

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, LA AUTORREGULACIÓN Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LAS EDUCANDAS DE 4TO. DIVERSIFICADO DEL INSTITUTO BELGA
GUATEMALTECO"**
TESIS DE POSGRADO

LUIS ADALBERTO MARTÍNEZ GONZÁLEZ
CARNET 22388-13

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, FEBRERO DE 2016
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, LA AUTORREGULACIÓN Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LAS EDUCANDAS DE 4TO. DIVERSIFICADO DEL INSTITUTO BELGA
GUATEMALTECO"**
TESIS DE POSGRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR
LUIS ADALBERTO MARTÍNEZ GONZÁLEZ

PREVIO A CONFERÍRSELE
EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, FEBRERO DE 2016
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ROBERTO ANTONIO MARTÍNEZ PALMA

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. SABRINA ISABEL GUERRA HERRERA DE CHUY

Guatemala, 25 de septiembre de 2015.

Señores
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. para someter a su consideración la tesis del estudiante, **Luis Adalberto Martínez González**, con número de carné **22388-13**, titulada **"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, LA AUTORREGULACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LAS EDUCANDAS DE 4TO. DIVERSIFICADO DEL INSTITUTO BELGA GUATEMALTECO"**, de la Maestría en Educación y Aprendizaje.

Asimismo, por haber tenido la oportunidad de dar seguimiento a la investigación y revisar el informe final, me permito manifestarles que la misma reúne ampliamente las condiciones exigidas por la Universidad Rafael Landívar y la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que me permito someterla a su consideración para que sea nombrado el revisor respectivo.

Atentamente,


Mgr. Irene Ruiz Godoy
Asesora

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado del estudiante LUIS ADALBERTO MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Carnet 22388-13 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05717-2016 de fecha 2 de febrero de 2016, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, LA AUTORREGULACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LAS EDUCANDAS DE 4TO. DIVERSIFICADO DEL INSTITUTO BELGA GUATEMALTECO"

Previo a conferírsele el grado académico de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 3 días del mes de febrero del año 2016.

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A Dios, por el don de la vida, por darme fortaleza y esperanza.

A mi familia, en especial a **mi mamá**, por ser el mejor regalo que Dios me ha dado.

A mis hermanos, por el ejemplo de trabajo, sacrificio, y perseverancia, porque me han apoyado, y acompañado mostrándome cómo se superan las dificultades y se afrontan los retos.

A mi asesora, Irene Ruiz, (M. A.), por todas sus enseñanzas, apoyo, aliento y acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

A mis amigos y compañeros, por sus enseñanzas y apoyo para la realización de esta tesis.

Al Instituto Belga Guatemalteco, por su apoyo para la realización de esta investigación y culmen de esta fase educativa.

ÍNDICE

Resumen	01
I. Introducción	02
1.1 Autoeficacia	15
1.1.1 Definición	15
1.1.2 Autoeficacia y expectativas de resultado	16
1.1.3 Algunos elementos generales que se relacionan con la autoeficacia.	17
1.1.4 Indicadores de autoeficacia.	18
1.1.5 Autoeficacia y auto-concepto	19
1.1.6 Autoeficacia y motivación	21
1.1.7 Influencia de la autoeficacia previa en la ejecución de la tarea	23
1.1.8 Autoeficacia en el aprendizaje y la enseñanza.	24
1.2 Autorregulación	26
1.2.1 Definición	26
1.2.2 Aspectos relacionados a la autorregulación.	27
1.2.3 Análisis dimensional de la autorregulación	30
1.2.4 Autorregulación y motivación	31
1.2.5 Autorregulación y aprendizaje	31
1.2.6 Estrategias de autorregulación	34
1.3 Rendimiento académico	36
1.3.1 Definición	36
1.3.2 Rendimiento académico y motivación intrínseca	37
1.3.3 Rendimiento y auto-concepto	38
1.3.4 Rendimiento académico y sus determinantes	40
II. Planteamiento del problema	42
2.1 Objetivos	43
2.2 Variables de estudio	44
2.3 Definición de variables	44
2.4 Alcances y límites	45
2.5 Aporte	45

II. Método	47
3.1 Sujetos	47
3.2 Instrumentos	47
3.3 Procedimiento	49
3.4 Tipo de investigación y metodología estadística	49
IV. Presentación y análisis de resultados	50
4.1 Resultados descriptivos	51
4.2 Resultados comparativos	54
V. Discusión de resultados	57
VI. Conclusiones	60
VII. Recomendaciones	61
VIII. Referencias bibliográficas	62
Anexos	66

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las alumnas de 4to. diversificado del Instituto Belga Guatemalteco. Se tomó en cuenta a las 80 alumnas, con edades comprendidas entre 15 y 17 años.

Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de autoeficacia académica general y el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico. Para el rendimiento académico se aplicó un cuestionario sobre indicadores de percepción del rendimiento académico de Morales (2006) y el promedio de las notas de las unidades 1 y 2 del ciclo escolar 2015.

El tipo de investigación fue de carácter descriptivo y correlacional, debido a que se establecen asociaciones, y se trata de dar una explicación necesaria entre las variables de autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico. El diseño del trabajo, fue no experimental, porque carece de manipulación de variables y se obtienen los datos en una sola oportunidad.

La metodología del análisis estadístico se hizo por medio de la comparación y diferencia de medias, diferencia de desviaciones estándar, T de *student* y correlación.

Entre las principales conclusiones se obtuvo que existe relación entre la autoeficacia, la autorregulación y rendimiento académico de las educandas. Asimismo, la dimensión de la autorregulación es mayor a la dimensión de la autoeficacia de las educandas.

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos siglos el ser humano, de manera particular, los niños y los jóvenes de todos los pueblos, independientemente de la cultura u otros, deben desarrollar un proceso para crecer, para adaptarse y hacer cambios en su sociedad, a este proceso se asiste y se acompaña en el ciclo escolar, es un proceso de educación, donde existe una dimensión para enseñar y otra para aprender. Por los diversos cambios que ha sufrido la historia y las sociedades actuales enfatiza de manera particular una frase importante, los alumnos deben aprender a aprender, ya que los conocimientos han cambiado, las generaciones evolucionan a una velocidad impresionante, tantos conocimientos que parecen interminables.

Valverde, citado por Valenzuela y Pérez (2013), afirma que las actuales tendencias en educación ponen al estudiante como protagonista del proceso educativo. El docente asume entonces un nuevo papel, aunque no menos importante, el de corresponsable del proceso de aprendizaje. Es decir, está orientado a diseñar actividades, ya sea para identificar errores en procesos y solucionarlos o potenciar fortalezas en el alumno y, con base en ambos, diseñar estrategias de enseñanza.

La relación de los agentes en el proceso educativo, y las herramientas cognitivas que se integran podrían determinar si el alumno genera u obtiene un buen rendimiento académico o el hecho que apruebe o no, su año escolar. El aprender o no; es donde las herramientas o recursos que se tienen pueden ayudar a esclarecer el protagonismo del alumno y la participación del docente, en cuanto que desarrollan su función y vocación en el proceso educativo.

Tener una noción o idea sobre la autoeficacia y la autorregulación, esclarece la visión sobre cómo los alumnos pueden aprender a aprender, donde cada uno puede ser autónomo en su desenvolvimiento como personas, como alumnos, como maestros de sí mismos. Aunque no será una variable a profundizar en este documento, es bueno mencionar que la autoeficacia y autorregulación del educando están condicionadas por las estrategias conscientes o inconscientes, que ha aprendido en el transcurso de su aprendizaje. Es decir, el aprobar, el sentir la confianza de poder hacer las tareas o las actividades evaluativas va estar ligado o relacionado a

las maneras de cómo ha aprendido a aprender, cómo se autorregula o cómo se percibe (sus cualidades y herramientas cognitivas).

Así, el trabajo que a continuación se presenta, pretende establecer la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las alumnas de 4to. diversificado del Instituto Belga Guatemalteco de la ciudad de Guatemala.

La reflexión sobre autoeficacia y autorregulación muestra como el rendimiento académico es influido por estas ideas, por estos constructos que son de gran importancia en el proceso de aprendizaje, porque debido a las variables de generaciones actuales, ser autónomos es una de las mejores herramientas o dimensiones que el ser humano que se educa, debe adquirir y asimilar, para formar criterios formales que no tiendan a un relativismo o pesimismo cuando revisan sus calificaciones finales.

Para conocer sobre estos temas, se han realizado diferentes investigaciones, entre ellas se citan las realizadas en Guatemala:

En esta línea Barahona (2014), elaboró su tesis sobre la Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los alumnos de 4to. y 5to. Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz. Para este estudio tomó una muestra de 50 alumnos conformada por 26 mujeres y 24 varones. Concluyó que si hay una relación positiva entre las variables de la autoeficacia y autorregulación en el rendimiento académico. Una de las inferencias que estableció fue que los resultados en la escala de autorregulación tiene la media más alta siendo 72.60 el resultado, lo que indica que los estudiantes muestran mayor grado de autorregulación que de autoeficacia.

Por su parte, Caxaj (2009), en su tesis sobre la autoeficacia y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, en la ciudad de Guatemala. La muestra fue de 88 estudiantes de la carrera de Psicología. La finalidad fue indagar el nivel de autoeficacia académica percibida en los cursos de Estrategias de Razonamiento y Estrategias de Comunicación Lingüística; llegó a la conclusión de

que sí existe una relación positiva entre autoeficacia académica y rendimiento académico de los alumnos. De todo su análisis infiere que las variables de autoeficacia y autorregulación si tienen incidencia significativa en el rendimiento académico de los alumnos. Finalmente, hace unas recomendaciones a la universidad Rafael Landívar, como el incluir en sus evaluaciones de admisión, la prueba de autoeficacia para que les pueda brindar a la institución un panorama de cómo se perciben los estudiantes en su nueva etapa; luego incorporar la realización de talleres de capacitación para docentes de las dos carreras, en las que se desarrolle las técnicas básicas que la teoría de la auto-eficacia académica y como ésta puede aumentar el rendimiento de sus estudiantes, para fortalecer la autoeficacia académica de los estudiantes de primer año.

En 2012, Chávez, realizó un estudio en la universidad Rafael Landívar sobre la relación entre la autorregulación, autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de Química I, del primer ciclo de la facultad de ingeniería; su objetivo fue determinar si esa relación entre los constructos de autoeficacia y autorregulación tenía conexión estrecha con el rendimiento académico. Las variables que se tuvo en consideración fueron el género, la carrera seleccionada, título de nivel medio, si poseen beca, ubicación de su anterior entidad educativa y la religión. Para esta investigación Chávez tomó una muestra de 80 estudiantes divididos en 3 grupos, correspondiente a tres secciones. Los estudiantes encuestados pertenecen a ambos géneros, con un promedio de edad de 18 años, de la capital y del interior, becados o no. Para obtener los datos necesarios del análisis sobre la autoeficacia utilizó una encuesta de Torres (2006), de la misma manera utilizó un cuestionario para analizar la autorregulación. Logró determinar que existe relación entre la autorregulación y la autoeficacia con el rendimiento académico de los estudiantes de Química I, de la Universidad Rafael Landívar, únicamente para los estudiantes que poseen beca. Además se determinó que el género, la carrera, la localización y orientación religiosa del centro educativo del que provienen, y el título a nivel medio, de los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Rafael Landívar no se relacionan con su autorregulación, autoeficacia y el rendimiento en Química I.

Algunas de las recomendaciones que se establecieron fueron: continuar con los programas de beca a fin de brindar oportunidades de estudios superiores a jóvenes que los requieran; así como incrementar programas donde los alumnos aprendan a autorregularse; también, para los docentes,

esto promovería mejores herramientas cognitivas sobre el proceso educativo, especialmente en la autoeficacia y autorregulación.

Maldonado, (2011) hizo una investigación tomando como muestra de 63 docentes que laboran en los colegios de la Red San Francisco Javier. Su objetivo fue determinar la autoeficacia percibida de los docentes de los colegios antes mencionados y su relación con otras variables, la investigación fue de carácter descriptivo correlacional. Para la obtención de datos se utilizó la escala que diseñara Leonor Prieto para medir la autoeficacia del docente universitario; así como también de un cuestionario que permitió relacionar la autoeficacia percibida del docente con aspectos como satisfacción con la labor docente, alumnos, colegas y la institución. El análisis realizado da evidencias sobre las relaciones positivas entre autoeficacia percibida y los años de experiencia docente. Autoeficacia y satisfacción en el centro, el apoyo institucional y la tarea docente. Concluyó que el nivel de autoeficacia percibida y manifestada de los profesores de los colegios de la Red San Francisco Javier es muy alto. Además pudo afirmar que, según las respuestas de los docentes de los tres colegios, su actitud hacia la docencia, los alumnos y la institución es muy positiva. Y en cuanto a las recomendaciones, establece que se incorpore un programa en la formación docente sobre la investigación cualitativa así como un programa de formación docente que le ayude a desarrollar adecuadamente el currículum planteado.

Continuando con el análisis de algunos estudios hechos en Guatemala, Pereira (2011) realizó una investigación sobre el constructo de la autorregulación académica que tienen los alumnos de primer año, inscritos en el interciclo del año 2010, de la Facultad de Arquitectura y Diseño. Pereira para su estudio tomó una muestra de 241 estudiantes de la Universidad Rafael Landívar del interciclo del 2010. Es bueno mencionar que el objetivo de la investigación fue establecer el nivel de autorregulación académica de los estudiantes de primer año de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Rafael Landívar. En esta ocasión se aplicó el cuestionario de Autorregulación Académica diseñado por Torre (2007). Posteriormente, después de los análisis respectivos y de la discusión de datos, Pereira, concluye que los resultados de la investigación demostraron que los estudiantes se regulan o saben autorregularse en las actividades académicas del interciclo del 2010.

En el 2014, Paredes, considera que la autorregulación es de mucha importancia para el mejor desarrollo del aprendizaje de los alumnos y alumnas. De aquí, realizó una investigación sobre

este constructo, para proporcionar algunas herramientas que le permitan encontrar las mejores estrategias y aplicar la autorregulación en los alumnos (planificar, aprender, solucionar problemas, entre otras); además de estas ideas, expone el objetivo de encontrar la relación que existe entre las estrategias de autorregulación que emplean los estudiantes de Bachillerato en Ciencias y Letras, del Colegio Príncipe de Asturias y su rendimiento académico. La muestra que tomó fue de 117 alumnos de ambos sexos. Los instrumentos para la obtención de datos fueron: el cuestionario de Aprendizaje Autorregulado elaborado por Torre (2007), el cual consta de 20 preguntas. Para realizar la correlación se comparó el resultado obtenido en el cuestionario, con los resultados académicos de tres asignaturas, siendo éstas: Lenguaje, Sociales y Matemática. El análisis estadístico se llevó a cabo con el apoyo del programa estadístico para Windows SPSS, versión 2. Se concluyó que si existe correlación entre el uso de estrategias de autorregulación y el rendimiento académico. Además estableció que existe relación entre la edad y los resultados de Lenguaje y Sociales en donde puede decirse que a mayor edad menor el resultado en las áreas mencionadas y a menor edad mayor resultado en las mismas. Recomendó que se debería incorporar en el Proyecto Curricular del Centro el desarrollo de estrategias de Autorregulación de manera progresiva, y actualizar al equipo docente en cuanto a estas estrategias, para que puedan ayudar a los estudiantes en su aplicación asertiva, y lograr aprendices autorregulados.

Vergara (2014), hizo una investigación de tipo descriptivo correlacional donde estableció como objetivo la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de los alumnos inscritos en el año 2014 en el curso de Química General, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La muestra elegida fue de 67 estudiantes, de ambos sexos, 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Para obtener los datos, utilizó dos instrumentos, uno para la autoeficacia, la Escala para medir la Autoeficacia Académica, de Torre (2006) adaptada por Cuestas (2007), al contexto guatemalteco. Y para la autorregulación en el aprendizaje académico se utilizó el instrumento de Torre (2006). Y el rendimiento académico se estableció por el promedio de calificaciones al 30 de marzo del 2014. Con el análisis de los datos obtenidos, se estableció que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico. Al final de la investigación se recomendó incluir en las evaluaciones de admisión de

esta facultad, pruebas de autoeficacia académica y autorregulación, de esta manera los profesores de primer semestre conocen cómo se perciben los estudiantes a los cuales impartirán clases.

Para muchos países, estas variables de autoeficacia, autorregulación y su relación con el rendimiento académico es de suma importancia, porque su análisis ayuda a tomar decisiones para la mejora de los sistemas educativo y esto en una forma permite que el aprendizaje significativo sea más equitativo.

