

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES"

TESIS DE POSGRADO

BESSY YOHANNA RUÍZ BARRIOS DE TEBALÁN
CARNET 255-91

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, AGOSTO DE 2015
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES"

TESIS DE POSGRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

BESSY YOHANNA RUÍZ BARRIOS DE TEBALÁN

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, AGOSTO DE 2015
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. LIGIA GUISELA MALDONADO SAMAYOA

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. MARITZA ILEANA SILVA RODRIGUEZ DE REYES

Guatemala, 7 de julio de 2015

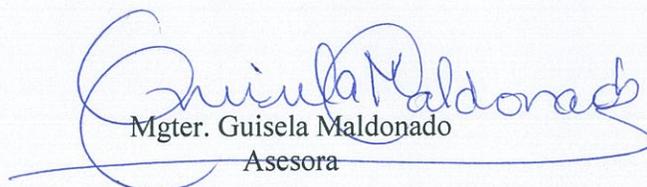
Señores
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Ustedes para someter a su consideración la tesis de la **Licenciada Bessy Yohanna Ruiz Barrios, carné No. 25591**, titulada **“AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES** (Estudio correlacional realizado con estudiantes del primer ciclo del año 2015, asignados en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los profesorados de la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango)” previo a optar al grado académico de Magister 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 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 se proceda con la revisión final de la misma.

Atentamente,


Mgter. Guisela Maldonado
Asesora



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
No. 05981-2015

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado de la estudiante BESSY YOHANNA RUÍZ BARRIOS DE TEBALÁN, Carnet 255-91 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05354-2015 de fecha 11 de agosto de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES"

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

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 12 días del mes de agosto del año 2015.

Irene Ruiz Godoy.

**MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar**



DEDICATORIA

A Dios: Creador de todas las cosas el que me ha dado fortaleza para continuar cuando a punto de caer he estado; por ello, con toda humildad de mi corazón le dedico mi trabajo.

A mis padres: Por el apoyo incondicional y porque siempre me han enseñado a alcanzar mis metas.

A mis hijos: Ustedes son mi principal motivación para alcanzar mis metas.

A mi esposo: Por el cariño y apoyo incondicional

A mi familia: Por estar siempre presente, apoyándome

A Autoridades de la Facultad de Humanidades: Quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que colaboran en la Facultad, especialmente a la Decana, Mgtr. Hilda Caballeros de Mazariegos por la motivación y orientación.

ÍNDICE

RESUMEN

| | | |
|------------|---|-----------|
| I. | INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1 | Autorregulación del aprendizaje | 10 |
| | A. Definición | 10 |
| | B. Fases y áreas de aprendizaje autorregulado | 12 |
| | C. Características del alumno autorregulado | 14 |
| | D. Funciones del profesor en un contexto de aprendizaje autorregulado | 15 |
| | E. Fases de la enseñanza de la autorregulación | 17 |
| | F. Estrategias para fortalecer la autorregulación | 20 |
| 1.2 | Rendimiento académico | 22 |
| | A. Definición | 22 |
| | B. Características del rendimiento académico | 23 |
| | C. Tipos de rendimiento académico | 23 |
| | D. Factores y criterios del rendimiento académico | 24 |
| II. | PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 27 |
| 2.1 | Objetivos | 28 |
| | A. Objetivo general | 28 |
| | B. Objetivos específicos | 28 |
| 2.2 | Variables | 28 |
| 2.3 | Definición de variables | 28 |
| | A. Definición conceptual | 28 |
| | B. Definición operacional | 29 |
| 2.4 | Alcances y límites | 30 |
| 2.5 | Aporte | 30 |

| | | |
|-------------|---|----|
| III. | MÉTODO | 32 |
| 3.1 | Sujetos | 32 |
| 3.2 | Instrumentos | 32 |
| 3.3 | Procedimiento | 33 |
| 3.4 | Tipo de investigación, diseño y metodología estadística | 33 |
| IV | PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 36 |
| V | DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 44 |
| VI | CONCLUSIONES | 47 |
| VII | RECOMENDACIONES | 48 |
| VIII | PROPUESTA | 50 |
| IX | REFERENCIAS | 56 |
| | ANEXOS | 63 |

RESUMEN

El objetivo de esta investigación, de tipo cuantitativo y diseño descriptivo, fue establecer la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los alumnos asignados en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los profesorados de la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango, en el año 2015. Se utilizó el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de Torre y adaptado por Ruiz (2009); así como la primera evaluación parcial a los 86 estudiantes de los profesorados: en Pedagogía y Psicología, en matemática y física y educación Inicial y preprimaria. Según los resultados obtenidos, la autorregulación que realizan, no tiene relación significativa con el rendimiento académico; por lo que es necesario que los alumnos retomen las técnicas autorreguladoras y las apliquen correctamente, para mejorar el nivel de rendimiento académico, de bueno a excelente. Se propuso una serie de estrategias que permiten la autorregulación, con el fin de dejar por un lado el aprendizaje repetitivo o acumulativo y darle prioridad al aprendizaje constructivo de significados e ideas; que permitirán al alumno tener las competencias de seleccionar, organizar, reelaborar, jerarquizar, reflexionar y valorar la información, a fin de poder transformar el conocimiento en genuino y relevante.

I. INTRODUCCIÓN

La orientación educativa ha cambiado paradigmas, especialmente en el siglo XXI. Antes se consideraba que lo más importante era la enseñanza, el rol del docente consistía en transmitir información y el estudiante era quien asimilaba en forma pasiva lo que le querían transmitir; y que todos aprendían de la misma manera.

Hoy, se considera como una construcción proactiva del conocimiento con la guía del profesor y sus compañeros. Es decir, se espera que logre ser un estudiante autónomo. Se exige que tenga la capacidad de aprender permanentemente en la vida y que sea capaz de adecuarse a los distintos contextos. Además, debe desarrollar ciertas competencias que le permitan aprender fácilmente, que pueda generar nuevas formas de pensamiento y comportamiento, de acuerdo a los nuevos desafíos.

Por lo anterior, los maestros, ya sea de una universidad o de cualquier centro educativo afirman que el aprendizaje es la construcción del conocimiento; y por lo tanto el alumno es un sujeto activo, creador, constructor, procesador de información, que busca construir el significado más allá de la información puntual que recibe de su ambiente. La inquietud que surge entonces, es si los alumnos están preparados para este tipo de formación, y si aplican las herramientas necesarias para alcanzar el mejor rendimiento académico; es decir, si son capaces de desarrollar la capacidad de autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Es por ello que estudio pretende determinar la relación que hay entre la autorregulación y el rendimiento académico, de los estudiantes del curso de Estrategias de Comunicación Lingüística en los profesorado que se ofertan en la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango, en el año 2015.

A continuación se presentan estudios que con anterioridad se han realizado en Guatemala. Ruiz (2009) se planteó como objetivo determinar la relación entre autorregulación, autoeficacia y percepción del rendimiento académico, en las estudiantes de primero y quinto año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar. A una población de 48 estudiantes le aplicó un instrumento que constó de 37 preguntas. Fue de tipo descriptivo y correlacional y empleándose para el tratamiento estadístico y los cálculos, una hoja Excel y los Programas de Internet de The Chinese

University of Hong Kong y el Programa de Internet de la Universidad de Úlm. Una de sus conclusiones es que existe correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico de las estudiantes. La correlación entre edad, estado civil y autorregulación es estadísticamente significativa, lo que significa que las alumnas de mayor edad y casadas tienden a autorregularse mejor. Dentro de las recomendaciones está dar seguimiento a las estudiantes de primer año de estudio, con carácter longitudinal, para observar y estudiar su desenvolvimiento en autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico.

También, Sandoval (2009) investigó el bajo rendimiento en el curso Estrategias de Razonamiento. Por ello, la presente investigación estableció la relación entre autoeficacia y autorregulación académica con el rendimiento en este curso, de los estudiantes de primer año de la Facultad de Humanidades. Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo, aplicó la Escala de Autoeficacia Académica, adaptación libre de Torre (2007) y el Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado de Torre (2007), relacionó los resultados con las calificaciones finales del curso. La muestra, subdividida según diversos criterios para enriquecer el estudio, se estructuró con 184 estudiantes presentes en clase en el momento de aplicación de los instrumentos. Se llegó a la conclusión de que existe relación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento en el curso aunque no en todos los matices de la muestra y no se halló relación entre autorregulación académica y el rendimiento.

Además, Pereira (2011) tuvo como objetivo, en la investigación, determinar el nivel de autorregulación académica de los estudiantes de primer año, inscritos en el interciclo del año 2010, en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Rafael Landívar. Tomó en cuenta a toda la población, a los 241 alumnos de primer año inscritos. Utilizó el Cuestionario de autorregulación académica. El estudio fue de carácter descriptivo y transversal. Concluyó que los estudiantes de esta Facultad son altamente autorregulados para la realización de actividades académicas. Recomendó a la Facultad de Arquitectura y Diseño capacitar a los docentes utilizando el modelo PLEJE.

Chávez (2012) realizó una investigación donde se planteó como objetivo establecer la diferencia en el nivel de autorregulación de un grupo de estudiantes Becados Loyola, Becados Landívar y de un grupo de estudiantes no becados de la Facultad de Ciencias

Económicas de la Universidad Rafael Landívar. La muestra la conformó 120 estudiantes de ambos géneros. Utilizó el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico, de Torre (2007). Una investigación de tipo experimental con un diseño cuasi experimental, para el tratamiento de los datos utilizó la T de student y el coeficiente de correlación de Pearson. Encontró que aplican más procesos autorreguladores quienes tienen beca y con mayor edad y por lo mismo recomendó realizar otras investigaciones, siempre en autorregulación en las diferentes facultades de la Universidad Rafael Landívar, jornadas, o año de cohorte, así como también el conocer cómo los estudiantes adquieren las herramientas y las ponen en práctica

Otra investigación es la de Barahona (2014) quien realizó la correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz. Aplicó el cuestionario de autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad y el cuestionario de autoeficacia académica general. El tipo de estudio fue descriptivo y utilizó para el tratamiento estadístico el análisis de diferencia de medias, diferencias estándar, T de student y la correlación. Sus variables están constituidas por autorregulación, autoeficacia, rendimiento académico y edad; de ésta última observó que a mayor edad aumenta la autorregulación y con ello la autoeficacia.

Otro estudio muy interesante es el de Mejía (2014), quien se planteó como objetivo determinar la medida en la que los alumnos-tutores, del Plan Élite del segundo ciclo 2013 y primer ciclo 2014 del departamento de arquitectura de la Universidad Rafael Landívar utilizan las estrategias de autorregulación. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo transversal. La muestra fue de 20 estudiantes de ambos géneros y aplicó un cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico. En las conclusiones establece que las estrategias comprendidas en el factor control y verificación son las más utilizadas por los estudiantes objeto de estudio; las menos utilizadas corresponden al factor de procesamiento activo de información. Por lo anterior, recomendó emplear un programa gradual y sistemático para la difusión y aplicación de estrategias de autorregulación con la finalidad de alcanzar aprendizajes significativos.

Sepúlveda (2014) buscó establecer la relación entre optimismo, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de Psicología Clínica de 3° a 5° año, de ambas jornadas de la Universidad Rafael Landívar. El estudio fue de tipo no experimental, transeccional, correlacional; la muestra la conformó 201 sujetos. El optimismo se evaluó con el Cuestionario de Estilos Atribucionales de Seligman (ASQ), y la autorregulación, con el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad; el rendimiento académico se estableció a través del promedio obtenido por los estudiantes en el ciclo académico en el que se aplicaron los cuestionarios, en este caso, el primero de 2014. Para el análisis estadístico buscó medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las diferentes variables estudiadas. Concluyó que no existe relación estadísticamente significativa entre optimismo, autorregulación y rendimiento académico en la muestra analizada, aunque sí se encontró relación estadísticamente significativa entre el factor IV (procesamiento activo de la información) del Cuestionario de Autorregulación y rendimiento académico. Los estudiantes presentan un buen nivel de autorregulación y de rendimiento académico, sin embargo, su nivel de optimismo está dentro del rango de “muy pesimista”, por lo que se sugiere implementar programas que involucren tanto a estudiantes como a docentes para incrementarlo.

También a nivel internacional se han realizado investigaciones sobre el tema, Camacho (2007) realizó una tesis con el objetivo de establecer si hay diferencia, estadísticamente significativa, entre la autorregulación para el aprendizaje y algunos factores demográficos, así como el género entre los alumnos a nivel licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma Estado de México. Empleó como instrumento de medición el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI). El instrumento fue aplicado a una muestra de 469 alumnos de nivel licenciatura, escogidos aleatoriamente. Fue descriptiva, y en el proceso estadístico utilizó el contraste de medias con la prueba “t”, también se empleó ANOVA de un factor y la correlación bivariada de Pearson. Concluyó: que la autorregulación para el aprendizaje de los alumnos es baja conforme avanzan en los semestres y sólo al noveno y último semestre se recupera, el promedio de calificaciones, donde los de mejor promedio son más autorregulados, las mujeres son más autorreguladas que los hombres. Recomendó que los procesos de autorregulación deben fortalecerse desde el primer día de clases.

