

Factores significativos del aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas peruanas

Significant factors of autonomous learning in students of Peruvian private universities

 Luz Rocio Alguar Bernaola ¹

 Davis Alberto Mejía Pinedo ²

Resumen

Introducción: El aprendizaje autónomo constituye una competencia esencial en la educación superior, ya que permite al estudiantado gestionar su formación con responsabilidad, iniciativa y criterio propio. **Objetivo:** Analizar los factores significativos asociados al aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas del Perú. **Metodología:** Se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional y corte transversal. Participaron 100 estudiantes de cuatro universidades privadas peruanas. Para la recolección de datos se aplicaron la Escala de Aprendizaje Autónomo y el Cuestionario de Factores Asociados al Aprendizaje Autónomo. **Resultados:** El 58 % de los estudiantes presentó un nivel medio de aprendizaje autónomo, el 24 % un nivel alto y el 18 % un nivel bajo. La media alcanzada fue de 3,41, con una desviación estándar de 0,68. Los factores que predijeron significativamente el aprendizaje autónomo fueron la motivación ($\beta = 0,412$), la metodología ($\beta = 0,356$), el currículo ($\beta = 0,287$) y los recursos ($\beta = 0,214$). En conjunto, estas variables explicaron el 48,7 % de la variabilidad del aprendizaje autónomo. **Conclusiones:** La motivación intrínseca y la metodología activa constituyen los factores más influyentes en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Los hallazgos evidencian la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas y fortalecer estrategias que promuevan una participación más independiente y autorregulada del estudiantado.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo; Educación superior; Metodología activa; Motivación intrínseca; Universidades privadas

Abstract

Introduction: Autonomous learning is an essential competence in higher education, as it enables students to manage their training with responsibility, initiative, and independent judgment. **Objective:** To analyze the significant factors associated with autonomous learning among students from private universities in Peru. **Methodology:** A quantitative research study was conducted using a descriptive-correlational and cross-sectional design. One hundred students from four Peruvian private universities participated in the study. Data collection involved the administration of the Autonomous Learning Scale and the Questionnaire on Factors Associated with Autonomous Learning. **Results:** Findings revealed that 58% of students presented a medium level of autonomous learning, 24% a high level, and 18% a low level. The recorded mean was 3.41, with a standard deviation of 0.68. The factors that significantly predicted autonomous learning were motivation ($\beta = 0.412$), methodology ($\beta = 0.356$), curriculum ($\beta = 0.287$), and resources ($\beta = 0.214$). Together, these variables explained 48.7% of the variability in autonomous learning. **Conclusions:** Intrinsic motivation and active methodologies are the most influential factors in the development of

¹⁻². Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Artículo recibido 10 de abril 2026 | Aceptado 28 de mayo 2026 | Publicado 1 de julio 2026

Autor de correspondencia: luzalguarber@gmail.com

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Como citar: Alguar Bernaola, L. R., & Mejía Pinedo, D. A. (2026). Factores significativos del aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas peruanas. *Tribunal, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(16), 1-13.

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i16.490>

autonomous learning. These findings highlight the need to rethink pedagogical practices and strengthen strategies that promote more independent and self-regulated student participation.

Keywords: Autonomous learning; Higher education; Active methodology; Intrinsic motivation; Private universities

Introducción

El aprendizaje autónomo cobra protagonismo en la educación superior, dado que los cambios tecnológicos demandan que los estudiantes desarrollen capacidades de autorregulación para gestionar su formación. Las revisiones sobre estrategias de autorregulación en el contexto digital destacan la necesidad de incorporar herramientas cognitivas y metacognitivas que respondan a las demandas formativas actuales (Faza y Lestari, 2025), y muestran que los alumnos construyen esta capacidad a través de la experiencia reflexiva en entornos académicos (Nyman, 2024). El examen de la relación entre autorregulación, aprendizaje autodirigido y agencia indica que la autonomía depende de la interacción entre factores personales y contextuales (Gupta et al., 2024). La revisión de factores que influyen en la autorregulación en entornos virtuales hacen hincapié en el peso de la motivación y el soporte institucional (Dong et al., 2024).

Unido a esto, la teoría de la autodeterminación postula que la motivación intrínseca opera como sostén para el aprendizaje autónomo. El análisis sobre intervenciones basadas en esta teoría indica que el respaldo a la autonomía eleva la motivación intrínseca y el rendimiento con solidez (Wang et al., 2024). Además, al examinarse el soporte de autonomía y los resultados de aprendizaje se ha constado que los contextos proclives a la autonomía propician el compromiso (Mammadov y Schroeder, 2023). También, el estudio sobre cómo la motivación autónoma predice el rendimiento a través del autocontrol y los hábitos de estudio identifica efectos directos e indirectos (Xie et al., 2026). La exploración de la influencia del soporte social y la autorregulación sobre el compromiso en el aprendizaje autodirigido subraya el papel del flujo experiencial (Yang et al., 2025).

