



UNAP



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**“RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE
FORMACIÓN DOCENTE DEL INSTITUTO
SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICO
“LORETO” - IQUITOS”.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**AUTOR (ES): NAIR BURGA REÁTEGUI
LIDA HERLINDA GARCÍA MURRIETA**

ASESORA: Mgr. CELIA MARÍA BABILONIA REÁTEGUI

IQUITOS – PERÚ

2019



UNAP

Escuela de Postgrado "JOSÉ TORRES VÁSQUEZ"
Oficina de Asuntos Académicos



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
034-2018-OAA-EPG-UNAP

Con **Resolución Directoral N° 0722-2018-EPG-UNAP**, se autoriza la sustentación de la tesis: "RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICO "LORETO"-IQUITOS", designando como jurados a los siguientes profesionales:

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Dr. Luis Ronald Rucoba del Castillo | Presidente |
| Dr. Carlos Antonio Li Loo Kung | Miembro |
| Mgr. Edgar Reátegui Noriega | Miembro |

A los Dieciseis días del mes de Julio del 2018, a horas 08:00 am., en el Auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, se constituyó el Jurado Evaluador y dictaminador, para presenciar y evaluar la sustentación de la tesis: "RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICO "LORETO"-IQUITOS" presentado por las señoras **Nair Burga Reátegui** y **Lida Herlinda García Murrieta**, como requisito para optar el Grado Académico de **Maestra en Docencia e Investigación Universitaria**, que otorga la UNAP de acuerdo a la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Después de haber escuchado la sustentación y luego de formuladas las preguntas, éstas fueron:

A. Aprobadas.

El Jurado, después de la deliberación correspondiente en privado, llegó a las siguientes conclusiones, la sustentación es:

- Aprobado como: a) Excelente () b) Muy bueno () c) Bueno (X)
- Desaprobado: ()

Observaciones : Las indicadas

A Continuación, el Presidente del Jurado, da por concluida la sustentación, siendo las 11.00 a.m. del Dieciseis de Julio del 2018; con lo cual, se le declara a las sustentantes Aptas para recibir el Grado Académico de **Maestra en Docencia e Investigación Universitaria**.


Dr. Carlos Antonio Li Loo Kung
Miembro


Dr. Luis Ronald Rucoba del Castillo
Presidente


Mgr. Edgar Reátegui Noriega
Miembro

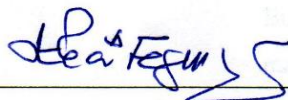
TESIS APROBADA EN SUSTENTACIÓN PÚBLICA DEL DÍA 16 DEL MES DE JULIO AÑO 2018 EN EL AUDITORIO DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA, EN LA CIUDAD DE IQUITOS - PERÚ.



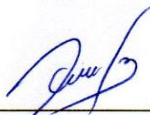
DR. LUIS RONALD RUCOBA DEL CASTILLO
PRESIDENTE



DR. CARLOS ANTONIO LI LOO KUNG
MIEMBRO



MGR. EDGAR REÁTEGUI NORIEGA
MIEMBRO



MGR. CELIA MARÍA BABILONIA REÁTEGUI
ASESORA

DEDICATORIA

A mi familia, por su invaluable apoyo, lealtad, amor para realizar esta investigación y a mi hijo Renato Daniel mi razón de existir, esfuerzos y sacrificios.

Lida

A mi madre Zadith Micaela Reátegui Vda. de Burga por su ejemplo de madre y maestra comprometida con la educación y los aprendizajes de los estudiantes.

A mi padre Mariano Burga Amasifuén, por todo su apoyo y esfuerzo a lo largo de mi formación profesional.

Nair

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro sincero agradecimiento personal al Hermano Ludolfo Ojeda y Ojeda (QEPD), ex Director del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, quien nos motivó a realizar la investigación, al Hno. Roberto Cosio, al equipo directivo, jerárquico, por las facilidades brindadas.

A los estudiantes del ISEP “Loreto” y a los docentes, quienes nos regalaron parte de su tiempo personal y profesional e hicieron posible la ejecución del presente estudio.

Así mismo, a los miembros del jurado de tesis de la UNAP, quienes nos prestaron su valioso asesoramiento y tiempo.

Las autoras

**RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN
DOCENTE DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICO
“LORETO” - IQUITOS.**

Nair Burga Reátegui

Lida Herlinda García Murrieta

RESUMEN

En la actualidad, es importante conocer cómo los estudiantes de educación superior enfrentan las actividades académicas para tener éxito y ser competentes, cuan eficientes se perciben o no, el nivel de motivación que tienen y como regulan sus estrategias cognitivas, es por ello, que surge el interés para conocer las estrategias que usan los estudiantes para controlar su aprendizaje y cuan capaces son de organizarse y ejecutar sus acciones, siendo la base teórica de la Autoeficacia y el Aprendizaje Autorregulado la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura. El objetivo de este estudio fue encontrar la relación entre la autoeficacia con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto”. Esta es una investigación no experimental correlacional, que tuvo una población muestra de 190 estudiantes de las carreras profesionales de Educación Primaria y Educación Secundaria. Con respecto a los resultados, el 50,53% de los estudiantes tienen un nivel medio de autoeficacia y en relación al aprendizaje autorregulado el 54.21%, se ubica en el nivel regular. El resultado del análisis de correlación, demostró una relación significativa entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Palabras claves: aprendizaje autorregulado, autoeficacia, metacognición, juicios, capacidades, estrategias de aprendizaje, metas.

RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY AND SELF-REGULATED LEARNING IN TEACHER EDUCATION STUDENTS OF THE SUPERIOR INSTITUTO OF PÚBLICO EDUCATION “LORETO” - IQUITOS

Nair Burga Reátegui

Lida Herlinda García Murrieta

ABSTRACT

Nowadays, it is important to know how higher education students face up academic activities to be successful and competent, how efficient they perceived themselves or not, the level of motivation they have and how they regulate their cognitive strategies. For those reasons, the interest arises by trying to find out which are the strategies that students apply to control their own learning and how capable they are to organize and execute their actions, being of Self-Efficacy and Self-Regulatory Learning of Albert Bandura's Social-Cognitive Learning Theory the theoretical Basis. The objective of this work was to find the relationship between self-efficacy with the self-regulated learning in teaching training students of Higher Education Public “Loreto” Institute. This is a non-experimental correlational research, which had a sample population of 190 trainees of elementary and high school education. Regarding the results, 50.53% of the students had an average level of self-efficacy and in relation to self-regulated learning; the 54.21% had a regular level. When performing the correlation analysis, a significant relationship had found between self-efficacy and self-regulated learning.

Key words: Self-regulated learning, self-efficacy, metacognition, skills, learning strategies, goals.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | Pág. |
|---------------------------------------|------|
| PORTADA O CARATULA | i |
| DEDICATORIA | iv |
| AGRADECIMIENTOS | v |
| RESUMEN | vi |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | viii |
| ÍNDICE DE CUADROS | ix |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | x |
| | |
| CAPÍTULO I..... | 1 |
| 1.1 INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 4 |
| 1.3 OBJETIVOS | 6 |
| 1.3.1. Objetivo general..... | 6 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 6 |
| | |
| CAPÍTULO II | 7 |
| 2.1. MARCO TEÓRICO..... | 7 |
| 2.1.1. Antecedentes | 7 |
| 2.1.2. Bases teóricas | 9 |
| 2.1.3. Marco conceptual | 24 |
| 2.2. DEFINICIONES OPERACIONALES | 27 |
| 2.2.1. Indicadores e índices..... | 27 |
| 2.3. HIPÓTESIS..... | 33 |
| | |
| CAPÍTULO III..... | 34 |
| 3. METODOLOGÍA | 34 |
| 3.1. Método de investigación | 34 |
| 3.2. Diseño de investigación | 34 |
| 3.3. Población y muestra | 35 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4. Técnicas e instrumentos | 35 |
| 3.5. Procedimientos de recolección de datos | 37 |
| 3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos | 37 |
| 3.7. Protección de los derechos humanos..... | 37 |
| | |
| CAPÍTULO IV | 39 |
| RESULTADOS | 39 |
| | |
| CAPÍTULO V | 57 |
| DISCUSIÓN | 57 |
| | |
| CAPÍTULO VI..... | 59 |
| PROPUESTA..... | 59 |
| | |
| CAPÍTULO VII | 69 |
| CONCLUSIONES | 69 |
| | |
| CAPÍTULO VIII | 70 |
| RECOMENDACIONES | 70 |
| | |
| CAPÍTULO IX..... | 72 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 72 |
| | |
| ANEXOS | 76 |
| Nº 01: Estadística de fiabilidad variable X Autoeficacia | 77 |
| Nº 02: Estadística de fiabilidad variable Y Aprendizaje Autorregulado | 79 |
| Nº 03: Instrumento escala likert para evaluar la autoeficacia | 82 |
| Nº 04: Instrumento inventario del aprendizaje autorregulado | 84 |

ÍNDICE DE CUADROS

| N° | TITULO | Pág. |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 01. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Factores personales, 2015. | 39 |
| 02. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Motivación, 2015. | 40 |
| 03. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Atribuciones, 2015. | 41 |
| 04. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia del indicador Aptitudes específicas en la dimensión de procesos, 2015. | 42 |
| 05. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia del indicador Aptitudes específicas en la dimensión de estrategias, 2015. | 43 |
| 06. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Autoeficacia alta, 2015. | 44 |
| 07. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Autoeficacia baja, 2015..... | 45 |
| 08. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Autoeficacia, 2015. | 46 |
| 09. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Ejecutiva, 2015 | 48 |
| 10. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Cognitiva 2015..... | 49 |
| 11. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Motivación, 2015. | 50 |
| 12. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Control del ambiente, 2015..... | 51 |
| 13. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la variable dependiente aprendizaje autorregulado, 2015..... | 52 |
| 14. | Autoeficacia según el aprendizaje autorregulado, 2015. | 53 |
| 15. | Frecuencias observadas según variables de estudio..... | 55 |
| 16. | Frecuencias esperadas | 55 |
| 17. | Calculo del Chi – Cuadrado | 56 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| Nº | TÍTULO | Pág. |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 01. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Factores Personales, Iquitos - 2015. | 40 |
| 02. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Motivación, Iquitos - 2015..... | 41 |
| 03. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Atribuciones, Iquitos – 2015..... | 42 |
| 04. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de del indicador Aptitudes específicas en la dimensión de procesos, Iquitos - 2015. | 43 |
| 05. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de del indicador Aptitudes específicas en la dimensión de estrategias, Iquitos - 2015. | 44 |
| 06. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión de Autoeficacia alta, Iquitos - 2015. | 45 |
| 07. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión de Autoeficacia baja, Iquitos - 2015. | 46 |
| 08. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la variable independiente Autoeficacia, Iquitos - 2015. | 47 |
| 09. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Ejecutiva, Iquitos - 2015. | 48 |
| 10. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Cognitiva, Iquitos - 2015. | 49 |
| 11. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Motivación, Iquitos – 2015. | 50 |
| 12. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión Control del ambiente, Iquitos – 2015..... | 51 |
| 13. | Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la variable dependiente Aprendizaje autorregulado, Iquitos – 2015. | 52 |
| 14. | Autoeficacia según el Aprendizaje Autorregulado, 2015. | 54 |

CAPÍTULO I

1.1. INTRODUCCIÓN

El mundo actual, globalizado y competente exige nuevos retos al sistema educativo, en particular, a la educación superior la que debe formar profesionales competentes y eficaces y así lograr formar estudiantes de calidad en sus aulas y que estos consigan tener éxito en su vida académica, pero esto, conlleva tener maestros e instituciones de calidad, acreditadas, que se preocupen de dotar a los estudiantes de herramientas para mejorar su nivel educativo y lograr el máximo desarrollo de sus habilidades. Por otro lado, la educación superior debe prepararlos para vivir en esta nueva sociedad, donde el conocimiento está a nuestro alcance y la tecnología evoluciona a una gran velocidad, teniendo que afrontar retos que nos permitan aprender cada día, reflexionando y tomando conciencia que la formación es continua, a lo largo de toda la vida.

A nivel paradigmático o de conceptualización, se está dando un cambio de paradigma educativo. El nuevo modelo considera que los estudiantes deben ser capaces de autoevaluarse, lo que implica generar una cultura de “reflexión” permanente respecto a cómo aprendemos, que nos lleve a ser capaces de aprender de forma independiente, con autonomía. Es así, que las columnas o pilares de este nuevo paradigma educativo se centran en la necesidad de formar a la persona para el aprendizaje autónomo y continuo (Núñez, et al., 2006)¹.

Hoy en día, requerimos también estudiantes que sepan regular su aprendizaje, capaces de usar herramientas aprendidas en su vida escolar, en el nivel superior. (Pintrich, 2000; citado por Núñez, et al., 2006)² siendo el aprendizaje autorregulado un nuevo concepto que interesa a las nuevas investigaciones en el campo educativo. Un estudiante que tiene éxito académico se diferencia del que no lo tiene por el grado de autorregulación que posea (Wayne, Reinhard, Bruce, 1996; Bandura, 1982; Schunk, 1984, citados por Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

Es por eso, que se debe considerar que “enseñar herramientas de aprendizaje no debe darse solo en la educación básica o escolar, se pueden enseñar en la

¹ Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.*

² IDEM

educación superior y hasta en los jardines de infancia” (Pramling, 1990, Muñoz, 2003; citado por Román, 2004)³. Mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje se logra un verdadero aprender a aprender, adquiriendo con ello habilidades que les ayude a resolver problemas cotidianos en distintas situaciones, esta propuesta se opone al aprendizaje solo de contenidos, la resolución de problemas específicos y concretos, lo cual se relaciona con la capacidad de autocontrol del estudiante sobre sus actividades de aprendizaje (Suárez, Fernández y Anaya, 2003)⁴.

La situación real que encontramos en los estudiantes de nivel superior es que muchos no están adecuadamente preparados para cumplir los complejos roles ocupacionales y académicos que demanda el nivel, se requiere de competencias cognitivas y autorreguladoras. Los que son capaces de “autorregular su aprendizaje” demuestran tener iniciativa personal, perseveran en la tarea, dominan diversas estrategias de aprendizajes, en cualquier contexto en el que ocurre el aprendizaje, son conscientes de que los buenos resultados académicos dependen de él mismo, las actividades que realizan y su involucramiento (Bandura, 2001; Zimmerman, Greenberg y Winstein, 1994; Zimmerman, 2002; citado por Núñez, et al., 2006)⁵.

Ante la situación referida, surgen interrogantes sobre: ¿Qué capacidades de aprendizaje debemos enseñar que ayuden al Aprendizaje Autorregulado? ¿Cómo secuenciar estas capacidades para manejar información con eficacia? ¿Cómo podríamos enseñarlas? (Román, 2004)⁶. Es así, que un estudiante capaz de autorregular su aprendizaje asume motivaciones internas, se conduce, hace su propio monitoreo y reflexiona sobre su aprendizaje; tiene una gran facilidad de adaptación ante los cambios que se den en su entorno (Corno y Randi, 1999; Gall, Jacobsen y Bullock, citados por Wayne, Reinhard, Bruce, 1996; citado por Camacho, 2006)⁷.

³ Román, J. (2004). *Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La “estrategia de lectura significativa de textos”*. Facultad de Educación. Madrid: Universidad de Valladolid.

⁴ Suárez, J., et al. (2003). *Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado*. *Revista de educación* 338, 295-306. Recuperado de: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370861.

⁵ Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.

⁶ Román, J. (2004). *Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La “estrategia de lectura significativa de textos”*. Facultad de Educación. Madrid: Universidad de Valladolid

⁷ Camacho, M. (2006). *La autorregulación para el aprendizaje y el género*. Tesis de maestría. Escuela de Ciencias Sociales, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

El aprendizaje autorregulado se encuentra en la Teoría Cognitiva Social propuesta por Bandura y precisamente como parte de esta teoría tenemos un nuevo concepto la Autoeficacia, que nos permite auto valorarnos, percibirnos como eficientes o no, que nos puede llevar a ser competentes o a fracasar, depende de ello, la elección de nuestras actividades, nuestra motivación interna o externa, el esfuerzo y la perseverancia ante las dificultades, así como, las formas de pensamiento y los resultados emocionales asociadas.

Los individuos que se perciben eficaces elevan su funcionamiento sociocognitivo en diversos dominios y desafían las tareas complicadas advirtiéndolas como canjeables, más que como retadora. Además, muestran mucho interés en las actividades y gran responsabilidad invirtiendo su tiempo y esfuerzo en todo lo que hacen incrementando su afán ante los problemas (Carrasco y Barrio, 2002; citado por Olaz, 2001)⁸.

La literatura indica que la autoeficacia es, al menos en parte, independiente de las habilidades reales. Una persona puede ser muy competente en determinadas tareas, pero si tiene poca confianza en su destreza, es muy probable que no emprenda la tarea (Bouffard-Bouchard, Parent y Larivee, 1991; citado por Liebert, 2000)⁹. Baessler y Schwarzer (1996; citado por Guevara, 2002)¹⁰ consideran a la autoeficacia como el elemento principal para el enfrentamiento, pues habitualmente los eficaces de forma constante evalúan sus acciones, pensamientos y sentimientos, indagando lo positivo y negativo en los mismos.

Conviene destacar, que encontramos una relación entre aprendizaje autorregulado y autoeficacia, pues ambas apuntan al logro de objetivos o metas de aprendizaje u otra índole, influyendo en ellas distintos factores, algunos comunes a ambos. Así, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1995, 1997; citado por Urzais, 2004)¹¹ sostiene que las personas, de acuerdo con sus bases de autorregulación y autoeficacia, forman parte de su propio desarrollo, adaptación y autorenovación en diversos momentos de su vida, eludiendo su comportamiento reactivo, mediante el

⁸ Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis para optar la licenciatura. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.*

⁹ Liebert S. (2000). *Personalidad. México: International Thomson Editores.*

¹⁰ Guevara, G. (2002). *Relación de los niveles de autoeficacia y la codependencia en un grupo de familiares de pacientes drogodependientes. Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas, 5 (2), 6-26*

¹¹ Urzais, M. (2004). *Motivación de logro y autoeficacia: su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de bachillerato. Investigación de la Facultad de Psicología, México: Universidad Autónoma de Yucatán.*

cual solo responden a incentivos, con poco control. Bandura (1987)¹² afirma “la forma en que se conducen las personas es el resultado de las evaluaciones que hace de sus convicciones sobre sus capacidades”. Esta autopercepción de sí mismo les hace creer que tienen el control de una situación, lo que les conduce a obtener buenos resultados en los diversos momentos o etapas de su vida.

Por ello, consideramos de importancia investigar sobre la relación entre las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia en estudiantes de formación docente de las carreras profesionales de inicial y secundario del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, determinando el nivel de aprendizaje autorregulado y la autoeficacia de los estudiantes sujetos de la muestra, así como conocer si existe relación entre ambas.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente hay un malestar general por cómo se producen los aprendizajes del estudiante del nivel superior, pues no todo lo que se ofrece es de calidad, y en general, por su formación global, se ha incrementado el interés por tratar de saber las tácticas o estrategias que usan los estudiantes cuando tienen el control de su aprendizaje, a lo que se denomina aprendizaje autorregulado (Allgood, et al, citado por Núñez et al, 2005)¹³.

Las explicaciones de las habilidades de autorregulación señalan que los estudiantes que hacen uso de ellas encaran los trabajos académicos con seguridad y celeridad (Zimmerman, 1990). A ellos se les llama estudiantes autorregulados, estos se caracterizan por ser laboriosos en la búsqueda activa de la información importante para el aprendizaje y por el orden que demuestran para superar las dificultades que surgen en el desarrollo de los trabajos (Ertmer y Newby, citado por Martínez, 2004)¹⁴.

En el aprendizaje autorregulado, destacan los componentes metacognitivos (el estudiante que regula su aprendizaje planifica, organiza, se autoinstruye y autoevalúa en varias etapas durante el proceso de adquisición) y motivacionales

¹² Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

¹³ Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.

¹⁴ Martínez, J. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense.

(se percibe a sí mismo como autoeficaz, autónomo e intrínsecamente motivado), es por eso que los teóricos sostienen que el aprendizaje, la motivación y la autorregulación son etapas interdependientes que deben ser abordadas de forma conjunta (Zimmerman, citado por Martínez, 2004)¹⁵.

Otro elemento importante, son los juicios que se hacen las personas acerca de sus capacidades para realizar exitosamente áreas o actividades específicas, conocido como autoeficacia (Bandura, citado por Olaz, 2001)¹⁶. La autoeficacia para resultados académicos contribuyen sobre la ejecución y el éxito académico, pues los estudios señalan el mayor poder de pronóstico de la autoeficacia para principios vinculados al éxito académico (Pajares y Valiante, citado por Olaz 2001)¹⁷. Esta teoría fue explicada por Bandura en el marco de la Teoría Cognitiva Social, como un tipo de creencia personal.

Pero, la situación real que encontramos en los estudiantes del nivel superior es que carecen de herramientas o estrategias de aprendizaje, no son alumnos autorregulados y sus creencias acerca de sus capacidades no son las mejores (Allgood et al, citado por Núñez, et al 2005)¹⁸. En esta situación se encuentran los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto”, son poco autorregulados y sus creencias acerca de sus capacidades no son las mejores, presentan desgano mental, poca capacidad de concentración, nivel medio de uso de estrategias de aprendizaje, el tiempo libre que dedican al estudio es insuficiente, afrontan problemas personales que afectan su autoestima, motivación y autopercepción de eficacia, por lo que no asumen activa y responsablemente sus propios procesos de aprendizaje (Cabrera, et al, 2005)¹⁹.

Por todo lo manifestado, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación.

¹⁵ **IDEM**

¹⁶ Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Cuba.*

¹⁷ **IDEM**

¹⁸ Núñez, J., Solano, P., González, J. & Rosario, P. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.*

¹⁹ Cabrera, W., et al. (2005). *Problemas que atraviesan los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto” que afectan su rendimiento. Tesis para optar el título de profesor. Iquitos: ISPP “Loreto”.*

Problema General

¿La autoeficacia se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015?

Problemas Específicos

- ✓ ¿Cómo es la autoeficacia en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015?
- ✓ ¿Cómo es el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015?
- ✓ ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015.

1.3.2. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar la autoeficacia en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos.
- ✓ Identificar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos.
- ✓ Establecer la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos.