En España, De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén (2008), realizaron un estudio sobre los enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades públicas europeas: una británica (UWIC, Cardiff, UK) y dos españolas (Almería y Granada). Este trabajo académico se centró en el estudio de la relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la forma de regular su aprendizaje y el tipo de rendimiento. Sostienen que el rendimiento y aprendizaje y autoeficacia tienen relación y relevancia en la Educación Superior Europea, en la que se pretende una mejora significativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al evolucionar desde una perspectiva centrada en la enseñanza y el profesor, a otra centrada en el aprendizaje y el estudiante, pues precisa una elevada autonomía e independencia para aprender, regulando su disposición afectivo-motivacional y sus procesos cognitivos.

En México, Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea (2012) hicieron una investigación sobre Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. Para esta investigación establecieron como objetivo el comparar los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios. Estos autores eligieron una muestra total de 2089 sujetos; 902 mujeres y 1187 hombres, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con una edad promedio de 18.23 años ($DE=0.74$). El tipo de investigación está dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Y el instrumento que utilizaron para su investigación fue la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), que consiste en una encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 13 ítems relacionados con conductas académicas; donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, la frecuencia con que actualmente, en forma ideal y si se esfuerza en cambiar, realizaría o manifestaría una acción.

Una de las conclusiones a las que llegaron los autores, fue que las mujeres se perciben como más autoeficaces; ellas con mayor necesidad y posibilidad de serlo que los hombres. Por otro parte, se considera que los varones muestran una mayor insatisfacción y se perciben con mayor posibilidad de mejoría en el factor excelencia. Deduciendo, que las mujeres muestran un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares; y que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres, así como mayores deseos de terminar sus estudios.

Al final del análisis se estableció que ante, las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia, se recomiendan que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida habrá que tomar en cuenta la variable género. Por tanto, el estudio realizado contribuye a aportar evidencias y datos que propician la intervención educativa dentro de una perspectiva de atención a la diversidad en el aula.

En Barcelona, Navarro, Bricteux, Curioso, Escartin, Ceja y Solanas (2013), realizaron un estudio donde se presenta un modelo teórico que propone un doble mecanismo para entender cómo influye la motivación en el rendimiento académico basado en teorías motivacionales como la teoría del flujo y la teoría de la auto-determinación. El modelo propone un doble mecanismo en la relación entre motivación y rendimiento: primero, cuando la motivación por las actividades que se desarrollan en clase es intrínseca; segundo, cuando la motivación por las actividades no es intrínseca, el rendimiento conseguido es función de la competencia percibida. El estudio de aplicó a estudiantes universitarios. Para el estudio invitaron a unos 200 alumnos pertenecientes a diferentes grados universitarios (Gestión y Administración Pública, Psicología, Relaciones Laborales). El instrumento que se utilizó fue un cuestionario de motivación durante 10 veces a lo largo de un semestre. Este cuestionario, tipo Likert, se aplicó para explorar los niveles en antecedentes motivacionales, experiencia de flujo, competencia percibida en la realización de la actividad, y niveles de motivación intrínseca; además el cuestionario valoró, en una sola ocasión, el desempeño subjetivo y el rendimiento final (nota final obtenida en la asignatura). La participación fue voluntaria y se respetó el anonimato y confidencialidad de los datos. Los datos obtenidos, con una estructura multinivel (10 registros por cada estudiante) fueron analizados utilizando análisis de regresión jerárquico. Los resultados confirman la influencia significativa del doble mecanismo propuesto y el papel crítico de la motivación intrínseca para entender qué

ruta es más efectiva. La primera ruta planteada por el modelo explica un porcentaje de varianza significativamente mayor que la segunda, aun cuando la influencia de la segunda ruta también es significativa. Otro de los resultados más significativos es que la motivación ha mostrado importantes fluctuaciones a lo largo del periodo evaluado (un semestre), encontrándose patrones de cambio diferentes.

En España, Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosário (2009), elaboraron un estudio para analizar los constructos de autoeficacia docente y motivación del profesor y las estrategias de enseñanza; para este proyecto establecieron dos objetivos: a) aportar información sobre cómo los profesores coordinan diferentes ámbitos de autoeficacia (para optimizar el proceso instruccional, para gestionar el aula y para implicar al estudiante en el proceso de aprendizaje), y así producir en cierta manera perfiles semejantes de autoeficacia como docentes, b) indagar acerca de cómo, los estudiantes, se relacionan con niveles y tipos de motivación, estrategias instruccionales y con la autoestima de los docentes. Tomaron a 95 profesores quienes participaron de manera voluntaria. Estos profesores, pertenecientes a diez centros universitarios distintos. De ellos, el 66.30% imparte docencia en primer ciclo y el 33.70% en segundo ciclo. Uno de los instrumentos para evaluar la autoeficacia docente que se utilizó fue una versión adaptada al español de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). A través de esta escala se midió la percepción de autoeficacia docente en tres dimensiones: (a) eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, (b) eficacia percibida para gestionar el aula y (c) eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. Para medir la autoestima, los docentes respondieron a un conjunto de 10 ítems referidos a su autoestima como docente (por ejemplo: *“En general, creo que soy un buen profesor”*). Los ítems de esta escala fueron elaborados siguiendo el modelo de autoestima de Rosenberg. Luego para medir la Motivación Docente, se sigue la Teoría de Metas según Ames, (1994); Brophy, (2004); Dweck y Leggett, (1988), Elliot y McGregor, (2001); Pintrich, (2003), (citados por Rodríguez et al., 2009). Se construyó un cuestionario en el que cada profesor valoró en qué medida diferentes razones explicaban su implicación en la actividad docente. Y finalmente se elaboró un Cuestionario para medir las Estrategias Instruccionales con el fin de valorar las tres fases propias de una enseñanza autorregulada: “antes” (implicación en la planificación), “durante” (implementación de actividades) y “después” (evaluación de logros). Los resultados aportados confirmaron los hallazgos de investigaciones recientes en el sentido de

que las creencias de auto-eficacia de los profesores tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes. Concluyen que los logros de los profesores en relación con sus actividades docentes van a depender, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol.

En Argentina, González (2010), enfatiza la necesidad de analizar la educación de los estudiantes desde la dimensión de la perspectiva de la autoeficacia y desempeño académico, y los factores que inciden en este proceso de aprendizaje. El objetivo del estudio fue relacionar la autoeficacia percibida con el rendimiento académico. La investigación se realizó desde la visión de los alumnos, centrándose en la confianza para hacer las actividades académicas; y se analizó también, la capacidad de los alumnos para superar los fracasos en el rendimiento académico. Para este análisis la muestra fue de 60 estudiantes, con edades entre 19 y 22 años, de cuatro carreras, (30 de Ciencias de la Educación, 10 de Geografía, 10 de Inglés y 10 de Historia), pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. El instrumento utilizado fue un cuestionario, dividido en tres partes: la primera hace referencia a los datos personales, la segunda a los antecedentes del secundario y la tercera a los antecedentes en la Universidad; esta última incluye una Escala Likert para evaluar Autoeficacia; la Escala Likert fue elaborada *ad hoc*, a partir de un instrumento confeccionado por el equipo de investigación del Proyecto de la SeCyT, 2005-2007, *Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados, Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor*, dirigido por la Dra. Morchio. Corroboró que la autoeficacia está relacionada con las creencias que el estudiante tiene sobre sus capacidades y habilidades; y con respecto de la relación con el Rendimiento Académico se observó una mayor Autoeficacia percibida en los alumnos que no presentan dificultades en comparación con aquellos que sí las presentan, diferencia que resulta estadísticamente significativa. Prácticamente el origen de la motivación son las expectativas de eficacia (convicción de que se puede realizar una tarea para lograr los resultados). Y se recomienda que la universidad debe prestar una atención sostenida al desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos, y a las creencias que acompañan a estas habilidades, elaborando intervenciones, basadas en la teoría, tendientes a potenciar la autoeficacia que le

permitan al estudiante el fortalecimiento de su propia percepción, lo cual le brindaría seguridad en sí mismo.

En México, Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda (2013), realizaron una investigación sobre la autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. En este estudio se constata que las *relaciones familiares* son estimadas como elementos mediadores en diferentes tipos de autoeficacia. En este trabajo se explora la relación entre la depresión, la autoeficacia académica, la dinámica familiar y el rendimiento académico. Participaron ochenta alumnos de educación secundaria, divididos en dos grupos en función de sus puntajes del Inventario de Depresión de Kovacs (cincuenta mujeres y treinta hombres, con edades entre los 12 y los 15 años. A la mitad de ellos les fue identificada depresión severa de acuerdo al Inventario de Depresión de Kovacs y el resto, sin depresión). A ambos grupos les fueron aplicadas dos escalas: Clima Social en la Familia y Autoeficacia: la *Escala de Autoeficacia para Niños* que se encuentra en Bandura, 1990; Pastorelli (et al., 2001), en su versión y adaptación española por Carrasco y Del Barrio (2002). Se obtuvieron las calificaciones mediante la consulta autorizada del archivo de control escolar de la institución educativa a la que pertenecían. Luego de la obtención de los datos y resultados se descubre que las mujeres presentaron mayores puntajes de depresión que los hombres, siendo tal diferencia significativa tanto para los puntajes totales del instrumento como para los factores de relaciones interpersonales y depresión. Con respecto al rendimiento académico las mujeres presentaron un promedio de calificaciones mayor en relación al de los hombres, cuya diferencia fue significativa a nivel de 0.005, de manera similar las diferencias en calificaciones para cada materia también fueron significativas, presentándose los mejores puntajes en las mujeres. No se encontraron diferencias significativas en cuanto a género en los puntajes de la escala de autoeficacia y sus factores.

En segundo lugar, en cuanto a la depresión y rendimiento académico, los alumnos clasificados como depresivos severos obtuvieron calificaciones menores que los sujetos considerados normales. Las diferencias se presentan tanto en el promedio general, como en las calificaciones obtenidas en cada materia. Al aplicar la *t* de *Student* se advierte que tales diferencias son significativas en todos los casos, excepto en una sola materia, Educación Física. Los resultados

revelan una relación inversa entre depresión y autoeficacia total. Los sujetos que obtuvieron niveles bajos de depresión y que fueron clasificados como no deprimidos, presentan puntajes de autoeficacia más altos que los identificados como deprimidos severos; las diferencias en la autoeficacia debidas al nivel de depresión sólo fueron significativas para la autoeficacia social y académica. Otro elemento que se descubre es que la cohesión familiar se correlaciona positivamente con la autoeficacia total y con el factor de autoeficacia académica en los sujetos sin depresión, en tanto que en los sujetos deprimidos severos las relaciones familiares conflictivas correlacionan de manera negativa tanto en el factor de autoeficacia social como en la autoeficacia académica.

Los mismos autores manifiestan que las creencias de autoeficacia ejercen influencia positiva en la percepción de los individuos sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas y en las reacciones emocionales favorables ya que no sólo refuerzan el nivel de logro sino que proporcionan bienestar. En otros casos, las escasas percepciones de autoeficacia conducen a dudar de las propias capacidades y generar sentimientos negativos, una sensación de ansiedad, de falta de control, de desamparo y /o de depresión. Un bajo rendimiento académico se relaciona con bajas posibilidades de aceptación social, lo cual puede conducir a una baja autoeficacia percibida en la cual se enfatizan las desilusiones y por ello aumenten los cuadros depresivos.

En Colombia, una investigación que realizaron Contreras, Espinoza, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, (2005) de la Universidad Santo Tomás, en adolescentes, señalaron que este estudio tuvo como propósito determinar si las variables de autoeficacia y ansiedad guardan relación con el rendimiento académico en un grupo de 120 estudiantes de secundaria de un colegio privado de Bogotá. Para ello, se aplicó la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Los resultados evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad no. Al examinar por áreas de conocimiento, se encontró que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para la predicción del rendimiento académico. Se discute el papel contextual de la ansiedad, así como de su posible mediación en la autoeficacia y el rendimiento académico.

En la Revista de Psicología y Educación elaborada por el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid, Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão, (2005), realizaron un estudio sobre la mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de Enseñanza Primaria y Secundaria. En este artículo se presentó el proyecto “(Des) venturas de Testas”, una herramienta diseñada para el entrenamiento y la promoción de los procesos de aprendizaje autorregulado en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. El proceso de autorregulación del aprendizaje es intencional, es decir, los alumnos deben aprender a utilizar y aplicar las estrategias de aprendizaje en sus tareas y actividades académicas con autonomía y decisión personal consciente.

Para Rosário, et al. (2005), una de las preocupaciones actuales de los colegios o entidades educativas está centrada en la problemática del fracaso escolar y el correspondiente abandono precoz; así como el desarrollo de competencias. Por lo que realizaron un estudio sobre la autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. La investigación fue realizada con una muestra de 750 estudiantes de enseñanza básica, con edades entre 12 y 15 años, seleccionados aleatoriamente por grupo de un total de diez colegios. Los resultados obtenidos muestran, que a mayor uso de estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje mayor es el rendimiento, y viceversa, y que el uso de dichas estrategias depende fuertemente de la utilidad percibida de tal comportamiento y de la autoeficacia para su uso efectivo.

También en España, Valle, González, Rodríguez, Núñez y González (2006), elaboraron un trabajo de investigación sobre las Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. En este estudio se analizaron las diferencias en estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de información) y en estrategias de autorregulación del estudio (planificación y supervisión-revisión), según los niveles de las metas académicas de 447 estudiantes (55% hombres y 44,7% mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados muestran que, además de las metas orientadas al aprendizaje, hay otras metas que promueven el uso de estrategias y la implicación en el estudio. Incluso aquellas metas orientadas

al yo que llevan a una implicación en el estudio derivada de una defensa del yo y las derivadas de una búsqueda de mejora de la autoestima también están relacionadas significativamente con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio. Una idea que se puede resaltar es que en el aprendizaje son necesarias las estrategias que ayudan a la metacognición y esto permite un mejor nivel en la autoestima y en la autorregulación del mismo.

La autoeficacia en las últimas décadas ha sido estudiada en varios contextos; sin embargo uno de esos ambiente específicos son: el infantil y juvenil relacionados con el rendimiento académico, el desarrollo intelectual y creatividad. En muchos de los estudios realizados, los niveles de autoeficacia percibida es una variable trascendental que ayuda o podría ayudar a los alumnos a alcanzar sus competencias y su desarrollo pleno como personas desde una socialización y humanización.

Luego de explorar las ideas de cada estudio, informes y documentos encontrados sobre los constructos de autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico, desde Bandura hasta los más recientes estudios, se puede constatar que son elementos trascendentales en el desarrollo del proceso educativo de una persona. Estos factores propuestos para trabajar en los alumnos en los niveles educativos, son fundamentales en la actualidad de cada niño, o joven estudiante porque esto les permitirá desarrollar competencias para la vida, para resolver problemas cotidianos y sobre todo, llegar a ser más autónomos en sus tareas y actividades académicas de aprendizaje, estas herramientas o estrategias a aprender, les harán personas seguras de sí mismas y personas que ante las dificultades buscarán y seleccionarán las mejores líneas de acción para realizar y concretar sus objetivos, en cualquier ámbito humano, en este caso, en lo académico. Sus notas pueden cambiar sus porcentajes, al mejorar en la autoeficacia, reconocer que pueden hacer bien las cosas y que pueden autorregularse, planificar, buscar, seleccionar, organizar sus herramientas cognitivas y espacios para sentirse realizado como estudiantes.

Después de hacer una lectura y análisis de algunos de los estudios realizado en Guatemala y en algunos de los países latinos y de Europa, sobre los constructos de autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico, se concluye que son temas que por su importancia en el ámbito educativo se debe enfatizar, analizar e incrementar estrategias para que los niños, y niñas desde

los niveles iniciales puedan desarrollar una mejor perspectiva sobre las creencias de sus habilidades y capacidades como dice Bandura, (Chávez, 2012).

Ahora bien algunos estudios, destacan que el rendimiento académico de los alumnos constituye un elemento necesario cuando se habla de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier nivel educativo. Y ante los desafíos actuales de la educación, no se puede negar la necesidad de buscar estrategias y formas de cómo se puede ayudar a los niños y a todos los alumnos a ser autoeficaces, autónomos en su proceso de aprendizaje, alcanzando mejores porcentajes en su aprendizaje y rendimiento escolar.

Hablar de las personas o alumnos involucrados en el proceso educativo es importante. Se considera ineludible despertar el interés en los alumnos para estimular su motivación intrínseca. De la misma manera, el análisis del docente y su función no pueden quedar aislados de este análisis y enfoque. Dentro de este contexto se presentan elementos que enfocan y definen qué es la autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico, algunos elementos y características.

