

Autorregulación Académica

*Proceso desde la asociación de los
estudiantes*

HERNÁNDEZ JÁCQUEZ Luis Fernando
coordinador



Instituto Universitario
Anglo Español
Posgrado



ISBN: 978-607-9003-18-0



9 786079 003180

Autoregulación Académica

Proceso desde la asociación de los estudiantes

Luis Fernando Hernández Jácquez
Coordinador

Autores de Capítulos

María del Carmen Ramírez Dorantes, Verónica Cortés Navarrete, Hugo Gabriel Pacheco Vázquez, Martha Leticia Gaeta González, María Leticia Moreno Elizalde, Ernesto Geovani Figueroa González, Delia Arrieta Díaz, Marco Alberto Núñez Ramírez, Berta Ermila Madrigal Torres, Patricia Mercado Salgado, María Celia Quintana Terés, María Isabel Royo Sorrosal, Rosa Fabiola Pérez Salas, María Emilia Manzanera Jáuregui, Arturo Barraza Macías, Erika Robles Estrada, Norma Elena Martínez Martínez, María Magdalena del Ángel Antonio, Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara, Miguel Navarro Rodríguez y Luis Fernando Hernández Jácquez

Primera edición: enero 2015

Editado en: Durango, Dgo., México

Editado en: Durango, Dgo., México

ISBN: 978-607-9003-18-0

Editor: Instituto Universitario Anglo Español

Coeditor: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE)

Diseño gráfico: Luis Fernando Hernández Jáquez



Instituto Universitario
Anglo Español
Posgrado



Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio, sin la autorización por escrito de los editores.

*A mi esposa e hijo:
Frine Virginia y Fernando Tlacaélel*

Contenido

	Prólogo	vii
1	Competencias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato	1
	<i>María del Carmen Ramírez Dorantes</i> <i>Verónica Cortés Navarrete</i> <i>Hugo Gabriel Pacheco Vázquez</i>	
2	Procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje autorregulado ...	29
	<i>Martha Leticia Gaeta González</i>	
3	La motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios	52
	<i>María Leticia Moreno Elizalde</i> <i>Ernesto Geovani Figueroa González</i> <i>Delia Arrieta Díaz</i>	
4	Relación de autoestima y motivación: El caso de estudiantes de preparatoria	77
	<i>Marco Alberto Núñez Ramírez</i> <i>Berta Ermila Madrigal Torres</i> <i>Patricia Mercado Salgado</i>	
5	El establecimiento de metas como guía en la autorregulación del aprendizaje	98
	<i>María Celia Quintana Terés</i> <i>María Isabel Royo Sorrosal</i>	
6	Metas académicas, estrategias metacognitivas y rendimiento académico	122
	<i>Rosa Fabiola Pérez Salas</i>	
7	Expectativas de autoeficacia académica en alumnos normalistas del estado de Durango	153
	<i>María Emilia Manzanera Jáuregui</i> <i>Arturo Barraza Macías</i>	
8	Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de educación superior tecnológica	183
	<i>Luis Fernando Hernández Jácquez</i>	

9	Autoconcepto en niños y niñas escolares de la ciudad de Toluca	203
	<i>Erika Robles Estrada</i>	
	<i>Norma Elena Martínez Martínez</i>	
	<i>María Magdalena del Ángel Antonio</i>	
10	Validación del Cuestionario de Habilidades para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP)	221
	<i>Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara</i>	
	<i>Arturo Barraza Macías</i>	
	<i>Miguel Navarro Rodríguez</i>	
	Sobre los autores	246
	Comisión dictaminadora	252

Prólogo

A principios del siglo XX surge la teoría conductista y se desarrolla con tal fuerza, empuje y dirección que logró lo que los psicólogos del siglo XIX habían soñado: que la psicología fuera reconocida como ciencia. Sin embargo, su entronización como ciencia psicológica arquetípica duro solo algunas décadas y de entre sus ausencias de estudio surge un nuevo tipo de ciencia psicológica que poco a poco lo desplazaría y llegaría a convertirse en pleno siglo XXI en un paradigma científico asociado a múltiples ramas del saber humano: la cognición.

Los primeros estudios sobre la cognición fueron desarrollados por los Gestalttheorie, pero dichos estudios, pioneros de la percepción, pronto serían superados por una gran cantidad de investigaciones que llegaron a configurar una verdadera revolución cognitiva. El punto de partida en esta revolución fue el mismo: explicar lo que sucedía en la caja negra a la que los conductistas no se atrevieron o no quisieron entrar, y a la cual ignoraron con un sobrio desdén.

Esta revolución cognitiva abordó de manera prolífica diversas y múltiples líneas de investigación; los resultados de sus investigaciones se acumularon en un campo de estudio donde se empezó a mostrar poco a poco la falta de organización y coherencia. En ese sentido, en este campo de estudio, denominado y conocido genéricamente como cognición, se pueden encontrar desarrollos orientados a:

1. Burdas generalizaciones empíricas surgidas de investigaciones con una tendencia empírico-acumulativa.
2. Modelos teórico/explicativos simplistas o de amplio espectro que buscan en la investigación su contrastación.
3. Teorías de alcance medio en campos específicos.
4. Las inclusiones de teorías formales o meta-teorías, originadas en otros campos científicos, en el campo de la cognición.

5. Perspectivas teóricas con pretensiones de integración y que son producto de meta-análisis.
6. Modelos teórico/prescriptivos orientados a la intervención
7. Programas prescriptivos con mayor o menor énfasis en lo psicológico o lo educativo.
8. Métodos y metodologías orientadas a la construcción o desarrollo de diversos objetos de estudio.

