

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AUTORREGULACIÓN
DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TECNOLOGÍA
MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA ,2018

TESIS

Presentado por:

Br. SANDRO ANTONIO LUNA VARGAS

Asesor:

Dra. Rina María Álvarez Becerra

Para obtener el grado Académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2019

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AUTORREGULACIÓN
DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TECNOLOGÍA
MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA ,2018

TESIS

Presentado por:

Br. SANDRO ANTONIO LUNA VARGAS

Asesor:

Dra. Rina María Álvarez Becerra

Para obtener el grado Académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2019

AGRADECIMIENTO

Me gustaría agradecer a Dios porque sin el nada de esto hubiera sido posible, a mis padres por el apoyo incondicional que me han brindado en todo momento, a mi hermana que a pesar de la distancia me apoyo en todo momento, a mis amigos más cercanos que me acompañaron a lo largo de todo este proceso y a mi asesora, por haberme orientado en todos los momentos que necesité de ella.

Y a todos los docentes y compañeros que conocí durante mi formación en la maestría, por enseñarme que con esfuerzo, perseverancia y humildad podemos lograr todos nuestros objetivos y me permitieron convertirme en un mejor profesional y persona, tanto en lo académico como espiritual.

DEDICATORIA

Esta tesis se la dedico a Dios quien supo guiarme por el camino adecuado, darme las fuerzas necesarias para continuar cada día y no decaer ante las adversidades.

A mi familia, por ser el pilar que me apoyo cada día y no dejar que me rinda ante las adversidades que se presentaban en este difícil pero hermoso camino.

INDICE DE CONTENIDO

CONTENIDO

AGRADECIMIENTO	4
DEDICATORIA	5
INDICE DE CONTENIDO.....	6
INDICE DE TABLAS	9
INDICE DE FIGURAS.....	10
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPITULO I: EL PROBLEMA	14
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.2.1. Interrogante Principal	16
1.2.2. Interrogantes Secundarias	16
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.4.1. Objetivo general.....	17
1.4.2. Objetivos específicos.....	18
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	20
2.2. BASES TEÓRICAS	24
2.2.1. Autoeficacia académica	24

2.2.2. Aprendizaje autorregulado	37
2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.....	57
CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO	59
3.1. HIPÓTESIS.....	60
3.1.1. Hipótesis General	60
3.1.2. Hipótesis Específica.....	60
3.2. VARIABLES.....	60
3.2.1. Identificación de la variable independiente.....	60
3.2.2. Identificación de la variable dependiente.....	61
3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	63
3.4. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	63
3.5. POBLACIÓN	64
3.5.1. Unidades de estudio	64
3.5.2. Población y muestra	64
3.6. PROCEDIMIENTO, TÉCNICA E INSTRUMENTO	64
3.6.1. Procedimientos	64
3.6.2. Técnica	65
CAPITULO IV: RESULTADOS	68
4.1. TRABAJO DE CAMPO.....	69
4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	69
4.3. PRESENTACION DE RESULTADOS	70
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	87

5.1. CONCLUSIONES.....	88
5.2. RECOMENDACIONES O PROPUESTAS	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	100

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	62
Tabla 2.....	63
Tabla 3.....	70
Tabla 4.....	71
Tabla 5.....	72
Tabla 6.....	73
Tabla 7.....	74
Tabla 8.....	75
Tabla 9.....	76
Tabla 10:.....	77
Tabla 11:.....	78
Tabla 12.....	79
Tabla 13.....	80
Tabla 14.....	81
Tabla 15.....	82
Tabla 16.....	83

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Reciprocidad Triádica.....	25
Figura 2. Relaciones Condicionales entre Creencias de Eficacia y Expectativas de Desempeño.....	28
Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales entre burnout, engagement y autoeficacia.....	29
Figura 4. Teoría de la autoeficacia.....	32
Figura 5. Los componentes de la motivación académica.....	34
Figura 6. Los componentes de la motivación académica.....	55
Figura 7. Nivel de Autorregulación del aprendizaje de los alumnos de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna	70
Figura 8. Frecuencia de la autorregulación de la estrategia ejecutiva de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna.	71
Figura 9 Frecuencia de la autorregulación de la cognición de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna.	72
Figura 10 Frecuencia de la autorregulación de la motivación y afecto de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna.....	73
Figura 11 Frecuencia de la autorregulación del ambiente y el contexto de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna.....	74
Figura 12 Nivel de Autoeficacia Académica de los alumnos de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna.....	76

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar si existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna. La población estuvo conformada por todos los estudiantes de la escuela de tecnología médica de los cuales solo decidieron participar 92. Se utilizó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica y el Inventario del Aprendizaje Autorregulado. Resultados: la autoeficacia académica un 57% se siente seguro, mientras que en el aprendizaje autorregulado el mayor porcentaje se concentra en un nivel medio con 50%. Conclusión: al realizar la correlación de Spearman se encontró que existe una correlación positiva y moderada entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna en el año 2018 (Rho de Spearman ,479 (p valor 0.01)); al correlacionar la autoeficacia académica con las dimensiones de autorregulación del aprendizaje se llegaron a las siguientes conclusiones; autoeficacia académica con autorregulación de la estrategia ejecutiva mostro una correlación positiva y moderada (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,449), al relacionarlo con autorregulación de la cognición mostro una correlación positiva y baja (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,325), al relacionarlo con autorregulación de la motivación y afecto mostro una correlación positiva y baja (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,398) y al relacionarlo con autorregulación del control del ambiente mostro una correlación positiva y baja (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,385).

Palabras claves: autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje, aprendizaje autorregulado.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine whether there is a relationship between academic self-efficacy and self-regulation of learning in students of the medical technology career of the Private University of Tacna. The population consisted of all the students of the medical technology school of which only 92 decided to participate. The Inventory of Academic Self-Efficacy Expectations and the Self-Regulated Learning Inventory were used. Results: 57% academic self-efficacy feels safe, while in self-regulated learning the highest percentage is concentrated at an average level with 50%. Conclusion: when performing Spearman's correlation it was found that there is a positive and moderate correlation between self-efficacy academic and self-regulated learning in the students of the School of Medical Technology of the Private University of Tacna in 2018 (Rho de Spearman, 479 (p value 0.01)); By correlating academic self-efficacy with the dimensions of self-regulation of learning, the following conclusions were reached; academic self-efficacy with self-regulation of the executive strategy showed a positive and moderate correlation (sig. Bilateral 0.01 and correlation coefficient, 449), when related to self-regulation of cognition showed a positive and low correlation (sig. Bilateral 0.01 and correlation coefficient, 325), when relating it to self-regulation of motivation and affection, it showed a positive and low correlation (sig. Bilateral 0.01 and correlation coefficient, 398) and when relating it to self-regulation of the control of the environment, it showed a positive and low correlation (sig. Bilateral 0.01 and correlation coefficient, 385).

Keywords: academic self-efficacy, self-regulation of learning, self-regulated learning..

INTRODUCCIÓN

La autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje son dos aspectos importantes en los estudiantes, ya que permiten que el proceso de aprendizaje de desarrolle de manera adecuada e influye en otros aspectos como el rendimiento académico; por eso en las últimas décadas se han estado estudiando más a fondo, donde diferentes estudios han hallado relación entre estas dos variables en menor o mayor grado. Pero a nivel local son escasos los estudios que analicen estas variables, por lo cual este estudio tiene como finalidad analizar si existe relación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje, así como también medir el nivel de estas dos variables en los alumnos de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna

Este trabajo presenta los siguientes capítulos, en el capítulo I se presenta planteamiento de la investigación, el problema, los objetivos, la justificación; en el capítulo II se abordan los aspectos teóricos relacionados al estudio, así como los antecedentes referentes a la autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en las diferentes instituciones en nuestro país y a nivel internacional, así como la descripción de los términos a utilizarse en el estudio; en el capítulo III se plantean las hipótesis y las variables empleadas en el presente estudio, la metodología que se usará en el proceso; el diseño de la investigación, tipo de estudio, población, así como el instrumento que servirá para la recolección de los datos, en el capítulo IV se muestran los resultados de la investigación, las pruebas estadísticas y la comprobación de la hipótesis; finalmente, en el capítulo V se mencionaran las conclusiones a las que se llegó con base en los resultados estadísticos y las recomendaciones propuestas para generar un cambio positivo en los resultados.

CAPITULO I: EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El logro de las metas planteadas es un deseo común en una organización o contexto corporativo e individual, siendo muchas veces, la motivación principal para emprender o exhibir conductas y acciones en pos de su logro. En tal sentido, es preciso además juzgarse capaz de utilizar las habilidades personales y capacidades ante circunstancias muy diversas, siendo esta percepción acerca de su propia eficacia, fundamental para desarrollar las acciones que conduzcan al logro de los objetivos. Considerando de igual manera la autorregulación del aprendizaje o también llamado aprendizaje autorregulado va a comprender todas las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar el aprendizaje, que dependerá a la vez del nivel motivación y características del contexto en el que se desarrolle el proceso.

En el tiempo que trabaje como docente observe como algunos alumnos en diferentes cursos y ciclos lograban desarrollar los ejercicios y cuestionarios durante la clase pero al cambiarles el contexto, como por ejemplo una práctica libre o una prueba; tenían dificultad acerca de las estrategias de aprendizaje que deberían utilizar, así como también influía mucho en algunos cuando el trabajo era grupal o individual, lo cual intervenía en los métodos para formular teorías y conceptos, por lo que a nivel emocional afectaba su capacidad para poder sentirse capaz de realizar los ejercicios o cumplir con los objetivos trazados en clase. Estando relacionado con los conceptos descritos anteriormente los cuales será las variables de este estudio.

Si bien las dos variables que utilizaremos en este trabajo han sido tratadas con anterioridad en diversos trabajos de investigación, en nuestro país no han sido muchos los estudios realizados fuera de la capital y mucho menos en las instituciones educativas a nivel local; esto es importante ya que los resultados de dichas investigaciones han demostrado una relación directa entre estas variables y el desempeño académico; y sería de gran relevancia estar al tanto del nivel de autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje de los alumnos de la universidad

privada de Tacna. Porque muchas veces en la práctica como docentes nos centramos en lograr los resultados y no tanto en el cómo se está realizando el proceso de aprendizaje, profundizar más en la percepción de autoeficacia que posee cada alumno de manera individual, en su proceso de aprendizaje autorregulado, no solo ver si está utilizando las diferentes estrategias sino también el cómo las está empleando.

Se podría precisar entonces que de continuar así se llegaría a un punto de estancamiento en los logros obtenidos por los alumnos y si queremos ver mejores resultados tanto en el rendimiento académico así como en el proceso de aprendizaje pues debemos enfocarnos más en el desarrollo de estas variables.

Por lo cual en el siguiente trabajo se pretende medir la autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en los alumnos de la carrera de tecnología médica, así mismo hallar si existe relación relevante entre estas dos variables; y de esta manera poder saber cómo intervenir en la mejora y optimización de estas variables, permitiendo a la vez fijar un antecedente en nuestro contexto para futuros estudios.

1.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante Principal

¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?

1.2.2. Interrogantes Secundarias

- a) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la estrategia ejecutiva?
- b) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la cognición?
- c) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y del afecto?

- d) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto?

1.3.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es pertinente ya que al determinar el nivel de autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje identificaremos que tan motivado se encuentra el estudiante durante el proceso de aprendizaje, si es frecuente el uso de estrategias en este proceso, si influye el contexto, (refiriéndonos al ambiente, el trabajo en equipo o individual y el uso de la información que se les proporciona), lo cual nos proporciona un panorama sobre las condiciones de nuestros estudiantes.

Al obtener estos datos identificaremos los puntos fuertes y débiles, que al aplicar diferentes estrategias sopesaremos las deficiencias de haberlas, o en caso contrario de encontrar un buen nivel en ambas variables potenciarlas con la finalidad de obtener mejores resultados aún.

Al mismo tiempo permitir el cumplimiento del "Artículo 87 deberes del docente, referente a orientar los estudiantes en su desarrollo profesional y/o académico" (Ley Universitaria 30220) siendo un apoyo al servicio de tutoría ofrecido por la universidad privada de Tacna a fin de coordinar esfuerzos y acciones entre profesores y alumnos orientados a conseguir una óptima formación profesional. Para finalizar este estudio también pretende marcar un precedente para futuros estudios referidos a la autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje.

1.4.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y la autorregulación de la estrategia ejecutiva de la carrera de Tecnología Médica.
- b) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y la autorregulación de la cognición de la carrera de Tecnología Médica.
- c) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y del afecto de la carrera de Tecnología Médica.
- d) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto de la carrera de Tecnología Médica.

CAPITULO II:
MARCO
TEÓRICO

2.1.ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Antecedentes Nacionales

Alegre (2014) investiga sobre *Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales*, en Lima Perú. Tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en alumnos universitarios iniciales. En sus resultados se pudo observar que la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico presentaron un coeficiente de correlación positivo y significativo, además entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje mostro una correlación positiva, significativa y moderada.

Adanque (2016) en su estudio *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015*. Tuvo como objetivo determinar la relación entre autoeficacia académica y el rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación en estudiantes que cursaron la asignatura durante el semestre 2015-III. Que tuvo como resultados que el 55% de entrevistados se sienten seguros de ser autoeficaces académicamente, el 37,3% muy seguro y el 7% poco seguro. En cuanto a las dimensiones; seguros de ser autoeficaces en cuanto a la producción mostro un 42,7%, en cuanto a la autoeficacia de insumos 63,6% muy seguros y seguros de ser autoeficaces en las actividades académicas de interacción el 60,9%. Respecto al rendimiento académico la media es de 11,96 siendo la mínima nota 05 y la máxima 17. Con respecto a la relación entre las variables, estas muestran una relación positiva y débil, siendo las la dimensión de autoeficacia en las actividades académicas de interacción la única que se relacionaba con el rendimiento académico.

Durán (2017) en su estudio *Aprendizaje Autorregulado e Inteligencia Emocional de las estudiantes de Educación Inicial 2016 de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti”* (para optar grado de Magister). Perú. Tuvo como objetivo determinar la correlación entre el aprendizaje autorregulado con sus dimensiones ejecutiva, cognitiva, motivacional y manejo del contexto, con la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa pedagógica pública Emilia Barcia Boniffatti. Encontrando el nivel de aprendizaje autorregulado predominantemente alto con un 63.68% de los estudiantes; en cuanto a la motivación emocional se encontró un nivel medio con 46,59%. La relación entre la cognición y la inteligencia emocional es baja. La relación entre ejecución y la inteligencia emocional es moderada. La relación entre motivación y la inteligencia emocional es baja. La relación entre cognición y la inteligencia emocional es baja y positiva. La relación entre control de ambiente y la inteligencia emocional es baja y positiva.

Antecedentes Internacionales

Alarcón (2016) en su estudio *Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes del primer grado del nivel de educación básica*. (Para optar el grado de Magister), en Manizales – Colombia. Tuvo como objetivo correlacionar la relación entre los niveles de autoeficacia percibida con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer grado, así mismo identificar los niveles de autoeficacia percibida que intervienen en los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer grado y establecer la existencia de diferencia en los resultados de la relación entre autoeficacia y autorregulación de acuerdo al criterio de sexo. En sus resultados identifico que a la aplicación de la escala de autoeficacia académica general, en un nivel alto se encuentra el 92% de los alumnos, en el nivel medio el 7,78% y en el nivel bajo no se encontraron casos a identificar; mostrando los hombres una mínima diferencia sobre las mujeres en los niveles alto y medio de autoeficacia percibida. Respecto a la aplicación de la escala autorregulación y aprendizaje logro identificar que el 59% tienen una valoración de 90.36 indicando un

alto nivel de autorregulación en su aprendizaje, siendo ligeramente mayor que el de las mujeres. Por último, se estableció que existe una relación positiva con una magnitud débil entre la autoeficacia y autorregulación, si bien no hay un comportamiento geométrico, responde a una válida al $\alpha=0,05$.

Fernández y Bernardo (2011) en su estudio *Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios*, en España. Tuvo como objetivo analizar el nivel de percepción de autoeficacia en el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios y la relación entre variables y el rendimiento académico. Sus resultados muestran que mientras mayor es el nivel de autoeficacia en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, mayor es el uso de dichas estrategias y mayor el rendimiento académico de los alumnos.

Aquino (2015) en su estudio *Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de Los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del Campus central de la Universidad Rafael Landívar en el curso de Estrategias de razonamiento*. (para optar el grado de Magister), en Guatemala. Teniendo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia, la autorregulación de los estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Nutrición, del Campus Central de la Universidad Rafael Landívar y su rendimiento académico en el curso de Estrategias de Razonamiento. En sus resultados se indica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de la licenciatura de nutrición, así mismo se determinó que el promedio del nivel de autoeficacia de los estudiantes es ligeramente mayor que el de autorregulación y que ambas variables tienen una relación estadísticamente significativa.