También Trías (2008) realizó una investigación de tipo cuasi-experimental con el propósito de evaluar el impacto de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Filosofía. Utilizó el cuestionario MEVA (Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje), pruebas de comprensión de textos, cuestionario para determinar las creencias sobre la asignatura y los procesos de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. Participaron 81 estudiantes de quinto bachillerato (penúltimo año de Educación Secundaria en Uruguay). Trabajó con dos grupos: experimental y control; en el primero, utilizó una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje y en el segundo mantuvo su práctica habitual. Concluyó que la enseñanza explícita de los procesos de autorregulación impacta sobre los niveles de comprensión de textos, los alumnos del grupo experimental se beneficiaron de la enseñanza de la autorregulación pues los de bajo rendimiento académico mejoraron notoriamente sus niveles de comprensión de textos y participación en clase. Por lo anterior, recomendó seguir avanzando en el diseño de herramientas educativas que contribuyan a enseñar la autorregulación del aprendizaje en contextos de aula y a que los estudiantes se conviertan en auténticos gestores de su propio aprendizaje.

Otra investigación es de Valqui (2008), la cual fue descriptiva-correlacional en la que estableció la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. Seleccionó una muestra representativa de 148 alumnos de ambos sexos del VI, VII y VIII ciclos de estudios de la especialidad de Ingeniería Industrial a los cuales les aplicó el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (Self-Regulated Learning Inventory: SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. En sus conclusiones, especifica que el desarrollo de estrategias del aprendizaje autorregulado posibilita un aprendizaje eficaz y que el aprendizaje autorregulado se constituye en una variable predictora del rendimiento académico. Por lo anterior, recomendó que al ser uno de los propósitos del proceso educativo universitario la obtención de mayores niveles de rendimiento académico, se debe introducir la enseñanza del aprendizaje autorregulado desde los primeros ciclos de estudios universitarios, integrando todas sus áreas.

Además Fuensanta (2008), con el propósito de evaluar un programa de promoción de estrategias de autorregulación del aprendizaje, realizó una investigación con un diseño no

experimental de un solo grupo con pretest y postest. En el programa participaron 53 estudiantes de tercero de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2006-07. Utilizó el Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje (CEA), un test con 10 cuestiones referentes a la eficacia percibida para utilizar estrategias de aprendizaje en el contexto académico y el Inventario de Procesos Autorregulación del Aprendizaje, basado en el modelo de Zimmerman. Concluyó que el número de estudiantes que accede a la Universidad, ingresa con una preparación insuficiente, con un déficit considerable en estrategias de aprendizaje. Recomendó que las universidades tomen en cuenta la prevención y mejora de los aprendizajes de sus estudiantes y no solamente la clasificación y la selección. Además aseguró que no basta con preparar a los alumnos y trabajar con ellos estrategias de aprendizaje y competencias de autorregulación si las prácticas en clase y la evaluación de las asignaturas no las exigen. Por anterior, señala la sinergia que se debe producir entre docencia, investigación y desarrollo de un aprendizaje de calidad, en el contexto institucional, con una intensa implicación de profesorado y alumnado. Todo esto se debe hacer ya que en la actualidad, es importante preparar a los alumnos para que sean capaces de resolver problemas y de razonar eficazmente, que sepan cómo aprender a lo largo de toda su vida; equipar con nuevas formas de aprender ante los desafíos de un aprendizaje autónomo es uno de los objetivos a corto plazo en el contexto universitario.

Siempre, con relación autorregulación, Gaeta (2006) , en su tesis analiza un área de especial relevancia en los procesos de enseñanza–aprendizaje que se dan en algunos estudiantes, en concreto, la influencia de la autorregulación del aprendizaje y las relaciones existentes entre las variables del entorno educativo, como son: la percepción de la estructura del aula por parte del alumno, la motivación personal al enfrentarse a las situaciones de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas y de control volitivo–motivacional y emocional–, además de revisar las posibles diferencias en función del curso académico, el tipo de centro – público y concertado– y del sexo. En el estudio, la muestra la conformaron 105 alumnos, en un centro público y un colegio concertado de Zaragoza, elegidos por disponibilidad. Utilizó los instrumentos: the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS); the Academic Volitional Strategy Inventory (AVSI) y the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Con relación al análisis estadístico, empleó

el análisis factorial exploratorio, análisis de varianza, correlación y regresión. Los resultados obtenidos indican, principalmente, que los estudiantes autorregulados muestran habilidad para seleccionar y usar estrategias de aprendizaje acordes a las demandas de diferentes tareas; la orientación de meta al aprendizaje predice el uso de estrategias metacognitivas, lo que indica que los alumnos que buscan mejorar su competencia usan estrategias de autorregulación en un mayor grado, ayudándoles a plantearse auto-estándares de desempeño y de mejora. Recomendó que los alumnos se involucren en su propio aprendizaje y la posibilidad de que aumenten el uso de estrategias metacognitivas, mediante un mayor interés y apreciación por entender, así como a través del uso de estrategias volitivas que mantengan su motivación para la consecución de los objetivos.

Al respecto, Gibelli y Chiecher (2011), en la investigación que realizaron se plantearon como objetivo general analizar distintos aspectos de la autorregulación del aprendizaje, el uso de estrategias y el desarrollo de habilidades matemáticas de primer año universitario. Para alcanzar lo propuesto, realizaron un análisis exploratorio y descriptivo, en particular, se centra en el análisis en la capacidad de autorregulación y su vinculación con uso de recursos TIC y la realización de diferentes actividades en modalidad blended learning. Los sujetos de estudio fueron 60 alumnos (aproximadamente) de la materia Matemática I del CURZA (Centro Universitario Regional de Zona Atlántica) de la Universidad Nacional del Comahue, correspondiente al primer año del plan de estudios de las carreras de Licenciatura en Administración Pública y Licenciatura en Gestión de Empresas Agropecuarias. Para la recolección de datos realizaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), cuestionario sobre uso de recursos TIC y uso estrategias de aprendizaje específicas de matemática, diario metacognitivo de los alumnos, encuestas online que incluyeron preguntas abiertas y cerradas específicas para analizar las percepciones de los estudiantes y entrevistas a algunos alumnos del curso con los que se consideraron necesario. En las conclusiones, mencionan que el aprovechamiento de recursos TIC facilita la participación más activa del estudiante, esto favorece el compromiso con la autorregulación de sus estudios. Se considera que al utilizar las nuevas tecnologías, con una acción intencional por parte del docente, es posible estimular en los

estudiantes el desarrollo de capacidades de autorregulación en el aprendizaje en matemática.

Norabuena (2011), se planteó como objetivo de la investigación: establecer la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de la Universidad nacional “Santiago Antunez de Mayolo”. De tipo descriptiva-correlacional, seleccionó una muestra de 132 alumnos de ambos sexos del I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII ciclo de estudios de Enfermería y Obstetricia, a los cuales les aplicó el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. El análisis estadístico fue el coeficiente de correlación de Pearson. Concluyó que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico. Recomendó que se introduzca la enseñanza del aprendizaje autorregulado de los primeros ciclos de estudios universitarios, integrando todas sus áreas, así como capacitar a los docentes para la enseñanza de los componentes del aprendizaje autorregulado a los alumnos de los primeros ciclos de estudio, a fin de estos adopten desde un inicio una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje y de lo que se espera de ellos, se asume un mayor control de sus logros académicos.

Garello y Rinaudo (2012), en la investigación se plantearon aportar elementos para una mayor comprensión de los procesos de construcción y de transferencia del conocimiento académico, y a aumentar el conocimiento acerca de los procesos de autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios. Seleccionaron la metodología de estudios de diseño, la cual se caracteriza por unir mediante la aplicación de un diseño, investigación e intervención con el propósito de mejorar algunos de los aspectos estudiados. Los estudiantes que participaron en la investigación cursaron la asignatura Didáctica II durante 2007 y 2008, asignatura que corresponde a los currículos de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y al Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, ambas son carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Provincia de Córdoba, Argentina. Concluyen que es importante de solicitar a los estudiantes universitarios tareas que posean las siguientes características: procesos de interpretación y transferencia de situaciones problemáticas, elaboraciones grupales, instancias de feedback,

y que permitan la revisión y la mejora de respuestas. Recomiendan que al perseguir las metas de favorecer el aprendizaje autorregulado y la transferencia de nociones para la interpretación de distintas situaciones se debe: integrar los conocimientos previos de los alumnos en las tareas y en las clases, proporcionar instancias diversas de colaboración e intercambio entre pares y con los docentes, y brindar *feedback* sobre las producciones de los estudiantes que estimule la revisión reflexiva de los desempeños en las tareas académicas. La consideración de la información surgida en diálogos de feedback debe enseñarse de manera explícita y destacarse como un momento importante de las tareas, ya que observamos escasa participación espontánea de los estudiantes en las instancias de *feedback* en las clases. Respecto de la transferencia, un aspecto que valoramos como relevante para ayudar a los estudiantes de nivel universitario en la contextualización del conocimiento es la inclusión, en las tareas y en las actividades académicas, de las funciones, los roles y las demandas predominantes que deberán atender en su futuro como profesionales.

Álvarez (2012), realizó un estudio con estudiantes del undécimo año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia”, España el cual permitió determinar cómo enfrenta la autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de Estudios Sociales, estudiantes y docente en el hecho educativo en la institución seleccionada. A través de esta investigación cualitativa, determinó las principales formas de autorregulación de los aprendizajes implementadas por el estudiantado, lo cual permitió crear una propuesta de perfil docente basado en competencias que persigue la puesta en práctica la autorregulación de los aprendizajes desde el profesorado. Esta investigación cualitativa, fue factible por su carácter de investigación –acción que permitió un contacto directo entre los sujetos participantes y la investigadora; en la recolección de la información se utilizó diversos instrumentos (entrevista, aplicación de estrategias autorreguladoras en el aula) que permitieron analizar la información desde diferentes posiciones a lo largo del proceso educativo del estudiantado. La noción de autorregulación del estudiantado es individualista, no obstante los estudiantes están conscientes de la importancia del “otro” para la construcción del aprendizaje, las estrategias que emplean para la autorregulación son múltiples, pero deben ser mejoradas por medio de la autorreflexión constante. La metodología basada en el aprendizaje significativo contribuye en gran medida a la

autorregulación. Por lo tanto, se recomienda el apoyo institucional para que la docencia pueda llevar a la práctica nuevas nociones del aprendizaje, así como una mejor capacitación docente en cuanto a teorías de aprendizaje y formas evaluativas que contribuyan a la implementación de la autorregulación de los aprendizajes. Se recomienda abordar el perfil docente basado en competencias por medio de talleres que logren a corto y largo plazo mejorar la calidad de la educación costarricense, por medio de una docencia apta para el cambio y las necesidades pedagógicas de las generaciones del siglo XXI.

Se determina que a lo largo de la última década han sido varios los estudios que se han centrado en describir cómo los alumnos deben regular su aprendizaje para lograr un mejor rendimiento académico.

1.1 Autorregulación del aprendizaje

A. Definición

Antes de dar la definición de autorregulación de aprendizaje, es oportuno aclarar lo qué es metacognición, conceptos que van muy relacionados, pues la construcción del aprendizaje es una actividad intencional y consciente, y por lo mismo requiere de un proceso de alto nivel cognitivo. Por lo anterior, es el alumno el que debe crear e interiorizar nuevas estrategias de aprendizaje que le permitan construir conocimientos significativos.

Flavell citado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2008) introdujo por primera vez el término metacognición, y es cuando el alumno tiene el autoconocimiento, así como el nivel de conciencia sobre los procesos mentales de aprendizaje que desarrolla para gestionar el conocimiento (Sanz, 2010). Lo anterior implica que el alumno debe tener conciencia de sus propios procesos mentales y psicológicos y saber controlar estos procesos, mediante la organización, dirigiendo y ajustándolos a las exigencias de la tarea.

Según Lanz (2006) metacognición está relacionada con percibir, comprender, aprender, recordar y pensar todo lo que se ha aprendido, intervienen procesos cognitivos; es decir cuando se da cuenta el estudiante que tiene dificultad de aprender cierto contenido o

curso o bien cuando percibe que a determinada hora aprender más rápido, que si al explicarle a un compañero pareciera que aprender más, entre otras ideas.

Esto implica que en la metacognición se dan tres momentos:

- Toma de conciencia del estudiantes de cómo aprender
- Actividad cognitiva que realiza, es decir las habilidades mentales que emplea: criticidad, creatividad, entre otros.
- La decisión de modificar las actividades cognitivas. (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, 2006)

Y aquí es cuando aparece muy relacionado el concepto de autorregulación, pues el tercer inciso es el que se enfoca con dicho proceso. De acuerdo con Díaz (2005), la autorregulación es el dispositivo que le permite al alumno elegir las actividades adecuadas en cada momento para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje y él es el único que puede y debe construir un sistema personal de aprender y para mejorar progresivamente.