Las primeras cinco líneas de desarrollos se sitúan en un extremo del continuum donde se privilegia el trabajo explicativo, mientras que las tres últimas líneas de desarrollo se sitúan en el extremo opuesto donde se privilegia el trabajo prescriptivo. Aunque cabe mencionar que existen desarrollos, como el diseño instruccional, que buscan articular dialécticamente estos dos polos del continuum que significan y reflejan el trabajo desarrollado en el campo de la cognición.

Como una discusión aledaña, a esta pretensión de clarificar lo que ocurre en este campo de estudio, se encuentra la yuxtaposición o simultaneidad de conceptos y/o teorías que involucran diferentes o similares dominios empíricos de referencia; las relaciones supraordinadas, subordinadas o de coordinación entre los conceptos se vuelven difusas y altamente cambiantes.

Esta situación, que no es tan sencilla como se menciona, es todo un entramado caótico, conceptual o teóricamente hablando, que lo mismo delimita o expande las posibilidades de este campo de estudio.

Las situaciones descritas, en párrafos anteriores, convierten a la cognición en un campo en constante reconstrucción de carácter nihilista; sin embargo, estas acciones de reconstrucción se dan normalmente en términos conceptuales, teórico y en dominios empíricos de referencia muy específicos,

sin que proliferen estudios de meta-análisis o de organización teórico conceptual.

La investigación en este campo es altamente prolífica, es cierto, sin embargo, también es cierto que existe una gran necesidad de análisis y organización interna.

Bajo este contexto se origina y significa el presente libro que aglutina trabajos de diversos investigadores, algunos noveles pero otros expertos. En estas investigaciones sus autores abordan procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y autorreferenciales con el objetivo explícito de ampliar la contrastación empírica de sus campos de estudio específicos. Sin embargo, más allá de lo que se muestra, y aporta, en primera instancia, este libro presenta una potencialidad heurística al poder mostrar:

- a) Estados del arte actualizado de los objetos de estudio que abordan,
- b) Referentes teóricos donde se inscriben sus objetos de estudio.
- c) Resultados que contrastan sus hipótesis teórico-conceptuales.

Estos elementos brindan la posibilidad a los propios investigadores, en lo particular, y a la comunidad científica, en lo general, de analizar, comparar y criticar sus referentes e hipótesis teóricas a la luz de sus hallazgos empíricos. Pero también estos elementos brindan la posibilidad de realizar meta-análisis, es lo que más interesaría al autor del presente prólogo, que permitan ir construyendo puentes organizacionales en un campo de estudio carente de ellos.

Este tipo de libros, y los trabajos de investigación que lo integran, presentan este valor agregado que, bajo el contexto descrito, suele ser de mucha ayuda para los investigadores del campo. Bajo esta lógica, el autor del presente prólogo considera que más allá de las aportaciones específicas, que

brinda cada una de las investigaciones, este valor agregado del libro es el que realiza el trabajo desarrollado.

Por último quisiera aprovechar el presente espacio, otorgado al solicitárseme que elaborara su prólogo, para invitar a los investigadores noveles que publican en este libro, pero también a los que lo vayan a leer, para que se comprometan en el trabajo teórico y de organización conceptual del campo y no se limiten al desarrollo empírico acumulativo del campo, en el mejor de los casos, o a realizar réplicas de otras investigaciones, en el peor de los casos.

Solo resta invitar, a los potenciales lectores, a leer las diversas investigaciones que conforman el presente libro. Sea con el interés de buscar antecedentes investigativos para un campo de estudio o para analizar críticamente el campo de estudio mediante sus cuerpos y premisas teóricas que respaldan cada una de las investigaciones.

Dr. Arturo Barraza Macías

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1,
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.

Competencias para el Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes de Nuevo Ingreso al Bachillerato

Competencies for Self-Regulated Learning in New Admission Junior High School Students

1

Capítulo

María del Carmen Ramírez Dorantes
Verónica Cortés Navarrete
Higo Gabriel Pacheco Vázquez

Resumen

Se presentan los resultados de un proyecto institucional desarrollado en la Universidad Autónoma de Yucatán. El objetivo del estudio fue diagnosticar el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de nuevo ingreso a las dependencias de Nivel Medio Superior. El proyecto está basado en el enfoque social-cognitivo del aprendizaje autorregulado, el enfoque socio-formativo de desarrollo de competencias y los lineamientos establecidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Para obtener los datos, todos los participantes respondieron el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Participaron en el estudio 2,540 estudiantes de nuevo ingreso a las preparatorias de la Universidad Autónoma de Yucatán. De acuerdo con los niveles de desarrollo de las competencias establecidos, los resultados arrojaron que los estudiantes en su conjunto son jóvenes con un nivel de desarrollo autónomo y estratégico para las competencias evaluadas. Se discuten algunas sugerencias para diferentes ámbitos del curriculum escolar como la gestión escolar, la docencia, la orientación y tutoría y la formación de profesores.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Enfoque socio-formativo.

Abstract

Results of an institutional project developed in the Autonomous University of Yucatan are presented. The objective of this research was to diagnose the level of development of self-regulated learning in new admission junior high school students. The project is based on the social-cognitive of self-regulated learning approach, and the socio formative partner for the development of competencies approach and the guidelines established by the Comprehensive Reform of Upper Secondary Education. In order to get the data all participants responded the Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Two thousand and five hundred new admission junior high school students of the Autonomous University of Yucatan participated. In accordance with established levels of competencies development, results showed that the students as a whole are young people with a level of autonomous and strategic development for the assessed competencies. Finally, some suggestions for the school curriculum, school management, teaching, vocational guidance, tutoring and teaching development are discussed.