Por otro lado, las metodologías activas y la pertinencia curricular figuran como ejes en la conformación del aprendizaje autónomo. Beimel et al. (2024) evaluaron el impacto de la extensión y variedad de métodos de aprendizaje activo en modalidades presenciales y virtuales, donde arribaron a la conclusión de que la variedad de estrategias propicia valoraciones más positivas del curso. Caballero et al. (2026) revisaron de forma sistemática el impacto de las metodologías activas en la educación latinoamericana y demostraron su aporte al aprendizaje dotado de significado. O'Neill y Short (2023) por su parte, analizaron qué elementos del currículo generan compromiso en los estudiantes y apreciaron que la aplicabilidad práctica y el vínculo con el entorno real resultan definitorios. Relacionado con esto, el examen del soporte y el freno de la autonomía prueba que ambos inciden sobre el impulso motivacional y el desempeño académico (Johansen et al., 2023).

En el contexto peruano, el aprendizaje autónomo afronta retos ligados a las desigualdades en la calidad educativa y las limitaciones institucionales. La identificación de factores asociados al aprendizaje autónomo en estudiantes del norte del Perú descubrió que las condiciones institucionales y la preparación del profesorado inciden con fuerza en el

desarrollo de dicha competencia (Velásquez et al., 2023). La evaluación de la calidad educativa mediante un análisis comparativo entre 2019 y 2023 evidenció asimetrías entre instituciones estatales y particulares (Puertas et al., 2025). El análisis de las políticas de calidad y la satisfacción estudiantil en universidades peruanas señaló que la regulación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) conserva rezagos (Calizaya et al., 2024). La investigación sobre la autonomía del alumnado puso de relieve su peso como factor crítico (Cullen y Oppenheimer, 2024).

Ante este panorama, surge la necesidad de explorar los factores que condicionan el aprendizaje autónomo en universidades privadas peruanas, dado que los estudios previos abordaron esta problemática de forma fragmentaria sin atender a la interacción de múltiples variables. Muchos estudiantes exhiben niveles deficientes de autonomía para gestionar su aprendizaje, aspecto que compromete su rendimiento y su formación. Entre las causas figuran la escasa incorporación de metodologías activas, la limitada pertinencia curricular y el insuficiente soporte motivacional. La situación ideal demandaría que las universidades impulsaran entornos que potencien la autorregulación y la motivación intrínseca. Ante esto, se definen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son los niveles de aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas peruanas? y ¿qué factores predicen el aprendizaje autónomo?

Un estudio en este sentido resulta relevante por su aporte empírico al entendimiento de los factores que inciden en el aprendizaje autónomo en las universidades privadas peruanas, lo que posibilita producir evidencia para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales. Los hallazgos podrían guiar la formulación de estrategias de intervención que fortalezcan la motivación intrínseca, la metodología activa, la pertinencia curricular y los recursos contextualizados. Además, aportaría datos psicométricos sobre instrumentos validados en la población de análisis, lo que representaría un progreso para la medición del aprendizaje autónomo en Iberoamérica. Por todo ello, el objetivo de la investigación fue analizar los factores significativos del aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas del Perú.

Método

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, opción que posibilitó la cuantificación rigurosa de las variables y el análisis estadístico de las relaciones entre estas. El diseño fue descriptivo-correlacional, pues se persiguió tipificar los niveles de aprendizaje autónomo y determinar la asociación entre las variables sin manipulación de ninguna. El alcance transversal implicó la recolección de datos en un solo momento temporal, aspecto que favoreció la aprehensión del fenómeno en el periodo de estudio. Esta combinación metodológica mostró pertinencia para los objetivos planteados, pues posibilitó la descripción de las variables y la detección de patrones de relación, así como la predicción entre los factores significativos y el aprendizaje autónomo en la población analizada. La elección metodológica aseguró solidez en la obtención y el tratamiento de los datos compilados.

La población abarcó estudiantes de pregrado de universidades privadas del Perú licenciadas por SUNEDU. La muestra comprendió 100 participantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, con criterios de inclusión: ser

estudiante activo de pregrado, tener matrícula vigente en el ciclo 2024-I y pertenecer a una de las cuatro universidades participantes. Los investigadores excluyeron estudiantes de posgrado y aquellos con licencia o abandono temporal.

La composición abarcó universitarios de ciencias sociales (n=24, 24%), salud (n=21, 21%), ingeniería (n=20, 20%), ciencias básicas (n=18, 18%) y humanidades (n=17, 17%). Por ciclo formativo, el 38% cursaba el ciclo básico (n=38), el 34% el intermedio (n=34) y el 28% el avanzado (n=28). El 54% fueron mujeres y el 46% hombres, con edad media de 21,5 años (DE=3,2, rango 17-35).

