



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN GESTIÓN CURRICULAR

**EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SUS RELACIONES CON LA
AUTOEFICACIA Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA: UN ESTUDIO REALIZADO
CON ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍAS DE UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL
CHILENA.**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular

Alumna:

María Gabriela Blanco Barrenechea

Profesora Guía:

María Teresa Castañeda Díaz

Chillán, diciembre de 2012

Este trabajo está dedicado a Dios, por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencia y sobre todo felicidad.

A mis padres, por su apoyo, consejos, comprensión, amor y ayuda en los momentos difíciles y,

A Christian por ser una parte importante de mi vida, por haberme apoyado en las buenas y en las malas, por su paciencia y amor incondicional.

Quisiera agradecer a la Universidad que me permitió llevar a cabo este estudio y en especial a mi profesora guía María Teresa, por guiarme en este proyecto, por su paciencia, confianza, apoyo y dedicación de tiempo durante mi periodo de estudios de postgrado.

“La dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a quien amar y alguna cosa que esperar”

Thomas Chalmers

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen.....	4
Introducción.....	5
1.- Planteamiento del problema.....	8
1.1 Problematicación.....	9
1.2 Pregunta de investigación.....	17
1.3 Objetivos de investigación.....	18
1.4 Hipótesis.....	19
1.5 Definición de las variables.....	20
1.6 Justificación del estudio.....	24
2.- Marco Teórico Referencial.....	28
2.1 El aprendizaje autorregulado, concepto y principales líneas teóricas.....	29
2.2 La autorregulación y otras variables.....	37
2.2.1 Concepto de autorregulación del aprendizaje.....	43
2.3 Características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje.....	44
2.4 Modelos socio-cognitivos del aprendizaje autorregulado.....	47
2.4.1 Modelo de Paul Pintrich.....	48
2.4.2 Modelo de Barry Zimmerman.....	54
2.5 La autoeficacia, concepto y fuentes principales.....	60
2.5.1 ¿Cómo se construye la autoeficacia?.....	62
2.6 Autoeficacia en el ámbito académico.....	66
2.6.1 Impacto de la autoeficacia docente en el desempeño académico.....	67
2.6.2 Impacto de la autoeficacia en los procesos autorreguladores.....	68
2.7 Motivación, concepto, evolución y tipos.....	70
2.7.1 Evolución del concepto de motivación.....	71
2.7.2 Tipos de motivación.....	72
2.7.3 Motivación intrínseca.....	73
2.7.4 Una concepción de la motivación intrínseca para el aprendizaje de las aulas.....	77

2.7.5 Ventajas del aprendizaje autorregulado o la motivación intrínseca.....	78
3.- Marco Metodológico.....	80
3.1 Enfoque del Estudio.....	81
3.2 Tipo y Diseño de Estudio.....	83
3.3 Población, muestra/informantes clave.....	84
3.4 Técnicas de relevamiento de la información.....	86
3.5 Estrategias de análisis de datos.....	88
4.- Presentación de resultados.....	89
5.- Conclusiones.....	123
Bibliografía.....	129
Índice de Gráficos.....	136
Índice de Tablas	137
Índice de Figuras	139
Anexos.....	140

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito estudiar la incidencia de la variable autoeficacia y motivación intrínseca en el aprendizaje autorregulado de estudiantes de carreras de pedagogía de una universidad tradicional chilena. Este estudio se desarrolló desde un método de investigación cuantitativo, realizado mediante un modelo no experimental, descriptivo y correlacional. Para el logro de este propósito se trabajó con una muestra de 244 estudiantes que contestaron los tres instrumentos correspondientes a las variables antes señaladas (autoeficacia general (Baessler y Schwarzer, 1996), test de motivación intrínseca (Vilchez, 2008) y el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad (Torre, 2007)). La información fue procesada a través del Software Estadístico SPSS versión 15, el que permitió comparar medias a través de la aplicación de la Prueba T de Student y correlacionar las variables mediante Correlación r de Pearson. Los resultados obtenidos han permitido establecer que La autoeficacia académica y la motivación intrínseca inciden en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de carreras de pedagogía de la universidad tradicional y que el peso de incidencia de la motivación intrínseca sobre la variable aprendizaje autorregulado, es mayor que el peso de incidencia de la variable autoeficacia en el aprendizaje autorregulado de los mismos.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado - motivación intrínseca y autoeficacia

INTRODUCCIÓN

En el último tiempo, se han producido una serie de cambios en el mundo universitario que se ve reflejado en un aumento de la población estudiantil, reflejo de los cambios demográficos, sociales, económicos y culturales. Surgiendo así, como nuevo reto la respuesta a la diversidad del alumnado que inevitablemente transforma la universidad y también conlleva a cambiar el reflejo de la misma en la sociedad (García, 2012). Se produce una expansión del uso de las tecnologías de la comunicación y la información que afectan de manera importante en las formas de enseñanza e inevitablemente de aprendizaje. En este sentido, las instituciones educativas juegan un papel crucial en la creación de profesionales futuros, capaces de ser aprendices a lo largo de la vida (UNESCO, 1996), profesionales que desarrollen la capacidad de aprender a aprender para así permitirse ejercer profesionalmente en un mundo globalizado.

Las necesidades que se generan producto de los cambios propios de la sociedad global, son atendidos hace ya algo más de una década (Declaración de Bolonia, 1999) donde se replantea el papel de la universidad y se crea un marco denominado Espacio Europeo de Educación Superior. Lo anterior, permitió reflexionar y tomar decisiones sobre distintos aspectos como la formación académica y ética de los futuros profesionales, los planes curriculares, la preparación de los docentes universitarios, las bases metodológicas y evaluativas, etc. Dentro de las decisiones se hace énfasis fundamentalmente en el aprendizaje autónomo del alumno como vía necesaria para el desarrollo de competencias profesionales lo que exige repensar a su vez la pedagogía universitaria subyacente que le sirva de soporte a este modelo educativo (García, 2012). Se trata de una pedagogía capaz de crear un sistema de formación donde el alumno sea el protagonista consciente y regulador de su propio proceso apoyado siempre por sus docentes con el fin de lograr aprendizajes de calidad. El concepto de calidad de aprendizaje deriva de un aprendizaje significativo que se vincula a la teoría socio-constructivista de enseñanza y el aprendizaje, según la cual el ser humano aprende siempre que construya significado.

Diversas investigaciones indican que los alumnos que aprenden bajo los parámetros socio-constructivistas muestran entre otras características, un buen nivel de autorregulación académica y mejor capacidad para aprender a aprender (De la Fuente, Pichardo, Justicis y García Berbén, 2008; Heikkila y Lonka, 2006; Zusho, Pintrich y Coppola, 2003 en García, 2012) y los alumnos que obtienen mayor éxito académico, muestran a la vez mayor autoeficacia y mayor motivación intrínseca (Zimmerman, 1989). Resulta importante destacar que la autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle et al., 2008)

Por todo lo anterior, surge el interés de investigar la variable aprendizaje autorregulado en estudiantes de distintas carreras de pedagogía y al mismo tiempo determinar la incidencia que tienen la autoeficacia y la motivación intrínseca en los mismos por la influencia que éstas tienen en el éxito académico de los estudiantes, de acuerdo a la teoría. Hay que destacar que la mayoría de las investigaciones en torno al concepto aprendizaje autorregulado y de las otras variables se han realizado en países europeos, EE.UU. y en menor medida en países latinoamericanos, por lo mismo, resulta necesario investigar lo que sucede en el contexto universitario chileno con el fin de evaluar y establecer mejoras en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

El estudio se dividió en tres capítulos. El primero de ellos, **Planteamiento del problema**, integra el problema a investigar y la importancia de éste para la Educación y la sociedad. Define además, la pregunta, las hipótesis de investigación y los objetivos generales y específicos que permitieron orientar el estudio. Se especifican las tres variables a investigar: Autoeficacia, Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado, con las definiciones conceptuales y operacionales correspondientes con cada variable.

El segundo capítulo corresponde al **Marco Teórico Referencial**, se inicia con una breve reseña de cómo se construye el concepto aprendizaje autorregulado,

presentando las principales líneas teóricas que explican el mismo, a su vez, de explicar algunas variables que se relacionan con dicho concepto, las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje y los principales modelos socio-cognitivos que explican el proceso de autorregulación. Con respecto a la variable autoeficacia se comienza dando a conocer el concepto y las principales fuentes de creación de la misma y posterior a eso se explicitan el impacto que tiene la misma tanto en el ámbito académico como en los procesos autorreguladores. Finaliza este apartado, con las variables motivación intrínseca donde en primer lugar se explican el concepto de motivación y la evolución del mismo, en segundo lugar se citan los tipos de motivación y finalmente se detalla la variable motivación intrínseca y su asociación con el aprendizaje autorregulado.

El capítulo tres, **Marco Metodológico**, se inicia haciendo referencia al paradigma epistemológico desde el cual se ha planteado la investigación, la que se desarrolla desde una metodología cuantitativa, con un diseño seleccionado de acuerdo a las hipótesis y objetivos expuestos en el primer capítulo, siendo por ello, un diseño no experimental transeccional, descriptivo y correlacional, que mide y correlaciona las variables. Se han incluido los resultados de los procesamientos estadísticos, todos ellos realizados con el software estadístico SPSS en su versión 15.

En el cuarto capítulo, **Presentación de resultados** se da a conocer el análisis de los resultados en función de las hipótesis planteadas, Los datos se encuentran organizados de la siguiente manera: en primer lugar se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo y de comparación de grupos, a través de la prueba T de Student y en segundo lugar el análisis estadístico correlacional, aplicando r de Pearson a toda la muestra y posterior a eso a los estratos definidos (primeros, terceros y cuartos).

Finalmente, como resultado del análisis, se presentan las **Conclusiones** procediendo a fundamentar la aceptación o rechazo de cada una de las hipótesis planteadas, en congruencias con el análisis de los resultados, indicando algunas sugerencias y proyecciones, para dar curso tanto mejoras del mismo estudio como en el ámbito académico universitario.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMATIZACIÓN

Existen numerosos estudios sobre el constructo aprendizaje autorregulado en relación a las variables de esta investigación y a otras variables dentro del contexto educativo, que se presentarán y describirán a continuación:

Zimmerman y Martínez, Ponz (1988 y 1990), realizan una investigación denominada “Diferencias de aprendizaje autorregulado en estudiantes en relación al grado, sexo y dotación con autoeficiencia y empleo de estrategias”. Llevaron a cabo una investigación dirigida a examinar la relación entre las perspectivas de autoeficacia y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Comprobando que el uso de estrategias de aprendizaje está estrechamente relacionado con la actuación en las tareas y rendimiento académico superior. Los estudiantes superdotados demostraron significativamente mayor autoeficacia verbal y matemática y mayor uso de estrategias que los estudiantes de clase regular. Por otra parte los alumnos de ciclo superior (11^o) superaron a los del medio (8^a) y estos a los del inicial (5^a), en las tres medidas de aprendizaje autorregulado (uso de estrategias y autoeficacia). Al margen de la correlación encontrada (0,56), la autoeficacia verbal y matemática predijeron el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado.

En 1990, Pintrich, P. y Degroot realizaron un estudio denominado “Motivación y aprendizaje autorregulado, componentes de la clase académica”. En él, examinaron correlacionalmente las relaciones entre tres componentes motivacionales (valor intrínseco de la tarea, autoeficacia percibida y ansiedad), el uso de estrategias de autorregulación (cognición y autorregulación) y el rendimiento académico (en ciencias e inglés), a través de la aplicación del cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Se demostró que por un lado, los estudiantes que se creen más eficaces, que piensan que el trabajo escolar es valioso y trabajan más por aprender (meta de aprendizaje) que por obtener buenas calificaciones, se implican más cognitivamente en el trabajo escolar, haciendo mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregulación) y de control de esfuerzo. Sus

hallazgos revelaron que niveles altos de autoeficiencia ($r = 0,33$) y valor intrínsecos de la tarea ($r = 0,63$) correlacionan con niveles altos de estrategias cognitivas. Del mismo modo, el uso de estrategias, altos niveles de autoeficiencia ($r = 0,44$) y valor intrínseco ($r = 0,73$), correlacionaron con niveles altos de autorregulación. Se constató también, que la ansiedad no tenía ninguna relación con el uso de estrategias cognitivas, pero sí, negativamente, con la autorregulación. Esto evidencia que los alumnos ansiosos muestran mayor dificultad para utilizar adecuadamente estrategias metacognitivas y de control de esfuerzo, aunque si pueden hacerlo con las específicas (microestrategias) de repetición, elaboración y organización.

Por otra parte, niveles altos de autoeficiencia y valor intrínseco de la tarea estuvieron asociados a niveles de rendimiento en todos los tipos de tareas examinadas, mientras que niveles altos de ansiedad solo correlacionaban con bajo rendimiento en algunas tareas (exámenes y pruebas objetivas) y no en otras (ensayos e informes de laboratorio). Examinando el impacto de los componentes motivacionales y de los cognitivos sobre el rendimiento, la función de regresión mostró que los factores motivacionales no destacaban como predicciones significativos del rendimiento, mientras que los cognitivos sí. Lo que lleva a pensar que para mejorar el rendimiento académico es preciso enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas y de autorregulación, aunque incrementando las creencias de autoeficacia y valor intrínseco de la tarea puede mejorar el uso de estas estrategias.

Lindner, R. Harris, B (1993) llevaron a cabo una investigación denominada “Enseñanza autorregulada y estrategias de aprendizaje”. Se utilizó el cuestionario de aprendizaje autorregulado. Los sujetos del estudio fueron 39 hombres y 12 mujeres, estudiantes de educación en una universidad de tamaño medio. Los resultados proporcionaron algunas evidencias que lleva a la conclusión de que el aprendizaje autónomo es un componente importante en el éxito académico, y que se puede medir con cierto grado de validez y fiabilidad a través de este

instrumento de autoinforme. Los resultados indican una relación significativa entre el aprendizaje autónomo y, el promedio de calificaciones.

Andrew, S. Vialle, W. (1998), llevaron a cabo estudios en alumnos universitarios australianos del primer año de enfermería (24 mujeres y 57 varones) la relación entre el SRL y el rendimiento académico en cursos de ciencias (Física, Química y Biociencias). Utilizaron entre otros instrumentos una medida de la autoeficacia: el SELFS y el MSLQ, de que emplearon dos escalas motivacionales: valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje. Y dos escalas de estrategias: pensamiento crítico y metacognición cuyo indicador fue la puntuación media en los cursos de ciencias, siendo la correlación más elevada con valor de la tarea (0,38; $p < 0.01$), otro de los hallazgos fue que los estudiantes con más alto rendimiento utilizaron estrategias de aprendizaje en conjunción de una fuerte autoeficacia y estaban convencidos del valor/relevancia de la ciencia.

Camacho, Margarita (2007) realiza un estudio con el propósito de establecer si existen diferencias, estadísticamente significativa, entre la autorregulación para el aprendizaje y algunos factores demográficos, así como el género entre los alumnos a nivel de licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UAEM. Se empleó como instrumento de medición el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI), como antecedentes de trabajos similares de los autores del instrumento de medición, hay dos que sobresalen: el de Reinhard W. Linder et.al. (1996) y el de Ana Luisa Roque Espinoza (2002) de la Universidad de las Américas (UDLA) Puebla. El instrumento fue aplicado a una muestra de 469 alumnos de nivel licenciatura, escogidos aleatoriamente; incluyo a 168 alumnos de contaduría, a 176 de Administración y el resto (125) de Informática Administrativa. Los participantes contestaron el cuestionario y a los resultados obtenidos se les calcularon estadísticas descriptivas que permitieron establecer el contraste de medias con la prueba "t", también se empleó ANOVA de un factor y la correlación bivariada de Pearson. Los hallazgos establecen que la autorregulación para el aprendizaje de los alumnos es baja conforme avanzan los semestres y sólo el noveno y último semestre se recupera.

Entre Licenciatura no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de autorregulación para el aprendizaje. Las variables que si presentan correlación estadísticamente con el nivel de autorregulación para el aprendizaje son: 1) el promedio de calificaciones, donde los de mejor promedio son más autorregulados, 2) las mujeres son más autorregulados que los hombres; y, 3) los alumnos que provienen de escuelas preparatorias particulares también son más autorregulados, que los que provienen de escuelas preparatorias públicas. Otro resultado encontrado fue que los alumnos de nuevo ingreso a la FCA de la UAEM son ligeramente menos autorregulados que los de nuevo ingreso a la UDLA.

Valqui, Euménides (2008) lleva a cabo una investigación denominada “Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la U.T.P. Este estudio de tipo descriptivo correlacional, trata de establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes de la U.T.P. La muestra seleccionada fue de 148 alumnos de ambos sexos y se les aplicó el Inventario de Autorregulación para el aprendizaje, donde se determinó que el nivel predominante en el rendimiento académico de los alumnos en estudio, es el nivel medio. Existe relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico. Existe una relación positiva y significativa entre las cuatro áreas (ejecutivo, cognitivo, motivacional y control del ambiente) del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico.

Jesús de la Fuente, Mari Carmen Pichardo, Fernando Justicia y Ana Berbén (2008) llevan a cabo un estudio denominado “Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas”. Este trabajo analizó la relación entre enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en estudiantes universitarios de tres universidades públicas europeas: una británica (UWIC, Cardiff, UK) y dos españolas (Almería y Granada). Se utilizaron dos medidas de autoinforme para la recogida de información, el cuestionario R-SPQ-2F y las escalas EIPEA. Los resultados indicaron relaciones de los enfoques con la autorregulación y el rendimiento académico. Según el tipo de rendimiento

analizado (conceptual, procedimental, actitudinal) se producen relaciones diferentes con los enfoques, lo que puede dar explicación a las conclusiones dispares encontradas en otras investigaciones.

Trías Seferin, Daniel (2008) lleva a cabo un estudio cuasi-experimental donde evaluó el impacto de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Filosofía. Se manipuló el tipo de enseñanza, en el grupo experimental se utilizó una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje. En el grupo control, el docente mantuvo su práctica habitual. Finalizado el curso académico, se observan diferencias significativas entre los grupos en sus niveles de comprensión de textos. Particularmente, los alumnos de bajo rendimiento tienden a beneficiarse de la intervención. Los alumnos del grupo experimental exhiben conductas de autorregulación. Las creencias sobre la asignatura reflejan una valoración positiva del curso y el docente no atribuible a la intervención. El sistema de orientaciones motivacionales se mantiene estable en general, tan como era esperable. Los resultados van en la línea de incluir formas explícitas de enseñanza de la autorregulación.

En Chile (Concepción), Marco Valenzuela (2009) realiza su Tesis de Magister sobre los enfoques y estrategias de autorregulación del aprendizaje en las dimensiones (a) estrategias de disposición al aprendizaje y enfoque profundo; (b) Estrategias cognitivas y enfoque profundo y (c) estrategias metacognitivas y enfoque profundo en estudiantes de ocho carreras. Aplicó “el Cuestionario de Formas de Estudio a 344 estudiantes de primer año de ocho carreras con características similares de puntajes de ingreso, para conocer cuáles son sus estrategias de autorregulación del aprendizaje y sus enfoques de aprendizaje predominantes y la relación entre estas variables. Los resultados mostraron un uso moderado de estrategias de autorregulación del aprendizaje, diferencias en utilización de estrategias de autorregulación y enfoques de aprendizaje entre algunas carreras y una relación significativa (r superior a .30, $p < .001$) entre

estrategias de autorregulación del aprendizaje y utilización de enfoque de aprendizaje profundo.”(Valenzuela, Marcos, 2009)

González Gascón, Elena, De Juan, María D; Parra Azor, José F.; Sarabio Sánchez, Francisco; Kanther, Andreas (2010) desarrollan una investigación denominada “Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de Marketing”. En ella, se testeó un modelo que explica el aprendizaje autorregulado (Variable dependiente) a partir del contexto de aprendizaje, las actitudes y expectativas laborales de los estudiantes y otras relacionadas con su tipo de orientación autonomía, competencia y motivaciones (variable independientes). Para su consecución se utilizó una muestra de 194 estudiantes de Marketing procedentes de tres universidades españolas (dos publicas y una privada) que cursan estudios tanto de diplomatura como de licenciatura en Administración de empresas. Se encuentra que el contexto y las expectativas laborales influyen sobre la autonomía, la competencia y las actitudes de los estudiantes. Igualmente, diferentes estrategias de aprendizaje se relacionan con distintas motivaciones.

Hernández Pina, F., Sales Luis de Fonseca, P.J., Rosário y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. “Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en Estudiantes de Grado (2010). El propósito de este trabajo consistió en evaluar un programa de promoción de estrategias de autorregulación del aprendizaje diseñado para incrementar los conocimientos de los estudiantes universitarios sobre estrategias de aprendizaje y promover sus competencias de estudio capacitándolos para enfrentar los desafíos académicos de forma más competente. Los datos confirman la eficacia del programa para sus propósitos instructivos y promocionales en este dominio. Los datos sugieren, que los estudiantes a pesar de las limitaciones del formato del programa y su implementación (sesiones de 1 hora) y de la brevedad de la intervención (6 sesiones), han podido aprovechar la oportunidad para reflexionar sus procesos de estudio y aumentar la calidad de sus aprendizajes como sugieren investigaciones previas (Hernández Pina et al., 2006; Rosario et al., 2007).

Salmerón-Pérez Honorio; Gutiérrez-Braojos, Calixto; Fernández-Cano, Antonio; Salmerón-Vilchez, Purificación (2010) llevan a cabo una investigación denominada “Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia”. El estudio se llevó a cabo con 268 escolares de seis años de edad y matriculados en el primer año de educación primaria en España. Los objetivos del estudio consistieron en determinar las relaciones de dependencia entre el aprendizaje autorregulado, las creencias de autoeficacia y el desempeño en tareas que requieren la resolución de problemas aritméticos; Verificar si el aprendizaje autorregulado y las creencias de autoeficacia son variables predictivas del desempeño escolar y por último determinar perfiles de escolares respecto a dichas variables. Los resultados demostraron que no se observa la relación recíproca de dependencia entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia apuntadas por Zimmerman y Schunk (2008). Los resultados obtenidos indican que el aprendizaje autorregulado y el desempeño correlacionan entre sí, pero ambos no correlacionan con las creencias de autoeficacia. Otro hallazgo es que el aprendizaje autorregulado y su interacción con las creencias de autoeficacia predicen el desempeño y por último, la aplicación de un análisis Cluster muestra cuatro perfiles de escolares, denominados: i) ajustado positivo, ii) desajustado negativo I iii) desajustado negativo II y: iv) ajustado negativo.

Marcos Norabuena (2011) realiza un trabajo de tesis de magister denominado “Relación entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”-Huaraz (Perú). En la investigación realizada de carácter descriptiva-correlacional, se seleccionó una muestra de 132 alumnos de ambos sexos del I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII ciclo de estudios de Enfermería y Obstetricia a los cuáles se les aplicó el inventario de Autorregulación para el aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. El análisis estadístico fue el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados demostraron que existe un relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de

Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” de Huaraz. Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado de las áreas: ejecutiva cognitiva, motivación y control de ambiente y, el nivel de rendimiento académico. El nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos de Enfermería y Obstetricia, es el de nivel medio.

Las investigaciones anteriores permiten dar cuenta del interés que existe por la temática abordada en esta investigación y que, existe relación entre las variables propias de este estudio. Los estudios previos señalan en gran medida la relación que tiene el aprendizaje autorregulado con variables como la autoeficacia, el rendimiento entre otros y en menor medida con la variable motivación intrínseca. En general, muchos de las investigaciones señaladas carecen de aspectos descriptivos, por lo que resulta importante incorporarlo para establecer en qué medida se presentan las variables antes señaladas. Por otra parte, es importante destacar, que las investigaciones en torno a la temática del aprendizaje autorregulado responden a contextos educativos distintos al chileno y sumado a ello, la existencia de escasa literatura y trabajos de investigación acerca del aprendizaje autorregulado obliga profundizar en la temática en nuestro país.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿En qué medida inciden la autoeficacia y la motivación intrínseca en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivos Generales

- Determinar la incidencia de la motivación intrínseca y la autoeficacia académica en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.
- Analizar la existencia o no de diferencias significativas entre los cursos estudiados.