Para lograr lo anterior, es importante que el estudiante establezca un proceso metacognitivo, active conocimientos previos y que conozca de estrategias; a fin de conseguir que sea capaz de regularse. En donde sea capaz, según el Ministerio de Educación y Ciencias (2008), de:

- Aplicar procesos metacognitivos: planificar, organizar, controlar y evaluar su proceso de aprendizaje.
- Considerar los aspectos motivacionales: determinar la autoeficacia. Debe ser capaz de automotivarse, controlar sus emociones y control de los fracasos.
- Tomar en cuenta los aspectos conductuales: crear entornos para optimizar el aprendizaje, buscar consejos, información y lugares donde se pueda favorecer el aprendizaje. Y que siempre esté dispuesto a autoevaluarse y retroalimentarse cuando sea necesario.

Lo importante es que el alumno sea capaz de comprender la importancia que tiene la autorregulación en el aprendizaje y que siga las estrategias que se adecúan a los objetivos que persigue al estudiar, que es aprender para la vida.

B. Fases y áreas de aprendizaje autorregulado

Monereo (2007) afirma que el estudiante para aprender de forma regulada debe sentir la necesidad de aprender, tener el deseo y los motivos que lo impulsen a aprender, así como las condiciones ambientales para que esto sea posible.

El modelo de Pintrich (2000) indica que el proceso de autorregulación se da en cuatro fases:

- Cognitiva: se refiere a la activación de presaberes, y tener claro qué persigue al aprender cierto contenido.
- Motivacional o emocional: significa tener en cuenta los sentimientos, emociones, estimaciones o juicios relativos a uno mismo, a las tareas de aprendizaje. Esto implica la motivación y los procesos del yo.
- Conductual: La puesta en marcha de un plan para alcanzar lo establecido en la cognición
- Contextual: Se relaciona con el clima y las relaciones en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Una comunicación asertiva y fluida entre los compañeros de clase y el docente.

Torre (2007) al unir el modelo de Pintrich con sus aportes, propone el siguiente cuadro:

Cuadro No. 1

| Fases | Áreas de regulación | | | |
|---|---|--|--|---------------------------|
| | Cognición | Motivación/emoción | Conducta | Contexto |
| 1 Pensamiento anticipatorio, planificación, activación | Establecimiento de objetivos. | Adopción de una orientación al objetivo. | Planificación de tiempo y esfuerzo | Percepciones de la tarea |
| | Activación del conocimiento previo | Juicios de eficacia Percepción de la dificultad de la tarea | Planificación para las auto-observaciones de la conducta | Percepciones del contexto |
| | Activación del conocimiento metacognitivo | Activación de interés | | |
| | Conciencia | Conciencia y | Conciencia y | Monitorización |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 2 Monitorización | metacognitiva y monitorización de la cognición | monitorización de la motivación y la emoción | monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda Auto-observación de la conducta. | de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto |
| 3 Control | Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar | Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción | Incremento/decremento del esfuerzo Persistencia, abandono. Búsqueda de ayuda | Cambio o renegociación de la tarea Cambio o abandono del contexto |
| 4 Reacción y reflexión | Juicios cognitivos Atribuciones | Reacciones afectivas Atribuciones | Elección de la conducta | Evaluación de la tarea |

Fases y áreas del aprendizaje autorregulado (Torre, 2007: 152)

- Primera fase, preparación-planificación-activación, consiste en determinar los objetivos, activar presaberes y poner en marcha procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica.
- Segunda fase, monitorización, implica tener en cuenta la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; es controlar efectos, pasos, o cambios que se dan en las diferentes áreas.
- Tercera fase, control y regulación, significa que al regularse y no obtener los resultados esperados debe adaptar o cambiar las estrategias cognitivas y motivacionales que aplica. Se analiza la conducta y el contexto.
- Cuarta fase, reacción y reflexión, involucra el proceso de evaluación, tanto del docente como del mismo estudiante. Y es la reflexión sobre la tarea, considera la reacción emocional y la conductual.

Estas fases implican que se debe realizar paso a paso cada una de ellas a fin de ir superando cada una de ellas.

C. Características del alumno autorregulado

El alumno autorregulado es aquel que mejora su rendimiento académico al regular su proceso de aprendizaje, es decir, cuando toma en consideración: conocimientos previos, zona de desarrollo próximo, contexto, la motivación, sentimientos y emociones, se monitorea frecuentemente al elegir estrategias de aprendizaje.

Con razón, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005) afirma que los alumnos deben ser capaces de aprovechar una variedad de recursos, a fin de saber procesar la información, al considerar las diversas estrategias que puede utilizar para lograr un aprendizaje eficiente y eficaz. En otras palabras el aprendizaje no es algo que le sucede a él, es algo que puede ser causado por él (Torre, 2007). Esto implica que deberá monitorearse y regularse en los procesos de aprendizaje, orientados a alcanzar las metas propuestas.

Torre (2007) afirma que las características de un alumno regulado son:

- Es consciente que la autorregulación está relacionada con el rendimiento académico
- Sabe cuáles son sus capacidades y conocimientos previos; esto le ayuda a elegir las estrategias que le permitirán un aprendizaje eficiente y eficaz
- Conoce sus emociones. Las negativas las sabe controlar y logra así una mayor motivación.
- Sabe elegir estrategias autorreguladoras (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo).
- Supervisa la forma en que aprende, revisa constantemente sus hábitos y estrategias de aprendizaje, cambia si lo estima necesario.
- Logra crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje, toma en cuenta el lugar, ubicación, horario, distractores externos e internos.
- Las estrategias autorreguladoras que aplica al momento de aprender, las transfiere a su vida cotidiana.

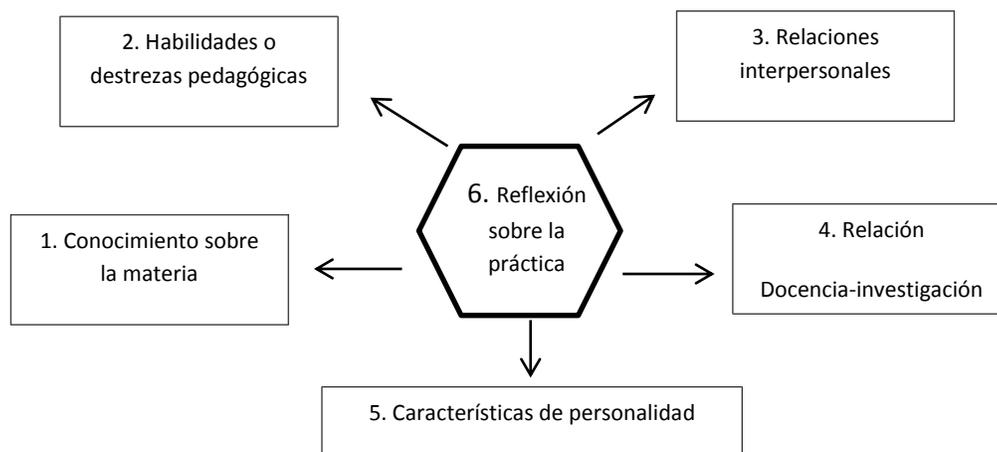
Al respecto, el Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013) afirma que si el estudiante se autorregula, los resultados serán múltiples, entre ellos es que presenta una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje, porque evalúan sus

realizaciones escolares de forma más frecuente y apropiadamente; permanecen siempre motivados.

D. Funciones del profesor en un contexto de aprendizaje autorregulado

Actualmente no se puede hablar de un profesor que vive muy preocupado por transmitir conocimientos a los estudiantes. Es necesario replantear el papel del docente universitario, una pedagogía universitaria acorde a las exigencias del siglo XXI, que vehiculice esa nueva cultura del aprendizaje. En donde escoja tareas auténticas y contextualizadas, basadas en los intereses y necesidades de los alumnos; para que lo aprendido se aplique en la vida personal académica y profesional. (Escribano, Del Valle, 2008). Con lo anterior, se contribuirá a formar alumnos protagonistas y reguladores de su proceso para adquirir un aprendizaje significativo, siempre apoyado por el docente.

A partir de lo comentado anteriormente, una enseñanza universitaria se logrará si el docente incluye cinco dimensiones básicas (Prieto, 2007):



Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria, (Prieto, 2007)

Al respecto, Castellanos (2006) afirma que todo docente debe considerar de importancia diseñar y promover actividades y situaciones de aprendizaje encaminadas a desarrollar el potencial intelectual, es decir que el alumno tenga la capacidad de enfrentar la realidad, en forma reflexiva, crítica y constructiva; con autonomía y autodeterminación. Por

supuesto, que no se puede dar lo que no se tiene y al respecto, Scott (2007), asegura que los docentes deben ser reflexivos y analíticos, primero de sus propias creencias y práctica, para adquirir posteriormente un profundo conocimiento de los principios cognitivos y de motivación de aprendizaje y enseñanza.

El autor mencionado anteriormente, indica claramente que en el aula se tiene que modelar y promover el aprendizaje autorregulado. Las funciones del profesor en un contexto de aprendizaje autorregulado son las siguientes:

- Diagnosticar y comprender las necesidades, intereses y objetivos particulares de los estudiantes. Es importante que el docente esté consciente que ni todos sus alumnos son iguales, ni ellos se tienen que adaptar a él.
- Ayudarlos a definir sus propios objetivos y a que establezcan relaciones entre ellos y los objetivos del aprendizaje escolar. Al no tener definido hacia dónde se quiere ir, difícilmente se logrará alcanzar la meta, de ahí la importancia de establecer las metas.
- Relacionar el contenido y las actividades de aprendizaje con sus necesidades, intereses y objetivos particulares. Esto contribuirá a alcanzar un aprendizaje significativo.
- Desafiarlos a que inviertan tiempo y esfuerzo en asumir responsabilidades personales en las actividades de aprendizaje. Que se comprometan a estudiar por el propio interés y no un día antes porque al siguiente tendrán una evaluación.
- Proporcionarles oportunidades para que ejerzan control y elección personal sobre las variables de tarea seleccionadas, tales como el tipo de actividad de aprendizaje que realizan en cada situación, el nivel de pericia que se les exige y que demuestran, el grado de dificultad que prevén, la cantidad de esfuerzo y tiempo que les exige, el tipo de recompensa, el efecto sobre el conocimiento que ya tienen.
- Crear un clima seguro, de confianza y de apoyo, demostrando interés real, solicitud y atención a cada estudiante. En estos casos la comunicación asertiva es determinante.

- Atender a las estructuras organizativas de la clase potenciando las estructuras cooperativas en función de los objetivos de aprendizaje, frente a estructuras competitivas donde priman los objetivos de ejecución.
- Subrayar el valor del cumplimiento y la responsabilidad personal de los estudiantes, así como destacar el valor de las destrezas y habilidades singulares de cada uno, el valor del proceso de aprendizaje y las tareas que conducen a él. Es determinante destacar las fortalezas y hacer de las debilidades una opción para buscar las estrategias que permitan convertir dichas debilidades en fortalezas.
- Recompensar las realizaciones de los estudiantes y estimularlos para que se recompensen a sí mismo y desarrollen la autoestima personal por los logros que obtienen. Aquí la evaluación tiene un papel fundamental, pues se deben elegir los instrumentos que permitirán calificar en forma objetiva.

No cabe duda que la tarea de todo docente, sin importar el nivel educativo, ni curso, es diseñar y organizar actividades; así como crear situaciones de aprendizaje que propicien el aprendizaje autorregulado. El Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013) indica que las estrategias que escoja el docente deben estar orientadas a que los alumnos reflexionen sobre las estrategias que aplican al estudiar y que puedan ser transferidas a la vida cotidiana. También sostiene que el quehacer del docente no se limita a escoger las mejores estrategias para los alumnos, implica además autorregular su propio ejercicio docente.

E. Fases de la enseñanza de la autorregulación

De acuerdo a lo investigado, en todas las lecturas se hace hincapié que la autorregulación es una capacidad que puede y debe enseñarse. Tarea que le corresponde al docente. Según Monereo (2007), se desarrolla la capacidad de autorregulación en tres fases:

a. Presentación de la estrategia. Se resume en tres aspectos: modelado, análisis y discusión de los resultados.

En el modelado es oportuno mencionar el refrán: las palabras convencen, pero los ejemplos arrastran y para lograr que los alumnos aprendan a ser autorreguladores, el docente, en clase debe realizar las siguientes actividades:

- En voz alta, explicar qué piensa al momento de resolver un problema. Al compartir los procesos cognitivos con sus alumnos hace que éstos tomen conciencia de la ruta que debe seguir al pensar. Esta actividad la realizará al principio el docente, explicando paso por paso. Luego, los estudiantes deben de forma gradual aplicarla.
- Al resolver el problema, el docente debe cuestionarse sobre los aspectos implicados y mecanismos utilizados antes, durante y después de resolver la tarea.
- Interrogarse sobre los aspectos que más fáciles fueron y dónde tuvo más dificultades al procesar la información o al realizar la tarea.
- Al modelar, debe tomar muy en cuenta la zona próxima de desarrollo del estudiante y que en el momento del modelado solamente aporta una guía de las interrogantes; pero no por eso tendrán que ser las mismas las que aplican los estudiantes. Cada uno debe tomar decisiones acordes al contexto del aprendizaje.

El Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013) sostiene que el modelado es un ejemplo que da el docente al estudiante.