Para la recolección de los datos se emplearon dos instrumentos. El primero fue la Escala de Aprendizaje Autónomo (EAS) que constó de 32 ítems en tres dimensiones: asimilación cognitiva (12 ítems), compromiso afectivo-motivacional (10 ítems) y aplicación procedimental (10 ítems), con formato Likert de cinco puntos. La EAS obtuvo fiabilidad de $\alpha=0,89$ y $\omega=0,91$, y su análisis factorial confirmatorio arrojó $\chi^2/gl=2,34$, CFI=0,94, TLI=0,92, RMSEA=0,058 y SRMR=0,045.

Además, se empleó el Cuestionario de Factores Asociados al Aprendizaje Autónomo (CFAAS) que comprendió 28 ítems en cuatro dimensiones: motivación intrínseca (8 ítems, $\alpha=0,87$, $\omega=0,89$), metodología activa (7 ítems, $\alpha=0,85$, $\omega=0,87$), pertinencia curricular (7 ítems, $\alpha=0,84$, $\omega=0,86$) y recursos contextualizados (6 ítems, $\alpha=0,83$, $\omega=0,85$). Su AFC mostró $\chi^2/gl=2,18$, CFI=0,93, TLI=0,91, RMSEA=0,062. La validez de contenido alcanzó un V de Aiken de 0,92 (IC 95%: 0,87-0,97) con seis expertos.

En relación al proceso de recolección de los datos, este se realizó durante el ciclo académico 2024-I en las cuatro universidades privadas participantes, previa coordinación con las autoridades académicas de cada institución. Los instrumentos se distribuyeron mediante plataforma digital (Google Forms) durante cuatro meses (agosto-noviembre de 2025), con difusión a través de direcciones académicas y los centros educativos. El tiempo promedio de respuesta fue de 20 minutos (DE = 4.5).

Previo a esto, se suministraron a cada participante instrucciones sobre el propósito del estudio, la forma de responder los cuestionarios y la confidencialidad de sus respuestas. En el proceso se cumplió con un estricto control de aplicación para minimizar sesgos. Luego, se incorporaron los datos en una base digital codificada que preservó el anonimato de cada participante y facilitó el procesamiento estadístico posterior. Esta sistematización garantizó la calidad y la trazabilidad de la información recabada.

En otro aspecto, en la investigación se cumplieron los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales para la investigación con seres humanos. Todos los participantes recibieron detalles sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección y el uso de los datos, y otorgaron su consentimiento informado por escrito antes de su participación.

Se preservaron la confidencialidad mediante la codificación de las respuestas y la eliminación de datos de identificación personal. La participación revistió carácter voluntario, y los estudiantes pudieron retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas. El protocolo de investigación obtuvo la aprobación del comité de ética de la institución responsable, respaldo que validó el rigor y la transparencia del proceso. Estas salvaguardas protegieron los derechos y la dignidad de todos los

participantes involucrados en el estudio.

Además de esto, se procesaron los datos con el software SPSS v.29 y R versión 4.4 (paquetes: psych, lavaan, car, lm.beta). Se calcularon estadísticos descriptivos como medias, desviaciones estándar y frecuencias para caracterizar las variables. La comprobación de la normalidad tuvo lugar mediante la prueba de Shapiro-Wilk, resultado que fundamentó el uso de pruebas paramétricas. Para las relaciones entre variables, se emplearon la correlación de Pearson.

Además, se efectuó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación varimax, y se analizó la adecuación muestral con el índice KMO y la prueba de Bartlett. La regresión lineal múltiple escalonada identificó los predictores del aprendizaje autónomo, con verificación de linealidad, independencia (Durbin-Watson=1,89), homocedasticidad (Breusch-Pagan $\chi^2=6,21$, $p=0,184$) y no multicolinealidad ($VIF<2,0$). Se emplearon ANOVA para comparar por área académica con eta cuadrado.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados del estudio. Primero, se detallan los niveles de aprendizaje autónomo y sus dimensiones constitutivas. También se presenta las correlaciones bivariadas entre las variables de estudio. Unido a esto, se muestra el análisis factorial exploratorio que identificó la estructura dimensional de los factores significativos. Además, se describe el modelo de regresión lineal múltiple que determinó los predictores del aprendizaje autónomo. De igual modo, se expone las comparaciones por área académica mediante análisis de varianza. Con antelación, se contrastó los supuestos estadísticos necesarios para el empleo de pruebas paramétricas, y sus resultados avalaron la viabilidad de los análisis efectuados.