1.3.2 Objetivos específicos

- Establecer el nivel de aprendizaje autorregulado en los estudiantes de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.
- Determinar el grado motivación intrínseca de los alumnos de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.
- Determinar la autoeficacia académica de los alumnos de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.
- Establecer si existe relación entre la motivación intrínseca y la autoeficacia académica sobre el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.
- Comparar las medias estadísticas entre los estratos educacionales (1º, 3º y 4º) en estudio.
- Comparar las medias estadísticas porcentualmente por variable entre los diferentes estratos.

1.4 HIPÓTESIS

H1: La autoeficacia académica y la motivación intrínseca inciden en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.

H2: El peso de incidencia de la motivación intrínseca sobre la variable aprendizaje autorregulado, es mayor que el peso de incidencia de la variable autoeficacia en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.

H3: Existe aprendizaje autorregulado en los estudiantes de las siete carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.

H4: El aprendizaje autorregulado se presenta en mayor proporción en los estudiantes de cursos superiores que en los de cursos inferiores.

H5: Existen diferencias significativas en las medias estadísticas entre los cursos superiores y los cursos inferiores, en las tres variables en estudio.

1.5 VARIABLES

-Aprendizaje autorregulado

-Motivación intrínseca

-Autoeficacia

1.5.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES

- Se entenderá por la variable **Aprendizaje autorregulado** como “el proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de sus entornos”. (Pintrich, 2000a. p.453)
- Se entenderá por la variable **Motivación Intrínseca**, “aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no”. (Allejo, 2003 citado en Naranjo, 2009:166).
- Se entenderá por **autoeficacia** como “las creencias que tienen las personas, en este caso los aprendices, sobre su capacidad para ejecutar las acciones requeridas y producir los resultados definidos en una tarea” (Bandura, 1999)

1.5.2 DEFINICIONES OPERACIONALES

Las tres variables del estudio son variables atributivas, continuas, se pueden politomizar y dicotomizar, el nivel de medición de las variables es intervalar.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO

- Existirá **aprendizaje autorregulado alto** cuando aplicado el *Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de la Universidad* (Torre, Puente, Juan Carlos, 2007) los estudiantes obtengan un puntaje entre 85 y 100.
- Existirá **aprendizaje autorregulado medio alto** cuando aplicado el *Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de la Universidad* (Torre, Puente, Juan Carlos, 2007) los estudiantes obtengan un puntaje entre 69 y 84 puntos.
- Existirá **aprendizaje autorregulado medio** cuando aplicado el *Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de la Universidad* (Torre, Puente, Juan Carlos, 2007) los estudiantes obtengan un puntaje entre 53 y 68 puntos.
- Existirá **aprendizaje autorregulado medio bajo** cuando aplicado el *Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de la Universidad* (Torre, Puente, Juan Carlos, 2007) los estudiantes obtengan un puntaje entre 37 y 52 puntos.
- Existirá **aprendizaje autorregulado bajo** cuando aplicado el *Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de la Universidad* (Torre, Puente, Juan Carlos, 2007) los estudiantes obtengan un puntaje entre 21 y 36 puntos
- Y será **nulo** cuando aplicado el *Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico de la Universidad* (Torre, Puente, Juan Carlos, 2007) los estudiantes obtengan un puntaje igual o inferior a 20 puntos.

MOTIVACIÓN INTRINSECA

- Existirá un **excelente grado de motivación intrínseca** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 92,5 y 100.
- Existirá un **muy buen grado de motivación intrínseca** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 82,5 y 90.
- Existirá un **buen grado de motivación intrínseca** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 72,5 y 80 puntos.
- Existirá **motivación intrínseca regular** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 62,5 y 70.
- Existirá **Motivación intrínseca insuficiente** cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 52,5 y 60.
- Existirá **Motivación intrínseca deficiente** cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 37,5 y 50
- Existirá **Motivación intrínseca muy deficiente** cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 22,5 y 35.
- Y Existirá **Motivación intrínseca nula** cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 2,5 y 20.

AUTOEFICACIA GENERAL

- Existirá **autoeficacia alta** cuando aplicada la Escala de autoeficacia general, los estudiantes obtengan un puntaje entre 33 y 40 puntos.
- Existirá **autoeficacia media alta** cuando aplicada la Escala de autoeficacia general, los estudiantes obtengan un puntaje entre 25 y 32 puntos
- Existirá **autoeficacia media** cuando aplicada la Escala de autoeficacia general, los estudiantes obtengan un puntaje entre 17 y 24 puntos
- Existirá **autoeficacia baja** cuando aplicada la Escala de autoeficacia general, los estudiantes obtengan un puntaje entre 9 y 16 puntos
- Y será **nula** cuando aplicada la Escala de autoeficacia general, los estudiantes obtengan un puntaje inferior a 8 puntos.

1.6 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En la generalidad de trabajos e investigaciones revisadas en relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, se ha podido observar que esta habilidad o competencia no se encuentra presente en la formación de los estudiantes universitarios o bien está presente en menor medida. Como docente universitaria, específicamente dedicada al área de estrategias de estudio, me ha permitido descubrir que las técnicas de estudio y algunas estrategias de aprendizaje resultan insuficientes para responder tanto a las distintas tareas de aprendizaje de las distintas áreas académicas como a las necesidades y requerimientos de la llamada sociedad de la información o del conocimiento donde ya no es necesario retener información para toda la vida, pues ésta, se ha ido multiplicando exponencialmente, por tanto, hoy resulta mucho más eficaz poder seleccionar la información útil y procesarla en relación con las exigencias del medio. Es por esto, que la autorregulación aparece como una alternativa para poder insertarse en una sociedad compleja que nos exige cada día más.

En la perspectiva socio-constructivista de los procesos de enseñanza aprendizaje en que situamos el estudio de la autorregulación, el aprendizaje se entiende como un proceso activo y la enseñanza como un proceso de ayuda a la actividad constructiva que éste lleva a cabo (Coll, 2001; Mauri, Coll y Onrubia, 2007). Bajo esta mirada, la autorregulación se concibe como la capacidad de generar pensamientos, sentimientos y actuaciones por parte del estudiante que están orientados a conseguir objetivos (Zimmerman, 2000). La autorregulación más que una capacidad mental o una habilidad de actuación académica, es un proceso de autodirección mediante el cual los estudiantes transforman sus capacidades en habilidades académicas. Este proceso se basa, entre otros aspectos, en que los estudiantes son conscientes de sus posibilidades y limitaciones; están orientados a metas centradas en la tarea y cuentan con estrategias apropiadas. Asimismo, dichos estudiantes contrastan su actuación con sus objetivos y pretenden optimizar su efectividad. (Mauri, Colomina, Martínez, Rieradevall, 2009).

Investigaciones sobre el tema han establecido que “los estudiantes con mayores competencias de autorregulación, además de obtener éxito académico, tienen actitudes positivas hacia el aprendizaje y las dificultades de la vida personal y laboral en definitiva suelen afrontar el futuro con mayor optimismo”. (Schunk, 2005, Perry, Vandekamp, Mercer y Nordby, 2002, Printrich y de Groot, 1990, Valle, Cabanach, Rodriguez y Nuñez Gonzalez-Pienda 2006 citado por Mauri, 2009). Por lo tanto, cobra sentido el hecho de que las universidades dirijan sus esfuerzos en desarrollar esta habilidad en los estudiantes para que puedan desenvolverse en distintos contextos o situaciones de la vida diaria. Ser una persona autorregulada en palabras simples, implica tomar decisiones, marcar metas, tener claridad en los objetivos de cada tarea que se presente, seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje de acuerdo a cada situación de aprendizaje, evaluar procesos, entre otras. Todas estas acciones permitirían a los estudiantes tener el éxito esperado por lo que es importante introducirse en esta materia y repensar procesos de enseñanza aprendizaje a favor de mejorar tanto la enseñanza como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Del mismo modo, otros estudios, señalan que “los estudiantes con altas competencias de autorregulación planifican su implicación en el aprendizaje mediante estrategias; realizan un seguimiento y valoración sobre los resultados que obtienen y solicitan ayuda a los demás para mejorar sus aprendizajes” (Mauri, 2009, p.35). La importancia que tienen estos estudios en el contexto de la educación universitaria es considerable pues dentro de los fines de esta se encuentra el desarrollo de competencias personales y profesionales. La autorregulación del aprendizaje es indispensable para lograr otras competencias que permitan al alumno desempeñarse tanto dentro como fuera del contexto universitario.

Ahora bien, estudios señalan que “los profesores escasamente incorporan en el aula la enseñanza de las competencias del aprendizaje autónomo. (Mauri, Colomina y de Gispert 2009; Perry, Hutchinson y Thauberger, 2008; Schunk y Zimmerman, 2003). Por lo tanto, al parecer, es necesaria una intervención

docente explícita para implicar a los alumnos en su propio trabajo y hacerles conscientes de la incidencia de las competencias de autorregulación en sus aprendizajes” (Perrenoud, 2004 citado por Mauri et al. 2009, p.35).

Es preciso decir, que en primera instancia, se buscaba medir la autorregulación de aprendizaje en estudiantes universitarios de distintas carreras de Educación, sin embargo, a medida que se fue adquiriendo información sobre la temática, surgen otras variables “la autoeficacia” y “la motivación intrínseca”, que se relacionan considerablemente a este tipo de aprendizaje y que fueron determinantes a la hora de reformular la idea anterior. La autoeficacia o “las creencias que tienen las personas, en este caso los aprendices, sobre su capacidad para ejecutar las acciones requeridas y producir los resultados definidos en una tarea” (Bandura, 1999), representa un elemento que predice de mejor forma el desempeño de la habilidad y el conocimiento personales; además tiene una influencia determinante en el rendimiento exitoso, la motivación y la persistencia. Del mismo modo, la motivación intrínseca entendida como “aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no” (Allejo, 2003 en Naranjo, 2009:166), es en palabras de Haber (2002) también considerada un tipo de automotivación, además es una variable que por sus características, requiere que el estudiante posea elementos autorregulatorios para que este tipo de motivación se mantenga en el tiempo. La experiencia nos enseña que los estudiantes no muestran motivación intrínseca para aprender muchos de los contenidos curriculares que se le presentan y en general su estudio o comportamiento está supeditado a motivos extrínsecos: recompensas, felicitaciones, castigos, etc. (Madrid, 1999).

Por estas razones, considero importante e interesante probar a través de esta investigación, qué tan presente está el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena y en qué medida inciden las variables antes descritas en este tipo de aprendizaje, por la relación que tienen con el rendimiento académico de los estudiantes.

De tal manera que los resultados de la misma se transformen en una fuente de conocimiento científico fundamental, para tomar decisiones en torno a cambios tanto en el diseño curricular, como en la capacitación de los docentes de la universidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 El aprendizaje autorregulado. Concepto y principales líneas teóricas que lo abordan

El constructo conocido como “aprendizaje autorregulado” ha sido abordado de manera informal desde hace dos siglos aproximadamente. Shunck y Zimmerman (2001) son autores que iniciaron la investigación sobre el constructo, el interés de su estudio surgió en Estados Unidos a partir de los ejemplos que brindaron algunos personajes que marcaron fuertemente su historia, entre los que se destacan Thomas A. Edison, Benjamín Franklin, Abraham Lincoln y George Washington, quiénes de alguna manera remarcaron la relevancia que tuvo en su vida la formación personal y académica, y explicitaron algunos de los procesos y las estrategias que desplegaron para concretar metas de aprendizaje; tal es el caso de Franklin que en sus diarios detalló las estrategias que utilizaba para adquirir más conocimientos, las metas académicas que seleccionaba y los progresos que diariamente iba alcanzando (Shunk y Zimmerman, 2001; Zimmerman, 1990). Otro ejemplo es el de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), considerado un autodidacta, ya que contando solamente con estudios primarios continuó estudiando en forma autónoma, llegando a ser uno de los escritores más influyentes de su época y a ocupar importantes cargos políticos, (Daura, 2011).

Lo anterior descrito demuestra la curiosidad, perseverancia y el condimento estrategia de las personalidades mencionadas. Se sumó a esto, la inquietud originada por la ineficacia de las políticas educativas implementadas, que influyó a que el estudio del aprendizaje autorregulado fuera abordado en contextos más formales y académicos (Zimmerman y Shunck, 2001).

Paulatinamente comenzaron a tener menor fuerza las ideas que desprendían del momento de la Escuela Tradicional o Clásica que predominó hasta principios del siglo XX en el ámbito educativo, a partir del cual “se consideraba que la capacidad para autorregularse solo podía ser desarrollada por aquellos que contaran con ciertas habilidades innatas (Zimmerman, 2002: 65 citado en Daura, 2011:51). Sin embargo, permanecía abierto el interrogante que se dirigía a entender cómo

ofreciendo condiciones educativas homogéneas en el aula, los alumnos obtenían un rendimiento diferente.

Entre los años 1970 y 1980, aparecen por un lado estudios llevados a cabo por Flavell (1979) sobre la metacognición y por otro investigaciones sobre la cognición social (Zimmerman, 2002 y 1989); se encontraron diferencias en el rendimiento académico y éstas llegaron a ser adjudicadas a una falta de conciencia metacognitiva y a la carencia de habilidades autorregulatorias y no precisamente a factores hereditarios (Daura, 2011)

Los hallazgos anteriores fueron los primeros pasos a que se comenzaran investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado para entender qué estrategias, conocimientos y habilidades se necesitaban para obtener un buen rendimiento académico. En el mismo periodo, “se promovió el dictado de diversas ofertas educativas encaminadas a adquirir la habilidad “aprender a aprender” en disciplinas como inglés, química, literatura, matemáticas, NTICS (Zimmerman, 1989; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005:2), que es su mayoría estaban centradas en el estudio de las estrategias metacognitivas y cognitivas implicadas en la autorregulación y en su incremento a nivel personal “(Boackaerts y Corno, 2005: 207 citado en Daura, 2011: 51)

De las investigaciones realizadas, surgieron diversas conceptualizaciones sobre el aprendizaje autorregulado, “al que por lo dicho en un principio, se consideró una capacidad estable del sujeto con la cual podía afrontar cualquier situación de aprendizaje sin importar el contexto en el que se encontrara (Boackaerts y Corno, 2005:207 citado en Daura, 2011: 51).

Se fueron modificando las definiciones del constructo autorregulación a medida que se desarrollaban estudios sobre él mismo, se origina así un panorama muy diverso sobre la temática. Cada una de estas conceptualizaciones, intentan describir como pueden obtenerse avances y retrocesos en el desempeño académico.

Existen modelos explicativos sobre el aprendizaje autorregulado, si se examinan se puede observar que todos tienen tres características en común:

“La primera consiste en sostener que los estudiantes son conscientes del potencial encerrado en la autorregulación del aprendizaje como capacidad necesaria para mejorar el propio rendimiento académico; la segunda hace referencia a la existencia de un proceso de retroalimentación o de revisión en el que los alumnos controlan métodos y estrategias de aprendizaje que utilizan para cambiarlos en función de lo previamente evaluado; la tercera describe las motivaciones por las cuales los estudiantes eligen una determinada estrategia durante el proceso de autorregulación” (Zimmerman 1990:5-6;2001:5-6; 2002:66 citado en Daura, 2011: 52).

Es importante hacer hincapié en que, gran parte de las investigaciones en torno al constructo antes señalado, plantean que la capacidad para autorregularse puede ser educada, aprendida y desplegada en las distintas etapas evolutivas y madurativas, por lo que se le concede una importante responsabilidad no sólo al estudiante, sino también a los docentes-educadores-profesores y tutores, que intervienen en el proceso educativo.

Según Zimmerman (2001) cada uno de los modelos existentes sobre el aprendizaje autorregulado sustenta una concepción específica sobre el proceso de aprendizaje, sobre el papel que juega el docente y el alumno, y consecuentemente sobre la significación que tienen algunas de las variables que intervienen en el proceso autorregulatorio como la motivación, la autoconciencia y la influencia del contexto.

Los modelos referidos han sido clasificados en siete grupos conforme a la perspectiva teórica en la que se sustentan, entre ellas está la Teoría del Condicionamiento Operante, la Teoría Fenomenológica, la Teoría del Procesamiento de la Información, la Teoría Volitiva, la Teoría Histórico Cultural de Lev Vygotsky, la Teoría Constructivista y la Teoría Sociocognitiva.

En el presente trabajo se considera que entre los enfoques mencionados, el propuesto por la Teoría socio-cognitiva es el más exhaustivo porque otorga importancia a los aspectos intrapsíquicos (cognición, motivación) y externos (contexto físico o ambiental) de la conducta. Se considera importante rescatar alguna de las perspectivas antes mencionadas con el objeto, de tener una visión más amplia de lo que significa el aprendizaje autorregulado.

Teoría del Procesamiento de la información

A partir de la década de los sesenta aparece un movimiento denominado por Dember (citado por Salmerón y Gutiérrez, 2012) como “la revolución cognitiva” que implicó un cambio radical y esencial en la comprensión o modos de ver los procesos de aprendizaje al centrar su campo de estudio en los procesos cognitivos. “El procesamiento de la información fue una de las teorías cognitivas predominantes en el campo de la investigación educativa. Desde la perspectiva del procesamiento de la información “el aprendizaje se concebía como un proceso que permitía captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo; el procesamiento de la información así entendido, está implicado en todas las actividades cognitivas, sea el pensamiento, la resolución de problemas, el olvido, el recuerdo, etc.” (Shunk, 2008, citado en Salmerón y Gutiérrez, 2012:6). Es preciso agregar que la metacognición en esta perspectiva tiene un rol clave en el sentido de que es interpretado como un constructo integrado en otro de mayor jerarquía, la metacognición, donde los aprendices autorregulados serían aquellos que monitorizan y controlan el procesamiento de la información con respecto a estándares.

Teoría Fenomenológica

La corriente fenomenológica planteada por Zimmerman (2001) considera que el aprendizaje autorregulado está estrechamente vinculado al self. “El self hace referencia a un constructo dinámico que se construye a sí mismo en relación al contexto histórico-social, en otras palabras corresponde al autoconcepto que

tenemos de nosotros mismos. Desde este prisma, el aprendizaje autorregulado es un proceso intrínseco motivado por disminuir la distancia entre el yo, percibido como real, y el yo ideal, lo que facilita un contexto de metas personales futuras.” (Salmerón y Gutiérrez, 2012:6). Dicho de otro modo, “la autorregulación corresponde a un proceso por medio del cual, se reconstruye el self de forma continua con el fin de lograr posibles identidades futuras y deseadas. Por lo tanto, un bajo autoconcepto y una baja autoestima explicarían las dificultades de los estudiantes a la hora de autorregularse” (McCombs, 2001 en Salmerón y Gutiérrez, 2012: 7). Es importante destacar que un estudiante persistirá, se esforzará y autorregulará con mayor probabilidad si el contexto en el que aprende presenta actividades con un valor y significado relevante para alcanzar identidades futuras deseadas. (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart Johnson, 2004; Oyserman & Destin, 2010). En definitiva, el desarrollo de la competencia en aprendizaje autorregulado es dependiente de estos procesos de reconstrucción de las estructuras de conocimiento del self (McCombs, 2001), por ello resulta imperativo guiar los procesos de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo tanto de competencias y estrategias de aprendizaje como al desarrollo de la autoestima y autoconcepto, dando lugar a entornos educativos que proporcionen a los estudiantes establecer puentes entre su identidad presente y futura.

En síntesis, tal como plantea McCombs (2001), la autorregulación bajo la perspectiva fenomenológica, corresponde a una respuesta natural a las oportunidades de aprendizaje, que es el resultado de las valoraciones que hace el estudiante acerca del significado y relevancia de una situación de aprendizaje en relación a sus intereses, necesidades y metas personales; de la comprensión de la propia agencia y capacidades para la autorregulación; y de los contextos que sostienen las percepciones de significatividad y autocontrol

Teoría Volitiva

Esta teoría plantea como propósito explicar los procesos de control de los impulsos e intenciones generados por la motivación durante la realización de actividad en relación a la meta. La volición (Acto de la voluntad que mueve a

actuar) se integra en un sistema autorregulador, que comprende además la motivación y procesos cognitivos (Pintrich y Shunck, 2006). La motivación y los procesos cognitivos son condiciones positivas, pero insuficientes para alcanzar metas y obtener buenos resultados académicos (Heckhausen, 1991, Kuhl, 1984). Se precisa además de un sistema de control y protección de los niveles de motivación y de las emociones de aquellos factores que actúan como distractores, tanto con origen personal como ambiental (Corno, 1993, 2001, 2008; Kuhl, 1984; Schallert; Reed, and Turner, 2004). La volición implica una intención de implementar y llevar a cabo una acción (Gollwitzer, 1999, citado por Corno, 2008). Así mientras los procesos motivacionales están implicados en el momento predecisional en el que los estudiantes toman decisiones y establecen sus metas, los procesos volitivos se encuadran en los momentos postdecisionales que se dirigen a la implementación de metas y su consecución. “Una vez el estudiante determina las metas a alcanzar, cruza el Rubicón¹, entrando en juego el control volitivo.” (Corno, 1993 en Salmerón y Gutiérrez, 2012:7).

Teoría Constructivista

Con respecto a la corriente constructivista cognitiva que tiene sus orígenes en la epistemología genética Piaget (1926-1952) en su visión clásica, sostiene que el aprendiz es un agente activo que construye significados a partir de sus propias experiencias en interacción con el entorno y otros agentes. La autorregulación bajo esta mirada, hace referencia al proceso de equilibración mediante el cual los esquemas existentes son coordinados y transformados en nuevos esquemas. Estos son asumidos como flexibles, dando lugar a mejoras cualitativas y posibilitando una acción adaptativa a posibles demandas del entorno. (Salmerón y Gutiérrez, 2012: 8). El planteamiento constructivista ha dado un giro hacia un planteamiento socio-constructivista, otorgándole mayor relevancia al contexto y entorno de aprendizaje y a las interacciones en el desarrollo cognitivo (Alexander, 2006; Paris, Byrnes, & Paris, 2001; Paris & Paris, 2007, Pressely, 2002). Desde la

¹ Corno (1993). Metáfora usada por el autor, a partir de las guerras de las Galias de Julio Cesar, para explicar el paso del momento motivacional, al momento volitivo. El Rubicon es el río fronterizo entre Italia y la Galia Cisalpina

perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje autorregulado es concebido como un constructo multidimensional que hace referencia a cómo los estudiantes realizan hipótesis, evalúan y construyen teorías para regular su autocompetencia, gestión y control, escolaridad y tareas académicas así como el uso de determinadas estrategias. (Paris, Byres, & Paris, 2001 en Salmerón y Gutiérrez, 2012: 8). Zimmerman (2001) plantea que el desarrollo del aprendizaje autorregulado desde esta perspectiva, sigue estando fuertemente condicionada por los estadios del desarrollo cognitivo, determinados principalmente por la maduración y la edad.

Teoría Histórico Cultural

Otra de las corrientes reconocidas en el ámbito educativo es la sociocultural y quién la representa es Vygotsky. Aunque este autor no escribió explícitamente sobre el concepto de autorregulación, sus trabajos se centran fundamentalmente en la transformación de Funciones Psicológicas Elementales (FPE) en Funciones Psicológicas Superiores (FPS); Las FPS se refieren a fenómenos psicológicos autorregulados y realizados de manera consciente y voluntaria, de origen social, y que son mediados por signos y herramientas (Daniels, 2003, Leontiev, 1978; Vygotsky, 1979, 1995; Wertsch, 1995) La autorregulación se interpreta como el ejercicio de control sistemático de varias FPS como la memoria, la planificación, el análisis, la evaluación, y la síntesis (Diaz, Winsler, Atencio, & Harbers, 1992; Espinosa, 2008; Henderson & Cunningham, 1994). Dentro del contexto social, cualquier función psicológica superior, entre ella la autorregulación, es construida y está significativamente influenciada por la acción e ideas de otros y también por el desarrollo histórico y la mediación cultural (Lacasa & Herranz, 1989; McCaslin & Hickey, 2001; Vygotsky, 1986, 1995; Wertsch, 1990) (Salmerón y Gutiérrez, 2012)

Teoría Socio-cognitiva

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) que posteriormente fue denominada teoría social cognitiva (1986) y que es considerada la que más se ha desarrollado en torno al concepto de autorregulación, concibe el aprendizaje

autorregulado como un proceso de origen social por el cual, un estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla la adquisición de su cognición, emociones, motivación y conducta, orientado por metas y características contextuales del entorno. (Salmerón y Gutiérrez, 2012:8).