Keywords: Self-regulated learning, Comprehensive Reform of Upper Secondary Education, socio formative approach.

Contexto institucional

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2020, (UADY, 2010) propone impulsar procesos institucionales que permitan crear dinámicas de cambio sustancial hacia una mayor trascendencia social del conjunto de la Universidad, así como ampliar, fortalecer y potenciar sus capacidades académicas para contribuir con mayor eficacia, oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo social y económico de Yucatán y del país.

El Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) (UADY, 2013) se propone como una intención educativa para compartir las acciones y responsabilidades de la formación del estudiante, donde la estructura que motiva el aprendizaje y todos los estímulos sean organizados por el profesorado y desarrollados por el estudiante en trabajo cooperativo. Además, establece lineamientos fundamentales sobre los que se asienta el Modelo para promover la formación integral del estudiante, desde el marco de la docencia:

- a) La educación se centra en la persona, creando y propiciando ambientes de aprendizaje adecuados para el desarrollo de la autonomía del estudiante y su adaptabilidad en diversos contextos;
- b) El proceso educativo fomenta la autonomía, la creatividad y la confianza en sí mismo; los aprendizajes son preparación para la vida, porque promueven el aprender a aprender, a hacer, a convivir a ser y a emprender.
- c) El aprendizaje es sinónimo de gestionar y construir conocimiento. Se aprende de la experiencia, siendo un proceso activo y afectivo en el que participa la persona como un ser total.
- d) Las actividades de aprendizaje propician el desarrollo de la autonomía del estudiante, la solución creativa a problemas y la capacidad de adaptarse con flexibilidad a las nuevas situaciones propias de una sociedad global en continuo cambio y evolución.
- e) El profesor facilita y crea escenarios que propicien aprendizajes significativos y la autonomía del estudiante;

- f) El estudiante es considerado como una persona única e irrepetible, con necesidades de aprender y crecer, sensible, capaz de dar significado al mundo en que vive, con una naturaleza constructiva y es agente principal en su proceso de aprendizaje.

El MEFI establece también, seis ejes rectores, dos de los cuales son: la Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA), que promueve el aprender a aprender de forma autónoma en el estudiante, además de aprender a hacer, aprender a ser; aprender a convivir y aprender a emprender. El otro eje rector es la Educación Basada en Competencias (EBC), que consiste en la adopción del enfoque orientado a una formación que desarrolla personas capaces de integrarse a la vida profesional exitosamente y continuar desarrollando su profesionalidad a lo largo de la vida. La UADY concibe “competencia” como la integración dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrolla el estudiante.

Establecer la EBC y ECA como ejes rectores del modelo, tiene implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la estrecha relación que existe entre la planeación didáctica para el desarrollo de competencias y las estrategias y actividades de aprendizaje que implementa el profesor.

Además, promueve la enseñanza con énfasis en el aprendizaje significativo y contextualizado y define la función del profesor como facilitador del aprendizaje que promueve: la diversificación de estrategias y recursos para el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía del estudiante y de competencias para el aprendizaje permanente, el estudio independiente y el acceso y utilización de fuentes de información para lograr la autonomía del estudiante y el aprendizaje permanente.

El MEFI reconoce al estudiante como el agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, activo, capaz de gestionar su propio conocimiento

mediante un proceso de construcción, en el que utiliza sus habilidades cognitivas de interiorización, re-acomodación y transformación de la información para la adquisición de aprendizajes significativos; le otorga mayor participación y responsabilidad en la construcción de su aprendizaje al desarrollar estrategias para el estudio independiente como medio imprescindible para el desarrollo de su autonomía.

Por otra parte, los compromisos prioritarios del Sistema Institucional de Educación Media Superior (SIEMS) (UADY, 2013) que se establecen en su Plan de Desarrollo 2012-2020, apuntan a: apoyar a los estudiantes durante su tránsito por las preparatorias mediante programas de apoyo y acompañamiento académico para favorecer la permanencia y conclusión oportuna de los estudios de bachillerato, atendiendo a sus características particulares; generar información de procesos educativos como son el comportamiento de la matrícula y los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar; llevar a cabo estudios que identifiquen las causas del bajo desempeño, deserción y reprobación de los estudiantes y finalmente, promover ambientes escolares adecuados a los programas educativos que promuevan el logro del perfil del egresado de bachillerato tal y como lo establece la RIEMS.

Considerando los lineamientos del MEFI y los compromisos prioritarios del SIEMS, la Coordinación del Sistema de Educación Media Superior (CSEMS) ha iniciado diversas tareas institucionales que generen información actual y pertinente de los estudiantes para apoyar a las dependencias de Nivel Medio Superior (NMS), que oriente la toma de decisiones curriculares y de formación y actualización de profesores con el objetivo de elevar el rendimiento académico de sus estudiantes y de esta manera elevar los índices de eficiencia terminal y disminuir los índices de reprobación, deserción y abandono escolar y paralelamente, lograr en el egresado de bachillerato de la UADY, el perfil de egreso que establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el MEFI.

Uno de los proyectos institucionales que actualmente se llevan a cabo es el de *Competencias para el Aprendizaje Autónomo en Estudiantes de*

Bachillerato, cuyo objetivo es determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado como componente clave para el desarrollo de las competencias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes de bachillerato.

Planteamiento del problema

A partir del surgimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008) una de las problemáticas más urgentes a las que tienen que hacer frente las instituciones de NMS, es implementar acciones educativas que contribuyan de forma efectiva a lograr el perfil de egreso de los estudiantes que se plantea en términos del desarrollo de competencias, tanto genéricas y disciplinares.