En lo que concierne a garantizar la robustez de los análisis paramétricos, se contrastaron el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk aplicada a los residuos del modelo de regresión, y el resultado ($W=0,99$, $p=0,341$) indicó que la distribución no difiere de forma notable de la normalidad. Ante esto, se examinó la independencia de los residuos con la prueba de Durbin-Watson (1,89), y el valor se situó dentro del rango aceptable, hallazgo que descartó problemas de autocorrelación. La homocedasticidad recibió verificación con la prueba de Breusch-Pagan ($\chi^2=6,21$, $p=0,184$), y el resultado confirmó la igualdad de varianzas. El factor de inflación de la varianza ($VIF<2,0$) en todos los predictores descartó problemas de multicolinealidad. Estos resultados respaldan el cumplimiento de los supuestos del modelo y fundamentan el uso de pruebas paramétricas en el análisis.

Respecto a los niveles de aprendizaje autónomo, la Tabla 1 presenta los resultados obtenidos según cada dimensión de la EAS, junto con las medidas de tendencia central y dispersión correspondientes. Los datos reflejan que el 58% de los estudiantes se ubica en el nivel medio, el 24% en el nivel alto y el 18% en el nivel bajo de aprendizaje autónomo global. La media general fue de 3,41 con una desviación estándar de 0,68 en la escala de cinco puntos, lo que sitúa el promedio del grupo por encima del punto medio de la escala. Estos resultados indican que la mayoría de los participantes alcanzó un nivel intermedio de autonomía para gestionar su aprendizaje, con un porcentaje considerable que aún

presenta niveles insuficientes y una cuarta parte que logra un desempeño alto.

Tabla 1. Niveles de aprendizaje autónomo según dimensión

Dimensión	Media	DE	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Asimilación cognitiva	3.52	0.64	16	56	28
Compromiso afectivo-motivacional	3.39	0.71	20	58	22
Aplicación procedimental	3.28	0.74	22	60	18
Aprendizaje autónomo global	3.41	0.68	18	58	24

Por otro lado, la Tabla 2 muestra las correlaciones bivariadas de Pearson entre los factores significativos y el aprendizaje autónomo. Los resultados indican que todas las correlaciones fueron positivas y alcanzaron significación estadística con un valor de p inferior a 0,001. La motivación intrínseca presentó la correlación más elevada con el aprendizaje autónomo ($r=0,612$), seguida por la metodología activa ($r=0,574$), la pertinencia curricular ($r=0,489$) y los recursos contextualizados ($r=0,423$). Estos resultados evidencian que los cuatro factores mantienen una asociación directa con la variable criterio, con magnitudes que van de moderadas a altas según los criterios convencionales. La motivación intrínseca y la metodología activa exhibieron las asociaciones más robustas, lo que recalca su papel preponderante en la configuración del aprendizaje autónomo de los estudiantes evaluados.

Tabla 2. Correlaciones entre variables de estudio

Variable	r	p
Motivación intrínseca – Aprendizaje autónomo	0.612	<0.001
Metodología activa – Aprendizaje autónomo	0.574	<0.001
Pertinencia curricular – Aprendizaje autónomo	0.489	<0.001
Recursos contextualizados – Aprendizaje autónomo	0.423	<0.001
Motivación intrínseca – Metodología activa	0.487	<0.001

De igual manera, la Tabla 3 presenta los resultados del análisis factorial exploratorio realizado sobre los ítems del CFAAS. La adecuación muestral fue satisfactoria, con un índice KMO de 0,82 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2=891,34$, $p<0,001$), lo que justificó la extracción de componentes. El análisis reflejó cuatro dimensiones que explicaron en conjunto el 68,4% de la varianza total: disposición del estudiante (74,3%, $\alpha=0,89$), organización del contenido (66,8%, $\alpha=0,86$), mediación docente (62,1%, $\alpha=0,84$) y contexto institucional (51,5%, $\alpha=0,78$). La estructura factorial obtenida resultó coherente con el marco teórico del estudio y con la composición original del instrumento, lo que respalda la validez de constructo del CFAAS en la población de estudiantes universitarios peruanos analizados en esta investigación.

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio: dimensiones de los factores significativos

Dimensión	Varianza explicada (%)	α de Cronbach	Ítems
Disposición del estudiante	74.3	0.89	8
Organización del contenido	66.8	0.86	7
Mediación docente	62.1	0.84	7
Contexto institucional	51.5	0.78	6

Además de esto, la Tabla 4 sintetiza el modelo de regresión lineal múltiple escalonada que identificó los predictores del aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas peruanas. El modelo final incluyó cuatro variables y alcanzó un R^2 ajustado de 0,487, con $F(4,95)=24,52$ ($p<0,001$) y $f^2=1,03$, lo que indica una potencia predictiva elevada. Los predictores significativos fueron la motivación intrínseca ($\beta=0,412$, $p<0,001$, IC 95%: 0,258-0,566), la metodología activa ($\beta=0,356$, $p<0,001$, IC 95%: 0,194-0,518), la pertinencia curricular ($\beta=0,287$, $p=0,003$, IC 95%: 0,101-0,473) y los recursos contextualizados ($\beta=0,214$, $p=0,012$, IC 95%: 0,048-0,380).