1.1 AUTOEFICACIA

1.1.1 Definición

Para definir que es autoeficacia se considera hacer una presentación de elementos importantes para aclarar que se ha dicho o escrito sobre este concepto, así Mayer (2004), hace referencia que la autoeficacia no es lo mismo que el autoconcepto, este último es la opinión general sobre uno mismo en distintos ámbitos; en cambio, la autoeficacia es la opinión específica de uno mismo acerca de la propia capacidad en un ámbito determinado. Mucho antes Bandura (1986) citado por el mismo Mayer (2004, p. 265) y también por Pintrich y Schunk, (2006, p. 156), afirman que autoeficacia son “los juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y llevar a cabo una serie de acciones necesarias para alcanzar un determinado nivel de rendimiento”.

Mayer (2004) afirma que en la teoría de la autoeficacia, el alumno mide el nivel de capacidad para hacer una tarea. Si el alumno se considera capaz, entonces trabaja de una mejor manera,

porque sabe que posee los recursos y las herramientas para hacer un trabajo con éxito. La confianza del alumno puede predecir su aprendizaje.

Quizá dentro de la tradición educativa se ha descuidado la postura, visión y herramientas del alumno; sin embargo, querer aprender está relacionado con las creencias que se tienen sobre el proceso educativo: aprender a aprender. El alumno sabe que si dedica esfuerzo y tiempo, logrará su meta o recompensa. El alumno se llegará a convertir en su propio maestro.

1.1.2 Autoeficacia y expectativas de resultado.

Los estudiantes esperan obtener buenas calificaciones, tienen expectativas, como dice Pintrich y Schunk (2006) citando a Bandura (1986), los alumnos saben que las acciones que ejecutan tienen consecuencias y que las expectativas de resultado (Bandura 1986; Locke y Latham, 1990; Weiner, 1985), establecen una proyección: si estudian de una manera consciente y motivada, sus notas serán mucho mejor, y para ellos es uno de los mejores incentivos, porque ellos lo han conseguido. Sin embargo, está la otra dimensión donde quien no posee expectativas positivas, generalmente presentan notas que tienden a estar en un nivel bajo.

Por otra parte Mayer (2004), considera que la autoeficacia dentro del proceso de formación establece cierta proyección o influencia en la elección de actividades, el esfuerzo y la perseverancia. De aquí que existan alumnos que si poseen una baja autoeficacia sobre alguna actividad asignada en el salón de clases sientan angustia (expectativas negativas), y por ello tratan de evadirla; de la misma manera hay alumnos que se consideran hábiles y capaces, para realizarla; por ende, los alumnos que se sienten capaces, participan de una manera activa y no evitan realizar dicha actividad.

Ante estas experiencias las personas y alumnos específicamente elaboran un diagnóstico sobre la actividad propuesta y su eficacia, Pintrich y Schunk (2006) dicen que algunas de las formas de cómo se pueden establecer unos indicadores de la autoeficacia son: las actuaciones, sus observaciones, formas de persuasión y los síntomas fisiológicos, como por ejemplo temblar, sudar, logran determinar su nivel de autoeficacia.

Pintrich y Schunk (2006) afirman que las expectativas de resultado, dependen del grado de autoeficacia que posea el alumno. El comportamiento de los alumnos determina el resultado que obtienen, así como las creencias sobre las expectativas de resultado dependen de los juicios de autoeficacia.

Para Woolfolk (2010), también es importante esta dimensión humana, esta percepción o creencia que manejan o tienen los alumnos sobre su habilidad y capacidad para realizar determinado tipo de tareas en su proceso de aprendizaje.

Fuentes de autoeficacia

Fuente	Ejemplo
Experiencia de dominio	Éxitos y fracasos pasados en situaciones similares, tal como los percibe el individuo. Para incrementar la eficacia, se debe atribuir el éxito a la habilidad, el esfuerzo, las decisiones y las estrategias del individuo, y no a la suerte o a la ayuda de los demás.
Experiencias vicarias	Ver a otras personas como usted tener éxito en una tarea o alcanzar una meta similar a la que usted se planteó
Persuasión social	Estímulo, retroalimentación de información, guía útil de una fuente confiable.
Activación fisiológico	Activación positiva o negativa: excitación y el sentimiento de estar “mentalmente preparado”, (aumento de la eficacia) o la sensación de ansiedad o de un mal augurio (disminución de la eficacia).

Tomado de Woolfolk (2010, p. 351)

1.1.3 Algunos elementos generales que se relacionan con la autoeficacia.

Ante este propósito Galicia-Moyeda, et al. (2013) agregan otros elementos citando a Bandura (1997); por ejemplo: se considera que el desempeño de los individuos se encuentra relacionado con las creencias que tienen sobre sus capacidades en una situación determinada. Dichas creencias conforman lo que se ha denominado como autoeficacia. Las creencias que las personas poseen acerca de su eficacia para controlar los eventos que afectan sus vidas, influyen en las

elecciones que realizan, en sus aspiraciones, en el nivel de esfuerzo y perseverancia, en la resistencia a la adversidad, en la vulnerabilidad al estrés, en la depresión y el desempeño.

Siguiendo a Galicia-Moyeda, et al. (2013) se retoman unas ideas de Ruiz (2005), que señala la autoeficacia en su dimensión específica, es decir atiende a dominios particulares; así, se entiende la autoeficacia académica como aquella referida a tareas de la escuela o la universidad. Por lo general, sus manifestaciones se presentan, como la persistencia en actividades académicas, y también en la motivación académica.

Zimmerman (1999), citado por Galicia-Moyeda, et al. (2013), muestra que otro elemento estudiado es el logro académico, el cual ha sido abordado de diversas maneras, principalmente en las habilidades cognitivas básicas, en el trabajo de un curso académico y en pruebas estandarizadas. En estos estudios se ha comprobado que el logro académico está fuertemente relacionado con las creencias de la autoeficacia. Los estudiantes con altos logros académicos son aquellos que poseen creencias positivas de sus capacidades académicas. Finalmente, se puede indicar que se da una relación entre las creencias relativas a la capacidad de manejar las demandas de las tareas y los estados emocionales como la ansiedad y la depresión.

Por su parte, Sanjuán, Pérez-García y Bermúdez, (2000), citado por Galicia-Moyeda, et al. (2013), comparten la misma idea que Pintrich y Schunk (2006) sobre que la autoeficacia es la percepción de logro hacia alguna actividad particular y no es generalizable a otras; algunos afirmarían que si hay autoeficacia general.

1.1.4 Indicadores de autoeficacia.

Se ha hablado de autoeficacia y algunos de sus factores que la hacen progresar o al contrario, la hacen estancarse. En unas líneas se presentan algunos de esos elementos que están modificando la autoeficacia en cada una de las tareas o experiencias humanas, para ello se retoman unas ideas de Pintrich y Schunk (2006). Los indicadores de eficacia se producen durante el desarrollo de la tarea. Entre los indicadores importantes según Pintrich y Schunk (2006, p. 166), están:

- “Los resultados de la acción (éxitos, fracasos),
- Patrones de ejecución
- Atribuciones
- Parecido con el modelo,
- Credibilidad del persuasor y
- Síntomas corporales”.

La autoeficacia no ayuda mucho si los estudiantes creen que su progreso es lento o sus habilidades se han estancado. Si se obtienen buenas calificaciones, se atribuyen al esfuerzo realizado, esto aumenta la eficacia. Si desarrollan habilidades y mantienen las creencias en las atribuciones casi siempre incrementan su eficacia. Es tan importante la dimensión personal como la social, es decir, desde su percepción puede incrementar su autoeficacia y también puede sentirse apoyado por sus compañeros de clase; un ejemplo al ver que todos sus compañeros hacen la tarea o trabajan en clase puede incentivarle. Ver que sus compañeros y compañeras mejoran en su aprendizaje, puede motivarlos a que ellos mismos incrementen su esfuerzo por hacer mejor las tareas (Pintrich y Schunk, 2006).

1.1.5 Autoeficacia y autoconcepto

Todos los elementos de esta dimensión tienen cercanía; para Pintrich y Schunk, (2006) la autoeficacia está relacionada con el autoconcepto de la tarea y de las competencias; así mismo afirman que la definición de autoeficacia tiene conexión con organizar y realizar cursos de acción, en otras palabras el alumno sabe y tiene conciencia que es bueno haciendo determinadas actividades en la clase; pero además de saberlo, ya ha tenido experiencias donde lo ha comprobado y si se tiene un reto, logra solucionarlo.

Desde la perspectiva de Pintrich y Schunk (2006), se considera que la autoeficacia es diferente al autoconcepto y también de la autocompetencia. La autoeficacia, establece metas personales o individuales. Tiene una dimensión más situacional, las metas y las expectativas de resultado son más específicas y están enlazadas con unas áreas de contenido. En este contexto de metas específicas, se puede decir, los juicios de autoeficacia para tareas pueden variar en función de diferencias en el ambiente o en la persona; grados de dificultad por niveles, estados emocionales, situacionales y circunstanciales, establecen un factor importante en la apreciación de la autoeficacia.

Bandura (1986), citado por Pintrich y Schunk (2006, p. 157), dice que “creer que uno puede saltar seis pies es un juicio de eficacia, el reconocimiento social anticipado, el aplauso, los trofeos y las autosatisfacciones por la realización de la tarea son expectativas de resultado”. Los alumnos o las alumnas conocen lo que saben y en el momento de hacer una tarea, ya tienen una imagen sobre la calificación que podrían obtener. Tanto en la autoeficacia y en las expectativas de resultado influyen las reacciones del comportamiento y del afecto, esperados en el alumno. Por otra parte, en los alumnos con baja autoeficacia y bajas expectativas de resultado, existe la probabilidad, de mostrar resignación y apatía e incapacidad o falta de voluntad para esforzarse.

Figura 4.2. Reacciones comportamentales y afectivas, en función de los diferentes niveles de autoeficacia y expectativas de resultado.

		Expectativas de resultado	
		Baja	Alta
Autoeficacia	Alta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activismo social ▪ Protesta ▪ Quejas ▪ Exigencias de cambios en el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguridad, acción oportuna ▪ Alta implicación cognitiva
	Baja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resignación ▪ Apatía ▪ Abandono 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-devaluación ▪ depresión

Tomado de Pintrich y Schunk (2006, p.158)

Estas dimensiones son diferentes. La autoeficacia está orientada hacia el futuro y puede variar en cada situación. Parajes (1997) citado por Woolfolk (2010, p. 350), considera que la autoeficacia “es la evaluación específica en un contexto en relación con la capacidad para desempeñar una tarea en particular”. En otras palabras es la habilidad para desarrollar o hacer una tarea específica. Por otra parte, el autoconcepto es un constructo más amplio y más permanente, esta dimensión abarca muchas dimensiones del yo, e incluye la autoeficacia. Este constructo es el producto de observaciones internas y externas. Carece de cierto nivel de predicción.

Ahora bien, González-Pienda, y Núñez (2002), afirman que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directamente sobre el logro del alumno; una de las fuentes para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados del aprendizaje escolar, tienen que incidir sobre el autoconcepto del alumno. La influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo afectiva del propio autoconcepto y el transcurso de un tiempo considerable.

Continúa González-Pienda y Núñez (2002), citando a Núñez et al., (1998c) y sintetiza el aporte de algunas investigaciones al afirmar que éstas manifiestan la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje y aumenta cuando se siente auto-competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje, que es una idea semejante a la de Pintrich y Schunk, (2006), cuando habla de expectativas de resultado.

Prosiguiendo, con las ideas de González-Pienda y Núñez (2002), se afirma que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, en el sentido de que cuanto mayor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno, las cuales le facilitan un procesamiento profundo de la información.

Por tanto, el autoconcepto afecta o influye el aprendizaje en la escuela. El autoconcepto académico para una materia específica fue la variable, más importante para predecir la selección de materias académicas, y en algunos casos, podría llegar a ser como una dimensión que produce influencia en el cambio de la vida. (Woolfolk, 2010)

1.1.6 Autoeficacia y motivación

Uno de los propósitos del tema está encaminado en esta dimensión, que la autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los alumnos se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios e ideas sobre

sí mismos, acerca de lo que ellos creen que pueden lograr (Bandura, 1986). En líneas generales, se puede afirmar que a más alta sensación de competencia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Bong, 2001; Huertas, 1997), estas ideas también se encuentran en Contreras, et. al., (2005).

Pintrich y Schunk (2006), exponen otros elementos interesantes sobre la motivación; ellos consideran que cuando los resultados esperados no se dan, el impacto en la motivación de la autoeficacia puede ser muy grande. Cuando las percepciones de autoeficacia son elevadas, los alumnos eligen y realizan tareas y actividades que propician el desarrollo de sus propias destrezas y capacidades. Cuando la autoeficacia es baja, los alumnos no suelen inmiscuirse en tareas que puedan generarles nuevos aprendizaje, según Bandura, (1996), citado por Pintrich y Schunk, (2006). Necesariamente debe darse un equilibrio entre las expectativas de resultado y la autoeficacia, porque es posible que las expectativas generen resultados negativos. Por ejemplo, cuando un alumno elige un tema complicado confiando en su autoeficacia, y no logra los resultados esperados, esto afectará la creencia en su autoeficacia. Por tanto, se puede concluir que la autoeficacia se relaciona intrínsecamente con la elección de tareas o actividades y con la carrera profesional.

La autoeficacia ayuda a ubicar donde el alumno podría desarrollarse según sus capacidades. Alumnos con mejor autoeficacia logran hacer mejores tareas. En síntesis, la autoeficacia es una dimensión importante para establecer el grado de conductas de logro, así como otro tipo de comportamientos. La autoeficacia hace referencia a la estimación de las capacidades que hacen los propios alumnos sobre sus propias capacidades. Las creencias de autoeficacia se consideran más dinámicas, fluctuantes y modificables que las correspondientes al autoconcepto y a la autocompetencia, que son más estáticas y estables (Pintrich y Schunk, 2006).

De acuerdo a un mismo estudio realizado por Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996), (citado por Galicia-Moyeda, et al., 2013), afirman que un elevado nivel de autoeficacia percibida aumenta la motivación y el logro académico. Por otra parte, Galicia-Moyeda, et al. (2013), citando a Bandura (1999), afirman que una baja autoeficacia percibida se relaciona con la

sintomatología depresiva, mostrando en los individuos sesgos en el procesamiento cognitivo, incumplimiento de aspiraciones, falta de percepción de control e ineficacia social.

1.1.7 Influencia de la autoeficacia previa en la ejecución de la tarea

La capacidad de sacar buenas notas casi siempre incrementa la autoeficacia, mientras que los fracasos la disminuyen. Es decir, que la autoeficacia es proporcional al rendimiento académico, y en este sentido se relaciona con toda actividad académica, sea una tarea corta, o una investigación formal, como también una exposición o evaluación objetiva.

El interés en la tarea o la creencia de ser hábil y capaz de hacer la tarea, muestra decisión y voluntad individual en la expectativa o juicio personal. En síntesis, Mayer (2004) relaciona la autoeficacia con el esfuerzo y la persistencia que el alumno le dedica a una tarea académica.

Pintrich y Schunk, (2006) citando a Cronbach y Snow (1977), afirman que los alumnos a la hora de hacer tareas, las asumen desde diferentes niveles de conocimientos, diversas cualidades personales, experiencias previas y apoyo social, esto hace variar la autoeficacia en ellos; estas cualidades personales podrían ser habilidades generales, habilidades específicas de la tarea, intereses, actitudes y características personales. También difieren en las anteriores experiencias educativas, apoyo en su entorno, papás o tutores académicos; muchas experiencias positivas de papás, amigos, maestros y compañeros ayudan a generar actitudes positivas. Prácticamente el ambiente como su capacidad de automotivarse son importantes para que el alumno o la alumna desarrollen una autoeficacia equilibrada.

Estos factores determinan el nivel de autoeficacia de los alumnos y se incrementan las expectativas que promueven el aprendizaje. Es bueno aclarar que aunque los factores personales influyen en la autoeficacia, no determina completamente el nivel de autoeficacia de cada alumno.

Desde la perspectiva de Bandura (1986, 1994, 1997), que retoma Woolfolk (2010), se indica que muchas de las predicciones sobre los resultados o consecuencias de la conducta son muy decisivos para el aprendizaje ya que condicionan las metas, el esfuerzo, la perseverancia, las

estrategias. El alumno de manera clara o confusa formula cuestionamientos sobre lo posible en cuanto a su rendimiento académico, sus notas y su aprendizaje. Cada alumno, al inicio o durante el ciclo escolar construye preguntas y propósitos, partiendo de las experiencias previas, de las creencias y desde su eficacia individual. Es decir, el alumno posee ciertas creencias sobre las competencias o eficacia personal en un área específica en la elaboración de tareas.