Bandura (1986) definió tres subprocesos de la regulación: la auto-observación, los auto-juicios y las auto-reacciones. La auto-observación también denominado auto-monitoreo corresponde al proceso de focalizar, chequear y recordar determinada información para que posteriormente pueda ser juzgada con el propósito de regular el comportamiento. Los auto-juicios tienen que ver con comparaciones entre el nivel de rendimiento y las metas establecidas (Schunk, 2008), son posibles sólo a partir del auto-monitoreo. Finalmente se encuentran las auto-reacciones que son la respuesta del estudiante en función de sus propios juicios. Estas reacciones guardan relación con un constructo de la teoría de Bandura (1997), las creencias de autoeficacia que al decir de Bandura, son los juicios que realizan las personas sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para lograr determinados tipos de metas.

Es preciso decir, que desde esta visión, la competencia autorreguladora no es producto exclusivo de la maduración ni tampoco es un producto emergente a partir del ambiente. El enfoque sociocognitivo ofrece un planteamiento teórico integrador de factores comportamentales, ambientales y personales (cognición y emoción) recíprocamente determinados. (Bandura, 1986, Zimmerman, 1994; Zimmerman & Schunk, 2008).

Siguiendo las ideas de esta perspectiva Schunk & Zimmerman (1997) diseñan un modelo explicativo del desarrollo de la autorregulación. Éste está formado de cuatro niveles de desarrollo: a) observación b) emulación c) autocontrol d) autorregulación. Los primeros dos niveles tienen una elevada influencia social y los dos segundos su influencia se dirige hacia el agente que aprende o aprendiz.

Zimmerman (1994) tomando como referencia la perspectiva sociocognitiva, elabora un modelo cíclico del aprendizaje autorregulado formado por tres fases:

previsión, control del desempeño y auto-reflexión (forethought-performance control-self-reflection).

Es preciso dejar de manifiesto que los modelos originados básicamente a partir de la corriente socio-cognitiva son los que han demostrado una aproximación más profunda y detallada del proceso y de los componentes implicados, obteniendo una mayor repercusión en el campo científico. Los dos modelos sociocognitivos que se desarrollarán más adelante son los de Zimmerman (2000) y Pintrich (2000) que explican el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico, fuertemente influenciado por el contexto, conformado por fases en las que se seleccionan y combinan estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

2.2 La autorregulación y otras variables

La autorregulación es un concepto complejo que requiere del conocimiento de varios elementos que son parte del mismo para lograr su comprensión y que serán analizados a continuación.

Zimmerman (1989) entiende la autorregulación como el grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje. Él considera que la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto son elementos claves de la autorregulación, por lo tanto, resulta importante que previo a analizar los modelos explicativos sobre autorregulación se definan algunos elementos que intervienen en el proceso autorregulatorio, con el fin de lograr un mayor entendimiento del mismo.

La cognición corresponde a un complejo de procesos mentales, en el ámbito de la autorregulación son pertinentes aquellos procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje, hablamos en este caso de la memoria, el razonamiento, la solución de problemas, o la construcción de significado. Los procesos anteriores se relacionan con el ejercicio de ciertas estrategias de aprendizaje.

Monereo (2000, 34) define las estrategias de aprendizaje como:

“un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.” La definición anterior, destaca el comportamiento estratégico como un proceso de toma de decisiones.

Hay que destacar, que existen investigaciones que indican que los estudiantes con mejor desempeño usan más estrategias de aprendizaje que los de bajo desempeño. (Zimmerman y Martínez Pons, 1988 citado en Peñalosa, Landa y Vega, 2006, p.5)

Por lo tanto, es fundamental el aprendizaje de estrategias de aprendizaje para llevar a cabo proceso de conocimiento, descubrimiento y resolución de determinadas tareas.

Autores como Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking (1998) coinciden en la identificación de una taxonomía de estrategias de aprendizaje:

- a) **Estrategias de ensayo:** se utilizan para seleccionar y codificar la información al pie de la letra, e incluyen la recitación o repetición de la información. Son ejemplos, repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copias el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado. La limitación que tiene este tipo de estrategias es que permiten realizar pocas conexiones entre la información nueva y la que ya está disponible en la memoria a largo plazo.
- b) **Estrategias de elaboración:** su uso permite construir conexiones entre la información dado por el material a aprender y el conocimiento previo del alumno. Permiten recordar nombres, categorías, secuencias o grupos de elementos (conceptos). Ejemplo de ellas son elaborar resúmenes, tomar notas, hacer esquemas, entre otras.

- c) **Estrategias organizativas:** se utilizan para construir conexiones internas entre piezas de información dadas en el material de aprendizaje. Éstas ayudan a los aprendices a recordar la información a través de la creación de estructuras. Los estudiantes pueden aprender a estructurar el contenido a través de representaciones visuales como diagramas, matrices, secuencias y jerarquías.

La metacognición es un término acuñado y definido por Jhon Flavell como "(...) el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, meta-aprendizaje, meta-atención, meta-lenguaje) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B, cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debiera tomar nota de D porque puedo olvidarlo. (...) La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Flavell, 1976 en Mateos, 2001: 21-22 citado en Zulma Lanz, 2006:2)

Flavell (1976) propuso que el proceso de metacognición se componía de conocimientos metacognitivos y de experiencias metacognitiva de regulación.

El conocimiento metacognitivo, representa al conocimiento adquirido acerca de los procesos cognitivos, que puede ser utilizado para el control de los mismos. Este tipo de conocimiento se divide en tres categorías: conocimiento de las variables de la persona, conocimiento de las variables de la tarea y conocimiento de las variables de la estrategia.

El primer tipo de conocimiento hace mención a la comprensión acerca de cómo el ser humano aprende y procesa la información, así como el conocimiento individual de los procesos de aprendizaje propios. En este sentido, lo anterior se puede representar con el ejemplo de un estudiante que es consciente de que para estudiar es más productivo hacerlo en una biblioteca en silencio que en un lugar donde existen muchas distracciones.

El segundo tipo de conocimiento tiene que ver con la comprensión acerca de la naturaleza de la tarea y el tipo de demandas del procesamiento de la información que impondrá al individuo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento puede ser que un estudiante es consciente de que para leer y comprender un texto científico tomará más tiempo que en leer una novela.

El último tipo de conocimiento implica comprender tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas y del mismo modo comprender cómo y dónde es apropiado el uso de las mismas. Ahora bien, las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad intelectual hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese proceso. (Zulma, Lanz, 2006, p.2).

Un ejemplo de acuerdo a la idea anterior puede ser que después de leer un párrafo en un texto un aprendiz se pregunta a sí mismo acerca de los conceptos discutidos en el párrafo. Su meta cognitiva es entender el texto. El auto-cuestionamiento es un estrategia metacognitiva común de monitoreo de la comprensión. Si el estudiante no puede responder sus preguntas, entonces debe determinar que necesita hacer para asegurar el cumplimiento de la meta cognitiva de comprender el texto. El aprendiz puede decidir releer el párrafo hasta contestar las preguntas autogeneradas. Si después de releer el texto puede contestarlas, puede determinar que entendió el material. De esta forma, la estrategia metacognitiva de autocuestionamiento se utiliza para asegurar que la meta cognitiva de comprensión se cumpla. (Peñalosa, Landa y Vega, 2006)

Es importante dejar en claro, que las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, están estrechamente relacionadas y son interdependientes, cualquier intento por examinar una sin reconocer la otra, sería omitir para de la escena de aprendizaje.

En síntesis, “cuando hablamos de metacognición, nos referimos al conocimiento y regulación de nuestra actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos” (Zulma Lanz, 2006, p.4)

La **motivación** constituye un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige.

“La motivación es un constructo teórico hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.”(Bisquerra, 2000, p.165)

Autores como Herrera, Ramírez y Roa(2004) sostienen que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. En otras palabras la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie un acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, formulan una definición de motivación luego de tomar en consideración opiniones de otros autores; “la motivación podríamos entenderla como un proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar.” (p.5)

La motivación se refiere al porqué los estudiantes eligen aprender. El manejo de la motivación implica el desempeño de una serie de estrategias como la orientación a las metas, las expectativas y el componente afectivo.

Las primeras tienen que ver con que las metas dirigen la atención, movilizan el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo de estrategias. En la medida en que el estudiante selecciona y persigue metas, será capaz de progresar personalmente, obtener retroalimentación y auto-monitorear su progreso. (Dembo et al, 2004 en Peñalosa, Landa y Vega, 2006, p.9)

Shunck (2001) plantea que las metas deben tener ciertas características para que puedan cumplirse como a) ser específicas, b) susceptibles de cumplimiento a corto plazo, c) deben implicar cierto reto, no ser muy fáciles ni muy difíciles y d) ser auto impuestas, pues generan un mayor compromiso en el estudiante.

Las segundas guardan relación con las creencias acerca de la habilidad propia para realizar las tareas, también conocidas como atribuciones de autoeficacia. Si un alumno tiene una alta autoeficacia tendría mayor motivación para llevar a cabo la tarea.

Las terceras corresponden a reacciones emocionales del estudiante ante la tarea. La ansiedad ante una evaluación conllevaría en el estudiante a disminuir su motivación (Pintrich y de Groot, 1990).

La **conducta** alude a lo que los estudiantes hacen efectivamente en el momento de perseguir sus metas, es un ejemplo de esto, la realización de las metas planeadas. Lo que el estudiante hace, puede implicar escribir sus metas, revisarlas con frecuencia, realizar los pasos especificados en las metas, monitorear si los pasos fueron realizados adecuadamente, rectificar las metas, ejecutar los pasos consecuentes. (Zimmerman, 2000)

El **contexto** representa al ambiente en el que el estudiante aprende, así como los medios de apoyo para su proceso de aprendizaje. Zimmerman y Martínez Pons (1986) reportan que los estudiantes con mayor desempeño son proactivos al elegir

el sitio en el que estudiarán y los pasos que realizarán para asegurarse de tener las mejores condiciones. Es importante estructurar y reestructurar el ambiente de estudio para obtener los mejores resultados. (Dembo et al, 2004).

2.2.1 Concepto de autorregulación del aprendizaje

Existen diversas conceptualizaciones referidas al aprendizaje autorregulado dentro de éstas encontramos a McCombs (1989) quien plantea que, para que se dé autorregulación en el aprendizaje, el alumno debe formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias, ejecutar los proyectos y evaluar esta actuación.

Por otro lado, para Shunck (1989, 1994), sólo puede denominarse autorregulado aquel aprendizaje en el que los sujetos autogeneran sus propias actuaciones, sistemáticamente encaminadas a alcanzar las metas de aprendizaje previamente formuladas o elegidas.

Meece (1994) considera que el aprendizaje autorregulado hace referencia sobre todo al proceso mediante el cual los alumnos ejercen el control sobre su propio pensamiento, el afecto y la conducta durante la adquisición de conocimientos o destrezas. De otra parte, para Winne (1995) El aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminadas a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas.

Según Boekaerts & Cascallar (2009) el aprendizaje autorregulado se define como una forma específica del aprendizaje que se distingue de aquellas que descansan en la regulación externa y en la cual el aprendizaje debe ejercer control y dirección de sus propios procesos cognitivos y motivacionales para lograr sus metas de aprendizaje.

También es entendido como “el grado en que los estudiantes son metacognitiva, motivacional y comportamentalmente participantes activos de sus proceso de aprendizaje. (Zimmerman, 2008).

Rosário (2004) define el aprendizaje autorregulado como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos. (p.37).

La autorregulación del aprendizaje engloba acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje en un proceso autodirectivo, según el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarios para funcionar en diversas áreas (Valle, Nuñez, González-Cabanach; González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Cerezo y Muñoz-Cadavid, 2008; Zimmerman, 2002).

Si realizáramos una síntesis que englobe las definiciones anteriores podríamos establecer que la autorregulación es un proceso complejo, activo y autodirigido, en el cual entran en juego una serie de variables que concatenadas entre sí se dirigen al logro de las metas previamente fijadas.

Es importante considerar que las experiencias de aprendizaje jamás son completamente auto o externamente reguladas: la decisión de aprender algo generalmente es gatillada por algún condicionante externo, pero si esto ocurre es porque el aprendiz decidió prestarle atención; en otras palabras el aprendizaje sólo puede ocurrir bajo el control interno del que aprende. (Van Eekelen, Boshuizen y Vermunt, 2005).

2.3 Características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje

Según Zimmerman (2001, 2002) los estudiantes que autorregulan su aprendizaje se caracterizan principalmente porque participan activamente en su aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Sus

características coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, frente a los de bajo rendimiento (o dificultades de aprendizaje que presentan déficit en esas variables (Reyero y Touron, 2003, Roces y González Torres 1998; Zimmerman, 1998).

Hay que dejar en claro que todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento con un adecuado entrenamiento en esas dimensiones.

Los estudios señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan el aprendizaje de los que no lo hacen (Corno, 2001, Weinstein, Husman y Sierking, 2000, Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002 en Torrano y González, 2004):

- 1) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización) que les van a ayudar a atender a transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- 2) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (meta cognición).
- 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p. ej., gozo, satisfacción, entusiasmo.), capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- 4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en la tarea y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica (help-seeking) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- 5) En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y

la estructura de la clase (p.ej., cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo.)

- 6) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Otras cualidades de los estudiantes autorregulados es que son seguros de sí mismos, proactivos, que es la cualidad que los hace responsables y decididos para modificar y mejorar su conducta, eligiendo en cada momento qué y cómo lo van a realizar, haciendo predominar su capacidad de elección por sobre las influencias del contexto. Además suelen buscar ayuda de otros expertos, que pueden ser docentes o compañeros de clases. Desde el punto de vista docente, es importante tener en cuenta que la autorregulación no solo no es una capacidad, sino que tampoco es estable, por lo que puede variar según la influencia de diversos factores (madurativos, vivenciales, contextuales), lo que implica la necesidad de considerar las acciones que pueden realizarse desde el contexto para favorecer el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Daura, 2011).

Podemos decir que, ante todo, lo que distingue al alumno autorregulado es que “es alguien que considera que el aprendizaje no es algo que le sucede a él sino que también puede ser causado por él” (Torre, 2008:76)

Hay que destacar, que la autorregulación es un proceso que se enseña y que debiera llevarse a cabo en los primeros niveles de aprendizaje, aunque sean en algunos aspectos propios de la autorregulación con el propósito que en etapas posteriores los estudiantes logren autonomía y responsabilidad en las tareas y problemas que se le presentan tanto en el contexto académico como fuera de él.

El docente en este proceso, juega un rol de apoyo constante y mantiene una relación más bien horizontal con sus estudiantes, en este sentido, la libertad que

se otorga en este proceso es justamente producto de la autonomía que el estudiante ha adquirido en su proceso de autorregulación.

La idea de analizar, estudiar esta temática es fundamentalmente para crear consciencia del trabajo que realizamos como docentes, repensar nuestras prácticas y por qué no, dirigir nuestros procesos hacia la autorregulación del aprendizaje.

2.4 Modelos sociocognitivos del aprendizaje autorregulado

Existen diversos modelos que intentan explicar el aprendizaje autorregulado, como he reiterado en varias ocasiones, este trabajo se orienta fundamentalmente bajo la perspectiva social cognitiva de Bandura y a partir de ella se analizarán los enfoques de Pintrich y Zimmerman, por la importancia de estos para el trabajo universitario.

Paul Pintrich (1953-2003) se destaca entre muchos autores que indagaron e investigaron en la temática del aprendizaje autorregulado, por el hecho de haber brindado en un corto periodo de tiempo una gran variedad de aportes al campo científico. “Entre los constructos teóricos a los que abocó sus esfuerzos se destacan: la motivación, el cambio conceptual, el pensamiento epistemológico, la optimización de la Educación Superior y el aprendizaje autorregulado. (Daura, 2010).

Sus estudios se basan en el Paradigma sociocognitivo, fue desde el cual pudo explicar la integración existente entre factores motivacionales y cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje, cuestión que hasta el momento no había sido alcanzada por otros autores (Montero y de Dios, 2004; Mayer, 2004; Pintrich, 2000; Pintrich, 2004).

Este modelo posee gran similitud teórica con el modelo tripartito del aprendizaje autorregulado elaborado por Barry B. Zimmerman (2000) en que ambos lo

explican como un proceso cíclico en el que suceden una serie de etapas o fases sobre las que tiene gran peso el contexto social. (Daura, 2010)

Cabe agregar que la teoría de Bandura surge en oposición a la teoría conductista que entiende la conducta humana como una respuesta a los estímulos ambientales sin prestar importancia a los procesos internos que se desenvuelven en el sujeto.

2.4.1 Modelo de Paul Pintrich

Pintrich y colaboradores desarrollaron un modelo ya en 1980, fecha desde la cual el modelo se ha ido perfeccionando recibiendo varias innovaciones hasta llegar a la propuesta actual. La presente versión incluye una configuración mucho más amplia que otros modelos al integrar, los factores cognitivos y los afectivo-motivacionales, junto a los sociales y contextuales, partiendo siempre de la perspectiva del procesamiento de la información, y más concretamente, de los descubrimientos sobre metacognición. (Alcida, 2012)

La autorregulación desde la perspectiva de Pintrich (2000) queda definida de la siguiente manera: “el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo en el cuál los aprendices establecen metas para su aprendizaje y después tratan de monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y rasgos contextuales de su ambiente” (p.453)

En esta definición se establece que el proceso de autorregulación del aprendizaje involucra distintos procesos que son importantes y gatillantes en el proceso de aprender y que muchas veces no son considerados y promovidos en el aula, como el establecimiento de metas de aprendizaje, monitoreo y control de la cognición, motivación y conducta considerando siempre las características contextuales de sus entorno.

Pintrich, propone una estructura de aprendizaje autorregulado sistematizada en cuatro fases de desarrollo: planificación, supervisión, revisión y valoración y en

cuatro áreas: cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual. Esta clasificación permite captar la interrelación de los subprocesos implicados en la autorregulación y la forma en que operan en función de los cuatro momentos del proceso de aprendizaje.

Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich

FASES	ÁREAS DE REGULACION			
	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN Y AFECTOS	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1.- Previsión, Planificación y activación	Establecimiento de metas	Orientación hacia metas	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepciones de la tarea
	Activación del conocimiento previo considerado relevante para la tarea. Activación del conocimiento meta-cognitivo	Juicios de auto-eficacia. Juicio sobre el aprendizaje. Percepciones sobre la dificultad de la tarea. Activación del valor y del interés personal sobre la tarea.	Planificación de la auto-observación del comportamiento	Percepciones del contexto
2.- Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y los afectos	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación del comportamiento.	Monitoreo de los cambios producidos sobre las condiciones de la tarea y del contexto.
3.- Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas de aprendizaje. Pensamiento	Selección y adaptación de estrategias de gestión de la motivación y los afectos	Aumento y disminución del esfuerzo. Persistencia Renuncia Búsqueda de ayuda.	Modificar o renegociar tarea. Modificar o salir del contexto.
4.- Reacción y Reflexión	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección de conducta	Evaluación de la tarea Evaluación del contexto
Tabla Nº 1 – Fases, Áreas y subprocesos implicados en el Aprendizaje Autorregulado6 (Pintrich, 2000: 454;2004: 390) tomado de Daura, 2010, p.6)				

Área A: Cognición

La autorregulación de la cognición supone planificar, monitorear y regular procesos mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, considerando el conocimiento referido a la tarea, el conocimiento estratégico referido a las estrategias y el conocimiento de mismo aprendiz sobre sí mismo.

En esta área y para desarrollar las fases indicadas, se requiere de la activación de diferentes procesos:

-Fase de planificación y Activación de la cognición. En esta fase se produce la planificación y el establecimiento de metas, que supone una toma de decisión sobre la inversión de tiempo y esfuerzo, y el mismo tiempo, la activación de conocimientos previos y creencias de auto-eficacia en relación a ella; percepciones sobre el contexto y la tarea respecto de la dificultad que se le atribuye y adecuación del lugar de estudio, entre otros. (Pintrich, Marx, y Boyle, 1993 en Alcida, 2012)

-Fase de Monitoreo de la cognición. Se refiere a la supervisión que hace la persona de su propia conducta con la intención de realizar cambios de ser necesario. Esta es una gestión imprescindible para evaluar el desarrollo de la actividad que se está desarrollando, los progresos hacia la meta y los resultados que se alcanzan.

-Fase de Control y Regulación de la cognición. Guarda relación con los esfuerzos que hace el estudiante para auto-regular y auto-controlar aquellos aspectos que en la fase anterior se han detectado como deficitarios. Si la persona no percibe la necesidad de realizar ningún cambio en la conducta, contexto o tarea, su decisión de mantener su comportamiento cognitivo, dependerá de estos mecanismos de control y regulación. Se requiere de la activación de las estrategias cognitivas necesarias para la realización de la tarea y de las estrategias de regulación de la motivación (Wolters, 1998 en Alcida, 2012).

-Fase de Reacción y Reflexión de la cognición. Es el momento de la evaluación del proceso desarrollado, que tiene como objetivo apreciar aquello que ayudó al buen avance de la tarea y lo que la complicó. A través de este proceso, el estudiante es capaz de valorar si puede repetir o no el mismo procedimiento ante tareas y propósitos similares en el futuro. Los buenos autorreguladores consideran útil evaluar sus resultados y el proceso que les permitió alcanzarlos, al contrario de los estudiantes que evitan esta auto-evaluación o no le atribuyen importancia. (Zimmerman, 1998b, 2002, 2008 en Alcida, 2012).

Área B: Motivación

La motivación es un elemento crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en casi todas las aproximaciones del aprendizaje autorregulado.

Según el punto de vista de Pintrich (2000, 2004), es posible autorregular la motivación tanto desde las creencias motivacionales como desde lo afectivo mediante una serie de estrategias de control que ayudan al estudiante a enfrentarse a emociones muchas veces negativas, como el miedo o la ansiedad.

-Fase de Planificación y Activación de la motivación. Este proceso implica juicios de autoeficacia así como de creencias motivacionales acerca del valor e interés de la tarea. Supone la adopción de metas académicas como representaciones cognitivas de lo que los estudiantes intentan alcanzar. (Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez, y González-Pienda, 2006a, 2006b).

-Fase de monitoreo de la motivación. Sobre cómo los individuos monitorean su motivación no hay demasiada investigación al respecto. Se infiere de los trabajos sobre el control y la regulación de la motivación que los sujetos efectivamente controlan su eficacia, interés o ansiedad, lo cual implica una conciencia y control de sus creencias y afectos a algún nivel. (Pintrich, 2000 en Alcida, 2012)

-Fase de Control y Regulación de la motivación. Los aprendices captan el nivel de dificultad en la realización de alguna tarea cognitiva, perciben si se están poniendo nerviosos ante un posible fracaso o si pierden la confianza en resolver la

tarea. En base a esta información, ponen en marcha diferentes estrategias motivacionales, tal como, autoinstrucciones positivas, lenguaje auto-dirigido, evocación de metas extrínsecas, estrategias de auto-afirmación o estrategias para controlar la ansiedad o afectos negativos.(Pintrich, 2000 en Alcida, 2012).

-Fase de Reacción y Reflexión de la motivación. Todas las personas reaccionan con alegría ante el éxito o tristeza ante el fracaso, o con orgullo, enfado, culpa o vergüenza según sean las circunstancias (Weiner, 1986). Estas emociones son precisamente el componente afectivo de la motivación, las atribuciones sobre los resultados obtenidos (Pintrich, 2000 en Alcida, 2012).