Dada la diversidad de dificultades conceptuales y metodológicas que plantea el término competencia, es necesario esclarecer éste concepto. Tal y como lo establece la RIEMS (2008), el término competencia se refiere a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Una de las once competencias genéricas que integran el perfil del egresado del SNB, es la competencia para el aprendizaje autónomo, expresada como *el aprendizaje que realiza el estudiante por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida* (SEP, 2008).

En este sentido, el *aprendizaje autorregulado* o *self-regulated learning* (SRL), puede ser considerado un proceso clave para que el estudiante desarrolle la competencia de aprendizaje autónomo, dado que permite al estudiante, transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas, (Zimmerman, 2002) y tiene como fin la autonomía del estudiante y la autodirección en sus procesos de aprendizaje (Pozo y Monereo, 2000).

Siguiendo la teoría social-cognitivo del aprendizaje, (Bandura,2001 y Schunk, 2001), el modelo cognitivo-motivacional de Pintrich y Schrauben (1992), conciben el constructo de *aprendizaje autorregulado* o *self-regulated learning* (SRL), como el proceso activo, constructivo en el que el estudiante

establece sus propias metas de aprendizaje y luego intenta monitorear, regular y controlar su propia cognición, motivación, y conducta guiados por sus metas y las características del ambiente (Pintrich, 2004). Se plantea como un modelo integrador, que se apoya en una concepción social-cognitiva de la motivación y una concepción del procesamiento de la información de las estrategias de aprendizaje (García y Pintrich, 1995). Pone su acento en la interfaz que se da entre la motivación y la cognición (Zimmerman y Schunk, 2001; y Zimmerman, 1994).

Por otra parte, como señala Rosario (2007) este concepto comprende un amplio abanico de procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje tales como el establecimiento de objetivos, la organización y recuperación de la información aprendida, la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros (Rosário et al., 2006) Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender (Martín, 2003; Pozo, 1990), o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002).

Rosario, (2004, p.37) 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”. Por su parte, Perry, (2002) apunta que el constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica, lo que es reforzado por (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000) cuando señalan que hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales.

Pero, ¿cuál es el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado que poseen los estudiantes cuando ingresan al bachillerato de la UADY?, ¿cómo pueden intervenir los profesores en su desarrollo a partir de la planeación didáctica, las estrategias y actividades de aprendizaje que implementan? ¿cómo puede la gestión escolar contribuir a su logro?

Las respuestas a estas preguntas son importantes para poder iniciar programas estratégicos de intervención en las dependencias de NMS desde la gestión, el diseño curricular, la planeación didáctica, la docencia, la tutoría y/o la orientación y por lo tanto, es necesario contar con información sistematizada y confiable.

Justificación del proyecto

Está constatado por diversas investigaciones empíricas que el aprendizaje autorregulado puede desarrollarse de manera eficaz mediante el trabajo colaborativo de profesores y estudiantes (Pintrich, 2004; Rosário, Soares, Núñez,

González-Pienda y Rubio, 2004; Zimmerman, 2000; 2002) y que además, su desarrollo incide de manera directa en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (Paris y Paris, 2001; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Rosário, 2004; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004; Schunk y Zimmerman, 1998).

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en el estudiante la autonomía en el aprendizaje, tiene que ser logrado mediante un trabajo articulado de autoridades, profesores y estudiantes y al mismo tiempo demanda, que se parta de información sólida y confiable que dirija los esfuerzos institucionales hacia las problemáticas reales con prontitud y eficiencia.

Por otra parte, la información que se tiene de poblaciones similares a nuestros estudiantes en relación al nivel de desarrollo de las competencias para el aprendizaje autónomo, son escasos o bien, poco pertinentes y generalizables a nuestros estudiantes por lo que se requiere la exploración directa de ésta problemática.

Objetivo general

El objetivo general es realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado con el que llegan los estudiantes al bachillerato de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Metodología

En los siguientes apartaos se describe toda la ruta metodológica para cumplir con el objetivo general planteado en la investigación.

Participantes.

Participaron en el estudio 2,540 estudiantes de nuevo ingreso a la Preparatoria 1, Preparatoria 2, Bachillerato con Interacción Comunitaria y Bachillerato en Línea de la UADY, de los cuales, 1233 (48.5%) eran hombres y 1307 (51.5%) eran mujeres con un rango de edad de entre 14 y 23 años y promedio de edad de 16.5 años.

De acuerdo con la preparatoria a la que ingresaron se distribuyeron de la siguiente manera.

Tabla 1.

Distribución de la población por preparatoria y sexo.

Preparatoria	N	%	Hombres	%	Mujeres	%
Preparatoria 1	1266	49.8	621	49.1	645	50.9
Preparatoria 2	1037	40.8	504	48.6	533	51.4
Unidad Académica	204	8.0	87	42.6	117	57.4
Bachillerato en Línea	33	1.3	21	63.6	12	36.4
Total	2540	100	1233	48.5	1307	51.5

Instrumento.

El Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) (Ramírez, Bueno y Ortega, 2010, Ramírez, Bueno, Canto y Echazarreta, 2013), es un instrumento de autorreporte que mide la orientación motivacional de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y de autorregulación metacognitiva y de contexto del aprendizaje. El CMEA está integrado por dos escalas: la Escala de Motivación, que mide 6 factores motivacionales y consta de 31 ítems que miden las metas y las creencias de valor, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito, y la ansiedad ante los exámenes y la Escala de Estrategias de Aprendizaje, integrada por 9 sub-escalas compuesto de 50 ítems referidos al uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto. En total son 81 reactivos que el estudiante responde utilizando una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 significa *Nada cierto en mí* y 7 significa *Totalmente cierto en mí*.

Las sub-escalas que integran el CMEA se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Escalas y sub-escalas del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA).