Se considera que existen factores que influyen aspectos importantes de la vida, tanto para Bandura (2006), como para Woolfolk (2010), la autoeficacia es importante para saber tomar decisiones personales, planificar, diseñar cursos de acción y regularse por sí mismos. En el ámbito de la educación, para estos autores, como para González-Pienda y Núñez (2002), la creencia que posee el alumno sobre la autoeficacia es de suma trascendencia.

El propósito de la instrucción, la dificultad del contenido, el procedimiento de la información, la enseñanza de estrategias, la presentación instruccional, la retroalimentación de ejecución, el modelaje, las metas, las recompensas y la retroalimentación de las atribuciones según Schunk, (1989c), citado por González-Pienda y Núñez (2002). Para Wilson y Trainin, (2007), citado por Woolfolk, (2010) la autoeficacia cambia en función de la materia o tarea. Siguiendo a Woolfolk, (2010) quien cita a Valentine, Dubois y Cooper, señala que otro elemento es que la autoeficacia se relaciona con la valoración de las habilidades personales, en cambio la autoestima se refiere a juicios de valor personal. Por tanto, no hay una relación entre estas dos dimensiones. En otras palabras, se puede decir que un alumno puede ser muy eficiente en hacer la tarea matemática; pero carecer de una estima adecuada o equilibrada.

Una buena comunicación, empatía y excelente persuasión colabora con el alumno para asumir con mejor actitud y decisión la tarea, es decir, si el maestro anima y motiva a hacer bien las tareas y las explica, habrán resultados positivos. (Pintrich y Schunk, 2006).

1.1.8 Autoeficacia en el aprendizaje y la enseñanza.

La autoeficacia también se incluye en la motivación por medio del establecimiento de metas. Si se cuenta con un alto sentido de eficacia de algún área determinada, se podrían establecer metas

más elevadas, el miedo al fracaso será menor y se podría evaluar si las estrategias antiguas fracasan para buscar unas nuevas.

Woolfolk (2010), citando a Flammer (1995) y a Seligman (2006), afirma que el nivel más alto de autoeficacia produce motivación. Los niños y los adultos que se muestran optimistas acerca del futuro, son más sanos mental y físicamente, se deprimen menos y se sienten más motivados para el logro, así, la autoeficacia, la motivación y otras herramientas ayudan a construir el aprendizaje. Para complementar este elemento Woolfolk (2010, p. 355) cita a Graham y Weiner, (1996), y dice que las investigaciones indican que el desempeño en la escuela mejora si la autoeficacia aumenta cuando los estudiantes:

- a) “Adoptan metas de corto plazo, de manera que resulte más sencillo juzgar el progreso
- b) Utilizan estrategias específicas de aprendizaje, como hacer esquemas o resúmenes que les ayuden a enfocar su atención,
- c) Reciben recompensas con base en los logros y no sólo por participar activamente, porque las recompensas por logros indican un aumento en la competencia”.

De lo dicho anteriormente, se puede señalar un ejemplo, cuando adoptan metas cortas, es decir que no son complejas, que se puedan evaluar con facilidad; cuando utilizan estrategias específicas de aprendizaje, como hacer esquemas o alguna herramienta cognitiva que le ayude a la concentración.

El proceso educativo hacia una autonomía necesita de varias propuestas de estudios, y en este ámbito es imprescindible hablar sobre autoeficacia y otra dimensión como lo es la autorregulación, por tanto las siguientes reflexiones académicas y psicopedagógicas tratan de presentar los elementos que pueden ayudar a establecer una concepción más amplia.

Así como en el tema de la autoeficacia, es un trabajo en conjunto, asociado (alumno, docente, comunidad educativa, familia, etc.); de la misma forma se considera que la autorregulación no se consigue si el alumno no dispone de los recursos necesarios para influir sobre su propia acción, conociendo las fuentes de influencias de la misma. Esta proposición hace necesaria la formación

de las personas acompañarán en la regulación, sus acciones, sus estrategias, su evaluación en cualquier momento del proceso educativo, a la vez que están preparadas para presentar acciones de aprendizaje orientadas con criterios personales.

1.2. AUTORREGULACIÓN

1.2.1 Definición

“El concepto de autorregulación fue introducido por Bandura en su Teoría del aprendizaje Social (1971), considerándola como un logro del proceso de socialización” (González-Pianda y Núñez, 2002, p. 240).

Por su parte, Bandura (2007), citado por Woolfolk (2006), ante la importancia de una autoeficacia y autorregulación en el alumno dice:

“Una meta importante de la educación formal consiste en equipar a los estudiantes con las herramientas intelectuales, creencias del yo y capacidades de autorregulación que les permitan educarse a sí mismos a lo largo de su vida. El rápido ritmo de los cambios que les permitan educarse a sí mismos a lo largo de su vida. El rápido ritmo de los cambios tecnológicos y el crecimiento acelerado de los conocimientos hace que la capacidad de autodirigir el aprendizaje sea primordial”. Woolfolk (2006, p. 356).

Se puede decir que una de las preocupaciones de los estudios e investigaciones, del mismo aprendizaje, sería hacer de este proceso educativo, un proceso más eficaz y buscar incrementar el rendimiento de los mismos; hacer que los niños y las niñas, alumnos en general, puedan tener más protagonismo, un papel más activo en su educación, es decir, como el actor principal de su actuar en la escuela, en su formación, en la capacidad para dirigir y mejorar sus procesos cognitivos y los elementos que generan su motivación, todo esto incide en el aprendizaje y naturalmente en el rendimiento académico.

González-Pianda y Núñez, (2002), citando a Schunk y Zimmerman (1994), han aumentado los estudios sobre los factores relacionados con la dimensión de la autorregulación y es muy positivo; sin embargo no se puede olvidar que de la misma forma se han incrementado las

confusiones, sobre elementos como definir y relacionar la autorregulación con otros elementos íntimamente relacionados con la motivación, la metacognición y las estrategias que puede ayudar al alumno a autorregularse.

1.2.2 Aspectos relacionados a la autorregulación.

Muchas investigaciones en este campo de la autorregulación, han dado espacio a modelos de aprendizaje autorregulado que comparten la “visión de los estudiantes como promotores de su aprendizaje y su rendimiento, en cuanto que son reguladores de su procesamiento de la información, de su motivación y de su conducta percibida”. (González-Pienda y Núñez, 2002, p. 240).

Cuando el alumno se siente capaz de hacer las tareas o las actividades académicas, aumenta autonomía y autoeficacia, en otras palabras, cuando confía en sus propias capacidades y tienen altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. González-Pienda y Núñez (2002) citan a González, (1997), y a González y Tourón, (1992), para afirmar que todo lo anterior influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Cabanach y Valle, (1998); Montgomery, (1994), Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, (1995), citados por González-Pienda y Núñez (2002), afirman que a pesar que no hay un consenso general sobre los alumnos con dificultades de aprendizaje, estos niños y niñas tienen un autoconcepto menor y más negativo (al menos, en la dimensión académica) que los niños sin estas dificultades.

Una de las cosas que interesan en este documento es encontrar la forma de cómo los alumnos y alumnas se puedan autorregular, que ellos comprendan y aprendan a autorregularse, por medio de estrategias adecuadas. Es una dimensión significativa y elemental para que el proceso de aprendizaje pueda darse con mayor autonomía y se puedan alcanzar los niveles de metacognición

esperados, ahora bien la autorregulación en el aprendizaje es la capacidad que tiene el alumno de asumir su proceso educativo dominando las competencias de aprendizaje propuestas por el educador; sin olvidar que el alumno también necesita de espacios de reflexión y de actuaciones o intervenciones educativas que el maestro le pueda proporcionar para alcanzar los niveles de autorregulación esperados.

En este proceso, de autorregulación, son necesarias las estrategias que se puedan enseñar y las estrategias que se puedan aprender para desarrollar un proceso en donde se construya un conocimiento que desarrolla niveles superiores del lenguaje. En síntesis lo que se busca según, Mauri, Colomina y de Gispert, (2009), es buscar un mejoramiento de los alumnos en sus conocimientos y habilidades en cuanto a su autorregulación, para que se alcance una autonomía; “la propuesta docente se centró en enseñar a los alumnos a distribuir y gestionar el tiempo de aprendizaje individual y de grupo” (Mauri, Colomina y de Gispert, 2009, p. 380).

Por otra parte Díaz-Barriga y Hernández (2003), tienen la idea que la autorregulación es una actividad reflexiva que sucede en actividades académicas de una metacognición, es decir, desarrolla una dimensión profunda en la comprensión del conocimiento; la autorregulación permite graduación o evaluación de sí mismos sobre lo que se ha asimilado o aprendido; además esto permite que el conocimiento sobre las estrategias mismas, de cómo hacer las cosas o llevar a cabo las etapas del aprendizaje, posibiliten una buena organización y estructuración del currículo.

En el tema de las estrategias, de cómo el alumno se puede autorregular, o puede desarrollar proceso de metacognición Díaz-Barriga y Hernández (2003), hacen una propuesta en su texto: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. A manera de ejemplo desarrolla muy bien temas como estrategias de lectura y los organizadores gráficos: mapas mentales y conceptuales, etc.

La mayoría de autores afirman que una de las características de la dimensión autorreguladora del aprendizaje, es hacer de los alumnos personas más autónomas, hacerlos protagonistas de su proceso educativo y de su rendimiento académico, y como agrega González-Pienda y Núñez

(2002), los alumnos por medio de esta herramienta cognitiva, pueden mediar el proceso de aprendizaje en tres dimensiones: la cognición, la motivación-efectos y la conducta observable.

Implica:

Autorregulación de la cognición	Autorregulación de la motivación	Autorregulación del comportamiento
Esta dimensión involucra, conocer y manejar estrategias cognitivas y metacognitivas, para realizar tareas; además conocimiento de sí mismo, para planificar, organizar autocontrolarse y evaluarse durante el proceso.	Los alumnos desarrollan la capacidad de manejar y cambiar sus creencias motivacionales (autoeficacia) adaptándolas a cada circunstancia, generando creencias, expectativas, atribuciones y emociones positivas	Se refiere al control activo de los recursos o herramientas que poseen; los alumnos optimizan sus medios: buscan lugar adecuado, la ayuda necesaria.

González-Pienda y Núñez (2002, p. 245-246)

El proceso de autorregulación implica posibilidad de elección y control por parte del niño. Los alumnos necesitan espacios para aprender a autorregularse, por eso cuando el docente determina todos los lineamientos para hacer una tarea, hace o puede limitar el campo de acción y no permitirle un desarrollo adecuado de su autorregulación. En este sentido, se considera que hay que tener en cuenta el nivel del proceso, porque es muy diferente una autorregulación en el nivel primaria a una autorregulación en el nivel medio.

Por tanto, es fundamental la autonomía del alumno, en donde pueda ejercer control, elecciones e inicie su propios comportamientos y no siga actuando por influencia de otros. Para lograr avanzar en su análisis, se dice que en el “aprendizaje autorregulado destacan la importancia de la autonomía, el autocontrol y/o la autodirección y se refieren al sujeto como promotor activo o autogenerador de procesos y conductas en los tres ámbitos: cognitivo, motivacional, comportamental” (González-Pienda y Núñez, 2002, p. 243). Desde estas ideas presentadas por estos autores, se puede proseguir que, la autorregulación dentro del proceso educativo es una herramienta cognitiva que se puede aprender, es una dimensión necesaria para crear autonomía en el alumno, y se crea por medio de estrategias que le permite al alumno elegir, planificar, y evaluarse de manera personal, lo cual permite cambios actitudinales.

Más adelante continua González-Pienda y Núñez (2002), que la autorregulación tiene relación con toda la persona comenzando con los pensamientos, sentimientos, y acciones provocadas y planificadas por el mismo alumno, con la finalidad que ese mismo alumno desea alcanzar como meta. Sin embargo no se puede omitir que existen acuerdos entre varios actores, lo cual, no permite decir que sea fácil desarrollar esta dimensión autorreguladora en cada uno de los alumnos.

1.2.3 Análisis dimensional de la autorregulación

González-Pienda y Núñez (2002), cita a Zimmerman (1994) para hacer referencia a un marco conceptual que sintetiza las dimensiones y elementos de la autorregulación. Las preguntas de la primera columna de la tabla presenta interrogantes esenciales para entender cómo el ser humano puede desarrollar un proceso de aprendizaje, y cada una de estas preguntas se relaciona con una de las dimensiones psicológicas.

Análisis Conceptual de las dimensiones de la Autorregulación Académica

Preguntas científicas	Dimensiones psicológicas	Requisitos de la tarea	Atributos autorreguladores	Procesos autorreguladores
¿Por qué?	Motivo	Elegir participar	Intrínsecamente o automotivado	Metas, autoeficacia, valores, atribuciones, etc.
¿Cómo?	Método	Elegir el método	Planificado o automatizado	Uso de estrategias, relajación, etc.
¿Qué?	Resultado de aprendizajes	Elegir los resultados	Autoconsciente de los resultados	Autocontrol, autojuicio, control de la acción, volición, etc.
¿Dónde?	Ambiental (social)	Control de la situación social y física	Social y ambientalmente receptivo y con recursos	Organización del ambiente, búsqueda de ayuda, etc.

Tomado de Zimmerman, (1994) citado por González-Pienda y Núñez (2002, p. 245).

Este cuadro elaborado por Zimmerman en González-Pienda y Núñez (2002), destaca elementos esenciales para describir y analizar la dimensión de la autorregulación. Por ejemplo la pregunta *por qué*, hace relación a la motivación de los estudiantes para autorregularse, luego la pregunta, *cómo*, tiene relación con la metodología que los alumnos necesitan o eligen para autorregularse, la pregunta *qué*, hace referencia al control del aprendizaje ya sea por medio de notas o actitudes,

y finalmente, la pregunta *dónde*, tiene relación al ambiente que posee el alumno para autorregularse. Estas cuatro preguntas, hacen referencia a cuatro dimensiones donde los alumnos pueden autorregularse en estos factores como la motivación para aprender, los métodos utilizados, los propios resultados de los alumnos y los recursos o medios del ambiente. Son áreas que pueden ser autorreguladas por el mismo alumno.

1.2.4 Autorregulación y motivación

Por otra parte Pintrich y Schunk (2006), agregan otros elementos al análisis de la autorregulación; ellos afirman que la motivación está estrechamente conectada con la autorregulación, es decir, la autorregulación de los alumnos está íntimamente relacionada con la motivación intrínseca que genere o haya asimilado, el alumno, desde sus experiencias personales. Zimmerman (1989), citado por Pintrich y Schunk (2006, p. 170), define la autorregulación como “el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas”. Prácticamente la motivación que posea el alumno va a definir, considerablemente, las acciones o actividades que autorregulen a cada alumno, para que éste alcance sus metas, pueda regular sus procesos para asimilar, desarrollar su aprendizaje y en otro ámbito obtenga o incremente el porcentaje de sus calificaciones.

Para desarrollar este proceso de autorregulación se necesitan espacios para que el alumno pueda tener la posibilidad de elegir al menos en un aspecto. Poco a poco, el alumno debe ir aprendiendo a autorregularse, al inicio talvez pregunte qué debe hacer; pero no todos los elementos pueden o deben estar externamente controlados, es por ello que es importante ceder un espacio para que se dé la autorregulación. Por ejemplo: el profesor podría dejar el tema abierto, o poder asociarse en grupos abiertos, o pueden presentar su trabajo formatos distintos.

1.2.5 Autorregulación y aprendizaje

Es importante no descuidar la labor del docente, debe fomentar la autorregulación del aprendizaje; si bien algunos procesos de autorregulación son de difícil observación, por ejemplo,

el establecimiento de objetivos o el automonitoreo, por su naturaleza y procesos, ya que son elementos propios del alumno, propios de su motivación intrínseca; estos son necesarios y de gran ayuda tanto para el alumno como para el docente.

Además de los elementos que se presentaron en las líneas anteriores por Maurí, et al. (2009), citados por Rosário, et al. (2012), se señala y se enfatiza que uno de los agentes importantes para desarrollar la dimensión de la autorregulación, son los profesores, quienes deben propiciar el conocimiento y uso de estrategias de autorregulación en las tareas previstas en el currículo, aplicándolas a situaciones concretas de aprendizaje y entrenando su transferencia para otros contextos y tareas escolares, ya que esto hará más visible su utilidad, y la práctica generará competencia percibida en los alumnos.

Rosário, et al. (2012), coincide con muchos autores sobre el papel de los alumnos, por ello sugiere la necesidad de analizar la autorregulación del aprendizaje, procurando verificar el comportamiento interactivo de algunas variables motivacionales y así lograr una mejor comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje.

En este contexto se puede agregar, que se deben buscar los mejores caminos para que los alumnos logren actuar de manera independiente de los factores extrínsecos, (influencia y manipulación); que los profesores y padres de familia les ayuden a autodirigirse, que los alumnos, aprovechen los espacios individuales; ya que si ellos son capaces de autorregularse, se pueden producir cambios y resultados durables y en su rendimiento y en su vida personal.