Área C: Conducta

Esta área está contemplada en la autorregulación del aprendizaje sin embargo no así en otros modelos. Guarda relación a los esfuerzos que hace la persona por controlar su propio comportamiento.

-Fase de Planificación y Activación de la conducta. Tiene que ver con la planificación del tiempo y el esfuerzo y la organización de un plan para la observación de la propia conducta.

- **Fase de monitoreo de la conducta.** Implica prestar atención al propio comportamiento, monitoreando el uso del tiempo, del esfuerzo, entre otros.

- **Fase de Control y Regulación de la conducta.** Esta fase se manifiesta cuando ya se ha monitoreado la conducta, en la fase previa. En ésta se introducen cambios que se necesiten en la forma de proceder. En esta fase se ponen en marcha estrategias de gestión de recursos, tiempo de estudio, búsqueda de ayuda, modificación de contexto.

-Fase de Reacción y Reflexión de la conducta. Durante esta fase el individuo realiza la cognición sobre su conducta como aprendiz, con el propósito de que en un futuro tomar una decisión referente de tiempo o esfuerzo, cambiar el lugar de estudio, o darse cuenta de que estudiar el día antes de un examen no es la mejor alternativa. (Pintrich, 2000).

Área D: Contexto

Esta área incluye los intentos que realizan los estudiantes autorregulados por monitorear, controlar y regular el contexto de la tarea. (Pintrich, 2000, 2004 citado en Alcida, 2012)

-Fase de Planificación y Activación del contexto. Esta fase se refiere fundamentalmente a las percepciones individuales del contexto y la tarea. El contexto del que se habla corresponde tanto al físico como al social como por ejemplo distracciones, localización de los materiales necesarios, clima de la clase entre otros aspectos. Con respecto a la percepción de la tarea son parte de ésta las normas de la clase, conocimiento general sobre los tipos de tarea y la forma de evaluarla.

-Fase de Monitoreo del contexto. El monitoreo del contexto se realiza de la misma manera con que se monitorea la cognición, motivación y conducta. En esta fase el estudiante debe cumplir y respetar el sistema en el que se encuentra, debe tener claro tanto las oportunidades como las restricciones que el sistema le brinda.

-Fase de Control y Regulación del contexto. Esta fase es para modificar las tareas y el contexto de acuerdo a las percepciones de la fase anterior. El aprendiz debe ser consciente de las fuentes de distracción, de la búsqueda de materiales que pueda necesitar y debe controlarlos ajustando su comportamiento y estrategias a los mismos.

-Fase de Reacción y Reflexión del contexto. En esta etapa los aprendices realizarán una evaluación general de la tarea y el contexto, que servirá como retroalimentación para futuras planificaciones o ejecuciones en contextos y ante tareas similares.

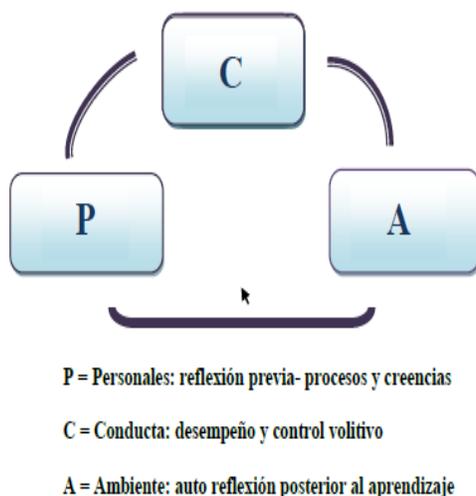
A modo de síntesis, se puede establecer que el modelo de Pintrich, ofrece un marco global y comprensivo donde se puede analizar detalladamente los distintos proceso cognitivos, motivacionales, afectivos comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado. Lo interesante que tiene este

modelo frente a otros es que por primera vez se incluye, cómo área sujeta a autorregulación, el área contextual. Torrano y González (2004) plantean que el modelo de Pintrich destaca que los estudiantes sí que pueden hacer algo por cambiar y modificar su contexto, por lo que este aspecto debe considerarse como una cuestión importante en la autorregulación del aprendizaje.

2.4.2 Modelo de Barry Zimmerman

Zimmerman desarrollan un modelo desde los años 80 basado en la perspectiva socio-cognitiva de Bandura (1986). El modelo se apoyo en la concepción triádica de la conducta humana (conducta, factores personales y las influencias externas), en el peso de las creencias de autoeficacia en el comportamiento y la importancia del aprendizaje observacional o modelado.

Figura N° 1: Componentes de la Teoría del Aprendizaje Social y de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (Schunk y Zimmerman, 1998, citado en Alcida, 2012 p. 112):



- **La primera fase corresponde a la reflexión previa (P):** En esta fase se activan los subprocesos de autorregulación como fijación de metas,

planificación de estrategias, creencias de autoeficacia, orientación de metas y motivación intrínseca.

- **La segunda fase desempeño y control volitivo (C):** esta fase tiene que ver con los procesos que ocurren durante la realización y activación de los esfuerzos para aprender y afectan la concentración y la conducta. En ella se activan los procesos de autorregulación como: focalizar la atención, auto-monitoreo, entre otros.
- **La tercera fase auto-reflexión (A),** esta fase se refiere a los procesos que ocurren posterior a finalizada la tarea. Se activan los subprocesos de autorregulación como, autoevaluación, atribuciones, auto reacciones y adaptabilidad.

Para Zimmerman (2000) “La autorregulación del aprendizaje se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y autogenerado cíclicamente ajustado para el logro de metas personales” (p.14)

La autorregulación del aprendizaje también puede ser definida como “aquellos procesos de auto-gobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (Zimmerman, 2008; 166)

La autorregulación del aprendizaje, es un proceso abierto que se desarrolla en tres fases, dentro de las cuales tienen lugar otro tipo de procesos y subprocesos.

Figura N° 2: Fases y subprocesos del aprendizaje autorregulado

(Zimmerman, 2000, 2002 tomado de Alcida, 2012:116)



1) Fase previa; relativa a los procesos que preceden al esfuerzo dedicado al aprendizaje y que afectan el mismo.

Esta fase tiene lugar cuando los sujetos analizan la tarea, establecen metas específicas y planifican o redefinen su estrategia para alcanzar sus objetivos (Zimmerman, Bonner, y Kovach, 1996)

Por otro lado, en esta fase, se pueden diferenciar dos procesos, el análisis de la tarea y las creencias motivacionales.

Análisis de la tarea: se relaciona con el planteamiento de metas, dicho de otra manera la intención se convierte en objetivos para alcanzar los resultados de aprendizaje (Locke y Latham, 1990) y con la planificación estratégica donde el alumno comienza a seleccionar estrategias de aprendizaje o métodos para alcanzar los objetivos diseñados previamente.

Las creencias motivacionales, son las que determinan el tipo de análisis previo de la tarea, entre ellas se encuentran:

-Percepción de autoeficacia: tienen que ver con las creencias personales sobre la capacidad de aprender o alcanzar determinados niveles de desempeño académico.

-Espectativas sobre los resultados, se orientan a los resultados finales que se buscan con el aprendizaje.

-Orientación a metas de aprendizaje: los estudiantes valoran el proceso de aprendizaje por sí mismo y se centran en el progreso de éste

-Interés intrínseco: valor que se le otorga a la tarea.

2) Fase de realización o control volitivo: relativa a los procesos que ocurren durante el aprendizaje y que afectan a la atención dedicada al mismo y a las acciones que se ponen en marcha.

En esta fase se ponen en juego dos tipos de estrategias:

-**Estrategias de autocontrol** que son elegidas en la fase de planificación en la que se encuentra la focalización de la atención, referente a la acción de protegerse de los distractores que pugnan con la tarea concreta de aprendizaje, las estrategias de la tarea, son las que ayudan al aprendizaje y rendimiento, se aplican estrategias de estudio (toma de apuntes, lectura comprensiva, preparación de exámenes.), las auto-instrucciones corresponden a verbalizaciones sobre los pasos a dar durante el desempeño de la tarea (Schunk y Zimmerman, 1998), las imágenes mentales corresponden a representaciones que potencian significativamente el aprendizaje, el recuerdo y la construcción del conocimiento.

Por último se encuentran las **estrategias de auto-observación** que es considerada por Zimmerman como un proceso muy significativo en el estudiante pues representa una mirada sobre sí mismo y el proceso en realización, entregando aportes respecto a información sobre los progresos y fracasos referentes al rendimiento de los compañeros, criterios académicos o propios establecidos, lo anterior a favor de los procesos de aprendizaje, pues

de esta manera se pueden efectuar los cambios que sean necesarios para mejorar el aprendizaje.

2) Fase de autorreflexión: relativa a las reflexiones del sujeto una vez terminada la tarea. Esta última fase implica procesos relativos a los juicios personales y reacciones emocionales y a su vez cuatro subprocesos.

Autoevaluación: implica evaluar los éxitos o fracasos académicos de forma objetiva.

Atribuciones causales: ante algún fracaso, atribuyen éste a causas que se pueden corregir y mejorar.

Reacciones satisfacción o insatisfacción: éstas se presentan posterior a la atribución causal puesto que estas últimas afectan las impresiones de satisfacción y sentimientos positivos o negativos surgidos en relación con los resultados obtenidos. La motivación se incrementa en función de la satisfacción personal, mientras que la disminución de la misma debilita los esfuerzos por aprender. (Zimmerman, 2002)

Reacciones adaptativas o defensivas: corresponden a reacciones que influyen de manera significativa sobre la adaptación del procedimiento empleado o bien, de estrategias de aprendizaje utilizadas y que no conllevaron al logro de las metas. Son de gran importancia, pues se orientan hacia metas altas o formas mejores de autorregulación, por ejemplo escoger estrategias más adecuadas para el logro de los objetivos. Por el contrario, las reacciones defensivas sirven para protegerse de la insatisfacción y de los efectos negativos, aunque también repercuten negativamente sobre futuras actuaciones ante las tareas, ya que generan conductas de evitación de simplificación cognitiva, apatía, limitando el crecimiento personal.

Modelo Pleje

Como síntesis, aparece un modelo que simplifica a los dos anteriores, (Zimmerman y Pintrich), pues ha sido modificado asumiendo un modelo más

cíclico más parsimonioso. La sigla PLEJE significa Planificación, Ejecución y Evaluación de las tareas. En este modelo, el proceso cíclico es activado en cada una de las fases reforzando la lógica procesual de la autorregulación.

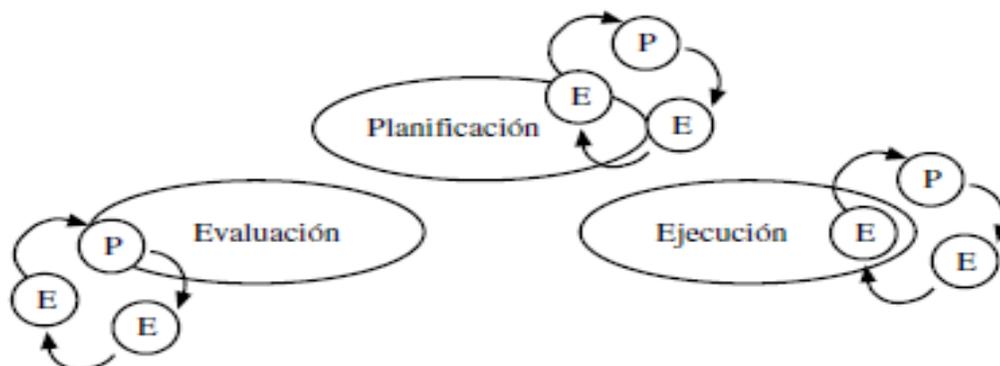


Figura N° 3: Modelo PLEJE del aprendizaje autorregulado (Rosário, 2006)

- **La fase de planificación** se pone en acción cuando los estudiantes analizan la tarea específica de aprendizaje: análisis de los recursos personales y ambientales para enfrentar la tarea, el establecimiento de objetivos y el diseño de un plan para reducir la distancia que los separa de la meta final.
- **La fase de ejecución de la tarea** corresponde a la implementación de estrategias para alcanzar las metas establecidas. Cuando los alumnos se aproximan a la tarea, utilizan diversas estrategias y monitorizan su eficacia, para que de esta manera, logren los objetivos establecidos.
- **La fase de evaluación:** que surge cuando el alumno analiza la conexión entre el producto de su aprendizaje y el objetivo establecido con el fin de mejorar y planificar las etapas posteriores.

La naturaleza cíclica de este modelo, sugiere que cada una de las fases descritas, a la vez sean analizadas conforme su naturaleza interactiva. (Rosário et al., 2006). Los modelos presentados anteriormente, representan un aporte en la comprensión del aprendizaje autorregulado. Si comparamos la propuesta conceptual de Pintrich con la que hace Zimmerman, se pueden observar coincidencias importantes en la

descripción de las fases. Pintrich propone un esquema de cuatro fases, en las que el monitoreo y control de la ejecución tienen estatus propio; en tanto, Zimmerman las considera como una única fase (de ejecución). Por otra parte, el esquema de Pintrich recalca con más detalle la interacción entre las fases y las dimensiones. Esto resulta valiosísimo a la hora de analizar los procesos de autorregulación del aprendizaje. Con todo lo anterior, queda de manifiesto la complejidad del concepto de autorregulación del aprendizaje así como los interjuegos posibles entre distintas dimensiones, ya que el cambio de uno de los elementos, es suficiente, para que el sistema se modifique. La manera en que los autores nombrados representan o explican el aprendizaje autorregulado, amplían las posibilidades de intervención desde el ámbito educativo.

2.5 La autoeficacia, concepto y fuentes principales

Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitivismo. En 1977 publica su artículo “self-efficacy Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” (Autoeficacia: hacía una teoría unificada del cambio conductual). Este autor identificó un aspecto importante en la conducta humana, que tiene que ver con que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuáles siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. (Canto y Rodríguez, 1998)

La autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano, ya que actúan sobre sus pensamientos. (Bandura, 1995)

En otras palabras se puede establecer que la autoeficacia representa la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de llevar a cabo.

Las personas realizan juicios acerca de su autoeficacia y éstos son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran y las personas las utilizan para referirse a un tipo de meta o tarea a lograr.

Por otra parte, Zimmerman (1995) define autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la Escuela como “los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar” (p.203). Por tanto, se puede argüir que la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la Escuela.

La relevancia de las creencias de autoeficacia residen en la influencia directa que ejercen sobre la capacidad de autorregulación, la cognición, interés, afectividad y toma de decisiones (Bandura, 2003)

Bandura especuló que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se refiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esta idea, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que las sean asignadas.

Por el contrario, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar. (Canto y Rodríguez, 1998, p.47).

La forma en que los estudiantes adquieren su autoeficacia es:

- involucrándose en la realización de determinadas tareas.
- Interpretando los resultados de la misma.
- Utilizando las interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro.
- Actuando de acuerdo con las creencias formadas previamente.

Las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

Según la Teoría Social Cognitiva, las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento humano de cuatro maneras:

1. La autoeficacia influye en la elección de actividades y conductas. Las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las cuáles se

consideran altamente eficaces y tienden a evitar aquellas en las cuáles se consideran ineficaces.

2. La autoeficacia determina cuanto esfuerzo invierten las personas en una actividad, como también cuán perseverantes serán estas frente a los obstáculos que puedan presentársele. Cuanto mayor autoeficacia, mayor será el grado de esfuerzo invertido y la persistencia de las personas en actividad.
3. La autoeficacia influye sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Las personas que presentan autoeficacia baja, consideran las actividades que deben realizar mucho más difíciles de lo que realmente son, lo que genera alto grado de estrés y ansiedad, así como pensamientos negativos acerca de su posible desempeño. Un alto nivel de autoeficacia, por otro lado, brinda mayor confianza y serenidad en el afrontamiento de tareas difíciles.
4. La autoeficacia permite al sujeto ser un productor de su propio futuro y no un simple predictor. Los sujetos que se perciben a sí mismos eficaces se imponen retos, intensifican esfuerzos cuando el rendimiento no es suficiente de acuerdo a las metas que se habían propuesto, presentan bajos niveles de estrés ante tareas complejas (Olaz, 2001)

2.5.1 ¿Cómo se construye la autoeficacia?

La creación de la eficacia percibida comienza en los primeros años. En esta etapa, el niño no puede hacer adecuadas autoevaluaciones, por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Durante este periodo, padres y docentes ofrecen tareas desafiantes e interesantes, y que monitorean a los niños mientras las hacen, apoyando sus esfuerzos, ayudan a promover un robusto sentido de eficacia (Pajares y Schunk, 2001)

Fuentes de la autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes principales (Bandura, 1986 en Canto y Rodríguez, 1998p.47): a) logros de ejecución o experiencias anteriores, b) experiencia vicarias; c) la persuasión verbal y c) los estados fisiológicos.

En primer lugar, las experiencias **anteriores o logros de ejecución**, en particular el éxito o el fracaso, son la fuente principal de la autoeficacia y ejerce la mayor influencia sobre la conducta del individuo (Bandura, 1986 en Canto y Rodríguez, 1998). Dicho de otro modo, las experiencias anteriores o logros de ejecución tienen que ver con que la persona mide los efectos de sus acciones y la interpretación de sus efectos le permite o ayudan a crear su autoeficacia, con respecto a la acción realizada. De esta forma, los resultados que se interpretan como exitosos aumentan su autoeficacia, al contrario, si la interpretación es considerada como fracaso, la autoeficacia disminuye.

“La capacidad de las experiencias nuevas para modificar la autoeficacia percibida va a depender de la naturaleza y firmeza de las creencias preexistentes. Las personas con un fuerte sentido de eficacia personal recuperan su confianza más rápidamente de fracasar en la realización de alguna actividad o en el cumplimiento de una meta y tienden a atribuir su fracaso a un esfuerzo insuficiente o a un conocimiento o habilidades insuficientes, pero pasibles de ser adquiridas. Por su parte, las personas con un débil sentido de eficacia personal, tienden a atribuir sus fracasos a una falta de habilidades, las cuáles tienden a percibirse como innatas, permanentes e inmodificables, considerándose a sí mismo incapaces de adquirirlas. Para estas personas, el fracaso es sólo una demostración de su incapacidad” (Olaz, 2002:25)

Es importante destacar el rol que juega el docente en la construcción de la autoeficacia, es necesario que los docentes diseñen y apliquen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las tareas o actividades que son propias para la construcción del aprendizaje.

En segundo lugar, nos encontramos con las **experiencias vicarias**, (aprendizaje por observación, modelamiento o imitación) viendo a otras personas realizar de manera exitosa ciertas actividades o simplemente imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. La fuente de autoeficacia de la que hablamos, adquiere gran importancia en casos donde los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar. La experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y la de otros. Las comparaciones pueden convertirse en poderosas influencias en el desarrollo de autopercepciones de eficacia. Sin embargo, la influencia de estas comparaciones va a estar determinada por la similitud percibida por el sujeto entre sus propias capacidades y las del modelo. De esta manera, el fracaso del modelo en una actividad tendrá un efecto más negativo en la autoeficacia de los observadores si estos se perciben a sí mismos como teniendo un nivel de habilidad comparable al del modelo que si el observador se percibe a sí mismo más eficaz que al modelo. (Pajares, 1997, en Olaz 2001).

La **persuasión verbal o persuasión social** corresponde a la tercera fuente de autoeficacia y se refiere a que el estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que dicen sus maestros, padres y condiscípulos. La autoeficacia del estudiante pueden aumentar con la retroalimentación positiva, (Tú puedes hacerlo, Confío en que lo lograrás), sin embargo, este incremento puede ser sólo temporal si los esfuerzos que realiza el estudiante para realizar sus tareas, no llegan a tener el éxito esperado. Esta fuente de autoeficacia, influye en menor medida en la creación y desarrollo de autoeficacia que las dos fuentes anteriores. Maddux (1995) sostiene que la efectividad de la persuasión verbal depende de factores referidos a que tan experta, digna de confianza y atractiva es percibida la persona que trata de persuadir.

La cuarta y última fuente de autoeficacia es el **estado fisiológico**. Los estudiantes pueden recibir información relacionada con su autoeficacia a partir de las

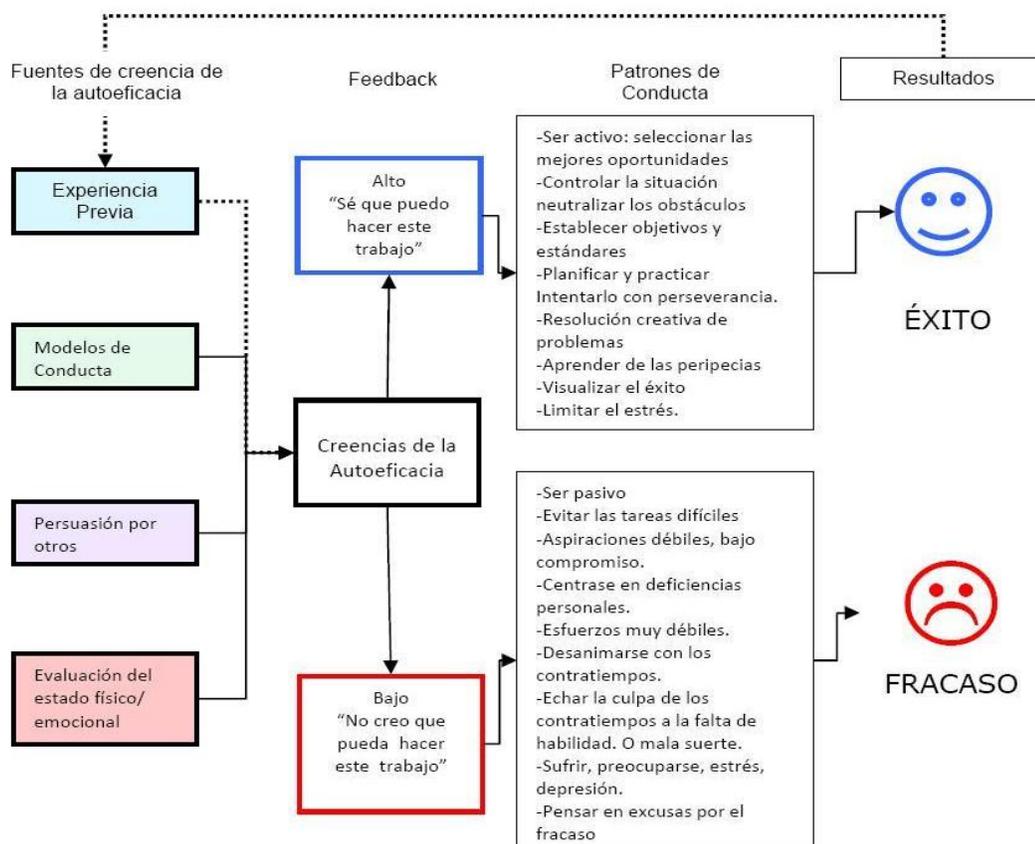
reacciones fisiológicas que estos experimentan cuando se enfrentan a determinadas tareas. El estrés, la fatiga, la ansiedad son estados fisiológicos que ejercen alguna influencia sobre las cogniciones de los estudiantes ya que sensaciones de ahoga, aumento del latido cardiaco, sudor entre otros, se asocian con un desempeño pobre o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. Los estudiantes calibran su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad. (Canto y Rodríguez, 1998).

Con base en las fuentes que originan las creencias de eficacia percibida, Bandura (1999) afirma:

“La medida en que los logros derivados de la ejecución alteran la eficacia percibida dependerá de las preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades, dificultad percibida de las tareas, cantidad de esfuerzo destinado, su estado físico y emocional en el momento, la cantidad de ayuda externa que reciba y las circunstancias situacionales bajo las que ejecute su acción.” (p.23)

Representación de la autoeficacia

Figura Nº 4 Modelo de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (tomado de Bandura (1989, a y b) y de Kreitner & Kinicki (1997), adaptado por Méndez Benavides



2.6 Autoeficacia en el Ámbito Académico

Estudios han evidenciado que un buen desempeño no depende sólo de los conocimientos y habilidades de los individuos, las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto ocurre porque el éxito académico necesita de procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje. Estos procesos son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001).