CAPÍTULO II

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. Antecedentes.

Nivel Internacional

Barahona, M. (2014)²⁰. A través de este estudio, se confirmó que la correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Verapaz, es altamente significativa. Así mismo, el nivel de autorregulación es mayor al nivel de autoeficacia percibida por los estudiantes.

Camposeco, F. (2012)²¹. Efectuó la investigación sobre La Autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. Concluye, que los alumnos que tienen gran motivación intrínseca son los que se perciben muy eficaces, estos desarrollan capacidades cognitivas mediante el cual solucionan diversas dificultades lo que les genera mucha seguridad para hacer frente a tareas complejas, demuestran tener libertad y capacidades mayores, siendo estos iniciadores de la motivación interna del sujeto.

Rodríguez, G. (2009)²². Investigación que se realizó en la Universidad de Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación. Trata de la Motivación, las estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de ESO. En sus conclusiones señala que los resultados obtenidos suponen también un paso importante en el interés sobre la variedad motivacional. Del mismo modo, encontramos que los estudiantes tienen diversos aprendizajes y capacidades, igual sucede con la motivación, lo que implica que el profesor debe partir de los motivos reales del estudiante.

²⁰ Barahona, M. (2014). *Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Verapaz. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, para optar el grado de Magíster en Educación y Aprendizaje. Guatemala de la Asunción. 65 pp.*

²¹ Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Dpto. de Psicología Educativa y de la Educación, para optar al grado de Doctor. Madrid. 252pp.*

²² Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de ESO. Universidad de la Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación, para optar el grado de Doctor. Coruña. 284 pp.*

Sandoval, L. (2009).²³ Este estudio fue realizado en la Universidad Rafael de Landívar con los estudiantes de la Facultad de Humanidades. Sandoval investigó sobre la Relación entre autoeficacia y autorregulación con el rendimiento académico en el curso de estrategias de razonamiento. Entre sus conclusiones considera que la autoeficacia del individuo es una influencia poderosa para lograr el éxito influye de modo importante la percepción de eficacia del aprendiz, esta creencia le impulsa a sobreponerse ante las dificultades, aun cuando sus estrategias de autorregulación estén poco logradas. Sin embargo, conviene destacar que la autorregulación junto a la autoeficacia son una unión extraordinaria para el triunfo académico.

Nivel Nacional

Norabuena, R. (2011)²⁴. Tesis que se desarrolló en la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” – Huaraz. Trata de la relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia. De acuerdo a los resultados obtenidos, se confirma que existe una relación significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes, observándose que el nivel medio es el resultado general en las áreas y escala total del aprendizaje autorregulado.

Nivel Regional

Chávez M. y Chávez H. (2008)²⁵ Tesis “Uso de Internet rendimiento Académico” realizada en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos – 2008, es una investigación correlacional simple, diseño no experimental, transversal, concluyó que los estudiantes de la Facultad de Educación tienen un promedio de 10.45 puntos con una desviación estándar de 1.9 sobre el uso de internet, como elemento de apoyo en la clase. En relación al rendimiento académico, el promedio de rendimiento académico alcanza un promedio ponderado del semestre de 12.92 con una desviación estándar de 2.3 puntos.

²³ *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, Facultad de Humanidades, Dpto. de Psicología, para optar el título de Licenciado en Psicología. Guatemala de la Asunción. 100pp.*

²⁴ *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, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima. 145pp.*

²⁵ *Chávez, M, y Chávez, H (2008) Tesis Uso de Internet y Rendimiento académico de los estudiantes de FCEH – Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos.*

También, señala que el 66.8% de estudiantes tiene un rendimiento académico regular.

Cabrera, W. et al. (2001)²⁶ En la tesis realizada en el ISPP LORETO, titulada: Problemas que atraviesan los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto” que afectan su Rendimiento Académico - Iquitos, investigación no experimental descriptiva, lograron diagnosticar diversos problemas que afrontan los estudiantes del ISPP Loreto, y que de una u otra manera condicionan negativamente un eficiente aprendizaje, afectando la mejora del nivel profesional.

Villacorta, V. (2007)²⁷ Tesis sobre la “Inteligencia Emocional y rendimiento académico” en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana”, estudio descriptivo, correlacional de tipo transeccional, donde se evidenció que los sujetos de estudio tienen un nivel de predominio significativo de la inteligencia emocional adecuado (CEP) igual al 86.8%, en el nivel alto (CEA) está el 7.9% y (CEB) el 5.3%. El promedio total que se obtuvo respecto a la variable rendimiento académico fue de Regular (11). En conclusión si hay una correlación significativa entre ambas variables.

2.1.2. Bases teóricas.

1. Autoeficacia.

El concepto autoeficacia se encuentra en la teoría cognitiva social, un aspecto que ha recibido mucha atención, señala que cuando las personas inician una tarea específica y confían en sus habilidades para lograr el objetivo depende en cómo perciben su eficiencia para alcanzar la tarea. Esta estimación que uno hace de la habilidad para realizar una conducta específica se denomina autoeficacia. La autoeficacia no solo es decirnos a nosotros mismos que podemos lograrlo, es tener una gran seguridad respecto a nuestras competencias y capacidades que se sustenta en la apreciación que hacemos de distintas fuentes de información en relación a nuestras destrezas (Bandura, 1989 a, 1989 b; citado por Liebert, 2000)²⁸.

²⁶ Cabrera W. et al. (2001) Tesis Profesor Educación Secundaria: “Problemas que atraviesan los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto” que afectan su Rendimiento Académico”. Tesis para optar el título de profesor de Educación Secundaria. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto”.

²⁷ Villacorta, E (2007) Investigación: “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana”

²⁸ Liebert S. (2000). *Personalidad*. México: International Thomson Editores.

Fue Albert Bandura quien luego de más de 20 años de investigación y de otras que se dieron a partir de su trabajo original dieron lugar a la Teoría de la Autoeficacia, la que ha sido descrito como: “Los juicios o creencias que tiene cada persona sobre sí mismo, es decir, sobre sus habilidades, en función a ello planifica y efectúa sus actos de modo que le permitan conseguir sus objetivos y el provecho anhelado” (Bandura, 1987)²⁹.

Conviene prestar atención a los términos en los que se enuncia el concepto, puesto que no hace referencia a los rendimientos ni a las capacidades para llegar a ellos, sino a los juicios de una persona sobre sus capacidades. Dado que se refiere a como una persona percibe su propia eficacia, también se conoce el constructo con el nombre de autoeficacia percibida.

La autoeficacia no tiene que ver con el número de capacidades que tenemos, sino con la sensación de control personal que el sujeto posee sobre su actuación. Se presenta como un componente importante en la capacidad humana y decide, en gran medida la selección de tareas, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en los mismos para hacer frente a los obstáculos, como los modelos de pensamiento y los resultados emocionales afiliados. Los sujetos que se perciben con una gran autoeficacia incrementan sus capacidades socio cognitivas en diversos aspectos y son capaces de hacer frente las actividades complejas percibiéndolas como opcionales, más que como intimidantes. También se involucran con interés, compromiso y esfuerzo en labores, poniendo mucho de su parte y enfrentando con optimismo y seguridad los problemas. Una autoeficacia alta incrementa las probabilidades para lograr objetivos, minimiza el cansancio y reduce la fragilidad a la depresión. Es así, que las personas tienen grandes motivaciones y seguridades si perciben que serán capaces de ser eficientes en todo lo que emprendan, lo que influye positivamente en los pensamientos y sentimientos (Bandura; citado por Terry, 2008)³⁰.

Son cuatro las formas en que las percepciones de autoeficacia influyen en el actuar humano. En primer lugar, la autoeficacia influye en la determinación de tareas y conductas. Elegimos y asumimos responsabilidad en actividades que consideramos

²⁹ Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

³⁰ Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

podemos hacerlo muy bien y dejamos de lado aquellas que creemos no poder hacerlas.

En segundo lugar, la autoeficacia nos hace decidir cuánto de esfuerzo seremos capaces de emplear en una tarea, así como, cuan constantes seremos frente a las dificultades que se presentan. A mayor autoeficacia, más será el grado de sacrificio y tenacidad que asumamos invertir en la tarea.

La tercera forma, es interviniendo sobre los moldes de pensamiento y las respuestas emocionales. Los individuos con autoeficacia baja, por ejemplo, perciben a las tareas que deben ejecutar como complicadas, aunque no lo sean, lo que les ocasionara altos niveles de tensión, así como, pensamientos nocivos acerca de su posible actuar. Lo contrario sucede con una autoeficacia alta, esta nos da una gran confianza y seguridad cuando hacemos frente a retos difíciles.

La cuarta forma, la autoeficacia puede perjudicar el comportamiento, pues el individuo es el gestor de su propio porvenir y no un sencillo predictor. Los individuos que se creen a si mismo eficaces se plantean desafíos, incrementan sus esfuerzos cuando el provecho no es suficiente de acuerdo a los retos que se proponen, experimentan bajos grados de estrés ante tareas difíciles y se interesan por actividades nuevas.

1.1. Expectativas de eficacia y expectativas de resultado.

Albert Bandura nos dice que el individuo cuando analiza una meta que desea alcanzar, evalúa si será capaz de lograrlo. Es así, que observa dos tipos de expectativas o perspectivas: de eficacia y de resultado.

Las expectativas de eficacia tienen que ver con la convicción de que la persona es capaz de realizar con notoriedad las acciones que se requieran para obtener un logro. Por ejemplo, podemos plantearnos estudiar dos horas diarias para mejorar nuestras calificaciones. Las expectativas de resultado son los cálculos que hacemos antes de emprender una actuación con éxito, lo que nos conducirá a ciertos resultados. Tomando en cuenta el ejemplo planteado, podremos destinar esas dos horas diarias a estudiar y así mejorar nuestras calificaciones³¹.

³¹ Caro, I. (s.f.). *Revisión crítica de la teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura. Universidad de Valencia. Recuperado de www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf*

Es así, que ambas expectativas se dan en función a resultados, aunque conviene ver la diferencia, pues el individuo puede prepararse para iniciar nuevos emprendimientos, pero si se percibe poco apto puede abstenerse de actuar, pues considera que no tendrá buenos resultados por no tener las habilidades necesarias para ejecutarlas.

Para Bandura, las expectativas de eficacia difieren de las de resultado, sin embargo, se mantienen vinculadas.

Las expectativas de resultado se expresan de tres modos distintos: resultados materiales, sociales y auto evaluativos. Un tipo de resultado considera los costos materiales y beneficios que induce una actuación. Las reacciones sociales que la conducta origina sean negativas y positivas resultan ser la segunda escala de resultados. Así mismo, los individuos adoptan sus propias normas y regulan su conducta mediante respuestas autoevaluativas.

Sin embargo, en cada nivel las expectativas positivas se desempeñan como incentivos y las negativas como dificultad. Los resultados que las personas esperan obtener, están vinculados con sus propias percepciones y/o juicios de valor sobre ellos mismos y sus capacidades para actuar en situaciones específicas. Una realización perfecta por lo general exige que ambas expectativas de eficacia y de resultado sean altas³².

Esta diferencia alude a dos importantes procesos psicológicos: los procesos motivacionales y los cognitivos, de forma resumida podemos decir que en las expectativas de autoeficacia operan dos elementos centrales, habilidades e incentivos. Hasta el momento la autoeficacia ha probado ser el predictor más coherente de la conducta humano que otros constructos. Es así, que las fuentes teóricas afirman que las creencias de autoeficacia se dan a partir de lo que aportan cuatro fuentes información.³³

³² Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Recuperado de: www.des.emory.edu/mfp/effguideSpanish.html

³³ Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Cuba.*

1.2. Fuentes de información de autoeficacia.

a) Logros de ejecución.

Son las más importantes, proporcionando fuentes de información de autoeficacia, pues se origina en experiencias de ámbito real (Bandura, 1987)³⁴. Cuando el individuo logra de forma reiterada sus propósitos esto incrementa su autoeficacia y su propia reflexión es positiva, lo contrario de lo que sucede con las derrotas o fracasos, más aun, cuando los factores externos no tienen responsabilidad alguna, sino solo nuestro actuar y motivación.

Pero, debemos tener en cuenta que las experiencias nuevas pueden cambiar la percepción de nuestra autoeficacia, que se nutre también de nuestro actuar, de los fracasos o éxitos que adquirimos a lo largo de la vida, sin embargo, los individuos que se perciben con alta eficacia se levantan rápido luego de fracasar en el logro de un propósito. Por su parte, las personas que dudan de sus propias capacidades o no se perciben eficaces, suelen creer que esta es una condición innata, nacieron así, es por eso que se consideran poco hábiles.

b) Experiencia vicaria.

Las experiencias exitosas que tienen otras personas pueden motivarnos a pensar que nosotros también somos capaces de lograrlo percibiendo que tenemos las mismas capacidades o hasta más.

De eso se trata la experiencia vicaria, aprendemos por imitación, siguiendo un modelo, más aun, cuando pocas veces emprendemos retos nuevos o nos atrevemos a salir de nuestra zona de confort, nos atrevemos a relacionar nuestras habilidades con la de otros, convirtiéndose en fuertes influencias que ayudan al crecimiento de nuestras propias percepciones de eficacia.

c) Persuasión verbal.

Esta fuente de la autoeficacia, está dirigida a los individuos que se perciben eficaces, con muchas habilidades pero que requieren de un esfuerzo adicional, un poco más de seguridad para alcanzar la meta. Así mismo, esta fuente influye positivamente más bien en la reducción de las creencias de eficacia que en el incremento de esta. La persuasión verbal nos lleva a actuar de un modo u otro, no es un elogio, todo lo contrario, es por eso, que debemos

³⁴ Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

asegurarnos de que las personas influenciadas se sientan seguros de sí mismo de obtener sus propósitos (Pajares; citado por Olaz, 2001).³⁵

d) Estados fisiológicos y afectivos.

Ante una situación de tensión, ¿qué tan tranquilos o temerosos nos sentimos? La respuesta a esta interrogante está determinada por la habilidad que tenemos para hacer frente a distintas situaciones. Es más probable, que nuestro actuar ante situaciones difíciles nos lleve a obtener resultados positivos si emocionalmente nos sentimos bien. Cuanto más sosegados y equilibrados estemos, aumentara nuestra autoeficacia. Una situación con características contrarias, es decir, con aflicción, preocupación, disminuirá la autoeficacia. Bandura concluyó que ciertas condiciones incrementan la autoeficacia, como:

- a) Mostrar a la gente practicas exitosas, planteándose retos posibles, incrementa un desempeño favorable.
- b) Explicar a las personas ejemplos adecuados, que demuestren un buen actuar, pues, son modelos que ayudan a imitar experiencias vicarias exitosas.
- c) Facilitar la persuasión verbal, lleva a las personas a creer que tienen habilidades suficientes para lograr lo que se propongan.
- d) Reforzar nuestro bienestar físico y mental, adoptando conductas saludables cotidianas con la práctica de ejercicios físicos y actividades que nos ayuden a reducir la ansiedad para aumentar nuestra disposición de afrontamiento (Dicaprio, 1992)³⁶.

La forma como las personas analizan toda la información que nos proporcionan las diversas fuentes de autoeficacia señaladas, influye o perjudica de forma directa su autopercepción, daña su actuar y su entorno natural. De esta manera podemos apreciar, reproducido el enfoque interactivo de la reciprocidad triádica planteado por Bandura.

Para algunos autores (Lent Brown & Hackett; citado por Olaz, 2001)³⁷ la aptitud afectiva de la gente es un elemento significativo a considerar pues

³⁵ **IBIDEM.**

³⁶ Dicaprio, N. (1992). *Teoría de la personalidad*. México: Mc. Graw Hill Hernández, R. et al., (2010). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edic. Edit. MacGraw-Hill. México.

³⁷ Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Cuba.*

influye en la forma como procesan la información de eficacia. Un ejemplo claro, es la persona que se percibe con pocas habilidades, que no se cree capaz de emprender y asumir retos, centrara su atención en las situaciones de derrota dejando de lado las situaciones exitosas.

2. Aprendizaje autorregulado.

La teoría social cognitiva de Bandura se ocupa de la motivación y la autorregulación que es mucho más que la instrucción. Su principio de determinismo recíproco investiga al hombre en toda su extensión, supone la causación recíproca entre tres procesos de influencias: los procesos personales, los conductuales y los ambientales. Bandura (1987, citado por Trianes, 1995).³⁸

Casi todas las teorías coinciden en considerar al estudiante como un agente activo en su propio aprendizaje, empeñado metacognitiva, motivacional y conductualmente en la promoción de su propio logro académico. Dos constructos están siempre presentes en la base de estas teorías: metacognición y motivación.

En términos de procesos metacognitivos el estudiante que regula su aprendizaje planifica, organiza, se autoinstruye y autoevalúa en varias etapas durante el proceso de adquisición. En el aspecto motivacional, se percibe a sí mismo como autoeficaz, autónomo e intrínsecamente motivado.

Es así, que el aprendizaje autorregulado se define como la capacidad de la persona de autorregular de forma sistemática sus pensamientos, sentimientos y acciones, de forma adrede para conseguir sus metas.³⁹

Así mismo, Zimmerman, B. (1989), dice que la autorregulación del aprendizaje: “... es el nivel en que los estudiantes asumen de forma activa en la generación de su propio aprendizaje, considerando el aspecto metacognitivo, motivacional y conductual”.

2.1. Investigación sobre el aprendizaje autorregulado.

Con el paso de los años, son varios los estudios que han surgido sobre el aprendizaje autorregulado, los mismos que siguen diferentes tendencias de investigación

³⁸ Trianes, V. (1995). *Psicología de la educación para profesores*. Eudema, *El aprendizaje social*. Edic. Pirámide. Madrid – España. 121-136 pp.

³⁹ Schunk, H. y Zimmerman, B. (1994). *Autorregulación en la Educación: Retrospectiva y prospectiva*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds), *La autorregulación del aprendizaje y el rendimiento*. of Hillsdale, N. J.: Erlbaum

En primer lugar, este modelo ubica a la persona que se instruye en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. En oposición a las ideas que nos preceden, considera al que aprende como un actor resaltando los procesos que “interceden” en el acto de aprender, sobre todo, en el rol del individuo como impulsador del mismo (Roces, et al, 1998).⁴⁰

En segundo lugar, los estudiantes son capaces de orientar sus procesos cognitivos y motivacionales, los que determinan la calidad de lo que se aprende y el grado de rendimiento.

En tercer lugar, tenemos la expectativa del aprendizaje autorregulado cuyo constructo considera elementos motivacionales y cognitivos. Sin embargo, todos los estudios realizados desde los setenta en relación a estos dos constructos se han separado y realizado de forma independiente.

En cuarto lugar, surge la inquietud en cuanto a las causas que dificultan el aprendizaje de las personas. Las teorías del aprendizaje autorregulado tratan de aclarar cómo y de qué forma los estudiantes son capaces de aprender considerando sus habilidades cognitivas, su entorno o lo bueno o malo que puede ser la educación que recibe (Zimmerman, 2000).⁴¹

2.2. Modelos de aprendizaje autorregulado.

Desde los años setenta, son diversos los investigadores que se ocuparon de estudiar el aprendizaje autorregulado describiéndolo, teniendo también como sujeto de estudio al estudiante que autorregula su aprendizaje, destacando los modelos propuestos por Zimmerman y colaboradores (1989), Pintrich, Mckeachie, Lin, y Smith, (1986), Pintrich y Schrauben (1992).

Modelo de Zimmerman

Zimmerman basándose en la teoría triádica de la cognición social de Bandura, considera al estudiante como un participante activo en su propio proceso de aprendizaje, implicándose en él metacognitiva, motivacional y conductualmente, es decir, el estudiante inicia y dirige personalmente sus propios esfuerzos para lograr el conocimiento y la habilidad necesaria.

⁴⁰ *Gonzales, P. et al. (1998). Capacidad de autorregulación del aprendizaje. En J. A. González Pineda y J.C. Núñez (Eds), Dificultades de aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide Psicología. pp. 239-259.*

⁴¹ *Zimmerman, B. (2000). El logro de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds). Manual de la autorregulación (pp. 451- 502) San Diego, CA: Academic Press.*

Según este autor, para que un aprendizaje pueda considerarse autorregulado debe constar de tres elementos básicos:

- a) Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado
- b) Percepciones de autoeficacia y,
- c) Compromiso de lograr metas académicas.

Esta concepción de aprendizaje autorregulado se centra, por tanto, en cómo los estudiantes representan las acciones y las condiciones actuales en términos de estrategias para lograr las metas subsiguientes (Zimmerman, 1986, 1989; citado por Trianes, 1995)⁴².

Modelo de Pintrich

Este autor define a la autorregulación como un proceso donde las personas asumen un rol activo y provechoso frente a metas que se propone según su interés, organizando acciones de planificación control y regulación de sus conocimientos, impulsos y conductas, tomando en cuenta los rasgos contextuales de su medio (Pintrich, P. y Degroot, 2000)⁴³.

2.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autorregulado.

a) La autorregulación y la estrategia ejecutiva.

El funcionamiento ejecutivo comprende las diversas habilidades que posee el hombre en torno a adelantarse a lo que se viene, asumiendo su crecimiento así como el control de su libertad.

Lezak (1983), señala que el funcionamiento ejecutivo trata de explicar el “como” del comportamiento del hombre. Es por eso, que plantea áreas específicas:

1. Volición, tiene que ver con el deseo o determinación a futuro de lo que uno requiere. Para ello, es necesario establecer un propósito o plantear una pretensión.
2. Planificación, tiene que ver con la habilidad de planificación y organización para establecer una ruta con las acciones indispensables que se requieran para lograr lo que me propongo. Para ello, debo saber adaptarme a las circunstancias y ser capaz de hacer correcciones a partir de las dificultades que se puedan

⁴² Trianes, V. (1995). *Psicología de la educación para profesores*. Eudema, *El aprendizaje social*. Edic. Pirámide. Madrid – España. 121-136 pp.

⁴³ Pintrich, P. y Degroot, (1990). *Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica*. *Diario de Educación Psychology* 82 (1), 33-40.

presentar para el logro de mi propósito, debiendo considerar también aspectos cognitivos como la memoria y la atención.

3. Acción intencional, reflejar un deseo o elaborar una organización ordenada de una acción provechosa, asociados ambos elementos reflejan la acción del hombre, aquella que surge de una intención que se plasma con la acción, necesaria para emprender actividades de aprendizaje.
4. Ejecución efectiva, esta se da cuando la labor se ejecuta de forma correcta, tanto la regulación, la auto monitorización, autocorrección, tiempo e intensidad.