Según lo expuesto por los diversos autores, se logra observar que la autorregulación se relaciona indudablemente con la autonomía de los alumnos, para ello una de las últimas referencias que se presenta sobre este constructo es la de Monereo (2006), que señala que hay una relación estrecha entre autorregulación y autonomía, y resulta de gran importancia porque ayuda a una mayor comprensión de la dimensión o del proceso del aprendiz cuando trata de volverse autónomo. El mismo autor cita la autonomía como la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, contando con las condiciones necesarias. Esta dimensión regulatoria es posible a la capacidad humana que permite, saber

cuándo una información ya existe en la memoria o es completamente nueva: explicar lo que se ha pensado para comprender un párrafo complejo darse cuenta que no se está entendiendo al maestro y buscar algún remedio o estrategia, etc.

Una de las ideas esenciales de Monereo (2006), es alcanzar mayor autonomía en los alumnos, aprendiendo desde sus competencias, es decir, que sean capaces de autorregular sus actividades para aprender, y esto implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades del aprendizaje y del modo de superar esas dificultades. Prácticamente con estas ideas tomadas de Monereo (2006), se elabora uno de los mejores bosquejos de los elementos que relacionan la autorregulación con el rendimiento académico; es por eso que él se pregunta: ¿Se promueve esta autonomía en el aprendizaje en los diversos contextos educativos?, la autorregulación genera autonomía en los alumnos, y los hace ser maestros de ellos mismos.

Dentro de las posturas de la mayoría de autores, señalan una fase del proceso de autorregulación: conocer y aprender estrategias para regular los procesos. En varios casos toman forma de preguntas que el alumno debe hacer para luego tomar decisiones para cada una de las actividades de aprendizaje. Estas decisiones se refieren a las acciones que le acerquen a la realización del objetivo o de la competencia. Un punto central dentro del estudio de Monereo (2006), es favorecer la autonomía de aprendizaje, entendiendo autonomía como la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su aprendizaje en función de los objetivos planteados y de las condiciones del contexto. Para cerrar este apartado se puede considerar que la autonomía es una dimensión necesaria para autorregular las acciones del estudiante; además la autorregulación implica ser autónomo, lo que al mismo tiempo supone dominio de un grupo de estrategias para aprender, ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos.

En síntesis, el alumno debe aprender o reconoce los períodos críticos en la planificación, resolución de estrategias, tomar decisiones ajustadas a las características del contexto. Debe aprender a autointerrogarse sobre la siguiente acción a desarrollar.

1.2.6 Estrategias de autorregulación

Lamas (2008), así como otros investigadores, subraya la importancia que tiene de cara a lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, el que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, así como la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado que incluye tres componentes: las estrategias metacognitivas; las estrategias cognitivas y la dirección y control del esfuerzo, la motivación y el rendimiento académico de los escolares. Estos estudios destacan, además, que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan estos tipos de recursos. Es necesario, además, que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo.

Regresando a la idea de Valenzuela y Pérez (2013, p. 68), se presenta una clasificación de estrategias de autorregulación, para ampliar el aporte de Lamas (2008):

- a. “Y las estrategias disposicionales tienden a contribuir con la generación de la actitud, el estado emocional y la motivación para que una tarea específica se lleve a cabo y con éxito.
- b. Las estrategias cognitivas se refieren al procesamiento de la información, o sea a la generación del conocimiento propiamente tal. Estas se centrarían en el plano del hacer, es un saber proceder con la información, con la tarea y con los elementos del ambiente.
- c. Las estrategias metacognitivas son procedimientos de planificación, supervisión y evaluación de los procesos mentales.”

Según Maurí, Colmina y de Gispert, (2009), el aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual, es una alternativa adecuada para el desarrollo de estrategias de aprendizaje ya que le permite al estudiante generar comportamientos de organización de su tiempo, planificación, ejecución y supervisión de su propia forma de estudio. Sin embargo, la autorregulación no es una competencia que el alumno posea de entrada o que le sea fácil de adquirir si se relega a la espontaneidad de las reflexiones que el estudiante pueda realizar por sí mismo, es decir, es una competencia o habilidad cognitiva que necesariamente se aprende, por tanto necesita de un andamiaje o de un modelado. En resumen, lo central de las ideas mencionadas, es que las estrategias de autorregulación se pueden aprender y enseñar, lo cual

puede incrementar el rendimiento académico en los estudiantes, y su fomento, es una poderosa herramienta docente.

Luego de estas ideas sobre autorregulación, se presenta una clasificación de estrategias, según Valenzuela y Pérez (2013):

- a. “El establecimiento de metas: se refiere al proceso mediante el cual a los estudiantes se les alienta a decidir sobre los resultados específicos de su propio aprendizaje o del rendimiento que quisieran alcanzar.
- b. Automonitoreo: se define como el fomento que el docente realiza de la atención deliberada en un aspecto de comportamiento por parte de los estudiantes, relacionado con la tarea de aprendizaje, lo cual les ayuda a evaluar los resultados de estos esfuerzos.
- c. La autoevaluación: se refiere a la comparación de los resultados de rendimiento con una norma o meta.
- d. Estrategias de trabajo: se refiere a promover por parte del docente el uso de estrategias que los estudiantes creen que les permiten llevar a cabo sus objetivos. Estas estrategias son de dominio específico y pueden incluir un procesamiento más profundo de elaboración y de organización.
- e. Tiempo de planificación y gestión del tiempo: se refieren a la selección de estrategias adecuadas que ayuden a los alumnos a lograr sus objetivos y administrar su tiempo con eficacia.
- f. Búsqueda de ayuda: el estudiante identifica y hace una exploración de los recursos externos (humanos o materiales) para obtener ayuda con las tareas específicas de aprendizaje. El docente puede fomentarla a través de entregar las condiciones adecuadas para dicha búsqueda según Zimmerman y Schunk, (1989); Zimmerman y Kitsantas, (1997); Kitsantas y Dabbagh, (2004); Dabbagh y Kitsantas, (2005), citados por Valenzuela y Pérez, (2013, p.69).

Antes de pasar a presentar unos aspectos sobre el rendimiento académico, es necesario considerar que las investigaciones elaboradas en las últimas tres décadas sobre el tópico del aprendizaje autorregulado, llegan a la conclusión que éste es un constructo fundamental que pretende incrementar el rendimiento académico y la autonomía de los alumnos, con lo cual, el

proceso de aprendizaje se vuelve más eficaz y exitoso tanto para los alumnos como para los docentes.

1.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO

1.3.1 Definición

Las dos variables anteriores (autoeficacia y autorregulación) son las que desde el objetivo de este documento, guardan estrecha relación con el rendimiento académico de los alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje. En la mayoría de los casos, el rendimiento académico, se subordinará al nivel de autoeficacia y autorregulación, que el alumno posea o haya desarrollado, en su aprendizaje por medio de las estrategias adecuadas de autorregulación y de su confianza de las capacidades que ha adquirido.

Pérez, Ramón, Sánchez (2000) y Vélez Van, Roa (2005), citados por Garbanzo (2007), afirman que “el rendimiento académico se origina cuando se fusionan o se integra unos factores que actúan en la persona que aprende; en otro apartado de su investigación dice que estos factores pueden ser determinantes personales, sociales e institucional. Estos factores han sido definidos con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas, y se mide desde las calificaciones cada asignatura, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico”. (Garbanzo 2007, p. 46).

Por otra parte, Rodríguez, Fita y Torrado (2004), citan a Latiesa (1992) que establece una “diferencia entre el rendimiento en sentido amplio (éxito, retraso y abandono) y en sentido estricto (notas) o regularidad académica. Finalmente es de interés el concepto de rendimiento académico como la relación entre la potencia (*input*) del que aprende y el producto que se logra (aprendizaje)” Rodríguez, Fita y Torrado, (2004, p. 394). Esta es una de las ideas que Garbanzo (2007) considera que amplía el concepto de lo que se ha denominado rendimiento académico, y agrega que la valoración de este constructo, no puede no llegar a establecer una relación entre lo que se aprende y lo que se logra por medio de las competencias, y que se acostumbra a delimitar por medio de una calificación o ponderación numérica.

1.3.2 Rendimiento académico y motivación intrínseca.

Partiendo de unas ideas que se han mencionado en los anteriores apartados (autoeficacia y autorregulación) algunos autores que han profundizado en los análisis consideran de gran trascendencia observar los elementos que están próximos a la motivación, ya que estos afectan de manera directa el rendimiento académico.

Desde una teoría de la “autodeterminación” consideran que los seres humanos, alumnos y demás personas necesitan ser autónomos e involucrarse en lo que hacen porque quieren hacerlo. Asumen la teoría de la autodeterminación en relación con el logro, rendimiento académico y el aprendizaje, aunque también se puede aplicar en otros ámbitos como la vida social, el trabajo, etc.; Deci (1980) considera que la “autodeterminación es el proceso de utilización de la voluntad”, y esta voluntad (dice Deci) “es la capacidad del ser humano de escoger cómo satisfacer sus necesidades”, citado por Pintrich y Schunk, (2006, p. 249).

Continuando con los mismos autores Pintrich y Schunk (2006) citan a Deci y Ryan (1959), para afirmar que hay tres necesidades básicas propias del comportamiento humano, la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y la de sentirse en relación. La motivación intrínseca sufre cuando a los alumnos les cuesta o no se pueden auto-determinar. Para autodeterminarse se necesita decidir cómo actuar en el contexto situacional; los alumnos no tendrían la oportunidad de ser felices si todas las necesidades fueran satisfechas de manera automática y no pudieran elegir y decidir sobre lo elegido, por tanto concluyen que ambas dimensiones, voluntad y autodeterminación, están relacionadas. Esta teoría (autodeterminación) intenta abarcar todo lo relacionado a la conducta del ser humano, predice el grado en que la motivación disminuye o aumenta dependiendo si las acciones están determinadas por alguien más desde el exterior. Los mismos autores y enfatizan que ante el rendimiento hay que considerar diversos aspectos que les afectan, por ejemplo, la ansiedad, ya que está relacionada de manera negativa con la autoestima y con la autodeterminación; además interfiere en la atención porque todos los pensamientos negativos y la preocupación distraen al individuo de la tarea y ante tareas intensas, también puede existir otra explicación: ausencia de estrategias cognitivas de aprendizaje o de hacer trabajos académicos.

Tobías (1985), citado por Pintrich y Schunk (2006), sostiene que al tener estrategias de autorregulación, los alumnos pueden incrementar su rendimiento académico considerablemente. Las variables de tiempo, nivel de estudios pueden disminuir o aumentar el rendimiento de los alumnos. Pintrich y Schunk (2006), afirman, desde los aportes de Zeidner (1998), que uno de los factores negativos que ejerce influencia es cómo el estudiante individualmente se percibe y valora el contexto.

En conclusión no sólo es el ambiente, el que afecta el rendimiento, sino también cómo los estudiantes se perciben y valoran el aula. Desde los elementos expuestos, el alumno tiene que aprender estratégicamente, a incrementar su motivación intrínseca en cada etapa de su educación, porque esta dimensión facilitará el aprender a aprender, es decir, apreciará el acto mismo sin esperar una recompensa, valorará lo que hace por sí mismo. Naturalmente su rendimiento académico es uno de muchos objetivos que puede y debe alcanzar en su aprendizaje, y éste será resultado de una buena aplicación de estrategias de aprendizaje y de un incremento de su motivación intrínseca.

La dimensión del rendimiento académico, no deja de ser un constructo que tiene relación con la autoeficacia y necesariamente con la autodeterminación. Ahora bien, según Byrne (2002); Davis-Kean y Sandler, (2001); Mash y Hau, (2003), citados por Woolfolk, (2010, p. 90), para muchos expertos en psicología, “el autoconcepto es la base para el desarrollo social y emocional”. Y muchas investigaciones han establecido una relación cercana a una serie de logros como por ejemplo el desempeño en deportes, satisfacción laboral y el rendimiento en la escuela. (Woolfolk, 2010).

1.3.3 Rendimiento y autoconcepto

Una de las evidencias de la relación que se puede establecer entre el autoconcepto y el rendimiento académico, son las calificaciones, que están correlacionados con esas áreas específicas, porque no es lo mismo para las áreas física y social. Beteta (2008), retoma unas ideas de González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997), presentando tres variables que tienen una relación directa con el rendimiento académico:

“El poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del “saber hacer” (utilizar habilidades, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio). Todo esto es confirmado por Vicuña y Orihuela (1975), quienes encontraron que la influencia de conductas habituales podían mejorar el rendimiento académico, más que el nivel intelectual, lo cual queda confirmado también por Vildoso (2003), quien sostiene que los alumnos que no tienen buenos hábitos de estudio no podrán aprovechar al máximo sus potencialidades intelectuales de allí que sus calificaciones serán bajas, por lo tanto el éxito en el estudio depende de la eficacia de los hábitos de estudio puesto que desarrollar habilidades académicas conllevan un verdadero aprendizaje”. (Beteta, 2008, p. 26).

Mayer (2004), considera que la dimensión motivacional de la persona influye en lo que los alumnos hacen o dejan de hacer. Los estudiantes incrementan su motivación, cuando ellos se dan cuenta que están logrando progresos al momento de hacer una tarea o prepararse para un examen. Naturalmente, es otra manera de decirlo, la autoeficacia está relacionada con la interpretación que hacen los alumnos de su rendimiento. Si los estudiantes han generado altos niveles de autoeficacia, trabajarán con constancia y perseverancia hasta alcanzar sus metas o hayan mejorado su rendimiento académico, en otras palabras, la motivación es directamente proporcional a la autoeficacia en las tareas escolares. El rendimiento durante y después del aprendizaje está estrechamente relacionado con los juicios de los alumnos sobre su capacidad para aprender; los estudiantes confían en sus habilidades, capacidades y destrezas.

Para los maestros surge una pregunta, ante una desmotivación hacia el estudio e influenciado por las bajas calificaciones: “¿Qué puedo hacer para conseguir que mis alumnos se interesen y se esfuercen por aprender?”, para Alonso y Montero (citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2004), los alumnos pueden determinar o medir el significado del trabajo escolar por medio de las calificaciones: si consiguen o no calificaciones positivas. Para ello hay diversidad de ejemplos en cada aula, es decir, alumnos que dicen: Nunca saco buena nota en esta clase, y ésta se convierte en una desmotivación en su rendimiento, ya no estudia, sabe que nunca obtendrá una mejor nota. En muchas situaciones académicas, los alumnos con tal de ganar la clase posiblemente memoricen, en otras situaciones quizá pierdan el interés por aprender, ya que un elemento que

les motiva es sentirse eficaces en lo que hacen, a esto se une tener un buen rendimiento académico.

1.3.4 Rendimiento académico y sus determinantes

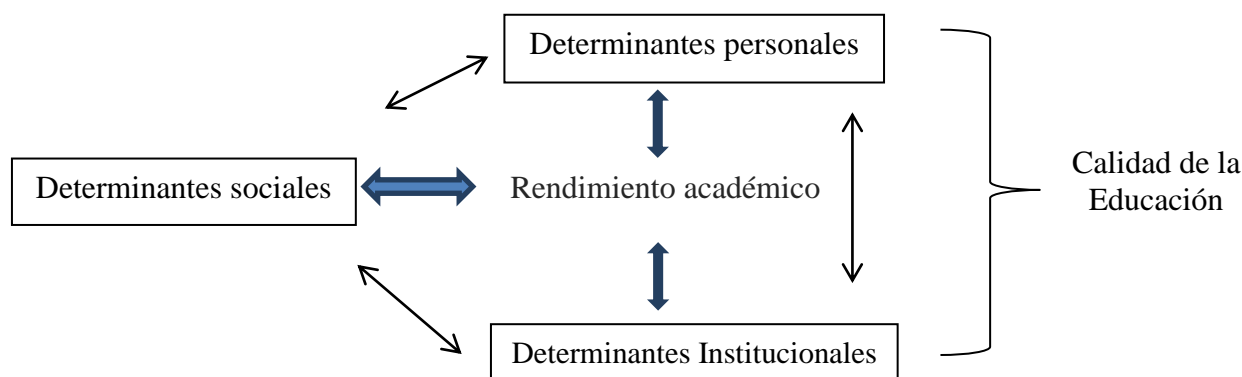
Por otra parte, no se puede ocultar el fracaso de un gran porcentaje de alumnos dentro del sistema público y privado, en otras palabras existe un bajo rendimiento académico en una gran población de alumnos cada fin de año escolar; de esta preocupación también es partícipe Garbanzo (2007).

