienen la libertad de decidir si desean continuar o retirarse en cualquier momento del proceso. 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, así como su decisión no afectará en modo alguno su relación con el investigador o con la institución.

El participante no está obligado a proporcionar una razón o explicación de su decisión si decide abandonar la encuesta. La información proporcionada debe ser suficiente para que el participante se sienta cómodo en cualquier decisión que tome, sin necesidad de justificarla.

Si el participante decide retirarse antes de completar el estudio, se eliminará cualquier dato personal o de respuestas proporcionadas hasta ese momento, garantizando el respeto a la privacidad y confidencialidad del participante.

Al ser un estudio en el cual no se piden los datos personales, el participante tiene el derecho de retirarse sin que su identidad sea rastreada o vinculada a las respuestas.

**Preguntas/Contacto:** Puede comunicarse con el Investigador Principal: Heidy Katherine Salas Coquil, al teléfono 956243574 o al correo [heidysa1760@gmail.com](mailto:heidysa1760@gmail.com)

Así mismo puede comunicarse con el Comité de Ética que validó el presente estudio, Contacto del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica: Dr. Raúl Antonio Rojas Ortega, presidente del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener, **email:** [comite.etica@uwiener.edu.pe](mailto:comite.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) \_\_\_\_\_

Nombre **participante:**

DNI N°:

Fecha: (dd/mm/aaaa)

Nombre del investigador:

DNI N°:

Fecha: ( / / )

\_\_\_\_\_ (Firma) \_\_\_\_\_

Nombre testigo o representante legal:

DNI:

Fecha: (dd/mm/aaaa)

**Nota:** La firma del testigo o representante legal es obligatoria solo cuando el participante tiene alguna discapacidad que le impida firmar o imprimir su huella, o en el caso de no saber leer y escribir.

## Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**Facultad de Tecnología Médica**  
Unidad de Investigación  
Innovación y Emprendimiento

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

**COMITÉ DE ÉTICA**  
(Aprobado con R.D. N°1271-2025-FTM-UNFV)

### DICTAMEN N°013

El Comité de Ética de la Unidad de Investigación, Innovación y Emprendimiento de la Facultad de Tecnología Médica, siguiendo las directrices del Oficio N° 054-2025-UIIE-FTM-UNF, llevó a cabo la revisión y evaluación del proyecto de investigación presentado por la Lic. HEIDY KATHERINE SALAS COQUIL, del programa de estudios de Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica.

	<b>Título</b>
<b>Plan de Tesis</b>	AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE TECNOLOGÍA MÉDICA DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LIMA, 2025

Luego de realizada la evaluación y en concordancia con los criterios y lineamientos establecidos se dictamina:

**Favorable**

Estando de conformidad con lo dictaminado firmamos el Dictamen en la ciudad de Lima a los 14 días del mes de mayo del 2025.

  
Dra. Regina Medina Espinoza  
Presidenta  
Comité de Ética FTM

  
Mg. Flor de María Zuzanaga Infante  
Miembro  
Comité de Ética FTM

  
Mg. Zoila Santos Chero Pizil  
Miembro  
Comité de Ética FTM

## Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin

**Reporte de similitud**

**● 19% de similitud general**

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 13% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 17% Base de datos de trabajos entregados
- 10% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

---

FUENTES PRINCIPALES

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

<b>1</b>	<b>Universidad Wiener on 2025-07-04</b> Submitted works	<b>3%</b>
<b>2</b>	<b>uwiener on 2025-07-16</b> Submitted works	<b>2%</b>
<b>3</b>	<b>uwiener on 2023-12-08</b> Submitted works	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>uwiener on 2024-12-19</b> Submitted works	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.uwiener.edu.pe</b> Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>uwiener on 2024-03-29</b> Submitted works	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>hdl.handle.net</b> Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>uwiener on 2023-09-14</b> Submitted works	<b>&lt;1%</b>

---

Descripción general de fuentes

## ● 19% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 13% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 17% Base de datos de trabajos entregados
- 10% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

### FUENTES PRINCIPALES

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

1	<b>Universidad Wiener on 2025-07-04</b> Submitted works	3%
2	<b>uwiener on 2025-07-16</b> Submitted works	2%
3	<b>uwiener on 2023-12-08</b> Submitted works	1%
4	<b>uwiener on 2024-12-19</b> Submitted works	1%
5	<b>repositorio.uwiener.edu.pe</b> Internet	<1%
6	<b>uwiener on 2024-03-29</b> Submitted works	<1%
7	<b>hdl.handle.net</b> Internet	<1%
8	<b>uwiener on 2023-09-14</b> Submitted works	<1%