El análisis y discusión metacognitiva implica que los alumnos deben desarrollar la conciencia metacognitiva, es decir, obtener información precisa y cualificada sobre las actuaciones del alumnos. Se recomienda lo siguiente:

- Realizar autoevaluaciones de: estilos de aprendizaje, comprensión lectora, inteligencias múltiples, entre otros.
- Cuestionarse sobre la forma en que aprende: cuáles son los distractores, en qué circunstancias aprende más rápido; mecanismos utilizados antes, durante y después de resolver la tarea. Para luego relacionarlos con los resultados obtenidos en las autoevaluaciones.
- Interrogarles sobre lo que pensaron al principio de escuchar el enunciado del problema, durante lo resolvían y cuando finalizaron.

- Participar en forma activa en grupos de aprendizaje cooperativo y compartir sobre el tema que aprenden, pero lo que más interesa en este momento es la observar la conducta de resolución de problemas complejos entre pares. De esta manera de contribuye a la interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, desarrollo de competencias sociales.

b. Práctica guiada de la estrategia. En éste sentido es importante proporcionar diversas estrategias, especialmente las relacionadas con la progresiva asimilación: interrogación y autointerrogación metacognitiva, el aprendizaje cooperativo (Monereo, 2007).

En éste aspecto se recomienda lo siguiente:

- Activación de conocimientos previos.
- Análisis de la zona de desarrollo próximo.
- El proceso de evaluación es determinante en este momento, sobre todo al considerarla como la toma de decisiones. Y al usar instrumentos de evaluación como portafolios, textos paralelos, rúbricas; estos materiales de elaboración personal de los alumnos, permiten determinar las similitudes y diferencias a la hora de manejar y procesar información.

c. Práctica autónoma de la estrategia. Según Monereo (2007) ésta fase se da cuando el aprendiz ha interiorizado la estrategia, y se convierte en un estudiante con capacidad de autorregular su aprendizaje. Aquí es importante la autorreflexión, mediante los autoinformes, revisión de la estrategia, al confrontar resultados.

Cabe mencionar que el ambiente de clase y los escenarios metodológicos en el proceso de enseñanza- aprendizaje influyen en la autorregulación. Lo anterior implica que se dé en el aula un ambiente positivo, activo, participativo, confianza, una comunicación asertiva y que se trabaje bajo la teoría socioconstructivista y sobre problemas auténticos. (Monereo, 2007)

F. Estrategias para fortalecer la autorregulación

En la teoría conductista, los estudiantes, para aprender, recurrían a la utilización de las técnicas de estudio, se consideraba que todos debían aplicar los mismos procesos cognitivos y era puramente la repetición y/o memorización de contenidos.

Actualmente, con las nuevas teorías, se busca la calidad del aprendizaje. Un aprendizaje significativo, no es algo que se pueda imponer mediante la enseñanza directa, sino que se construye mediante las estrategias de aprendizaje que realizan y llegan a regular.

La aplicación de las estrategias de aprendizaje, representan un plan de acción en relación a las demandas contextuales y de cara a la consecución de unas metas de aprendizaje concretas (Monereo, 2007). Por consiguiente no pueden ser las mismas para cada alumno, dependerá de los estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, motivación, objetivos, contenidos, conocimientos previos, motivos e intenciones, entre otros.

Por lo anterior, el estudiante construye el conocimiento en forma única e irrepetible, esto implica que no se puede dar una guía de estrategias para fortalecer la autorregulación como si fuera una receta de cocina. Cada uno debe realizar un proceso reflexivo y secuencial que le permita descubrir las estrategias que debe aplicar al aprender.

Lo que sí se puede proponer son estrategias generales y en cada caso concreto se debe elegir bajo los parámetros propuestos por Moreno (2007):

- La persona que aprende.
- El contenido o la tarea a realizar
- Estrategias a utilizar
- La regulación y control del proceso de aprendizaje
- La autoconciencia emocional

Este mismo autor presenta a través de un cuadro estos parámetros acompañados de varias preguntas que permitirán la reflexión sobre procesos de autorregulación:

Cuadro No. 2

| Elementos centrales de la autorregulación académica y preguntas posibles para la reflexión sobre ellos | | | |
|--|---|--|---|
| PERSONA: Reflexión del estudiante sobre sí mismo como aprendiz | | | |
| ¿Qué es para mí aprender? | ¿Qué no entiendo? ¿Qué no conozco? | ¿Qué imagen tengo de mí mismo como estudiante en general? | |
| ¿Qué pienso y siento al aprender en cada actividad? | ¿Cómo puedo ayudarme? | ¿Y en relación con cada asignatura? | |
| TAREA: Reflexión sobre la tarea objeto de aprendizaje | | | |
| ¿Cuáles son los objetivos | ¿Es fácil o difícil para mí? | ¿Necesito algún material? | ¿Qué tiempo tengo para realizarla? |
| | ¿He aprendido algo antes sobre este tema? | ¿Cómo organizo los materiales? | ¿Cómo lo distribuyo? |
| ESTRATEGIAS: Reflexión sobre las estrategias a utilizar | | | |
| ¿Cuál es la manera mejor de aprender esto? | ¿Conozco bien ese procedimiento? | ¿Esa forma es la mejor para mí? | ¿Y cuándo trabajo con otros estudiantes? |
| PROCESO: Reflexión sobre el control y la regulación del proceso de aprendizaje | | | |
| ¿Cuáles es el mejor enfoque? | ¿Qué estrategias elijo? | ¿Voy bien de acuerdo con los objetivos? | ¿He alcanzado los objetivos? |
| ¿Qué hago primero? | | | ¿Cambio algo? |
| ¿Qué pasos vienen después? | | | ¿Doy por finalizada la tarea? |
| EMOCIONES: Reflexión sobre las emociones que acompañan el proceso de aprendizaje (Autoconciencia emocional) | | | |
| Percepción de las emociones: ¿me siento relajado o ansioso en las clases? | Compresión de las emociones: ¿Me pongo nervioso si tengo que trabajar en grupo? | Control de las emociones: ¿Qué puedo hacer para no distraerme? | Expresión de las emociones: ¿Cómo puedo decir lo que siento para que me entiendan el profesor y los compañeros? |

Reflexión sobre los elementos centrales en el proceso de autorregulación. (García, 2012)

1.2 Rendimiento Académico

A. Definición

Con relación a la definición de rendimiento académico, Figueroa (2004) sostiene que es la asimilación del contenido de un curso y se refleja mediante las calificaciones, expresadas en una escala convencional. Tonconi (2013) relaciona el rendimiento académico como el alcance de los objetivos curriculares, es decir, la asimilación de los contenidos que el docente da a sus alumnos, mediante un proceso de instrucción o formativo.

Ortega (2006) afirma que el rendimiento se da no solamente por lo que el alumno está dispuesto a realizar o a aprender, también las expectativas de profesor son determinantes, pues a medida que pasa el tiempo, el rendimiento académico del estudiante se aproximará, cada vez más estrechamente, a lo que se espera de él y que de una u otra manera se da el éxito o fracaso en el estudio.

Todas las definiciones presentadas, sin importar las fechas, tienen aspectos en común: calificaciones, conocimiento, aprendizaje. Al inicio se consideró el rendimiento académico sinónimo de evaluación sumativa y que el fin último de la educación era que el estudiante repitiera la mayor cantidad de información.

Hoy, la definición de rendimiento académico cambia, ya no es la suma de calificaciones y repetición de ideas. Garbanzo (2007), afirma que el rendimiento académico permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa.

El rendimiento académico, actualmente, tiene que referirse a la serie de cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa, en donde el docente organiza distintas estrategias dirigidas a alcanzar las competencias propuestas y el estudiante a través de la regulación y esfuerzo, con la influencia del desarrollo y madurez biológica y psicología cambia conductas que se objetivizan a través de las transformaciones, formas de pensar y obrar así como en la toma de conciencia de las situaciones problemáticas.

B. Características del rendimiento académico

Reyes (2003) cita a García y Palacios, quienes afirman que rendimiento académico tiene doble punto de vista: estático y dinámico. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.

También afirman que el rendimiento está relacionado a medidas de calidad, juicios de valoración responde a un modelo social vigente. Así como es un medio y no un fin. Por lo anterior, el Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013), afirma que el rendimiento se caracteriza por una valoración, la cual se da desde lo que se logró aprender y se refleja con una calificación. Es decir, es la suma de calificaciones que demuestran el aprovechamiento por el alumno de las distintas actividades realizadas en clase, durante un ciclo académico.

C. Tipos de rendimiento académico

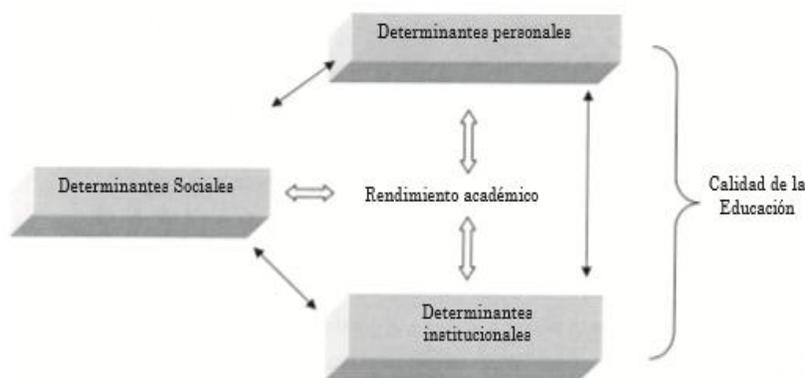
Figuroa (2004) presenta los tipos de rendimiento académico:

- a. Rendimiento individual: éste se divide a la vez en general y específico. Está muy relacionado a la evaluación, al considerar ésta última como la toma de decisiones. Es la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, experiencias, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, entre otros.
Es general cuando el alumno aprende lo que la institución pretende, así como los hábitos culturales que se esperan en la conducta del alumno.
Específica, va muy relacionado al aprendizaje significativo. No lo que los demás quiere que aprendan sino que se da en la resolución de los problemas personales, lo que se considera que le va servir en la vida cotidiana, familiar, social y profesional (si así es el caso).
- b. Rendimiento social: como resultado de la influencia de la institución educativa sobre el estudiante, ésta redundará en la sociedad en que se desarrolla.

D. Factores y criterios del rendimiento académico

El Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013) propone que los factores que influyen en el rendimiento académico son los siguientes:

Figura No. 2



Interacción entre factores asociados al rendimiento académico
Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013)

Clasificación que coincide con Garbanzo (2007), quien afirma que los aspectos que influyen son internos y externos del individuo, los agrupa en factores de orden social, cognitivo y emocional, al mismo tiempo estos los clasifica en sociales, personales e institucionales.

Además Artunduaga (2008) presenta los factores asociados al rendimiento académico en la educación superior y que son parecidos a las clasificaciones anteriores:

a. Contextuales:

- Socioculturales: entre ellas están las variables de origen sociocultural, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar, integración social del estudiante.
- Institucionales: las variables están constituidas por el tipo y tamaño del centro, procesos de funcionamiento y políticas educativas.

- Pedagógicas: se incluyen las expectativas y actitudes del profesor, formación, experiencia y personalidad del profesor, proceso didáctico, acompañamiento pedagógico, tamaño del grupo y el clima de la clase.

b. Personales:

- Demográficas: se consideran las variables de sexo, edad, estado civil, experiencia laboral, financiación de estudios.
- Cognoscitivas: están relacionadas con las aptitudes intelectuales, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades básicas, estilos cognitivos, motivación.
- Actitudinales: está la responsabilidad hacia el aprendizaje, satisfacción, interés por los estudiantes, decisión ante los estudios, planeación del futuro, autoconcepto, habilidades sociales.

Otra clasificación es la que propone Figueroa (2004) con relación a los factores que intervienen en el rendimiento académico son: contenido, estrategias de aprendizaje, contexto, motivación, estudiante, docente, entre otros. A continuación se tomarán en cuenta los siguientes: básicos o competencias, psíquicos, ambientales y físicos.

- a. Factores básicos o competencias. Están constituidas por lo que se pretende alcanzar al aprender y enseñar. También están inmersos los contenidos procedimentales, actitudinales y declarativos. El docente al seleccionar las estrategias de aprendizaje, en gran parte se convierte en el responsable del rendimiento.
- b. Psicológicos. En éste apartado se determina cómo la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, la serie de hábitos adquiridos, dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente. También interviene la inteligencia, maduración afectiva, clima en el aula, y por qué no decirlo la ansiedad que puede ocasionar una evaluación.
- c. Factores ambientales: están relacionados al ambiente familiar, medio escolar y marco social general.

El primero está muy relacionado a la actitud que puede tomar la familia por el estudio, actitud positiva hacia el estudio. Cuando los padres tienen un coeficiente intelectual alto y así el nivel educacional, mayor apoyo tendrán los hijos y por consiguiente lograrán tener una influencia verbal, cognitiva y afectiva; que cuando

los padres sean personas analfabetas. El nivel económico y social de la familia también influye en el rendimiento escolar de los hijos.

El segundo está muy relacionado al clima en el aula, el ambiente escolar. Se considera determinante el papel que toma el docente al impartir sus clases: un orientador, guía, tutor; quien genera una variedad de estrategias que permitirán al alumno alcanzar aprendizajes significativos. También incide la relación que se tenga en el aula con los pares, sus compañeros de clase, pues debe ser un espacio de tolerancia, respeto, compartir, un espacio que favorezca el desarrollo intelectual y de personalidad.