Para Garbanzo (2007) los elementos que intervienen en el rendimiento académico se pueden agrupar en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales (están interrelacionados), estas, a su vez, poseen sus propios indicadores. La búsqueda de la calidad implica una revisión integral de las casas de estudios en todos los niveles, sobre el rendimiento académico del alumnado.

Con la intención de complementar la noción de los factores que obstaculizan el rendimiento académico o favorecen el fracaso, de muchos estudiantes del sistema educativo, Woolfolk (2010, p. 164) se formula una pregunta: “¿Cuáles son los efectos de un nivel socioeconómico bajo que podrían explicar el bajo rendimiento escolar de estos estudiantes?”, Woolfolk cita a varios autores como Evans (2004), ya que considera que no es posible establecer en concreto una sola causa; y continua citando a García (1999), Evans (2004) y McLoyd (1998), cuando afirma que la escasa atención a la salud de la madre y del niño, los vecindarios peligrosos e insalubres, los recursos limitados, los problemas familiares (económicos, sociales, afectivos), las diversas inasistencias de los niños a la escuela, el contexto violento y agresivo, lugares inhumanos para vivir, abandono de hogar de los padres, y otros elementos, como la discriminación y otros factores que producen un rendimiento escolar inaceptable en las escuelas. En otras palabras la diversidad de elementos o determinantes para que no haya un buen rendimiento académico son múltiples y diversos, por tanto, es necesariamente importante hacer estudios en diversas áreas sociales para que además del enseñanza de estrategias de aprendizaje, haya otras herramientas alternativas que ayuden al desarrollo de una autoeficacia, y autorregulación.

Una de las expectativas o propósitos de Garbanzo (2007) es tener herramientas o recursos para poder tomar decisiones y proponer mejoras el sistema educativo, y para que la opción de un aprendizaje significativo sea más justo; es por ello que afirma la necesidad de un análisis que relacione las ‘determinantes’; este análisis ayudará definir la calidad educativa, que incluya la temática en torno al rendimiento académico. Se muestra en la siguiente figura la interacción analítica y causal entre factores asociados al rendimiento académico como los determinantes personales, sociales e institucionales.

Interacción entre factores asociados al rendimiento académico



Tomado de Garbanzo (2007, p. 18)

A manera de síntesis la mayoría de investigadores y autores, consideran que uno de los objetivos de la educación es alcanzar mayor autonomía en los alumnos, aprendiendo desde sus competencias, es decir, que sean capaces de autorregular sus actividades; esto implica trabajar de manera integral diversas áreas humanas y sociales, cognitivas y científicas, para hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Los elementos que se han expuesto en este documento, sirven como un preámbulo académico para explorar, investigar y analizar de manera sistemática cómo las alumnas de 4to. Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco perciben la autoeficacia, y la autorregulación en relación a su rendimiento académico, con el afán de generar autonomía en las alumnas, y conseguir que lleguen a ser maestras de sí mismas, aplicando estrategias que les permita desarrollar una metacognición, un aprendizaje significativo.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los niños y los jóvenes de todos los niveles, contextos y ambientes necesitan desarrollar un proceso de educación formal o informal, familiar o sistemática, un proceso para crecer, para adaptarse y hacer cambios en su sociedad. Por los diversos cambios que han sufrido en las últimas décadas los estudios sobre psicología educativa consideran esencialmente importante centrar sus esfuerzos en la dimensión autónoma de los alumnos, ellos deben aprender a aprender, deben llegar a ser sus propios maestros, por medio de estrategias, de herramientas cognitivas y de dimensiones como la autoeficacia y la autorregulación que ayuden a obtener un buen rendimiento académico en las actividades de evaluación escolar.

Valenzuela y Pérez (2013), afirman que las actuales tendencias en educación ponen al estudiante como protagonista del proceso educativo. El docente asume entonces un nuevo papel, aunque no menos importante, el de *corresponsable* del proceso de aprendizaje.

El aprender o no, es una dimensión humana que no se puede evitar afrontar o desarrollar; es aquí donde las herramientas o recursos cognitivos, que se tienen, pueden ayudar a esclarecer el protagonismo del alumno y la participación del docente, en cuanto desarrollan su función y vocación en el proceso. La dimensión de autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico, son constructos que indican una perspectiva de autonomía dentro de un ambiente y proceso educativo. Es necesario establecer un camino y proceso que los alumnos desarrollen para que puedan llegar a ser sus propios maestros; conocer y aprender a aplicar estrategias de autorregulación es parte de la finalidad de este trabajo, que tiene como base una dimensión constructivista. Ante este contexto, es importante señalar que tanto el maestro como el alumno son agentes del proceso educativo. Ante esta situación se busca establecer la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico, se enfatiza la importancia al buscar alcanzar que las alumnas sean aprendices, autónomas y exitosas, que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje e incrementar su autoeficacia como una dimensión que beneficia el desarrollo de competencias para la vida.

Los estudios destacan, además, que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan estos tipos de recursos cognitivos. Es necesario, además, que estén

motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo. En otras palabras los alumnos deben conocer y aplicar las estrategias y herramientas para que logren mayor autonomía y autoeficacia, lo cual permitirá un mayor rendimiento académico.

Las nuevas tendencias y tecnologías educativas proponen diferentes estrategias y sobre todo presentan una situación en la cual la información se ha incrementado, se tiene disponibilidad casi de toda la información sobre cualquier temática (Achaerandio, 2007), y ya no se enfatizan los contenidos, sino que es un proceso integral u holístico desde una perspectiva constructivista, que desarrolla competencias que generan un alumno estratégico que desarrolla un aprendizaje estratégico y autónomo; y agrega que ante tal situación debería aligerarse los contenidos del currículo. Así, esta investigación considera necesario y esencial para la educación dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico en las educandas de 4to. diversificado del Instituto Belga Guatemalteco?

2.1 Objetivos.

2.1.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las alumnas de 4to. Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco.

2.1.2 Objetivos específicos

- Establecer el nivel de autoeficacia y autorregulación en las alumnas de 4to Diversificado.
- Determinar algunas estrategias de estudio en relación a la autorregulación y autoeficacia de las alumnas.
- Establecer la relación entre autoeficacia, autorregulación y el rendimiento de las alumnas de 4to bachillerato Ciencias y Letras, 4to bachillerato Ciencias y Letras con orientación en computación, 4to bachillerato Ciencias y Letras con orientación en Educación, y 4to. Magisterio preprimaria en las clases.
- Proponer algunas ideas para promover estrategias de autorregulación y de autoeficacia en el proceso de aprendizaje.

2.2 Variables de estudio

- Autoeficacia
- Autorregulación
- Rendimiento académico

2.3 Definición de las Variables

2.3.1 Definición conceptual

Autoeficacia. Bandura (1986) citado por Mayer (2004), afirma que autoeficacia son “los juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y llevar a cabo una serie de acciones necesarias para alcanzar de un determinado nivel de rendimiento”. (p. 265)

Autorregulación. Díaz- Barriga y Hernández (2010) indican que “son todas aquellas estrategias relacionadas con el control ejecutivo cuando se realiza una actividad cognitiva como son las de planificación, monitoreo o supervisión y revisión” (p. 191).

Rendimiento académico. El rendimiento académico como “un conjunto formado por la verificación de los resultados obtenidos, tanto de logros como fracasos, luego de una etapa escolar”. (Galo 1997, p. 34)

2.3.2 Definición operacional

Autorregulación. Será constatada por medio de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento de medición sobre la autorregulación académica, adaptado por Torre (2007). Este instrumento tiene 20 preguntas agrupadas en 4 factores:

- Factor I, conciencia metacognitiva activa;
- Factor II, control y verificación;
- Factor III, esfuerzo diario en la realización de las tareas y
- Factor IV, procesamiento activo durante las clases.

Autoeficacia: Se tomaron en cuenta con los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario para medir la autoeficacia académica (Torre, 2007). Este instrumento de medición consta de nueve preguntas con cinco niveles de respuesta y evalúa:

- Gusto por las asignaturas,
- Dificultad de las asignaturas,
- Utilidad de las asignaturas,
- Suspensos previstos y
- Sobresalientes previstos.

Rendimiento académico. Obtenido de las unidades 1 y 2, del ciclo escolar 2015, correspondientes a las alumnas de 4to. Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco, (aprobación es de 60 puntos), y como un complemento se utilizó un cuestionario de percepción sobre el rendimiento académico tomado de Morales (2006).

2.4 Alcances y límites

Para la investigación y delimitación de este proyecto se tomó en cuenta a las alumnas de 4to. Diversificado, que comprende: Bachillerato en Ciencias y Letras, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Computación, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación y Magisterio preprimaria del Instituto Belga Guatemalteco, con el objetivo de conocer el nivel de autoeficacia y autorregulación y la relación con el rendimiento académico. El conocimiento sobre autoeficacia y autorregulación hace de las alumnas personas más autónomas en el momento de buscar, seleccionar y establecer las estrategias a tratar de alcanzar es profundizar y determinar cómo los factores de la autoeficacia y autorregulación influyen en el proceso de aprendizaje para desarrollar su proceso educativo y su rendimiento mejore o sea más satisfactorio. Luego de este proceso, una meta es recomendar taller o actualización sobre estrategias para promover la autorregulación y autoeficacia para desarrollar el proceso educativo.

2.4 Aporte

Desde lo planteado y planificado en las diversas etapas de esta investigación, se considera que unos de los objetivos a alcanzar fue determinar la relación entre la autoeficacia y autorregulación en las alumnas de Bachillerato en Ciencias y Letras, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Computación, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación y Magisterio preprimaria del Instituto Belga Guatemalteco, para que sean más autónomas en su proceso de aprendizaje, y consecuentemente su rendimiento académico sea mejor, en cualquier etapa o nivel de estudios.

Para el Instituto Belga Guatemalteco se considera que será de mucho provecho, la investigación y los resultados, porque será un diagnóstico sobre cómo están las alumnas en el conocimiento y aplicación de estrategias y herramientas de autoeficacia y autorregulación. Así mismo se pretende apoyar a los maestros que necesitan cierta actualización en el área psicoeducativa, lo cual mejorará sus procesos de enseñanza, autonomía y formación.

Además se pretende ayudar a esclarecer políticas educativas dentro del salón de clases y en cualquier actividad educativa, para así alcanzar competencias académicas que son esenciales en la educación, sobre todo el desarrollo de la autonomía para realizar tareas, motivarse y solucionar problemas cotidianos desde sus conocimientos personas

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

Para esta investigación se han tenido en cuenta a las alumnas de 4to. Bachillerato en Ciencias y Letras, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Computación, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación y Magisterio preprimaria del Instituto Belga Guatemalteco; sus edades comprenden entre los 15 y 17 años. Los instrumentos se aplicaron a todas las alumnas de las carreras de 4to. Diversificado sin distinción, siendo un total de 80 alumnas, distribuidas de la siguiente forma:

Grado	Cantidad de alumnas	Rango de edades
▪ 4to Bachillerato en Ciencias y Letras	28	15- 17 años
▪ 4to Bachillerato en Computación	25	15- 17 años
▪ 4to Bachillerato en Educación	4	15- 17 años
▪ 4to Magisterio Preprimaria	23	15- 17 años
TOTAL	80	

3.2 Instrumentos

La forma como se han recolectado los datos o la información, para establecer la relación de las variables de autorregulación y eficacia y rendimiento académico, ha sido por medio de:

- Cuestionario sobre su autorregulación y aprendizaje (Torre, 2007)
- Cuestionario de autoeficacia (Torre, 2007)
- Las notas finales de las unidades 1 y 2, del ciclo escolar 2015, para la variable del rendimiento académico. Como un complemento se utilizó el cuestionario sobre Percepción de Rendimiento académico (de Morales, 2006)

Estos instrumentos de medición que se han utilizado en esta investigación han sido construidos por Torre (2007) y por Morales (2006). De manera específica para la obtención de datos sobre la

variable de autoeficacia, se utilizó el “Cuestionario de autoeficacia académica general”, hecho por Torre (2007), el cual consta de 9 preguntas sobre las asignaturas y notas esperadas, que evalúan: gusto por las asignaturas, dificultad de las asignaturas, utilidad de las asignaturas, suspensos previstos, sobresalientes previstos.

Para medir la autorregulación, se usó el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de Torre (2007), el cual consta de 20 preguntas agrupadas en 4 factores:

Factor I, *conciencia metacognitiva activa* (preguntas 3, 6, 7, 8, 13 y 20).

Factor II, *control y verificación* (preguntas 1, 2, 4, 12, 14, 15 y 18).

Factor III, *esfuerzo diario en la realización de las tareas* (preguntas 5, 9, 10 y 11).

Factor IV, *procesamiento activo durante las clases* (preguntas 16, 17 y 19).

Cuestas (2007) indica que las pruebas de Torre (2007) cuentan con una doble validez, primeramente por una prueba de juicio de expertos, realizada por el Dr. Morales, S.J. de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y seguidamente a través de una aplicación piloto a un grupo de estudiantes de segundo ciclo del año 2006 (primer año) de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar.

Por último, para obtener los datos sobre el rendimiento académico de las alumnas se tomaron como referencia las notas de las unidades 1 y 2, ciclo escolar 2015, que han ayudado a establecer parámetros o indicadores académicos (promedios académicos grupales). Y un cuestionario sobre indicadores de percepción del rendimiento académico de Dr. Morales, S.J. (2006).

En el Anexo se adjuntan los cuestionarios (integrados) que se utilizaron y/o aplicaron a su debido momento, según etapa y proceso. Para una mejor comprensión del análisis respectivo, se presentan los valores máximos, diferenciados en tres partes, ya que se integraron los tres cuestionarios, para una mejor comprensión de quienes lo realizaron.

3.3 Procedimiento

Para desarrollar y alcanzar el objetivo de esta investigación se estableció el siguiente proceso:

- Se recopiló la información necesaria para realizar el marco teórico.
- Se solicitó en el Instituto Belga Guatemalteco, la autorización para aplicar los cuestionarios y para tener acceso a los cuadros de notas promedio de las unidades 1 y 2, ciclo 2015. Se recopilaron los datos, por medio de la aplicación de los instrumentos de medición (cuestionarios).
- Se analizaron los datos y se establecieron los resultados.
- Se formularon las conclusiones y recomendaciones.

3.4 Tipo de investigación y metodología estadística

El tipo de investigación que se ha establecido es de carácter descriptivo, que Achaerandio (2010), define como la investigación que estudia e interpreta los fenómenos tal cual. Abarca las correlaciones científicas, la tabulación e interpretación de los datos. Examina y analiza la conducta humana personal y social en condiciones naturales.

Ahora bien esta investigación es de carácter correlacional, debido a que se establecen asociaciones, y se trata de dar una explicación necesaria entre las variables de autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico. En lo que se refiere al diseño de este trabajo, se puede catalogar como no experimental, porque carece de manipulación variables y al aplicar los instrumentos de medición se obtuvieron los datos en una sola oportunidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Finalmente, en la metodología, el análisis estadístico se hizo por medio de la comparación y diferencia de medias, diferencia de desviaciones estándar, T de *student* y la correlación, utilizando hoja electrónica de Excel y el programa SPSS.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación se realizó con la finalidad de establecer la relación entre autoeficacia y autorregulación percibida y el rendimiento académico, en las educandas de 4to. Bachillerato en Ciencias y Letras, 4to. Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Computación, 4to. Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación y 4to. Magisterio preprimaria del Instituto Belga Guatemalteco.

Los datos de estudio se obtuvieron a través de un cuestionario que integró las preguntas sobre autoeficacia, autorregulación percibida, rendimiento académico, y luego el promedio de las notas obtenidas en las dos primeras unidades del ciclo escolar 2015, por las educandas de 4to. Diversificado. Ahora bien, luego de haber aplicado el cuestionario, se muestran los valores totales que se obtuvieron en los cuestionarios para que sirva de referencia para el entendimiento y análisis de resultados de la investigación.

A continuación se presentan los datos:

Tabla 1. Fiabilidad de las escalas de autoeficacia y autorregulación

Investigación	Alfa de Cronbach	No. de elementos
Autoeficacia	.847	9
Autorregulación	.872	20

Las dos escalas aplicadas a los grupos investigados tienen la característica de ser fiables en grado mayor; por lo cual, se puede decir que los instrumentos de análisis tienen la capacidad de distinguir las diferencias que existen entre las educandas, y se puede agregar que si en un dado caso se hubieran seleccionado otros instrumentos, la variación en los resultados no sería significativa.

De lo que se observa en la tabla 1, se puede deducir que la escala de autorregulación tiene mayor confianza, y capta los rasgos complejos o indicadores que se dan simultáneamente en las personas.

4.1 Resultados descriptivos

En este apartado se presentan los datos descriptivos más relevantes (media y desviación estándar) de las educandas que han realizado el cuestionario.