Escala de Motivación	Escala de Estrategias de Aprendizaje
SUB-ESCALAS	SUB-ESCALAS
Orientación a metas intrínsecas	Repetición
Orientación a metas extrínsecas	Elaboración
Valor de la tarea	Organización
Creencias de control	Pensamiento crítico
Autoeficacia para el aprendizaje	Autorregulación Metacognitiva
Ansiedad ante los exámenes	Administración del tiempo y del ambiente
	Regulación del esfuerzo
	Aprendizaje con compañero
	Búsqueda de ayuda

El CMEA fue traducido al español a partir del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991, 1993) cuya adaptación, desarrollo y validación en estudiantes mexicanos se realizó considerando las pautas o directrices que establece la Comisión Internacional de Test (*International Test Commission, ITC*) para la traducción y adaptación de instrumentos de medida de un idioma a otro y de una cultura a otra (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013)

El desarrollo de la Escala de Motivación está basado en un modelo cognitivo-social de la motivación que propone tres constructos motivacionales generales (Pintrich, 1988a, 1988b, 1989): expectativas, valor y afecto. El componente de expectativas se refiere a las creencias de los estudiantes de que podrán tener éxito en una tarea que han planificado. El componente de valor enfoca las razones por las cuales los estudiantes se interesan en las tareas académicas. El componente de afecto ha sido operacionalizado en términos de las respuestas a una escala de ansiedad ante los exámenes, la cual refleja la preocupación de los estudiantes acerca de presentar exámenes.

La Escala de Estrategias de Aprendizaje está basada en un modelo cognitivo general del aprendizaje y procesamiento de la información (Weinstein y Mayer, 1986). Incluye tres tipos generales de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos. Las estrategias cognitivas evalúan el uso que hacen los estudiantes de estrategias básicas y complejas para el procesamiento de la información de textos. La segunda categoría es la de estrategias metacognitivas, que miden el uso de estrategias que ayudan a los estudiantes a controlar y regular sus propias cogniciones. Esta subescala incluye las fases de planeación (establecimiento de metas), supervisión (de la propia comprensión) y regulación del proceso de aprendizaje. La tercera categoría es la de administración de recursos, que evalúa el uso de estrategias de regulación para controlar otros recursos durante sus estudios, como, el tiempo, el ambiente de estudio y el esfuerzo empleado durante el aprendizaje.

Las Tablas 3 y 4 muestra la definición conceptual de cada una de las sub-escalas del CMEA y los reactivos que las evalúan.

Tabla 3.

Definición conceptual de las sub-escalas de Motivación y reactivos que las evalúan.

Sub-Escala	Siglas	Definición
1. <i>Orientación a metas intrínsecas</i>	OMI	Implicación del estudiante en una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio en ella.
2. <i>Orientación a metas extrínsecas</i>	OME	Implicación del estudiante en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás.
3. <i>Valor de la tarea</i>	VT	Juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura.
4. <i>Creencias de control</i>	CC	Creencias que posee el estudiante de que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar.
5. <i>Autoeficacia para el aprendizaje</i>	AEPA	Creencias y juicios del estudiante acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica
6. <i>Ansiedad ante los exámenes</i>	AE	Preocupación del estudiante durante la realización de un examen.

Tabla 4.

Definición conceptual de las sub-escalas de Estrategias de Aprendizaje y reactivos que las evalúan.

Subescala	Siglas	Definición
1. Repetición	RE	Uso que hace el estudiante de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica.
2. <i>Elaboración</i>	ELA	Uso de estrategias como el parafraseado o el resumen cuando realiza una tarea académica.
3. <i>Organización</i>	ORG	Uso de estrategias como el subrayado o los esquemas, que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante.
4. Pensamiento crítico	PC	Uso de estrategias por parte de los estudiantes para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas de las ideas que estudia.
5. <i>Autorregulación metacognitiva</i>	ARM	Uso de estrategias que ayudan al estudiante a controlar y regular su propia cognición como la planificación o establecimiento de metas, la supervisión de su propia comprensión, la regulación y evaluación.
6. <i>Administración del tiempo y del ambiente</i>	ATA	Estrategias que el estudiante usa para controlar su tiempo y ambiente de estudio.
7. <i>Regulación del esfuerzo</i>	RE	Diligencia y esfuerzo que hace el estudiante para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas.
8. Aprendizaje con compañeros	AC	Actividades que realiza el estudiante para aprender con otros compañeros.
9. <i>Búsqueda de ayuda</i>	BA	Ayuda que pide a otros compañeros y/o al profesor durante la realización de una tarea académica.

Se han realizado dos estudios formales de validación del CMEA; en 2006 con una muestra de estudiantes de bachillerato (n=264) (Ramírez, 2006; Martín, Bueno y Ramírez, 2010) y una más en 2013, con estudiantes de licenciatura (n=1140) (Ramírez, Bueno, Canto y Echazarreta, 2013). Los índices de confiabilidad Alpha de Cronbach reportados para las escalas de Motivación y Estrategias de Aprendizaje son de 0.88 y 0.84 respectivamente en el caso de los estudiantes de bachillerato y 0.90 y 0.85 respectivamente en el caso de los estudiantes de licenciatura. Actualmente cuenta con dos versiones del instrumento: una para ser administrada de forma presencial mediante el uso de lápiz y papel con hoja de respuesta para calificación mediante lector óptico y otra, para ser respondida *on line* de forma institucional.

Procedimiento.