Hernández (2015) en su estudio *Relación entre la autoeficacia, autorregulación y rendimiento escolar de las y los estudiantes del décimo-undécimo curso del Instituto San José*. (Para optar el grado de Magister) Honduras. Tuvo como

finalidad establecer la relación entre rendimiento escolar, autoeficacia y autorregulación de las y los estudiantes del décimo y undécimo año de la secundaria del Instituto San José. En sus resultados se observó una relación significativa entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento escolar, no se encontró relación estadísticamente significativa entre edad, género, autorregulación y autoeficacia, en cuanto a rendimiento escolar se mostró una relación inversa entre la edad y el rendimiento escolar y el nivel de autoeficacia percibida está por debajo del nivel de autorregulación.

Pool (2013) en su estudio titulado *Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. México. Evaluó la relación entre la autoeficacia percibida, metas de aprendizaje y estrategias para el aprendizaje en estudiantes universitarios. En los resultados se obtuvieron seis factores: autoeficacia percibida, problemas de concentración, metas de aprendizaje, estrategias metacognitivas, de dominio y de comprensión; identificando asociaciones entre autoeficacia percibida con metas de aprendizaje y problemas de concentración, también una relación negativa entre estas dos últimas variables. Los tres factores anteriores resultaron predictores de estrategias metacognitivas, de dominio y de comprensión.

Barahona (2014) en su estudio *Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Verapaz*. Guatemala. Tuvo como objetivo determinar la relación entre autoeficacia y autorregulación con el rendimiento académico de los alumnos de del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz. Dando como resultado la correlación significativa entre autoeficacia y autorregulación, así como también entre la variable edad, ya que se observó que a mayor edad la autorregulación y con ello la autoeficacia.

Hendriati (2013). Indonesia. Autoeficacia y aprendizaje autorregulado como predictores del rendimiento académico de los estudiantes. Tuvo como objetivo se investigaron las correlaciones entre la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje

y los logros académicos en estudiantes de la Facultad de Psicología de Universitas Padjadjaran. Los resultados mostraron que la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y los logros académicos están correlacionados positivamente, lo que implica que si una de las tres variables experimenta un cambio positivo o negativo, las otras dos también experimentarán un cambio.

2.2.BASES TEÓRICAS

2.2.1. Autoeficacia académica

2.2.1.1. Definición

La autoeficacia tiene su origen en el inicio de la búsqueda de la Teoría del Aprendizaje Social en 1996, los estudios en ésta línea comienzan con Rottery, siendo continuados por Bandura en 1977 (Valverde Riascos, 2011) el cual lo perfilo dentro de su Teoría del Aprendizaje Social para poder identificar el impacto que tienen esas creencias sobre los resultados en el rendimiento académico, el aprendizaje, la elección vocacional y la motivación para aprender (Barahona Arévalo, 2014)

Desde aquel inicio existe una gran cantidad de autores que han basado sus investigaciones en la línea del aprendizaje social, tomando en cuenta como parte fundamental la autoeficacia; motivo por el cual podemos tener varias definiciones, como son:

Para Bandura (1997) la autoeficacia académica es considerada como la capacidad del estudiante o individuo para ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, la motivación y la acción, considerándolo como una característica que debe ser cultivada en el ser humano.

Bandura (1997) presenta una interesante teoría social cognitiva, que para el tiempo que fue propuesta resultó de suma importancia para entender a mayor detalle los procesos de aprendizaje del ser humano, basándose no solamente en el área cognitiva, sino también en que las personas son agentes que inician las actividades

movidos por la propia motivación que pueden generar en su interior (intrínseco). Dando forma a un sistema de causa triádica recíproca, es la interacción constante y recíproca entre los factores personales, de conducta o motivación y el entorno que rodea al sujeto.

El éxito de ésta teoría reside en la originalidad que presentó para su tiempo, en el cual se tenía al individuo como un agente invariable dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza; pero con la teoría de aprendizaje social ponemos al individuo como un agente sujeto a variaciones de acuerdo a los distintos factores intrínsecos (motivación) o extrínsecos (entorno). Se puede observar en la figura 1 la interacción que existe entre todos estos componentes y la influencia que ejercen sobre el estudiante.

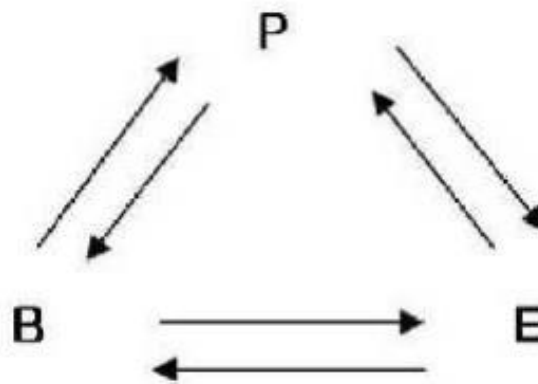


Figura 1. Modelo de Reciprocidad Triádica

(Bandura, 1997; en Villanueva, 2008.).

(B = Conducta, P = Factores personales internos, E = Factores ambientales externos).

Para Bandura la idea dualista de la cual hablaban muchos autores en sus estudios no tiene algún sentido, aquella idea dualista consideraba al ser humano como un agente cuando tenía influencia sobre el entorno que lo rodea o como un objeto cuando el cambio y/o influencia tiene como objetivo él mismo. La teoría que propone intenta unificar al ser humano en una sola entidad capaz de ejercer éstas dos funciones de forma interconectada, sin tener que dar prioridad a una sobre otra; considerando que el ser humano tiene una capacidad mayor (auto-sistema). Su teoría afirma que la

naturaleza humana está compuesta por cinco capacidades básicas: capacidad simbolizadora, capacidad vicaria, capacidad de previsión, capacidad autorreguladora y capacidad de autorreflexión. La capacidad de autorreflexión la considera como aquella de mayor importancia y singularidad del ser humano, le ofrece la capacidad para meditar sobre las experiencias previas positivas y negativas hasta el punto de poder obtener conclusiones que ayudaran a alimentar el conocimiento y manejar los conocimientos de forma adecuada.

Es así que Valverde como se citó en Barahona (2014) lo define como: “una creencia especifica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo”. (pág. 7 y 8)

Sin embargo Olivas y Barraza opinan que no debe considerarse a la autoeficacia solo como creer tener la capacidad de lograr una meta, sino hacer y experimentar diferentes estrategias y opciones que permitan lograr el éxito en la tarea (Olivas Martínez & Barraza Macías, 2016)

De la misma manera la percepción de autoeficacia no refleja necesariamente el rendimiento, es considerado como un factor del éxito académico, la persistencia en diferentes actividades o la organización del tiempo empleado en ellas.

La autoeficacia percibida es definida como la idea de los alumnos acerca de su capacidad y sus medios para concretar las tareas y metas perfectamente; estas percepciones permiten ambientes y conductas apropiadas para el aprendizaje, vinculando procesos de autorregulación en distintos acontecimientos académicos. (Pool-Cibrián, 2013)

Este concepto hace referencia a la opinión propia del sujeto, que define lo que puede o no puede hacer con las habilidades que dispone, o los recursos personales que tiene a su disposición, que le permitirán dominar los cambios constantes de su entorno académico. (Alegre, 2014)

Esta se encuentra influenciada por los juicios que tiene el estudiante sobre sus propias capacidades para realizar actividades específicas; complementándose con otros términos como motivación y autoestima, motivando al alumno y haciendo que valore sus capacidades para aprender. (Barahona Arévalo, 2014)

Pajares & Schunk (2001) Al igual que varios estudios han establecido vínculos entre la autoeficacia y la autorregulación con el rendimiento y desempeño, demostrando de esta manera que los alumnos con niveles altos de autoeficacia alcanzaron mejores calificaciones y mayor persistencia en cursos de ciencias e ingeniería en relación con sus compañeros con desconfianza.

Por lo tanto, al contar el alumno con habilidades optimas siendo incentivado adecuadamente, las expectativas acerca de la propia eficacia serán un determinante esencial del tipo de actividad que escogerá, la cantidad de esfuerzo que invierta y el tiempo que dedicará a gestionar las conductas detonantes de estrés (Alegre, 2014)

Al aplicar la teoría de autoeficacia de Bandura mostro que alumnos con elevada autoeficacia poseen mayor motivación académica. (González-Torres & Tourón, 1992)

Observándose mayor capacidad de regular su aprendizaje, motivación al aprender y por consiguiente mejores resultados.

Para Brockner (1998) es “un rasgo referido al grado de gusto o disgusto consigo mismo” (p. 11), por tanto, una persona con baja autoestima puede sentirse en general mal consigo misma y al mismo tiempo poder considerarse altamente eficaz.

La diferencia que menciona Brockner en el párrafo anterior tiene motivo en que a menudo se puede confundir el autoestima con la autoeficacia. Al día de hoy debería ser difícil llegar a este tipo de confusiones dado que ambos términos tienen un origen también distinto, mientras que la autovaloración de capacidad tienen relación directa con el sentimiento de habilidad que el sujeto percibe, el autoestima se basa en la percepción de uno mismo en campo cultural y moral. Para facilitar el entendimiento

Bandura (1997) propone una relación causal entre las creencias de eficacia y las expectativas de resultados como puede verse en la figura 2.

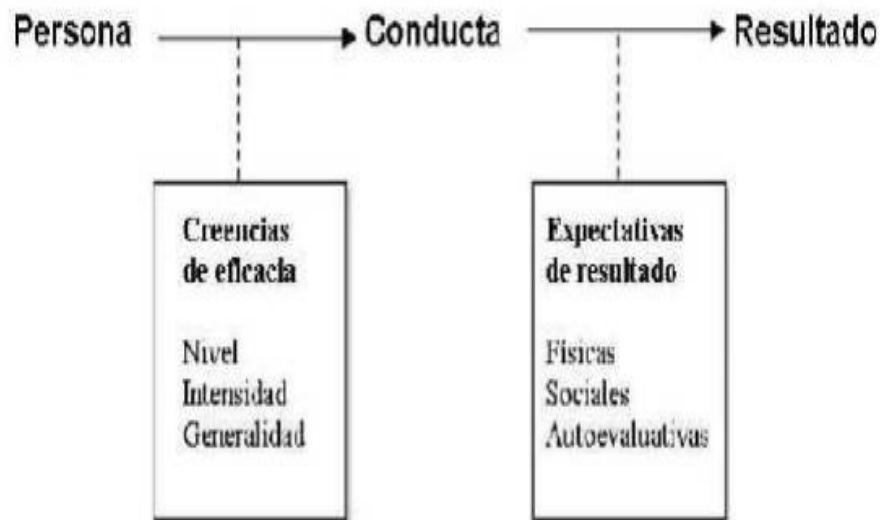


Figura 2. Relaciones Condicionales entre Creencias de Eficacia y Expectativas de Desempeño.

(Bandura, 1997: 22; en Villanueva, 2008).

Todavía existe en la literatura algunas confusiones sobre la autoeficacia por lo que otra forma de poder diferenciarla es: a) juzgarse capaz no es lo mismo que ser capaz, b) la autoeficacia no es lo mismo que la ejecución, c) la autoeficacia no es un rasgo de personalidad. Para la autoeficacia tienen una concepción futura Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) ya que hace referencia a las metas que buscamos lograr con las acciones que vamos a realizar, mientras que la percepción de la eficacia va relacionado al nivel de eficacia que nos reconocemos en el tiempo actual, conocer estas diferencias básicas nos ayuda a tener un mejor entendimiento a la hora de abarcar estos temas y evitar confusiones.

Para Usán Supervía, Salavera Bordás, & Domper Buil (2018) existe una relación entre el engagement, burnout y la autoeficacia académica, demostrando que los alumnos con un elevado nivel de energía y constancia a la ejecución de tareas

presentan un menor desgaste físico, mental y emocional en su vida escolar. Esto sería debido a que aquellos estudiantes tienen una mayor confianza al momento de enfrentar las tareas y trabajos encargados en la escuela, de esta manera gastan menos energía en la absorción de conocimiento y el controlar los niveles de nervios.

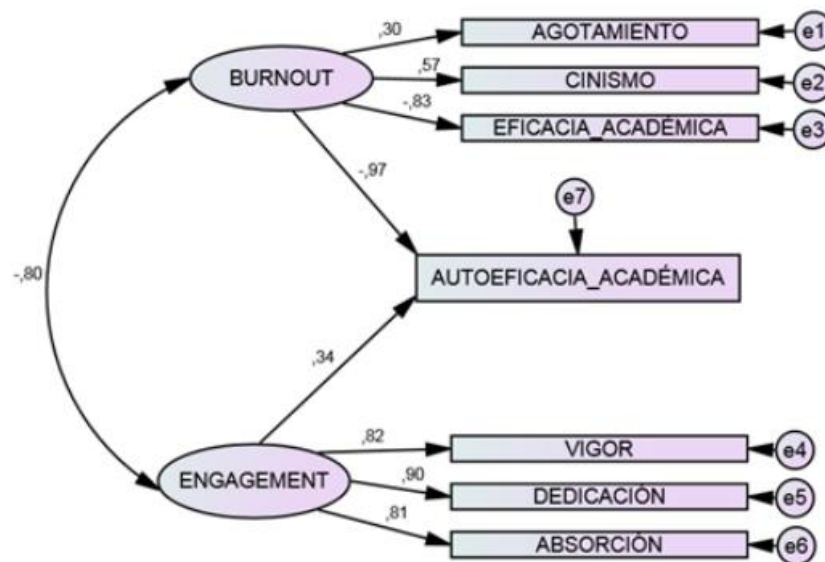


Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales entre burnout, engagement y autoeficacia (Usán Supervía, Salavera Bordás, & Domper Buil, 2018).

El enfoque teórico, según Barraza (2010) alrededor de este constructo ha sido formulado, esencialmente por Bandura y su núcleo teórico básico, constituido por los siguientes supuestos:

a. Las expectativas de eficacia personal van a determinar la cantidad de esfuerzo que una persona le va a otorgar a una tarea en particular, también va a influir en el nivel de perseverancia de la misma, ya que si una persona no se considera lo suficientemente capaz de realizar la actividad ante el menor percance que se le presente lo dejará de intentar.

b. La autopercepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano. A menudo una persona antes de iniciar una tarea pasa un tiempo pensando en la estrategia que debe desempeñar para poder llevarla a cabo, aquellas personas que tienen una autoconcepción lo suficientemente satisfactoria enfrentan este proceso de manera muy positiva, mientras que las personas que no se consideran lo suficientemente aptas para la tarea la enfrentaran de forma pesimista.

c. aquellas personas con un alto nivel de autoeficacia son capaces de conseguir mejores resultados comparados con aquellas que no tienen una autoeficacia tan elevada. Un ejemplo claro puede ser que si observamos en un colegio a los estudiantes que son conscientes de su potencial van a tener mejores resultados académicos en comparación al resto de sus compañeros.

d. La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas en la escuela prepara al estudiante para poder afrontar de la mejor manera las demandas de la vida cotidiana, y de esta forma poder mantener el bienestar psicológico. Se ha demostrado que cuando un estudiante en el ámbito escolar posee un nivel alto de expectativas de autoeficacia al momento de afrontar las tareas académicas, podrá tener la misma facilidad y seguridad al enfrentar las demandas de la vida cotidiana.

e. En algunos casos las condiciones del entorno en el cual se desenvuelve una persona, le exige un nivel alto de situaciones estresantes. Aquellas personas que desarrollaron un elevado nivel de autoeficacia estarán mejor preparados para poder hacer frente a estas situaciones, ya que generan un impacto en el ambiente que los rodea y hacen que actúen a favor de lo que ellos desean, facilitando la forma en la que lograr realizar las tareas

2.2.1.1 El origen de autoeficacia.

Para poder dar a conocer una teoría que tiene como medio de estudio el comportamiento humano no basta con tener información aislada, se necesita la creación de un esquema de conceptos integrados para poder comprender la forma en la que éste mecanismo funciona; de forma complementaria debe facilitarnos todos los componentes de análisis adecuados para poder obtener una valoración adecuada y fácil de los procesos que se llevan a cabo.

Para Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se forman de cuatro fuentes principales de información: Las experiencias de éxito o dominio, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o activación emocional. La interacción de estas cuatro fuentes se observa en la figura 4.