Tabla 1. Datos descriptivos.

	Grado	N	Media	Desviación estándar
Autoeficacia	4to. Bachillerato Ciencias y letras	28	33.64	6.37
	4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Computación	25	32.80	5.73
	4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Educación	4	36.00	1.41
	4to. Magisterio preprimaria	23	34.61	5.10
Autorregulación	4to. Bachillerato Ciencias y letras	28	73.25	10.72
	4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Computación	25	72.04	10.94
	4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Educación	4	73.25	3.20
	4to. Magisterio preprimaria	23	73.57	10.20
Rendimiento académico	4to. Bachillerato Ciencias y letras	28	37.54	5.13
	4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Computación	25	38.52	5.29
	4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Educación	4	45.50	4.65
	4to. Magisterio preprimaria	23	43.96	5.50

La media en cada uno de los grupos y escalas, son muy similares; sin embargo hay una perceptible diferencia en la media de Cuarto Ciencias y letras con opción en Educación (45.50), sobre todo con respecto a la media de Cuarto Ciencias y letras (37.54) en el área de Rendimiento académico, lo que la sitúa como una media considerablemente diferente en términos generales respecto a las educandas

de los otros cuartos de diversificado. Y complementando, la autoeficacia y la autorregulación muestran medias parecidas.

Tabla 2: Nivel de autoeficacia y autorregulación

N= 80	Autoeficacia	Autorregulación	Rendimiento académico
Media	33.78	72.96	40.09
Desviación standard	5.65	10.27	5.97
Rango	27.00	43.00	31.00

De los datos de la tabla anterior, se puede afirmar que la variable de la autorregulación tiene la media más alta siendo 72.96 el resultado con una desviación de 10.27, lo que indica que los estudiantes muestran mayor grado de autorregulación que de autoeficacia y rendimiento académico, lo que lleva a deducir que las educandas, tienden a no tener confianza en sus capacidades; sin embargo regulan sus actividades académicas.

Tabla 3. Promedio de las unidades 1 y 2, ciclo 2015, Instituto Belga Guatemalteco

Grado	Promedio		Promedio acumulado
	Unidad 1	Unidad 2	
4to. Bachillerato Ciencias y letras	83.1	83.08	83.09
4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Computación	83.75	83.66	83.70
4to. Bachillerato Ciencias y letras con orientación en Educación	88.08	87.77	87.92
4to. Magisterio preprimaria	82.08	80.7	81.39
Promedio	84.25	83.80	84.02

Las educandas de cuarto diversificado, obtuvieron en los resultados finales de la unidad 1 del 2015, un promedio de 84.25 y en la segunda unidad 83.80, demostrando con ello un mayor rendimiento académico en la primera unidad aunque la diferencia no es tan significativa, debido a que la diferencia entre ambos resultados es de 0.45; si se puede concluir que el rendimiento se mantiene. Desde esta descripción se puede observar que el rendimiento académico tiene una relación positiva con la autoeficacia y autorregulación presentada por los estudiantes.

Tabla 4. Asignaturas que consideran fáciles y/o difíciles.

Asignatura fácil	No.
1. Psicología	8
2. Educación Física	5
3. Inglés	6
4. Matemáticas	7
5. Literatura	10
6. Computación	6
7. Física Fundamental	4
8. Formación Ciudad	6
9. Evangelización	3
10. Pedagogía General	8
11. Didáctica	5
12. Expresión Artística	4
14. Lenguaje Infantil	4
15. Artes plásticas	2
16. Productividad y desarrollo	2
	80

Asignatura difícil	No.
1. Química	26
2. Física Fundamental	30
3. Inglés	4
4. Matemáticas	7
3. Filosofía	3
4. Cultura Religiosa	4
5. Contabilidad	1
6. Formación Ciudadana	1
7. Didáctica de la música	1
8. Literatura	1
9. Danza infantil	2
	80

En el cuestionario sobre el rendimiento académico, se exploraba algunas de las preferencias de las educandas en torno a las asignaturas de cada uno de sus cursos respectivamente. La tabla 4, presenta la descripción en cuanto a sus creencias, motivaciones y atribuciones sobre el rendimiento de algunas clases. Por ejemplo en la sección de las asignaturas más fáciles se encuentran Literatura y Psicología; y por otra parte entre las más difíciles está Física fundamental y Química; y como curiosa es que matemáticas coincide con el número de educandas que la consideran fácil y difícil.

4.2 Resultados comparativos

Los análisis realizados de tipo correlacional entre autorregulación y autoeficacia se presentan en las tablas siguientes:

Tabla 5. Correlación entre autoeficacia y autorregulación

N=80	Carrera	Autoeficacia	Autorregulación	Rendimiento
Carrera	1			
Autoeficacia	0.093	1		
Autorregulación	0.021	0.653	1	
Rendimiento	0.470	-0.160	-0.066	1

En la tabla anterior se observa que si existe correlación entre la carrera que se estudia y el rendimiento. De la misma manera se puede ver que existe relación aún mayor entre el nivel de autoeficacia y autorregulación. Aunque existe una posibilidad de que el rendimiento se relacione con la autoeficacia, este es bajo, ya que el nivel de confianza se ubica en 0.344, y una relación de 0.160.

La correlación entre las dos variables es estadísticamente significativa en ambos casos. En toda la muestra, las alumnas que mejor se autorregulan tienden a ser, las alumnas que muestran una mayor autoeficacia.

A continuación se presentan los resultados de la prueba de **Autorregulación** para que sus variables sean analizadas individualmente y con ello tener una visión más amplia de los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios.

Tabla 6. Conciencia Metacognitiva Activa

Media	3.53
Error típico	0.12
Mediana	3.67
Moda	3.67
Desviación estándar	1.08
Cuenta	80.00

Estos datos indican que las educandas de cuarto diversificado reflejan una conciencia sobre la metacognición; pero no es muy alta; esto se puede afirmar en base al valor de la media de 3.57; y en cuanto, a la distribución normal de los datos, se considera que las educandas presentan un comportamiento heterogéneo, debido a que la desviación estándar de 1.08, en otras palabras, se deduce que en la distribución normal se encuentra que varios puntajes están en los extremos.

Tabla 7. Control y verificación de preguntas

Media	3.83
Error típico	0.12
Mediana	4.14
Moda	4.29
Desviación estándar	1.04
Cuenta	80.00

Partiendo de la tabla 7, se puede decir que las educandas de cuarto diversificado, tienen un control y verificación de preguntas medianamente alta, y que el 3.83 de la media, refleja un grupo que muestra un comportamiento diverso, es decir heterogéneo, teniendo como referencia la desviación estándar de 1.04.

Tabla 8. Esfuerzo diario en la realización de tareas

Media	3.66
Error típico	0.12
Mediana	3.50
Moda	4.00
Desviación estándar	1.10
N	80.00

El grupo manifiesta heterogeneidad, debido a que se observa un esfuerzo diario en la realización de tareas, es decir, ligeramente su desempeño es alto ya que la media lo muestra (3.66) y su desviación estándar de 1.10, refleja mucha más dispersión.

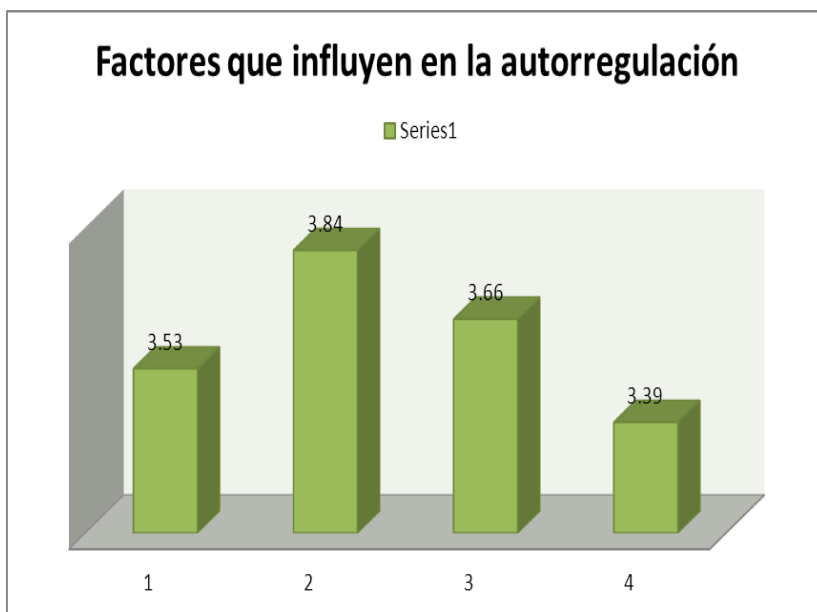
Tabla 9. Procesamiento Activo durante las clases

Media	3.39
Error típico	0.12
Mediana	3.33

Moda	3.33
Desviación estándar	1.06
N	80.00

Las educandas de 4to diversificado muestran un procesamiento activo durante las clases; pero éste tiende a no ser alto, es decir, con un resultado de 3.39, se considera bajo. Así mismo, se muestra que aún mantiene una gran heterogeneidad de acuerdo al resultado de la desviación estándar, 1.06.

Gráfica 1. Factores que influyen en la autorregulación



1. Conciencia metacognitiva activa;
2. Control y verificación;
3. Esfuerzo diario en la realización de las tareas
4. Procesamiento activo durante las clases.

En la gráfica 1, se muestra que las educandas de diversificado muestran un mayor puntaje en el aspecto del control y de la verificación de la autorregulación, considerablemente alta (3.84); por otra parte, si se observan la media de la conciencia metacognitiva y el procesamiento activo durante las clases se encuentra una diferencia considerable con los aspectos 2 y 3. De estos datos graficados se podría inferir que se necesita poner atención en la dimensión de la autorregulación académica, para obtener mejores resultados.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación con las alumnas de 4to Diversificado del Instituto Belga Guatemalteco, se observa que existe una correlación positiva entre la autorregulación percibida, la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes.

Ahora bien, observando las tablas que describen y presentan los resultados de la escalas, se encuentra que la escala de la autorregulación refleja el porcentaje más alto 72.96, esto implica que las educandas poseen mayores expectativas en la autorregulación que en la autoeficacia, y de manera consecuente estas dos variables influyen en el rendimiento académico.

La afirmación sobre la relación que se da entre la autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico se ubica en la misma dimensión o nivel con lo que sostiene Barahona (2014), que realizó un trabajo de esta misma naturaleza y concluyó que si hay una relación positiva entre las variables de la autoeficacia y autorregulación en el rendimiento académico. La autora hizo su estudio con los alumnos de 4to y 5to Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz. Una conclusión fue que los resultados en la escala de autorregulación tiene la media más alta siendo 72.60 el resultado, lo que indica que los estudiantes muestran mayor grado de autorregulación que de autoeficacia.

De la misma manera Caxaj (2009), en su tesis sobre la autoeficacia y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, en la ciudad de Guatemala. Llegó a la conclusión de que sí existe una relación positiva entre autoeficacia académica y rendimiento académico de los alumnos. De todo su análisis infiere que las variables de autoeficacia y autorregulación si tienen incidencia significativa en el rendimiento académico de los alumnos. En esta investigación realizada se observa que si existe correlación entre la carrera que se estudia y el rendimiento; sin embargo, el análisis correlativo entre la autoeficacia y el rendimiento académico es distinto, porque el nivel de confianza se ubica en 0.344, y una relación de 0.160, de lo cual se concluye que la correlación entre el rendimiento con la autoeficacia, este es bajo.

Los datos, las afirmaciones y las perspectivas que anteriormente se han presentado ratifican la estrecha relación proporcional que existe entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico, en otras palabras cuando las educandas asimilan o desarrollan su autoeficacia y aprenden a autorregularse aseguran un incremento o mejoramiento en cuanto al rendimiento académico y sobre todo son más satisfactorios los procesos educativos que generan y desarrollan un aprendizaje significativo.

En otro estudio realizado por Valle, *et al.* (2006), sobre las Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. En este estudio se analizaron las diferencias en estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de información) y en estrategias de autorregulación del estudio (planificación y supervisión-revisión). Los resultados muestran que, además de las metas orientadas al aprendizaje, hay otras metas que promueven el uso de estrategias y la implicación en el estudio. Incluso aquellas metas orientadas a una mejora de la autoestima y las relacionadas con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio. Una idea que se puede resaltar es que en el aprendizaje son necesarias las estrategias que ayudan a la metacognición y esto permite un mejor nivel en la autoestima y en la autorregulación del mismo.

En comparación con lo presentado por Valle, *et al.* (2006), se observa en este estudio existen resultados similares, por ejemplo, las educandas de cuarto diversificado reflejan una conciencia sobre la metacognición; sin embargo, no es muy alta; esto se puede afirmar en base al valor de la media de 3.57; y en cuanto, a la distribución normal de los datos, se considera que las educandas presentan un comportamiento heterogéneo, debido a que la desviación estándar de 1.08; y en cuanto a las estrategias de estudios, el grupo manifiesta heterogeneidad, debido a que existe un esfuerzo diario en la realización de tareas, que muestran, ligeramente un desempeño alto, ya que la media lo muestra (3.66) y su desviación estándar de 1.10, refleja mucha más dispersión.

Una investigación que interesa mencionar es la realizada por Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda (2013), ya que se relaciona con la autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares, y un hecho fundamental fue que se concluyó que, las mujeres presentaron un promedio alto de calificaciones. Estas afirmaciones apoyan en cierta manera, que no existe ninguna condición para

poder desarrollar las estrategias adecuadas de autorregulación y autoeficacia, en las entidades educativa. Las alumnas y alumnos, pueden cultivar estrategias y procesos que le ayuden a aprender a aprender. En relación con el estudio de Valle, et al. (2006), y Galicia-Moyeda, et al. (2013), esta investigación muestra similitud en sus resultados, es decir, las alumnas de Cuarto Diversificado presentan indicadores que señalan uso adecuado de estrategias de aprendizaje que inciden de manera positiva en su rendimiento.

Por otra parte Chávez (2012), realizó un estudio en la Universidad Rafael Landívar sobre la relación entre la autorregulación, autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de Química I, del primer ciclo de la facultad de ingeniería con el objetivo de determinar si esa relación entre los constructos de autoeficacia y autorregulación tenía conexión estrecha con el rendimiento académico. Las variables que se tuvo en consideración fueron el género, la carrera seleccionada, título de nivel medio, si poseen beca, ubicación de su anterior entidad educativa y la religión. La muestra de la investigación fue de 80 estudiantes. Al final de su estudio logró determinar que existe relación entre la autorregulación y la autoeficacia con el rendimiento académico de los estudiantes de Química I. En sintonía con los resultados de Chavéz (2012), esta investigación muestra que si hay una relación entre autoeficacia y autorregulación y el rendimiento académico; no obstante, la variable de la autorregulación tiene la media más alta siendo 72.96 el resultado con una desviación de 10.27, lo que indica que los estudiantes muestran mayor grado de autorregulación que de autoeficacia y rendimiento académico, por tanto, las educandas, tienden a no tener mucha confianza en sus capacidades; pero si logran regulan sus actividades académicas.

Luego de algunas ideas que refuerzan la conexión con los datos y otros estudios, se puede concluir que es innegable la relación autoeficacia, autorregulación y el rendimiento académico.

VI. CONCLUSIONES

Existe una relación entre la autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de las educandas, ya que este último se incrementa en la medida en que las educandas aprenden y desarrollan estrategias de aprendizaje y se comportan de modo autorregulado

La dimensión de autorregulación es mayor al nivel de autoeficacia percibida por las alumnas.

La correlación entre las variables de autoeficacia y autorregulación es estadísticamente significativa en ambos casos.

Las alumnas que mejor se autorregulan tienden a ser, las alumnas que muestran una mayor autoeficacia.

Las alumnas utilizan de manera adecuada algunas estrategias de aprendizaje que inciden de manera positiva en su rendimiento; y que hay mayor aplicación de estrategias en la dimensión de la autorregulación.

La autoeficacia y la autorregulación en el rendimiento académico están relacionadas con los hábitos de estudio, esto hace que las educandas tengan conciencia de sus capacidades y habilidades, lo que permite que se desarrollen prácticas autorreguladoras y se sientan motivadas a continuar con las exigencias académicas.

VII. RECOMENDACIONES

La dimensión de la autoeficacia en el proceso de educación y formación de la alumnas es trascendental, porque genera un escenario diferente, partiendo de una autonomía y una buena valoración de sí mismas; por ello se debe proveer espacios donde las alumnas lleguen a desarrollar y fortalecer su autopercepción relacionándola con su educación, tareas, actividades, estudios; esto ayudará a que su rendimiento académico sea más alto.