A partir de la propuesta de la CSEMS del Proyecto *Competencias para el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de bachillerato* a los miembros del SIEMS, los responsables académicos de cada una de las preparatorias acordaron los períodos en los cuales se administraría el cuestionario a los estudiantes de nuevo ingreso a la preparatoria. La administración del CMEA se realizó entre los meses de julio a septiembre de 2013 y cada una de las preparatorias estableció el procedimiento de acuerdo a sus actividades programadas de inicio de curso. La administración fue coordinada por la responsable del proyecto con el apoyo del personal de las áreas de atención integral al estudiante, quienes se encargaron de comunicar a los estudiantes el período de tiempo en el cual deberían acceder la página de las escuelas y responder el cuestionario.

La Preparatoria 1, Preparatoria 2 y el Bachillerato en Línea, diseñaron y programaron el cuestionario con el apoyo de los responsables de las áreas de cómputo de sus escuelas, poniendo a disposición de los estudiantes en sus páginas oficiales, la liga de acceso para responder el cuestionario. En el caso del Bachillerato con Interacción Comunitaria, el procedimiento fue diferente. Se

utilizó la versión de lápiz y papel del CMEA y fue necesario capacitar estudiantes de licenciatura para administrar el instrumento, quienes explicaron el objetivo de la administración del cuestionario a los estudiantes, haciendo énfasis en la importancia de la veracidad de sus respuestas y de responder de forma responsable el cuestionario con el propósito de generar resultados válidos. Los estudiantes participaron de forma voluntaria como parte del proceso de inducción a la preparatoria. Se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas. El tiempo promedio de respuesta fue de 23 minutos.

Análisis estadístico.

Una vez que los responsables académicos hicieron llegar las bases de datos a la CSEMS, se procedió a conformar una sola base de datos. Después se realizó un análisis descriptivo de las variables de género, edad y preparatoria. A continuación se realizaron los análisis estadísticos de medias y desviación estándar de las quince sub-escalas del instrumento. Todos los análisis fueron realizados mediante el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 21.

Resultados

Para que los resultados de este proyecto cobren sentido dentro del contexto, se decidió plantear los resultados, desde el enfoque socio-formativo (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010) que propone los siguientes niveles de desempeño; receptivo/reproductivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Se describen primeramente los resultados del nivel de Motivación y del uso de Estrategias de Aprendizaje de la población total y posteriormente, se establece el nivel de desempeño alcanzado.

Resultados de la Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.

A fin de obtener el perfil de los componentes motivacionales y de estrategias de aprendizaje para el total de estudiantes de nuevo ingreso, se calcularon las medias y la desviación estándar de todas las sub-escalas por separado. En la Tabla 5 se presentan los resultados.

Tabla 5.
Niveles de desempeño de los componentes de la competencia para el aprendizaje autónomo en los estudiantes de nuevo ingreso al Bachillerato.

Escala de Motivación	Media*	Desviación Estándar
Orientación a metas intrínsecas	5.09	0.93
Orientación a metas extrínsecas	5.84	0.84
Valor de la tarea	6.09	0.81
Creencias de Control	5.64	0.91
Autoeficacia para el aprendizaje	5.83	0.82
Ansiedad ante los exámenes	3.87	1.34
Total	5.39	0.61
ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
Repetición	5.51	1.16
Organización	5.32	1.24
Elaboración	5.22	1.12
Pensamiento crítico	5.19	1.11
Autorregulación metacognitiva	5.21	0.84
Admón. del tiempo y del ambiente	5.13	0.85
Regulación del esfuerzo	4.92	1.16
Aprendizaje con compañeros	4.57	1.27
Búsqueda de ayuda	5.24	0.92
Total	5.16	0.76

*Dadas las características psicométricas del CMEA, para la interpretación de los datos, se usa la media estadística como punto de comparación, así como la media empírica para hacer la interpretación de los puntajes obtenidos.

Perfil motivacional de los estudiantes de nuevo ingreso.

Los resultados descriptivos arrojan un perfil motivacional grupal que nos habla de estudiantes que consideran valioso, interesante y útiles las tareas escolares a las que se enfrentan. Están orientados preferentemente a metas extrínsecas, es decir, son estudiantes que se involucran en tareas académicas como un medio para lograr un fin externo como pueden ser, las calificaciones, la competencia con otros, las recompensas materiales, el elogio y reconocimiento

externo por parte de profesores y familiares. Todos estos estímulos les permiten iniciar, mantener y concluir sus deberes académicos.

Es importante señalar que la orientación motivacional extrínseca, es un poderoso factor motivacional en los estudiantes de preparatoria, que aún no logran desarrollar metas motivacionales más internas que guíen su desempeño académico. Además, los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato, se perciben con confianza en su capacidad para realizar tareas académicas con éxito y también creen que tiene el control sobre sus resultados de aprendizaje y no responsabilizan de sus resultados académicos a factores externos, como el azar o la suerte.

El puntaje por debajo de la media empírica que obtuvieron en la sub-escala de orientación a metas intrínsecas, indica que son chicos que no establecen sus metas de aprendizaje por el gusto de aprender, por un desafío cognitivo, curiosidad o el desarrollo de la maestría en el tema, que les permita iniciar, mantener y concluir una tarea académica en ausencia de estímulos externos. Sin embargo, es necesario mencionar que durante la etapa de la adolescencia, es de esperarse que los estudiantes muestren más necesidad de aprobación externa en cuanto a sus logros académicos, pero es necesario propiciar que la orientación a metas intrínsecas, se vaya desarrollando de forma paulatina para asegurar la motivación aún en ausencia de factores externos.

Por otra parte, el puntaje en la sub-escala de ansiedad ante los exámenes resultó adecuado, ya que nos indica la débil presencia de emociones perturbadoras asociadas a la resolución de los exámenes. Este resultado resulta muy importante, debido a que se sabe, que un nivel de ansiedad moderado no interfiere en los procesos cognitivos de la atención, la memoria y el pensamiento crítico durante los tiempos de examen.