Las experiencias de éxito o dominio. Para el ser humano es de suma importancia las experiencias previas acumuladas al momento de querer realizar una tarea. Si la experiencia ha sido positiva en una tarea previa hará que la eficacia por parte del sujeto se incremente ya que antecedentes de éxito van a influir en un resultado positivo futuro. Todo lo contrario ocurrirá si el sujeto tiene almacenada una gran cantidad de experiencias negativas respecto a una tarea en particular, estos fracasos repetidos van a disminuir el sentimiento de eficacia propio de la persona y lo harán más vulnerable a fallar en tareas futuras.

Experiencia vicaria. El ser humano toma como modelo a un agente externo que tenga ante la percepción de él capacidades similares al momento de desarrollar una tarea específica, al observar que dicho sujeto realizó de forma exitosa la tarea incrementará la sensación de éxito final por parte de la persona que observa. Es un buen indicador el comparar las capacidades propias con las de un modelo, pero es muy importante que la persona que realiza la comparación tenga una concepción de que el modelo con el cual se compara tiene características y capacidades similares a las que posee.

Persuasión verbal. Comentarle a la persona que va a realizar la tarea que tiene las capacidades necesarias para cumplirla con éxito es de suma importancia, ya que la expresión de confianza que se le brinda tendrá un efecto (positivo o negativo) en la autopercepción de la persona. Es vital que al momento de realizar las afirmaciones sean creencias verdaderas y que se encuentren dentro de los resultados viables, ya que elevar la confianza de forma desmedida de una persona podría llevarla al fracaso durante el desempeño de la tarea.

Los estados fisiológicos o activación emocional. Normalmente las personas suelen tomar en cuenta el estado emocional al momento de valorar las capacidades que poseen, por ese motivo si en el momento de la valoración el sujeto no se encuentra estable emocionalmente puede obtener un diagnóstico errado sobre sus capacidades, las inestabilidades emocionales pueden ser de una gama bastante amplia pero las más habituales podemos mencionar síntomas como la tensión, la ansiedad y la depresión.

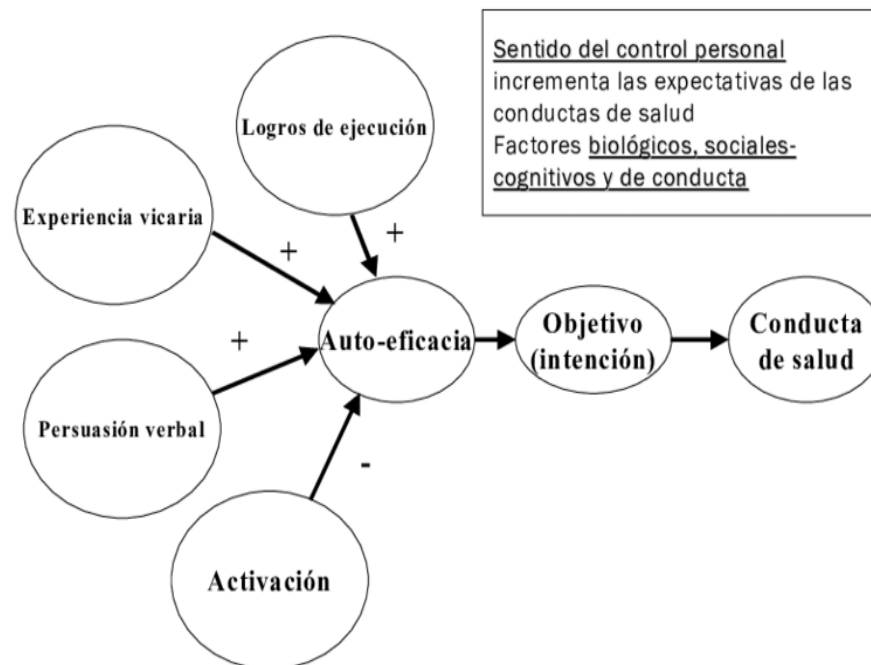


Figura 4.
Teoría de la autoeficacia

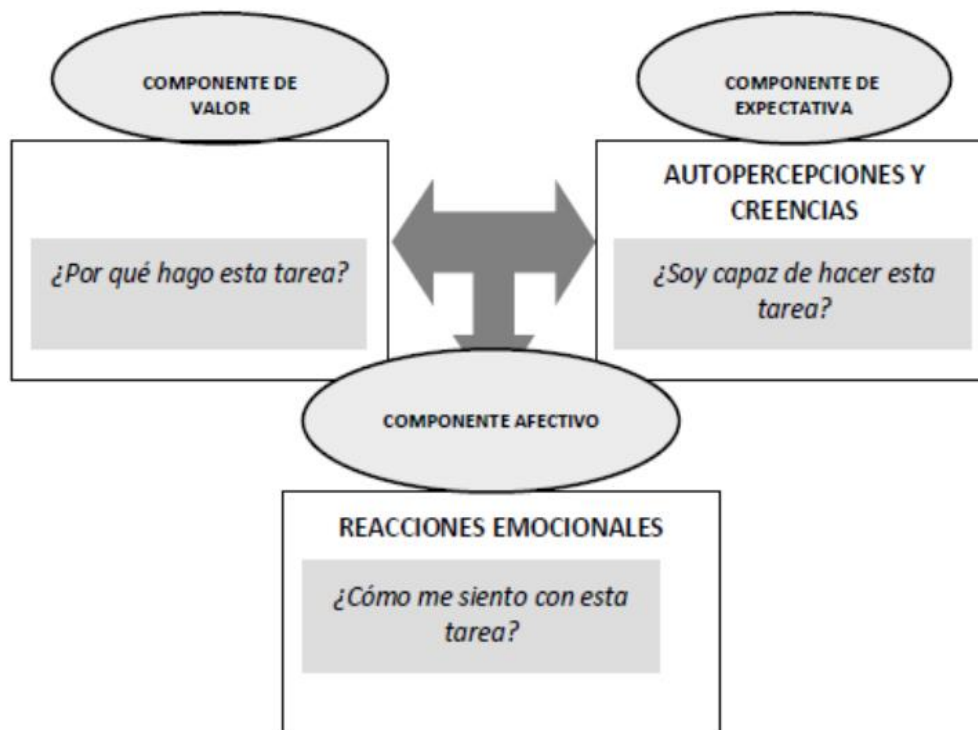
(León

Rubio & Medina Anzano, 2016)

2.2.1.2 Autoeficacia y motivación.

Existe una gran cantidad de estudios realizados desde que Bandura acuñara el concepto de autoeficacia, la mayoría de los mismos se realizaron sin contar con el mayor conocimiento por parte de los investigadores, pero todos ellos mantenían una misma línea de investigación, descubrieron que la autoeficacia estaba muy ligada a los estados de ánimo, el desempeño y la motivación. Y resulta lógico pensar que la percepción sobre nuestras capacidades y eficacia para poder desarrollar algunas tareas no van a guiar en la elección de las actividades que deseamos realizar y también las que evitaremos (Bandura, 1997).

Las percepciones que tenemos de nosotros mismos afectaran también la persistencia que tengamos al momento de afrontar una tarea, ya que si tenemos una percepción bastante pobre de nuestras capacidades para realizar alguna tarea y sumado a ello tenemos un resultado que no es el esperado, el sujeto se dará por vencido y ya no buscará intentar más, como se observa en la figura 5. La autoeficacia tiene una relación muy estrecha con la experiencia afectiva del sujeto ya que la ansiedad es inversamente proporcional al sentimiento de eficacia.



5. Los componentes de la motivación académica
(Valle y cols., 2007 en Núñez, J.C. (2009)).

Figura

2.2.1.3 Eficacia colectiva.

Un estudio aparte merecen los logros grupales, ya que son mucho más que solo el resultado de la sumatoria de todo el conocimiento y habilidades personales de los integrantes, para poder comprender la forma en la que las tareas se realizan de forma satisfactoria debemos tener en cuenta la naturaleza social de cada grupo.

El trabajar en grupo le da al individuo una mayor idea de la forma en la que se resuelven distintas interrogantes en la vida cotidiana, ya que se dan cuenta que no pueden mantener el control completo de todas las actividades ligadas a la tarea a realizar. Por este motivo Bandura (1997) en su teoría social cognitiva reconoce otras formas de trabajo además de la personal, y nos propone a la agencia proxy, que es la

capacidad que tienen un individuo de conseguir los resultados a través de intermediarios y para tal fin debe desarrollar una capacidad de persuasión y coerción; la eficacia colectiva es definida por Bandura (1997) como "... la creencia compartida de un grupo en sus habilidades conjuntas para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logro" (p. 7), en estos casos las creencias en sus capacidades para poder desarrollar una tarea son dinámicas, producto de la interacción de las distintas capacidades y reacciones emocionales de cada persona, recordemos que no todas las personas van a reaccionar la misma manera ante el mismo estímulo. Un ejemplo claro de lo que Bandura nos menciona son aquellos grupos de trabajo conformados por grandes mentes, que cuentan con capacidades cognitivas bastante elevadas y calificadas, pero al momento de presentar un resultado como grupo suele ser bastante pobre; debido a la limitada capacidad social de poder trabajar juntos como una sola unidad.

Para Barraza (2010) la autoeficacia consta de tres componentes:

- El output, el cual está vinculado con actividades académicas que tengan que ver con la salida de información o producción académica que refleje un aprendizaje. Por ejemplo: Construir argumentos propios en los trabajos escritos dejados por el docente o entender los diferentes temas abordados por el docente en clase.
- El input, que se relaciona con las actividades académicas referidas a los insumos o información para el aprendizaje. Por ejemplo: Prestar atención en clase o buscar información en diferentes fuentes como bibliotecas artículos o internet.

La retroalimentación, que hace referencia a las actividades académicas vinculadas a los procesos de interacción subyacente al aprendizaje. Por ejemplo: Competir académicamente con los compañeros o preguntar al maestro cuando algo no quede claro, ya que estas interacciones afirman parte de la información dada durante la clase. (Barraza, 2010) Es necesario señalar la Teoría Sistémica diseñada por el biólogo alemán Ludwing von Bertalanfly, que se basa en la comprensión de la dependencia

recíproca entre todas las disciplinas y de la necesidad de integrarlas (Adanaqué Rufasto, 2016). Permitiendo de esta manera que las relaciones entre el sistema y entorno pueden ser caracterizadas como una red estructurada por el esquema input-output, donde el input proporciona la importación de recursos necesarios para iniciar el ciclo de actividades del sistema mientras que el output las corrientes de salida de un sistema; todo esto será complementada con la retroalimentación que regulara los comportamientos (decisiones o acciones realizadas por el sujeto) en relación con sus efectos reales y no con programas output fijos. (Chiavenato, 2006) (Adanaqué Rufasto, 2016)

Dimensiones de la autoeficacia

Según el autor Smith (1989) las dimensiones fundamentales de la autoeficacia son tres: la magnitud, fuerza y generalización.

a) Magnitud de la autoeficacia, va relacionado a todas las pruebas que una persona se siente capaz de superar de manera progresiva en búsqueda de llegar a la meta final, pueden plantearse varios ejemplos para esta dimensión, imaginemos a una persona que inicia el gimnasio después de mucho tiempo, conforme vaya avanzando en el tiempo de la práctica pasará por varias situaciones en la que deberá decidir si continuar o renunciar, basado en la concepción de sus capacidades físicas.

b) La dimensión, fuerza de la autoeficacia, hace referencia a la confianza con la que una persona enfrenta una situación en particular, influida por las capacidades que sabe posee él como individuo. Por ejemplo, tenemos a un jugador de baloncesto con un porcentaje mayor al 80% en lanzamientos de tiro libre, al momento de tener que desempeñar esta tarea se sentirá muy seguro ya que es consciente de las capacidades que posee, en comparación con un jugador con un promedio inferior que puede sentirse nervioso al momento de desarrollar la tarea.

c) La tercera dimensión, generalización de la autoeficacia, va relacionada a la capacidad de un individuo para hacer frente a las situaciones de éxito o fracaso de experiencias previas. Un ejemplo sería un estudiante que a pesar de tener experiencias negativas con alguna materia en particular es capaz de controlar sus miedos para poder rendirla de mejor forma.

Autoeficacia y felicidad

Como se mencionó con anterioridad existe una relación muy estrecha entre el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes y el nivel de autoeficacia que ellos perciben, de acuerdo a sus capacidades. Por ejemplo Rodríguez (2003), fundamenta que “la autoeficacia es condescendiente con la práctica de comportamientos que darán resultados deseados. Del mismo modo, reducirá la cefalea tensional y creará una sensación de felicidad. Los estados positivos en el ámbito afectivo y sus manifestaciones, se estipulan con los resultados de que una persona sea exitosa y eficaz”.

Por este motivo es importante que en los colegios se generen las condiciones adecuadas para que puedan desarrollar los estudiantes un alto grado de autoeficacia y puedan aprender a afrontar las situaciones que se les presenten el futuro sin presentar mayores complicaciones.

Si no se consigue mantener un balance adecuado entre la autoeficacia y la felicidad de los estudiantes, tendremos como resultado una disminución en la seguridad y capacidad de enfrentamiento a situaciones difíciles, pasando evadir muchas circunstancias que no le resulten cómodas o que evidencien su falta de capacidad (Rodríguez, 2003).

2.2.2. Aprendizaje autorregulado

La propuesta del aprendizaje autorregulado para Rodríguez L, (2008) tiene su origen en norte américa (Estados Unidos) debido a las constantes investigaciones que para algunos destacados autores como Pintrich en 2000, Winne y Hadwin en 1998 y

Zimmerman en 1998 y 2000 dicho término se origina por la intención de querer describir, explicar, controlar y hasta predecir los procesos cognitivos y motivacionales involucrados en los modelos de procesamiento informativo. Para éste fin tuvieron gran relevancia los estudios realizados por Bandura sobre autorregulación relacionándola con la meta cognición.

Para Schunk & Zimmerman (1994) y Zimmerman B (1989) la persona, el sujeto activo, no solo tiene como función la de forjar su propio aprendizaje, sino también debe ser capaz de controlar todo el proceso que lo lleva a obtener o consolidar el conocimiento. Ante esta situación, la capacidad autónoma de cada estudiante para poder regular sus procesos de aprendizaje es de gran importancia ante la búsqueda de construir un conocimiento significativo; para poder llegar hasta el punto de ser capaz de autorregular su aprendizaje el estudiante debe cumplir con un conjunto de competencias y requerimientos necesarios para poder conseguir sentar bases sólidas para el nuevo conocimiento.

Existen diversas estrategias de autorregulación de las cuales se puede valer el estudiante para tener el control del proceso de aprendizaje y que de ser llevadas a la práctica de forma adecuada aseguran la obtención del aprendizaje.

Al principio se pensó que el aprendizaje autorregulado incluía solamente los factores cognitivos, motivacional y afectivos pero según Pintrich (2000) (2004) y Boekaerts, Pintrich, & Zeidner (2000) además de los ya mencionados debemos tomar en cuenta los factores externos, como son los sociales y contextuales, ya que cuando se desea investigar los motivos que llevan a que un estudiante desee obtener nuevos conocimientos, ésta motivación se encuentra influenciada directa o indirectamente por el ambiente social y cultural. Debido a la adición de los factores externos en la interpretación de aprendizaje autorregulado, nos permite no sólo depender de las teorías que consideraban a la cognición y motivación como ejes centrales y en algunos

casos únicos a interpretar, sino que al momento de añadir los factores ambientales y sociales nos aporta una visión dinámica del proceso de aprendizaje.

Para Zimmerman & Pons (1986) y Zimmerman B. (1989) son reconocidos como autorreguladores aquellos estudiantes que participan de forma activa en la obtención de los nuevos conocimientos, y con la visión general del estudiante no podemos vincularlo únicamente con los elementos intelectuales que lo rodean, sino también factores afectivos, emocionales y el equilibrio personal.

En el estudiante autorregulado el conocimiento debe ser adquirido siguiendo estrategias específicas dirigidas a objetivos académicos también específicos; y para tal fin tenemos tres elementos básicos que debemos conocer: (a) las estrategias de aprendizaje dirigidas por los estudiantes, que para Zimmerman & Pons (1986) son las acciones y aquellos procedimientos que de manera directa nos permitan obtener la información orientada hacia una meta definida, ejemplo de ellas son los métodos, la organización del estudio y la transformación de la información, la búsqueda de la información y el uso de la memoria (b) percepciones de autoeficacia del desempeño de las habilidades, que hace referencia a aquellas capacidades que una persona desarrolla para poder organizar de manera correcta y llevar a la práctica mediante la implementación de acciones necesarias para poder llegar a cumplir las tareas propuestas (Bandura, 1986) y (c) las metas académicas, nos indica la manera en que los estudiantes utilizan de forma adecuada las estrategias para lograr alcanzar aquellos objetivos establecidos.