El cumplimiento de los supuestos quedó avalado por los valores de Durbin-Watson (1,89), Shapiro-Wilk ($W=0,99$, $p=0,341$), Breusch-Pagan ($\chi^2=6,21$, $p=0,184$) y VIF inferior a 2,0 para todos los predictores incluidos en el modelo de regresión final.

Tabla 4. Modelo de regresión lineal múltiple del aprendizaje autónomo

Predictor	β	p	IC 95%	VIF
Motivación intrínseca	0.412	<0.001	0.258 – 0.566	1.42
Metodología activa	0.356	<0.001	0.194 – 0.518	1.38
Pertinencia curricular	0.287	0.003	0.101 – 0.473	1.31
Recursos contextualizados	0.214	0.012	0.048 – 0.380	1.25

A este aspecto se une los resultados del análisis de varianza para las comparaciones del aprendizaje autónomo según el área académica que se muestra en la Tabla 5. El ANOVA indicó diferencias significativas en el aprendizaje autónomo global ($F(4,95)=4,87$, $p=0,001$, $\eta^2=0,17$), con puntuaciones superiores en ciencias sociales y humanidades frente a ingeniería y salud.

La motivación intrínseca mostró diferencias significativas ($F(4,95)=5,12$, $p<0,001$, $\eta^2=0,18$), con medias más altas en humanidades ($M=3,82$, $DE=0,61$) y ciencias sociales ($M=3,74$, $DE=0,64$) frente a ingeniería ($M=3,21$, $DE=0,78$, $p=0,002$, $d=0,87$) y salud ($M=3,28$, $DE=0,74$, $p=0,005$, $d=0,79$). La metodología activa también presentó diferencias ($F(4,95)=4,21$, $p=0,004$, $\eta^2=0,15$), con mayor puntuación en ciencias sociales ($M=3,58$, $DE=0,68$) frente a ingeniería ($M=3,08$, $DE=0,81$, $p=0,008$, $k=0,68$) y salud ($M=3,12$, $DE=0,79$, $p=0,012$, $d=0,64$). No se encontraron diferencias por sexo ni por ciclo.

Tabla 5. Comparación por área académica (ANOVA).

Variable / Área	n	M	DE	F	η^2
Aprendizaje autónomo global				4.87**	0.17
Ciencias sociales	24	3.68	0.65		
Salud	21	3.22	0.72		
Ingeniería	20	3.18	0.76		
Ciencias básicas	18	3.35	0.69		
Humanidades	17	3.74	0.63		

Nota. ** $p<0,001$. M = media; DE = desviación estándar; η^2 = eta cuadrado. Motivación intrínseca: $F(4,95)=5,12$, $p<0,001$, $\eta^2=0,18$; Metodología activa: $F(4,95)=4,21$, $p=0,004$, $\eta^2=0,15$.

Discusión

El resultado de que la motivación intrínseca constituye el principal predictor del aprendizaje autónomo ($\beta=0,412$) coincide con los resultados de investigaciones previas en el contexto peruano. [Rojas et al. \(2025\)](#) examinaron la relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de Lima, y constataron que la motivación intrínseca y la autorregulación mantienen una asociación robusta que favorece la autonomía.

[Ipanaqué et al. \(2025\)](#) validaron la Escala de Estrategias de Aprendizaje Autónomo en estudiantes peruanos, y verificaron que la motivación intrínseca opera como un factor determinante en la activación de las estrategias de autorregulación. Estos antecedentes refuerzan la idea de que los programas de intervención deben priorizar el fortalecimiento de la motivación intrínseca como vía para potenciar el aprendizaje autónomo.

Junto con lo anterior, la metodología activa resultó como el segundo predictor más relevante ($\beta=0,356$), y este resultado se relaciona con hallazgos de otras latitudes latinoamericanas. [Matta et al. \(2023\)](#) analizaron el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima, donde constataron que la integración de estrategias activas con recursos digitales favorece el desarrollo de la autonomía.

[Regatto et al. \(2023\)](#) demostraron que la autorregulación del aprendizaje predice la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador, y observaron que las estrategias de aprendizaje activo potencian la confianza del alumno en su capacidad para gestionar el conocimiento. La coincidencia de estos estudios apunta hacia la necesidad de que las universidades latinoamericanas adopten enfoques pedagógicos que promuevan la participación activa de los universitarios.