Bandura (1995) sostiene que las creencias de eficacia son importantes para la formación de personas que aprendan de por vida, puesto que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos.

Con respecto a la motivación académica, Bandura considera que las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de las actividades. Los alumnos que tienen un elevado sentido de eficacia para cumplir sus tareas se caracterizan por su persistencia hacia diversas dificultades, realizarán sus trabajos con mayor intensidad y su participación será mucho mayor que aquellos estudiantes que duden de sus capacidades.

Se han realizado varios estudios sobre la relación entre la persistencia y la autoeficacia. Zimmerman y Ringle comprobaron el efecto de la autoeficacia en la persistencia ante retroalimentación negativa, usando problemas insolubles. Los niños que habían observado un modelo optimista continuaron siendo más persistentes y autoeficaces ante la resolución de una tarea no verbal que aquellos niños que habían presenciado un modelo pesimista. Los primeros, también generalizaron sus creencias de eficacia y motivación a diferentes problemas verbales. "(Ruiz Dodobara, 200-)

Dentro del contexto universitario también existen investigaciones sobre las creencias de autoeficacia conectadas con la persistencia y el éxito académico. Autores como Brown, Larkin y Lent estudiaron la autoeficacia relacionada con el éxito académico en 15 carreras técnicas y científicas. Posterior al año de estudio se pudo constatar que los estudiantes con alta autoeficacia obtuvieron mejores notas y demostraron mayor persistencia en cursos de ingeniería que sus pares con baja confianza.

En el medio educativo es muy común que den las comparaciones sociales. Los desempeños están sujetos en gran parte, al modelamiento y a la evaluación comparativa. Es por eso, que los éxitos y fracasos de los demás pueden afectar la motivación personal en tanto se parezcan a nosotros. Brown e Inouye llevaron a cabo estudios con universitarios en los cuáles se juzgaba la eficacia para solucionar anagramas. Se les dijo a los sujetos que se desempeñaban mejor o igual que un modelo que fallaba en la tarea. Si se pensaba que el modelo tenía una menor habilidad, los observadores no cesaban sus esfuerzos, incluso si se repetían los fracasos. Por el contrario, si los observadores pensaban que el modelo tenía una habilidad similar a ellos, su persistencia y autoeficacia disminuía (Zimmerman, 1995).

2.6.1 Impacto de la autoeficacia docente en el desempeño académico

Bandura (1995) explica la forma en que las creencias sobre la capacidad de enseñar de los profesores afectan en el desempeño académico de los estudiantes. Los profesores que están seguros de su capacidad para enseñar generan experiencias que aumentan la creencia de control de sus alumnos, desarrollan los intereses intrínsecos de los estudiantes y la capacidad para autodirigirse. A diferencia de lo anterior, los profesores con baja creencia en su capacidad para enseñar generan ambientes negativos, deterioran la autoeficacia y el desarrollo cognitivo de sus alumnos. Siguiendo la misma línea, Ashton y Webb descubrieron que las creencias de los profesores con respecto a su capacidad de enseñar preveían el nivel de éxito de los estudiantes a través del año sin importar la habilidad académica de los estudiantes al inicio del año. Al contrario de la idea

anterior, un bajo sentido de eficacia de los profesores puede generar estrés a sus estudiantes. Cabe agregar, que profesores con baja creencia en su eficacia para enseñar emplearán menos tiempo en la enseñanza y mostrarán menos compromiso; las características de los alumnos pueden alterar las creencias de los profesores en su eficacia y así influir en el éxito académico de los estudiantes. Siguiendo las ideas de Bandura, cuanto más alta sea la proporción de estudiantes con un estatus y nivel socioeconómico bajo, más baja será la creencia colectiva de los profesores en su eficacia para conseguir logros académicos.

2.6.2 El impacto de la autoeficacia en los procesos autorreguladores

La autoeficacia influye sobre dos procesos autorreguladores, el automonitoreo y planeamiento del tiempo. El automonitoreo representa un proceso selectivo en el que las creencias personales influyen en qué aspectos de nuestro desempeño damos más atención, cómo estos son percibidos y cómo la información del desempeño es organizada. Bouffard realizó una investigación sobre la influencia de las creencias de autoeficacia en el automonitoreo durante el aprendizaje de conceptos en alumnos de primaria y secundaria. Estudiantes con altos niveles de autoeficacia fueron más persistentes, mejores en el monitoreo de su tiempo de trabajo y en la solución de problemas conceptuales, y menos propensos a corregir hipótesis prematuramente que los estudiantes con igual habilidad pero baja autoeficacia percibida (Ruiz Dodobara, 200-)

Britton y Tesser realizaron una investigación donde comprobaron que las creencias de eficacia pueden impulsar a las personas a predecir eventos que los afectan y a buscar la manera de controlarlos. Ésta investigación se realizó con universitarios centrada en el control del tiempo. Se identificó un factor de autoeficacia que implicaba el sentimiento de creerse capaz de organizar el tiempo persona. La importancia de las creencias de eficacia en el desarrollo académico queda una vez más evidenciada, porque éstas predijeron el éxito académico

cuatro años después y tuvieron más peso que los test de aptitudes estandarizados (Zimmerman, 1995)

Con respecto al planteamiento de metas y autoeficacia, se puede establecer que la autoeficacia y el desarrollo de habilidades son más intensos en estudiantes que se plantean metas próximas que en aquellos que se imponen metas más distantes, esto es debido a que las metas próximas proporcionan evidencia de una creciente destreza. Hay que agregar, que los estudiantes que hayan sido motivados verbalmente para plantearse sus propias metas aumentarán su competencia, confianza y compromiso para cumplirlas. La autoeficacia aumenta cuando se retroalimenta a los estudiantes de manera constante e inmediata en el momento en que realizan sus tareas académicas. Ahora bien, si se instruye a los estudiantes en que la retroalimentación se debe a su esfuerzo, éstos trabajarán con mayor intensidad, expresarán mayor autoeficacia para futuros aprendizajes y tendrán una motivación más fuerte (Pajares y Schunk, 2001)

En síntesis, podemos establecer que la autoeficacia o creencia de la propia capacidad en determinadas situaciones puede ser considerada un concepto fundamental en el contexto educativo, pues corresponde a un elemento o variable que predice de mejor forma el desempeño de la habilidad y el conocimiento personales; además tiene una influencia determinante en el rendimiento exitoso, la motivación y la persistencia. Las creencias de autoeficacia tienen la posibilidad de ser desarrolladas, si se toma en consideración este hecho, pueden mejorar muchos aspectos en el ámbito educativo en particular el desempeño académico de los estudiantes. Es por ello, que he considerado esta variable en esta investigación tanto por su importancia en el ámbito educativo como por la relación que tiene con las otras variables que están en juego en la misma: la motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado.

2.7 Motivación, conceptualización, evolución y tipos

La motivación es un aspecto de mucha relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas se encuentra la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. (Naranjo, 2009)

Según Wollfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta.”(Ospina, 2006)

Santrock (2002) plantea que “la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p.432)

Ajello (2003) sostiene que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

De acuerdo con Bisquerra (2000) “La motivación es un constructo hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.” (p.165)

Por otra parte, se puede concebir a la motivación según Robbins (2004) como “aquellos procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo para conseguir una meta” (p.155)

Autores como Herrera, Ramírez, Roa Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos

autores, luego de recopilar las opiniones de muchos otros, formulan la siguiente definición de motivación: “proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar. (p.5) (Naranjo, 2009).

2.7.1 Evolución del concepto de motivación

La evolución histórica de la motivación se sintetiza en la siguiente tabla:

PERIODO	MOTIVACIÓN (INTERPRETACIÓN)
Década de 1920 hasta mediados de la década 1960	<p>La motivación estaba asociada a la investigación experimental sobre temas como la conducta motora, el instinto, el impulso.</p> <p>Se pretendía determinar qué es lo que conduce a un organismo a restaurar su estado de equilibrio y homeostasis con base en factores externos determinantes de la motivación como los refuerzos.</p>
Después de la década del 60	<p>Aparecen las teorías cognitivas de la motivación centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento, junto con los logros en la vida personal.</p>
Década del 70 hasta la actualidad	<p>-La tendencia está marcada por las teorías cognitivas y se destacan elementos constitutivos como el autoconcepto, elemento central de las teorías motivacionales</p> <p>- Varios estudios señalan el papel de la atribución causal, la percepción de control, creencias sobre</p>

	capacidad y autoeficacia y la indefensión aprendida entre otros.
--	--

Tabla Nº 2 Fuente: Naranjo, 2009

Es importante destacar que las teorías de motivación con base cognitiva tienen un gran valor para la educación porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiantado (Naranjo, 2009).

Existen distintas perspectivas teóricas sobre la motivación, según Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales respecto de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La primera, subraya el papel de las recompensas en la motivación, la segunda se centra en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la última enfatiza en el poder del pensamiento.

Esta investigación no abordará las distintas perspectivas sobre motivación pues lo que interesa en la misma es la motivación intrínseca propiamente tal que se sustenta en las perspectivas humanista y cognitiva.

2.7.2 Tipos de motivación

Existen diversas clasificaciones y tipologías de las motivaciones, sin embargo, se considerará la clásica distinción de motivación interna/externa en el estudiante. Podemos, por tanto, considerar en el alumno dos tipos de motivaciones: la motivación intrínseca y la extrínseca.

La motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. (Allejo, 2003). Se expresan en:

- Gusto o interés por la materia
- Competividad

- Satisfacción derivada del éxito
- Deseo de aprobar
- Gusto por el trabajo en grupo

La motivación extrínseca obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. (Naranjo, 2009).

La perspectiva conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca (Santrock, 2002); esta motivación incluye incentivos externos, tales como las recompensas y los castigos. A diferencia de este tipo de motivación, las perspectivas humanista y cognitiva enfatizan la importancia de la motivación intrínseca en el logro. La motivación intrínseca se fundamenta en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. Respecto de estos tipos de motivación, se puede observar que ciertas personas se aplican en sus estudios, porque desean obtener buenas calificaciones o para evitar la desaprobación de la madre o el padre; es decir están motivadas extrínsecamente. Otras lo hacen porque están motivadas internamente a obtener niveles altos de desempeño académico. (Naranjo, 2009:)

2.7.3 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca proviene del interior, de uno mismo. Es el tipo de motivación que aparece cuando realizamos algo que disfrutamos: cuando la tarea en sí misma es la recompensa. “Bandura llama a este tipo de motivación el interés intrínseco (citado por Reeve, 1994), que emerge espontáneamente por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta en ausencia de recompensas extrínsecas Deci y Ryan (citado por Reeve, 1994). Así cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades de causación personal (autodeterminación), efectividad o curiosidad entonces actúan por motivación intrínseca” (p.130); en otras palabras, cuando la conducta está autorregulada y

surge de los intereses, curiosidades, necesidades y reacciones personales.”
(Bedodo y Giglio, 2006:19)

En este orden de ideas, las necesidades psicológicas adquieren un papel principal aquí, en especial cuando se comprende al ser humano como un organismo que busca dominar su entorno y actuar en consecuencia con competencia y autodeterminación, sintiendo emociones positivas como el interés y el placer.
(Bedodo y Giglio, 2006)

Es importante cuestionarse que hace que una actividad sea intrínsecamente motivadora, “se han delimitado dos elementos de análisis: el primero, se refiere a la naturaleza de las actividades intrínsecamente motivantes y, el segundo, a las autopercepciones que ocurren durante la actividad y que facilitan la aparición de la motivación intrínseca.” (Bedodo y Giglio, 2006:19)

Reeve (1994) determino que las actividades intrínsecamente motivantes suelen ser complejas, novedosas e imprevisibles. Esto conlleva a que los estímulos y acontecimientos nuevos provoquen en la persona curiosidad y tendencia a la exploración.

Al respecto, Berlyne (1960) afirma que “la complejidad, la novedad y la imprevisibilidad son propiedades que conducen a la exploración, la investigación, la manipulación y, en definitiva, a la motivación personal” (Reeve, 1994 citado en Bedodo y Giglio, 2006:19)

Mihal Csikszentmihalyi (1975) ha denominado flujo “al estado de concentración en el que se da una implicación absoluta en la actividad” .Durante el flujo, la acción de la persona se da sin esfuerzo alguno, es una sensación donde la persona siente el control total sobre sus habilidades y la interacción con la actividad. Una de las principales condiciones durante las cuales se da el flujo es la confrontación con lo que se denomina reto óptimo que se define como “situación en la que el nivel de habilidad de la persona es igual al nivel de dificultad de la tarea” (Reeve, 1994; 141 citado en Bedodo y Giglio: 20). Por lo tanto, es importante que el nivel de la tarea esté en concordancia con las habilidades de la

persona, puesto que si la actividad es altamente exigente, entonces el reto será en extremo difícil y provocará preocupación o ansiedad. Por el contrario, si la tarea es sencilla, entonces el reto será percibido fácil y por tanto, falta de motivación, por lo que la persona probablemente sentirá aburrimiento.

“La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear como alcanzarlas y monitorear su progreso. Por otra parte, cuando sus habilidades son altas, pero las actividades no son desafiantes el resultado es el aburrimiento. Cuando el desafío y los niveles de habilidad son bajos, se experimenta apatía y cuando se enfrenta una tarea desafiante para lo que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad”. (Naranjo, 2009:166)

Esta propuesta teórica posee importantes aplicaciones prácticas pues permite disminuir la ansiedad, la preocupación y el aburrimiento ajustando dos variables: dificultad de la tarea y las habilidades personales. Desde este punto de vista, cualquier actividad puede ser placentera y facilitar la motivación.

Independiente de la actividad que se realice, existen autopercepciones durante el acto de participación que facilitan la motivación. Las personas que se encuentran en una búsqueda constante de oportunidades para reafirmar sus habilidades y conocimientos, de manera activa e intencionada. Si las personas “se auto-percibe como competentes, autodeterminantes y/o curiosas, tienden a querer reengancharse con la misma actividad porque la competencia, la autodeterminación y la ilusión son experiencia inherentemente satisfactorias” (Reeve, 1994; 139 citado en Bedodo y Giglio, 2006:20).

Los enfoques de auto-percepción se desarrollaron a partir de la tesis de White, (citado en Reeve, 1994) quien afirmó que “las conductas intrínsecamente motivadas son aquellas en que la persona participa para poder evaluarse como competente y auto-determinante con relación al entorno” (p.144). La

retroalimentación que obtiene la persona acerca de sus acciones impacta en su percepción de competencia y en su capacidad de iniciar y regular nuevos actos. Reafirmando la idea anterior, Deci y Ryan (citados por Reeve, 1994) sostienen que las actividades que provoquen percepciones de competencia aumentarán la motivación intrínseca, mientras que las actividades que provoquen percepción de incompetencia o falta de habilidad la reducirán. (p.140).

Posterior a la tesis de White, otro autor decidió abordar el tema de la autodeterminación o causación personal. Charms, en 1968, postuló que los sujetos se esfuerzan por ser agentes causales de su propia conducta, es decir, ser iniciadores y mantenedores de su propia acción. El control externo o motivación extrínseca, puede ser menos efectivo que aquel que da pie a la autodeterminación conductual. Las personas auto-determinadas se perciben a sí misma iniciando acciones, seleccionando los resultados deseados y seleccionando una línea de acción determinada que los conduzca a los resultados deseados. (Reeve, 1994).

La competencia y la autodeterminación están estrechamente vinculadas debido a que no es posible que se generen competencias en contextos que no faciliten autodeterminación. De esta forma, se podrá esperar que la competencia aumente la motivación intrínseca cuando esté presente la responsabilidad personal. Fisher (1975 citado por Reeve) sostiene que a través de sus estudios ha podido comprobar que no es únicamente la competencia o la autodeterminación lo que aumenta la motivación intrínseca, sino la presencia de ambas potenciándose mutuamente. (Bedodo y Giglio, 2006)

“Es importante señalar que cuando hay un cambio tanto en el interés como el esfuerzo de un estudiante hacia una actividad o trabajo en particular o bien no saben cómo aprender, se produce desmotivación. La atención a una explicación o realización de una tarea viene inicialmente determinada por la curiosidad que despierta y por la percepción de su relevancia. Ante una dificultad, las personas no abandonamos inmediatamente la tarea. Solemos intentar de nuevo resolver el problema. Si la dificultad persiste entonces se abandona, después si el alumno

está orientado y antes si está orientado al resultado de la realización". (Coletto, 2009:5)

2.7.4 Una concepción de motivación intrínseca para el aprendizaje en las aulas

Autores como Corno y Mandinach(1983) han definido la motivación intrínseca como el esfuerzo que realiza el estudiante para profundizar y manipular la red asociativa de cualquier área de conocimiento específica. En el contexto del aula, debe reflejar varios de los aspectos de la responsabilidad personal identificados por Weiner (1979):

- Lograr lo que uno se propone mediante el esfuerzo personal.
- Demorar las gratificaciones derivadas de las recompensas
- Reducción del miedo al fracaso
- Aumento del sentido de control personal
- Conciencia sobre la habilidad de uno para influir en los acontecimientos.

Es importante señalar que la motivación intrínseca para el aprendizaje del aula también comprende aspectos de la competencia del alumno, tales como:

- Demostrar la capacidad para el aprendizaje
- Comenzar las tareas pronto y acabarlas pronto

Se ha demostrado que la motivación intrínseca favorece el aprendizaje autorregulado, que es la actividad cognitiva más recomendable para el estudiante (Bandura, 1982). Autores como Corno y Mandinach (1983) han definido el aprendizaje autorregulado como la forma superior de actividad cognitiva que puede emplear un estudiante para aprender en la sala de clases. Se traduce en un esfuerzo realizado por el aprendiz para profundizar y manipular la red asociativa

de cualquier área de conocimiento, para monitorizarla y mejorar la profundidad del proceso cognitivo. Los autores antes mencionados, distinguen cinco componentes básicos en este tipo de aprendizaje.

- a) **Apreciación:** guarda relación con la recepción de los estímulos, seguimiento y recogida de la información.
- b) **Selección:** discriminación de estímulos y codificación de la información relevante.
- c) **Conexión:** búsqueda del conocimiento que resulta conocido y relación con el que ya se posee.
- d) **Planificación:** corresponde a la reestructuración de la información
- e) **Monitorización:** tiene que ver con el seguimiento continuo de los estímulos y transformación del conocimiento; autocomprobación y aplicación de estrategias motivadoras de control.

Cabe agregar, que los componentes a y e actúan en los procesos de adquisición y la b, c y d en los procesos de transformación del aprendizaje. (Ames y Ames, 1985: 61 citado en Madrid, 1999)

2.7.5 Ventajas del aprendizaje autorregulado o de la motivación intrínseca para el aprendizaje

-Los estudiantes con motivación intrínseca aprenden de manera autónoma por lo que requieren menos apoyo del docente.

-Este tipo de aprendizaje aumenta a medio y largo plazo el rendimiento medio de la clase y de la Escuela. Una de las causas del fracaso escolar tiene que ver con que el alumnado no ha sido preparado para aprender por sí mismo y no ha desarrollado destrezas para el aprendizaje autónomo.

-Se produce una constelación de procesos cognitivos, conativos y afectivos que cambian de forma positiva el comportamiento del profesorado implicado en este tipo de didáctica. (Madrid, 1999)

A modo de conclusión se puede establecer que la motivación intrínseca corresponde a un fenómeno complejo, que se diferencia de otros tipos de motivación por ser una variable que guarda relación con procesos de autorregulación que realiza cada individuo. La persistencia de ésta depende mucho de la autonomía de cada persona y no de recompensas como ocurre en la motivación extrínseca.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE DEL ESTUDIO

La presente investigación tiene su sustento en el paradigma epistemológico Positivista, donde el sentido del conocimiento está dirigida a la explicación de los fenómenos en estudio, Oliva (1996) plantea que “el intento de descubrir una razón material de la totalidad de lo real donde no tendrían importancia las contingencias personales del individuo concreto” (p.27). El entendimiento capta los hechos, los verifica por medio de la observación, por lo que la relación Sujeto-Objeto es directa, pudiendo este sujeto cognoscente la “verdad” del objeto conocido.

El quehacer científico según este paradigma se entiende como “la búsqueda, explicación y aplicación de las leyes científicas” (Bunge, 1982; 71). Este autor representa el conocimiento surgido de la investigación científica como un conocimiento fáctico, pues intenta describir los hechos tales como son, para trascenderlos, es verificable, metódico, legal, predictivo y comunicable.

Se ha elegido este paradigma por el tipo de conocimiento que se pretendía lograr pues el propósito de esta investigación fue describir y explicar la realidad de los sujetos en estudio, sin afectar la situación medida, por tanto, con objetividad, generalizando la información recibida de una muestra de sujetos hacia toda la población estudiada.

En enfoque derivado del paradigma positivista es el Cuantitativo, “en los estudios cuantitativos en general, se establece una o varias hipótesis (suposiciones acerca de una realidad), se diseña un plan para someter a las mismas a prueba, se miden los conceptos incluidos en la (as) hipótesis (variables) y se transforman las mediciones en valores numéricos (datos cuantificables), para analizarse posteriormente con técnicas estadísticas y extender los resultados a un universo más amplio, o para consolidar las creencias (formuladas en forma lógica en una teoría o un esquema teórico). Hay que agregar que los estudios cuantitativos se asocian con los experimentos, las encuestas con preguntas cerradas o los estudios que emplean instrumentos de medición estandarizados. En la interpretación de los estudios hay una humildad que deja todo inconcluso e invita a

seguir investigando y mejorar el conocimiento, poniendo a disposición de otros investigadores todos los métodos y procedimientos. (Hernández, et al, 2003).

3.2 TIPO Y DISEÑO DEL ESTUDIO

La presente investigación obedece a un paradigma positivista- cuantitativo, su diseño corresponde a uno de tipo **no experimental**. Una investigación no experimental consiste en observar fenómenos tal y cómo se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández, Fernández, Baptista, 2003). Tal como señala Kerlinger (2002, p.320): “en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos”. Éste mismo autor la define como “una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un rol directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables...” (1994; 394).

Otra característica de la investigación (o diseño) es que es **transeccional o transversal** donde se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos).(Hernández et al, 2003:270); es **transeccional descriptivo** que “tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro del enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación (describirla como su nombre lo indica dentro del enfoque cualitativo)” (Hernández et al, 2003:273); y **transeccional correlacional** pues se pretende describir relaciones entre dos o más variables, con el propósito de determinar la asociación entre ellas en un tiempo dado “los diseños transeccionales correlacionales, describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (Hernández, 2004; 274)

Por lo anterior, el diseño propuesto permitirá describir variables y establecer correlaciones entre las mismas.

3.3 POBLACION Y MUESTRA

La investigación define un universo constituido por los estudiantes de siete carreras pedagógicas pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de una Universidad Tradicional chilena.

De estas siete carreras, cuatro corresponden a Pedagogías de Educación Media (Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Ciencias Naturales y Pedagogía en Castellano) y las otras tres a Pedagogías en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Básica con especialidad y Pedagogía en Educación Parvularia. Las cuatro primeras tienen una duración de cinco años y las segundas de cuatro años.

La muestra se estratificó en tres estratos correspondientes a tres primeros años, tres terceros años y tres cuartos años, lo que da un total de nueve cursos.

La muestra es por tanto, una muestra razonada, aleatoria estratificada.

El tamaño de la muestra es tal que:

- a) Permite comparaciones interestratos
- b) Permite juicios probabilísticos de inferencia.

Los criterios de inclusión de la muestra están referidos a todas las carreras de pedagogía en las cuáles se pudiera realizar la aplicación instrumental específicamente primeros años, terceros años y cuartos años de pedagogía que estuviesen disponibles. Se excluyeron de la muestra todos los segundos años de las siete carreras investigadas pues interesaba comparar cursos extremos (1º y 3º, 1º y 4º) y los quintos años por cuanto los estudiantes se encontraban realizando sus prácticas profesionales y sus seminarios de títulos siendo complejo aplicar baterías instrumentales a dichos estudiantes.