Es verdad que el éxito en la realización de las tareas académicas por parte de los estudiantes no es dependiente exclusivamente de ellos; sino, de todo aquello que se encuentra involucrado en éste proceso, y en especial la motivación y la retroalimentación constante mediante procesos de evaluación de las actividades realizadas con anterioridad, éste proceso tan importante de retroalimentación debe estar a cargo del profesor. Es por ello que para poder realizar un análisis de los motivos por

los que un alumno puede o no rendir de la manera que se espera, no podemos quedarnos solamente con las “habilidades” que presenta éste estudiante; sino, que es imprescindible tener en cuenta las personas que lo rodean, la motivación que recibe y la evaluación acertada y constante que le permitirá tener una visión real de las capacidades que tiene para poder desempeñar dichas tareas.

2.2.2.1. Investigación sobre el aprendizaje autorregulado

A lo largo de muchos años el aprendizaje autorregulado fue el resultado de numerosas líneas de investigación, teniendo como participes a un gran número de investigadores que sentaron las bases para la información de la cual disponemos hoy en día, debemos recalcar que como toda teoría del conocimiento el aprendizaje autorregulado ha pasado por muchos cambios. Parte de esos cambios serán tomados para que podamos tener una idea clara de donde viene y hacia donde apunta el aprendizaje autorregulado.

Los estudios sobre aprendizaje autorregulado son fruto de la confluencia de distintas líneas de investigación a lo largo de varios años, realizada por numerosos investigadores.

Roces & González-Pineda (1999) nos presenta el aprendizaje autorregulado con cinco ejes; el primero de ellos hace referencia a que el estudiante debe ser el centro de todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, y no como se pensaba en concepciones anteriores, que reconocían al estudiante como sólo un agente que se encuentra presente en los procesos utilizados para la medición del aprendizaje y que el estudiante debía ser el agente que activará o iniciara dicho proceso. En segundo lugar, la función de activador del aprendizaje por parte de los estudiantes hace referencia a la capacidad con la que cuentan para poder dirigir los procesos cognitivos y motivacionales, ya que serán ellos los que tendrán un papel fundamental en la calidad del aprendizaje y el nivel de rendimiento que se logre alcanzar.

En tercer lugar encontramos el estudio en conjunto de los factores motivacionales y cognitivos, ya que hasta la década de los setenta todas las

investigaciones publicadas relacionadas al aprendizaje se encontraban separadas de las investigaciones con componentes emocionales (motivación).

Dweck (1986) y Lumsden (1994) nos refieren que no fue hasta la llegada de la década de los ochenta y noventa que se relacionan estos dos aspectos en las investigaciones y se estudia la influencia que tiene la motivación sobre las funciones cognitivas y que el entrenar las estrategias cognitivas en los estudiantes puede influir en algunas variables relacionadas a la motivación.

En cuarto lugar encontramos a Zimmerman B. (2001) que nos indica que existe una forma de relacionar el aprendizaje a los diversos motivos por lo que a un sujeto se le hace difícil aprender, para la aceptación general de que la habilidad mental de los estudiantes es determinante en el resultado final del rendimiento académico, la existencia de las teorías del aprendizaje autorregulado nos permite entender los motivos por los que un estudiante es capaz de rendir de forma aceptable, sin tener en cuenta la capacidad mental, el entorno que lo rodea y la calidad de enseñanza que recibe. A raíz de esta evidencia surgen estudios que nos permiten comprender el fracaso de los estudiantes no sólo en base su falta de capacidad, inteligencia, u otro tipo de factores intrínsecos por parte del estudiante, sino también estudiando los factores externos como son el déficit de estrategias y/o calidad de la enseñanza, sobre las cuales si podemos intervenir y enseñarle al estudiante como poder sobrellevarlas para lograr el aprendizaje y mejores resultados.

En último lugar tenemos a Bandura (1987) que propone una teoría que se fundamenta en la existencia de una relación trídica entre la conducta, el individuo y el ambiente que lo rodea, haciendo evolucionar el concepto de la autorregulación hasta convertirse a una perspectiva sociocognitiva; y es a partir de los aportes de Bandura que investigadores como Shunk, en 1981 y 1983 y Zimmerman en 1983 realizan sus investigaciones siguiendo la misma línea dando mayor fuerza a la perspectiva sociocognitiva (involucra la motivación, cognición, conducta y contexto del individuo).

2.2.2.2. Conceptualización de Aprendizaje Autorregulado

En los últimos años han sido distintos los términos que se han utilizado para hacer referencia a los aprendizajes emprendidos por el propio alumno, tales como: aprendizaje autónomo, aprendizaje auto-dirigido, siendo el más desarrollado el aprendizaje autorregulado. (Duran Falcón, 2017)

Con las nuevas investigaciones podemos reconocer que el aprendizaje autorregulado incluye tres variables, cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Esto es muy diferente a lo que se pensaba antes donde solo se tomaba el aprendizaje autorregulado como un proceso netamente cognitivo.

Para Zimmerman, B. (1989) Autorregulación del aprendizaje: "... se refiere al grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a un nivel metacognitivo, motivacional y conductual".

Mauri Majós, Colomina Álvarez, & Gispert (2009) Explica que es la capacidad que posee el estudiante para ejecutar su proceso educativo dominando las competencias del aprendizaje propuestas por el educador, considerando los espacios de reflexión e intervenciones educativas necesarias para lograr los niveles de autorregulación que se tienen en expectativa.

Como menciona Schunk, cuando es citado por Duran Falcón (2017) considera el aprendizaje autorregulado como un proceso amplio que abarca metacognición, la motivación y las estrategias; definiéndose como el proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autorregulados sistemáticamente y deliberadamente orientados al logro de las propias metas. (pág. 17)

Norabuena R. (2011) el aprendizaje autorregulado "centra su interés en describir, explicar, controlar o predecir de forma objetiva los procesos cognitivos y motivacionales implicados en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico". (pág. 29)

Basándose en los estudios de Bandura y posteriores relacionados a la metacognición.

Teniendo esto en consideración los estudiantes además de construir su aprendizaje deben ser capaces de controlar todo este proceso, para lo cual deberá tener varias competencias las cuales se lo permitan.

Por lo tanto, es necesario incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los programas de formación del docente y posteriormente estas puedan agregadas a los respectivos currículos de áreas de conocimiento (Nuñez, Solano, González-Pineda, & Rosario, 2006)

Se puede concluir que para Norabuena (2011) “Un estudiante que pueda autorregular su aprendizaje está intrínsecamente motivado, se auto-dirige, se auto-monitorea y también se auto-evalúa; es una persona flexible que se adapta a los cambios que surgen en su entorno”. (pág. 41)

Podremos asumir entonces que el éxito académico estaría determinado por el nivel de autorregulación que posea el estudiante.

2.2.2.3.Principios básicos

Como se menciona en los párrafos anteriores en el modelo del aprendizaje autorregulado intervienen varios factores que interactúan de distintas maneras según los distintos autores, por ese motivo cuando queremos explicar ésta interacción debemos estudiar las distintas perspectivas planteadas hasta el día de hoy.

A pesar de las diferencias que existen entre las distintas percepciones por parte de los autores, Pintrich (2000) (2004) nos indica que todas coinciden en cuatro principios básicos:

- a) Asume una perspectiva constructivista, con lo que el alumno es constructor y participante activo de su aprendizaje.

- b) Los estudiantes poseen la capacidad, hasta cierto punto, de supervisar, regular y controlar algunos aspectos de su motivación, cognición, entorno y comportamiento.
- c) La existencia de algún criterio que permitirá evaluar sus resultados.
- d) El aprendizaje y el rendimiento no son características exclusivas de la persona, sino el resultado de un proceso dinámico que cambia y se retroalimenta constantemente.

Desde la década de los setenta surgen varias teorías que buscan dar el sustento definitivo para la perspectiva del aprendizaje autorregulado, todos ellos integrando los procesos presentes en el aprendizaje autorregulado y las características presentes en los estudiantes como agentes activos de dicho proceso.

De todos los modelos presentados los que se pueden destacar como pilares para los estudios siguientes son los modelos de Corno & Mandinach (1983) el modelo de McCombs & Whisler (1989), el modelo de Pintrich, Mckeachie, Lin, & Smith (1986), Pintrich & Schrauben (1992), Zimmerman B. (1989); por mencionar a algunos.

Pero entre todos ellos los que más destacaron fueron los modelos de:

- a) B. Zimmerman; los procesos personales ambientales y conductuales están relacionados con lo personal, social y ambiental; por lo que considera a la autorregulación como “los pensamientos, sentimientos y acciones auto-generadas que son planeadas y cíclicamente adaptadas para el logro de las metas personales”; por lo que las acciones y procesos serán realizados de acuerdo a las creencias y motivos personales además de las competencias que posea. (Duran Falcón, 2017, pág. 22)

En la que se considera tres fases:

- **Fase Previa**, que comprende los procesos anteriores al momento del aprendizaje en el cual se considera los pensamientos y creencias motivacionales

acerca de la actividad, así como el planeamiento de forma jerárquica de las acciones a realizarse dentro de plazos establecidos.

- **Fase de realización o control volitivo**, esta fase hace referencia a los procesos que ocurren durante el aprendizaje tales como el autocontrol o volición que indicará el esfuerzo que pone el estudiante para cumplir el proceso de aprendizaje, y la auto observación.
 - **Fase de Reflexión**, comprendida por subprocesos, el auto juicio en el que evaluarán los resultados obtenidos, el cual se relacionará con la autorreacción, la cual tendrá dos formas: la autosatisfacción que hace referencia a la percepción de satisfacción / insatisfacción y las inferencias adaptativas ya que permiten orientar al estudiante a metas más altas o mejores formas de autorregularse.
- b) Pintrich; “El aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo en el que los aprendices establecen metas para su aprendizaje. También actúan monitoreando, regulando y controlando sus procesos cognitivos, motivacional y conductuales a partir de sus metas establecidas y de las características contextuales de su ambiente.” (Duran Falcón, 2017, pág. 23)

El considera cuatro fases:

- **Planificación y activación**, consiste en la organización del tiempo y esfuerzo en relación a metas establecidas, basadas en el contexto, conocimiento y observaciones acerca de la tarea.
- **Monitorización**, relacionado con la autosupervisión, el cual permitirá evaluar el desarrollo de las acciones y avances obtenidos, de esta manera realizar los cambios necesarios.
- **Control o regulación**, comprendida como los esfuerzos realizados para controlar y regular aspectos de la tarea, personales o del contexto, modificándolos o no dependiendo si se les considera adecuados, poniéndose en

marcha a continuación estrategias cognitivas necesarias para regular la motivación y la realización de la tarea.

- Reacción y reflexión, en la que se considera los diferentes tipos de reflexiones y acciones de la tarea la persona y el contexto que permitirán valorar el proceso para decidir la utilización o no de ciertos procedimientos para el logro de las metas.

2.2.1.5. El papel de la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza.

Para Daural (2008) el aprendizaje autorregulado está influido por la capacidad personal para poder controlar los diversos factores que están presentes en el momento del aprendizaje. Habla de un proceso personal e intrínseco que debe pasar por diversas fases (planeación, supervisión de la ejecución y evaluación de los resultados) para asegurar la correcta aplicación y obtención de los resultados esperados por los estudiantes y profesionales que lo ponen en práctica. El proceso de autorregulación tiene la particularidad de poderse realizar de forma intuitiva, basándonos en experiencias previas, pero el poder realizarla de forma consiente y controlada es aquello que nos ayudará a darle un valor adicional a todos los logros que alcancemos a nivel académico; en éste punto es muy importante la participación del docente en el aula para ayudar a promover entre sus estudiantes la capacidad de realizar de forma consiente y voluntaria esta capacidad a la par que va enseñando su materia.

La mayoría de las teorías propuestas sobre la autorregulación de aprendizaje y los estudios realizados por los principales investigadores en la materia tienen como punto focal al estudiante, pero podemos darnos cuenta del importante rol que desempeña el docente para cultivar esta forma de aprendizaje; éste valor toma especial relevancia a nivel de la educación superior y debería ser promovida en todas las actividades a desarrollar. Formar estudiantes con la capacidad para aprender por cuenta propia debe ser el objetivo más importante por parte de las casas de estudio superior ya que no sólo conseguimos estudiantes con la capacidad de estudiar por su cuenta, sino

también profesionales que pueden continuar capacitándose por cuenta propia y desarrollando su carrera (Pintrich, 1986) (Zimmerman B. , 2001).

Bruner (1975) nos comenta que en la actualidad las tendencias del aprendizaje autorregulado le otorgan al docente una posición de orientador sobre el aprendizaje del estudiante, esto con el fin de que el alumno vaya desarrollándose en estrategia de aprendizaje y aprenda a autorregularse, es un error bastante común encontrar en muchos docentes la idea de que la autorregulación en un estudiante se desarrollara de forma esporádica o que el estudiante tendrá la capacidad individual para poder forjarla, dejando de lado cualquier tipo de esfuerzo para poder guiarlo hasta conseguir el objetivo. El éxito dependerá del hecho de poder incluir en la práctica habitual las distintas directrices para poder promover el aprendizaje autorregulado y no intentar enseñarlo de forma independiente mediante alguna capacitación o curso aparte (Pintrich, 2002)

Existen muchas universidades que cuentan con un sistema muy bien organizado de tutorías y asesoramiento académico, pero las que no cuentan con ésta facilidad deben buscar la manera de poder apoyar a sus estudiantes, una manera bastante practica es que el docente pueda tomar algunos momentos de la clase para poder centrarse en darle el asesoramiento y apoyo a sus estudiantes, teniendo como el verdadero objetivo según Paris & Paris (2001) el enseñarle a los estudiantes a monitorear los procesos y resultados del autoaprendizaje.

Otras estrategias para poder desarrollar el aprendizaje autorregulado son el Aprendizaje Basado en Problemas, conmisurado por Paris & Paris (2001) como un método muy didáctico para promover el autoaprendizaje por parte de los estudiantes; el impulso de actividades grupales es otra estrategia para el mismo fin, con la ventaja que se fortalece el aprendizaje participativo y colaborativo.

2.2.1.5. La enseñanza del aprendizaje autorregulado.

Es un reto de la educación moderna el poder promover situaciones en el salón de clases que motive a que los estudiantes puedan desarrollar de forma reflexiva, crítica y asertiva la capacidad para lidiar con situaciones que ayudaran a promover la capacidad para lidiar con los problemas que se les presentan; el aprendizaje autorregulado no debe considerarse únicamente un anhelo a conseguir, debe ser considerado una alternativa real y tangible al momento de la enseñanza y se debe favorecer en el contexto para facilitar al estudiante y su desarrollo en este ámbito (Paris, 2007).

Para poder tener el éxito que se espera al momento de motivar a los alumnos a lograr un aprendizaje autorregulado es un pilar fundamental el docente o moderador, deben tener una actitud reflexiva sobre la práctica a dicho nivel, así como un vasto conocimiento de los principios cognitivos y la motivación a través de las clases. Por éste motivo es muy importante contar con los docentes adecuadamente capacitados para poder ejercer esta metodología en sus estudiantes basándose en los tres rasgos fundamentales, la conciencia del pensamiento, el uso de estrategias y la motivación.

Lógicamente para llevar a cabo éstas enseñanzas se necesita un entorno que facilite poner en práctica las distintas metodologías o estrategias para promover el desarrollo por parte de los estudiantes, por este motivo se debe enseñar al estudiante como individuo y buscar en el pensamiento crítico y capacidad para poder aprender de forma autónoma más que la aplicación de programas o gestión de comportamiento en el aula.

2.2.2.4. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autorregulado

2.2.2.4.1. Autorregulación de la Cognición

Bartlett y Piaget identificaron el papel de los esquemas cognitivos en el aprendizaje y la memoria, así como la importancia de la lógica y la coherencia conceptual en la formación de esquemas. De esta manera el proceso cognitivo se

encuentra de manera activa en el aprendizaje y el recuerdo, a través de una motivación intrínseca. (Duran Falcón, 2017)

Las estrategias cognitivas ya han sido un tema tratado hace muchos años, por un lado, tenemos a Weinstein quien hace referencia a las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos; en las que se incluyen los pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento existente, así como también recuperar la información disponible. Por otro lado, tenemos a Pintrich quien distingue las estrategias de repaso, elaboración y organización; la primera permitirá un procesamiento superficial de la información, mientras que las dos últimas permitirán uno más profundo a través del pensamiento crítico el cual puede considerarse como el intento realizado por los alumnos de pensar de manera onda, crítica y reflexiva acerca del material aportado por el docente. (Norabuena, 2011)

Por lo tanto, al término de la tarea, el estudiante habrá pasado por la utilización de todas estas estrategias y procesos ya mencionados los cuales jugaran un papel muy importante en la formación de su conducta de aprendizaje.