Luria (1997; citado por Norabuena, 2011)⁴⁴ en relación a las unidades funcionales del cerebro humano, concluye toda información que recibe el hombre genera una reacción que le lleva a formular intenciones, ideas referidas a estas, adecua su comportamiento a estas intenciones e ideas; para luego comprobar su actividad consiente, relacionando la acción intencional y evaluando las dificultades entre estas para aplicar mecanismos correctivos, compara también las funciones intelectuales con el de funciones ejecutivas.

Así mismo, Luria fue de los estudiosos más innovadores al relacionar las funciones intelectuales con las funciones ejecutivas. En las funciones intelectuales identifica un elemento llamado intelecto estático o formal, la que actúa en actividades de conceptualización, juicio o razonamiento; otro elemento es el intelecto dinámico, donde el hombre hace uso de todas sus habilidades ante cualquier asunto intelectual, considerando diversas estrategias de organización.

En relación a las funciones ejecutivas considera que son aquellas habilidades de las que hacemos uso para actuar con libertad, ante retos que nos proponemos, seguros de nuestro accionar y de forma provechosa.

Si estas funciones se alteran, el individuo se ve afectado en lo conductual, social, disminuye su capacidad de hacer actividades para el mismo o el de otros, indistintamente de si conserva o no sus funciones cognitivas. En conclusión, esta función le permite al individuo hacer uso de un conjunto de capacidades para

⁴⁴ 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, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima. 145pp.*

asumir retos y solucionar dificultades que se presentan, así como, tener capacidad de anticipación.

b) Autorregulación de la Cognición.

La función del conocimiento es activo durante el aprendizaje y el recuerdo, jugando un papel importante en la autorregulación. Pero, la motivación va junto con la búsqueda del saber, considerando al aprendizaje autorregulado como diverso, que incorpora la autocompetencia, las habilidades cognitivas, el sacrificio y las actividades académicas.

Cuando nos referimos a las estrategias de aprendizaje que usan las personas para aprender, se toma en cuenta el ¿qué? ¿el cómo? ¿el cuándo y por qué? En términos de Weinstein (1987) estas estrategias incluyen pensamientos o conductas que nos permitan adquirir comunicación e incorporarla al conocimiento ya adquirido, recopilando toda la información posible. Esto quiere decir, que nos estamos refiriendo a estrategias de tipo cognitivas, las que evalúan la cognición y de regulación de recursos.

Por otra parte, distinguimos varias estrategias cognitivas, las de repaso, elaboración, organización, y pensamiento crítico. Las estrategias de repaso consideran la atención y los procesos de recopilación, sin embargo, estos no son suficientes, requiriendo de otras estrategias. Es así, que las estrategias de elaboración y de organización complementaran la anterior, posibilitando ahondar en un procesamiento más profundo de la información. Mientras que el pensamiento crítico aporta el aspecto analítico, reflexivo sobre la información (Pintrich y Degroot, 1990)⁴⁵.

La eficacia también se relaciona con las formas de aprendizaje que tienen los estudiantes para solucionar dificultades y afrontar los retos, distintos modos de aprender que los llevara a lograr el éxito académico o no.

Es así, que no es suficiente solo saber usar nuestras capacidades para tener buenos resultados académicos, conviene considerar todo lo que sabemos o hemos ido acumulando con el tiempo (conocimientos previos) para aprender de forma significativa. Estos saberes previos sirven de base para la comprensión a corto plazo de nuevos aprendizajes, su ausencia les puede llevar al fracaso escolar.

⁴⁵ *IBIDEM*

Sin embargo, existen estudiantes muy capaces, pero que no se involucran mucho en su aprendizaje o no saben cómo abordar una actividad específica, tienen pobres expectativas, carecen de un plan de organización o hacen una mala elección de estrategias por lo que sus resultados son negativos. Es así, que cuando el estudiante usa de forma adecuada y pertinente estrategias de aprendizaje, organiza y controla todo su proceso, aumenta la eficacia y logra sus propósitos.

El proceso de regulación de la cognición se da mediante la planificación, control/regulación, reacción y reflexión.

La **planificación** afecta a las metas, los saberes previos y los conocimientos metacognitivos. En relación a las metas representa fijar objetivos específicos que orientan a la cognición, se da al inicio o durante la cognición, pues el hombre tiene control sobre lo que aprende. El individuo también hace uso de sus saberes previos, activa su memoria buscando experiencias que se relacionen con la meta a emprender y elige las estrategias que le ayuden a conseguirla (conocimientos metacognitivos).

A continuación, se dan los procesos de **control y regulación** cognitiva, donde el sujeto tiene el control de los diversos aspectos que tiene la cognición. Algunos ejemplos de esta etapa son los llamados “juicios de aprendizaje” donde el individuo hace una especie de crítica a sus acciones que le conducen a aprender como “he leído varias veces y aun no comprendo nada”, refiriéndose a su capacidad de comprensión.

Durante el proceso de cognición, el sujeto es capaz de ir revisando de forma constante sus avances lo que le permite tomar acciones correctivas, adoptar otras estrategias u otros apoyos, regulándose para lograr su cognición.

Es así, que hecha la actividad cognitiva, la persona juzga y evalúa lo logrado, hace una revisión de los procesos y estrategias utilizados en función a los resultados que obtuvo.

c) **Autorregulación de la motivación y del afecto.**

La motivación es el impulso que nos empuja a iniciar ciertas acciones para estudiar y aprender. Si no hay deseo, buena disposición, ganas, los mecanismos cognitivos no se activarán por el camino de lograr cumplir los objetivos propuestos; lo contrario ocurre cuando hay un querer, una intención, esto nos permite usar

nuestras habilidades, todo lo que sabemos, es así, que combinamos variables cognitivas y variables emocionales, existiendo un alto grado de interrelación entre ambas, que nos conducen al éxito académico (Zimmerman, 1994)⁴⁶.

La motivación considera otras variables como voluntad, interés, autoeficacia, autoestima, posibilidades de logro, auto concepto que interaccionan entre sí para orientarla hacia el logro de una meta. Es así, que el individuo valora su autoeficacia (componente de expectativa) y la compara con lo difícil o no que puede ser y su utilidad (componente de valor), en paralelo surgen sentimientos de seguridad o miedo (componente afectivo) ante la necesidad que desea satisfacer.

La persona debería tener el control de sus creencias y afectos adecuándolos a sus objetivos, activando estrategias de regulación de la motivación para lograrlo, como un “si se puede” “soy capaz de hacerlo” como también autopremiarse, es decir, pequeños estímulos o acciones al término de la tarea como “comprarme un helado” o “ir al cine”, sin dejar de pensar en el beneficio de lo que se aprende considerando situaciones próximas.

El sujeto al concluir una tarea de aprendizaje, puede quedar satisfecho o no con los resultados obtenidos y piensa en torno a ello, analiza las estrategias utilizadas y los afectos mostrados, los que influyen en el proceso de autorregulación, incrementándola o disminuyéndola.

De toda la información revisada sobre la motivación distinguimos dos tipos, la motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1997; Huertas, 1997; Pintrich y García, 1993). La **motivación intrínseca o interna**, surge de uno mismo orientado a iniciar acciones y que nos produce satisfacción. Es decir, asumimos tareas que pueden ser retos personales o que llamen nuestra atención cuyo resultado nos satisface. Es así, que esperamos que los estudiantes tengan este tipo de motivación, pues incrementaría su disposición y compromiso en la ejecución de la tarea, involucrándose activamente para lograr mejores aprendizajes, sin esperar a cambio recompensas sino solo el disfrute de lo que hace. Todo lo contrario ocurre con la **motivación extrínseca o externa**, con la cual agentes externos nos impulsan a emprender tareas esperando recibir un estímulo o ser reconocidos, como por ejemplo conseguir buenas calificaciones en el campo académico. Lo que identifica

⁴⁶ Zimmerman, B. (1994). *Las dimensiones de la autorregulación académica, un marco conceptual para la educación*. Citado por Schunk y Zimmerman. *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

al estudiante que recibe motivación extrínseca, es que, demuestra mayor compromiso con el logro de la tarea, pero, en algunos casos usa estrategias sencillas buscando asegurar el estímulo. Sirve también la valoración positiva de la tarea, pues el estudiante siente un reconocimiento haciendo que se interese y ponga un mayor esfuerzo en su aprendizaje y en las estrategias cognitivas que utiliza.

En conclusión, las diversas teorías vigentes, señalan que cuanto mejor sean nuestras percepciones estas determinan de forma positiva en las diversas acciones que emprendemos para nuestro rendimiento académico, pues, somos capaces de sentirnos seguros y eficaces en los resultados que obtendremos, interviniendo en nuestra cognición las causas de los resultados, creencias de control y eficacia, pensamientos en relación a nuestros objetivos y los progresos que estas cogniciones originan.

d) Autorregulación de control del ambiente o del contexto.

Pintrich y Degroot (1990)⁴⁷ señalan que esta dimensión no es determinante y solo se considera como factores que están entendidos en el aprendizaje autorregulado. Zimmerman y Martínez-Pons (1986) explican las habilidades de aprendizaje que autorregulan la influencia del ambiente, entre ellas tenemos a la búsqueda de información, revisar registros y observar así como solicitar apoyo (Pintrich, 2000; citado por Martínez, 2004)⁴⁸.

Otro aspecto a considerar en esta área son las **características de la clase y las percepciones de la tarea** (Pintrich, 2000); (Zimmerman, 1989). El primero se refiere a rasgos que presenta la clase, como el clima escolar y emocional, la infraestructura (ventilado, amplio, luminoso, mobiliario), hasta se debe tener en cuenta el tipo de enseñanza que se imparte. El segundo considera el estudio, control y evaluación de todas las actividades que realiza la clase, como son las valoraciones que se hacen a las tareas, hasta las demandas de los docentes, Linder y Harris (1992).

Para Pintrich (2000) el entorno es complejo de autorregular pues considera que se debe tener en cuenta también la interacción estudiante-contexto. Ante ello Bandura (1991) dice que esta dimensión tiene una influencia mayor que los factores

⁴⁷ Pintrich, P. y Degroot, (1990). *Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica. Diario de Educación Psychology 82 (1), 33-40.*

⁴⁸ *IBIDEM*

comportamentales e individuales. Es decir, el lugar de estudio, la organización del tiempo o el apoyo que podrían brindarse entre estudiantes o los apoyos extras de los profesores, ayudarían a adecuarse al entorno y hacer las correcciones que se requieran en función a sus propósitos y exigencias.

En muchos casos, los estudiantes son autosuficientes, poco capaces de pedir ayuda aun necesítándolo, además de las condiciones que mencionamos líneas arriba, los aspectos motivacionales y afectivos del sujeto impiden esta acción.

Sin embargo, hay otros 2 aspectos psicosociales relativos a búsqueda de ayuda, el deseo de autonomía y la amenaza a la competencia. Los estudiantes que no se animan a pedir ayuda muchas veces consideran que se estaría vulnerando su deseo de autonomía o quizá están conformes con su rendimiento aunque este sea promedio o bajo, pero, que además les preocupa lo que los demás dirían de ellos (Butler, 1998; Newman, 1991).

En lo que respecta a la ayuda material, los estudiantes eficaces acuden con frecuencia a fuentes de información confiables y otras ayudas, tienen un buen nivel de comprensión lectora lo que les facilita producir textos a diferencia de los estudiantes poco eficientes (Nelson y Hayes, 1988), Otra característica de estos estudiantes que buscan ayuda es que saben gestionar su tiempo de forma adecuada a los propósitos que desean alcanzar, pues, es conveniente determinar el tiempo y afán que invertiremos para hacerlo. La **gestión del tiempo** considera tres procesos básicos: planteamiento de objetivos, planificar las acciones y la ruta o programación. Los objetivos trazados deben ser sensatos, enfatizando el proceso más que los resultados, orientan al estudiante sin distraer su atención, además, que debe calcular la cuota de esfuerzo y perseverancia que requerirá sin olvidar la revisión constante del proceso. La planificación permite señalar acciones y subacciones a seguir de forma ordenada y secuencial, necesarios para lograr el propósito. Y por último, está la ruta o programación que señala el tiempo a necesitar para la ejecución de las acciones y subacciones, todo estos procesos en conjunto le permiten al estudiante gestionar su tiempo de forma adecuada.

En relación al **manejo del ambiente**, está demostrado que los resultados de aprendizaje serán exitosos si el estudiante dispone de un espacio físico iluminado con luz natural y artificial suficiente, ventilado, silencioso, implementado, sin

elementos distractores, con temperatura adecuada y que tenga a su alcance todo lo necesario para realizar la tarea, facilitando su concentración (Pintrich et al. 1993).⁴⁹

2.1.3. Marco conceptual

Aprendizaje

Para Bandura el aprendizaje humano se inicia con la observación del comportamiento de otra persona que actúa como modelo.⁵⁰ Así mismo, se refuerza con prácticas de ensayo y error.

Autoeficacia

Son los juicios que se hacen las personas acerca de sí mismo, respecto a sus habilidades y en función a ella planifica y realiza sus acciones orientado al propósito que deseamos lograr (Bandura, 1987).⁵¹

Factores personales

Es probable, que la más significativa fuente de información sobre la propia competencia, sea la experiencia acumulada de éxitos o de fracasos. Si el individuo comienza a acumular experiencias de fracaso en los estadios iniciales, es decir, en sus primeros años de su aprendizaje, lo esperable es que vaya disminuyendo la confianza y abandone definitivamente el intento. Las experiencias de éxito, por el contrario, tenderán a fortalecer la confianza en las propias posibilidades de conseguir la meta propuesta, facilitando el desarrollo futuro de su programa de aprendizaje.

Motivación

Los sujetos incrementan su motivación si creen en sí mismo, si se consideran eficientes, si tienen la seguridad de ser competentes, lo que les hace controlar sus actos.⁵²

⁴⁹ Pintrich, P. et al. (1993) Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

⁵⁰ Bandura, A. (1987) *Teoría del Aprendizaje Social*. Edit. Espasa. Madrid.

⁵¹ Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

⁵² IDEM

Atribuciones

Para este estudio tienen cierta influencia los nervios y los imprevistos, también, las diversas labores y el mínimo esfuerzo que hacemos. Concluimos, que las atribuciones internas son las determinantes para tener éxito en una prueba.

Aptitudes específicas – procesos

Los procesos identificados en los estudiantes son de comprensión lectora, expresión oral, escrita, memorización y técnicas de subrayado.

Aptitudes específicas - estrategias

Las estrategias identificadas en los estudiantes son elaboración de organizadores gráficos técnicas de resumen, organización del tiempo y capacidad de indagación.

Autoeficacia alta

Los sujetos con autoeficacia alta tienen un alto nivel de involucramiento en las actividades en las que intervienen, las dificultades lo toman como incentivo, son muy responsables y superan con facilidad frustraciones.⁵³

Autoeficacia baja

Los sujetos con autoeficacia baja, se muestran con características contrarias a los que tiene autoeficacia alta, eluden los desafíos, se perciben poco competentes, y se culpan a si mismo de sus errores.

Aprendizaje autorregulado

Es un proceso activo, constructivo, donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje, monitoreando, regulando y controlando sus procesos de cognición, motivación y conducta, orientados y condicionados por sus metas y las características de su entorno (Pintrich, 2000; citado por Alcantara, 2004).⁵⁴

Ejecutiva

Esta dimensión, mide la realización, como se aprende, como interviene la meta cognición; comprende analizar la tarea, la habilidad de construcción, el control cognitivo y los actos de evaluación en torno a la tarea.

⁵³ Garcia, J. (s.f.). *La autoeficacia de Albert Bandura. ¿Crees en ti mismo?* Recuperado el 10 de agosto del 2016 de: <https://psicologiymente.net/psicologia/autoeficacia-albert-bandura#!>

⁵⁴ Alcantara, L. (2004). *Utilización del aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes. Universidad Loyola del Pacífico.* Recuperado el 25 de julio del 2008 de: <http://www.geocities.com/amexpas/public20-html>

Cognitivo

Hace referencia al desarrollo cognitivo, considera la atención, la acumulación y recuperación de información y la realización de la tarea.⁵⁵

Control del ambiente

Mide el registro y uso del entorno; búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, de tareas y recursos del ambiente.

Estudiante

En torno al estudiante se desarrolla la acción educativa, que debe ser eficiente. Es responsable de su aprendizaje y tiene participación activa en ella.⁵⁶

Formación docente

Este tipo de formación está a cargo de Institutos Especializados o Facultades de Educación en las Universidades, las que deben estar acreditadas, en el marco del Proyecto educativo Nacional, que propone que la formación docente inicial sea de calidad considerando las exigencias y características que demanda de los docentes el sistema educativo actual.⁵⁷

Instituto Superior de Educación Pedagógico Público “Loreto”

Es una entidad de enseñanza no universitaria, donde se forman futuros docentes de diversas especialidades por un periodo de tiempo de 5 años.⁵⁸

2.2. DEFINICIONES OPERACIONALES

La variable independiente (X) autoeficacia, operacionalmente se define como las creencias de eficacia que tiene una persona sobre sus capacidades, apreciado como: bajo, medio y alto (Torrano y Gonzales, 2004).⁵⁹

La variable dependiente (Y) aprendizaje autorregulado se determina como el nivel de participación activa que tiene el estudiante en su proceso de aprender,

⁵⁵ Torrano, F. & Gonzáles, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación. Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado el 26 de noviembre del 2008 de: www.unav.es/educacion/conducta_autodeterminado/pagina_6.html.

⁵⁶ Ley Nro. 28044. *Ley General de Educación. Art. 53. El estudiante.*

⁵⁷ Ley Nro. 29994 *Ley de Reforma Magisterial. Cap. III, Formación docente. Art. 6*

⁵⁸ Ley Nro. 30512. *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Art. 6. Escuelas de Educación Superior.*

⁵⁹ Torrano, F. & Gonzáles, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación. Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado de: www.unav.es/educación/conducta_autodeterminada/pag_6.html

considerando factores metacognitivos, motivacional, conductual y ambiental, apreciado como: bajo, regular y alto (Zimmerman, 2000).⁶⁰

2.2.1. Indicadores e Índices

Variable independiente X: Autoeficacia

| INDICADORES | ÍNDICE |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Factores personales | |
| 1. Tengo poco tiempo para el estudio por mis ocupaciones. | |
| 2. Las tareas domésticas son muchas en mi casa. | |
| 3. Mis relaciones son buenas con mis compañeros | |
| 4. Algunos problemas de salud obstaculizan mi estudio. | |
| Motivación | Bajo |
| 5. Me siento cansado, sin ánimo. | |
| 6. Lo que estudio no me gusta. | Medio |
| 7. Me atrae el contenido de lo que estudio. | |
| 8. Las situaciones difíciles, me estresan. | Alto |
| 9. El estudiar me molesta. | |
| 10. Estoy inseguro con la carrera que elegí. | |
| 11. A futuro me veo trabajando en mi profesión. | |
| Atribuciones | |
| 12. Siempre que estudio para una prueba surgen imprevistos que distraen mi tiempo. | |
| 13. En casa no dispongo de un espacio para el estudio. | |
| 14. Me esfuerzo para estudiar pero los resultados que obtengo son pobres. | |
| 15. Ocupo mi tiempo en diversas cosas y para el estudio me queda poco tiempo. | |
| 16. Tengo dificultad para conseguir información del curso. | |
| 17. Los problemas de estudio son los resultados del insuficiente esfuerzo que hago y mi escasa capacidad para estudiar. | |
| 18. Me pongo nervioso al dar una prueba, que me imposibilita pensar | |
| 19. Algunos docentes me dan su apoyo cuando les digo mi problema. | |
| 20. Los docentes piensan que estudio poco. | |
| 21. Mis fallos no son mi responsabilidad influyen factores externos. | |
| 22. Si salgo mal en mis pruebas se debe a mi mala fortuna. | |
| Aptitudes específicas - Procesos | |
| 23. Tengo dificultad de comprensión lectora. | |
| 24. Es buena mi capacidad de comunicación oral. | |
| 25. Al resolver pruebas, tengo dificultad para comprender las | |

⁶⁰ Zimmerman, B. (2000). *El logro de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds). *Manual de la autorregulación* (pp. 451- 502) San Diego, CA: Academic Press.

| |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| preguntas. |
| 26. Tengo poca capacidad para decir por escrito lo que estudie. |
| 27. Para entender las lecturas leo más de una vez. |
| 28. Participó activamente en las clases. |
| 29. Tengo problemas para comprender las clases orales. |
| 30. Me dificulta conservar y evocar lo que estudio |
| 31. Destaco los conceptos importantes al estudiar. |
| Aptitudes específicas - Estrategias |
| 32. Presto resúmenes de las clases para estudiar e ir más veloz. |
| 33. No puedo identificar los conceptos principales. |
| 34. Si algo no comprendo, indago. |
| 35. Espero a últimos días para estudiar un curso. |
| 36. Elaboro organizadores de información mientras estudio. |
| 37. Al resumir información, todo me parece significativo. |
| 38. Organizo mi tiempo al iniciar un curso. |
| 39. Tengo dificultad para concentrarme y estar quieto mucho tiempo estudiando |
| Autoeficacia – Alta |
| 40. Asumo retos para conseguir mis propósitos. |
| 41. Persevero y me esfuerzo ante las dificultades. |
| 42. Aprendo por mí mismo, sin fijarme en los demás. |
| 43. Tengo limitaciones para escribir lo que estudie. |
| Autoeficacia – Baja |
| 44. Intento imitar los buenos ejemplos. |
| 45. Esquivo las actividades complicadas. |
| 46. Ante las dificultades desisto fácilmente. |