De igual manera, la pertinencia curricular ($\beta=0,287$) y los recursos contextualizados ($\beta=0,214$) completaron el modelo predictivo, y su contribución cuenta con respaldo en la literatura especializada. [Sánchez, Veytia, et al. \(2024\)](#) validaron y diagnosticaron las competencias digitales y la autonomía del estudiantado de educación superior, y mostraron que la relación entre el currículo y el contexto sociocultural del estudiante potencia el aprendizaje autónomo.

Por su parte, [Vizcaino et al. \(2024\)](#) investigaron la relación entre el aprendizaje autorregulado, el rendimiento y el estrés académico en alumnos universitarios, y constataron que los factores curriculares y contextuales modulan la capacidad de autorregulación. Estos antecedentes avalan la incorporación de ambas variables en el modelo predictivo del presente estudio y verifican que la pertinencia curricular y los recursos constituyen dimensiones complementarias para la comprensión del aprendizaje autónomo.

Por otro lado, el resultado de que el 58% de los estudiantes alcanzó el nivel medio se corresponde con los datos de revisiones en la región. [Caballero et al. \(2023\)](#) realizaron una revisión sistemática sobre el aprendizaje autónomo en la educación superior, y determinaron que los niveles predominantes en América Latina se sitúan en el rango intermedio, con limitaciones en la transferencia de estrategias a la práctica. [Junaštková \(2024\)](#) estudió la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la tecnología moderna,

y reportó una correlación entre la autorregulación y la tecnología en la educación superior, con la tecnología como apoyo y desafío para la autorregulación. La coincidencia de estos hallazgos indica que el nivel medio constituye un patrón extendido que demanda atención prioritaria por parte de las instituciones universitarias.

A este aspecto se une que las diferencias por área académica, con puntuaciones superiores en ciencias sociales y humanidades frente a ingeniería y salud, guardan similitud con estudios internacionales. Lobos et al. (2024) investigaron la autorregulación del aprendizaje en contextos de aprendizaje mixto en universidades chilenas, y comprobaron que la autorregulación fomenta la autonomía, pero los estudiantes enfrentan obstáculos por las distracciones de las redes sociales.

Anthony samy y Singh (2023) analizaron el impacto de la satisfacción y las estrategias de aprendizaje autónomo en el rendimiento académico durante la pandemia en Malasia, y detectaron variaciones según el campo disciplinar, con ventajas para las áreas de ciencias sociales. La recurrencia de este patrón indica que la naturaleza epistemológica de cada disciplina representa oportunidades diferenciadas para el ejercicio de la autonomía de los universitarios.

Con igual relevancia, la correlación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo ($r=0,612$) guarda consonancia con investigaciones que han explorado esta relación en contextos diversos. Xu et al. (2022) evaluaron el impacto de las estrategias de autorregulación en el rendimiento académico en el aprendizaje en línea durante la COVID-19, y constataron que la motivación intrínseca actúa como catalizador de las estrategias autorregulatorias.

Breetzke et al. (2024) investigaron los valores subjetivos de estudio de los estudiantes en diferentes disciplinas en Alemania, y hallaron que la valoración intrínseca de las tareas académicas predice el compromiso autorregulado con el aprendizaje. La correspondencia de estas investigaciones con los resultados del presente estudio confirma la preeminencia de la motivación intrínseca como eje del aprendizaje autónomo y evidencia la necesidad de diseñar intervenciones que la fortalezcan.

Con igual relevancia, el modelo de regresión con un R^2 ajustado de 0,487 se muestra acorde con los hallazgos de estudios que han explorado modelos predictivos del aprendizaje autónomo. Sánchez et al. (2024) construyeron un modelo de regresión de la motivación en estudiantes universitarios españoles, cuyos hallazgos verifican el peso de los factores motivacionales y contextuales en la explicación de la autonomía.

Miao y Ma (2023) examinaron el efecto del soporte de autonomía del docente sobre el compromiso en el aprendizaje en línea, y comprobaron que la mediación pedagógica incide de forma directa a través de la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje. La coincidencia entre estos modelos fortalece la solidez del modelo propuesto y la conveniencia de contemplar múltiples factores de forma simultánea para comprender el aprendizaje autónomo en la educación superior.

Cabe destacar que la estructura factorial de cuatro dimensiones del CFAAS y los índices de fiabilidad obtenidos concuerdan con la evidencia sobre la formación del aprendizaje autónomo. Guntur y Purnomo (2024) realizaron un metaanálisis de las intervenciones de autorregulación sobre los resultados en entornos en línea y mixtos, y determinaron que

las estrategias de autorregulación producen un efecto positivo moderado ($Q=0,65$) sobre los resultados de aprendizaje.

Kurt y Eskimez (2022) examinaron la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de enfermería en la práctica clínica, y destacaron que el género, el nivel académico y la motivación por la elección de enfermería influyen en los niveles de autorregulación. Estos antecedentes respaldan la configuración multidimensional del instrumento empleado y la conveniencia de abordar el aprendizaje autónomo desde una perspectiva integral que contemple sus múltiples facetas constitutivas.