2.2.2.4.2. Autorregulación de la Motivación y del Afecto.

En el modelo de cognición-motivación de Pitrich y Schrauben, se considera que la relación entre los factores cognitivos y motivacionales influye de manera directa en el compromiso del estudiante con el rendimiento académico y su aprendizaje. (Cardozo, 2008)

La motivación es una condición necesaria antes de empezar el proceso de aprendizaje, si bien son importantes las variables cognitivas como capacidades, conocimiento, estrategias y destrezas; son las variables motivacionales tales como querer hacerlo, tener disposición, intención y motivación suficiente, las que darán

direccionarán los mecanismos cognitivos hacia los objetivos o metas planteadas. (Norabuena, 2011)

Es por esto que la motivación es una variable muy importante para poder realizar el proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico.

Esto de cierta forma permite explicar el porqué de muchos de los problemas que tenemos como docentes en el desempeño de nuestra labor, como por ejemplo la falta de interés de algunos alumnos sobre la realización de ciertas tareas, problemas de comprensión o para lograr concluir algún trabajo designado y un bajo rendimiento.

Por lo cual es necesario el empleo de estrategias de regulación de la motivación como el lenguaje auto dirigido, recompensas al lograr ciertos avances en la realización de alguna tarea, resaltar la importancia de la tarea en relación con su utilidad en el futuro y muchas otras.

2.2.2.4.3. Autorregulación de Control del ambiente o del Contexto.

Pintrich (2000) Dentro de la regulación del contexto considera el conocimiento de los estudiantes acerca de las normas generales y como la forma en la que perciban algunas de ellas puede influir en su enfoque al aula y su aprendizaje en general; así como también el clima de la clase, haciendo referencia a la calidez y el entusiasmo de los maestros, la equidad e imparcialidad para con todos los estudiantes; además de la percepción acerca de la tarea la cual abarca el análisis y percepción, control y evaluación de las mismas. (Lanz, 2006)

Así como también "... se trata de examinar el esfuerzo del estudiante para gestionar su conducta en función de variables características del entorno académico, como el tiempo de estudio o la ayuda de otros." (Rodríguez-Fuentes, 2009)

Para Norabuena (2011) "La gestión del tiempo, el entorno de estudio o la ayuda de profesores y compañeros permitirán al estudiante una mejor adaptación al contexto y posibilita su modificación para adecuarlos a sus objetivos y necesidades propias." (p57)

Por lo que el dominio de las estrategias utilizadas para optimizar la gestión del tiempo dará las facilidades necesarias al estudiante para controlarlo y dominarlo en las distintas etapas de su aprendizaje autorregulado (Duran Falcón, 2017); en cuanto a la búsqueda de ayuda le permitirá al alumno afrontar y controlar diferentes situaciones del aprendizaje ya que gestiona el cuándo, cómo y a quien pedir ayuda (Norabuena, 2011).

Teniendo en consideración todo esto los estudiantes mostraran mejores resultados académicos.

2.2.2.4.4. La autorregulación y la estrategia Ejecutiva

Luria (1980) es el antecesor directo al concepto de funciones ejecutivas, proponiendo tres unidades funcionales en el cerebro: alerta-motivación, recepción, procesamiento y almacenamiento de la información; programación, control y verificación de la actividad, correspondiendo estas tres última a la función ejecutiva la cual depende de la actividad de la corteza prefrontal.

Siendo Lezak el primero conceptualizar el término de funciones ejecutivas como conjunto de funciones reguladoras del comportamiento humano cuando "cada actividad humana comienza con intención definida, dirigida a una meta y regulada por un programa específico que necesita de un tono cortical constante".

Por lo tanto las funciones ejecutivas son las capacidades mentales indispensables para la formulación de metas, planificar formas de cómo lograrlas, llevarlas a cabo y cumplir las metas formuladas en un comienzo. (Lezak, 1982)

Según Lezak (1995); Stuss & Levine (2000) las funciones ejecutivas pueden ser agrupadas en distintos componentes como:

- Capacidades necesarias para formular metas.
- Planificación de los procesos y las estrategias para lograr los objetivos.
- Habilidades implicadas en la ejecución de los planes.
- Reconocimiento del logro/no logro y la necesidad de alterar la actividad, detenerla y generar nuevos planes de acción.
- Inhibición de respuestas inadecuadas.
- Adecuada selección de conductas y su organización en el espacio y en el tiempo.
- Flexibilidad cognitiva en la monitorización de estrategias.
- Supervisión de las conductas en función de estados motivacionales y afectivos.
- Toma de decisiones.

Luria plantea que el hombre no actúa de forma pasiva a la información que llega a él, sino que formula intenciones, planes y acciones, analiza su ejecución, regulando su conducta de acuerdo a estos; al final verifica su actividad comparando los efectos de sus acciones con las intenciones formuladas en un comienzo de tal manera que podrá corregir cualquier error cometido (Norabuena, 2011, pág. 63)

En conclusión, los autores coinciden que las funciones ejecutivas permitirán al sujeto lograr las metas planteadas, a través de un complejo proceso en el que tendrá que formular un plan de acción el cual tendrá que ir adaptando a medida que vaya obteniendo diferentes resultados hasta llegar a alcanzar el objetivo propuesto en un comienzo, pero sin dejar de lado los cambios conductuales a lo largo de todo el proceso.

2.2.1.6. Fases del Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado es un proceso que supone una serie de adaptaciones a nivel cognitivo, emocional y ambiental para lograr el objetivo propuesto. Por tal motivo debe pasar por tres fases de carácter cíclico según

Zimmerman B. (2000) 1). Fase previa, relativa a los procesos que preceden al esfuerzo dedicado al aprendizaje y que afectan al mismo; 2) fase de realización o control volitivo, relativa a los procesos que ocurren durante el aprendizaje y que afectan a la atención dedicada al mismo y a las acciones que se ponen en marcha; y 3) fase de autorreflexión, relativa a las reflexiones y reacciones del sujeto una vez terminada la tarea.

La fase previa puede ser considerada como una de preparación en la cual se toma en cuenta todo aquello relativo a la tarea que se va a realizar así como también a la motivación para desarrollar dicha actividad, tener bien definidos dos aspectos será de gran importancia al momento de evaluar los resultados obtenidos. Una vez que logramos establecer las metas a conseguir, éstas deben ser ordenadas de forma jerárquica teniendo como base metas a corto y largo plazo; se debe buscar conseguir primero las de corto plazo ya que nos van a servir como una forma de medir el progreso hasta alcanzar la meta final esperada. Por éste motivo la fase de planificación es muy importante debido a que nos permite establecer los objetivos y metas a conseguir y el camino que debemos seguir, el desarrollar de forma adecuada esta etapa tiene una gran influencia en los logros futuros.

Debemos recordar que además del componente cognitivo también tenemos el emocional, referido a la motivación; si tenemos a un estudiante que tienen claras las ideas y caminos que debe seguir para conseguir el conocimiento que desea, pero no encuentra una motivación para llevar a cabo la estrategia que ha diagramado nunca podrá alcanzar las metas propuestas. En relación a esta cuestión Pintrich & Degroot (1990) plantean un modelo en el que incluyen tres componentes motivacionales que influyen en el aprendizaje: 1) El “componente de expectativa”, relacionado a la capacidad que cree poseer el estudiante para poder desarrollar la tarea encomendada. Supone, pues, responder a la pregunta ¿puedo hacer esta tarea?; 2) El “componente de valor”, relacionado a la importancia que le da el estudiante a las tareas que debe desarrollar para llegar a la meta. Supondría responder a la cuestión ¿por qué hago esta

tarea?; y 3) El “componente afectivo”, relacionado al sentimiento del estudiante al momento de desempeñar la tarea, implicaría contestar al siguiente interrogante ¿cómo me siento ante esta tarea?

Fase de realización o control volitivo. Ocurre en el momento que se está dando el aprendizaje, involucra el proceso desde su puesta en marcha; en esta fase se pueden mencionar dos factores muy importantes para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos, el primero de ellos es el autocontrol, que va relacionado a la perseverancia por parte del estudiante a mantener la concentración en la tarea que está realizando, éste término puede reemplazarse para muchos autores por “volición”, ya que supone un mayor esfuerzo para lograr los objetivos. Esta etapa es fundamental para el aprendizaje autorregulado, ya que dominar la volición resultará de gran utilidad para el estudiante al momento de trazarse objetivos académicos y profesionales. Le enseña a controlar todos los recursos que se encuentran a su disposición, así como también las estrategias adecuadas para conseguir el fin: mantener la atención. Debido a ello puede prestarse a diversas interpretaciones el hecho de las interacciones de los factores internos como creencias positivas de autoeficacia y externas como recursos ambientales, materiales, profesores y tiempo.

Fase de reflexión. En ésta etapa se dan dos procesos que están ligados a la autoobservación, mencionada en el párrafo anterior, el auto juicio y la autor reacción. El primero de los subproductos es la evaluación de los resultados y establecer una relación de causa-efecto, a partir de este razonamiento el estudiante sentirá afectada su conducta posterior. Una vez realizado el juicio de los resultados el estudiante tiene dos formas reaccionar, la autosatisfacción, es la percepción de satisfacción o insatisfacción que se generan de los resultados de las tareas realizadas; las inferencias adaptativas, pueden ser positivas cuando orientan al estudiante hacia metas más grandes y reconocer mejores estrategias para alcanzar estas metas, también pueden ser negativas o des adaptativas cuando el resultado no es satisfactorio y el estudiante busca los mecanismos para protegerse de la sensación de insatisfacción y todos los pensamientos negativos

que la rodean, si no son guiadas de manera adecuada puede generar un rechazo por parte del estudiante para tomar decisiones ante futuras situaciones similares, ya que le hará dudar sobre su capacidad para elegir las estrategias más adecuadas, en éste punto es muy importante la presencia de un guía (docente) para acompañar al estudiante y enseñarle la forma de transformar esta sensación en algo positivo aprendiendo cómo actuar ante futuras situaciones similares.

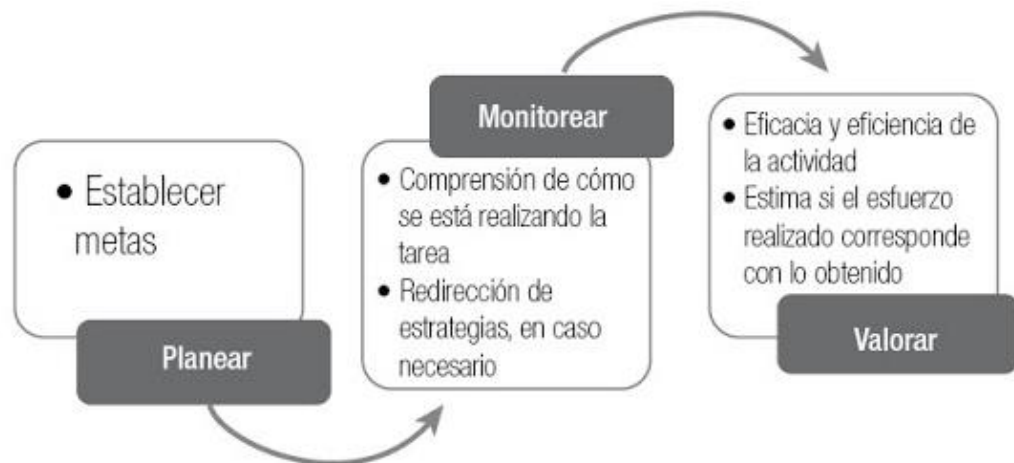


Figura 6. Los componentes de la motivación académica
(Zimmerman B. , 1989)

El aprendizaje autorregulado a través de la visión cualitativa

Bajo un punto de vista de estudio cualitativo se debe prestar principal importancia a todos los factores que tienen relación con los contextos sociales en los cuales se desenvuelven el sujeto a investigar, por este motivo para lograr comprender el aprendizaje autorregulado debemos tener un enfoque mayor; alejándonos de la parte central para como un espectador poder ver desde una perspectiva más amplia todo el panorama.

Son más comunes los estudios de carácter mixto, debido a la facilidad que ofrecen las herramientas de tipo cuantitativo, como los cuestionarios, test, etc. para poder llegar a una visión objetiva sobre el fenómeno estudiado; y también tener la amplitud en posibles resultados que nos ofrecen las herramientas de tipo cualitativo como la observación, notas de campo, análisis de documentos, entrevistas, etc.

Perry (1998) nos demuestra la importancia de la investigación cualitativa en el aprendizaje autorregulado, indica que en la educación básica los estudiantes tenían la capacidad de poder generar el proceso de autorregulación al momento de tomarles una entrevista (bastante amigable) con preguntas abiertas.

Otro ejemplo de la importancia de este tipo de investigaciones nos la da Butler (2002) que mediante un estudio exhaustivo sobre la evolución del aprendizaje autorregulado, menciona que durante las últimas tres décadas las teorías definían al aprendizaje autorregulado como una meta conciencia cognitiva y estática, pero que en la actualidad se considera un proceso dinámico que se ve influenciado por el entorno y las emociones que el estudiante percibe al momento de aprender, aparte que se considera que el aprendizaje se da de forma gradual.

Gracias a los hallazgos obtenidos a través de esta metodología, podemos clasificar según el discurso del docente en algunas categorías.

La primera, no ofrece respuestas inmediatas a los estudiantes ante las dudas que surgen en el momento, busca fomentar un carácter investigador dándole distintas alternativas que pueden utilizar para indagar sobre la respuesta.

La segunda, los docentes les dan a los alumnos la opción de escoger el nivel de dificultad de las actividades que van a realizar de forma individual, obedeciendo al desarrollo personal de las capacidades de cada estudiante.

La tercera, generar oportunidad para que los estudiantes mediante una postura reflexiva y tolerante puedan evaluar el resultado de su propio trabajo y el de sus compañeros.

Cuarta, propiciaron el apoyo hacia el compañero desde su propia iniciativa o alentando la participación de otro alumno.

Y quinta, las evaluaciones se realizan sin un carácter que generase temor o peligro.

2.3.DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Afecto, en este estudio hace referencia a la motivación que presenta el alumno referente a una meta o trabajo específico.

Aprendizaje: es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.

Aprendizaje autorregulado, capacidad que posee el estudiante para ejecutar su proceso educativo dominando las competencias del aprendizaje

Autoeficacia, se refiere creer tener la capacidad de lograr una meta a través de la aplicación y experimentación de diferentes estrategias para el logro de esta meta

Cognición, es un proceso mental que posee como características pensar, aprender, enjuiciar, entender un concepto determinado.

Control del ambiente, es la capacidad que tiene el alumno de percibir interactuar y modificar las cosas que lo rodean en el proceso de aprendizaje.

Estrategia ejecutiva, son las capacidades mentales indispensables para la formación de las metas, la planificación de las acciones para lograrlas, la ejecución de estas y el logro de las metas planteadas

Input, referentes a actividades académicas referidas a los insumos o información para el aprendizaje.

Motivación: es un proceso que nos dirige hacia un objetivo o una meta de actividad, que la instiga y la mantiene.

Output, actividades académicas relacionadas con la producción académica que refleje un aprendizaje.

Retroalimentación, son actividades académicas vinculadas a los procesos de interacción subyacente al aprendizaje.

CAPITULO III:
MARCO
METODOLOGICO

3.1.HIPÓTESIS

3.1.1. Hipótesis General

Existe una relación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna.

Hipótesis nula: No existe una relación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna.

3.1.2. Hipótesis Específica

- a) Existe una relación directa entre autoeficacia académica y la autorregulación y la estrategia ejecutiva en estudiantes de tecnología médica
- b) Existe una relación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la cognición en estudiantes de tecnología médica
- c) Existe una relación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes de tecnología médica
- d) Existe una relación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes de tecnología médica

3.2.VARIABLES

3.2.1. Identificación de la variable independiente

Autoeficacia académica

Definición Conceptual: percepción que el propio sujeto tiene acerca de sus habilidades y recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico en el que se desenvuelve y sobre lo que puede o no hacer con ellos. (Bandura, 1995)

Dimensiones:

- Output (autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción),
- Input (autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje)
- Retroalimentación (autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje).

3.2.1.1.Indicadores

- Organización para la producción
- Compresión de conceptos para la producción
- Atención en clases
- Concentración en el aprendizaje individual
- Uso de estrategias de apoyo
- Participación activa en clase
- Cuestionar al no estar de acuerdo

3.2.1.2.Escala de medición

La escala de medición es de tipo ordinal, tipo escala de Likert de 1 al 4, donde 1= nada seguro, 2=poco seguro, 3=seguro y 4= muy seguro.