Variable dependiente Y: Aprendizaje Autorregulado

| INDICADORES | ÍNDICE |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Ejecutiva | Bajo |
| 1. Cuando estudio, con lo que hago me salen bien las cosas otras no. Pero no tengo explicación de lo que sucede. | Regular |
| 2. Al leer un escrito, trato de identificar las ideas más importantes de las menos importantes. | Alto |
| 3. Al revisar información actual para el curso, me detengo y reviso mentalmente lo aprendido, si soy capaz de evocar lo que leí. | |
| 4. Al leer un escrito o repaso lo que escribí, hago un alto y me interrogo ¿comprendo esto que estoy leyendo? | |
| 5. Al prepararme para rendir un examen, se cuándo no estoy listo, es así que decido hacer un plan de refuerzo. | |
| 6. A medida que estudio me doy cuenta que pierdo la concentración, me digo a mí mismo mentalmente para mantener la concentración: “esfuerzate”, “se cuidadoso”, etc. | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 7. Al término de un examen intento definir que tanto me prepare para hacer un buen examen. | |
| 8. Al estudiar para una prueba, de forma intencional hago un alto para procurar evocar lo que leí. | |
| 9. Estoy seguro que hice un tremendo trabajo para prepararme ante un examen, pero los resultados no fueron los que quería. | |
| 10. Luego de prepararme para una prueba, intento pensar sobre la efectividad de mis estrategias de estudio, y si realmente me han permitido aprender. | |
| 11. Utilizó marcas al estudiar u otras señales para identificar conceptos, términos o ideas poco entendidas por mí. | |
| 12. A medida que estudio, en vez de volver a leer otra vez, llama mi atención los conceptos, ideas y procedimiento que no comprendo. | |
| 13. Siempre, antes de leer un texto o escrito, reviso todo el material para saber de qué trata y me pregunto “conozco algo de este tema”. | |
| 14. Reviso y examino lo que voy a leer, previo a estudiar, identifico lo que comprendo y lo que desconozco, pues de ello depende mi éxito. | |
| 15. Luego de estudiar para una prueba, pienso ¿rindiendo la prueba ahora, que nota obtendría? | |
| 16. Soy capaz de identificar las dificultades que me impiden tener éxito, para ello, elaboro un programa como guía y que evalué mis avances. | |
| 17. Cuando termino de dar una prueba, reflexiono sobre las estrategias que emplee, si me resulto y cuánto podría mejorar para la siguiente prueba. | |
| 18. Para elegir un material de lectura, reviso antes todo el material y su presentación. | |
| 19. Ante un gran problema que pueda tener, repaso varias veces el material hasta comprenderlo, uso analogías o comparo si he estado antes en situaciones parecidas. | |
| 20. Cuando tengo que hacer una exposición o plan para mi clase, no solo me ocupo de estudiar el tema, sino que intento ser proactivo y pienso en las posibles interrogantes que podrían hacerme y me alisto para eso. | |
| 2. Cognitivo | |
| 21. Acudo a clase preparado para debatir sobre el material de lectura que me fue asignado. | |
| 22. En clase siempre tomo apuntes porque creo que es importante hacerlo, reviso lo que hice la clase anterior antes de la siguiente clase. | |
| 23. Siempre trato de identificar los apuntes principales cuando reviso las notas que tomé de la clase (subrayando o resaltando). | |
| 24. Durante la clase yo trato de captar y escribir los puntos | |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| principales. | |
| 25. Para entender y comprender el material que estoy estudiando, uso la siguiente estrategia: parafraseo con mis propias palabras lo que entendí. | |
| 26. Para ayudarme a comprender lo que estoy estudiando elaboro diagramas, resúmenes y organizo de diferentes maneras el material que estoy estudiando. | |
| 27. Mientras reviso un material que no me es familiar y es complejo, relaciono y organizo algo en lo que pueda registrar lógicamente en mi mente, especialmente los conceptos de dicho material, (por ejemplo un resumen, un mapa). | |
| 28. Para comprender lo que estoy estudiando, relaciono el material que estoy estudiando con ejemplos de mi vida. | |
| 29. Mientras estoy aprendiendo un nuevo material, trato de alguna forma de elaborar, expandir, darle funcionalidad o “darle vida” a lo que he aprendido. | |
| 30. Mientras estoy estudiando conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos o ideas puedan ser útiles o puedan aplicarse. | |
| 31. Las veces que tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a relacionarlas, vincularlas y unirlas. | |
| 32. Si estoy aprendiendo un tema nada familiar trato de pensar y plantear analogías con ideas o experiencias más familiares. | |
| 33. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual. | |
| 34. Cuando estoy estudiando para un examen, siento que me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante. | |
| 35. Antes de leer un capítulo de un libro, leo las preguntas que me da el instructor y repaso el final del capítulo para ayudarme a decidir en qué debo esforzarme mientras estoy estudiando. | |
| 36. En clase, atiendo cuidadosamente alguna señal o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son los más importantes de aprender y recordar. | |
| 37. Al tomar anotaciones en clase normalmente trato de organizar la información de forma lógica (como: subrayar, resaltar, hacer, resúmenes, mapas, etc.) | |
| 38. Siempre que hago lectura, me concentro la mayoría de las veces en algunos términos precisos. | |
| 39. En las clases tengo dificultad para discriminar las ideas principales de las secundarias. | |
| 40. Cuando aprendo de un material actual que no conozco, lo tomo como está o como lo presentó el profesor. | |

| 3. Motivación | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 41. Para mí perfeccionarme en algo nuevo (conocimiento o habilidad) es más importante que establecer una comparación con lo que otros hagan. | |
| 42. Cuando me inscribo en un curso, trato de estar lo más atento, concentrado, y me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos. | |
| 43. Cuando veo que voy mal en un curso comparado con la mayoría de mis compañeros, me preocupo pues quizás no sea lo suficientemente listo para sacar adelante esta materia. | |
| 44. Para ayudarme a mantener firmes mis metas, me planteo una recompensa si me va bien en el examen o en el curso. | |
| 45. Me desánimo y tengo menos motivación cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso. | |
| 46. Busco los cursos más fáciles cuando decido inscribirme en alguno. | |
| 47. Solamente me esfuerzo para que me vaya bien en las clases o cursos que personalmente considero importantes o interesantes. | |
| 48. Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible. | |
| 49. Identifico el problema y desarrollo un plan para resolverlo cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría. | |
| 50. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener. | |
| 51. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de los que yo esperaba, para mi sigue siendo importante hacer lo mejor que puedo. | |
| 52. Continuo haciendo lo mejor que puedo, incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase. | |
| 53. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí. | |
| 54. Sé de lo que soy capaz en términos académicos por lo que me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases. | |
| 55. Cuando el aprendizaje llega a ser estresante y difícil, trato activamente de manejar la situación haciendo cosas como, incrementar mi esfuerzo o buscar información adicional que me ayude a clarificar el tema. | |
| 56. Creo que la habilidad es lo que determina el éxito o el fracaso académico. | |
| 57. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo. | |
| 58. Yo veo las calificaciones como algo que el profesor da y no como algo que el estudiante se ganó. | |
| 59. Las calificaciones que obtengo corresponde a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar. | |
| 60. Disfruto tomar cursos desafiantes, estudiar material nuevo, | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| porque implica la mejor oportunidad para aprender. | |
| 4. Control del ambiente | |
| 61. Me preocupo por obtener alguna ayuda de alguien para lograr resolver los problemas de comprensión de un material. | |
| 62. Cuando tengo problemas para comprender materiales o textos presentados en la clase, trato de buscar y leer materiales diferentes que me puedan ayudar a explicar y aclarar las ideas con las cuales estoy teniendo problemas. | |
| 63. Una estrategia que pongo en práctica cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con los apuntes de otros compañeros. | |
| 64. Me esmero en participar en las sesiones del grupo de estudio cuando siento que necesito ayuda. | |
| 65. Me aísto de cualquier cosa que me pueda distraer cuando estoy estudiando. | |
| 66. Solo estudio cuando es necesario. | |
| 67. Cuando estudio, empleo cierta cantidad de tiempo y selecciono un lugar apropiado, donde nadie me pueda interrumpir. | |
| 68. Me es difícil plantearme un horario de estudio debido a mis diversas actividades. | |
| 69. Me preocupo por obtener alguna ayuda de alguien para lograr resolver los problemas de comprensión de un material. | |
| 70. Cuando tengo problemas para comprender materiales o textos presentados en la clase, trato de buscar y leer materiales diferentes que me puedan ayudar a explicar y aclarar las ideas con las cuales estoy teniendo problemas. | |
| 71. Una estrategia que pongo en práctica cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con los apuntes de otros compañeros. | |
| 72. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase, para mí es muy difícil tener confianza, ir con mi profesor y comentarle sobre una situación. | |
| 73. Hago preguntas a mi profesor o busco otras formas hasta donde me es posible, para lograr lo máximo en un curso. | |
| 74. Siempre solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido, si no entiendo algo durante una clase. | |
| 75. Con frecuencia uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que registro el control de mis materiales o fecha importantes. | |
| 76. Pocas veces hago preguntas, aun cuando no haya entendido lo que se presentó en la clase. | |
| 77. Me preparo cuidadosamente, investigo y uso todos los recursos disponibles para mis presentaciones en clase. | |
| 78. Al identificar palabras nuevas que no conozco en mis lecturas | |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|--|
| para la clase, hago un alto y reviso el diccionario. | |
| 79. Soy cumplido en la entrega de trabajos y estoy actualizado en mis lecturas. | |
| 80. Uso mi tiempo de manera poco eficiente ante las pruebas. | |

2.3. HIPÓTESIS

H₀: No existe relación significativa entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos.

H₁: Existe relación significativa entre la Autoeficacia y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

El estudio según su naturaleza se ubica en el enfoque cuantitativo ya que las preguntas de investigación planteadas fueron en relación a lo que se quería investigar de forma particular, los estudios anteriores encontrados fueron revisados, la hipótesis fue probada con los diseños de investigación pertinentes, mediante el recojo de datos con la intervención de la medición numérica y las pruebas estadísticas.

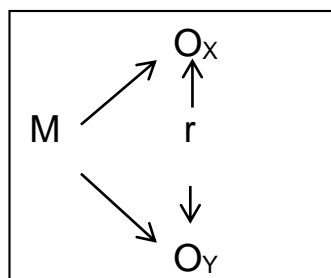
La investigación es correlacional, porque se miden 2 variables, es decir, como una puede afectar a la otra estableciendo una relación estadística: Variable independiente (X) autoeficacia. Variable dependiente (Y) aprendizaje autorregulado.

El tipo de investigación es no experimental correlacional, ya que se determinó la relación de las variables, en una muestra o contexto en particular, según su alcance temporal es prospectiva transeccional, pues los datos fueron recolectados en un solo momento Hernández et al. (2010)⁶¹.

3.2. Diseño de investigación

Esta investigación tiene un diseño correlacional, porque se orientó a la determinación del grado de relación existente entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en un momento determinado con estudiantes de formación docente.

El diseño es:



⁶¹ Hernández, R. et al., (2010). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edic. Edit. MacGraw-Hill. México.

Dónde:

M = Muestra

O_X = Observación a la variable independiente: Autoeficacia

O_Y = Observación a la variable dependiente: Aprendizaje Autorregulado

r = Posible asociación entre las variables.

3.3. Población y muestra

Esta investigación tuvo como sujetos de estudio a los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos, matriculados en el II Semestre 2015, haciendo un total de 190 estudiantes de las carreras profesionales de Educación Inicial y Educación Secundaria en las especialidades de Comunicación y CTA de los diversos ciclos.

La muestra fue del tipo no probabilístico, porque el grupo de estudiantes para realizar el estudio fue el número suficiente, es decir, incluyo a todos los estudiantes de formación docente de las diversas carreras profesionales y especialidades. Estos en su mayoría fueron de sexo femenino, procedían de colegios estatales y tenían un promedio de edad superior a 23 años, su condición social es media-baja, motivo por el cual muchos de ellos trabajan para costear sus estudios, la población femenina es alta y un porcentaje importante son madres de familia.

3.4. Técnicas e instrumentos

La técnica empleada para recoger los datos fue la encuesta para ambas variables.

Se utilizó el cuestionario para recoger los datos, estos fueron sometidos a verificación de validez y confiabilidad.

a) Variable independiente: Escala Likert para Evaluar Autoeficacia

Es fácil concluir que una persona concreta se sentirá capaz ante unos retos, pero, no con respecto a otros; no obstante, muchos autores manifiestan que existe un modo personal de afrontar los retos. La escala likert para Evaluar la Autoeficacia tiene una primera parte que recoge los datos personales del estudiante, la segunda, a los antecedentes del secundario y la tercera, a los antecedentes en la Institución

de Educación Superior, para esta investigación se aplicó el instrumento a estudiantes de un instituto no universitario de educación superior.

El instrumento fue elaborado ad hoc por el equipo de investigadores del Proyecto de la SeCyT, 2005-2007 “Aprender en la universidad” dirigido por la Dra. Ida Lucia Morchio de Uano, cuyo contenido estuvo referido a representaciones, procesos, estrategias y factores implicados en la Autoeficacia, considera la expectativa del estudiante y del docente. Las dimensiones que consideró fueron: 1) Factores personales; 2) Motivación; 3) Atribuciones; 4) Aptitudes específicas: Procesos; 5) Aptitudes específicas: Estrategias; 6) Autoeficacia percibida Alta y 7) Autoeficacia percibida Baja. Para completar el cuestionario el estudiante debe asumir un grado de acuerdo o desacuerdo en una escala valorativa de cinco (05) opciones de respuesta, es una escala tipo Likert ⁶².

Así mismo, la escala likert se validó mediante una correlación ítem test, para establecer la confiabilidad del mismo, se aplicó el estadístico de Alfa de Cronbach, cuyo resultado señaló un índice de 0,916.

b) Variable dependiente: Inventario del aprendizaje autorregulado

Los que elaboraron este instrumento fueron Lindner, Harris & Gordon (1992), esta es la versión 4.01 y mide la capacidad de autorregulación para el aprendizaje que tienen los estudiantes. Consideró 80 ítems distribuidos en 4 dimensiones que son: ejecutiva, cognitiva, motivación y control del ambiente.

Para completar el cuestionario el estudiante asumió un grado de acuerdo o desacuerdo en una escala valorativa de cinco (05) opciones de respuesta, es una escala tipo likert, debiendo tener cuidado al completarlo, pues, hay ítems formulados en forma contraria a los otros.

Cada reactivo fue contestado sobre la base de la escala Likert, con 5 opciones de respuesta. Para evitar que los estudiantes pudieran emplear el mismo patrón de respuestas, en cada escala se redactaron reactivos en sentido contrario, los cuales se calificaron en forma inversa a los otros. El puntaje máximo que se pudo alcanzar fue de 400 puntos, requiriendo para su aplicación un promedio de tiempo de 30 minutos.

⁶² *Gonzales, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. Universidad nacional de Cuyo. Recuperado de [http://: www. Adepra.org.ar](http://www.Adepra.org.ar)*

Al Inventario de autorregulación del aprendizaje se le realizó una correlación ítem test, el estadístico de Alfa de Cronbach se calculó por dimensiones; ejecutiva se obtuvo .78, cognitiva .68, motivación .58 y control del ambiente .65.

3.5. Procedimientos de recolección de datos.

- Se formuló y acepto el anteproyecto de tesis.
- Se formularon los instrumentos para recoger los datos
- Se realizaron las pruebas de validez y confiabilidad a los instrumentos
- Se aplicaron los instrumentos para recoger la información
- Se hizo el tratamiento estadístico de la información.
- Se ordenaron los resultados en cuadros y gráficos estadísticos.
- Se realizó el estudio e interpretación de los resultados obtenidos.
- Se formuló la discusión, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.
- Se formuló y presentó el informe final
- Se realizó la sustentación y defensa del informe final.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Para procesar la información obtenida a través de los instrumentos, se utilizó la estadística informática PASW versión 23 en español y MINITAB, que permitió organizar la información en cuadros representados también en gráficos.

La estadística descriptiva (frecuencia, promedio (\bar{x}) y porcentaje) permitió el estudio e interpretación de la información en relación a cada variable y la estadística inferencial no paramétrica Chi Cuadrada (X^2) $p < 0.05$ % para la prueba de la hipótesis.

3.7. Protección de los derechos humanos.

Para la presente investigación se respetaron los derechos de autor, la ética, derechos de privacidad, de anonimidad, confidencialidad, protección a la integridad física y moral; así como, el consentimiento informado. Así mismo, el rigor científico del estudio, además, del derecho a la intimidad en la aplicación del instrumento de recolección de datos y se consideró los criterios de credibilidad, y auditabilidad. La credibilidad entendida como todo aquello que el investigador

debe hacer para garantizar la calidad de la información, y por ende, que los resultados del estudio representen el fenómeno investigado desde la perspectiva de los sujetos de investigación. La auditabilidad, comprendida como el conjunto de actividades, que tanto el investigador como el asesor de tesis, realizaron para lograr que la investigación se desarrolle dentro de los estándares académicos y de consenso en el ámbito de la investigación cualitativa. Con relación a los aspectos éticos se describió el proceso para lograr el consentimiento informado y garantizar el respeto de los derechos de los sujetos de investigación conforme a la reglamentación internacional, nacional y local.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En esta sección, presentamos la consolidación de los resultados de la investigación en relación a las dos variables de estudio los que están organizados en cuadros y gráficos estadísticos, los sujetos fueron los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos. Los cuestionarios tipo Escala Likert midieron la Autoeficacia general y el Aprendizaje Autorregulado a 190 estudiantes matriculados en el II Semestre 2015, de Educación Inicial y Educación Secundaria, especialidades de Comunicación y CTA de los diversos ciclos.

En relación a los objetivos de esta investigación, los resultados fueron los siguientes:

4.1.1. ANÁLISIS UNIVARIADO

4.1.1.1 Análisis de la variable independiente Autoeficacia de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, 2015.

Cuadro N° 01

Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Factores Personales”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 5 | 2,63 |
| Medio | 146 | 76,84 |
| Alto | 39 | 20,53 |
| Total | 190 | 100,0 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

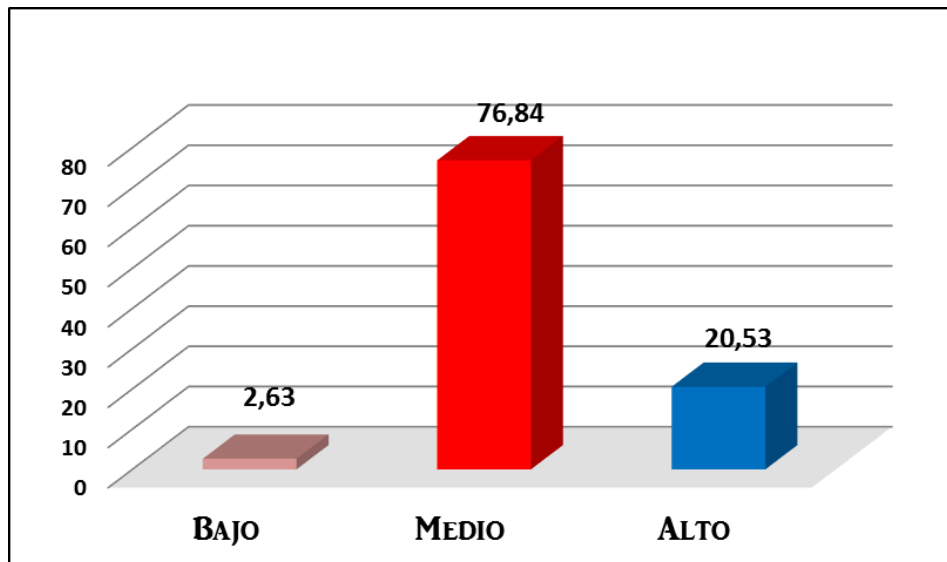
Interpretación:

Del Cuadro N° 01, observamos que 146 estudiantes que representan el 76,84% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” presentan un índice Medio para la Dimensión Factores Personales, lo que nos permite afirmar

que el Trabajo, la Familia, lo social y la salud tienen una repercusión Media (76,84%) para el desarrollo de la Autoeficacia del estudiante.

Gráfico N° 01

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Factores Personales” Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 01

Cuadro N° 02

Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Motivación”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 87 | 45,79 |
| Medio | 72 | 37,89 |
| Alto | 31 | 16,32 |
| Total | 190 | 100,0 |

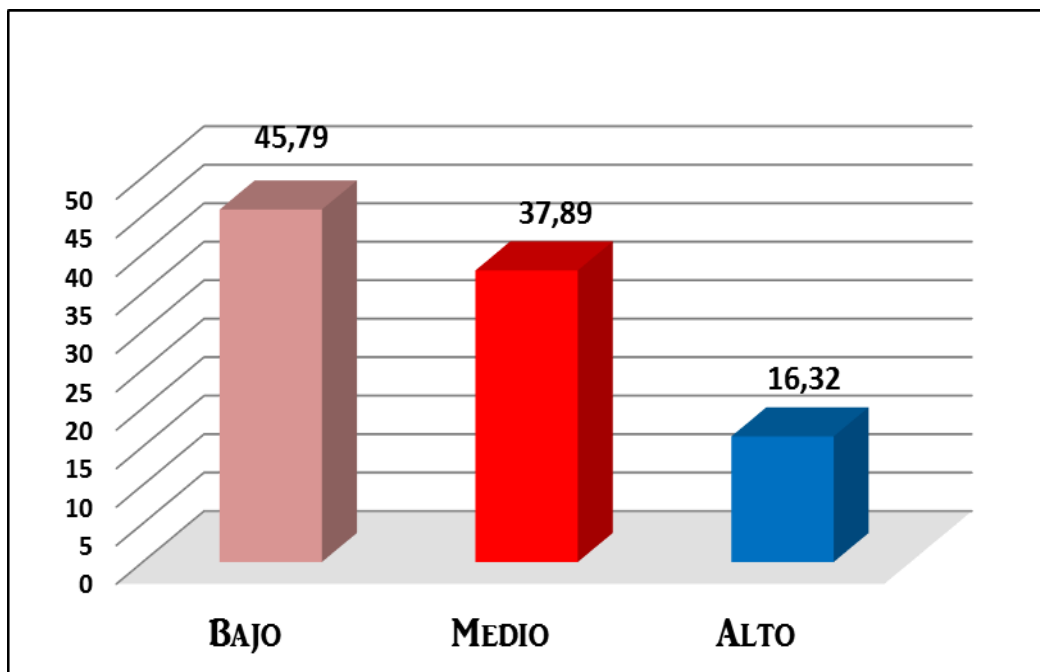
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 02, observamos que 87 estudiantes que representan el 45,79% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” presentan un Índice Bajo para la Dimensión de Motivación y 72 alumnos que representan el

37,89% presentan un índice Medio para dicha dimensión; lo que nos permite afirmar que los estudiantes no se sienten muy motivados para el estudio de la Carrera de Educación.