Finalmente la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

ESTRATOS	CARRERAS	Nº DE ALS.	TOTAL ALS.
Primeros años	Pedagogía en Ed. Gral. Básica	26	89
	Pedagogía Básica con Especialidad	25	
	Pedagogía en Castellano	38	
Terceros años	Pedagogía en Educación General Básica	29	91
	Pedagogía Básica con Especialidad	30	
	Pedagogía en Educación Parvularia	32	
Cuartos años	Pedagogía en Ciencias Naturales	21	64
	Pedagogía en Inglés	25	
	Pedagogía en Educación Matemática	18	
	TOTAL	244	244

3.4 TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para recoger la información se seleccionaron y utilizaron los siguientes instrumentos o técnicas de relevamiento de la información:

1.- Para medir la variable Autoeficacia se utilizó la **Escala de Autoeficacia General** (Baessler y Schwarzer, 1996) (Ver Anexo 1) consta de 10 ítems con una escala Likert de respuesta de 4 opciones (1= incorrecto, 2= apenas cierto, 3= más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto las puntuaciones pueden oscilar entre 10 y 40 puntos. El coeficiente de consistencia interna, estimado por el coeficiente alfa (α) de Crombach es de .81

2.- Para medir la variable Motivación Intrínseca se utilizó el **Test de Motivación Intrínseca** construido por Mg. Alfredo Vilchez Ortiz (Lambayeque- Perú, 2008)

(Ver Anexo 2). Este instrumento, fue sometido al Juicio de diez profesionales expertos, especialistas en Psicología y sus opiniones fueron tomadas en cuenta. En consecuencia de 50 ítems propuestos, fueron descartados 10, quedando finalmente 40 ítems validados. El puntaje máximo esperado (respuestas positivas) es de 100 de acuerdo al número de ítems aprobados del test. La evaluación de este instrumento se sustenta en las valoraciones sugeridas por la Escala de Likert. Siendo así, el Test Psicométrico para medir Motivación Intrínseca, es aplicable para establecer la relación de ésta, con aspectos o Variables que en Trabajos de Investigación, a criterio del autor ayudará al Docente en su tarea educativa. El test tiene un puntaje máximo de 100 puntos, cada ítem respondido en “frecuentemente” se valora en 2,5 puntos, ítem respondido en “a veces” se valora con 1,0 puntos. El resto de ítems no reciben puntuación alguna, pero sí se puede utilizar para el diagnóstico personal del estudiante. El tiempo para responder el test es de 20 minutos.

3.- Para medir la Variable Aprendizaje Autorregulado se utilizó el “**Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad**” de Torre (2007) (Ver Anexo 3). Éste consta de 20 ítems representados por cuatro

dimensiones entre los que se distribuyen diferentes aspectos relacionados con la Autorregulación Académica. Las dimensiones son las siguientes:

- **Conciencia metacognitiva** activa representada en las preguntas 3,6,7,8,13 y 20
- **Control y verificación por parte del alumno** representada en las preguntas 1,2,4,12,14,15,18
- **Esfuerzo diario en la realización de las tareas** representada en las preguntas 5,9,10 y 11
- **Procesamiento activo durante las clases representada** en las preguntas 16, 17 y 19

Hay que destacar que este es un cuestionario corto y de fácil aplicación; añadido a esto, aunque se creó para su aplicación en el ámbito universitario, también resulta aplicable en Bachillerato. Fiabilidad ((α) de Cronbach) = .86, media = 74.50, desviación = 9.589 (con N = 1188)

3.5 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS

Posterior a la aplicación de los instrumentos a la muestra, se corrigió cada uno de los mismos y se procedió a tabular los datos de manera ordenada, luego de eso, los datos fueron ingresados al programa estadístico informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o cómo comúnmente se le conoce Statistical Product and Service Solutions).

En esta investigación se ha trabajado con SPSS versión 15, en el análisis de estadística descriptiva, exploración de criterios de normalidad, descriptiva comparativa y análisis correlacional. Se utilizó para la parte descriptiva el cálculo de medias estadísticas y en el campo de la estadística inferencial, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r) el coeficiente de determinación (r^2) y la prueba T de Student para analizar la significación de las diferencias entre las medias estadísticas.

4.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de esta investigación consistió en determinar la existencia o no de relaciones de incidencia entre las variables “autoeficacia”, “motivación intrínseca” y “aprendizaje autorregulado”. Se ha considerado para este efecto iniciar el proceso de análisis desde los resultados descriptivos para dar cuenta del grado de presencia de cada una de las variables en los estudiantes universitarios sujetos de la investigación.

A continuación se presentan los resultados globales de la muestra (244 sujetos), posteriormente los resultados parciales por estrato (primeros, terceros y cuartos años) y finalmente por carrera (Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica con Especialidad).

4.1 Resultados de los Estadísticos descriptivos globales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	244	22	40	33,51	4,215
mintrinseca	244	17,5	97,0	62,490	16,6692
aaautorregulado	244	28,0	100,0	76,677	11,4892
N válido (según lista)	244				

Tabla N° 3

Como se puede observar en la Tabla N°3 la media obtenida por los 244 sujetos investigados en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 33,51$ que, de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de autoeficacia alto. Por su parte, la media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 62,490$ que de acuerdo con a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de motivación intrínseca regular y la media obtenida de la

variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 76,677$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

4.2 Resultados parciales por estrato

a) Estadísticos descriptivos primeros años (Básica Esp., Básica y Castellano)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	89	24	40	32,76	4,291
mintrinseca	89	25,5	90,0	60,270	16,7656
aa	89	39,2	97,0	76,407	11,7843
N válido (según lista)	89				

Tabla N° 4

En la Tabla N° 4 la media obtenida por los 89 sujetos que conforman los tres primeros años en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 32,76$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un ***nivel de autoeficacia medio alto***. A su vez, la media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 60,270$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un ***nivel de motivación intrínseca insuficiente***. La media obtenida por los estudiantes en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 76,407$ que, de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un ***nivel de aprendizaje autorregulado medio alto***.

b) Estadísticos descriptivos terceros años (Básica Esp., Ed. Parvularia y Ed. Básica)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	91	23	40	34,57	4,064
M intrínseca	91	17,5	97,0	65,896	15,7585
A autorregulado	91	28,0	100,0	76,758	12,3552
N válido (según lista)	91				

Tabla N° 5

Cómo se puede ver en la Tabla N° 5, la media obtenida por los 91 sujetos que conforman los terceros años en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 34,57$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un **nivel de autoeficacia alto**. En el caso de la variable **motivación intrínseca** la media obtenida es $\bar{X} = 65,896$ que según los niveles que establece el instrumento de medición corresponde a un **nivel de motivación intrínseca regular**. La media obtenida por los estudiantes en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 76,758$ que según los niveles que el establece el instrumento de medición, corresponde a un **nivel de aprendizaje autorregulado medio alto**.

c) Estadísticos descriptivos cuartos años (Inglés, Cs. Naturales y Matemática)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	64	22	40	33,05	4,072
M intrínseca	64	21,5	95,5	60,734	17,2489
A autorregulado	64	46,0	94,0	76,938	9,8446
N válido (según lista)	64				

Tabla N° 6

Cómo se aprecia en la Tabla N° 6, la media obtenida por los 64 sujetos que conforman los cuartos años en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 33,05$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un **nivel de autoeficacia alto**. En el caso de la variable **motivación intrínseca** la media obtenida es $\bar{X} = 60,734$ que según los niveles que establece el instrumento de medición corresponde a un **nivel de motivación intrínseca insuficiente**. La media obtenida por los estudiantes en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 76,938$ que según los niveles que establece el instrumento de medición, corresponde a un **nivel de aprendizaje autorregulado medio alto**.

Gráfico comparativo de las medias los tres estratos (primeros, terceros y cuartos años)

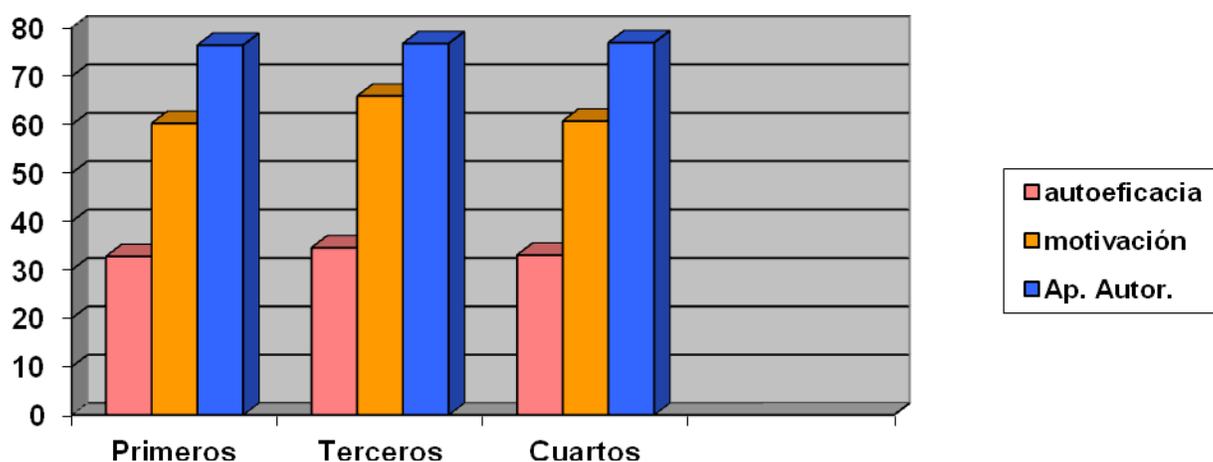


Gráfico N°1

El gráfico N°1 nos permite señalar que las mayores diferencias entre los tres estratos se observan en la variable **motivación intrínseca**, siendo los valores para los primeros años de $\bar{X} = 60,27$, para los terceros $\bar{X} = 65,896$ y para los cuartos $\bar{X} = 60,734$. Con variaciones mínimas entre los tres grupos en la variable

aprendizaje autorregulado y diferencias no importantes en la variable **autoeficacia**.

Se presentará a continuación los estadísticos descriptivos por carreras y se compararán entre niveles.

4.3 Resultados descriptivos parciales por carrera y de comparación de medias

a) Pedagogía en Educación General Básica

Estadísticos descriptivos 1º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	26	25	40	32,35	4,586
M. intrínseca	26	30,0	89,5	58,885	16,1810
A. autorregulado	26	54,0	95,0	76,500	10,8231
N válido (según lista)	26				

Tabla N° 7

Como se puede observar en la Tabla N° 7, la media obtenida por los 26 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 32,35$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia media alta. Por su parte, la media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 58,885$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca insuficiente. La media obtenida por los estudiantes en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 76,500$ lo que de acuerdo a los niveles que establece el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

Estadísticos descriptivos 3º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	29	23	40	34,79	4,296
M. intrínseca	29	34,0	94,5	68,776	13,9005
A.autorregulado	29	56,0	95,0	78,897	10,8079
N válido (según lista)	29				

Tabla Nº 8

En la Tabla Nº 8 se aprecia que la media obtenida por los 29 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 34,79$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia alta. Por su parte, la media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 68,776$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca regular. La media obtenida por los estudiantes en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 78,897$ lo que de acuerdo a los niveles que establece el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

Gráfico comparativo de las medias de 1º año de Ped. Básica y 3º año de Ped. Básica

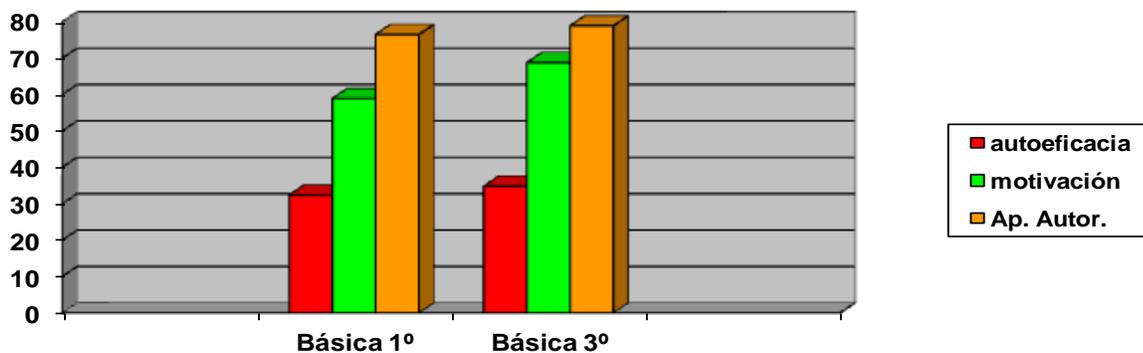


Gráfico Nº 2

Como se puede observar en el gráfico N°2, las tres variables analizadas en el 1º año de la carrera de Ped. Básica (autoeficacia, motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado) alcanzan medias estadísticas inferiores a las del 3º año de la misma carrera. Para determinar si dichas diferencias son estadísticamente significativas se procedió a aplicar la T de Student, donde $p < 0,05$.

A continuación, para determinar la posibilidad de aplicación de esta prueba, se calculó la homocedasticidad y normalidad de las muestras, asunciones necesarias de considerar en la aplicación de T.

Comprobación de la normalidad de las muestras en las tres variables estudiadas

Hipótesis: la distribución de las medias estadísticas es normal.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Básica 1º

		autoeficacia	M intrínseca	A. autorre.
N		26	26	26
Parámetros normales(a,b)	Media	32,35	58,885	76,500
	Desviación típica	4,586	16,1810	10,8231
Z de Kolmogorov-Smirnov		,890	,448	,551
Sig. asintót. (bilateral)		,407	,988	,922

a La distribución de contraste es la Normal.

Tabla Nº 9

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Básica 3º

		autoeficacia	mintrinseca	Aprendizaje Autorregulado
N		29	29	29
Parámetros normales(a,b)	Media	34,79	68,776	78,897
	Desviación típica	4,296	13,9005	10,8079
Z de Kolmogorov-Smirnov		,874	,465	,885
Sig. asintót. (bilateral)		,429	,982	,414

a La distribución de contraste es la Normal.

Tabla Nº 10

Como se observa en las Tablas Nº 9 y 10, las muestras son comparables, en tanto presentan normalidad en su distribución, ya que $p > 0,05$. Se procede, entonces, a aplicar la prueba de significación de diferencia de medias, T de Student.

Cálculo de T de Student

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,767	,385	-2,043	53	,046
	No se han asumido varianzas iguales			-2,035	51,402	,047
M intrínseca	Se han asumido varianzas iguales	,345	,560	-2,438	53	,018
	No se han asumido varianzas iguales			-2,418	49,628	,019
Aautorreg.	Se han asumido varianzas iguales	,032	,859	-,820	53	,416
	No se han asumido varianzas iguales			-,820	52,335	,416

Tabla N° 11

De acuerdo, a la Tabla N° 11, los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el primer y tercer año de Pedagogía en Educación Gral. Básica.

c) Pedagogía en Educación Básica con Especialidad

Estadísticos descriptivos de 1º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	25	24	39	32,12	3,993
M intrínseca	25	34,5	80,5	58,920	14,1721
A Autorregulado	25	54,0	91,0	74,920	10,3558
N válido (según lista)	25				

Tabla N°12

En la Tabla N° 12 se aprecia que la media obtenida por los 25 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 32,12$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia media alta. Por su parte, la media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 58,920$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca insuficiente. La media obtenida por los estudiantes en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 74,920$ lo que de acuerdo a los niveles que establece el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

Estadísticos descriptivos de 3º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	30	27	40	34,40	3,265
M intrínseca	30	17,5	86,5	64,517	14,6914
A Autorregulado	30	28,0	93,0	74,667	14,4993
N válido (según lista)	30				

Tabla N° 13

En la Tabla N° 13 se observa que la media obtenida por los 30 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 34,40$ que según los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia alta. En el caso en la variable **motivación intrínseca** la media es $\bar{X} = 64,517$ que según los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca regular. La media de la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 74,667$ lo que según los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

Gráfico comparativo entre 1º año de Ped. Básica con especialidad y 3º año de Ped. Básica con especialidad

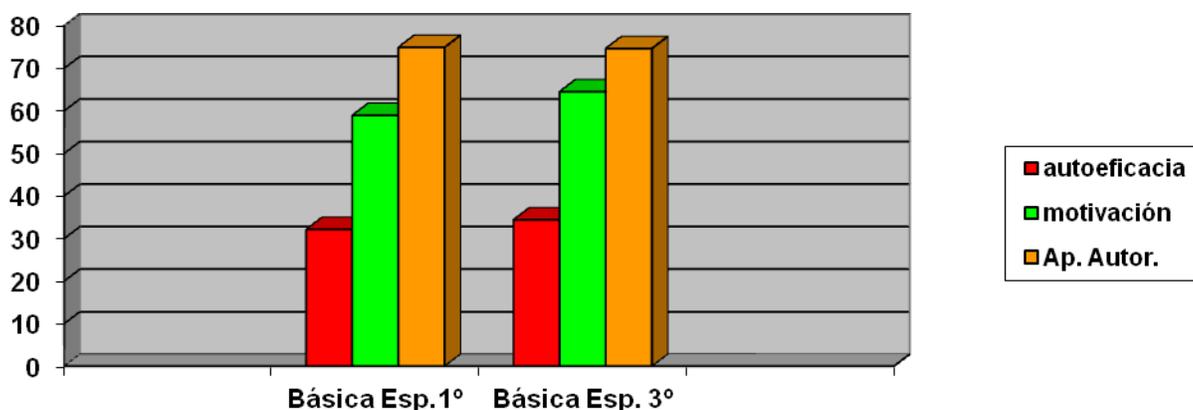


Gráfico N°3

Como se puede observar en el gráfico N°3, las dos primeras variables analizadas en el 1º año de la carrera de Ped. Básica con Especialidad (autoeficacia y motivación intrínseca) alcanzan valores inferiores en su media estadística respecto del tercero y una leve diferencia en la variable aprendizaje autorregulado a favor del primer año de la carrera de Básica con especialidad respecto del 3º año.

Para determinar si dichas diferencias son estadísticamente significativas se procede a aplicar la T de Student.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		autoeficacia	mintrinseca	Aautorreg.
N		25	25	25
Parámetros normales(a,b)	Media	32,12	58,920	74,920
	Desviación típica	3,993	14,1721	10,3558
Diferencias más extremas	Absoluta	,147	,110	,125
	Positiva	,071	,100	,125
	Negativa	-,147	-,110	-,103
Z de Kolmogorov-Smirnov		,736	,552	,627
Sig. asintót. (bilateral)		,651	,920	,826

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla N° 14

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		autoeficacia	mintrinseca	aa
N		30	30	30
Parámetros normales(a,b)	Media	34,40	64,517	74,667
	Desviación típica	3,265	14,6914	14,4993
Diferencias más extremas	Absoluta	,118	,159	,175
	Positiva	,094	,098	,103
	Negativa	-,118	-,159	-,175
Z de Kolmogorov-Smirnov		,646	,870	,959
Sig. asintót. (bilateral)		,798	,435	,317

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla Nº 15

Como se observa en las tablas nº 14 y 15, las muestras son comparables, en tanto presentan normalidad en su distribución, ya que $p > 0,05$. Se procede, entonces, a aplicar la prueba de significación de diferencia de medias, T de Student.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	1,448	,234	-2,330	53	,024
	No se han asumido varianzas iguales			-2,288	46,303	,027
mintrinseca	Se han asumido varianzas iguales	,398	,531	-1,429	53	,159
	No se han asumido varianzas iguales			-1,434	51,832	,158
Aautorreg.	Se han asumido varianzas iguales	1,271	,265	,073	53	,942
	No se han asumido varianzas iguales			,075	51,881	,940

Tabla Nº 16

De acuerdo, a la tabla nº 16, el valor de $p = 0,024$ ($< 0,05$) en la variable **autoeficacia**, lo que significa que la diferencia de medias entre los grupos (1º y 3º año de la carrera Pedagogía Básica con Especialidad) es **significativa**. Sin embargo, en las variables **motivación intrínseca** y **aprendizaje autorregulado**, la diferencia entre las medias de ambos grupos no es significativa.

c) Pedagogía en Castellano y Comunicación

Estadísticos descriptivos de 1º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	38	24	40	33,47	4,279
M intrínseca	38	25,5	90,0	62,105	18,8494
A Autorregulado	38	39,2	97,0	77,321	13,3871
N válido (según lista)	38				

Tabla Nº 17

En la Tabla Nº 17 podemos observar que la media obtenida por los 38 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 33,47$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia alta. Por su parte, la media obtenida por la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 62,105$ lo que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca regular. La media obtenida en la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X} = 77,321$ lo que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

d) Pedagogía en Inglés

Estadísticos descriptivos de 4º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	25	23	39	33,08	3,673
mintrinseca	25	28,5	85,0	60,180	15,9954
Aprendizaje autorregulado	25	46,0	92,0	76,480	10,8901
N válido (según lista)	25				

Tabla N° 18

Según aprecia en la Tabla N° 18 la media obtenida por los 25 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X} = 33,08$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia alta. La media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X} = 60,180$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca insuficiente. En el caso de la variable **aprendizaje autorregulado** la media obtenida es $\bar{X} = 76,480$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel aprendizaje autorregulado medio alto.

Gráfico comparativo entre el 1º año de Ped. en Castellano y 4º año de Ped. en Inglés

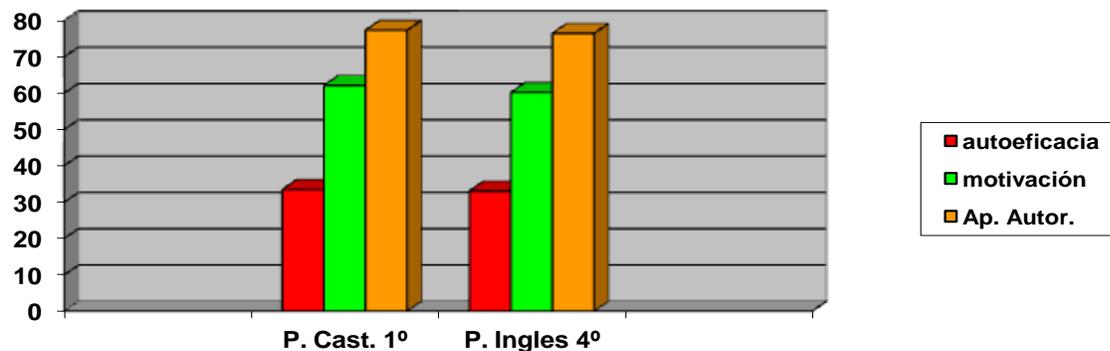


Gráfico N° 4

A diferencia de los gráficos comparativos anteriores en el presente gráfico la tendencia se revierte, en las tres variables (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) son levemente superiores en el 1º año de Ped. en Castellano respecto de 4º año de Ped. en Inglés.