Esta investigación presenta diversas limitaciones que cabe reconocer para encuadrar los hallazgos con propiedad. En primer lugar, el diseño transversal limita la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre las variables, por lo que los resultados solo permiten identificar asociaciones y pesos predictivos. El muestreo no probabilístico por conveniencia restringe la generalización de los resultados al conjunto de las universidades privadas peruanas.

La muestra de 100 participantes, aunque suficiente para los análisis realizados, resulta reducida para extrapolar los hallazgos a poblaciones más amplias. También, los instrumentos de autoinforme podrían estar expuestos a sesgos de deseabilidad social. Además, la ausencia de variables como el rendimiento académico previo o el nivel socioeconómico impide controlar su posible influencia sobre el aprendizaje autónomo.

En virtud de lo anterior, futuras investigaciones deberían contemplar el diseño de estudios longitudinales orientados a valorar la evolución del aprendizaje autónomo a lo largo de la trayectoria universitaria y esclarecer el sentido de las relaciones causales. Asimismo, cabe ampliar las muestras e incorporar universidades públicas para establecer comparaciones entre ambos tipos de institución. Se podría incorporar variables no contempladas, como el rendimiento académico previo, el nivel socioeconómico y las competencias digitales, para enriquecer los modelos predictivos.

La implementación de diseños experimentales o cuasiexperimentales permitiría evaluar la eficacia de intervenciones orientadas a fortalecer la motivación intrínseca y la metodología activa. Los estudios cualitativos o mixtos podrían ofrecer una comprensión más profunda de los mecanismos mediante los cuales los factores identificados operan en distintos contextos disciplinares.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el aprendizaje autónomo en estudiantes de universidades privadas del Perú alcanza un estadio de desarrollo intermedio (58%), con una media de 3,41 ($DE=0,68$) en la escala de cinco puntos, lo que indica un avance parcial de esta competencia. La regresión lineal múltiple identificó cuatro predictores significativos: la motivación intrínseca ($\beta=0,412$), la metodología activa ($\beta=0,356$), la pertinencia curricular ($\beta=0,287$) y los recursos contextualizados ($\beta=0,214$), que explicaron el 48,7% de la varianza. Las correlaciones confirmaron asociaciones positivas de moderadas a altas, con la motivación como el factor de mayor peso. Los análisis reflejaron diferencias por área académica que favorecen a ciencias sociales y

humanidades frente a ingeniería y salud, con tamaños del efecto entre medios y grandes. El modelo predictivo satisface los supuestos estadísticos con firmeza.

Las derivaciones de estos hallazgos señalan la necesidad de que las universidades privadas peruanas revisen sus prácticas pedagógicas e institucionales para fortalecer el aprendizaje autónomo. Los investigadores plantean la formulación de programas de intervención que prioricen el desarrollo de la motivación intrínseca mediante estrategias de soporte a la autonomía, la retroalimentación formativa y la relevancia de las tareas académicas.

De igual modo, resulta aconsejable la incorporación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y el aprendizaje cooperativo, adaptadas a las particularidades de cada disciplina. Las instituciones deben asegurar la pertinencia curricular y proveer recursos contextualizados que relacionen la formación con las demandas del entorno profesional. Asimismo, las autoridades universitarias deben crear políticas que promuevan la autonomía estudiantil como eje transversal del currículo.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

- Anthonyamy, L. y Singh, P. (2023). The impact of satisfaction, and autonomous learning strategies use on scholastic achievement during Covid-19 confinement in Malaysia. *Heliyon*, 9(2), e12198. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12198>
- Beimel, D., Tsoury, A. y Barnett, Z. (2024). The impact of extent and variety in active learning methods across online and face-to-face education on students' course evaluations. *Frontiers in Education*, 9, 1432054. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432054>
- Breetzke, J., Özbagci, D. y Bohndick, C. (2024). "Why are we learning this?!" — Investigating students' subjective study values across different disciplines. *Higher Education*, 87(5), 1489–1507. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01075-z>
- Caballero, J. J., Chavez, E. D., Lopez, M. E., Inciso, E. S. y Méndez, J. (2023). Autonomous learning in higher education. Systematic review. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 391. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023391>

Caballero, S. Y., Vergara, E. S., Gardi, V. y Rodriguez, J. R. (2026). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>

Calizaya, J., Velazco, A., Cuba, L. G., Cabana, D., Trujillo, E., Hinojosa, L., Barriga, S., Rodríguez, J., Franco, C. y Zapata, F. M. (2024). Educational quality policies and student satisfaction in public and private universities in Peru. *Journal of Infrastructure Policy and Development*, 8(12), 9558. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i12.9558>

Cullen, S. y Oppenheimer, D. M. (2024). Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances*, 10(29), eado6759.