Gráfico N° 02
Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Motivación” Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 02

Cuadro N° 03
Instituto Superior de Educación Público “Loreto”
Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Atribuciones”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo | 105 | 55,26 |
| Medio | 76 | 40 |
| Alto | 9 | 4,74 |
| Total | 190 | 100,0 |

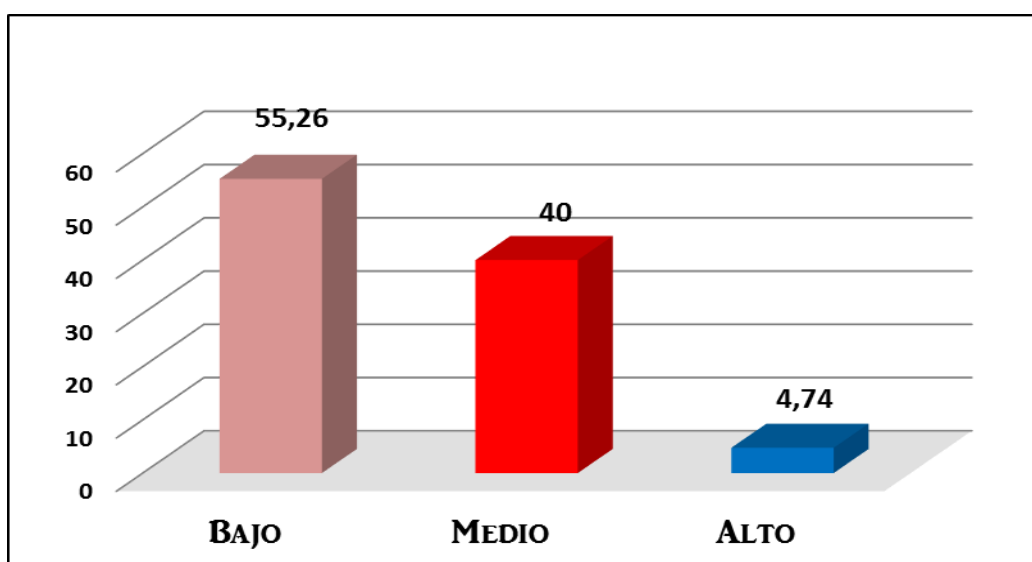
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 03, observamos que 105 estudiantes que representan el 55,26% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un Bajo índice en la Dimensión de Atribuciones, mientras que 76 de los mismo que representan el 40% presentan un Índice Medido en dicha Dimensión.

Gráfico N° 03

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Atribuciones” Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 03

Cuadro N° 04

Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia del indicador “Aptitudes específicas en la dimensión de procesos”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 33 | 17,37 |
| Medio | 130 | 68,42 |
| Alto | 27 | 14,21 |
| Total | 190 | 100,0 |

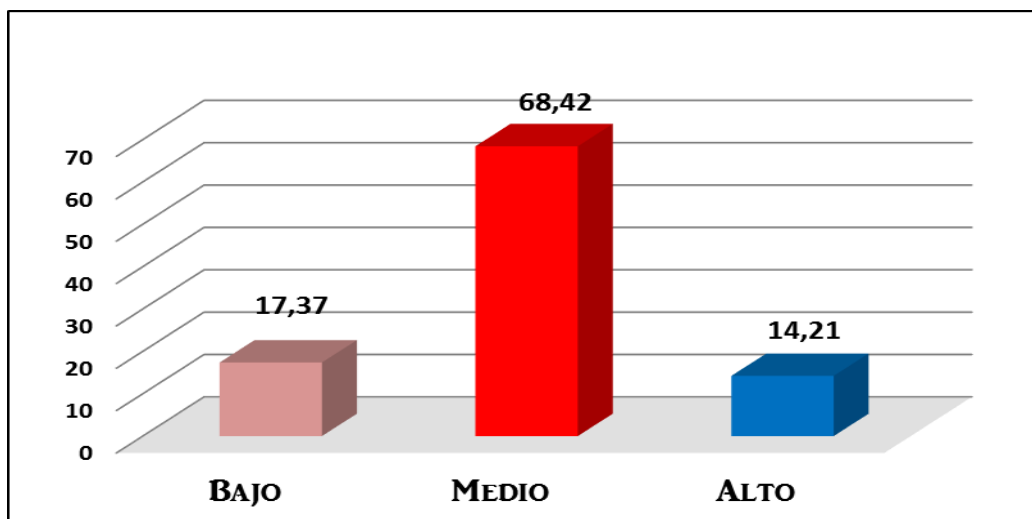
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 04, observamos que 130 estudiantes que representan el 68,42% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un índice para Medio para el Indicador de Aptitudes Personales en la Dimensión de Procesos, mientras que 33 (17,37%) de los alumnos y 27 (14,21%) presentan un índice Bajo y Alto respectivamente.

Gráfico N° 04

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia del indicador “Aptitudes específicas en la dimensión de procesos”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 04

Cuadro N° 05

Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia del indicador “Aptitudes específicas en la dimensión de estrategias”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 17 | 8,95 |
| Medio | 122 | 64,21 |
| Alto | 51 | 26,84 |
| Total | 190 | 100,0 |

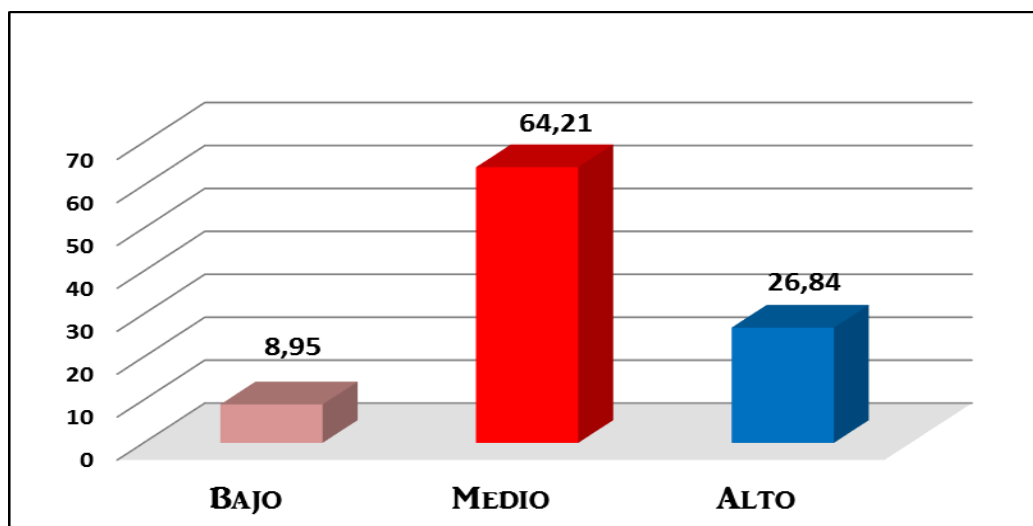
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 05, se puede observar que 122 estudiantes que representan el 64,21% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un índice Medio para el Indicador de Aptitudes Personales en la Dimensión de Estrategias; mientras que 17 (17,37%) de los alumnos y 51 (14,21%) presentan un índice Bajo y Alto respectivamente.

Gráfico N° 05

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia del indicador “Aptitudes específicas en la dimensión de estrategias”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 05

Cuadro N° 06

Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Autoeficacia alta”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 12 | 6,32 |
| Medio | 80 | 42,11 |
| Alto | 98 | 51,58 |
| Total | 190 | 100,0 |

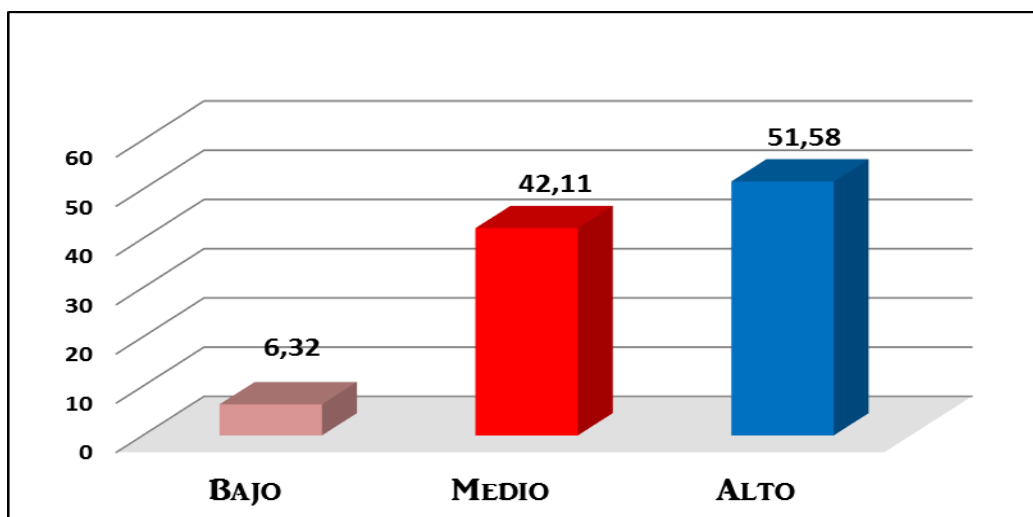
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 06, se puede observar que 98 estudiantes que representan el 51,58% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un Alto índice para la Dimensión de Autoeficacia Alta, mientras que 80 (42,11%) de alumnos presenta un índice Medio de Autoeficacia Alta y sólo 12 (6,32%) presentan un bajo índice de Autoeficacia Alta.

Gráfico N° 06

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión de “Autoeficacia alta”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 06

Cuadro N° 07

Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Autoeficacia baja”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 117 | 61,58 |
| Medio | 42 | 22,11 |
| Alto | 31 | 16,32 |
| Total | 190 | 100,0 |

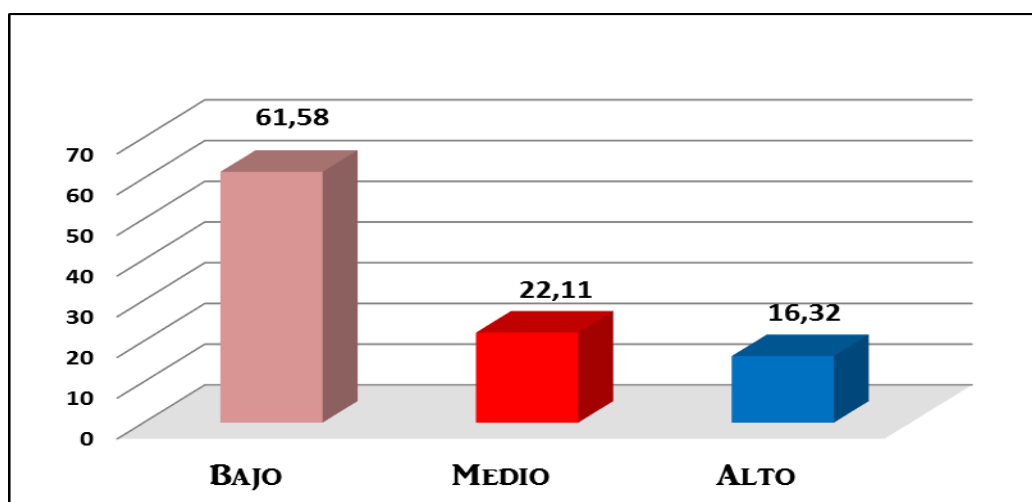
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 07, se puede observar que 117 estudiantes que representan el 61,58% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un Bajo índice para la Dimensión de Autoeficacia Baja, mientras que 42 (22,11%) presentan un índice Medio y 31 (16,32%) presentan un índice Alto para la dimensión de Autoeficacia Baja.

Gráfico N° 07

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión de “Autoeficacia baja”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 07

Cuadro N° 08

Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia de la variable independiente “Autoeficacia”, 2015.

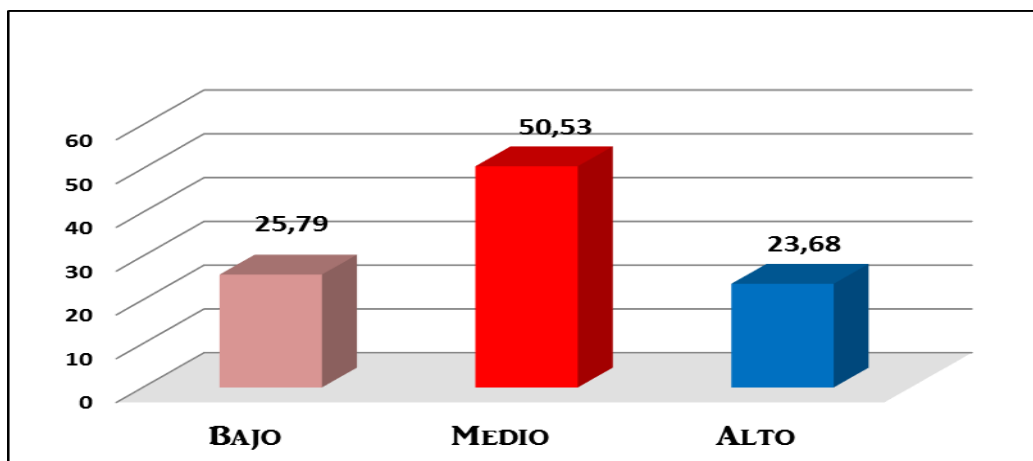
| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Bajo | 49 | 25,79 |
| Medio | 96 | 50,53 |
| Alto | 45 | 23,28 |
| Total | 190 | 100,0 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 08, se puede observar que 96 estudiantes que representan el 50,53% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un nivel Medio de Autoeficacia, mientras que 49 alumnos (25,79%) presentan un Bajo índice de y 45 (23,28%) representan un Alto índice de Autoeficacia. Lo que nos permite afirmar que más de la mitad de los estudiantes confían en sus capacidades y potencialidades.

Gráfico N° 08
Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la variable independiente “Autoeficacia”, Iquitos - 2015.



Fuente: Ccuadro N° 08

Con estos resultados se logró el objetivo específico: Identificar la autoeficacia en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015.

4.1.1.2. ANÁLISIS DE LA VARIABLE DEPENDIENTE APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACION DOCENTE DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICO “LORETO” - IQUITOS.

Cuadro N° 09

Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” estudiantes Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Ejecutiva”, 2015.

| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Bajo | 21 | 11,05 |
| Regular | 108 | 56,84 |
| Alto | 61 | 32,11 |
| Total | 190 | 100,0 |

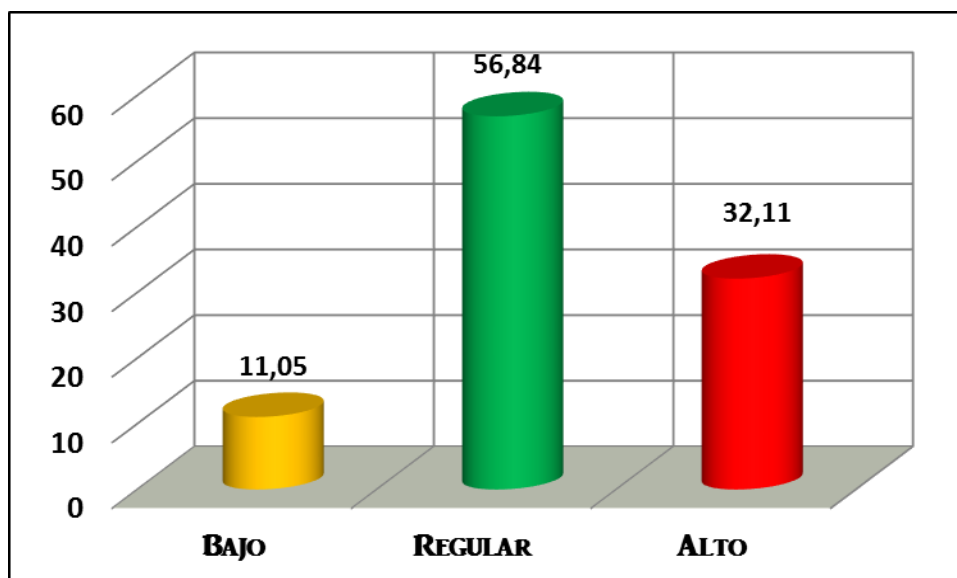
Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 09, se puede observar que 108 estudiantes que representan el 56,84% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto”, presentan un índice Regular con respecto a la dimensión Ejecutiva, mientras que 21 (11,05%) alumnos mantienen un Bajo índice y 61 (32,11%) alumnos muestran un Alto índice en esta dimensión.

Gráfico N° 09

Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Ejecutiva”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 09

Cuadro N° 10
 Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” estudiantes
 Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión cognitiva, 2015.

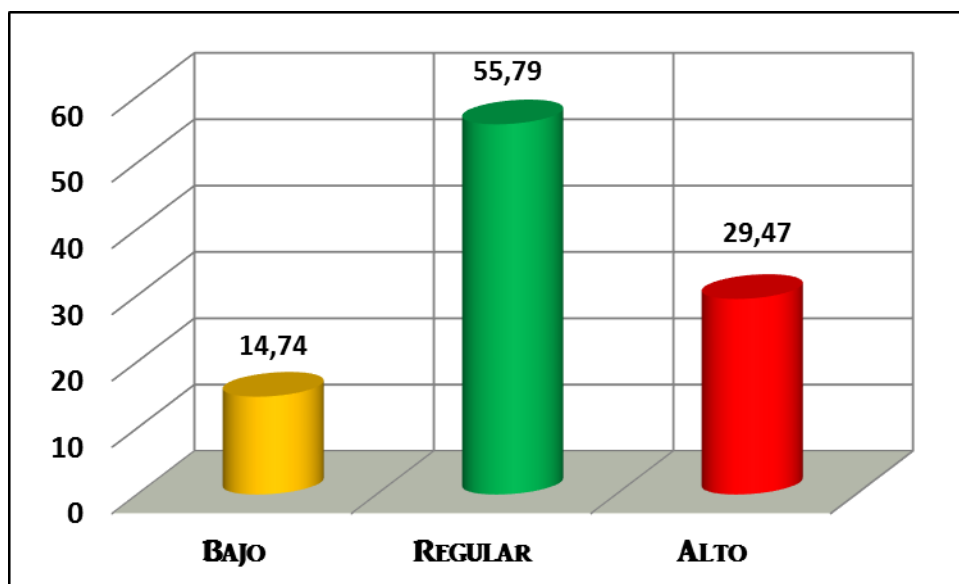
| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo | 28 | 14,74 |
| Regular | 106 | 55,79 |
| Alto | 56 | 29,47 |
| Total | 190 | 100,0 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 10, se puede observar que 106 estudiantes que representan el 55,79% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto”, presentan un índice Regular con respecto a la dimensión Cognitiva, mientras que 28 (14,74%) y 56 (29,47%) alumnos presentan un índice Bajo y Alto respectivamente.

Gráfico N° 10
 Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión
 “Cognitiva”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 10

Cuadro N° 11
 Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes
 Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Motivación”, 2015.

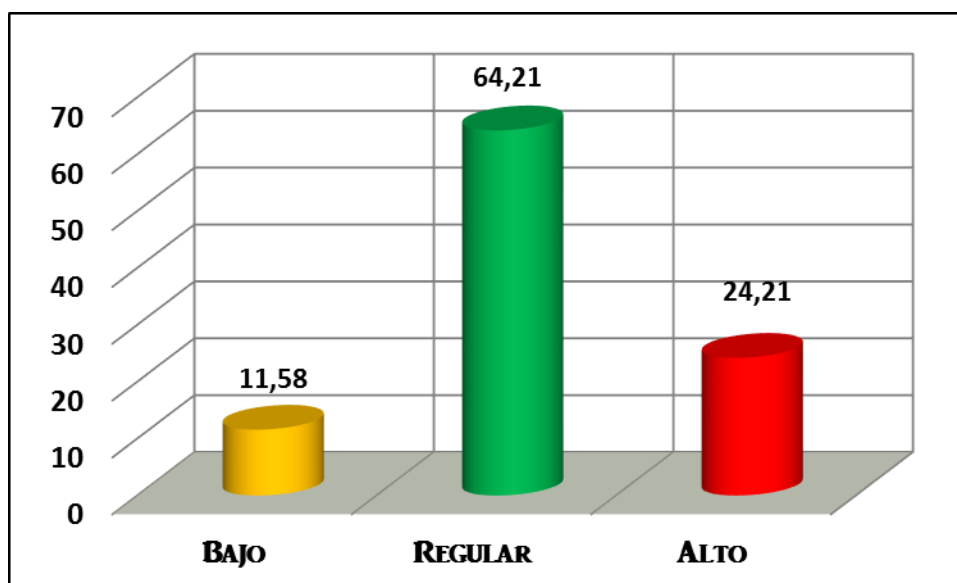
| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo | 22 | 11,58 |
| Regular | 122 | 64,21 |
| Alto | 46 | 24,21 |
| Total | 190 | 100,0 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 11, se puede observar que 122 estudiantes que representan el 64,21% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un índice Regular con respecto a la dimensión de Motivación, mientras que 22 (11,58%) y 46 (24,21%) alumnos presentan un índice Bajo y Alto respectivamente.

Gráfico N° 11
 Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión
 “Motivación”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 11

Cuadro N° 12
 Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes
 Matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión control del ambiente,
 2015.

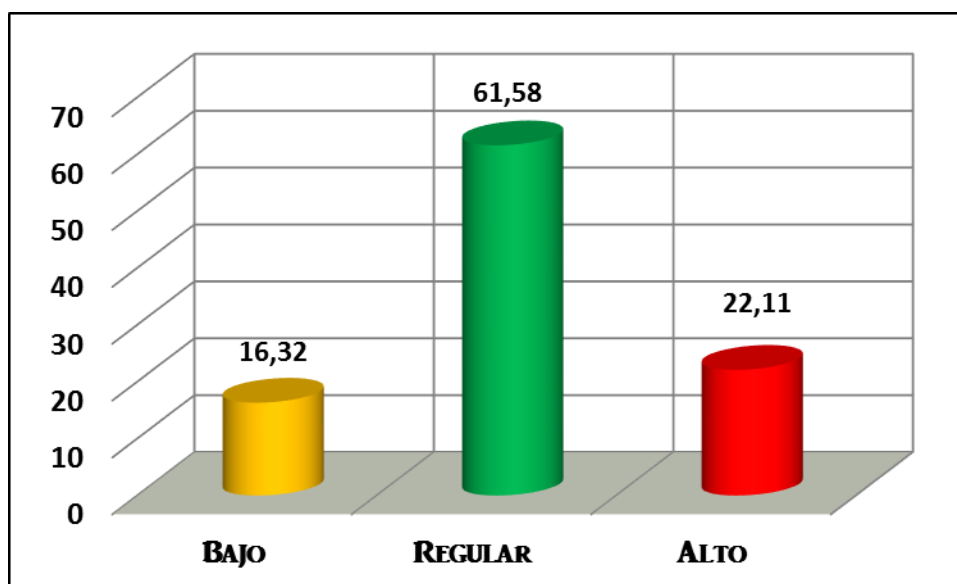
| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo | 31 | 16,32 |
| Regular | 117 | 61,58 |
| Alto | 42 | 22,11 |
| Total | 190 | 100,0 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 12, se puede observar que 117 estudiantes que representan el 61,58% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un índice Regular con respecto a la dimensión Control del Ambiente, mientras que 31 (16,32%) y 42 (22,11%) alumnos presentan un índice Bajo y Alto respectivamente.