Estos resultados llevan a pensar que son estudiantes que poseen metas de aprendizaje, que aunque tiene que ver con recompensas externas como el elogio, las recompensas materiales, la competencia con otros y el

reconocimiento externo, representan un factor que motiva al estudiante a iniciar, mantener y concluir sus tareas académicas. Además el hecho de considerar valiosas las tareas académicas permite que les resulten interesantes, importantes y útiles lo que les lleva a involucrarse más en dichas tareas y en su propio proceso de aprendizaje.

El creer que tienen el control de sus resultados de aprendizaje, les permite responsabilizarse de sus logros y de realizar cambios cuando los resultados no son los que esperaban. Si el estudiante cree que sus esfuerzos para estudiar hacen la diferencia en su calidad de aprendizaje, ellos estarán más dispuestos a estudiar de manera estratégica y efectiva. En otras palabras, si el estudiante siente que puede controlar su desempeño académico, estará más dispuesto a poner el esfuerzo y empeño que sea necesario para efectuar los cambios deseados. Estas características representan una fortaleza de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato que pueden ser aprovechadas, ya que se ha podido demostrar que son factores motivacionales importantes para el logro de las metas y el desempeño académico.

Perfil de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso.

En cuanto al perfil de uso de estrategias de aprendizaje, los estudiantes de nuevo ingreso a las preparatorias, usan preferentemente estrategias cognitivas de aprendizaje superficial, como la repetición, que es la más básica de las estrategias de aprendizaje, ya que permite un aprendizaje superficial y temporal, más que las estrategias de aprendizaje profundo como la elaboración, organización y pensamiento crítico, que ayudan a los estudiantes a almacenar información en la memoria a largo plazo, a integrar, conectar la nueva información con el conocimiento previo, seleccionar información apropiada, aplicar el conocimiento previo a situaciones nuevas para resolver problemas y tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas con respecto a estándares de excelencia.

Todas las anteriores son estrategias cognitivas que permiten un proceso de aprendizaje profundo, un involucramiento mayor del estudiante en la tarea y son demandadas de manera frecuente en las tareas académicas a las que se enfrenta el estudiante en la preparatoria.

En cuanto a las estrategias de búsqueda de ayuda, en la que se incluye a compañeros y profesores, los resultados arrojaron que los estudiantes muestran buenos niveles de uso de ésta estrategia. Es decir identifican y buscan a alguien que les proporcione algún tipo de ayuda cuando no saben algo. Esta estrategia del contexto, es un aspecto del ambiente de aprendizaje que es necesario que el estudiante gestione, ya que se ha demostrado que facilita el aprovechamiento académico del estudiante y forma parte de la competencia de aprendizaje colaborativo.

Especial interés reporta el resultado de la sub-escala que mide las estrategias de autorregulación metacognitiva, que en el caso de los estudiantes de nuevo ingreso al Bachillerato estuvo por encima de la media. Este resultado, se relaciona directamente con los procesos que forman parte de la competencia de autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autónomo. Las actividades de autorregulación metacognitiva se caracterizan por incluir tres procesos: planeación, monitoreo y regulación.

Durante el proceso de planeación se desarrollan actividades como establecer metas de aprendizaje y analizar la tarea, éstas, activan aspectos relevantes de los conocimientos previos que ayudan a organizar y comprender los materiales más fácilmente. El proceso de monitoreo se desarrolla mediante actividades como dar seguimiento, autoevaluar y cuestionar, por ejemplo, el nivel de atención que uno mantiene mientras lee; este proceso ayuda al estudiante a entender el contenido del material e integrarlo a los conocimientos previos. El proceso de regulación se refiere al ajuste continuo y fino de las actividades cognitivas propias. Se asume que las actividades de regulación, mejoran del desempeño del estudiante al ayudarlos a evaluar y corregir su conducta al mismo tiempo que desarrollan una tarea académica.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, sus resultados muestran buen nivel de regulación de sus procesos metacognitivos, lo cual significa, que planean, monitorean y regulan sus actividades de aprendizaje, lo que facilita la organización, entendimiento y comprensión del material y la realización de ajustes continuos para corregir su conducta de aprendizaje.

En cuanto a la administración del tiempo y el ambiente cuya puntuación se ubicó por debajo de la media empírica, nos habla de estudiantes que tienen dificultades para organizar, planear y administrar su tiempo de estudio. Esto no solamente incluye establecer periodos de tiempo para estudiar, sino el uso eficiente de este tiempo y el establecimiento de metas realistas a lograr en ese tiempo. La administración del tiempo puede variar de acuerdo a niveles, y va desde un periodo semanal hasta uno mensual. El ambiente de estudio, se refiere al lugar donde el estudiante realiza su trabajo escolar. Idealmente el ambiente de estudio debería ser organizado, silencioso, y relativamente libre de distractores visuales y auditivo.

En relación a la regulación del esfuerzo como estrategia para aprender, los resultados muestran que los estudiantes poseen puntuaciones por debajo de la media empírica, lo que señala que cuando se enfrentan a dificultades y tareas poco interesantes y aburridas de cara a evitar las distracciones, no emplean estrategias que lo ayude a regular el esfuerzo para lograr aprendizajes.

Otro resultado importante representa el aprendizaje con compañeros como estrategia para aprender, ya que resultó la estrategia menos usada por los estudiantes. Es decir, estos estudiantes utilizan muy poco el diálogo con compañeros para ayudarse a clarificar el contenido de sus asignaturas y lograr aprendizajes más profundos de los que se pueden lograr en un proceso de aprendizaje individual.