Para saber si las diferencias son significativas entre ambos cursos se procede a aplicar la prueba estadística T de Student.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Castellano 1º		autoeficacia	mintrinseca	aa
N		38	38	38
Parámetros normales(a,b)	Media	33,47	62,105	77,321
	Desviación típica	4,279	18,8494	13,3871
Diferencias más extremas	Absoluta	,140	,119	,138
	Positiva	,081	,075	,071
	Negativa	-,140	-,119	-,138
Z de Kolmogorov-Smirnov		,864	,736	,853
Sig. asintót. (bilateral)		,444	,651	,460

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla N°19

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Inglés 4º		autoeficacia	mintrinseca	aa
N		25	25	25
Parámetros normales(a,b)	Media	33,08	60,180	76,480
	Desviación típica	3,673	15,9954	10,8901
Diferencias más extremas	Absoluta	,137	,114	,141
	Positiva	,136	,112	,084
	Negativa	-,137	-,114	-,141
Z de Kolmogorov-Smirnov		,685	,572	,705
Sig. asintót. (bilateral)		,736	,899	,703

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla Nº 20

Como se observa en las tablas nº 19 y 20, las muestras son comparables, en tanto presentan normalidad en su distribución, ya que $p > 0,05$. Se procede, entonces, a aplicar la prueba de significación de diferencia de medias, T de Student.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	Error d
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)		
autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,756	,388	,377	61	,707	,394	
	No se han asumido varianzas iguales			,390	56,679	,698	,394	
mintrinseca	Se han asumido varianzas iguales	1,569	,215	,420	61	,676	1,9253	
	No se han asumido varianzas iguales			,435	57,016	,665	1,9253	
aa	Se han asumido varianzas iguales	2,300	,135	,262	61	,794	,8411	
	No se han asumido varianzas iguales			,273	58,157	,785	,8411	

Tabla Nº 21

De acuerdo, a la tabla Nº 21 los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el primer año de Pedagogía en Castellano y el 4º año de Pedagogía en Inglés.

e) Pedagogía en Educación Parvularia

Estadísticos descriptivos del 3º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	32	25	40	34,53	4,607
M intrínseca	32	18,0	97,0	64,578	18,2519
A autorregulado	32	50,0	100,0	76,781	11,5108
N válido (según lista)	32				

Tabla Nº 22

En la Tabla N° 22 se observa que la media obtenida por las 32 estudiantes en la variable **autoeficacia** es $\bar{X}=34,53$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia alta. En el caso de la variable **motivación intrínseca** la media es $\bar{X}=64,578$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de motivación intrínseca regular. La media de la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X}= 76,781$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

f) Ped. en Ed. Matemática

Estadísticos descriptivos del 4º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	18	22	40	32,06	4,783
M intrínseca	18	21,5	80,0	55,333	19,5215
A autorregulado	18	61,0	90,0	76,111	8,1160
N válido (según lista)	18				

Tabla N° 23

En la Tabla N° 23 se observa que la media obtenida por los 18 estudiantes en la variable **autoeficacia** es $\bar{X}= 32,06$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia media alta. En el caso de la variable **motivación intrínseca** la media es $\bar{X}=55,333$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de motivación intrínseca insuficiente. La media de la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X}=76,111$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

Gráfico comparativo entre 3º año de Ped. en Educación Parvularia y 4º año de Pedagogía en Ed. Matemática

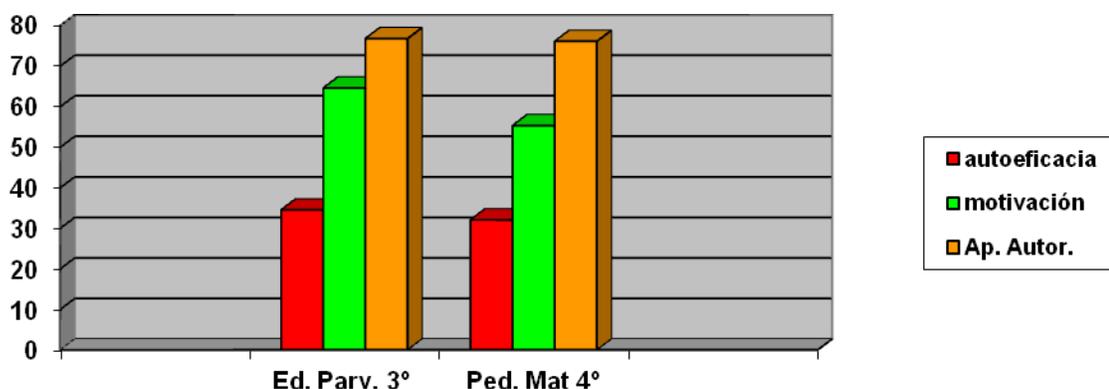


Gráfico N° 5

Los datos presentados en el Gráfico N°5 permiten dar cuenta que en las tres variables analizadas el cuarto año de Ped. en Educación matemática presenta medias inferiores a las medias observadas en el 3º año de Ped. en Educación Parvularia, especialmente significativa resulta la diferencia en la variable motivación intrínseca que alcanza una diferencia de casi 10 puntos respecto del 3º año de la carrera de Ped. en Educación Parvularia.

Para determinar con precisión la significación de la diferencia estadística entre los valores presentados por ambas carreras se calcula la prueba estadística T de Student.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Ed. Parvularia 3º		autoeficacia	mintrinseca	aa
N		32	32	32
Parámetros normales(a,b)	Media	34,53	64,578	76,781
	Desviación típica	4,607	18,2519	11,5108
Diferencias más extremas	Absoluta	,173	,109	,098
	Positiva	,118	,070	,062
	Negativa	-,173	-,109	-,098
Z de Kolmogorov-Smirnov		,977	,618	,554
Sig. asintót. (bilateral)		,295	,840	,919

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos. **Tabla N° 24**

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Matemática 4 ^o		autoeficacia	mintrinseca	aa
N		18	18	18
Parámetros normales(a,b)	Media	32,06	55,333	76,111
	Desviación típica	4,783	19,5215	8,1160
Diferencias más extremas	Absoluta	,166	,227	,135
	Positiva	,166	,135	,094
	Negativa	-,150	-,227	-,135
Z de Kolmogorov-Smirnov		,706	,963	,574
Sig. asintót. (bilateral)		,702	,312	,897

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla N° 25

Como se observa en las tablas n° 24 y 25, las muestras son comparables, en tanto presentan normalidad en su distribución, ya que $p > 0,05$. Se procede, entonces, a aplicar la prueba de significación de diferencia de medias, T de Student.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				Error d
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	
autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,007	,932	1,799	48	,078	2,476	
	No se han asumido varianzas iguales			1,780	34,256			
mintrinseca	Se han asumido varianzas iguales	1,043	,312	1,677	48	,100	9,2448	
	No se han asumido varianzas iguales			1,645	33,400			
aa	Se han asumido varianzas iguales	1,292	,261	,218	48	,828	,6701	
	No se han asumido varianzas iguales			,240	45,377			

Tabla N° 26

De acuerdo, a la tabla nº 26, los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el tercer año de Pedagogía en Educación Parvularia y el 4º año de Pedagogía en Educación Matemática.

g) Ped. en Ciencias Naturales

Estadísticos descriptivos del 4º año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoeficacia	21	24	40	33,86	3,877
M intrínseca	21	40,0	95,5	66,024	15,8189
A autorregulado	21	55,0	94,0	78,190	10,2207
N válido (según lista)	21				

Tabla Nº 27

En la Tabla Nº27 se observa que la media obtenida por los 21 sujetos en la variable **autoeficacia** es $\bar{X}= 33,81$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoeficacia alta. En la variable la media obtenida en la variable **motivación intrínseca** es $\bar{X}= 66,024$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de motivación intrínseca regular. La media de la variable **aprendizaje autorregulado** es $\bar{X}=78,190$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento corresponde en un nivel de aprendizaje autorregulado medio alto.

Gráfico comparativo entre el 3º año de Ped. en Educ. Gral. Básica y 4º año de Ped. en Ciencias Naturales

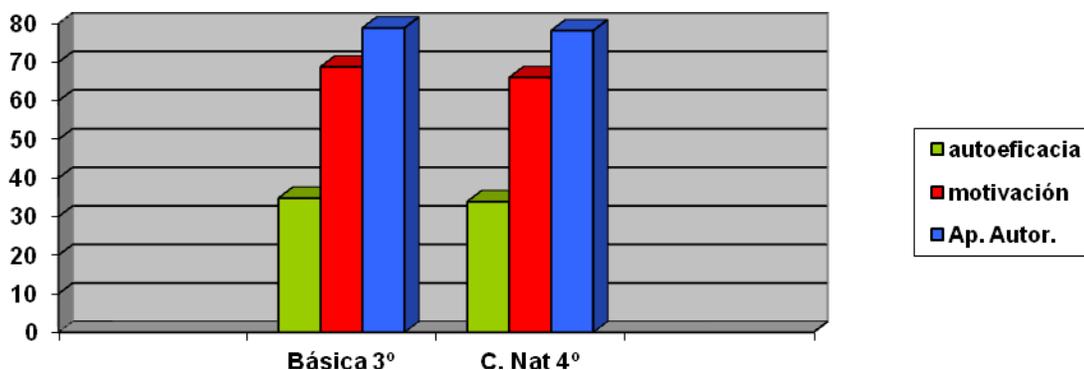


Gráfico N°6

Los datos presentados en el Gráfico N°6 permiten dar cuenta que en las tres variables analizadas el 4º año de Ped. en Ciencias Naturales presenta medias inferiores a las medias observadas en el 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica.

Para determinar con precisión la significación de la diferencia estadística entre los valores presentados por ambas carreras se calcula la prueba estadística T de Student.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Básica 3º	autoeficacia	mintrinseca	Aprendizaje Autorregulado
N	29	29	29
Parámetros normales(a,b) Media	34,79	68,776	78,897
Desviación típica	4,296	13,9005	10,8079
Z de Kolmogorov-Smirnov	,874	,465	,885
Sig. asintót. (bilateral)	,429	,982	,414

a La distribución de contraste es la Normal.

Tabla N° 28

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Ciencias Naturales 4°		autoeficacia	mintrinseca	aa
N		21	21	21
Parámetros normales(a,b)	Media	33,86	66,024	78,190
	Desviación típica	3,877	15,8189	10,2207
Diferencias más extremas	Absoluta	,113	,111	,092
	Positiva	,113	,111	,076
	Negativa	-,095	-,082	-,092
Z de Kolmogorov-Smirnov		,516	,510	,420
Sig. asintót. (bilateral)		,953	,957	,994

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla Nº 29

Como se observa en las tablas nº 28 y 29, las muestras son comparables, en tanto presentan normalidad en su distribución, ya que $p > 0,05$. Se procede, entonces, a aplicar la prueba de significación de diferencia de medias, T de Student.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error d
autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	,226	,636	,792	48	,432	,936	
	No se han asumido varianzas iguales			,805	45,619	,425	,936	
mintrinseca	Se han asumido varianzas iguales	,586	,448	,652	48	,517	2,7521	
	No se han asumido varianzas iguales			,638	39,744	,527	2,7521	
aa	Se han asumido varianzas iguales	,159	,692	,233	48	,817	,7061	
	No se han asumido varianzas iguales			,235	44,610	,815	,7061	

Tabla Nº 30

De acuerdo, a la tabla nº 30 los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el tercer de Pedagogía en Educación Gral. Básica y el 4º año de Pedagogía en Ciencias Naturales.

Medias por cursos en la variable aprendizaje autorregulado

Curso Variable	3º	4º	1º	3º	1º	4º	4º	1º	3º
	Básica	Cs.N.	Cast	Parv.	Básica	Inglés	Mat.	B.Es.	B.Es.
Aprendizaje autorregulado	78,897	78,190	77,321	76,781	76,50	76,48	76,11	74,9	74,67

Tabla Nº 31

De acuerdo a la Tabla Nº 31 todos los cursos objeto de esta investigación presentan un nivel de aprendizaje autorregulado **medio alto**. Los cursos que presentan el mayor nivel de **aprendizaje autorregulado** son en primer lugar el 3º año de la Carrera de Ped. en Educación Gral. Básica y el 4º año de la Carrera de Ped. en Ciencias Naturales, que de acuerdo con los niveles que presenta el instrumento para medir la variable, corresponde a un nivel de aprendizaje autorregulado **medio alto**, es decir, que ninguno de los cursos investigados presenta un alto nivel de aprendizaje autorregulado, que correspondería a un puntaje máximo de 100.

Es importante consignar que de los 29 estudiantes que conforman la muestra del 3º año de Ped. en Ed. Gral. Básica sólo el 37,93% presenta un **alto** nivel de aprendizaje autorregulado y un importante 20,68% se encuentra en un **nivel medio** de aprendizaje autorregulado, el 41,38 % se encuentra en un nivel de aprendizaje autorregulado **medio alto**

En el caso del cuarto año de Ped. en Ciencias Naturales sólo un 33,3% de los 21 estudiantes que conforman la muestra presentan un nivel de aprendizaje autorregulado **alto**, un 14,28% presentan un aprendizaje autorregulado de nivel **medio** y el 52,38% restante presenta un nivel de aprendizaje autorregulado **medio alto**.

Por su parte, en el extremo derecho de la tabla N° 14 se encuentran los niveles de aprendizaje autorregulado más bajos igualmente dentro del rango medio alto, que corresponde en este caso al 3° año de Ped. en Educación Básica con Especialidad y a continuación el 1° año de Ped. en Educación Básica con Especialidad

En el caso del 3° año de Ped. en Educación Básica con Especialidad es importante indicar que un 30% de una muestra de 30 sujetos tiene un nivel de aprendizaje autorregulado **alto**, que sólo un 3,33% tiene un nivel de aprendizaje autorregulado **bajo**, que un 3,33% tiene un nivel de aprendizaje autorregulado **medio bajo** y un 20% de los sujetos tiene un nivel de aprendizaje autorregulado **medio** y el 43,33% restante alcanza un nivel de aprendizaje autorregulado **medio alto**.

Por su parte, el 1° año de Ped. en Educación Básica con Especialidad se puede señalar que sólo un 23,07% de una muestra de 26 sujetos presenta un nivel de aprendizaje autorregulado **alto**, que un importante 38,46% presenta un nivel de aprendizaje autorregulado **medio** y el 38,46% restante presenta un nivel de aprendizaje autorregulado **medio alto**.

Medias por cursos en la variable autoeficacia

Curso Variable	3º Básica	3º Parv.	3º B.Es	4º Cs.N.	1º Cast.	4º Inglés	1º Bás.	1º B.Es.	4º Mate.
Autoeficacia	34,79	34,53	34,40	33,86	33,47	33,08	32,35	32,12	32,06

Tabla Nº 32

De acuerdo a la Tabla Nº 30 seis de los cursos objeto de esta investigación presentan un nivel de autoeficacia **alto** y los tres cursos restantes presentan un nivel de autoeficacia **medio alto**. El curso que presenta el mayor nivel de autoeficacia corresponde al 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica. y el más bajo de los nueve cursos, corresponde al 4º año de Ped. en Educación Matemática, que se encuentra en el rango medio alto.

De los 29 sujetos que conforman la muestra del 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica un importante 72,41% se encuentra en el nivel de autoeficacia **alto** y un 24,13% presenta un nivel de autoeficacia **medio alto** y sólo un 3,44% presenta un nivel de autoeficacia **medio**.

Así mismo, de los 18 sujetos que conforman la muestra del 4º año de Ped. en Educación Matemática un 44,44% presenta un nivel de autoeficacia **alto**, el 50% de los mismos, presenta un nivel de autoeficacia **medio alto** y un 5,55% presenta un nivel de autoeficacia **medio**.

Medias por cursos en la variable motivación intrínseca

Curso \ Variable	3º Básica	4º Cs.N.	3º Parv.	3º B.Es.	1º Cast.	4º Inglés	1º B.Es.	1º Bás.	4º Mate.
Motivación Intrínseca	68,776	66,024	64,578	64,517	62,105	60,180	58,920	58,885	55,333

Tabla Nº 33

De acuerdo a la Tabla Nº 33 cuatro de los cursos objeto de esta investigación presentan un nivel de motivación intrínseca **regular** y los cinco cursos restantes presentan un nivel de motivación intrínseca **insuficiente**. El curso que presenta el mayor nivel de motivación intrínseca corresponde al 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica. dentro del rango de motivación intrínseca **regular**. El que presenta el nivel más bajo de los nueve cursos, corresponde al 4º año de Ped. en Educación Matemática, que se encuentra dentro del rango de motivación intrínseca **insuficiente**.

De los 29 sujetos que conforman la muestra del 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica sólo el 3,44% presenta un nivel de motivación intrínseca **excelente**, un importante 17,24% de los mismos presenta un nivel de motivación intrínseca muy bueno. Un 17,24% presenta un nivel de motivación intrínseca bueno, un importante 27,58% de la muestra presenta un nivel de motivación intrínseca regular igual porcentaje presenta un nivel de motivación intrínseca insuficiente, sólo un 3,44 % presenta un nivel de motivación intrínseca deficiente y un 3,44% de los mismos, presenta un nivel de motivación intrínseca muy deficiente.

Así mismo, de los 18 sujetos que conforman la muestra del 4º año de Ped. en Educación Matemática sólo un 11,11% presenta un nivel de motivación intrínseca **bueno**, un 44,44% de los mismos, presenta un nivel de motivación intrínseca **regular**, un 16,66% presenta un nivel de motivación intrínseca **deficiente**, un importante 22,22% de la muestra presenta un nivel de motivación intrínseca **muy**

deficiente y un 5,55% presenta un nivel de motivación **intrínseca nula**. En este curso no se observa ningún estudiante que presente un nivel de motivación intrínseca **excelente** ni **muy bueno**.

3.5.2.4 Análisis Correlacional

A continuación se presentan los resultados del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson iniciando el análisis de las correlaciones globales de la muestra (244 sujetos) de las tres variables investigadas (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado).

Correlaciones de la muestra global

		autoeficacia	M intrínseca	Aautorreg
autoeficacia	Correlación de Pearson	1	,528(**)	,366(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	244	244	244
M intrínseca	Correlación de Pearson	,528(**)	1	,656(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	244	244	244
A autorregu.	Correlación de Pearson	,366(**)	,656(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	244	244	244

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

Tabla N° 34

Al correlacionar la variable autoeficacia y motivación intrínseca con aprendizaje autorregulado se puede observar en la Tabla N° 34 los siguientes resultados:

1. Al correlacionar la variable **autoeficacia** y **aprendizaje autorregulado** el r obtenido es **r = 0,366** que nos indica que la **correlación es significativa** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,134, que significa

que un 13,4% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **autoeficacia**.

- Al correlacionar la variable **motivación intrínseca** con la variable **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es **r = 0,656** considerada **una correlación altamente significativa** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,430, que nos indica que un 43% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **motivación intrínseca**.

Se puede observar, que el peso de incidencia de la variable **motivación intrínseca** en la variable **aprendizaje autorregulado** es significativamente superior al peso de incidencia de la variable **autoeficacia** sobre la variable **aprendizaje autorregulado**.

Correlaciones por estratos (primeros años)

Correlaciones primeros años

		autoeficacia	mintrinseca	aa
autoeficacia	Correlación de Pearson	1	,563(**)	,478(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	89	89	89
mintrinseca	Correlación de Pearson	,563(**)	1	,753(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	89	89	89
aa	Correlación de Pearson	,478(**)	,753(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	89	89	89

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

Tabla Nº 35

Al correlacionar la variable autoeficacia y motivación intrínseca con aprendizaje autorregulado en el estrato correspondiente a los primeros años de las carreras de pedagogía se pueden observar los siguientes resultados:

1. Al correlacionar la variable **autoeficacia** y **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es **r = 0,478** este dato nos permite señalar que la relación entre las variables es significativa y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,228, lo cual significa que un importante 22,84% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **autoeficacia**.
2. Al correlacionar la variable **motivación intrínseca** con la variable **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es **r = 0,753** considerada **una correlación altamente significativa** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,567 lo que nos indica que un significativo 56,70% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **motivación intrínseca**.

Se puede establecer que el peso de incidencia de la variable **motivación intrínseca** en la variable **aprendizaje autorregulado** es significativamente superior al peso de incidencia de la variable **autoeficacia** sobre la variable **aprendizaje autorregulado**.

Correlaciones terceros años de Pedagogía

		autoeficacia	mintrinseca	aa
autoeficacia	Correlación de Pearson	1	,502(**)	,321(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,002
	N	91	91	91
mintrinseca	Correlación de Pearson	,502(**)	1	,575(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	91	91	91
aa	Correlación de Pearson	,321(**)	,575(**)	1
	Sig. (bilateral)	,002	,000	
	N	91	91	91

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

Tabla Nº 36

Al correlacionar la variable autoeficacia y motivación intrínseca con aprendizaje autorregulado en el estrato correspondiente a los terceros años de las carreras de pedagogía se pueden observar los siguientes resultados:

1. Al correlacionar la variable **autoeficacia** y **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,321$ este dato nos permite señalar que la relación entre las variables es moderada y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,103 lo cual significa que un discreto 10,84% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **autoeficacia**.
2. Al correlacionar la variable **motivación intrínseca** con la variable **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,575$ considerada **una correlación altamente significativa** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,330 lo que nos indica que un importante 33% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **motivación intrínseca**.

Se puede establecer que el peso de incidencia de la variable **motivación intrínseca** en la variable **aprendizaje autorregulado** es superior al peso de incidencia de la variable **autoeficacia** sobre la variable **aprendizaje autorregulado**.

Correlaciones cuartos años de pedagogía

		autoeficacia	mintrinseca	aa
autoeficacia	Correlación de Pearson	1	,460(**)	,280(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,025
	N	64	64	64
mintrinseca	Correlación de Pearson	,460(**)	1	,684(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	64	64	64
aa	Correlación de Pearson	,280(*)	,684(**)	1
	Sig. (bilateral)	,025	,000	
	N	64	64	64

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **Tabla Nº 37**

Al correlacionar la variable autoeficacia y motivación intrínseca con aprendizaje autorregulado en el estrato correspondiente a los cuartos años de las carreras de pedagogía se pueden observar los siguientes resultados:

1. Al correlacionar la variable **autoeficacia** y **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,280$ este dato nos permite indicar que la relación entre las variables es débil, el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,078 lo que significa que sólo un 7,8% de la variable aprendizaje autorregulado es explicada por la variable autoeficacia.
2. Al correlacionar la variable **motivación intrínseca** con la variable **aprendizaje autorregulado** el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,684$ considerada **una correlación altamente significativa** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = 0,467, lo que significa que un importante 46,78% de la variable **aprendizaje autorregulado** es explicada por la variable **motivación intrínseca**.

Se puede indicar que el peso de incidencia de la variable **motivación intrínseca** sobre la variable **aprendizaje autorregulado** es significativamente superior al peso de incidencia de la variable **autoeficacia** en la variable **aprendizaje autorregulado**.

Al comparar el coeficiente de determinación (r^2) en los tres estratos analizados se puede observar que el estrato correspondiente a los primeros años presenta los mayores valores respecto de los otros dos estratos, para la variable autoeficacia relacionada con aprendizaje autorregulado (**22,84%**) y para la variable motivación intrínseca relacionada con aprendizaje autorregulado. (**56,70%**)

En el estrato correspondiente a los terceros años luego de aplicar el coeficiente de determinación (r^2) cuadrado la variable aprendizaje autorregulado es explicada en un(10,30%) por la variable autoeficacia y en un (33%) por la variable motivación intrínseca.

Finalmente, en el estrato correspondiente a los cuartos años, la variable autoeficacia relacionada con la variable aprendizaje autorregulado presenta sólo un (7,8%) y la variable motivación intrínseca relacionada con la variable aprendizaje autorregulado presenta un **(46,78%)**.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La pregunta de investigación que permitió dar curso a este estudio estaba dirigida principalmente a determinar la existencia o no de relaciones de incidencia entre las variables autoeficacia y motivación intrínseca en la variable aprendizaje autorregulado de los estudiantes de pedagogía de una universidad tradicional chilena. Para responder esta pregunta, se establecieron cinco hipótesis de trabajo que permitieron orientar la investigación junto a una serie de objetivos que admitieron la posibilidad de combinar los aspectos descriptivos y correlacionales del diseño.

A partir del procesamiento de los datos y el análisis de los resultados se puede concluir específicamente lo siguiente:

H1: La autoeficacia académica y la motivación intrínseca inciden en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.

Los resultados obtenidos al correlacionar la variable autoeficacia y aprendizaje autorregulado para la muestra global (244 sujetos) el r obtenido es $r = 0,366$ y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = $0,134$ al correlacionar la variable motivación intrínseca con la variable aprendizaje autorregulado el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,656$ y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = $0,430$. En el primer caso tenemos una **correlación significativa** y que significa a la vez que un 13,4% de la variable aprendizaje autorregulado es explicada por la variable autoeficacia y en el segundo caso tenemos una **correlación altamente significativa** y que a la vez nos indica que un 43% de la variable aprendizaje autorregulado es explicada por la variable motivación intrínseca. A partir de estos resultados se puede establecer con toda claridad la aceptación de la hipótesis 1.