Donde se considera que tan seguido ha sido marcada alguna de las alternativas

3.2.2. Identificación de la variable dependiente

Autorregulación del aprendizaje

Definición Conceptual: una manera de utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución frente a actividades, tareas y elaboración de productos de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1995)

3.2.2.1.Indicadores

- La autorregulación y la estrategia ejecutiva
- Autorregulación de la cognición
- Autorregulación de la motivación y del afecto
- Autorregulación de control del ambiente o del contexto

3.2.2.2.Escala para la medición de la variable

La escala de medición es de tipo ordinal, tipo escala de Likert de 1 al 5, donde 1= nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4= casi siempre y 5= siempre

Los puntajes para valorar el nivel de autorregulación del aprendizaje es el siguiente:

- Muy alto= 252 hasta 300
- Alto = 204 hasta 251
- Medio = 156 hasta 203
- Bajo = 108 hasta 155
- Muy bajo = 60 hasta 107

Tabla 1

Distribución de los reactivos del inventario de aprendizaje autorregulado según áreas

ÁREA	ÍTEMS	TOTAL
Ejecutiva	1,5,9,13,17,21,25,29,33,34,41,45,49,53,57	15
Cognitiva	3,11,15,19,23,27,31,35,36,39,43,46,47,51,55	15
Emocional	2,6,7,10,14,18,26,30,38,42,50,52,54,58,59	15
Control de ambiente	4,8,12,16,20,22,24,28,32,37,40,44,48,56,60	15
TOTAL		60

Fuente: *Inventario del Aprendizaje Autorregulado a estudiantes de Enfermería y Obstetricia, FCM – UNASAM*

Los resultados con dirección negativa, contruidos con el fin de evitar el sesgo en las respuestas brindadas por el examinado, según las áreas, son los siguientes:

Tabla 2

Distribución de los reactivos negativos del inventario de aprendizaje autorregulado según áreas

ÁREA	ÍTEMS	TOTAL
Ejecutiva		00
Cognitiva	19,27,46	03
Motivación	58	01
Control del Ambiente	12,32,37,60	04
TOTAL		08

Fuente: Inventario del Aprendizaje Autorregulado a estudiantes de Obstetricia y Enfermería – FCM – UNASAM

3.3.TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo cuantitativa (Hernandes R., 2014) y con un diseño descriptivo, prospectivo de corte transversal correlacional Ámbito y tiempo Social de la Investigación (Hernandes R., 2014).

3.4.ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó en la universidad privada de Tacna en la Facultad de Ciencias de la Salud, en la Escuela de Tecnología Médica en el ciclo 2018-II

3.5.POBLACIÓN

3.5.1. Unidades de estudio

Alumno matriculado en el ciclo académico 2018-II de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna.

3.5.2. Población y muestra

En el presente estudio se pretende estudiar población a todos los alumnos matriculados en el semestre 2018-II de la carrera de tecnología médica de la UPT, que equivale a 120 alumnos; de los cuales se consideró solo a los alumnos que aceptaron participar del estudio y firmen el consentimiento informado, conformada por una muestra de 92 alumnos.

Los criterios de inclusión utilizados en este estudio fueron:

- Criterios de inclusión :
 - o Alumnos matriculados en la carrera de Tecnología Médica en el semestre 2018-II.
 - o Estudiantes que accedieron a participar del estudio.
 - o Estudiantes que firmaron el consentimiento informado.
- Criterios de exclusión:
 - o Alumnos no matriculados en la carrera de Tecnología Médica en el semestre 2018-II.
 - o Estudiantes que no estén interesados en participar en el estudio.
 - o Estudiantes que no firmen el cuestionario informado.

3.6.PROCEDIMIENTO, TÉCNICA E INSTRUMENTO

3.6.1. Procedimientos

De sus de obtener el permiso respectivo por parte de la facultad de ciencias de la salud de la universidad privada de Tacna, se procedió a buscar a los alumnos a sus

respectivas aulas previo permiso del docente a cargo; se les explico en qué consistía el estudio y para que serviría los datos que nos proporcionarían, después de eso se a los que accedieron se les hizo firmar un consentimiento informado y posterior a eso se les dio la ficha de recolección de datos para su llenado y se les instruyo en su correcto llenado y se les aclaro todas las dudas respecto a la misma.

Después se procedió a realizar la base de datos con la información obtenida de los cuestionarios, para luego ser procesada por el software estadístico; finalizando con el análisis de los resultados obtenidos.

3.6.2. Técnica

Según la clasificación de Tamayo C. y Silva I. en su trabajo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, el instrumento de recolección de datos será un cuestionario.

3.6.3. Instrumento

En cuanto a la medición de la autoeficacia se utilizará como instrumento el Cuestionario de Expectativas de Autoeficacia Académica Elaborado por Barraza (2010) a continuación se detallará su ficha técnica:

Ficha Técnica del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

Nombre	Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica
Autor	Arturo Barraza Macias
Año	2010
Ítems	Cuenta con 20 items, bajo una escala de Likert de 4 puntos, donde 1= nada seguro, 2=poco seguro, 3=seguro y 4= muy seguro.
Tiempo de aplicación	10 – 15 min

Objetivo	Medir el nivel de expectativas de autoeficacia académica
Aplicación	Se aplica de forma auto administrada, ya sea de manera individual como colectiva a jóvenes y adultos que se encuentran cursando estudios universitarios
Edad de aplicación	Estudiantes universitarios
Validación	<p>confiabilidad para su aplicación en CPEL -USIL</p> <p>Dado que el instrumento es de origen mexicano, algunos ítems fueron reajustados lingüísticamente para la comprensión de los estudiantes de la Universidad donde se hizo el estudio, pasando para su aprobación, por validez de contenido a cargo de 3 especialistas en la temática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes verificaron la pertinencia, concordancia y coherencia de las afirmaciones propuestas en el cuestionario. Luego de ello, se aplicó un piloto a 30 estudiantes de características similares a la población de estudio, para ver el comportamiento de los ítems y la confiabilidad de los mismos, resultando un valor de α de Cronbach de 0.91 (muy elevado).</p>

Ficha Técnica del Inventario del Aprendizaje autorregulado

Nombre	Inventario del Aprendizaje Autorregulado
Autor	Reinhart Lindner, Harris & Gordon V. 4.01
Año	1992
Ítems	Cuenta con 80 ítems, bajo una escala de Likert de 5 puntos, donde 1= Casi siempre típico en mí, 2=Frecuentemente típico en mí, 3=Algunas veces típico en mí, 4= No es muy típico en mí y 5= Es típico en mí en lo absoluto

Tiempo de aplicación	20 – 30 min
Objetivo	Medir el nivel de autorregulación para el aprendizaje
Aplicación	Se aplica de forma auto administrada, ya sea de manera individual como colectiva a jóvenes y adultos que se encuentran cursando estudios universitarios
Edad de aplicación	jóvenes de 16 años a más
Validación	En el estudio de Durán 2017, se ha realizado el proceso de validación de contenido, en donde se han tenido en cuenta tres aspectos: relevancia, pertinencia y claridad de cada uno de los ítems de los instrumentos, en la que los expertos la consideraron aplicable. Además se aplicó la prueba estadística de confiabilidad Alfa de Cronbach a una muestra de 20 estudiantes, los datos fueron tabulados en el software estadístico SPSS 21.0 para su control de calidad y procesamiento; en la que salio como resultado igual a 0,823 por lo tanto podemos afirmar que el instrumento que mide dicha variable es confiable.

CAPITULO IV: RESULTADOS

4.1. TRABAJO DE CAMPO

El siguiente trabajo se realizó previa coordinación con el Decano de la facultad de Ciencias de la Salud y la Directora de la Escuela de Tecnología Médica y con la previa coordinación y permiso de cada docente se procedió a realizar las encuestas en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Salud en el periodo 2018 - II, previa explicación acerca del trabajo que se estaba realizando, su importancia y el impacto que tendría el conocimiento de sus resultados; se procedió a entregar el consentimiento informado, posterior a esto se quedaron los alumnos que estuvieron de acuerdo y firmaron el consentimiento. A continuación se procedió a repartir los cuestionarios, describiendo sus instrucciones de uso y aclarando cualquier duda que tuvieron los alumnos durante la ejecución, teniendo una duración de entre 20 a 30 min por cada salón evaluado.

4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En la presentación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos se aplicó métodos estadísticos, descriptivos utilizando tablas de distribución de frecuencia y su representación gráfica, e inferencial aplicando el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

4.3. PRESENTACION DE RESULTADOS

4.3.1. Nivel de aprendizaje autorregulado

Tabla 3

Nivel de aprendizaje autorregulado

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy bajo	0	0%
	Bajo	6	6.5%
	Medio	46	50.0%
	Alto	40	43.5%
	Muy alto	0	0%
	Total	92	100.0

Fuente: elaboración propia

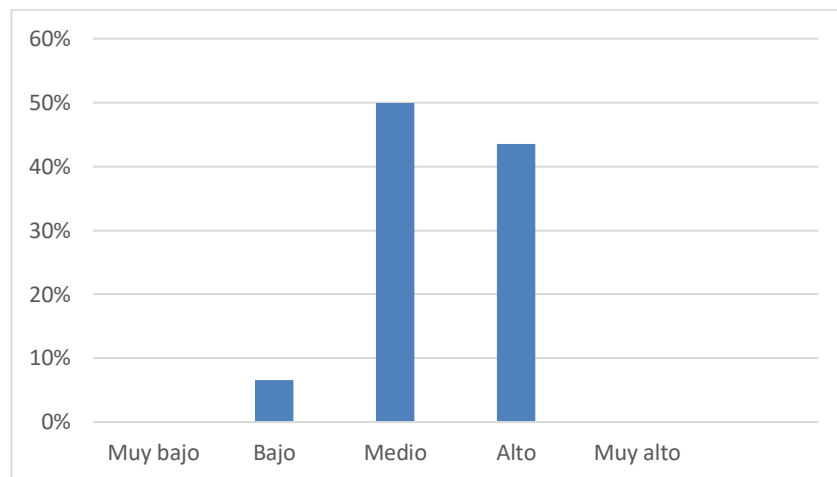


Figura 7. Nivel de Autorregulación del aprendizaje de los alumnos de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna

Fuente: tabla 3

En la presente tabla 3 y figura7 podemos apreciar que los resultados se concentraron en los niveles bajo, medio y muy bajo; donde los porcentajes fueron 6.5%, 50% y 43.5% respectivamente.

4.3.1.1. Frecuencia de la autorregulación de la estrategia ejecutiva

Tabla 4

Frecuencia de la autorregulación de la estrategia ejecutiva

	Número	Porcentaje
No es típico en mí en lo absoluto.	7	7%
No es muy típico en mí	13	14%
Algunas veces típico en mí.	34	36%
Frecuentemente típico en mí.	28	30%
Casi siempre típico en mí.	12	13%
Total	92	100%

Fuente: elaboración propia

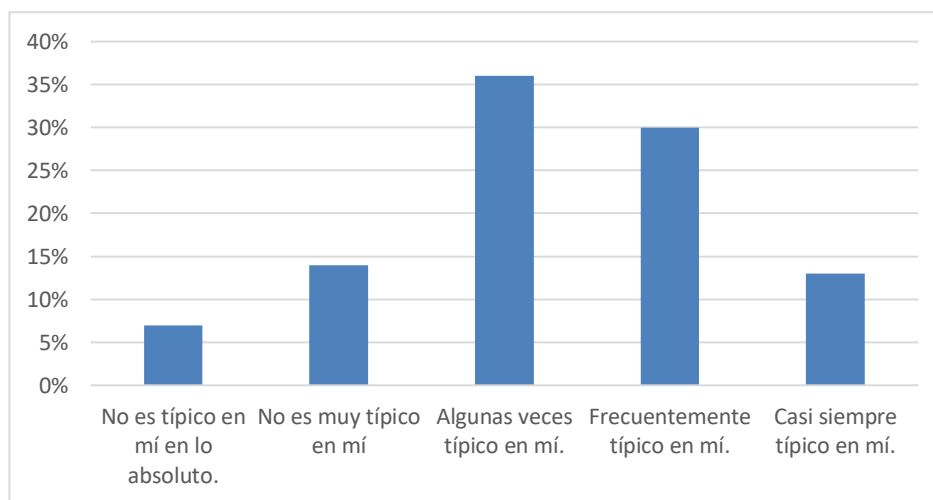


Figura 8. Frecuencia de la autorregulación de la estrategia ejecutiva de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna.

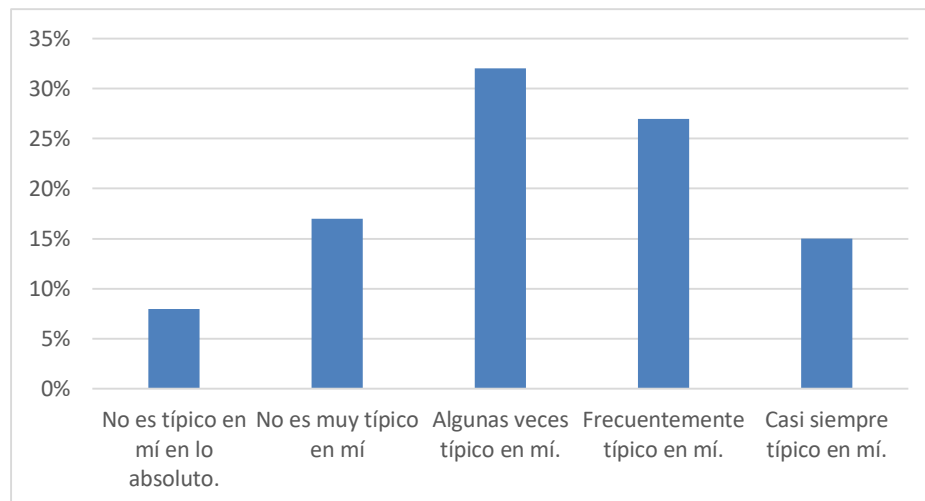
Fuente: tabla 4

En la tabla 4 y figura 8 apreciamos la frecuencia de las alternativas marcadas por los alumnos en la dimensión de la estrategia ejecutiva donde No es típico en mí en lo absoluto corresponde al 7%, No es muy típico en mí 14%, Algunas veces típico en mí. 36%, Frecuentemente típico en mí 30%, Casi siempre típico en mí 13%

4.3.1.2. Frecuencia cognición

Tabla 5*Frecuencia de la Autorregulación de la cognición*

	Número	Porcentaje
No es típico en mí en lo absoluto.	8	8%
No es muy típico en mí	16	17%
Algunas veces típico en mí.	30	32%
Frecuentemente típico en mí.	25	27%
Casi siempre típico en mí.	14	15%
Total	92	100%

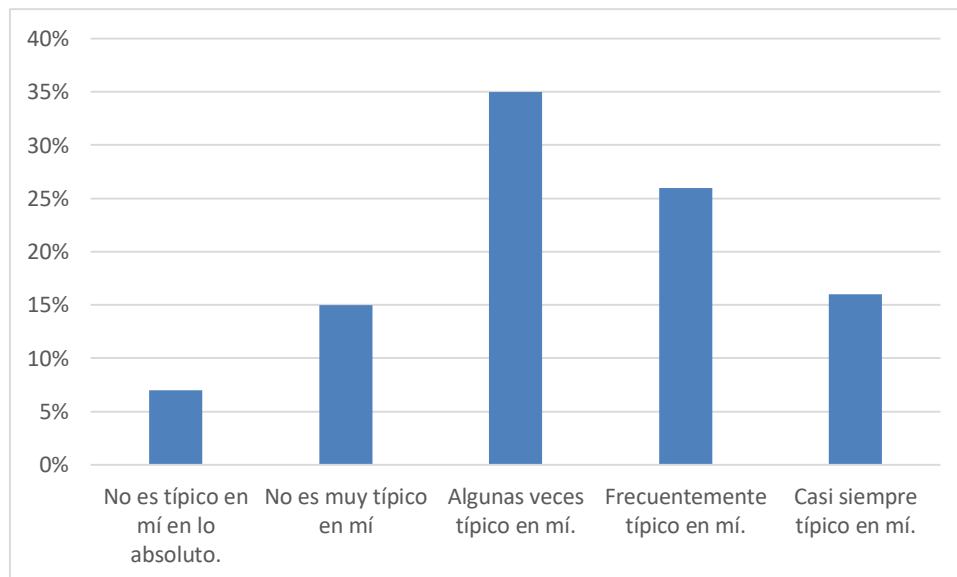
Fuente: elaboración propia*Figura 9* Frecuencia de la autorregulación de la cognición de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna.*Fuente:* tabla 5