<https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759>

Dong, X., Yuan, H., Xue, H., Li, Y., Jia, L., Chen, J., Shi, Y. y Zhang, X. (2024). Factors influencing college students' self-regulated learning in online learning environment: A systematic review. *Nurse Education Today*, 133, 106071.

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106071>

Faza, A. y Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23–58.

<https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>

Guntur, M. y Purnomo, Y. W. (2024). A meta-analysis of self-regulated learning interventions studies on learning outcomes in online and blended environments. *Online Learning*, 28(3), 563–584. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4025>

Gupta, N., Ali, K., Jiang, D., Fink, T. y Du, X. (2024). Beyond autonomy: Unpacking self-regulated and self-directed learning through the lens of learner agency — A scoping review. *BMC Medical Education*, 24(1), 1519. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06476-x>

Ipanaqué, M., Bazalar, J., Figueroa, J., Quiñones, M., Velasquez, N.A., Valle, H., Rivera, O., Cayetano, P. y Cerna, A. (2025) Validation of the autonomous learning strategies scale in Peruvian university students: evaluation of factorial models. *Frontiers in Education*, 10, 1574155. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1574155>

Johansen, M. O., Eliassen, S. y Jenö, L. M. (2023). The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning. *Frontiers in Education*, 8, 1153647.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1153647>

Junaštíková, J. (2024). Self-regulation of learning in the context of modern technology: A review of empirical studies. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), 270–291. <https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2023-0030>

Kurt, E. y Eskimez, Z. (2022). Examining self-regulated learning of nursing students in clinical practice: A descriptive and cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 109, Article 105242. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105242>

- Lobos, K., Cobo, R., Bruna, D. y Santana, J. (2024). New challenges for higher education: Self-regulated learning in blended learning contexts. *Frontiers in Education*, 9, Article 1457367. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457367>
- Mammadov, S. y Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Matta, C. R., Vivar, J., Jesús, O., Vela, K. Y., Mejía, C. A. y Santos, S. I. (2023). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes del I ciclo de una universidad privada de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 712–727. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.549>
- Miao, J. y Ma, L. (2023). Teacher autonomy support influence on online learning engagement: The mediating roles of self-efficacy and self-regulated learning. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231217737>
- Nyman, F. (2024). "You're not learning skills—you're just realizing what you can do": A preliminary study of self-regulation in higher education. *Frontiers in Education*, 9, 1418297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1418297>
- O'Neill, G. y Short, A. (2023). Relevant, practical and connected to the real world: What higher education students say engages them in the curriculum. *Irish Educational Studies*, 44(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2221663>
- Puertas, M., Yalta, E. y Flores, J. C. (2025). Evaluation of educational quality in Peru: A comparative analysis of infrastructure, equipment and teaching (2019–2023). *Quality Assurance in Education*, 33(4), 685–701. <https://doi.org/10.1108/qae-01-2025-0025>
- Regatto, J. P., Viteri, V. M. y Moreta, R. (2023). Autorregulación del aprendizaje como predictor de la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e-3254. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.3254>
- Rojas, R. A., Alca, J., Alegría, C. M. y Nina, E. E. (2025). Relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de Lima (Perú). *Formación Universitaria*, 18(5), 149–160. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000500149>
- Sánchez, L., Rodríguez, J. F., Escalante, S. y Tovar, M. I. (2024). Motivation of Spanish University Students: A Regression Model. *Education Sciences*, 14(5), 463. <https://doi.org/10.3390/educsci14050463>
- Sánchez, A., Veytia, M. G. y Flores, I. C. (2024). Las competencias digitales y la autonomía del estudiantado de educación superior. Validación y diagnóstico. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18655>
- Velásquez, N. A., Meneses, M. E., Reyna, E. E., Zevallos, L. E., Díaz, S. A. y Valle, W. (2023). Associated factors for autonomous learning in university students from northern Peruvian cities. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(8), 265–271. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i8.6112>
- Vizcaino, A. E., Céspedes, H. T., Matos, A. G., Sáez, F. M., Klimenko, O. y Afonso, J. A. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes

universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 46, e5780.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242024000100116

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A. y Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>

Xie, J., Hu, X., Wang, P. y Wang, D. (2026). How autonomous motivation predicts college students' academic performance: A cross-sectional study on the mediating roles of self-control and learning habits. *Frontiers in Psychology*, 17, 1771128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1771128>

Xu, L., Duan, P., Padua, S. A. y Li, C. (2022). The impact of self-regulated learning strategies on academic performance for online learning during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 1047680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047680>

Yang, Y., Chen, J. y Zhuang, X. (2025). Self-determination theory and the influence of social support, self-regulated learning, and flow experience on student learning engagement in self-directed e-learning. *Frontiers in Psychology*, 16, 1545980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545980>