El tercero, lo constituye el ambiente Social. De una u otra manera los medios de comunicación influyen en el rendimiento de los estudiantes.

- d. Factores Físicos: Relacionado a las bases fisiológicas. Aspectos como la salud, nutrición, enfermedades, edad cronológica, sexo, son aspectos que influyen en el rendimiento.

Con las clasificaciones anteriores, se deduce que el rendimiento académico no depende de lo que la institución o el docente realizan en el aula, es determinante el rol que desempeñe el estudiante en su quehacer educativo. Por supuesto, que deberá tener habilidades cognoscitivas y actitudinales y aquí es cuando interviene la autorregulación

La autorregulación es un tema que actualmente se considera de interés y central en todos los niveles educativos, especialmente en el universitario. Pues la enseñanza universitaria tiene como fin primordial formar profesionales capaces de enfrentar los retos que la actual sociedad le pide, además que tenga la capacidad de poder enfrentar los retos en el campo laboral, y para esto tendrá que tener la competencia denominada aprender a aprender. Si el alumno logra desarrollar dicha competencia redundará en el rendimiento académico.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Anteriormente, el rol del docente era transmitir información y el del estudiante se reducía únicamente a ser un receptor de dicha información. Además se consideraba que todos los seres humanos aprendían de la misma manera.

Hoy, uno de los principios educativos que garantiza el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje viene dado por el “aprender a aprender”, que debe ser internalizado y adoptado por el alumno en su papel de aprendiz, en este proceso, el estudiante deberá considerar la metacognición y autorregulación del aprendizaje, como estrategias que son convenientes aplicar para el éxito de su formación. Por supuesto que esto de una u otra manera influyen en el rendimiento académico.

Lo anterior significa, que la educación debe tener como fin primordial: velar para que los estudiantes aprendan a ser autónomos en el uso efectivo de sus recursos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales.

Esto implica cambios en la educación y son necesarios con las nuevas tecnologías. Pues surgen otras modalidades educativas, como son la educación semipresencial; tal es el caso de la Universidad Rafael Landívar, Campus Quetzaltenango, en los profesorados que se imparten en plan fin de semana, en contextos educativos que cambian, las formas y relaciones de aprendizaje-enseñanza.

Los estudiantes de estos profesorados, especialmente de primer ingreso vienen de distintos centros educativos (públicos y privados), con diversos niveles de formación, en algunos casos muy jóvenes y otros con mucha experiencia laboral; lo cual representa un desafío para los educadores como para los educandos.

Sumado a lo anterior, son pocas las investigaciones que se han realizado en el Campus de Quetzaltenango, al respecto de cómo los alumnos construyen su propio conocimiento, si aplican en su formación un proceso activo-constructivo, si tienen claras sus metas de aprendizaje, si se saben monitorear y controlar al adquirir conocimientos, están motivados con lo que realizan en el aula.

Con base a lo anterior, surge la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre la autorregulación y el rendimiento académico de los alumnos asignados en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los profesorados de la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango en el año 2015?

2.1 Objetivos

A. Objetivo general

Establecer la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los alumnos asignados en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los profesorados de la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango, en el año 2015.

B. Objetivos específicos

- Establecer el nivel de autorregulación de los estudiantes del primer ciclo del año 2015 de los profesorados.
- Determinar el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo del año 2015 de los profesorados, en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística.
- Establecer si hay relación entre la edad, género y centros educativos en la autorregulación.
- Incluir una guía de sugerencias metodológicas, de acuerdo a los resultados obtenidos.

2.2 Variables

- Autorregulación
- Rendimiento académico
- Edad
- Género
- Centros educativos

2.3 Definición de variables

A. Definición conceptual

- Autorregulación. Zimmerman citado por Woolfolk (2012) define como un proceso activo-constructivo que permite activar y mantener los pensamientos, conductas y emociones a fin de lograr las metas propuestas. Y si las metas van encaminadas al aprendizaje se dice que es un aprendizaje autorregulado.

- Rendimiento académico. Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. (Pág. 21)
- Edad. Por los aspectos que se investigarán se considera muy válido decir que es el tiempo que ha vivido una persona, (Real Academia Española, 2014)
- Género. Está conformado por el grupo de seres que “tienen uno o varios caracteres comunes”, puede ser masculino o femenino, según la Real Academia Española (2014)
- Centros educativos. Según el artículo 19 de la Ley de Educación Nacional (1991) los centros educativos son los establecimientos públicos, privados o por cooperativa que tienen como fin realizar procesos de educación escolar.

B. Definición operacional

Autorregulación. Se determinó mediante el cuestionario de autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad, cuyo autor es Torre y adaptado por Ruiz (2009). Dicho instrumento consta de 20 preguntas, constituidas en 4 factores:

- I. Conciencia metacognitiva activa.
- II. Control y verificación
- III. Esfuerzo diario en la realización de las tareas
- IV. Procesamiento activo durante las clases.

Rendimiento académico. Se obtuvo a través de los resultados de la primera evaluación parcial de los estudiantes del primer ciclo del año 2015 que se han asignado el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística en los profesorados que se imparten en la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango.

Es importante mencionar que para la autorregulación y rendimiento académico se tomaron en cuenta los siguientes intervalos y criterios:

| Intervalos | Criterios |
|------------|------------|
| 0 - 29 | deficiente |
| 20 - 39 | malo |
| 40 - 59 | regular |
| 60 - 79 | bueno |
| 80 - 99 | muy bueno |
| 100 | excelente |

Edad, sexo, centros educativos. En el encabezado de la prueba de autorregulación se solicitaron datos personales que permitirán realizar ciertas correlaciones con la autorregulación y el rendimiento académico.

2.4 Alcances y límites

El estudio abarcó a estudiantes del primer ciclo que se han asignado el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los tres profesorados que se imparten en la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango, en el año 2015 con el objetivo de determinar si hay relación entre la autorregulación y el rendimiento académico. Con base a los resultados que se obtuvieron se presentó una guía metodológica para coadyuvar a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

2.5 Aporte

Este estudio pretende determinar los factores de autorregulación que se relacionan con el rendimiento académico, y si los estudiantes de primer ingreso que estudiarán un profesorado en la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango, consideran que la autorregulación es una estrategia fundamental en el proceso educativo.

Esto conlleva a proporcionarles a los estudiantes, futuros docentes, una guía metodológica (de acuerdo a los resultados) que les permita tener consciencia del propio pensamiento, observar, vigilar y controlar los propios comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo y sobre todo cuando estén en el campo laboral puedan ser modelo a seguir por sus alumnos.

La institución será beneficiada, pues la nueva sociedad del conocimiento plantea grandes retos para la educación, destaca la relevancia de poner el acento en el compromiso y

actuación personal de quien aprende para hacerlo de forma autónoma, independiente y permanente, lo importante de todo esto es enseñarle al alumno aprender a aprender.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

En esta investigación se tomaron en cuenta los estudiantes asignados en el primer ciclo 2015 en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los tres profesorados que se ofertan en la Facultad de Humanidades, Campus de Quetzaltenango de la Universidad Rafael Landívar:

- Profesorado en Educación Inicial y Preprimaria
- PEM., con especialidad en la enseñanza de matemática y física
- PEM., en Pedagogía y Psicología

Fueron 4 secciones, en total 86 los sujetos investigados. No se realizó una elección aleatoria, fue toda la población y de ambos géneros que estaban en el aula al momento de la evaluación.

3.2 Instrumentos

Para determinar los factores de autorregulación que aplican los estudiantes se utilizó el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de Torre y adaptado por Ruiz (2009)

Dicho instrumento consta de 20 preguntas, constituidas en 4 factores:

- I. Conciencia metacognitiva activa. Preguntas 3, 6, 7, 8, 13 y 20
- II. Control y verificación. Preguntas 1, 2, 4, 12, 14, 15 y 18
- III. Esfuerzo diario en la realización de las tareas. Preguntas 5, 9, 10 y 11
- IV. Procesamiento activo durante las clases. Preguntas 16, 17 y 19

Una prueba parcial que se realizó en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística del primer ciclo 2015 en los estudiantes de los profesorados que se ofertan en el Campus Quetzaltenango fue la fuente de información del rendimiento académico de los estudiantes con lo cual se realizó la correlación y fueron elaboradas por los catedráticos con los contenidos impartidos en los módulos que se aplica la investigación.

3.3 Procedimiento

- Se solicitó permiso para la aplicación del cuestionario y tener acceso a las calificaciones del primer parcial.
- Se socializó con los docentes que imparten el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística para aplicar los mismos criterios al impartir el módulo y la forma de evaluación.
- Se aplicó el Cuestionario de autorregulación a los sujetos.
- Se solicitaron los resultados del primer parcial
- Se procesó y analizaron los resultados.
- Se discutieron los resultados
- Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones, basándose en los objetivos de la presente investigación.
- Se elaboró el informe final de investigación.

3.4 Tipo de investigación, diseño y metodología estadística

El tipo de investigación fue cuantitativo; el diseño, descriptivo. Al respecto, Achaerandio (2010) afirma que es la investigación que estudia e interpreta los fenómenos sin manipular las variables. La metodología estadística estuvo relacionada con la inferencial, en donde se estimaron los parámetros, es decir, se determinó una muestra probabilística que aseguró un nivel de significancia o significación adecuada, con base a lo indicado por Hernández, Fernández y Baptista (2014)

El estudio fue correlacional, pues pretendía medir el grado de relación y la manera cómo interactúan las dos variables que se estudian: autorregulación y rendimiento académico. Esta relación se estableció dentro de un mismo contexto y con los mismos sujetos de investigación, es decir se asoció y explicó la relación entre variables.

Se aplicó estadística descriptiva, el proceso del coeficiente de correlación de Pearson, por medio del análisis de datos, en el programa Excel.

Los estadísticos que se emplearon fueron:

- Coeficiente de correlación de Pearson. Con esta prueba se analiza la relación entre dos variables y se calcula con base a las puntuaciones obtenidas en una muestra, (Hernández, Fernández y Baptista 2014)
- Media. Con base a Hernández, Fernández y Baptista (2014) es la medida de tendencia central más utilizada y es el promedio aritmético de una distribución.
- Desviación estándar. Es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución, según Hernández, Fernández y Baptista (2014)

El programa que se utilizó para analizar los datos fue el SPSS (Paquete estadístico para las ciencias sociales), es un paquete sencillo, se abrió la matriz de datos y se seleccionó los tres estadísticos propuestos para la investigación.

Lima (2015) presenta las siguientes fórmulas para la aplicación de estadística descriptiva, que consiste en calcular la media aritmética y el coeficiente de correlación.

✓ Media aritmética:

$$\bar{X} = \frac{\sum f \cdot X_i}{N}$$

✓ Desviación típica o estándar:

$$\sigma = \sqrt{\left(\frac{\sum f \cdot d'^2}{n}\right) - \left(\frac{\sum f \cdot d'}{n}\right)^2}$$

✓ Coeficiente de correlación de Pearson:

$$r_{xy} = \frac{(n * \Sigma xy) - (\Sigma x * \Sigma y)}{\sqrt{[(n * \Sigma x^2) - (\Sigma x)^2][(n * \Sigma y^2) - (\Sigma y)^2]}}$$

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Comparación efectuada entre la Autorregulación que realizan los estudiantes con el rendimiento académico manifestado en la realización de la evaluación parcial. Por medio del coeficiente de correlación de Pearson, la media aritmética y la desviación típica o estándar.

Tabla número 1

Coefficiente de correlación de Pearson, medias aritméticas y desviación estándar de autorregulación y rendimiento académico

| | Coeficiente de correlación | Media aritmética | | Desviación Típica o estándar | |
|---|----------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|
| | | Autorregulación y parcial | Autorregulación \bar{X} | Parcial \bar{X} | Autorregulación σ |
| Primer ciclo | | | | | |
| Profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología. Sección 51 | 0.10 | 78.57 | 78.77 | 9.98 | 12.21 |
| Profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología. Sección 52 | -0.13 | 75.08 | 87.64 | 13.44 | 11.50 |
| Profesorado de educación media con especialidad en matemática y física. | 0.67 | 81.67 | 79.50 | 9.89 | 7.72 |
| Profesorado en educación inicial y preprimaria. | 0.56 | 77.84 | 62.42 | 6.64 | 18.21 |
| Medias del grupo | | 78.29 | 77.08 | | |

Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

En la tabla número 1 se pueden visualizar los resultados obtenidos al efectuar el coeficiente de correlación de Pearson, con respecto a la autorregulación y el rendimiento escolar; y se deduce que:

- ✓ En el profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología, sección 51, primer ciclo. Existe poca relación entre las variables, por lo tanto se da una correlación positiva débil de 0.10

- ✓ En el profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología, sección 52, primer ciclo, existe poca relación entre las variables, por lo que se da una correlación negativa débil de -0.13
- ✓ En el profesorado de educación media con especialidad en matemática y física, primer ciclo, existe algún tipo de relación entre las variables, por lo tanto se da una correlación positiva moderada de 0.64
- ✓ En el profesorado en educación inicial y preprimaria, primer ciclo, existe algún tipo de relación entre las variables, por lo que se da una correlación positiva moderada de 0.56
- ✓ Esto demuestra que los estudiantes necesitan mejorar la aplicación de técnicas de autorregulación, para aumentar su nivel en los resultados del rendimiento académico, para que exista una relación fuerte entre las variables.
- ✓ Los alumnos sujetos de estudio, la autorregulación que realizan, no tiene relación significativa con el rendimiento académico en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los profesorados de la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango.
- ✓ Los alumnos necesitan mejorar el nivel de autorregulación y así obtener mejores resultados en su rendimiento académico ya que la media aritmética del grupo es de 77.08 con respecto a su rendimiento académico.