Gráfico N° 12
 Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la dimensión “Control del ambiente”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 12

Cuadro N° 13
 Instituto Superior de Educación Público “Loreto” estudiantes
 Matriculados según el índice de frecuencia de la variable dependiente aprendizaje
 autorregulado, 2015.

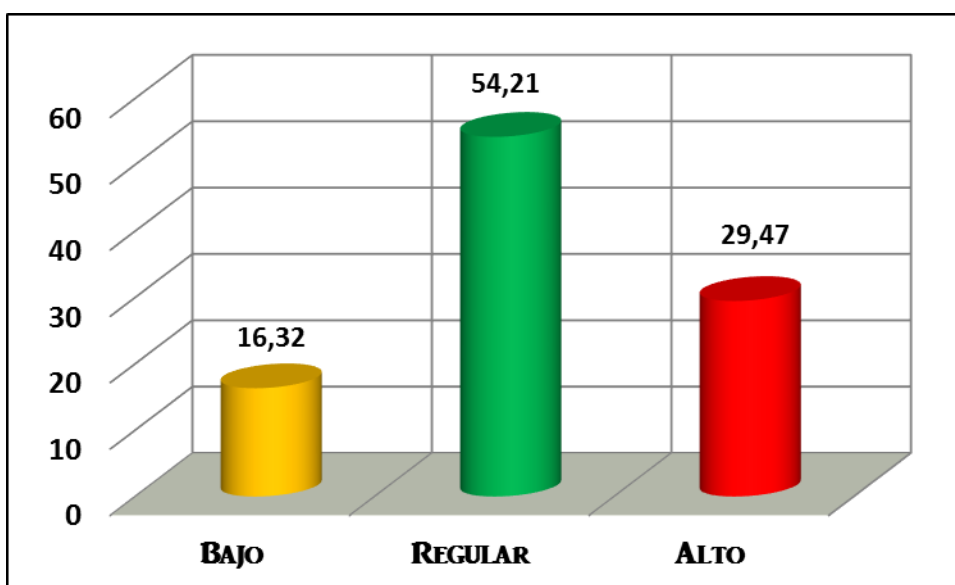
| Índice | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo | 31 | 16,32 |
| Regular | 103 | 54,21 |
| Alto | 56 | 29,47 |
| Total | 190 | 100,0 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

Interpretación:

Del Cuadro N° 13, se puede observar que 103 estudiantes que representan el 54,21% de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, presentan un índice Regular con respecto al Aprendizaje Autorregulado, mientras que 31 (16,32%) y 42 (29,47%) alumnos presentan un índice Bajo y Alto respectivamente.

Gráfico N° 13
 Estudiantes matriculados según el índice de frecuencia de la variable dependiente
 “Aprendizaje autorregulado”, Iquitos - 2015.



Fuente: Del cuadro N° 13

Con estos resultados se logró el objetivo específico: Identificar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015.

4.2. ANÁLISIS BIVARIADO

4.2.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO “AUTOEFICACIA” Y EL “APRENDIZAJE AUTORREGULADO” DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACION DOCENTE DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICO “LORETO” - IQUITOS.

Cuadro N° 14
Instituto Superior de Educación Público “Loreto”
Autoeficacia según el Aprendizaje Autorregulado, 2015.

| Autoeficacia | Aprendizaje autorregulado | | | Total |
|--------------|---------------------------|--------------|-------------|---------------|
| | Bajo | Regular | Alto | |
| Bajo | 12 6,3% | 25 13,2% | 12 6,3% | 49 25,8% |
| Medio | 7 3,7% | 58 30,5% | 31 16,3% | 96 50,5% |
| Alto | 12 6,3% | 20 10,5% | 13 6,8% | 45 23,7% |
| Total | 31 16,3% | 103 54,2% | 56 29,5% | 190 100,0% |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” – Iquitos, 2015.

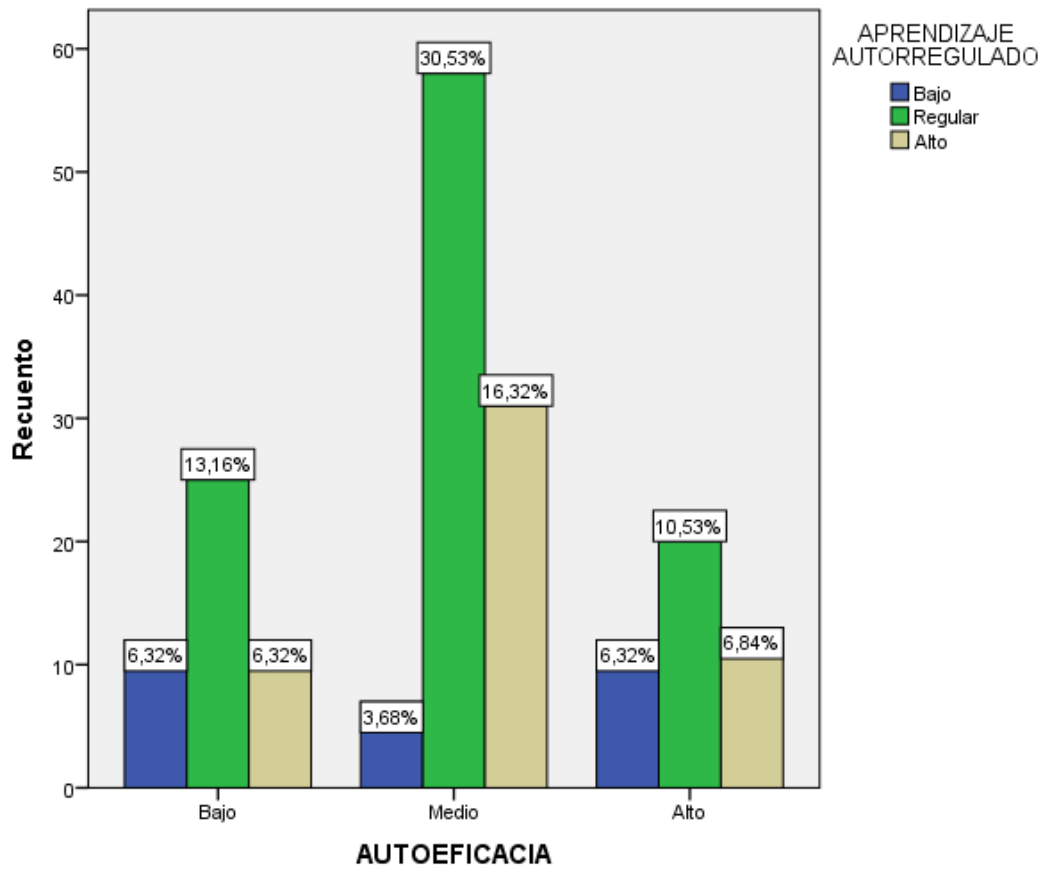
Interpretación:

Del Cuadro N° 14, se puede observar que 13 estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, que representan el 6,8% presentan un alto índice con respecto a la Autoeficacia y también un alto índice con respecto al Aprendizaje Autorregulado.

De 45 (23,7%) de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, que presentan un alto índice con respecto a la Autoeficacia, 12 (6,3%) de

los estudiantes presentan un bajo índice con respecto al Aprendizaje Autorregulado,

Gráfico N° 14
Autoeficacia según el aprendizaje autorregulado, Iquitos 2105



Fuente: Del cuadro 14

4.3. ANÁLISIS INFERENCIAL

4.3.1. PRUEBA DE HIPÓTESIS:

Prueba de Independencia de dos variables estadísticas.

H₀: No existe relación significativa entre la Autoeficacia y el Aprendizaje Autorregulado

H₁: Existe relación significativa entre la Autoeficacia y el Aprendizaje Autorregulado

Cuadro N° 15
Frecuencias observadas según variables de estudio

| Autoeficacia | Aprendizaje Autorregulado | | | Total |
|--------------|---------------------------|------------|-----------|-----------|
| | Bajo | Regular | Alto | |
| Bajo | 12 | 25 | 12 | 49 |
| Medio | 7 | 58 | 31 | 96 |
| Alto | 12 | 20 | 13 | 45 |
| Total | 31 | 103 | 56 | 190 |

Fuente: Encuesta a estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público "Loreto" – Iquitos, 2015.

Cuadro N° 16
Frecuencias esperadas

| Autoeficacia | Aprendizaje Autorregulado | | |
|--------------|---------------------------|---------|-------|
| | Bajo | Regular | Alto |
| Bajo | 7,99 | 26,56 | 14,44 |
| Medio | 15,66 | 52,04 | 28,29 |
| Alto | 7,34 | 24,39 | 13,26 |

Fuente: Del cuadro N° 15

Interpretación:

Como las frecuencias esperadas son todos mayores a 5, se procede a realizar la prueba no paramétrica Chi – cuadrado.

Cuadro N° 17
Cálculo del Chi – Cuadrado

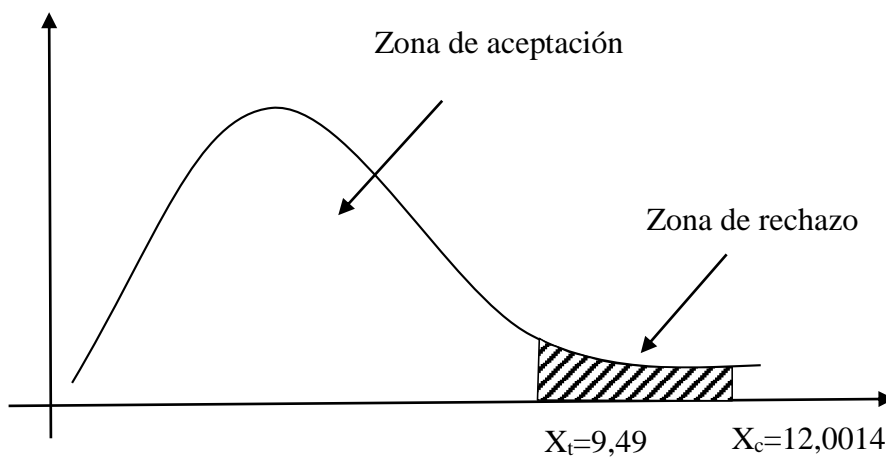
| Autoeficacia | Aprendizaje Autorregulado | | |
|--------------|---------------------------|---------|--------|
| | Bajo | Regular | Alto |
| Bajo | 2,0125 | 0,0916 | 0,4123 |
| Medio | 4,789 | 0,6826 | 0,2596 |
| Alto | 2,9585 | 0,7902 | 0,0051 |

Fuente: Del cuadro N° 15 y 16

$$X_{cal}^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = 12,0014$$

Calculando el Chi-cuadrado de la tabla se obtiene:

Nivel de significancia : $\alpha = 0,05$
 Grados de libertad : $\nu = (r - 1)(c - 1) = (3 - 1)(3 - 1) = 4$
 Valor Crítico : $X_{0,95,4}^2 = 9,49$



Como $X_{cal}^2 = 12,0014 > X_{0,95,4}^2 = 9,49$, **entonces se rechaza H_0 y se acepta H_1 .**

Conclusión:

La relación entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado es significativa en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” de Iquitos durante el año 2015.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN.

En el presente estudio, al realizar el análisis de la autoeficacia en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” año 2015, los resultados obtenidos evidencian que lograron una **autoeficacia media**, quienes se caracterizan por tener algunas dificultades para superar los obstáculos académicos y se perciben asimismo como regularmente eficaces. En relación al análisis del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” año 2015, los resultados muestran que tienen un **aprendizaje autorregulado regular**; es decir, los estudiantes tienen una competencia media para plantearse objetivos, disponen de pocas estrategias de aprendizaje, controlan de forma regular sus procesos de aprendizaje y sus capacidades de autoevaluación no es suficiente. En cuanto, al análisis inferencial que se realizó para la comprobación de la hipótesis, mediante la prueba estadística inferencial no paramétrica Chi Cuadrado, determinó una relación significativa entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado “Loreto”,

ya que el $X_{cal}^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = 12,0014$ siendo este mayor al $X_{0,95,4}^2 = 9,49$ con un

nivel de significancia de $\alpha=0,05$ y 04 grados de libertad, entonces se rechaza H_0 y se acepta H_1 , demostrándose la hipótesis general: la autoeficacia se vincula de forma significativa con el aprendizaje autorregulado; este resultado coincide con la investigación realizada por Barahona (2014), en la tesis de postgrado, cuyo objetivo fue demostrar la relación entre autoeficacia y autorregulación con el rendimiento académico de los alumnos de 4to. y 5to. bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz, en una población de 50 estudiantes; este estudio de tipo descriptivo – correlacional concluye que la relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico es altamente significativa, el grado de autorregulación es mayor al de autoeficacia percibida en los estudiantes, así como también, el rendimiento académico está influenciado por la percepción de autoeficacia, y capacidad de autorregulación que muestran los estudiantes.

En el mismo sentido, los resultados concuerdan con el estudio de Sandoval (2009), en la tesis para optar el título de Psicólogo, que señaló en su objetivo establecer la relación entre la autoeficacia y la autorregulación académicas de los estudiantes de la facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar y el rendimiento académico obtenido en el curso estrategias de razonamiento, en una población de 184 estudiantes; esta investigación de tipo descriptiva, concluye que hay relación entre la autoeficacia y rendimiento académico, percibiéndose mayoritariamente como eficaces para enfrentar sus labores académicas, esta creencia les impulsa a sobreponerse ante las dificultades, aun cuando sus estrategias de autorregulación estén poco logradas, destacando que la autorregulación junto a la autoeficacia son una unión extraordinaria para el triunfo académico

Del mismo modo, Norabuena (2011), en la tesis para optar el grado de magister cuyo fin de investigación fue establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” de Huaraz, que tuvo una población de 381; este estudio de tipo descriptivo – correlacional concluye que hay una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes, observándose que el nivel medio es el resultado general en las áreas y escala total del aprendizaje autorregulado, resultados que coinciden con los que obtuvieron también los estudiantes del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS.

- 1.1. Región: Loreto.
- 1.2. Provincia: Maynas.
- 1.3. Distrito: Iquitos.
- 1.4. Instituto Superior de Educación Público: “Loreto”
- 1.5. Carreras: Profesor de Educación Inicial y Secundaria
- 1.6. Jefe académico: Lic. Jahzel Inga Vela
- 1.7. Asignatura: Seminarios (opcional)
- 1.8. Docentes: Lic. Nair, Burga Reátegui,
Lic. Lida Herlinda, Garcia Murrieta,

II. PROBLEMA.

La educación superior en la actualidad requiere asumir cambios en los procesos de enseñanza – aprendizaje, sobre todo con respecto al “como” aprende el estudiante, implicando en el proceso a directivos, profesores y estudiantes, buscando el desarrollo de las competencias personales y profesionales. Es así, que una competencia importante es la habilidad para aprender, siendo la autorregulación un proceso importante para ello, donde el estudiante tiene el control de lo que aprende y cómo lo hace, utilizando diversas estrategias de aprendizaje para conseguir sus objetivos académicos; esto en atención a las conclusiones de la presente investigación que determina que los estudiantes del ISEP “Loreto” tienen un nivel regular de aprendizaje autorregulado. Ante ello nos planteamos la siguiente pregunta: ¿De qué manera la implementación de un programa de intervención en estrategias de aprendizaje mejoraran las competencias académicas de los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto” para autorregular su aprendizaje?

III. FUNDAMENTACIÓN.

El presente estudio tuvo como interés principal determinar los niveles de autoeficacia y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto”; de ambas variables, el aprendizaje autorregulado puede desarrollarse con acciones de intervención de parte los docentes, es decir, puede enseñarse al estudiante a incrementar su habilidad personal para llevar a cabo una tarea dotándoles de las herramientas y/o estrategias necesarias para hacerlo y tener éxito académico.

Mejorar las competencias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de formación docente, se sostiene en fundamentos legales, fundamentos psicológicos y fundamentos pedagógicos.

a) Fundamento legal.

La Ley General de Educación señala en su Art N° 3, en relación a la Calidad de la Educación dice que aspiran a lograr la formación idónea de los individuos, que sean mejores ciudadanos, respetuosos de los DD.HH., que desarrolla valores, vivan en armonía y que tengan conciencia de que se aprende todo el tiempo. Así mismo, el Art. 29, dice sobre la Educación Superior entre otras cosas, que los estudiantes deben demostrar un alto nivel de competencias que le permitan ejercer su profesión atendiendo la realidad del país.

b) Fundamento psicológico.

b.1. Albert Bandura (1986) en su Teoría Cognitivo Social, señala que la función psicológica de los sujetos se regula por la concurrencia de factores ambientales, conductuales y personales ocurridos en momentos específicos y que pueden llevar al logro de un provecho o la evitación de problemas próximos.

Es así, que la autorregulación es tener el control para orientar nuestra conducta, si la relacionamos con el aprendizaje, aquí el sujeto será capaz de realizar diversas actividades para conseguir en conjunto la meta trazada y por ende el logro académico.

b.2. Aprendizaje autorregulado y constructivismo, según los constructivistas el sujeto tiene participación activa en la construcción de su aprendizaje a partir de sus experiencias o saberes previos. Las corrientes actuales proponen desarrollar habilidades en los estudiantes que les permita potenciarlos hacia el aprendizaje continuo, permanente a lo largo de la vida; capaces de control, monitorear y regular su proceso de aprendizaje, modificando sus aptitudes cognitivas en capacidades académicas para lograr las metas que se proponen. Así mismo, la motivación intrínseca y extrínseca, así como, las creencias de eficacia son factores que influyen en la autorregulación del aprendizaje.

c) Fundamento pedagógico.

Saber, saber hacer, saber ser y saber estar son cualidades que debemos promover en la tarea de aprender en la educación superior (Delors, 1996). Estos saberes considerados pilares de la educación, son básicos para el proceso de aprender a lo largo de la vida, además posibilitan la tarea de aprender a aprender, cualidad que los estudiantes deben tener para obtener logros académicos.

IV. MARCO TEORICO.

4.1. Aprendizaje autorregulado

Zimmerman (1989) revisó las distintas definiciones que hay sobre la autorregulación, destacando en ellas tres características. La primera referida a que el estudiante se da cuenta que usar la autorregulación le puede resultar útil para aumentar su rendimiento. La segunda señala que en la autorregulación el proceso de aprendizaje considera la auto-retroalimentación como una acción permanente. Y por último, son los estudiantes los que toman decisiones –pues tienen el control– sobre el uso de estrategias, según sus necesidades.

Así mismo, Zimmerman, dice que la autorregulación es el grado de involucramiento que asume el estudiante en su propio proceso de aprender, tanto a nivel metacognitivo, motivacional y conductual. Cabe destacar que estas conductas autorregulatorias pueden ser enseñadas y aprendidas.

4.2. La autorregulación en el aprendizaje

Para lograr la autorregulación del aprendizaje se deben considerar y regular estas fases: a) Planear: establecer metas, b) Monitorear: Cómo estamos ejecutando la tarea y adoptar otras estrategias, de ser necesario c) Valorar: Cuán eficientes y eficaces somos al realizar la tarea y grado de satisfacción, considerando el esfuerzo empleado y el resultado obtenido.

4.3. Ventajas de la autorregulación en el aprendizaje

Las competencias académicas que exige el mundo actual consideran desarrollar habilidades en los estudiantes para el aprendizaje autónomo y continuo. Es así, que destacan las siguientes ventajas:

- Estudiante autorregulado es igual a obtener mejor rendimiento académico.
- El estudiante autorregulado es estratégico al trazarse objetivos, es capaz de monitorear sus avances y reflexionan sobre cómo están desempeñándose.
- Para lograr sus propósitos el estudiante regula tres aspectos, la motivación, la conducta y la cognición.
- El logro de una meta implica realizar tareas de corto plazo hasta conseguir la tarea final.

4.4. Enseñanza de habilidades autorregulatorias

Las habilidades autorregulatorias se adquieren, es decir, pueden aprenderse y desarrollarse en la etapa escolar o universitaria. Conviene preguntarse si en los procesos de enseñanza - aprendizaje que desarrollan los profesores, consideran actividades que fomenten la autorregulación, como la meta cognición, el pensar en el propio pensar, cómo aprendemos y cómo enseñamos, esto incluye que el mismo docente sea capaz a través del pensamiento metacognitivo identificar sus fortalezas y debilidades, pero esto sucede pocas veces. Los programas de intervención para atender estas necesidades son una buena opción, ejemplo de estas son:

- Promover el trabajo colaborativo y colegiado, donde se puedan observar actitudes, comportamientos y acciones autorregulatorias, pues se aprende por imitación.
- Enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje

- Promover la motivación de forma permanente, orientado hacia la automotivación, aquella que nace de uno mismo, para lograr metas.
- Retroalimentar de forma positiva, reconociendo los logros
- Promover la reflexión del propio proceso de aprendizaje, para detectar dificultades y fortalezas.
- Gestionar el uso adecuado del tiempo que se emplea en cada tarea, mediante el uso de agendas o calendarios (Vives, et al: 2013).