En la tabla 5 y figura 9 observamos la frecuencia de las alternativas marcadas por los alumnos en la dimensión de Autorregulación de la cognición en la cual No es típico en mí en lo absoluto corresponde al 8%, No es muy típico en mí 17%, Algunas veces típico en mí. 32%, Frecuentemente típico en mí 27%, Casi siempre típico en mí 15%

4.3.1.3. Frecuencia motivación y afecto

Tabla 6*Frecuencia de la autorregulación de la motivación y afecto*

	Número	Porcentaje
No es típico en mí en lo absoluto.	7	7%
No es muy típico en mí	14	15%
Algunas veces típico en mí.	33	35%
Frecuentemente típico en mí.	24	26%
Casi siempre típico en mí.	14	16%
Total	92	100%

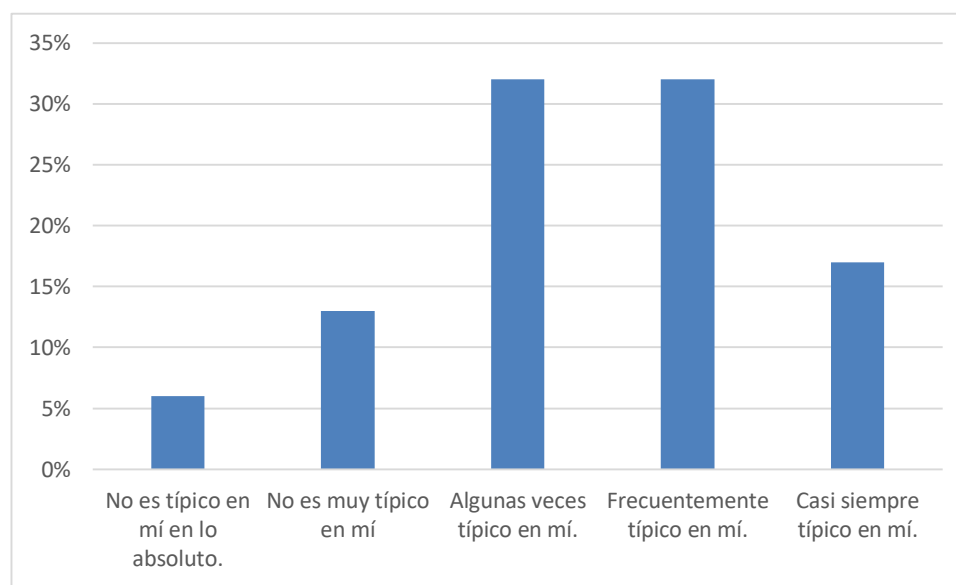
Fuente: elaboración propia*Figura 10* Frecuencia de la autorregulación de la motivación y afecto de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna*Fuente:* tabla 6

En la tabla 6 y figura 10 se muestra la frecuencia de las alternativas marcadas por los alumnos en la dimensión de autorregulación de la motivación y afecto en la cual No es típico en mí en lo absoluto corresponde al 7%, No es muy típico en mí 15%, Algunas veces típico en mí. 35%, Frecuentemente típico en mí 26%, Casi siempre típico en mí 16%

4.3.1.4. Frecuencia ambiente y contexto

Tabla 7*Frecuencia de la autorregulación del ambiente y el contexto*

	Número	Porcentaje
No es típico en mí en lo absoluto.	6	6%
No es muy típico en mí	12	13%
Algunas veces típico en mí.	29	32%
Frecuentemente típico en mí.	30	32%
Casi siempre típico en mí.	15	17%
Total	92	100%

Fuente: elaboración propia*Figura 11* Frecuencia de la autorregulación del ambiente y el contexto de los alumnos de la escuela de la Tecnología Médica en la Universidad Privada de Tacna*Fuente: tabla 7*

En la tabla 7 y figura 11 muestra la frecuencia de las alternativas marcadas por los alumnos en la *autorregulación del ambiente y el contexto* en la cual No es típico en mí en lo absoluto corresponde al 6%, No es muy típico en mí 13%, Algunas veces típico en mí. 32%, Frecuentemente típico en mí 32%, Casi siempre típico en mí 17%.

4.3.2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de Autorregulación del aprendizaje

Tabla 8

Estadísticos Descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Autorregulación de la Estrategia ejecutiva	92	20.00	63.00	49.1087	7.76928
Autorregulación de la cognición	92	30.00	63.00	48.5326	6.38069
Autorregulación de la motivación y afecto	92	31.00	63.00	49.2500	7.43266
Autorregulación del ambiente y el contexto	92	25.00	69.00	51.1848	8.43714
N válido (por lista)	92				

En la presente tabla podemos observar los resultados globales de las dimensiones en donde la mínima de la dimensión de estrategia ejecutiva es 20 la máxima 63, la mediana 49.1 y presenta una desviación de 7.7; en la dimensión de cognición la mínima es de 30, la máxima de 63, la media de 48.5, con una desviación de 6.3; para la dimensión de la motivación y el afecto la mínima es de 31, el máximo de 63, la media de 49.2, con una desviación de 7.4; y por último en la dimensión de ambiente y contexto observamos una mínima de 25, máxima de 69, media de 51.1 y una desviación de 8.4.

Comparándola con la primera tabla que mostro que el nivel de autorregulación del aprendizaje presente en los estudiantes se mantenían en los niveles alto, medio y bajo; es decir que se guardan similitudes en entre el resultado global de la variable y los resultados por cada dimensión.

4.3.3. Nivel de autoeficacia académica

Tabla 9

Nivel de autoeficacia académica

	Número	Porcentaje
Nada seguro	4	4%
Poco seguro	21	22%
Seguro	52	57%
Muy seguro	16	17%
Total	92	100%

Fuente: elaboración propia

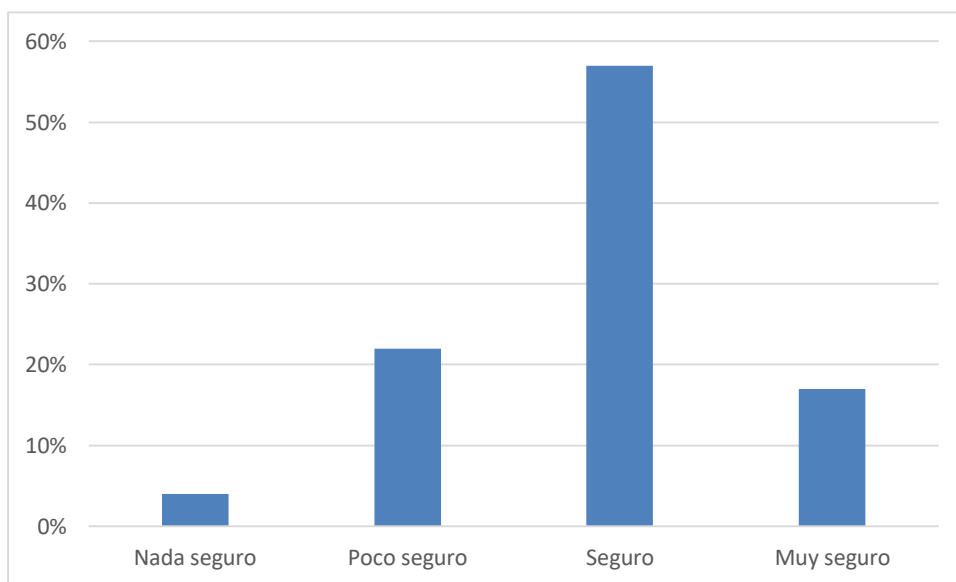


Figura 12 Nivel de Autoeficacia Académica de los alumnos de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna

Fuente: Tabla 9

Esta tabla 9 y figura 12 nos permite observar el nivel de autoeficacia académica presente en los estudiantes de tecnología médica, en donde el 4% se considera nada seguro, 22% poco seguro, 57% seguro y 17% muy seguro.

4.4. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

4.4.1. Hipótesis General

Normalidad de las variables

Tabla 10

Prueba de Normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		Autorregulación del aprendizaje	Autoeficacia académica
N		92	92
Parámetros normales ^{a,b}	Media	198,0761	23,4239
	Desv. Desviación	26,54635	4,00339
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,124	,153
	Positivo	,066	,097
	Negativo	-,124	-,153
Estadístico de prueba		,124	,153
Sig. asintótica(bilateral)		,001 ^c	,000 ^c

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla se observa que la significación bilateral es menor a 0.05 por lo que no sigue una distribución normal, razón por la cual se utiliza una correlación de Spearman

Hipótesis estadística

H₀= No existe una correlación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes.

H_a= Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes.

Tabla 11:
Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje

			Autorregulación Académica	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Autorregulación del aprendizaje	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,479**
		N	92	92
	Autoeficacia académica	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,479**	1,000
		N	92	92

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

Fuente: elaboración propia

En la tabla número 11 el valor de significancia bilateral es menor a 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, por lo cual se puede decir que existe una correlación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes; el coeficiente de correlación de Rho de Spearman es ,479 lo cual nos indica que es una correlación positiva moderada.

4.4.2. Contrastación de las hipótesis específicas

Tabla 12
Pruebas de normalidad para las dimensiones de autoeficacia académica

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
AUTOEFICACIA_total	.153	92	.000
AEstrategiaEjecutiva	.158	92	.000
ACognicion	.115	92	.004
AMotivacionAfecto	.115	92	.004
AControlAmbiente	.114	92	.005

Fuente: elaboración propia

En la tabla número 12 se observa que las dimensiones de autoeficacia académica no se ajustan a la distribución de normal (sig menor a 0,05), por lo que se utilizará la prueba estadística de Correlación de Spearman

Hipótesis específica

a) Hipótesis específica 1

H₀= No existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la estrategia ejecutiva en estudiantes de tecnología médica

H_a= Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la estrategia ejecutiva en estudiantes de tecnología médica

Tabla 13

Relación entre autoeficacia académica y la autorregulación de la estrategia ejecutiva

			Autoeficacia Académica	Estrategia ejecutiva
Rho de Spearman	Autoeficacia Académica	Coeficiente de correlación	1,000	,449**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	92	92
	Estrategia ejecutiva	Coeficiente de correlación	,449**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	92	92

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

En la tabla número 13 el valor de significancia bilateral es menor a 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, por lo cual existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la estrategia ejecutiva en estudiantes de tecnología médica; el coeficiente de correlación de Rho de Spearman es ,449 lo cual nos indica que es una correlación positiva moderada.

b) Hipótesis específica 2

H₀= No existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la cognición en estudiantes de tecnología médica

H_a= Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la cognición en estudiantes de tecnología médica

Tabla 14
Relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la cognición

			Autoeficacia Académica	autorregulación de la cognición
Rho de Spearman	Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,325**
		N	92	92
	autorregulación de la cognición	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,325**	1,000
		N	92	92

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

En la tabla número 14 el valor de significancia bilateral es menor a 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, por lo cual Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la cognición en estudiantes de tecnología médica; el coeficiente de correlación de Rho de Spearman es ,325 lo cual nos indica que es una correlación positiva baja.

c) Hipótesis específica 3

H₀= No existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes

H_a= Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes.

Tabla 15
Relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y el afecto

			Autoeficacia Académica	Motivación y afecto
Rho de Spearman	Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,398**
		N	92	92
	Motivación y afecto	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,398**	1,000
		N	92	92

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

En la tabla número 15 el valor de significancia bilateral es menor a 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, por lo cual existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes de tecnología médica; el coeficiente de correlación de Rho de Spearman es ,398 lo cual nos indica que es una correlación positiva baja.

d) Hipótesis específica 4

H₀= No existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes de tecnología médica

H_a= Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes de tecnología médica

Tabla 16
Relación entre autoeficacia del aprendizaje y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes

			Autoeficacia académica	Control del ambiente
Rho de	Autoeficacia	Coeficiente de correlación	1,000	,385**
Spearman	académica	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	92	92
	Control del	Coeficiente de correlación	,385**	1,000
	ambiente	Sig. (bilateral)	,000	.
		N	92	92

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

En la tabla número 16 el valor de significancia bilateral es menor a 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, por lo cual existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes de tecnología médica; el coeficiente de correlación de Rho de Spearman es ,385 lo cual nos indica que es una correlación positiva baja.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación tuvo como objetivo establecer si existe una relación entre autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica de la universidad Privada de Tacna en el 2018; de mismo modo establecer la relación entre autoeficacia académica y las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje (autorregulación de la estrategia ejecutiva, autorregulación de la cognición, autorregulación motivación y afecto, y autorregulación del ambiente y contexto).

La mayor limitante que presentó esta investigación fue la participación voluntaria de los estudiantes ya que estos por diversos motivos decidieron prescindir de su participación.

En relación al nivel de la autoeficacia académica se encontró que la población se ubicaba en los niveles bajo, medio y alto, con un 6.5%, 50%, 43.5% respectivamente sin irse a extremos de la valoración.

Con respecto a las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, autorregulación de la estrategia ejecutiva, autorregulación de la cognición, autorregulación de la motivación y afecto, autorregulación del ambiente y el contexto, presentaron una media de 49.1, 48.5, 49.2 y 51.1 respectivamente lo cual nos indica que no hubo extremos y que la población se ubica en los nivel medios de aprendizaje autorregulado

Mientras que el nivel de autoeficacia académica si bien la población se encuentra en todos los niveles, No es típico en mí en lo absoluto corresponde al 7%, No es muy típico en mí 14%, Algunas veces típico en mí. 36%, Frecuentemente típico en mí 30%, Casi siempre típico en mí 13%, muestra una distribución parecida a la autorregulación del aprendizaje ya que los porcentajes más altos se encuentran en los niveles intermedios y no en los extremos.

Al realizar la prueba de Rho de Spearman mostro una significancia bilateral menor a 0.05, además de un coeficiente de correlación de ,479 por lo que nos demuestra que existe una relación positiva y moderada entre la autoeficacia académica y la autorregulación en los estudiantes de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna.

Al relacionar las dimensiones de autorregulación del aprendizaje con autoeficacia académica se encontraron los siguientes resultados: autoeficacia académica con autorregulación de la estrategia ejecutiva mostro una correlación positiva y moderada (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,449), al relacionarlo con autorregulación de la cognición mostro una correlación positiva y baja (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,325), al relacionarlo con autorregulación de la motivación y afecto mostro una correlación positiva y baja (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,398) y al relacionarlo con autorregulación del control del ambiente mostro una correlación positiva y baja (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,385).

Estos resultados coinciden con los resultados presentes en la investigación de Alegre (2014) que encontró una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en los universitarios iniciales de Lima Metropolitana; así mismo Barahona (2014) encontró que la relación entre autoeficacia y autorregulación es altamente significativa y a la vez el nivel de autorregulación es mayor al nivel autoeficacia percibida por los estudiantes y son de suma importancia para un adecuado trabajo académico ; y Hendriati (2015) mostro que la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y los logros académicos están correlacionados positivamente en los estudiantes de la facultad de psicología de Universitas Padjadjaran con lo cual un cambio positivo o negativo influirá de la misma manera en la otra.

Por otro lado Aquino (2015) que también encontró una relación estadísticamente significativa sus resultados difieren ya que encontró que el nivel de autoeficacia era mayor al nivel de autorregulación de los estudiantes de primer ingreso 2015 de la licenciatura de Nutrición del Campus Central, en el caso de Hernandez (2015) este también encontró una relación positiva y moderada entre ambas variables pero los resultados mostraron que el nivel de autoeficacia académica era menor al nivel de autorregulación del aprendizaje

Ya para culminar, considerando los resultados obtenidos podríamos afirmar que cualquier factor positivo o negativo que afecte una de las variables va a repercutir directamente proporcional en la otra, por lo que es necesario que los docentes de todos los cursos promuevan la autoeficacia en los estudiantes y realicen actividades que permitan a los alumnos autorregularse, ya que según Paolini y Bonetto (2013) citado por Aquino (2015), es posible que personas con la misma capacidad y conocimientos obtengan resultados diferentes debido a su nivel de autoeficacia y autorregulación.

**CAPITULO V:
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

5.1. CONCLUSIONES

Considerando los objetivos planteados en la presente investigación, a partir de la aplicación de los cuestionarios propuestos para la comprobación de hipótesis, nos permite concluir:

Primera

Existe una relación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna en el año 2018 ya que la prueba Rho de Spearman evidenció una correlación positiva moderada de 0.449 (p valor 0.01).