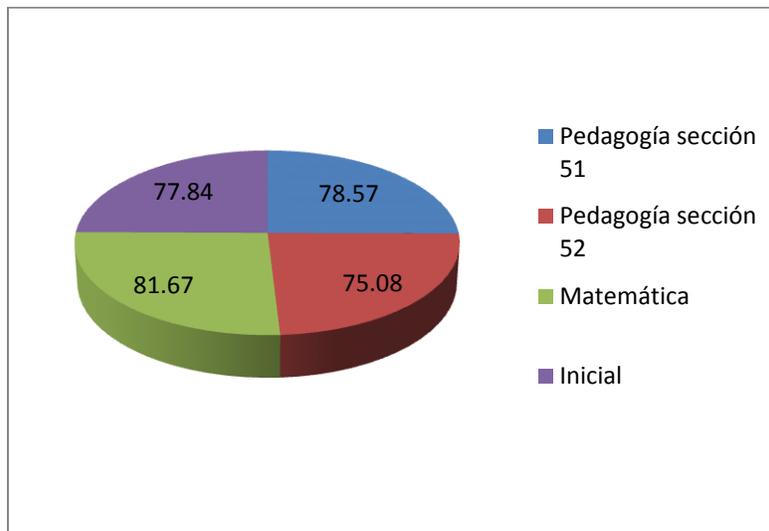
De la misma manera, en la tabla número 1 se pueden observar los resultados obtenidos al efectuar el proceso de media aritmética:

- ✓ En el profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología, sección 51, al comparar la media aritmética de la autorregulación 78.57 con la media aritmética obtenida en el parcial efectuado 78.77; se evidencia que al nivel del 0.05, no existe una diferencia significativa entre ellas.
- ✓ En el profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología, sección 52, al comparar la media aritmética de la autorregulación 75.08 con la media aritmética alcanzada en el parcial realizado 87.64; se indica que al nivel del 0.05, existe una diferencia pero no significativa entre ellas.

- ✓ En el profesorado de educación media con especialidad en matemática y física, al comparar la media aritmética de la autorregulación 81.67 con la media aritmética obtenida en el parcial efectuado 79.50; se evidencia que al nivel del 0.05, existe una diferencia pero no significativa entre ellas.
- ✓ En el profesorado en educación inicial y preprimaria, al comparar la media aritmética de la autorregulación 77.84 con la media aritmética lograda en el parcial realizado 62.42; se demuestra que al nivel del 0.05, existe una diferencia significativa entre ellas.
- ✓ Los resultados obtenidos en las desviaciones estándar indican, que no existe diferencia significativa entre los valores alcanzados, con respecto a la media aritmética, al alejarse para cada lado de la distribución, hacia el valor más bajo y el valor más alto, por lo que se comprueba con ello la falta de aplicación correcta de técnicas autorreguladoras, para elevar el nivel en su rendimiento académico.

Gráfica número 1

Medias Autorregulación

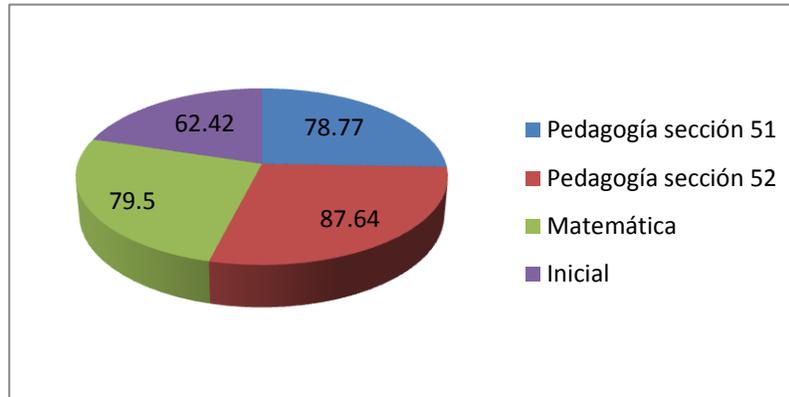


Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

En la gráfica anterior se puede observar que el profesorado en matemática y física presenta un porcentaje de 81.67, lo cual indica mayor nivel de autorregulación en comparación de los otros profesorados.

Gráfica número 2

Medias Rendimiento Académico

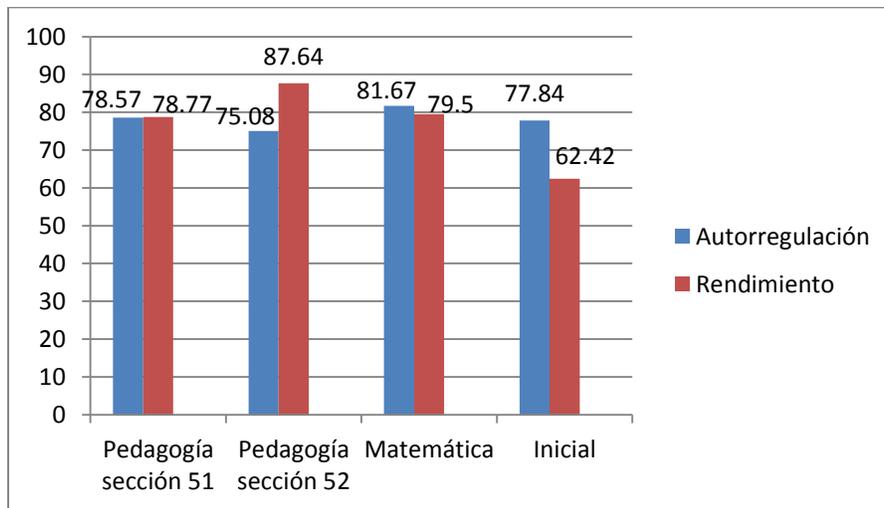


Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

En la anterior gráfica se puede visualizar que el profesorado en pedagogía y psicología sección 2, presenta una media aritmética de 87.64 puntos, lo que demuestra mayor nivel de rendimiento académico en relación con los otros profesorados.

Gráfica número 3

Medias aritméticas

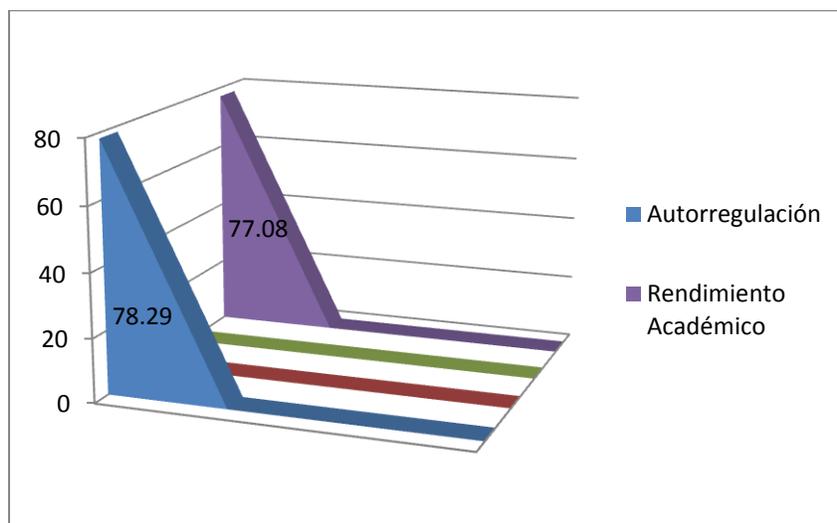


Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

En la gráfica número 3, al comparar las medias aritméticas de la autorregulación con respecto a las medias aritméticas del rendimiento académico de cada profesorado, se puede observar que el profesorado en pedagogía y psicología presenta una diferencia significativa

entre ellas, lo que muestra que su nivel de rendimiento es muy bueno, en comparación con los otros profesorados que presentan un nivel bueno.

Gráfica número 4
Medias grupales



Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

Los alumnos en esta investigación presentan una media aritmética de 78.29 en la aplicación de técnicas de autorregulación y una media aritmética de 77.08 en el rendimiento académico; lo que indica que necesitan corregir el seguimiento correcto de las técnicas autorreguladoras, para optimar su nivel y obtener mejores resultados en su rendimiento.

No existe diferencia significativa al nivel del 0.05 entre la media grupal de autorregulación 78.29 con respecto a la media grupal del rendimiento académico 77.08

Por lo que es necesario que los alumnos retomen las técnicas autorreguladoras y las apliquen correctamente, para mejorar el nivel de rendimiento académico, de bueno a excelente.

Comparación de la autorregulación con respecto al género, edad y sector de procedencia, por medio del coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla número 2

Coeficiente de correlación de Pearson entre el género, la edad y el sector

| Coeficiente de correlación | Autorregulación | | |
|---|-----------------|-------|--------|
| | Género | Edad | Sector |
| Primer ciclo | | | |
| Profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología. Sección 51 | 0.12 | 0.06 | -0.16 |
| Profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología. Sección 52 | -0.06 | -0.17 | -0.19 |
| Profesorado de educación media con especialidad en matemática y física. | 0.60 | 0.56 | 0.03 |
| Profesorado en educación inicial y preprimaria. | -0.51 | 0.07 | 0.35 |

Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

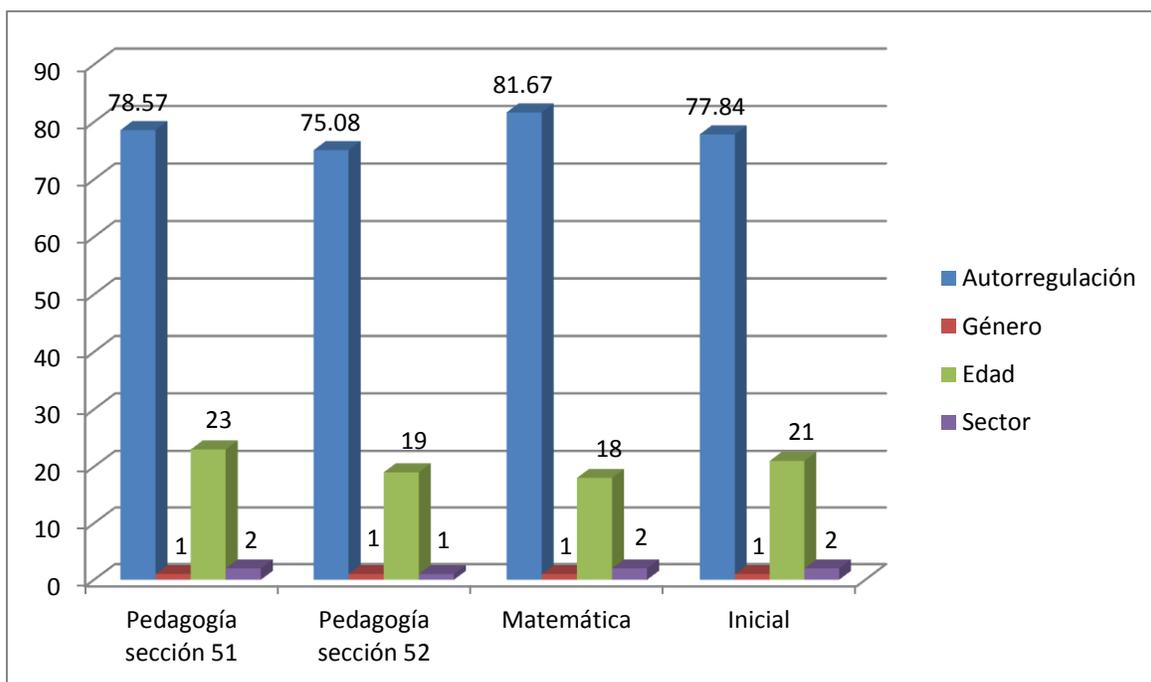
En la tabla número 2 se observan los resultados obtenidos y se deduce lo siguiente:

- ✓ En el profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología, sección 51, Primer ciclo, existe poca relación entre las variables, por lo tanto se da una correlación positiva y negativa débil.
- ✓ En el profesorado de enseñanza media en Pedagogía y Psicología, sección 52, Primer ciclo, existe poca relación entre las variables, por lo que se da una correlación negativa débil.
- ✓ En el profesorado de educación media con especialidad en matemática y física. Primer ciclo, existe algún tipo de relación entre las variables género y edad, por lo tanto se da una correlación positiva moderada, y ninguna relación entre la variable sector.
- ✓ En el profesorado en educación inicial y preprimaria, primer ciclo, existe poca relación entre las variables: género, edad y sector, por lo que se da una correlación positiva y negativa débil.

- ✓ En el profesorado con especialidad en matemática y física, el género y la edad al nivel del 0.05 tienen algún tipo de relación, al existir una correlación positiva moderada, en lo que se refiere al sector, de procedencia no existe ningún tipo de relación.
- ✓ En cambio en los otros profesorados no existe ninguna relación entre las variables.