4.5. Estrategias para el aprendizaje autorregulado

Son aquellas que los sujetos adoptamos en función a una meta o tarea. Zimmerman y Martínez-Pons (1992) describen que estas estrategias de aprendizaje autorregulado trabajan según las influencias personales, las influencias conductuales y las influencias ambientales, interrelacionándose entre ellas recíprocamente. A continuación presentamos algunas estrategias de autorregulación:

- Auto-evaluación: acción de valorarse a sí mismo respecto a sus desempeños.
- Organización y transformación: disponer de todo lo necesario para la instrucción para mejorar el aprendizaje
- Establecimiento de metas y planeación: predisposición al logro de la meta trazada, organizar el tiempo, las acciones para emprender la tarea.
- Búsqueda de información: acción del estudiante para obtener la información necesaria para la ejecución de la tarea.
- Monitoreo y mantenimiento de los avances: ir midiendo de forma constante los logros de avance que va obteniendo en el proceso de ejecución de la tarea.
- Estructuración del ambiente: disponer de un ambiente físico óptimo que ayude al aprendizaje.
- Auto-consecuencias: establecer estímulos o sanciones, según los resultados que obtiene.
- Búsqueda de ayuda: capacidad del estudiante para demandar apoyo de sus pares o maestros.

4.6. Acciones del docente que favorecen el aprendizaje autorregulado

- a) Capacidad de identificar y comprender las características autorreguladas de sus estudiantes.
- b) Ayudarlos a establecer sus metas.
- c) Programar actividades autorreguladoras en el proceso enseñanza - aprendizaje que imparten.
- d) Motivarlos para hacer buen uso de su tiempo y esfuerzo, involucrándose más en las actividades de aprendizaje.
- e) Brindarles opciones para la elección adecuada de las actividades de aprendizaje según la tarea.
- f) Fomentar un ambiente adecuado, seguro, preocupándose por atender los intereses y demandas de sus estudiantes.
- g) Promover el trabajo colaborativo en relación a los propósitos de aprendizaje.
- h) Destacar la importancia de aprender, los valores de responsabilidad y cumplimiento, como también reconocer las potencialidades de los estudiantes.
- i) Establecer estímulos a las ejecuciones de los estudiantes y promover la motivación intrínseca para el logro de sus metas que le den satisfacción personal.

4.7. Características de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje

- a) Utiliza sus saberes previos de forma óptima para aprender.
- b) Tiene dominio de estrategias cognitivas diversas.
- c) Planifica, controla y dirige sus procesos mentales hacia la meta a lograr.
- d) Hace buen uso del tiempo y del esfuerzo que demanda una tarea.
- e) Ejecuta congruentemente con la planificación y autorregula la ejecución;
- f) Se adapta con facilidad en relación a sus motivaciones y afectos.
- g) Crea y organiza adecuados ambientes para aprender.
- h) Controla y regula sus actividades hacia la tarea, el clima y la organización de la clase.
- i) Infiere conclusiones precisas en relación a la información que posee.
- j) Transfiere lo aprendido a otras situaciones.
- a) Se percibe a sí mismo como eficiente (Salmerón, et al: 2010: 4)

V. OBJETIVOS.

5.1. Objetivo general.

- ✓ Implementar estrategias para desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto”.

5.2. Objetivos específicos.

- ✓ Elaborar el silabo como documento de planificación para desarrollar la propuesta.
- ✓ Aplicar cuestionarios de entrada y salida que nos ayuden a determinar el grado de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto”.
- ✓ Ejecutar diversas estrategias para desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto”.

VI. PARTICIPANTES.

DOCENTES.

- a. Organiza equipos de trabajo para sensibilizarse e informarse sobre la propuesta.
- b. Socializa y enriquece mediante el trabajo colegiado el silabo de la propuesta a desarrollar.
- c. Recopila información en relación a las estrategias autorreguladoras, la cual es analizada en equipo.
- d. Selecciona las estrategias autorreguladoras y determina la importancia de las mismas para desarrollar habilidades de aprendizaje autorregulado, según el modelo propuesto.
- e. Disposición para promover el trabajo cooperativo, aprender los unos de los otros, compartir la información.
- f. Capacidad para analizar y sintetizar información.
- g. Evidenciar un pensamiento metacognitivo (pensar en el propio pensar) que le ayude a identificar sus fortalezas y dificultades.
- h. Compromiso para retroalimentar en todo momento del proceso enseñanza – aprendizaje, adoptando las medidas correctivas necesarias.

- i. Dinámica de trabajo activo del equipo promoviendo de forma continua la auto reflexión que los lleve a realizar un trabajo efectivo y significativo de aprendizaje.
- j. Disposición para responder las preguntas que hagan los estudiantes, demostrando competencia académica y lograr los propósitos de la clase.

ESTUDIANTES.

- a. Integra equipos de trabajo de forma voluntaria y es informado de la propuesta.
- b. Asume una actitud positiva frente a la propuesta.
- c. Recopila información que consideren necesaria en relación a estrategias de aprendizaje, poniendo en práctica capacidades cognitivas y metacognitivas.
- d. Desarrolla procesos de estudio, resumen y juicio crítico de la información mediante el trabajo colaborativo del equipo.
- e. Se muestra con buena predisposición para aprender aprovechando los saberes previos que le permite comparar e identificar estrategias de aprendizaje propuestos.
- f. Estimula en el equipo el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias.
- g. Prioriza sus aprendizajes, considerando que las actividades de aprendizaje son teórico – prácticos, en relación a los objetivos de aprendizaje.
- h. Interioriza las acciones de retroalimentación realizada por los docentes ante las dudas que hubieran en relación a las acciones de E-A.
- i. Participa activamente en las actividades de aprendizaje, incorporando en ella sus saberes previos.
- j. Realiza interrogantes que aclaren sus dudas para un mejor entendimiento de lo que se aprende.
- k. Comparte experiencias de aprendizaje mediante círculos de estudio e interaprendizaje.

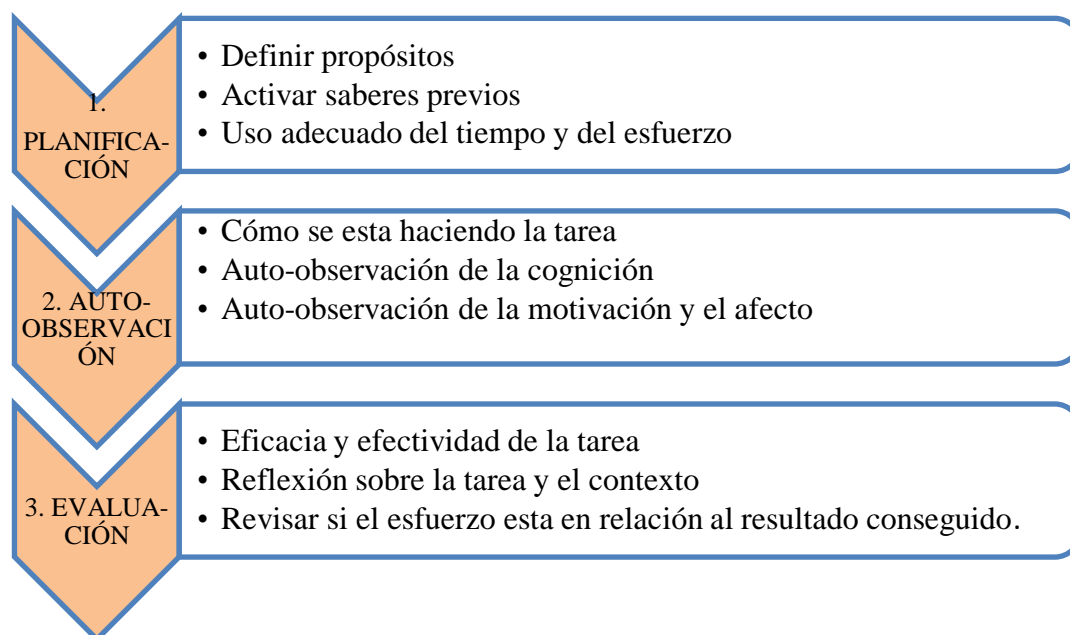
VII. PROCEDIMIENTOS.

| Actividad | Resultados |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| -Se dará a conocer la propuesta a las autoridades del ISEP “Loreto” para aprobar su aplicación. | Proyecto de propuesta |
| -Se presentará y socializará la propuesta a los estudiantes de formación docente carrera de Profesor de educación Inicial y Secundaria. | Silabo |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| -Se aplicará la propuesta durante el desarrollo de la asignatura Seminario en el I Ciclo o Semestre, de acuerdo al silabo. | Sesiones de Clase |
| -Se aplicara un (01) instrumento de recolección de datos (encuesta) a los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto”, al inicio y termino. | Encuestas |
| -Se sistematizará y analizarán los resultados obtenidos en función de los objetivos de estudio. | Informe |
| -Se elaborará el informe respectivo a las autoridades del ISEP “Loreto” | Informe final |

VIII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

El desarrollo de estrategias para mejorar las habilidades de autorregulación en los estudiantes de las carreras profesionales de Profesor de Educación Inicial y Secundaria del Instituto de Educación Superior Publico “Loreto” se realizara a través de un Taller teórico - práctico. En ese sentido planteamos la ruta a seguir, según el modelo sobre la autorregulación de Paul Pintrich y los distintos procesos implicados en el aprendizaje autorregulado.



(Pintrich, 2000; citado en Aguilar y Hernández, (s.f.): 78)

IX. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

| N° | Acciones | Mes | Resp. | Lugar |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|----------------|
| 01 | Dar a conocer la propuesta. | Setiembre - Octubre | Docentes | Salón de clase |
| 02 | Ejecutar la propuesta durante el desarrollo de la asignatura Seminario en el I Ciclo o Semestre, de acuerdo al silabo. | Setiembre - Octubre | Docentes | Salón de clase |
| 03 | Aplicar instrumentos de recolección de datos (encuesta) a los estudiantes de formación docente del ISEP "Loreto", al inicio y término. | Setiembre - Octubre | Docentes | Salón de clase |
| 04 | Sistematizar y analizar los resultados obtenidos en función de los objetivos de estudio. | Noviembre | Docentes | Gabinete |
| 05 | Elaborar el informe con los resultados obtenidos. | Noviembre | Docentes | Gabinete |

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, V y Hernández C. (s./f.). Modelo de autorregulación del aprendizaje en educación superior. Recuperado de: <http://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2010/ARTICULOMODELO.pdf>
- Congreso de la República, (2003). Ley General de Educación, Lima.
- Delors, Jacques (1996). La Educación encierra un tesoro. UNESCO
- Flores, Rafael (s./f.). Autorregulación, meta cognición y evaluación. Universidad de Antioquia-Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973266.pdf>
- Núñez, José et al. (2006). Autorregulación del aprendizaje: un nuevo desafío del estudiante de enseñanza superior. Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039
- Salmerón-Pérez, Honorio; Gutierrez-Braojos, Calixto; Fernández-Cano, Antonio & Salmeron-Vilchez, Purificación (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. Recuperado de: RELIEVE, v. 16, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_4.htm
- Vives, Tania et al. (2013). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx>
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1992). Perceptions of Efficacy and Strategy Use in the Self-Regulation of Learning. En H. Schunk y J. L. Meece (Ed.) Student Perceptions in the Classroom. New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES.

Conclusiones parciales

- ✓ La autoeficacia fue de nivel medio de los estudiantes de formación docente del ISEP “Loreto” año 2015.
- ✓ En cuanto al aprendizaje autorregulado fue regular en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” año 2015.
- ✓ Se encontró una relación significativa entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, ya que el $X_{cal}^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = 12,0014$ siendo este mayor al $X_{0,95,4}^2 = 9,49$ con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$ y 04 grados de libertad.
- ✓ La autoeficacia fue delimitado con las dimensiones: factores personales, motivación, atribuciones, aptitudes específicas y la sub dimensión procesos, aptitudes específicas y la sub dimensión estrategias, autoeficacia alta y autoeficacia baja.
- ✓ El aprendizaje autorregulado fue delimitado según las dimensiones: ejecutiva, cognitiva, motivación y control de ambiente.

Conclusión general

- ✓ La autoeficacia se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, año 2015.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

Recomendaciones parciales

- ✓ A los docentes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” asumir el desafío y compromiso de contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas y la motivación de sus estudiantes, pues, las estrategias de aprendizaje se aprenden y las percepciones sobre sí mismo en relación a su eficacia pueden mejorar en la medida en que implementemos acciones de estímulos y condiciones adecuadas para aprender.
- ✓ A los docentes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto”, prestar mayor atención a los estudiantes con pobres resultados académicos o no exitosos, pues, el déficit que puedan tener en sus habilidades metacognitivas son reversibles, dependerá de la ayuda que puedan recibir para que estas se incrementen. Conviene pues incluir cursos obligatorios propedéuticos o en los primeros ciclos de estudio, para tener estudiantes “auto-reguladores” con iniciativa personal, perseverancia en la tarea y con dominio de estrategias de aprendizaje que los lleve a mejorar sus logros académicos.
- ✓ A los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” orientarlos a identificar los procesos y estrategias que hacen posible un aprendizaje eficaz y desarrollar un fuerte sentido de autoeficacia que les permita educarse a sí mismo y alcanzar el éxito académico deseado.
- ✓ Los estudiantes de formación docente del Instituto Superior de Educación Público “Loreto” deben ser capaces de reflexionar sobre “cómo aprende”, para realizar cambios en el papel que cumplen en su proceso de aprendizaje, ya que mediante la autorregulación del aprendizaje, pueden utilizar estrategias aprendidas que les ayude a ser competentes académicamente.
- ✓ Continuar con otras líneas de investigación a partir de las variables del presente estudio, teniendo en cuenta la edad, lugar de procedencia, ciclos de estudio, carrera o especialidad de estudio, etc., considerando una muestra mayor con equidad en cuanto al género, para profundizar hallazgos en

relación a estos aspectos y que permitan caracterizar y comparar la realidad estudiantil peruana en el nivel superior.

Recomendación general

- ✓ A los directivos del Instituto Superior de Educación Pública “Loreto” considerar la propuesta alcanzada en la formación inicial de los futuros profesores, pues, las capacidades para autorregular el aprendizaje se pueden aprender, es así, que la educación superior debe repensar su misión y visión, realizar cambios en los procesos de enseñanza – aprendizaje, considerando el desarrollo de las competencias personales y profesionales como una exigencia para lograr calidad en los procesos de enseñanza. Así mismo, se debe privilegiar el fomento del aprendizaje autónomo e independiente, donde los estudiantes sean capaces de sentirse seguros de sí mismos, de perseguir y conseguir sus propios objetivos que los lleve a tener una alta autoeficacia. Así mismo, considerar en la malla curricular programas de intervención, propedéuticos que doten a los nuevos estudiantes de herramientas reguladoras de su aprendizaje, seguros de sí mismo, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos, que les ayude a mejorar sus resultados académicos y por ende al desarrollo de la excelencia académica en la institución.

CAPÍTULO IX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Román, J. (2004). *Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La “estrategia de lectura significativa de textos”*. Facultad de Educación. Madrid: Universidad de Valladolid.
- Suárez, J., et al. (2003). *Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado*. Revista de educación 338, 295-306. Recuperado de: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370861.
- Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Román, J. (2004). *Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La “estrategia de lectura significativa de textos”*. Facultad de Educación. Madrid: Universidad de Valladolid.
- Camacho, M. (2006). *La autorregulación para el aprendizaje y el género*. Tesis de maestría. Escuela de Ciencias Sociales, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis para optar la licenciatura. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Liebert S. (2000). *Personalidad*. México: International Thomson Editores.
- Guevara, G. (2002). *Relación de los niveles de autoeficacia y la codependencia en un grupo de familiares de pacientes drogodependientes*. Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas, 5 (2), 6-26
- Urzais, M. (2004). *Motivación de logro y autoeficacia: su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de bachillerato*. Investigación de la Facultad de Psicología, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca
- Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez, J. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense.
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Cuba.
- Núñez, J., et al. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cabrera, W., et al. (2005). *Problemas que atraviesan los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto” que afectan su rendimiento*. Tesis

- para optar el título de profesor. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto".
- Barahona, M. (2014). *Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Verapaz*. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, para optar el grado de Magíster en Educación y Aprendizaje. Guatemala de la Asunción. 65 pp.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Dpto. de Psicología Educativa y de la Educación, para optar al grado de Doctor. Madrid. 252pp.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. Universidad de la Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación, para optar el grado de Doctor. Coruña. 284 pp.
- 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*, Facultad de Humanidades, Dpto. de Psicología, para optar el título de Licenciado en Psicología. Guatemala de la Asunción. 100pp.
- 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*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima. 145pp.
- Chávez, M. & Chávez, H. (2008). *Uso de Internet y Rendimiento académico de los estudiantes de FCEH –Universidad Nacional de la Amazonía Peruana*, Iquitos.
- Cabrera, W. et al. (2001). *Problemas que atraviesan los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto" que afectan su Rendimiento Académico*. Tesis para optar el título de profesor de Educación Secundaria. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto".
- Villacorta, E (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana*. Iquitos.
- Liebert S. (2000). *Personalidad*. México: International Thomson Editores.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Caro, I. (s.f.). *Revisión crítica de la teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura*. Universidad de Valencia. Recuperado de www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Recuperado de: www.des.emory.edu/mfp/effguideSpanish.html

- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Cuba.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Dicaprio, N. (1992). *Teoría de la personalidad*. México: Mc. Graw Hill
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la Autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Tesis para optar la licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Cuba.
- Trianes, V. (1995). *Psicología de la educación para profesores*. Eudema, *El aprendizaje social*. Edic. Pirámide. Madrid – España. 121-136 pp.
- Schunk, H. y Zimmerman, B. (1994). *Autorregulación en la Educación: Retrospectiva y prospectiva*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds), *La autorregulación del aprendizaje y el rendimiento*. of Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- Gonzales, P. et al. (1998). *Capacidad de autorregulación del aprendizaje*. En J. A. González Pineda y J.C. Núñez (Eds), *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide Psicología. pp. 239-259.
- Zimmerman, B. (2000). *El logro de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds). *Manual de la autorregulación* (pp. 451- 502) San Diego, CA: Academic Press.
- Trianes, V. (1995). *Psicología de la educación para profesores*. Eudema, *El aprendizaje social*. Edic. Pirámide. Madrid – España. 121-136 pp.
- Pintrich, P. & DEGROOT, (1990). *Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica*. *Diario de Educación Psychology* 82 (1), 33-40.
- 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*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima. 145pp.
- Zimmerman, B. (1994). *Las dimensiones de la autorregulación académica, un marco conceptual para la educación*. Citado por Schunk y Zimmerman. *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Pintrich, P. y DEGROOT, (1990). *Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica*. *Diario de Educación Psychology* 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P., et al. (1993) *Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Edit. Espasa. Madrid.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Gonzales, M. (2010). *Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de [http://: www. Adepra.org.ar](http://www.Adepra.org.ar)
- García, J. (s.f.). *La autoeficacia de Albert Bandura. ¿Crees en ti mismo?* Recuperado el 10 de agosto del 2016 de: <http://psicologiaymente.net/psicologia/autoeficacia-albert-bandura#!>

- Alcantara, L. (2004). *Utilización del aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes*. Universidad Loyola del Pacífico. Recuperado el 25 de julio del 2008 de: <http://www.geocities-com/amexpas/public20-html>
- Torrano, F. & Gonzáles, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación*. Investigación Psicoeducativa, 2 (1). Recuperado el 26 de noviembre del 2008 de:
www.unav.es/educacion/conducta_autodeterminado/pagina_6.html.
- Ley Nro. 28044. *Ley General de Educación*. Art. 53. El estudiante.
- Ley Nro. 29994 *Ley de Reforma Magisterial*. Cap. III, Formación docente. Art. 6
- Ley Nro. 30512. *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes*. Art. 6. Escuelas de Educación Superior.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Alcántara, I. (2004). *Utilización del aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes*. Universidad Loyola del Pacífico. Recuperado de:
<http://www.geocities-com/amexpas/public20-html>
- Torrano, F. & Gonzáles, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación*. Investigación Psicoeducativa, 2 (1). Recuperado de: www.unav.es/educacion/conducta_autodeterminado/pagina_6.html.
- Zimmerman, B. (2000). *El logro de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds). Manual de la autorregulación (pp. 451- 502) San Diego, CA: Academic Press.
- Hernández, R. et al., (2010). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edic. Edit. MacGraw-Hill. México.
- Gonzales, M. (2010). *Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios*. Universidad nacional de Cuyo. Recuperado de [http://: www. Adepra.org.ar](http://www.Adepra.org.ar)

ANEXOS

Anexo N° 01
Estadística de fiabilidad variable X Autoeficacia

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|-----------------------------------------------------|----------------|
| ,916 | ,935 | 47 |

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-----|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| P1 | 141,67 | 865,882 | ,373 | ,915 |
| P2 | 140,31 | 876,509 | ,271 | ,916 |
| P3 | 139,57 | 885,950 | ,203 | ,916 |
| P4 | 141,27 | 853,309 | ,634 | ,913 |
| P5 | 141,68 | 846,133 | ,669 | ,912 |
| P6 | 142,22 | 845,831 | ,580 | ,913 |
| P7 | 139,32 | 889,074 | ,121 | ,917 |
| P8 | 141,35 | 851,161 | ,641 | ,913 |
| P9 | 142,25 | 841,859 | ,649 | ,912 |
| P10 | 142,23 | 841,036 | ,644 | ,912 |
| P11 | 139,24 | 888,192 | ,159 | ,916 |
| P12 | 141,42 | 848,150 | ,654 | ,912 |
| P13 | 141,56 | 865,898 | ,419 | ,915 |
| P14 | 141,77 | 871,174 | ,353 | ,915 |
| P15 | 141,78 | 866,512 | ,443 | ,914 |
| P16 | 141,34 | 865,411 | ,545 | ,914 |
| P17 | 141,85 | 866,310 | ,453 | ,914 |
| P18 | 141,67 | 882,253 | ,201 | ,916 |
| P19 | 140,23 | 904,327 | -,166 | ,919 |
| P20 | 141,82 | 867,068 | ,480 | ,914 |
| P21 | 141,68 | 856,304 | ,572 | ,913 |
| P22 | 141,80 | 867,515 | ,499 | ,914 |
| P23 | 141,46 | 869,308 | ,379 | ,915 |
| P24 | 140,35 | 898,757 | -,071 | ,918 |
| P25 | 141,44 | 837,528 | ,734 | ,911 |
| P26 | 141,38 | 844,639 | ,629 | ,912 |
| P27 | 140,76 | 849,462 | ,670 | ,912 |
| P28 | 140,17 | 876,832 | ,304 | ,915 |
| P29 | 141,25 | 843,121 | ,697 | ,912 |
| P30 | 141,30 | 838,952 | ,730 | ,912 |
| P31 | 139,85 | 878,825 | ,255 | ,916 |