Segunda

Existe una relación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de la estrategia ejecutiva en los estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna en el año 2018 ya que la prueba Rho de Spearman evidenció una correlación positiva de 0.325 (p valor 0.01).

Tercera

Existe una relación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la cognición en estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna en el año 2018 ya que la prueba Rho de Spearman evidenció una correlación positiva de 0.415 (p valor 0.01).

Cuarta

Existe una relación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna en el año 2018 ya que la prueba Rho de Spearman evidenció una correlación positiva de 0.398 (p valor 0.01).

Quinta

Existe una relación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna en el año 2018 ya que la prueba Rho de Spearman evidenció una correlación positiva de 0.385 (p valor 0.01).

5.2. RECOMENDACIONES O PROPUESTAS

En base a los hallazgos encontrados en la presente investigación se plantean las siguientes sugerencias al equipo directivo; directora, coordinadores, docentes y jefes de práctica:

Primera

Considerando los resultados respecto al nivel de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica es de considerarse positivo y destacable, pero se debe tener en cuenta también se presentan estudiantes en un nivel bajo, por lo que se propone a la dirección de escuela la implementación de un monitoreo periódico de estas dos variables y de igual manera capacitar a los docentes para que logren identificar los factores académicos y socioemocionales, ya que si bien se han obtenido buenos resultados se debe hacer todo lo necesario para mantenerlo y /o mejorarlo.

Segunda

Considerando los resultados hallados en la dimensión de autorregulación de la estrategia ejecutiva donde un porcentaje notorio de los alumnos no lo suele usar o simplemente no considera su uso, lo que indica un déficit en la capacidad de estos alumnos para formular, planificar y ejecutar metas lo cual influye directamente en los resultados académicos, lo que es raro porque los alumnos llevan un curso dedicado sobre eso; por lo que se sugiere a la escuela de tecnología médica una revisión acerca de cómo se está llevando el curso y sobre si los alumnos están tomando la importancia debida al curso en cuestión.

Tercera

Los resultados mostraron que sumado, el 25 % de los estudiantes considera no es típico en lo absoluto y no es muy típico en ellos el uso de la autorregulación de la cognición que es la utilización de estrategias que permitirán que el proceso cognitivo

se encuentre de forma activa en el aprendizaje y el recuerdo por lo cual se sugiere a los docentes incentivar en clase estrategias de repaso, elaboración de nueva información y su organización.

Cuarta

Se observó que sumado, el 22 % de los estudiantes considera no es típico en lo absoluto y no es muy típico en ellos la autorregulación de la motivación y afecto; esto quiere decir que todo el resto de la población si considera la autorregulación de la motivación y el afecto dentro su proceso de aprendizaje, por lo que se recomienda a los docentes instruir a los alumnos sobre la utilización de estrategias como el lenguaje auto dirigido, auto recompensas al lograr ciertos avances académicos; y resaltar la importancia de la tarea con su importancia en el futuro dentro del aula.

Quinta

Se halló que el 19% de los estudiantes considera no es típico en lo absoluto y no es muy típico en ellos la autorregulación del ambiente y/o contexto, por lo que más del 80% si considera adaptar el contexto y ambiente en el que realiza su proceso de aprendizaje, por lo cual se propone a los docentes implementar dentro del salón estrategias dirigidas a mejorar la gestión del tiempo, así como también el trabajo colaborativo e individual, de igual manera consultar a los alumnos acerca de los ambientes proporcionados para el desarrollo de sus actividades academias fuera de las aulas y coordinar con la comunidad educativa la posibilidad de modificar y/o incrementar los ambientes de manera adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adanaqué Rufasto, M. V. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015 (Tesis para Maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Agüero, J. (2018). *Habilidades académicas y autorregulación del aprendizaje en ingresantes a ciencias empresariales. (Tesis de Maestría)*. Recuperada de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1381>
- Alarcón, I. (2016). *Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica. (Tesis de Maestría)* Recuperada de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3035>
- Alegre, A. (2014). *Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. Propósitos y Representaciones, 79-120.*
- Aquino, A. (2015). *Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del campus central de la universidad Rafael Landívar en el curso de Estrategias de Razonamiento (CFI). (Tesis de Maestría)*. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Aquino-Angelica.pdf>
- Arias, W. (2018). *Revista de estilos de Aprendizajes, 11(21)*. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/380/252>
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría social cognitiva*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona.

- Bandura, A. (1997). "Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia".
- Barahona Arévalo, M. (2014). "Correlación entre autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de 4to y 5to bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Verapaz (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción.
- Barraza, M. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. . *Revista de Investigación Educativa*, 1-30.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Review. *Handbook of Self-Regulation*, 1-9.
- Brockner, J., Heuer, L., Siegel, P., Wiesenfeld, B., Martin, C., Grover, S., & Bjorgvinsson, S. (1998). El efecto moderador de la autoestima en reacción a la voz: evidencia convergente de cinco estudios. *Journal of Personality and Social Psychology*, 394-407.
- Bruner, J. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. Londres : Academic Press.
- Butler, K. (2002). How Kids learn: what theorist say. . *Learning*, 30-43.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 209-237.
- Carraher, J. Theses, Student Research, and Creative Activity: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 37. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/37/>
- Chavez, E. (enero, 2016). Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36843409006.pdf>

- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la Administración*. Mexico: McGraw-Hill.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 88–108.
- Desombre C. (2016). Sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles : L'importance des conditions de travail. *Enfance* , 3, 287 a 298.
- Daural, F. (2008). *El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario*. CONICET. Universidad Austral. .
- Duran Falcón, J. (2017). *Aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional de las estudiantes de educación inicial 2016 de la IESPP "Emilia Barcia Boniffatti"* (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1040-1048.
- Fernandez E. y Bernardo, A. (2011). International Journal of Developmental and Educational Psychology. Recuperado de: http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_201-208.pdf
- Fondo Editorial Universidad Cesar Vallejo. (2017). Referencias estilo APA. Recuperado de: https://www.ucv.edu.pe/datafiles/FONDO%20EDITORIAL/Manual_APA.pdf
- Garcia, M. (enero – abril, 2012). Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 16(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36843409006.pdf>

- Gonzales, M.C. y Schunk, DH. (1992). Auto concepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: ediciones de la Universidad de Navarra.
- González-Torres, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Lanz, M. (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*.
- León Rubio, J., & Medina Anzano, S. (2016). Psicología social de la salud : fundamentos teóricos y metodológicos.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing Executive Functions. . *International Journal of Psychology*, 281 – 297.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological assessment (3rd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Lumsden, L. (1994). *Student Motivation to Learn*. Clearinghouse on Educational Management.
- Luria, A. (1980). *Higher cortical functions in man*. Nueva York: Basic Books. .
- Mauri Majós, T., Colomina Álvarez, R., & Gispert, I. (Enero-abril de 2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 377-399.
- McCombs, B., & Whisler, J. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 277-306.
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad*

Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" - Huaraz (Tesis de pre grado).
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Nuñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A., & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 139-146.

Olivas Martínez, A., & Barraza Macías, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango.* (U. P. Durango, Ed.) Mexico.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception*, 239-265.

Paris, S. (2007). *El papel de la autorregulación del aprendizaje en la Enseñanza contextual: principios y practicas para la formación de profesores.* Universidad de Nuevo México. .

Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 89-101.

Perry, N. (1998). Young children's self regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 715-729.

Pintrich, P. (1986). *Comprender el aprendizaje autorregulado.* San Francisco: Jossey-Base. : P. R. Pintrich (ED).

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning.* San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice - THEORY PRACT*, 219-225.

- Pintrich, P. (2004). *New directions for teaching and learning: Understanding self-regulation learnig*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P., & Degroot. (1990). Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica. *Dario de Educación Psychology*, 33-40.
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P., Mckeachie, W., Lin, G., & Smith, D. (1986). *Motivated strategies for learning questionnaire*. Michigan: The University of Michigan.
- Pool-Cibrián, W. (2013). Autoefiacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21-37.
- Prieto, L. (2009). La autoeficacia en el contexto académico [Exploracion Bibliografica comentada]. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Roces, C., & González-Pineda, J. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica del Departamento de Psicología*.
- Rodriguez , L. (2008). *Variables cognitivo-motivacionales, comportamentales y contextuales y su relación con los procesos de autorregulación del aprendizaje en área de las matemáticas (Tesis)*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Rodriguez, F. (2003). Felicidad subjetiva y dimensiones del Autoconcepto, físico. *Revista de Psicodidáctica*, 131-138.
- Rodriguez-Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO (Tesis de Doctorado)*. Universidad de la Coruña.

- Rosario, P. et al. (noviembre, 2013). Scielo, 13(2). Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3436>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 215-231.
- Schunk, H., & Zimmerman, B. (1994). *Autorregulación en la Educación: Retrospectiva y prospectiva*. N. J.: Erlbaum. .
- Smith, A. (1989). A review of the effects of noise on human performance. *Scandinavian Journal of Psychology*, 185-206.
- Stuss, D., & Levine, B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 401-403.
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Domper Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 141-153.
- Valverde Riascos, O. O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas (Tesis de Doctorado)*. Universidad de Valencia.
- Zimmerman, B. (1989). Los modelos de aprendizaje Autorregulado y Los Logros académicos. *New York: Springer-Verlang*, 1-25.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. *Handbook of Self – Regulation*, 13-38.

Zimmerman, B. (2001). *El Logro de la excelencia académica: Una perspectiva de autorregulación*. . Mahwah NJ: Erlbaum. .

Zimmerman, B., & Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 614-628.

ANEXOS

ANEXO 1

Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	UNIDAD / CATEGORÍA	ESCALA
Autoeficacia académica	Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción (output)	<ul style="list-style-type: none"> Organización para la producción Comprensión de conceptos para la producción 	Tipo escala de Likert de 1 al 4, donde 1= nada seguro, 2=poco seguro, 3=seguro y 4= muy seguro.	Ordinal
	Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)	<ul style="list-style-type: none"> Atención en clases Concentración en el aprendizaje individual Uso de estrategias de apoyo 		
	Autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje (retroalimentación)	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa en clase Buscar feedback en clase Cuestionar al no estar de acuerdo. 		
Autorregulación del aprendizaje	La autorregulación de la estrategia ejecutiva	Proceso de ejecución, proceso metacognitivo, análisis de la tarea, estrategias de construcción, monitoreo. Estrategias de evaluación	Escala de Liker de 5 puntos en sentido positivo, donde 1= nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4= casi siempre y 5= siempre	Ordinal
	Autorregulación de la cognición	Orientación hacia la meta, recompensa, sentimiento de capacidad		
	Autorregulación de la motivación y del afecto	Proceso cognitivo, atención, almacenamiento de datos, recuperación de datos, ejecución de tareas.		
	Autorregulación de control del ambiente o del contexto	Empleo del medio ambiente, búsqueda de ayuda, administración del tiempo, administración de tareas.		

ANEXO 2

Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</p> <p>¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica con mención en terapia física y rehabilitación de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?</p> <p>2. INTERROGANTE ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la estrategia ejecutiva?</p> <p>b) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la cognición?</p> <p>c) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y del afecto?</p> <p>d) ¿Existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto?</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL</p> <p>Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica con mención en terapia física y rehabilitación de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y la autorregulación de la estrategia ejecutiva.</p> <p>b) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y la autorregulación de la cognición.</p> <p>c) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de la motivación y del afecto.</p> <p>d) Establecer si existe relación entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes.</p> <p>Hipótesis nula: No existe una correlación directa entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en estudiantes.</p> <p>2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>e) Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y la autorregulación y la estrategia ejecutiva en estudiantes.</p> <p>f) Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la cognición en estudiantes.</p> <p>g) Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes.</p> <p>h) Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Variable Independiente Autoeficacia académica</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción (output) - Autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) - Autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje (retroalimentación) <p>Variable Dependiente Autorregulación del aprendizaje</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación de la estrategia ejecutiva - Autorregulación de la cognición - Autorregulación de la motivación y del afecto - Autorregulación de control del ambiente o del contexto <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y la autorregulación y la estrategia ejecutiva en estudiantes. - Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la cognición en estudiantes. - Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y Autorregulación de la motivación y del afecto en estudiantes. - Existe una correlación directa entre autoeficacia académica y autorregulación de control del ambiente o del contexto en estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de Investigación No experimental de enfoque cuantitativo - Diseño de la Investigación Descriptivo, prospectivo de corte transversal correlacional - Ámbito de Estudio El estudio se pretende realizar en las instalaciones de una universidad particular en el segundo semestre del año 2018. - Población Se aplicara en los alumnos de la carrera de Tecnología Médica matriculados en el semestre académico 2018 – II - Muestra Se aplicara en toda la población, por lo que no es necesario sacar una muestra. - Técnicas de Recolección de datos El instrumento de recolección de datos será un cuestionario - Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> • Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica • Inventario del Aprendizaje Autorregulado

ANEXO 3

Inventario del Aprendizaje Autorregulado**Linder, Harris & Gordon V. 4.01**Sexo: M F

Ciclo académico:

Instrucciones: Por favor leer el enunciado y posteriormente marque con una X la respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

a = Casi siempre típico en mí.

b = Frecuentemente típico en mí.

c = algunas veces típico en mí.

d = No es muy típico en mí

e = No es típico en mí en lo absoluto.

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.

1. Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.

a b c d e

2. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.

a b c d e

3. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.

a b c d e

4. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase

a b c d e

5. Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.

a b c d e

6. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes

a b c d e

7. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.

a b c d e

8. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?

a b c d e

9. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas sí me va bien en el examen o en el curso.

a b c d e

10. Cuando estoy estudiando me aísto de cualquier cosa que pueda distraerme.

a b c d e

11. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.
- a b c d e
12. Estudio sólo cuando hay necesidad.
- a b c d e
13. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación.
- a b c d e
14. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material
- a b c d e
15. Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.
- a b c d e
16. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.
- a b c d e
17. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.
- a b c d e
18. Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.
- a b c d e

19. Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.).

a b c d e

20. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.

a b c d e

21. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.

a b c d e

22. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.

a b c d e

23. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.

a b c d e

24. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.

a b c d e

25. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.

a b c d e

26. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.

a b c d e

27. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.
- a b c d e
28. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.
- a b c d e
29. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.
- a b c d e
30. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.
- a b c d e
31. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.
- a b c d e
32. Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.
- a b c d e
33. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.
- a b c d e
34. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo “qué yo ya sé sobre este tema”.
- a b c d e

35. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.
a b c d e
36. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.
a b c d e
37. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.
a b c d e
38. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.
a b c d e
39. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.
a b c d e
40. Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.
a b c d e
41. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo “¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?”
a b c d e
42. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.
a b c d e

43. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.
- a b c d e
44. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier señal o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar
- a b c d e
45. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.
- a b c d e
46. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.
- a b c d e
47. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.
- a b c d e
48. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.
- a b c d e
49. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.
- a b c d e
50. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.
- a b c d e

51. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.

a b c d e

52. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.

a b c d e

53. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.

a b c d e

54. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.

a b c d e

55. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.

a b c d e

56. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.

a b c d e

57. Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.

a b c d e

58. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.

a b c d e

59. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.

a b c d e

60. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.

a b c d e

Anexo 4

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)**Arturo Barraza Macias**

Coloque una "X" en la casilla que responda más fielmente su sentir para cada pregunta. A todas ellas, les antecede la frase "¿Qué tan seguro estoy de poder?", de manera que la pregunta 1 completa sería por ejemplo: "¿Qué tan seguro estoy de poder realizar cualquier trabajo académico que encarguen los profesores?", las posibles respuestas son: "estoy nada seguro", "estoy poco seguro", "estoy seguro" y "estoy muy seguro"

POR FAVOR CONTESTA TODOS LOS ITEMS Y SOLO MARCA UNA ALTERNATIVA EN CADA AFIRMACIÓN.

N°	¿Qué tan seguro estoy de poder...?	Respuesta			
		Nada seguro	Poco seguro	Seguro	Muy seguro
1	Realizar cualquier trabajo académico que encarguen los profesores				
2	Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encarguen los profesores				
3	Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los docentes				
4	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso				
5	Entender los diferentes temas que abordan los docentes durante la clase				

6	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me soliciten los profesores				
7	Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en las clases.				
8	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del docente o de los compañeros.				
9	Prestar atención a la clase que imparte el docente sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.				
10	Comprometer más tiempo para realizar mis labores universitarias para estudiar cuando así se requiera.				
11	Concentrarme a la hora de estudiar sin que me distraigan otras cosas.				
12	Buscar información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es una biblioteca o en la internet.				
13	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los docentes.				
14	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.				

15	Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.				
16	Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo.				
17	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.				
18	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.				
19	Preguntar al docente cuando no entiendo algo de lo que está abordando.				
20	Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.				