Gráfica número 5

Medias aritméticas



Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

Al observar la gráfica número 5, se infiere que:

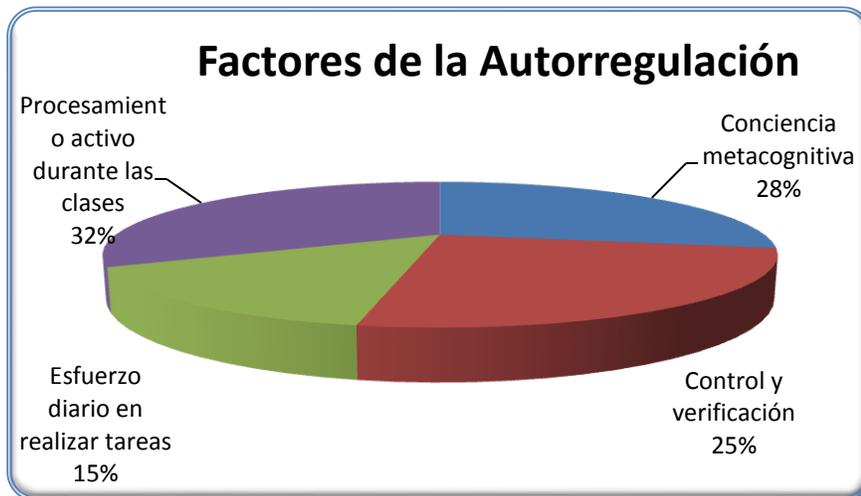
- ✓ El profesorado en pedagogía sección 1, sección 2 y profesorado en Educación Inicial y Preprimaria se encuentran dentro del criterio bueno, en lo que se refiere a la autorregulación, en cambio el profesorado en matemática se encuentra en el criterio muy bueno, lo que indica que se autorregulan de una mejor manera.
- ✓ El género que más se repite en este estudio son las mujeres.
- ✓ El profesorado en matemática presenta los alumnos con menor edad, ya que la media es de 18 años, por lo que se observa que a menor edad más autorregulación, esto puede ser por la integración exitosa y la motivación hacia su carrera y la

percepción de la habilidad hacia los números. También puede ser porque no han dejado mucho tiempo de estudiar.

- ✓ Que la mayoría de alumnos vienen a la universidad del sector privado.

Gráfica número 6

Porcentajes de los factores de autorregulación



Fuente: Base de datos, trabajo de campo 2015

Al observar la gráfica número 6 se determina que los estudiantes en un 32% aplican un procesamiento activo durante las clases y el porcentaje que más llama la atención es el relacionado al esfuerzo diario en realizar tareas, tiene un 15%. Uno de los factores para tener estos resultados es que los estudiantes, sujetos de investigación, son de plan fin de semana y en su mayoría trabajan entre semana y tienen familia que atender.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la actual sociedad, ya no es posible que la tarea del docente se circunscriba a la transmisión de conocimiento y el alumno sea un receptor que memoriza la información. Hoy se requiere de nuevas competencias, es una sociedad de cambio, en donde el alumno esté consciente de estar dispuesto a las dinámicas de cambio, incertidumbre, el desarrollo tecnológico y científicos acelerados, así como de manejar abundante información.

Por tal situación surge la presente investigación, cuyo objetivo general fue determinar la relación que se da entre autorregulación y rendimiento académico; en este capítulo se comparan los resultados obtenidos en la investigación de campo con otros estudios similares que se han realizado a nivel nacional e internacional; así como también con la fundamentación teórica que contiene el presente trabajo.

Al respecto, Sandoval (2009) no halló relación entre autorregulación académica y el rendimiento académico. También Sepúlveda (2014) concluyó que no existe relación estadísticamente significativa entre optimismo, autorregulación y rendimiento académico en la muestra analizada. Lo anterior también se evidenció en la presente investigación, para los alumnos sujetos de estudio, no hay relación significativa entre rendimiento académico en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística y la autorregulación, con base a la tabla número 1.

Este aprendizaje de estrategias de autorregulación como se ha comentado es tarea de todos. Lo que si encontró Sepúlveda (2014) fue la relación estadísticamente significativa entre el factor IV (procesamiento activo de la información) del Cuestionario de Autorregulación y rendimiento académico. Los estudiantes presentan un buen nivel de autorregulación y de rendimiento académico, sin embargo, su nivel de optimismo está dentro del rango de “muy pesimista”, por lo que se sugiere implementar programas que involucren tanto a estudiantes como a docentes para incrementarlo. Estos hallazgos también se obtuvieron en la presente investigación. En la gráfica número 6, en donde el procesamiento activo durante las clases tiene el mayor porcentaje, se establece que los estudiantes hacen de la autorregulación un saber procedimental y que permite un control ejecutivo, es decir, saber elegir las estrategias para el contenido que deben aprender. Sin

embargo, llama mucho la atención que los estudiantes realizan poco esfuerzo diario en realizar tareas en un 15%; significa que no están aplicando adecuadamente las estrategias autorreguladoras de planificación; pues tiene que ver con el establecimiento de un plan de acción que incluye las metas de aprendizaje, selección y programación de estrategias, autoactivación y administración del tiempo.

En la tabla número 1 se determina que los resultados obtenidos en las desviaciones estándar indican que no existe diferencia significativa entre los valores alcanzados, con respecto a la media aritmética, al alejarse para cada lado de la distribución, por lo que se comprueba con ello la falta de aplicación correcta de técnicas autorreguladoras, para elevar el nivel en el rendimiento académico. Con razón, Norabuena (2011) afirma que se debe introducir la enseñanza del aprendizaje autorregulado en los primeros ciclos de estudios universitarios, integrando todas sus áreas, así como capacitar a los docentes para la enseñanza de los componentes del aprendizaje autorregulado de dichos estudiantes, a fin de que estos adopten desde un inicio una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje y de lo que se espera de ellos, que asuman un mayor control de sus logros académicos. Esto también se demuestra en la presente investigación, en la gráfica número 2, el Profesorado en Educación Inicial y Preprimaria aplica la autorregulación, en un 62.42% y quienes más la aplican son los estudiantes del Profesorado de Enseñanza media en Pedagogía y Psicología en un 87.64%; se deduce que los estudiantes de primer ingreso necesitan mejorar la aplicación de técnicas de autorregulación, para aumentar su nivel en los resultados del rendimiento académico.

Estas ideas también las confirma Díaz (2005), quien sostiene que la autorregulación es el dispositivo que le permite al alumno elegir las actividades adecuadas en cada momento para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje, él es el único que puede y debe construir un sistema personal de aprender para mejorar progresivamente; y por consiguiente todos los docentes, sin importar el nivel educativo, deberían estar comprometidos a la formación de la autorregulación. Facilitando las estrategias pertinentes para desarrollar el proceso cognitivo y que al aplicarlas se llegue a un aprendizaje de calidad.

En la gráfica número 3 se visualiza que el profesorado en pedagogía y psicología presenta una diferencia significativa entre las medias de la autorregulación y rendimiento. Se demuestra así la aplicación de técnicas autorreguladoras al obtener como resultado un buen rendimiento académico, lo que indica que puede mejorar.

Con razón, Álvarez (2012) recomienda que es necesario el apoyo institucional para que la docencia pueda llevar a la práctica nuevas nociones del aprendizaje, así como una mejor capacitación docente en cuanto a teorías de aprendizaje y formas evaluativas que contribuyan a la implementación de la autorregulación de los aprendizajes.

Además Ruiz (2009) en una de sus conclusiones indica que la correlación entre edad, estado civil y autorregulación es estadísticamente significativa, lo que significa que las alumnas de mayor edad y casadas tienden a autorregularse mejor. Como un dato contradictorio, en la gráfica número 5 se determinó que los estudiantes del profesorado en matemática son los de menor edad, ya que la media es de 18 años, y son los que más se autorregulan; por lo que se observa que a menor edad más autorregulación. También se estableció que quienes más se autorregulan son los estudiantes de género masculino.

Para concluir, el objetivo general de la presente investigación fue: Establecer la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los alumnos asignados en el curso de Estrategias de Comunicación Lingüística de los profesorados de la Facultad de Humanidades, Campus Quetzaltenango y se visualizó un índice de -0.13 . Este índice se encuentra dentro de los límites del intervalo -0.10 a -0.49 por lo que existe poca relación entre las variables y una correlación negativa débil. Entonces es necesario seguir apostándole a la calidad académica, la cual se relaciona con la excelencia académica y eficacia estudiantil. Estos dos últimos conceptos se logran mediante la autorregulación y el reto es que se busquen acciones psicopedagógicas para asegurar el progreso de los educandos y que se alcance el desarrollo integral y la calidad educativa. Para esto es importante que el alumno sea capaz de comprender la importancia que tiene la autorregulación en el aprendizaje y que siga las estrategias que se adecúan a los objetivos que persigue al estudiar, que es aprender para la vida.

VI. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación se presentan las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes necesitan mejorar la aplicación de técnicas de autorregulación, para aumentar su nivel en los resultados del rendimiento académico, y que exista una relación fuerte entre las variables.
2. De los cuatro factores que intervienen en la autorregulación el que más aplican los estudiantes de primer ingreso es el procesamiento activo durante las clases, es muy determinante para ellos asistir a clases y tener una comunicación docente-alumno. En contraparte, muy poco se esfuerzan por estudiar diariamente, con esto se manifiesta la falta la autoexigencia y responsabilidad.
3. El rendimiento académico de los estudiantes está determinado por aspectos personales, sociales e institucionales. En los sujetos de investigación está dentro de los parámetros de bueno, lo que significa que el logro de asimilación o comprensión de los contenidos debe fortalecerse mediante la autorregulación.
4. Los alumnos que más se autorregulan son de género masculino y los de menor edad.
5. Los alumnos del profesorado sin importar el establecimiento donde estudiaron el nivel diversificado, público o privado, tienen el mismo nivel de autorregulación y rendimiento académico. En los dos casos deben incrementar la autorregulación para mejorar el rendimiento académico.

VII. RECOMENDACIONES

1. Seleccionar cuidadosamente actividades que permitan al alumno aprender a aprender, ya no un aprendizaje repetitivo o acumulativo; debe ser un aprendizaje constructivo de significado e ideas; aplicando siempre estrategias metacognitivas, autorreguladoras y reflexivo-críticas.
2. Promover en los estudiantes el desarrollo del mecanismo operativo de la autorregulación del aprendizaje: la planificación, ejecución, evaluación y control del mismo; con el fin de dotar a los estudiantes de competencias necesarias para seleccionar, organizar, reelaborar, jerarquizar, reflexionar y valorar críticamente la información, con el fin de transformarla en conocimiento genuino.
3. Evaluar constantemente si los docentes en las aulas universitarias son modelos de procesos autorreguladores; y si realizan un trabajo didáctico sistemático, en el que se contemplen por igual aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales.
4. Organizar un curso tutorial relacionado a procesos autorreguladores-metacognitivos, dirigido a estudiantes que han dejado varios años de estudiar y que sea una vía para la formación eficiente del que aprende; cada vez más las exigencias de la sociedad demandan nuevas competencias por el desarrollo tecnológico y científico acelerado.
5. Desarrollar en el Campus Quetzaltenango, a través del CAP, talleres dirigidos a docentes sobre estrategias de autorregulación, pero más que teoría, desarrollar el mecanismo operativo de la autorregulación del aprendizaje: la planificación, ejecución, evaluación y control del mismo.

6. Propiciar una mayor exigencia a los estudiantes para que asistan regularmente a clases, limitando las inasistencias, a menos que sean justificadas.

VIII. PROPUESTA

8.1 SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA INCREMENTAR LA AUTORREGULACIÓN

Con base en los resultados de la investigación si es oportuno desarrollar y/o fortalecer en los estudiantes procesos autorreguladores para lograr un aprendizaje de calidad, en donde se responda a la formación de las nuevas competencias que demanda la actual sociedad.

De acuerdo a lo anterior, se presenta una propuesta dirigida a los docentes para que se aplique en el aula, en total se proponen diez estrategias. Lo importante de todo esto es que el docente tome conciencia de la importancia de los procesos autorreguladores en el aula, busque siempre otras estrategias y que constantemente se cuestione sobre: ¿Cómo se forma la capacidad autorreguladora?, ¿es posible que los estudiantes aprendan procesos autorreguladores?, ¿repercute en la calidad del aprendizaje?, ¿qué otras actividades puedo generar en el aula?

Estas actividades van encaminadas a lo indicado por Zimmerman y Schunk (2001), cuando afirma que para lograr la autorregulación se deben considerar tres procesos: Cognoscitivo-afectivos, comportamiento y sociales.