Por su parte, al desagregar la muestra global en los tres estratos correspondiente a los tres 1º años, tres 3º años y a los tres 4º años, se pudo observar que en los tres casos existe relación de incidencia entre la variable autoeficacia y aprendizaje

autorregulado y entre la motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado, siendo en el primer caso para los primeros años significativa, para los terceros años moderada y para los cuartos años débil y en el segundo caso altamente significativa para los tres estratos. Con estos datos desagregados se confirma aún más la aceptación de la hipótesis 1.

H2: El peso de incidencia de la motivación intrínseca sobre la variable aprendizaje autorregulado, es mayor que el peso de incidencia de la variable autoeficacia en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.

Los resultados obtenidos al correlacionar la variable motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado el coeficiente de correlación es $r = 0,656$ y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = $0,430$ que comparado con coeficiente de correlación obtenido entre la variable autoeficacia y aprendizaje autorregulado $r = 0,366$ y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = $0,134$. Estos datos permiten concluir que el peso de incidencia de la variable motivación intrínseca en la variable aprendizaje autorregulado es significativamente mayor al peso de incidencia de la variable autoeficacia en la variable aprendizaje autorregulado. Lo mismo ocurre en los tres estratos desagregados de la muestra global lo que nos permite sostener con certeza la aprobación de la hipótesis 2.

H3: Existe aprendizaje autorregulado en los estudiantes de las siete carreras de pedagogía de una Universidad Tradicional Chilena.

Los resultados obtenidos al calcular la media estadística en la variable aprendizaje autorregulado para la muestra global (244 sujetos) de la investigación es $\bar{X} = 76,677$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de **aprendizaje autorregulado medio alto**.

Por su parte, al desagregar la muestra global en los tres estratos establecidos (primeros, terceros y cuartos años) los resultados obtenidos son los siguientes:

- a) Primeros años: aprendizaje autorregulado $\bar{X} = 76,407$
- b) Terceros años: aprendizaje autorregulado $\bar{X} = 76,758$
- c) Cuartos años: aprendizaje autorregulado $\bar{X} = 76,938$

Como se puede observar en los tres estratos la media estadística obtenida en la variable aprendizaje autorregulado es similar y que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponden a un **nivel medio alto**, datos a partir de los cuales nos permite sostener que la hipótesis se acepta. No obstante, los estudiantes de pedagogía de las carreras investigadas no alcanzan el nivel de aprendizaje autorregulado más alto.

H4: El aprendizaje autorregulado se presenta en mayor proporción en los estudiantes de cursos superiores que en los de cursos inferiores.

Los resultados obtenidos respecto de las medias estadísticas por curso en la variable aprendizaje autorregulado se reflejan en la siguiente tabla:

Medias por cursos en la variable aprendizaje autorregulado

Curso Variable	3º Básica	4º Cs.N.	1º Cast	3º Parv.	1º Básica	4º Inglés	4º Mat.	1º B.Es.	3º B.Es.
Aprendizaje autorregulado	78,897	78,190	77,321	76,781	76,50	76,48	76,11	74,9	74,67

como se puede observar no existen diferencias significativas en los valores de las medias estadísticas en los nueve cursos investigados, por cuanto, todos ellos presentan un nivel de aprendizaje autorregulado dentro del rango **medio alto** de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento. No obstante los cursos que presentan el mayor valor de aprendizaje autorregulado en su media

estadística son en primer lugar el 3º año de la carrera de Ped. en Educación Gral. Básica y el 4º año de Ped. en Ciencias Naturales, pero ninguno de los cursos presenta un nivel de aprendizaje autorregulado que corresponda al puntaje máximo de 100 puntos. De acuerdo con los datos se rechaza la hipótesis 4 por cuanto, todos los cursos muestran un nivel de aprendizaje autorregulado en el mismo rango **medio alto**.

H5: Existen diferencias significativas en las medias estadísticas entre los cursos superiores y los cursos inferiores, en las tres variables en estudio

Al comparar las medias estadísticas de las tres variables (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) entre el 1º año de Ped. en Educación Gral. Básica y el 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica se pudo observar que las medias estadísticas del 1º año son inferiores a las del 3º año de la misma carrera. Para determinar si dichas diferencias son estadísticamente significativas se procedió a aplicar la T de Student, donde $p < 0,05$, donde los valores de p obtenidos son mayores a 0,05, lo que significa que estadísticamente no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el primer y tercer año de Pedagogía en Educación Gral. Básica.

Luego se procedió a comparar las medias estadísticas de las tres variables (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) entre el 1º año de Ped. Básica con Especialidad y el 3º año de Ped. Básica con Especialidad, las dos primeras variables analizadas en el 1º año de la carrera de Ped. Básica con Especialidad (autoeficacia y motivación intrínseca) alcanzan valores inferiores en su media estadística respecto del tercero y una leve diferencia en la variable aprendizaje autorregulado a favor del primer año de la carrera de Básica con especialidad respecto del 3º año. Para determinar si dichas diferencias son estadísticamente significativas se procede a aplicar la T de Student. De acuerdo, a los resultados obtenidos, el valor de $p = 0,024$ ($< 0,05$) en la variable **autoeficacia**, lo que significa que la diferencia de medias entre los grupos (1º y 3º año de la carrera Pedagogía Básica con Especialidad) es **significativa**. Sin embargo, en

las variables **motivación intrínseca** y **aprendizaje autorregulado**, la diferencia entre las medias de ambos grupos no es significativa.

Al comparar las medias estadísticas de las tres variables (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) entre el 1º año de Ped. en Castellano y 4º año de Ped. en Inglés se pudo observar que las medias son levemente superiores en el 1º año de Ped. en Castellano respecto del 4º año de Ped. en Inglés. Para saber si las diferencias son entre ambos grupos son significativas se aplicó la T de Student, los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el primer año de Pedagogía en Castellano y el 4º año de Pedagogía en Inglés.

Al comparar las medias estadísticas de las tres variables (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) entre el 3º año de Ped. en Educación Parvularia y el 4º año de Ped. en Educación Matemática se pudo observar que el 4º año de Ped. en Educación Matemática presenta medias inferiores a las medias observadas en el 3º año de Ped. en Educación Parvularia. Para determinar con precisión la significación de la diferencia estadística entre los valores presentados por ambas carreras se calcula la prueba estadística T de Student, los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el tercer año de Pedagogía en Educación Parvularia y el 4º año de Pedagogía en Educación Matemática.

Al comparar las medias estadísticas de las tres variables (autoeficacia, motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) entre el 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica y el 4º año de Ped. en Ciencias Naturales, se pudo observar que el 4º año de Ped. en Educación Matemática presenta medias inferiores a las medias observadas en el 3º año de Ped. en Educación Gral. Básica. Para determinar con precisión la significación de la diferencia estadística entre los valores presentados por ambas carreras se calcula la prueba estadística T de Student, los valores de p son mayores a 0,05 por tanto, no existen diferencias significativas en la media de ninguna de las tres variables analizadas entre el 3º de Pedagogía en Educación Gral. Básica y el 4º año de Pedagogía en Ciencias Naturales.

Los datos exhibidos anteriormente nos permiten llegar a la conclusión que la hipótesis 5 se rechaza.

SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

Como consecuencia de los análisis realizados se pudo detectar que una variable como **dificultad en la tarea o complejidad de la carrera** obviamente variables no consideradas en esta investigación sería importante de investigar en futuros trabajos, por cuanto, los resultados obtenidos indicaban de alguna manera que las carreras que presentan mayor dificultad en su desarrollo por la naturaleza específica de los contenidos que trata, al parecer genera en los estudiantes una disminución de la motivación intrínseca. Dicho de otra manera, a mayor complejidad en la disciplina menor motivación intrínseca.

Por otra parte, no se consideró en este estudio comparar la diferencia de género en las tres variables analizadas particularmente por el hecho de que la muestra utilizada en esta investigación no tenía equivalencia de género, es decir, la muestra presentaba un porcentaje muy superior de mujeres con respecto a los hombres, por lo tanto, podría constituirse en una variable a tener en consideración en futuras investigaciones.

Resultaría interesante por un lado, llevar a cabo una investigación que considerada la comparación entre diversas universidades en la temática del aprendizaje autorregulado y por otro realizar estudios longitudinales para hacer seguimiento de diversos grupos respecto de la misma variable pudiendo medir la variable autorregulación del aprendizaje a una cohorte inicial y volver a medir en un periodo posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I.-Textos impresos

- Ajello, A.M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp.251-271). España: Popular
- Ausubel, D.P. (1968) Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Editorial Trillas.
- Bandura, A. (1986). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe (3ra edición).
- Bandura, A. (1987) Teoría Social Cognitiva. Barcelona: Roca Editores
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bruner, J. S. (1963). El proceso de la educación. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Madrid, Daniel (1999) Investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas, Granada, España: Ed. Universitario
- Hernández, R; Fernández, C.; Baptista, P. (2003) Metodología de la Investigación, México: Editorial Mc Graw-Hill Interamericana.
- Monereo, C. (1998) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. España: Sep-Cooperación Española, Biblioteca del normalista.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). Competencia para aprender a aprender. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000) Introducción: Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord,) El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

- Reeve, J. (1994): Motivación y Emoción. Madrid, España: Ediciones Mc Graw Hill.
- Torre, J.C. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad de Comillas. Madrid.
- Torre, J.C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Zimmerman, B. J. (1999) "Autoeficacia y desarrollo educativo." En A. Bandura (Ed.) (1999) *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual* (pp. 177-200) Bilbao, España: Ed. Desclée De Brouwer.

II.- Referencias de internet

a) Revistas electrónicas

- Barberá Heredia, Ester (1997) Modelo explicativo en psicología de la motivación. Revista electrónica de Motivación y emoción, Vol 5, Núm 10.
- Canto y Rodríguez (1998) Autoeficacia y Educación. Revista Educación y Ciencia, Vol.2 Nº 4 (18) pp.45-53
- Chacón, Corzo, Carmen Teresa (2006) Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés, Revista Acción Pedagógica, Nº 15/ Enero-Diciembre, pp. 44-54.
- Daura, Florencia (2011) Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. Revista Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº2: 77-88
- Daura, Florencia Teresita (2011): La asesoría académica universitaria: Un espacio propicio para la promoción del aprendizaje autorregulado. Revista de Orientación Educacional V.25 Nº47, pp. 49-63

- García Martín, Maite (2012) La autorregulación académica como variable explicativa de los proceso de aprendizaje universitario. Profesorado revista de currículum y formación del profesorado Vol. 16, N° 1 (enero-abril).
- Gonda, Susana; Ramírez, Jorge J., Zerpa, Carlos E. (2008) Investigación Cualitativa en Psicología Educativa: contribuciones al aprendizaje autorregulado. Revista Laurus, Vol.14, Núm. 26, enero-abril, pp. 112-135 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venzuela.
- González Gascón, Elena; De Juan, María D.; Parra Azor, José F.; Sarabia Sánchez, Francisco J.; Kanther, Andreas (2010) Aprendizaje Autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de Marketing. Revista de investigación Educativa, 28 (1), 171-194
- Hernández Pina, F., Sales Luis de Fonseca, P.J. Rosário y Cuesta Sáez de Tejada. J.D. (2010) Impacto de un Programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. Revista de Educación, 353. Septiembre-diciembre p.p. 571-588
- Herrera, F., Ramírez., M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004) Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España.
- Klimenko, Olena; Alvares, José Luis (2009) Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Revista Educación y educadores, Vol.12, Núm.2, agosto-sin mes, pp.11-28
- Lamas Rojas, Héctor (2008) Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento académico. Revista LIBERABIT Lima (Perú) 14:15-20
- Martín Cuadrado, Ana María (2011) Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. Revista Estilos de aprendizaje N° 8 Vol.8. Octubre.

- Montico-Sergio (2004) La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica? Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, noviembre, Vol. XV, número 029. Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay, Argentina pp.105-112.
- Naranjo Pereira, María Luisa (2009) Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación, Vol.33, Núm.2, pp.153-170. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Núñez, José A, Rosário, Pedro (2006) El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la Educación. Revista Papeles del Psicólogo, septiembre-diciembre, año/Vol.27 número 003. Consejo General de Colegios oficiales de Psicólogos, España Madrid, España pp.139-146
- Osses Bustingorry, Sonia, Jaramillo Mora, Sandra (2008) Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Revista Estudios Pedagógicos XXXIV N°1: 187-197, Universidad de la Frontera, Chile.
- Peñalosa Castro, Eduardo, Landa Durán, Patricia y Vega Valero, Cinthia Zaira (2006) Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. Revista electrónica de Psicología Iztacala Vol.9 N° 2. Agosto.
- Pérez, V.M.V., Valenzuela, C.M.F., Díaz, M.A., González-Pienda, J.A & Núñez, P.J.C. (2011) Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. Revista Universitas Psychologica, Vol. 10 N°2, 441-449
- Pérez, María Victoria; Díaz-Mujica, Alejandro; González-Pienda, Julio Antonio; Núñez, José Carlos (2010) Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. Revista Diálogo Educativo, Vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, pp.409-424. Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil

- Pizano Chávez, Guillermina (2004) Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. Revista de investigación educativa año 8 N° 14.
- Ruiz Dodobara, Fernando (2005) Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia, y la disposición para la realización de una tesis. Revista Persona, Núm 8 pp. 145-170, Universidad de Lima, Perú.
- Salmerón-Pérez, Honorio y Gutiérrez-Braojos, Calixto (2012) La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Revista Profesorado Vol.16, N°1 (enero-abril).
- Salmerón-Pérez, Honorio, Gutiérrez.Braojos, Calixto, Fernández-Cano, Antonio y Salmeron-Vilchez, Purificación (2010) Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia, Revista Relieve, V. 16, nº 2, art. 4, p. 1-18
- Solano Pizarro, P., González-Pianda, J.A. González-Pumariega Solis, S. Núñez Pérez, J.C. (2004) Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación. N°9 (Vol. 11) Año 8 2004 ISSN: 1138-1663.
- Schunk, D.H. (1989) Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. Journal of Learning Disabilities, 22(1), 14-22
- Valle, Antonio; Rodríguez, Susana; Nuñez, José C; Cabanach, Ramón; González-Pianda, Julio A; Rosário, Pedro (2010) Motivación y Aprendizaje Autorregulado. Revista Interamerican Journal of Psychology, Vol.44, Núm 1, pp.86-97 Austin, Puerto Rico.
- Valle, Antonio; Barca, Alfonso; González, Ramón; Núñez, José Carlos (1999) Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. Revista Latinoamericana de Psicología, año/vol.31, núm. 003; Fundación Universitaria Konrad Lorez, Bogotá, Colombia pp. 425-461.

- Villegas, Marta E.; Zuluaga, Claudia P. (2001) Procesos de la autorregulación del aprendizaje desde la cátedra universitaria, una experiencia para compartir. Revista Universidad Eafit, octubre-diciembre, número 124. Universidad Eafit Medellín, Colombia, pp. 43-54
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2)
- Zulma Lanz, María (2006) Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. Revista Estudios Pedagógicos, Vol XXXII, núm. 2, pp.121-132, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

b) Otras páginas o sitios web

- Gaeta-González, Martha Leticia (2006) Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. REIFOP, 9 (1). (Enlace web: [http:// www.aufop.com/aufop/home/](http://www.aufop.com/aufop/home/) Consultada en fecha (19-08-12)
- Mauri Majós, T.; Colomina Álvarez, R.; Martínez Taberner, C.; Rieradevall Sant, M. (2009) La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. [En línea] *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 33-60. Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2_FR.pdf

- (<http://filosert.files.wordpress.com/2012/06/u10-la-motivacic3b3n.pdf>)
 - Olaz, F. O. (2001). La teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24.
 - UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Disponible en:http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
 - Zulma Lanz, María (2006) El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes contextos educativos, Argentina Noveduc pp. 07-21 (Colecc. Ensayos y experiencias/63)
- c) Trabajos de tesis de grado
- Alcida, Sonia (2012) Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la universidad: una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
 - Bedodo, Valeria; Giglio, Carla (2006) Motivación laboral y compensaciones: una investigación de orientación teórica. Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
 - Valenzuela, Marco (2009) Estrategias de autorregulación del aprendizaje y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. Tesis de magister, Universidad de Concepción, Chile.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Nº de Gráfico	Página
1.- Medias de los tres estratos (primeros, terceros y cuartos)	92
2.- Medias del 1º y 3º año de Ped. en Ed. Gral. Básica	95
3.- Medias del 1º y 3º año de Ped. en Ed. Básica con especialidad	99
4.- Medias del 1º año de de Ped. en Castellano y el 4º año de Ped. en Inglés	103
5.- Medias del 3º año de Ed. Parvularia y el 4º año de Ped. en Matemática	107
6.- Medias del 3º año de Ped. Básica y 4º año de Ped. en Ciencias Naturales	110

ÍNDICE DE TABLAS

Nº de Tablas	Página
1.- Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Paul Pintrich	49
2.- Evolución del concepto de motivación	72
3.- Resultados de los Estadísticos descriptivos globales	89
4.- Estadísticos descriptivos primeros años (Básica Esp., Básica y Castellano)	90
5.- Estadísticos descriptivos terceros años (Básica Esp., Ed. Parv. y Básica)	91
6.- Estadísticos descriptivos cuartos años (Inglés, Cs. Naturales y Matemática)	91
7.- Estadísticos descriptivos 1º año	93
8.- Estadísticos descriptivos 3º año	94
9.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Básica 1º	96
10.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Básica 3º	96
11.- Calculo de T de Student	97
12.- Estadísticos descriptivos de 1º año	97
13.- Estadísticos descriptivos de 3º año	98
14.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	99
15.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	100
16.- Cálculo de T de Student	100
17.- Estadísticos descriptivos 1º año	101
18.- Estadísticos descriptivos 4º año	102
19.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	103

20.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	104
21.- Prueba de muestras independientes	105
22.- Estadísticos descriptivos 3º años	105
23.- Estadísticos descriptivos 4º años	106
24.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	107
25.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	108
26.- Prueba de muestras independientes	108
27.- Estadísticos descriptivos del 4º año	109
28.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	110
29.- Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	111
30.- Prueba de muestras independientes	111
31.- Medias por cursos en la variable aprendizaje autorregulado	112
32.- Medias por cursos en la variable autoeficacia	114
33.- Medias por cursos en la variable motivación intrínseca	115
34.- Correlaciones de la muestra global	116
35.- Correlaciones primeros años	117
36.- Correlaciones terceros años	118
37.- Correlaciones cuartos años	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº de Figura	Página
1.- Componentes de la Teoría del Aprendizaje Social y la Teoría cognitiva social de Bandura	54
2.- Fases y subprocesos del aprendizaje autorregulado	56
3.- Modelo Pleje del aprendizaje autorregulado	59
4.- Modelo de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura	65

ANEXOS

ESCALA GENERAL DE AUTOEFICACIA (Anexo N°1)

Carrera: _____ **Curso:** ____ **Sexo:** F M

Instrucciones

La Escala General de Autoeficacia, requiere que usted lea las instrucciones antes de completarla. Por favor conteste la escala en su totalidad. En cada una de las afirmaciones (aseveraciones) usted solo puede marcar una respuesta.

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre su actuación ante distintas situaciones.

Conteste marcando con una X en el espacio adecuado en la columna que mejor corresponda a su preferencia.

<i>Escala General de Autoeficacia</i>		Incorrecto	A penas cierto	Más bien cierto	Cierto
1.	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.				
2.	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
3.	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
4.	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
5.	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
6.	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
7.	Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo.				
8.	Puedo resolver la mayoría de los problemas si				

	me esfuerzo lo necesario.				
9.	Si me encuentro una situación difícil generalmente, se me ocurre qué debo hacer.				
10.	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente, se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

TEST DE MOTIVACIÓN INTRINSECA (Anexo N°2)

Carrera: _____ **Curso:** _____ **Sexo:** F M

Instrucciones:

El siguiente test tiene como finalidad medir el grado de motivación intrínseca de cada uno de los estudiantes. Consta de 40 ítems y que deben responderse en un tiempo de 20 minutos.

Para contestar, debe marcar con una X la alternativa que considere apropiada o que más lo representa.

Nº	ITEMS	FRECUENTE MENTE	A VECES	NEUTRO	CASI NUNCA	NUNCA
01	Me siento motivado cuando acudo a mis sesiones de clase					
02	Me intereso por los conocimientos que recibo					
03	Me preocupo siempre por elevar mi nivel de conocimiento.					
04	La incertidumbre impulsa mi aprendizaje por curiosidad.					
05	Siempre estoy dispuesto a participar durante el desarrollo de una clase.					
06	Culminada una sesión de clase procuro una etapa de reforzamiento.					
07	Mi atención está centrada en la tarea misma.					
08	Mi centro de atención se debe porque el tema que se desarrolla me interesa.					
09	Mi actitud frente al aprendizaje es siempre óptima.					
10	Demuestro preocupación permanente por el logro de mi					

	aprendizaje.					
11	Muestro una mejor disposición para realizar esfuerzos que influyen en mi aprendizaje.					
12	Siendo la clase difícil me esfuerzo para entenderla.					
13	Durante una clase, sé que aprendo para sentir satisfacción de mis capacidades adquiridas.					
14	Demuestro buen estado anímico, cuando considero haber logrado mis objetivos.					
15	Oriento y manejo el aprendizaje para lograr mis metas personales					
16	Cuando adquiero un conocimiento considero que contribuye a mejorar mi capacidad intelectual					
17	Al culminar una asignatura considero poseer un total dominio de la misma.					
18	Mi optimismo es relevante cuando sé que elevo mi nivel de conocimiento.					
19	Considero la necesidad de aprender más como una autorrealización personal.					
20	Durante el desarrollo de clases, con facilidad expreso mis deseos de saber más					
21	Integro siempre mis conocimientos previos a mi aprendizaje.					
22	Siento bienestar durante las actividades académicas.					
23	Me siento plenamente comprometido					

	con la tarea que realizo.					
24	Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzado un nivel de aprendizaje esperado.					
25	Me esfuerzo para mejorar y superar mi nivel de conocimientos.					
26	Soy analítico y reflexivo frente a situaciones que me interesan.					
27	Me involucro plenamente en temas que me interesan.					
28	Adopto una posición expectante frente a situaciones que me resultan interesantes.					
29	Utilizo mi capacidad comprensiva para los temas relevantes.					
30	Me cuesta trabajo organizar los conocimientos más interesantes adquiridos.					
31	Recuerdo con facilidad los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la solución de situaciones problemáticas.					
32	Recurso a la etapa de reforzamiento cuando deseo dominar temas que me resultan interesantes.					
33	Cuando me involucro en los estudios me propongo lograr resultados para mi autorrealización personal.					
34	Relaciono mis conocimientos previos con los conocimientos por aprender.					
35	Cuando participo en un programa formal de estudios sé como estudiar cada tema en particular.					

36	Si en un material de estudio me resultara difícil un tema me intereso mucho por comprenderlo.					
37	Frecuentemente busco nuevas informaciones relacionadas con mi preparación profesional.					
38	Cuando me dan clases de reforzamiento acudo a ellas motivado por un espíritu de superación.					
39	Durante mi estudio, me concentro en él para lograr mis propósitos.					
40	Siempre me autoexamino, para estar seguro que lo aprendido lo aplicaré en el desarrollo de mi profesión.					

CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACION PARA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD (Anexo N°3)

Carrera: _____

Curso: _____

¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?

[] Varón

[] Mujer

Señala la respuesta que mejor te describa; responde con cierta rapidez y sobre todo con sinceridad; este cuestionario es anónimo

Nada que ver conmigo

Yo soy así...

?

?

1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	1	2	3	4	5
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	1	2	3	4	5
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	1	2	3	4	5
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.....	1	2	3	4	5
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	1	2	3	4	5

8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.....	1	2	3	4	5
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden	1	2	3	4	5
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase	1	2	3	4	5
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.....	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.....	1	2	3	4	5
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.....	1	2	3	4	5
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.....	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo	1	2	3	4	5
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.....	1	2	3	4	5
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.....	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo	1	2	3	4	5
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	1	2	3	4	5
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	1	2	3	4	5