Las alumnas necesitan aprender, desarrollar estrategias y procesos que les orienten hacia un aprendizaje significativo, es por ello importante incrementar programas o talleres donde las alumnas aprendan estrategias de autorregulación (establecer objetivos propios, aplicación de estrategias adecuadas, una autoevaluación constante sobre progreso en tiempo, estrategias, logros; cuidado y selección de un ambiente propicio) para desarrollar su autoeficacia; también, para los docentes.

A nivel institucional e individual se considera necesario una actualización y desarrollo permanente sobre estas dos dimensiones: la autoeficacia y la autorregulación; para que el proceso educativo provea tanto a las alumnas como a los docentes del conocimiento y aplicación de estrategias y herramientas cognitivas que ayuden a aprender por sí mismos, es decir, para que el trabajo de las alumnas sea significativo, lo cual conseguirá incrementar su autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje.

Algunas ideas para promover estrategias de autorregulación y de autoeficacia se considera necesario realizar diagnósticos y pruebas que ayuden a establecer el nivel de asimilación de estas estrategias; y de la misma manera, incluir en el Proyecto Educativo de la Institución, talleres sobre autorregulación que de manera sistemática desarrollen las estrategias, en las dimensiones de planificación, supervisión y autoevaluación, que permitirá que las alumnas sean más autónomas en su aprendizaje.

El conocimiento y desarrollo de estrategias de autorregulación como herramientas cognitivas, es una afirmación realizada en un objetivo específico; es por ello que se hace una propuesta, en el anexo, por medio de unas fichas sobre de estrategias de apoyo en el aprendizaje autorregulado.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achaerandio, L. (2007). *Introducción al tema de la renovación del Currículo desde los nuevos enfoques de la psicopedagogía del aprendizaje*. Guatemala. (Texto inédito).
- Achaerandio, L. (2010). *Iniciación a la práctica de investigación*. (7ª ed.). Guatemala: Instituto de investigaciones Jurídicas.
- Barahona, M. (2014). *Correlación entre auto eficacia, autorregulación 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.
- Beteta, M. (2008). *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y hábitos de estudio en alumnos de secundaria*. Revista Iberoamericana sobre la calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Vol. 6, Núm. 3. Recuperado de: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Salvador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-RelacionEntreLaAutoeficaciaYElRendimientoEscolarYL-2700272%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Salvador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-RelacionEntreLaAutoeficaciaYElRendimientoEscolarYL-2700272%20(2).pdf)
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., y Guedea J. (2012). *Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres*. RMIE vol.17 no.53 México: Revista mexicana de investigación educativa. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000200011&script=sci_arttext
- Caxaj, L. (2009). *La autoeficacia y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Chávez, M. (2012). *Autorregulación y autoeficacia de los estudiantes de primer ciclo de la facultad de ingeniería de la Universidad Rafael Landívar y la relación con su rendimiento en Química I*. (Tesis de Maestría). Guatemala, Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/2012/05/83/Chavez-Miriam.pdf>
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Capítulo X: Orientación motivacional y estrategias motivadoras. (pp. 259-283).
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). *La Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes*. Universidad Santo Tomás. ISSN: 1794-9998 / Vol. I / No. 2 / 2005 / pp. 183 – 194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>

- Cuestas, M. (2007). *Autoeficacia académica y percepción de la vivencia académica en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª. Ed.). México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (3ra. ed.). México: McGraw Hill
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). *Los enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas*. España: Universidad de Almería. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8719>
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda F. (2013). *Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares*. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n2/psico_adolescencia2.pdf
- Galo, C. (1997). *Evaluación del Aprendizaje*. Guatemala: Piedra Santa.
- Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Revista Educación, Costa Rica. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Salvador/Mis %20documentos/Downloads/1252-1865-1-SM.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Salvador/Mis%20documentos/Downloads/1252-1865-1-SM.pdf)
- González, M. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios*. Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación. Recuperado de http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf
- González-Pienda J. y Núñez J., (2002). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico* Consultado el 10 de octubre. Recuperado de <http://psicothema.com/psicothema.asp?ID=97>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. Edición). Chile: McGraw Hill

- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Sociedad Peruana de Resiliencia. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272008000100003&script=sci_arttext
- Maldonado, L. (2011). *La autoeficacia docente percibida en el profesorado de los colegios de la red san Francisco Javier y su Relación con otras variables*. (Tesis de Maestría). Guatemala, Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Maldonado-Ligia/Maldonado-Ligia.pdf>
- Mauri, T., Colmina, R., y de Gispert, I. (2009). *Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior*. Revista de educación, 348. Enero-abril 2009, pp. 377-399. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_16.pdf
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación*. (Vol. II). Madrid: Pearson Educación.
- Monereo, C. (2006). *La enseñanza estratégica: enseña para la autonomía*. En Monereo, C., Badía A., Baixeras, M. (otros compiladores). Ser estratégico y autónomo aprendiendo unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. (2da. ed.). Barcelona: GRAO.
- Navarro, J., Bricteux, C., Curioso, C., Escartin, J., Ceja, L. y Solanas, A. (2013). *Una doble ruta para incrementar el rendimiento académico: el papel determinante de la motivación intrínseca*. Barcelona. Recuperado de <http://dugi-oc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8366/144.pdf?sequence=1>
- Paredes, A. (2014). *Relación que existe entre las estrategias de autorregulación que emplean los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, del Colegio Príncipe de Asturias y su rendimiento académico*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Paredes-Andrea.pdf>
- Pereira, M. (2011). *Nivel de autorregulación académica de los estudiantes de primer año, inscritos en el interciclo del año 2010, de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. (2ª. Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Rodríguez, S., Fita, S. y Torrado, M. (2004). *El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad*. Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo-Agosto. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re334/re334_2_2.pdf
- Rodríguez S., Núñez, J., Valle, A., Blas R., y Rosário, P. (2009). *Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza*. Escritos de Psicología, Vol. 2, nº 4. Universidad de A. Coruña. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>

- Rosário P., Lourenço, A., Olímpia Paiva, M, Núñez J., González-Pienda, J., Valle, A. (2012). *Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado*. Vol. 28, nº 1, Publicaciones de la Universidad de Murcia. Consultado 3 de octubre de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Rosário, P., González-Pienda, J., Núñez, J. y Mourão, R. (2005). *Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de Enseñanza Primaria y Secundaria*. Universidad Complutense Madrid. Revista de Psicología y Educación." ISSN 1699-9517. 1:2 (2005) 51:6, Recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/Salvador/Mis%20documentos/Downloads/2005_mejora_proceso_estudio_aprediz_promocion_proc_a_r.pdf
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. España: Publicaciones de la Universidad de Comillas.
- Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Valenzuela, B., y Pérez, M. (2013). *Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle*. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 66-79. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a04.pdf>
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González, J. (2006). *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias*, Psicothema, 2006, 18(2), pp. 165-170, Universidad de A Coruña y Universidad de Oviedo, Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26670/1/Psicothema2006.18.2.165-70.pdf>.
- Vergara, M. (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el Rendimiento académico en el curso de química general de la facultad de Medicina veterinaria y zootecnia, durante el primer semestre 2014*". (Tesis de maestría). Guatemala, Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/83/Caballeros-Maria.pdf>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (11ª Ed.). México: Pearson Educación.

ANEXO

FICHA TÉCNICA, SOBRE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

ESTRATEGIAS PARA LA REGULACIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	FINALIDAD Y OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
A. Estrategias orientadoras	Proyección	- Concretización de proyectos de realización personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autobiografía ▪ Proyecto de vida
	Identidad	- Articulación de nuevas experiencias en función del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Misión ▪ Redes de innovación
B. Estrategias disposicionales	Autocontrol	- Desarrollo de un nivel de ansiedad para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificación de ideas-problema
	Actuación volitiva	- Desarrollar la confianza en sí mismo y persistencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantación de ideas positivas
C. Estrategias organizadoras	Recirculación de la información	- Repaso simple	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetición simple y acumulativa
		- Apoyo al repaso (seleccionar)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subrayar, ▪ Destacar, Copiar
	Elaboración	- Integra y relaciona la nueva información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palabra clave ▪ Rimas imágenes mentales ▪ Parafraseo ▪ Elaboración de inferencias ▪ Resumir analogías ▪ Elaboración conceptual ▪ Imágenes simples y complejas ▪ Uso de categorías ▪ Redes semánticas ▪ Mapas conceptuales ▪ Uso de estructuras textuales
		- Procesamiento simple	
Recuperación	- Integra y relaciona la nueva información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguir pistas ▪ Búsqueda directa 	
	- Procesamiento complejo		
D. Dimensión motivacional	Estrategias motivacionales	- Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para reducir y controlar la ansiedad ▪ Asegurar la concentración ▪ Sostener ciertas creencias y estados emocionales positivos
	Gestión de recursos	- Relación con el control de aspectos afectivos y motivacionales; crean un clima subjetivo propicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administrar el tiempo ▪ Recrear un ambiente propicio ▪ Conocer cómo y a quién pedir ayuda
		- Uso inteligente de medios y recursos del contexto	
		- Creencias personales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los componentes de la expectativa (capacidad personal) ▪ Los componentes de valor (sobre la importancia y valor de una tarea)

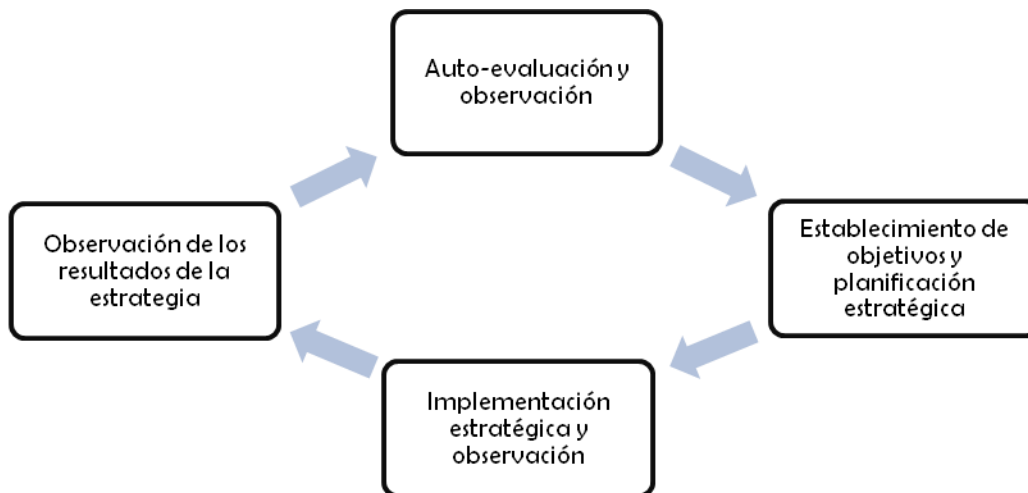
FICHA TÉCNICA, SOBRE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

ESTRATEGIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

ACTIVIDAD COGNITIVA	CARÁCTERÍSTICAS IMPLICA	FINALIDAD
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecen un plan de acción ▪ Identifican o determinan la meta del aprendizaje ▪ La predicción de los resultados. ▪ Selección y programación de estrategias ▪ Autoactivación de presaberes, y administración del tiempo 	Facilita la ejecución de la tarea Incrementa la probabilidad del éxito en la tarea Genera una ejecución de calidad
Monitoreo o supervisión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante la ejecución de actividades cognitivas ▪ Toma de conciencia sobre lo que se está haciendo ▪ Comprensión del momento ▪ Anticipación del siguiente paso 	Reconocer los errores y obstáculos del plan y de estrategias de aprendizaje Reprogramación de las estrategias necesarias Tomar en cuenta las acciones hechas y las condiciones
Revisión o evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionado a criterios de eficiencia y efectividad personales ▪ Relacionado al cumplimiento del plan y ▪ La satisfacción de las demandas de la tarea 	Para estimar tanto los resultados de las estrategias como de los procesos

Díaz Barriga, F. y Hernández, G, (2010)

MODELO CÍCLICO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO



Tomado de Zimmerman, Bonner y Kovach, (1996) citado por Torres, J. (2007)

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
CUESTIONARIO SOBRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Estimada estudiante, con el fin de realizar un estudio de Tesis sobre “Autoeficacia y Autorregulación Académica”, le solicito llenar los siguientes cuestionarios con total sinceridad, ya que sus respuestas serán de importancia para la obtención de resultados. Los datos obtenidos son de carácter anónimo.

1. Grado:

Bachillerato CC LL (1)	<input type="text"/>	Bachillerato en Educación (3)	<input type="text"/>
Bachillerato en Computación (2)	<input type="text"/>	Magisterio preprimaria (4)	<input type="text"/>
2. Edad	<input type="text"/>		

Serie 1: A continuación encontrará una serie de enunciados, marque con una “X” la respuesta con la que se sienta más cómoda o más identificada

CUESTIONARIO SOBRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA GENERAL

Clave para responder. Cuando dude sobre su respuesta, repase esta clave.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo, <i>yo no soy así, nada que ver conmigo</i>	Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver conmigo</i>	<i>Regular, a veces sí y a veces no ...</i>	Más bien de acuerdo, <i>soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy</i>	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente</i>

Indicadores	A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este curso					
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase					
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso					
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen en este curso					

5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases					
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la <i>seguridad</i> de que voy a hacerlo bien					
7. Académicamente me siento una persona competente					
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> los exámenes de este curso					
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver <i>satisfactoriamente</i> mis estudios universitarios					

Serie 2: Señale la respuesta que mejor le describa; respondiendo con rapidez y sobre todo con sinceridad. ¿En qué medida cree que estas afirmaciones expresan su manera y estilo de estudiar?

Nada que ver conmigo

Yo soy así...

10. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	1	2	3	4	5
11. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
12. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	1	2	3	4	5
13. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	1	2	3	4	5
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro. ...	1	2	3	4	5
15. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.....	1	2	3	4	5
16. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	1	2	3	4	5
17. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez	1	2	3	4	5
18. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden .	1	2	3	4	5
19. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.....	1	2	3	4	5
20. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.....	1	2	3	4	5
22. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia	1	2	3	4	5

23. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo	1	2	3	4	5
25. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando	1	2	3	4	5
26. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí	1	2	3	4	5
27. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.....	1	2	3	4	5
28. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	1	2	3	4	5
29. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	1	2	3	4	5

Serie 3: Independientemente de la dificultad que vea en las asignaturas de este año escolar, conteste las siguientes proposiciones.

30. ¿Ve en su caso alguna posibilidad real de reprobar?

No, en ninguna Quizás en una Quizás en dos Quizás en más de dos

31. ¿Y sobresalientes? ¿Los ve probables?

No, en ninguna Quizás en una Quizás en dos Quizás en más de dos

32. Piense en dos asignaturas de las que está estudiando ahora mismo: en *la más fácil para usted*, y en *la más difícil para usted*.

33. En la asignatura *más fácil* ¿Qué nota ve como probable...?

40 50 60 70 80 90 100

34. En la asignatura *más difícil* ¿Qué nota ve como probable...?

40 50 60 70 80 90 100

35. Al margen de lo que haya respondido hasta ahora y comparándose con las demás de su clase, ¿dónde se situaría? señale una respuesta:

- A. () Entre las 10 primeras
- B. () Por la mitad, pero más bien hacia arriba
- C. () Por la mitad, pero más bien hacia abajo
- D. () Entre las 10 últimas

36. Comparado con las demás de su clase ¿por dónde se situaría? Responda aproximadamente, pero con sinceridad. Señale con una X su respuesta.

- A. () Entre las dos o tres primeras
- B. () Entre las primeros, aunque no entre las *primerísimas*
- C. () Por la mitad, pero más bien en la mitad de arriba
- D. () Por el medio, más o menos doy la *media* de la clase
- E. () Por la mitad, pero más bien en la mitad de abajo
- F. () Entre las últimas, pero no entre las muy últimas
- G. () Más o menos por la cola de la clase

37. Las asignaturas de este curso... ¿Le gustan?

A	B	C	D
Todas o casi todas.	Mitad-mitad más o menos	Poquitas	Ninguna o casi ninguna

38. Ahora no se trata de gusto, sino de dificultad. ¿Cuántas asignaturas encuentra más bien difíciles?

A	B	C	D
Una nada más	Dos nada más	Por lo menos tres	Más de tres

39. Independientemente de la dificultad que vea en las asignaturas, ¿ve en su caso alguna posibilidad real de reprobación?

A	B	C	D
No, en ninguna	Quizás en una	Quizás en dos	Quizás en más de dos

40. ¿Y sobresalientes? ¿Los ve probables?

A	B	C	D
No, en ninguna	Quizás en una	Quizás en dos	Quizás en más de dos

41. ¿Cuántas asignaturas encuentra útiles?

A	B	C	D
Todas o casi todas.	Mitad-mitad más o menos	Poquitas	Ninguna o casi ninguna