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-----|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| P32 | 141,33 | 838,255 | ,619 | ,912 |
| P33 | 141,21 | 831,825 | ,785 | ,911 |
| P34 | 139,76 | 869,994 | ,369 | ,915 |
| P35 | 139,85 | 807,682 | ,191 | ,942 |
| P36 | 140,42 | 871,048 | ,329 | ,915 |
| P37 | 140,49 | 846,981 | ,596 | ,913 |
| P38 | 139,82 | 874,976 | ,326 | ,915 |
| P39 | 141,13 | 833,656 | ,762 | ,911 |
| P40 | 139,95 | 863,542 | ,479 | ,914 |
| P41 | 139,60 | 876,590 | ,321 | ,915 |
| P42 | 139,52 | 876,547 | ,307 | ,915 |
| P43 | 140,19 | 861,699 | ,450 | ,914 |
| P44 | 141,23 | 829,353 | ,771 | ,911 |
| P45 | 141,22 | 837,401 | ,630 | ,912 |
| P46 | 141,53 | 828,314 | ,747 | ,911 |
| P47 | 142,23 | 855,150 | ,518 | ,914 |

Anexo N° 02

Estadística de fiabilidad variable Y Aprendizaje Autorregulado

| | | |
|------------------|-----------------------------------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| ,976 | ,975 | 80 |

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-----|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| P1 | 272,37 | 3070,489 | ,538 | ,975 |
| P2 | 271,77 | 3113,065 | ,264 | ,976 |
| P3 | 271,89 | 3050,162 | ,635 | ,975 |
| P4 | 271,81 | 3063,435 | ,601 | ,975 |
| P5 | 271,69 | 3109,769 | ,283 | ,976 |
| P6 | 271,72 | 3090,966 | ,498 | ,975 |
| P7 | 271,81 | 3102,197 | ,377 | ,976 |
| P8 | 271,86 | 3047,985 | ,735 | ,975 |
| P9 | 271,76 | 3070,478 | ,567 | ,975 |
| P10 | 271,79 | 3062,929 | ,613 | ,975 |
| P11 | 271,96 | 3076,168 | ,478 | ,975 |
| P12 | 271,87 | 3065,184 | ,563 | ,975 |
| P13 | 271,73 | 3058,145 | ,630 | ,975 |
| P14 | 271,49 | 3055,595 | ,682 | ,975 |
| P15 | 271,84 | 3065,065 | ,587 | ,975 |
| P16 | 271,97 | 3047,497 | ,690 | ,975 |
| P17 | 272,14 | 3089,061 | ,444 | ,975 |
| P18 | 271,91 | 3074,018 | ,568 | ,975 |
| P19 | 272,19 | 3074,567 | ,444 | ,975 |
| P20 | 271,74 | 3041,875 | ,696 | ,975 |
| P21 | 271,81 | 3063,562 | ,602 | ,975 |
| P22 | 271,69 | 3060,702 | ,627 | ,975 |
| P23 | 272,55 | 3075,741 | ,442 | ,975 |
| P24 | 272,58 | 3098,403 | ,297 | ,976 |
| P25 | 271,53 | 3083,129 | ,530 | ,975 |
| P26 | 271,99 | 3093,730 | ,399 | ,976 |
| P27 | 272,40 | 3106,241 | ,236 | ,976 |
| P28 | 271,37 | 3084,701 | ,456 | ,975 |
| P29 | 271,55 | 3093,275 | ,470 | ,975 |
| P30 | 271,63 | 3086,065 | ,485 | ,975 |
| P31 | 271,52 | 3079,097 | ,502 | ,975 |

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-----|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| P32 | 272,17 | 3090,599 | ,401 | ,976 |
| P33 | 272,01 | 3087,963 | ,446 | ,975 |
| P34 | 271,79 | 3077,638 | ,638 | ,975 |
| P35 | 271,69 | 3065,210 | ,649 | ,975 |
| P36 | 272,03 | 3083,174 | ,479 | ,975 |
| P37 | 271,65 | 3098,356 | ,391 | ,976 |
| P38 | 271,77 | 3085,565 | ,467 | ,975 |
| P39 | 272,27 | 3067,089 | ,549 | ,975 |
| P40 | 272,38 | 3083,010 | ,485 | ,975 |
| P41 | 271,71 | 3085,942 | ,480 | ,975 |
| P42 | 271,72 | 3080,596 | ,532 | ,975 |
| P43 | 271,69 | 3047,146 | ,667 | ,975 |
| P44 | 272,38 | 3077,125 | ,451 | ,975 |
| P45 | 271,69 | 3080,499 | ,482 | ,975 |
| P46 | 271,88 | 3060,784 | ,598 | ,975 |
| P47 | 271,37 | 3081,664 | ,542 | ,975 |
| P48 | 272,31 | 3045,060 | ,660 | ,975 |
| P49 | 271,92 | 3060,697 | ,571 | ,975 |
| P50 | 272,26 | 3057,232 | ,663 | ,975 |
| P51 | 271,69 | 3019,007 | ,798 | ,975 |
| P52 | 272,17 | 3036,892 | ,726 | ,975 |
| P53 | 271,78 | 3034,900 | ,768 | ,975 |
| P54 | 272,57 | 3040,702 | ,722 | ,975 |
| P55 | 271,89 | 3041,999 | ,730 | ,975 |
| P56 | 271,94 | 3053,695 | ,662 | ,975 |
| P57 | 272,18 | 3044,317 | ,676 | ,975 |
| P58 | 272,13 | 3019,920 | ,779 | ,975 |
| P59 | 271,84 | 3050,264 | ,664 | ,975 |
| P60 | 272,25 | 3044,039 | ,632 | ,975 |
| P61 | 272,22 | 3048,699 | ,700 | ,975 |
| P62 | 271,79 | 3033,627 | ,501 | ,976 |
| P63 | 272,02 | 3026,063 | ,738 | ,975 |
| P64 | 272,52 | 3046,156 | ,595 | ,975 |
| P65 | 272,00 | 3040,074 | ,716 | ,975 |
| P66 | 272,02 | 3030,624 | ,775 | ,975 |
| P67 | 272,99 | 3069,190 | ,520 | ,975 |
| P68 | 271,88 | 3072,276 | ,538 | ,975 |
| P69 | 271,78 | 3036,512 | ,724 | ,975 |

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-----|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| P70 | 271,95 | 3019,622 | ,808 | ,975 |
| P71 | 272,28 | 3062,723 | ,530 | ,975 |
| P72 | 271,85 | 3033,132 | ,712 | ,975 |
| P73 | 272,12 | 3048,071 | ,687 | ,975 |
| P74 | 272,72 | 3061,081 | ,569 | ,975 |
| P75 | 271,71 | 3030,873 | ,775 | ,975 |
| P76 | 271,69 | 3063,961 | ,586 | ,975 |
| P77 | 271,77 | 3056,864 | ,622 | ,975 |
| P78 | 272,50 | 3077,087 | ,471 | ,975 |
| P79 | 271,98 | 3085,164 | ,411 | ,976 |
| P80 | 272,54 | 3103,996 | ,276 | ,976 |

Anexo N° 03

ESCALA LIKERT PARA EVALUAR AUTOEFICACIA

Nombre y Apellidos:.....
 Carrera Profesional: Especialidad:.....
 Ciclo:..... Fecha:.....

INSTRUCCIONES: Pro favor lee cada enunciado y marca tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

- 5 = Siempre
- 4 = Frecuentemente
- 3 = Algunas veces
- 2 = Casi nunca
- 1 = Nunca

| N° | DIMEN- SIONES | ITEM | ESCALA | | | | |
|----|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---|---|---|---|
| | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | FACTORES PERSONALES | | | | | | |
| 01 | Trabajo | Tengo poco tiempo para el estudio por mis ocupaciones. | | | | | |
| 02 | Familia | Las tareas domésticas son muchas en mi casa. | | | | | |
| 03 | Social | Mis relaciones son buenas con mis compañeros | | | | | |
| 04 | Salud | Algunos problemas de salud obstaculizan mi estudio. | | | | | |
| 05 | MOTIVACION | Me siento cansado, sin ánimo. | | | | | |
| 06 | | Lo que estudio no me gusta. | | | | | |
| 07 | | Me atrae el contenido de lo que estudio. | | | | | |
| 08 | | Las situaciones difíciles, me estresan. | | | | | |
| 09 | | El estudiar me molesta. | | | | | |
| 10 | | Estoy inseguro con la carrera que elegí. | | | | | |
| 11 | | A futuro me veo trabajando en mi profesión. | | | | | |
| 12 | ATRIBU- CIONES | Siempre que estudio para una prueba surgen imprevistos que distraen mi tiempo. | | | | | |
| 13 | | En casa no dispongo de un espacio para el estudio. | | | | | |
| 14 | | Me esfuerzo para estudiar pero los resultados que obtengo son pobres. | | | | | |
| 15 | | Ocupo mi tiempo en diversas cosas y para el estudio me queda poco tiempo. | | | | | |
| 16 | | Tengo dificultad para conseguir toda la información del curso. | | | | | |
| 17 | | Los problemas de estudio son los resultados del insuficiente esfuerzo que hago y mi escasa capacidad para estudiar. | | | | | |
| 18 | | Me pongo nervioso al dar una prueba, que me imposibilita pensar | | | | | |
| 19 | | Algunos docentes me dan su apoyo cuando les | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| | | digo mi problema. | | | | | |
| 20 | | Los docentes piensan que estudio poco. | | | | | |
| 21 | | Mis fallos no son mi responsabilidad influyen factores externos. | | | | | |
| 22 | | Si salgo mal en mis pruebas se debe a mi mala fortuna. | | | | | |
| | APTITUDES ESPECÍFICAS | | | | | | |
| 23 | Procesos | Tengo dificultad de comprensión lectora. | | | | | |
| 24 | | Es buena mi capacidad de comunicación oral. | | | | | |
| 25 | | Al resolver pruebas, tengo dificultad para comprender las preguntas. | | | | | |
| 26 | | Tengo poca capacidad para decir por escrito lo que estudie. | | | | | |
| 27 | | Para entender las lecturas leo más de una vez. | | | | | |
| 28 | | Participó activamente en las clases. | | | | | |
| 29 | | Tengo problemas para comprender las clases orales. | | | | | |
| 30 | | Me dificulta conservar y evocar lo que estudio | | | | | |
| 31 | | Destaco los conceptos importantes al estudiar. | | | | | |
| 32 | | Estrategias | Presto resúmenes de las clases para estudiar e ir más veloz. | | | | |
| 33 | No puedo identificar los conceptos principales. | | | | | | |
| 34 | Si algo no comprendo, indago. | | | | | | |
| 35 | Espero a últimos días para estudiar un curso. | | | | | | |
| 36 | Elaboro organizadores de información mientras estudio. | | | | | | |
| 37 | Al resumir información, todo me parece significativo. | | | | | | |
| 38 | Organizo mi tiempo al iniciar un curso. | | | | | | |
| 39 | Tengo dificultad para concentrarme y estar quieto mucho tiempo estudiando | | | | | | |
| 40 | Intento relacionar los temas cuando estudio. | | | | | | |
| | AUTOEFLICACIA | | | | | | |
| 41 | Alta | Asumo retos para conseguir mis propósitos. | | | | | |
| 42 | | Persevero y me esfuerzo ante las dificultades. | | | | | |
| 43 | | Aprendo por mí mismo, sin fijarme en los demás. | | | | | |
| 44 | | Tengo limitaciones para escribir lo que estudie. | | | | | |
| 45 | Baja | Intento imitar los buenos ejemplos. | | | | | |
| 46 | | Esquivo las actividades complicadas. | | | | | |
| 47 | | Ante las dificultades desisto fácilmente. | | | | | |

Anexo N° 04

INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Lindner, Harris & Gordon V 4.01

Nombre y Apellidos:.....
 Carrera Profesional: Especialidad:.....
 Ciclo:..... Fecha:.....

INSTRUCCIONES: Pro favor lee cada enunciado y marca tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

- a = Casi siempre típico en mí
- b = Frecuentemente típico en mí
- c = Algunas veces típico en mí
- d = No es muy típico en mí
- e = No es típico en mí, en lo absoluto

| ITEM | ESCALA | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | a | b | c | d | e |
| EJECUTIVA | | | | | |
| 1. Cuando estudio, con lo que hago me salen bien las cosas otras no. Pero no tengo explicación de lo que sucede. | | | | | |
| 2. Al leer un escrito, trato de identificar las ideas más importantes de las menos importantes. | | | | | |
| 3. Al revisar información actual para el curso, me detengo y reviso mentalmente lo aprendido, si soy capaz de evocar lo que leí. | | | | | |
| 4. Al leer un escrito o repaso lo que escribí, hago un alto y me interrogo ¿comprendo esto que estoy leyendo? | | | | | |
| 5. Al prepararme para rendir un examen, se cuándo no estoy listo, es así que decido hacer un plan de refuerzo. | | | | | |
| 6. A medida que estudio me doy cuenta que pierdo la concentración, me digo a mí mismo mentalmente para mantener la concentración: “esfuérzate”, “se cuidadoso”, etc. | | | | | |
| 7. Al término de un examen intento definir que tanto me prepare para hacer un buen examen. | | | | | |
| 8. Al estudiar para una prueba, de forma intencional hago un alto para procurar evocar lo que leí. | | | | | |
| 9. Estoy seguro que hice un tremendo trabajo para prepararme ante un examen, pero los resultados no fueron los que quería. | | | | | |
| 10. Luego de prepárame para una prueba, intento pensar sobre la efectividad de mis estrategias de estudio, y si realmente me han permitido aprender. | | | | | |
| 11. Utilizó marcas al estudiar u otras señales para identificar conceptos, términos o ideas poco entendidas por mí. | | | | | |
| 12. A medida que estudio, en vez de volver a leer otra vez, llama mi atención los conceptos, ideas y procedimiento que no comprendo. | | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 13. Siempre, antes de leer un texto o escrito, reviso todo el material para saber de qué trata y me pregunto “conozco algo de este tema”. | | | | | |
| 14. Reviso y examino lo que voy a leer, previo a estudiar, identifico lo que comprendo y lo que desconozco, pues de ello depende mi éxito. | | | | | |
| 15. Luego de estudiar para una prueba, pienso ¿rindiendo la prueba ahora, que nota obtendría? | | | | | |
| 16. Soy capaz de identificar las dificultades que me impiden tener éxito, para ello, elaboro un programa como guía y que evalúe mis avances. | | | | | |
| 17. Cuando termino de dar una prueba, reflexiono sobre las estrategias que emplee, si me resulto y cuánto podría mejorar para la siguiente prueba. | | | | | |
| 18. Para elegir un material de lectura, reviso antes todo el material y su presentación. | | | | | |
| 19. Ante un gran problema que pueda tener, repaso varias veces el material hasta comprenderlo, uso analogías o comparo si he estado antes en situaciones parecidas. | | | | | |
| 20. Cuando tengo que hacer una exposición o plan para mi clase, no solo me ocupo de estudiar el tema, sino que intento ser proactivo y pienso en las posibles interrogantes que podrían hacerme y me alisto para eso. | | | | | |
| CONGNITIVA | | | | | |
| 21. Acudo a clase preparado para debatir sobre el material de lectura que me fue asignado. | | | | | |
| 22. En clase siempre tomo apuntes porque creo que es importante hacerlo, reviso lo que hice la clase anterior antes de la siguiente clase. | | | | | |
| 23. Siempre trato de identificar los apuntes principales cuando reviso las notas que tomé de la clase (subrayando o resaltando). | | | | | |
| 24. Durante la clase yo trato de captar y escribir los puntos principales. | | | | | |
| 25. Para entender y comprender el material que estoy estudiando, uso la siguiente estrategia: <u>parafraseo con mis propias palabras lo que entendí.</u> | | | | | |
| 26. Para ayudarme a comprender lo que estoy estudiando elaboro diagramas, resúmenes y organizo de diferentes maneras el material que estoy estudiando. | | | | | |
| 27. Mientras reviso un material que no me es familiar y es complejo, relaciono y organizo algo en lo que pueda registrar lógicamente en mi mente, especialmente los conceptos de dicho material, (por ejemplo un resumen, un mapa). | | | | | |
| 28. Para comprender lo que estoy estudiando, relaciono el material que estoy estudiando con ejemplos de mi vida. | | | | | |
| 29. Mientras estoy aprendiendo un nuevo material, trato de alguna forma de elaborar, expandir, darle funcionalidad o “darle vida” a lo que he aprendido. | | | | | |
| 30. Mientras estoy estudiando conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos o ideas puedan ser útiles o puedan aplicarse. | | | | | |
| 31. Las veces que tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a relacionarlas, vincularlas y unir las. | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 32. Si estoy aprendiendo un tema nada familiar trato de pensar y plantear analogías con ideas o experiencias más familiares. | | | | | |
| 33. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual. | | | | | |
| 34. Cuando estoy estudiando para un examen, siento que me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante. | | | | | |
| 35. Antes de leer un capítulo de un libro, leo las preguntas que me da el instructor y repaso el final del capítulo para ayudarme o decidir en qué debo esforzarme mientras estoy estudiando. | | | | | |
| 36. En clase, atiendo cuidadosamente alguna señal o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son los más importantes de aprender y recordar. | | | | | |
| 37. Al tomar anotaciones en clase normalmente trato de organizar la información de forma lógica (como: subrayar, resaltar, hacer, resúmenes, mapas, etc.) | | | | | |
| 38. Siempre que hago lectura, me concentro la mayoría de las veces en algunos términos precisos. | | | | | |
| 39. En las clases tengo dificultad para discriminar las ideas principales de las secundarias. | | | | | |
| 40. Cuando aprendo de un material actual que no conozco, lo tomo como esta o como lo presentó el profesor. | | | | | |
| MOTIVACION | | | | | |
| 41. Para mí perfeccionarme en algo nuevo (conocimiento o habilidad) es más importante que establecer una comparación con lo que otros hagan. | | | | | |
| 42. Cuando me inscribo en un curso, trato de estar lo más atento, concentrado, y me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos. | | | | | |
| 43. Cuando veo que voy mal en un curso comparado con la mayoría de mis compañeros, me preocupo pues quizás no sea lo suficientemente listo para sacar adelante esta materia. | | | | | |
| 44. Para ayudarme a mantener firmes mis metas, me planteo una recompensa si me va bien en el examen o en el curso. | | | | | |
| 45. Me desánimo y tengo menos motivación cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso. | | | | | |
| 46. Busco los cursos más fáciles cuando decido inscribirme en alguno. | | | | | |
| 47. Solamente me esfuerzo para que me vaya bien en las clases o cursos que personalmente considero importantes o interesantes. | | | | | |
| 48. Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible. | | | | | |
| 49. Identifico el problema y desarrollo un plan para resolverlo cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría. | | | | | |
| 50. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener. | | | | | |
| 51. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de los que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que puedo. | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 52. Continuo haciendo lo mejor que puedo, incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase. | | | | | |
| 53. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí. | | | | | |
| 54. Sé de lo que soy capaz en términos académicos por lo que me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases. | | | | | |
| 55. Cuando el aprendizaje llega a ser estresante y difícil, trato activamente de manejar la situación haciendo cosas como, incrementar mi esfuerzo o buscar información adicional que me ayude a clarificar el tema. | | | | | |
| 56. Creo que la habilidad es lo que determina el éxito o el fracaso académico. | | | | | |
| 57. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo. | | | | | |
| 58. Yo veo las calificaciones como algo que el profesor da y no como algo que el estudiante se ganó. | | | | | |
| 59. Las calificaciones que obtengo corresponde a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar. | | | | | |
| 60. Disfruto tomar cursos desafiantes, estudiar material nuevo, porque implica la mejor oportunidad para aprender. | | | | | |
| CONTROL DEL AMBIENTE | | | | | |
| 61. Me preocupo por obtener alguna ayuda de alguien para lograr resolver los problemas de comprensión de un material. | | | | | |
| 62. Cuando tengo problemas para comprender materiales o textos presentados en la clase, trato de buscar y leer materiales diferentes que me puedan ayudar a explicar y aclarar las ideas con las cuales estoy teniendo problemas. | | | | | |
| 63. Una estrategia que pongo en práctica cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con los apuntes de otros compañeros. | | | | | |
| 64. Me esmero en participar en las sesiones del grupo de estudio cuando siento que necesito ayuda. | | | | | |
| 65. Me aílo de cualquier cosa que me pueda distraer cuando estoy estudiando. | | | | | |
| 66. Solo estudio cuando es necesario. | | | | | |
| 67. Cuando estudio, empleo cierta cantidad de tiempo y selecciono un lugar apropiado, donde nadie me pueda interrumpir. | | | | | |
| 68. Me es difícil plantearme un horario de estudio debido a mis diversas actividades. | | | | | |
| 69. Me preocupo por obtener alguna ayuda de alguien para lograr resolver los problemas de comprensión de un material. | | | | | |
| 70. Cuando tengo problemas para comprender materiales o textos presentados en la clase, trato de buscar y leer materiales diferentes que me puedan ayudar a explicar y aclarar las ideas con las cuales estoy teniendo problemas. | | | | | |
| 71. Una estrategia que pongo en práctica cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con los apuntes de otros compañeros. | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 72. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase, para mí es muy difícil tener confianza, ir con mi profesor y comentarle sobre una situación. | | | | | |
| 73. Hago preguntas a mi profesor o busco otras formas hasta donde me es posible, para lograr lo máximo en un curso. | | | | | |
| 74. Siempre solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido, si no entiendo algo durante una clase. | | | | | |
| 75. Con frecuencia uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que registro el control de mis materiales o fecha importantes. | | | | | |
| 76. Pocas veces hago preguntas, aun cuando no haya entendido lo que se presentó en la clase. | | | | | |
| 77. Me preparo cuidadosamente, investigo y uso todos los recursos disponibles para mis presentaciones en clase. | | | | | |
| 78. Al identificar palabras nuevas que no conozco en mis lecturas para la clase, hago un alto y reviso el diccionario. | | | | | |
| 79. Soy cumplido en la entrega de trabajos y estoy actualizado en mis lecturas. | | | | | |
| 80. Uso mi tiempo de manera poco eficiente ante las pruebas. | | | | | |