8.1.1 Procesos Cognoscitivo-afectivos. Son estrategias que permiten aprender un nuevo material o actividad, y que al mismo tiempo integran un nuevo conocimiento con el que ya tienen. En este apartado se incluyen las estrategias cognoscitivas, establecimiento de metas, percepción de autoeficacia.

a. SQA (Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)

Esta estrategia se realiza de la siguiente manera:

- Se debe dar un cuadro por alumno que contenga las tres columnas siguientes:

| Lo que sé | Lo que quiero saber | Lo que aprendí |
|-----------|---------------------|----------------|
| | | |

- Se presenta el tema y antes de dar lectura al texto o realizar la actividad didáctica se le solicita al alumno que escriba la información que conoce sobre dicho tema.
- Al responder la primera columna, surgen dudas o interrogantes que se tienen sobre el tema y son las preguntas que escribe en la segunda columna.
- Y la última columna se responde al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

Esta estrategia tiene múltiples beneficios: averigua conocimientos previos, instrumento de evaluación formativo y que permite además evaluar una lectura, un tema o actividad didáctica, permite la integración y verificación de los conocimientos previos con los adquiridos.

b. RA-P-RP- (Respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)

Esta estrategia se realiza de la siguiente manera:

| Respuesta anterior | Preguntas | Respuesta posterior |
|--------------------|-----------|---------------------|
| | | |

- Se inicia con una serie de preguntas medulares del tema (segunda columna).
- Antes de impartir el tema se responden las interrogantes en la primera columna (respuesta anterior). Esta columna permite activar los presaberes.
- Se procede a leer el texto o a la actividad didáctica programada.
- Se contesta la última columna (respuesta posterior) con base a lo desarrollado en clase.

- Finalmente se analiza la información de la respuesta posterior con las preguntas iniciales, puede ser en forma grupal o individual.

Según Pimienta (2012), los beneficios de la estrategia son: activa conocimientos previos, desarrollo el pensamiento crítico, desarrolla la metacognición, desarrolla la comprensión. Además es un instrumento de evaluación, fortalece procesos de autorregulación, se fortalece la motivación intrínseca.

c. Desarrollar operativamente la autorregulación

El tema de autorregulación es muy interesante, especialmente porque proporciona mecanismos y vías para la formación eficiente del que aprende, actual necesidad de la sociedad.

La autorregulación no se debe quedar como un tema, por el contrario se debe desarrollar el mecanismo operativo, es decir, saber planificar, ejecutar, evaluar y controlar el mismo proceso.

El primer paso es la planificación, en donde el alumno tenga claro los objetivos que pretende alcanzar en un determinado curso, unidad, módulo o clase. Esto implica que se anticipe a las acciones que empleará para aprender. Lo anterior demanda que en clase, el docente explique claramente los objetivos de la actividad de aprendizaje así como la forma de evaluación, para que de ésta manera pueda adecuar las estrategias personales.

El alumno cuando está consciente de lo que pretende alcanzar, sus metas tiene un valor motivante, necesario para la autorregulación.

d. Comentar sobre lo que aprendí

Los estudiantes al final de una actividad didáctica, individual o grupal, es oportuno que respondan las siguientes interrogantes: “Al trabajar en grupo me sentí... Durante la presentación ante toda la clase... La parte más fácil del trabajo... La parte más interesante

del trabajo... La parte más difícil del trabajo... Identifiqué otras de mis habilidades al hacer... Logré utilizar distintas formas de lenguaje... Logré utilizar distintas formas de lenguaje... El tipo de lenguaje que más frecuentemente utilizo...”, según el Ministerio de Educación (2014)

Estas interrogantes pueden ser modeladas por el docente al inicio de los procesos autorreguladores, fortalecen la persistencia y dedicación, interés intrínseco en las tareas, efectividad en el estudio.

8.1.2 Comportamiento

a. Expectativas del docente. Este aspecto está muy relacionado con el Efecto Pigmalión. El docente debe tener en cuenta varios aspectos:

- Relaciones con los alumnos: debe demostrar en el aula una relación positiva, consistente y justa con sus alumnos.
- Saber escuchar: Así como siempre se dan instrucciones o se transmiten ideas y emociones; también se debe tener desarrollada la competencia de escucha activa, y siempre se tenga presente que los alumnos quieren decir algo.
- Expectativas positivas: Es necesario que en el aula se estimule el crecimiento y aprendizaje de los alumnos mediante la

b. Autoevaluación de aprendizajes

Hoy, con las nuevas teorías de aprendizaje, el constructivismo ya no queda la tarea evaluativa solamente a los docentes. Mediante la autoevaluación y coevaluación se logra que los alumnos tomen conciencia acerca de lo que están haciendo en el proceso de aprendizaje. Por esa razón una de las tareas de todo docente es enseñarle al alumno a que evalúe su propio aprendizaje, que sepa de sus propias características como alumno: capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, entre otros.

Cuando el alumno se autoevalúa está viendo hacia atrás, es decir, toma en cuenta las acciones ya realizadas del plan y las condiciones bajo las cuales fueron llevadas a cabo,

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el

8.1.3 Procesos sociales. Las estrategias que se proponen para este apartado son las relacionadas a lograr que el alumno tenga un aprendizaje significativo y a la vez el contenido sea deseable culturalmente. Estos procesos se logran cuando el alumno observa a los otros compañeros, el profesor es un modelo.

a. Fortalecer el diálogo en clase

García (2012) afirma que elementos favorecedores de la autorregulación es la comunicación, interacción y autoexpresión. Debe ser un diálogo crítico, reflexivo y creativo; que permita la construcción de conocimientos a través de la participación auténtica, un lugar de error, intercambio de experiencias, confrontación sociocognitiva y construcción de significados.

Ante tal situación, se recomienda como primera actividad ver la película: “Sí señor”, protagonizada por Nicolás Cage y realice el siguiente cuadro:

| CONDUCTA | VENTAJAS | DESVENTAJAS |
|-------------------|-----------------|--------------------|
| SIEMPRE SÍ | | |
| SIEMPRE NO | | |

Fuente: Elaboración propia

Luego, comentar en clase sobre la importancia de un diálogo crítico, reflexivo y creativo.

La segunda actividad va encaminada a establecer las normas y reglas de comportamiento en clase, al momento de interactuar. Los estudiantes serán los encargados de construirlas y aplicarlas, al inicio será el docente el modelo.

Dentro de las normas y reglas a considerar son las siguientes:

- Ser tolerantes.
- Saber escuchar.
- Respetar el criterio ajeno.
- Emplear un tono de voz y vocabulario adecuado.
- Participar en el aula, dar aportes que enriquezcan el contenido que se aprende.

b. Estrategias de aprendizaje cooperativo

Se ha demostrado que el ser humano no aprende solo, por el contrario es una actividad mediada por la influencia de los otros. En los dos procesos anteriores se reconoce que la enseñanza debe individualizarse para que cada alumno se autorregule con independencia y a su propio ritmo. Sin embargo, es importante promover la colaboración y el trabajo en equipo para promover la interdependencia positiva y la motivación intrínseca.

Díaz y Hernández (2010) proponen las siguientes estrategias de aprendizaje cooperativo:

- El rompecabezas (jigsaw)
- Aprendizaje en equipos
- Aprendiendo juntos
- Controversia académica
- Investigación en grupo
- Co-op co-op
- Tormenta o lluvia de ideas
- Cooperación guiada
- Grupos de enfoque

IX. REFERENCIAS

- Achaerandio, L. (2010) *Iniciación a la práctica de la investigación*. 7ª. Ed. Profasr. Guatemala
- Alvarez, A. (2012) *La Autorregulación de los Aprendizajes en la Asignatura de Estudios Sociales: El caso del Estudiantado de Undécimo Año del Colegio Bilingüe* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/936>
- Artunduaga, M. (2008) *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>
- Barahona, C. (2014) *Correlación entre autoeficacia, 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.
- Camacho, M. (2007). *La autorregulación para el aprendizaje y el género* (Tesis de licenciatura). Recuperada de [www.uaemex. mx/ faapauaem/ edesp/ caminos %20hacia %20la%20equidad %202007/ aprendizaje.htm](http://www.uaemex.mx/ faapauaem/ edesp/ caminos %20hacia %20la%20equidad %202007/ aprendizaje.htm)
- Castellanos, D. (2006). *Enseñanza y estrategias de aprendizaje: Los caminos del aprendizaje autorregulado*. Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. México.
- 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). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Díaz, J. (2005) *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. España: INDE, publicaciones.

- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Escribano, A., Del Valle, A. (2008) *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. España: Narcea
- Figuroa, C. (2004) *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Universitaria
- Fuensanta, P. (2008) *Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado*. Recuperada de <http://www.google.com.gt/#q=Impacto+de+un+programa+de+autorregulaci%C3%B3n>
- Gaeta, M. (2006). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula* (Tesis de licenciatura) Recuperada de <http://www.aufop.com/aufop/home>
- Garbanzo, G. (2007) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública Educación*. Universidad de Costa Rica
- García, M. (2012) *La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario*. Academic self-regulation as an explanatory variable in university learning.
- García, O., Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.

- Garello, M. y Rinaudo, M. (2012) *Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios.* (Tesis de maestría). Recuperada de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412013000200009&script=sci_arttext
- Gibelli, T. y Chiecher, A. (2011) *Estrategias de aprendizaje y autorregulación usando TIC. Una investigación en matemática universitaria de primer año.* (Tesis de maestría). Recuperada de http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_tatiana_ines_gibelli_analia_claudia_chiecher.pdf
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación.* 6ª. Edición. México: McGraw Hill
- Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (2013) *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío educativo para el siglo XXI.* Universidad Central de Chile
- Jiménez, M. (2000) *Competencia social: intervención preventiva en la escuela.* España: Universidad de Alicante.
- Lanz, M. (2006) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos.* Argentina, Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Colección Ensayos y experiencias
- Ley de Educación Nacional (1991) *Decreto Legislativo No. 12-91.* Congreso de la República de Guatemala. Artículo 19.
- Lima, G. (2015) *Estadística.* Guatemala: Copymax.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender.* Madrid: Alianza.

- Mejía, J. (2014) *La autorregulación del alumno-tutor en el plan élite del departamento de arquitectura, año 2013 y primer ciclo 2014*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008) *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. España: Omargraf, S. L.
- Ministerio de Educación (2014) *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: DIGECADE.
- Monereo, C. (Coord.) (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C (2007). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Editorial Grao. Barcelona España.
- Norabuena, R. (2011) *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2904>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005) *Informe de PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. España: Santillana
- Ortega, J. (2006) *Bajo rendimiento escolar*. España: Incipit Editores.
- 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 de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Pimienta, J. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.

Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En. Boekaerts, M., Pintrich, P.R y Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Grao.

Prieto, L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea

Quesada, R. (2002) *Ejercicios para fomentar la autorregulación*. Guía del estudiante. México: Grupo Noriega Editores, S. A.

Real Academia Española (2014) *Diccionario de la Lengua española*. 23^a. Edición. España.

Reyes, Y. (2003) *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Ruiz, R. (2009) *Correlación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en las estudiantes de 1ero., y 5to., año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

- Sandoval, L. (2009) *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de estrategias de razonamiento de los estudiantes de la facultad de humanidades de la Universidad Rafael Landívar*. Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Sanz, M. (2010) *Competencias cognitivas en educación superior*. España: Narcea
- Sepúlveda, L. (2014) *Relación entre optimismo, autorregulación y rendimiento académico en alumnos de Psicología Clínica de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Scott, P. (2007). *El papel de la autorregulación del aprendizaje en la Enseñanza contextual: principios y prácticas para la formación de profesores*. Universidad de Nuevo México.
- Tonconi, J. (2013) *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Trías, D. (2008) *Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en Filosofía* (Tesis de maestría). Recuperada de http://flacoandes.org/dspace/bitstream/10469/3402/2/Ense%C3%B1anza_de_la_autorregulacion_Daniel_Trias_Seferian.pdf.
- Valqui, E. (2008) *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2904>

Woolfolk, A. (2012) *Psicología Educativa*. 9ª. Ed. México: Pearson.

Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hilddsdale: Erlbaum

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 12. | Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos | | | | | |
| 13. | No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategia | | | | | |
| 14. | Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto | | | | | |
| 15. | Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo | | | | | |
| 16. | Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor/a está explicando | | | | | |
| 17. | Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí | | | | | |
| 18. | Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo/a interiormente para mantener el esfuerzo | | | | | |
| 19. | En clase estoy atento/a a mis propios pensamientos sobre lo que se explica | | | | | |
| 20. | Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos | | | | | |

ANEXO No. 2

Intervalos para el análisis de resultados

Coeficiente de correlación de Pearson

| | |
|----------------|--|
| -1.00 | Correlación negativa perfecta |
| -0.95 a - 0.99 | Correlación negativa fuerte. Existe relación entre las variables; pero no perfecta. |
| -0.50 a - 0.94 | Correlación negativa moderada. Existe algún tipo de relación entre las variables. |
| -0.10 a -0.49 | Correlación negativa débil. Existe poca relación entre las variables. |
| 0 a -0.09 | Ninguna relación entre variables |
| 0 a +0.09 | Ninguna relación entre variables |
| +0.10 a +0.49 | Correlación positiva débil. Existe poca relación entre las variables. |
| +0.50 a +0.94 | Correlación positiva moderada Existe algún tipo de relación entre las variables. |
| +0.95 a +0.99 | Correlación positiva fuerte Existe relación entre las variables; pero no perfecta. |
| +1.00 | Correlación positiva perfecta |

Intervalos para el análisis de resultados

Autorregulación y rendimiento académico

| Intervalos | Criterios |
|------------|------------|
| 0 - 29 | deficiente |
| 20 - 39 | malo |
| 40 - 59 | regular |
| 60 - 79 | bueno |
| 80 - 99 | muy bueno |
| 100 | excelente |