De manera global, el conjunto de los estudiantes evaluados de acuerdo con sus puntuaciones obtenidas se ubicaron en los niveles de desempeño autónomo y estratégico en cada uno de los componentes evaluados. Sin

embargo dado que los niveles están conformados por rangos de desempeño es importante atender de forma particular cada uno de dichos componentes.

Sugerencias de intervención

El gran objetivo de toda institución educativa deberá enfocarse a formar estudiantes capaces de construir su proyecto de vida, con sentido, motivación, autonomía y habilidades para el aprendizaje, con el propósito de formar personas capaces de planear y enfrentar las problemáticas propias de su etapa de desarrollo y de la vida diaria. Es así que la dependencia escolar requiere contar con un proyecto escolar que integre a todos y cada uno de los elementos del currículo para atender las problemáticas de los educandos.

La calidad y pertinencia de la educación, fundamentalmente depende de la manera en que las escuelas sean administradas, más que de la abundancia de recursos disponibles y de la capacidad de las escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, una acción que toda dependencia educativa requiere realizar, es él compartir con toda la comunidad educativa las problemáticas identificadas en los estudiantes, las áreas de fortaleza, debilidad y oportunidad para planear adecuadamente sus estrategias, acciones y procesos que sustenten el Modelo Educativo, sus principios y objetivos de formación y educación.

Se sugiere por tanto que la comunidad educativa construya su proyecto escolar, el cual significa planear procesos y estrategias educativas para alcanzar una meta educativa y objetivos de aprendizaje para el estudiante, donde el acto formador se centre en la persona, propiciando ambientes de trabajo colaborativo que ofrezcan al estudiante ambientes escolares que faciliten el desarrollo de adecuados niveles de autonomía, habilidades de aprendizaje y motivación para el trabajo escolar, que contribuyan positivamente en su formación.

El proyecto escolar deberá resolver, en forma organizada y planificada, el o los problemas previamente identificado en su realidad educativa, aprovechando para ello los recursos disponibles de todos los actores y respetando ciertas situaciones y condiciones impuestas por la tarea a desarrollar.

La gestión escolar juega un papel fundamental en la atención de las problemáticas identificadas, ya que es un elemento determinante de la calidad del desempeño de los integrantes de la dependencia en busca de un objetivo común. En las escuelas efectivas sus procesos de intervención se fundamentan en una buena gestión que incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, y en pocas palabras, en la calidad de cada uno de los procesos y elementos que se instituyen al interior de las mismas.

El proyecto escolar deberá incidir en el desarrollo de competencias en el estudiante a través de la vinculación de: el programa educativo, el quehacer docente, programa de tutorías, servicios al estudiante, ambientes escolares, políticas organizacionales, recursos tecnológicos, pedagogía y estilos de comunicación.

A través de la tutoría, es importante atender a aquellos estudiantes que requieran intervención urgente de acuerdo con sus resultados individuales obtenidos, mediante entrevistas en las que se les fomente de forma clara y significativa el proceso de aprendizaje autorregulado, que involucra todos los factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje para que el estudiante los lleve a la práctica, llevar un registro sistematizado y darles seguimiento al desarrollo de las competencias en el estudiante permitirá determinar los niveles de logro alcanzados de la competencia a desarrollar.

Se sugiere que, a través del diseño de un programa de formación personal, mediante actividades en sesiones grupales, en las que se trabajen

desarrollo de habilidades tales como administración del tiempo, organización del ambiente de estudio mediante el uso de agendas escolares, diarios académicos, bitácoras de registro de avances y logros, desarrollo de la independencia y autonomía, construcción de un proyecto de vida, toma de decisiones, crítica, entre otros. Es importante recordar que la tutoría individual, permite una interacción uno a uno con el estudiante dando espacio al análisis de los resultados obtenidos, confrontando al estudiante con su situación actual y presentarle sugerencias de forma individual que facilite el logro de la competencia, a través de la mejora de su nivel de desempeño.

De igual forma desde la tutoría, es posible intervenir en cuanto a la orientación motivacional intrínseca que les permita desarrollar el gusto de aprender, por un desafío cognitivo, curiosidad o el desarrollo de la maestría en el tema, que les permita iniciar, mantener y concluir una tarea académica en ausencia de estímulos externos, mediante el uso de la retroalimentación positiva de sus fortalezas académicas. Además, sesiones individuales y/o grupales en las que se les entren en el uso de estrategias de control de la ansiedad, que provoca en los estudiantes sentimientos de perturbadores durante los exámenes.

En cuanto a la intervención desde la docencia, es necesario que los profesores cuenten con una formación didáctica y pedagógica fundamentada en los principios del Modelo Educativo para la Formación Integral que sustenta la Institución, los principios del enfoque por competencias y las habilidades de diseño de estrategias de enseñanza, la planeación de secuencias didácticas y evaluación de aprendizajes, de tal forma que involucre actividades de aprendizaje tales como análisis de casos, análisis de textos, collage, debates, diseño de proyectos, elaboración de síntesis, ensayos, exposición oral, juego de roles, mapas conceptuales, mapas mentales, monografías, periódico mural, práctica reflexiva, reportes de lecturas, reseñas, resúmenes, simulaciones, sociodrama, solución de problemas, trabajo colaborativos y trípticos que propicien el trabajo colaborativo y que sus retroalimentaciones sean oportunas y pertinentes, que permita a los estudiantes ir desarrollando de forma paulatina

una orientación motivacional hacia el gusto por aprender, lo que reforzará su percepción de sentirse capaces de realizar con éxito las tareas escolares.

Es importante y fundamental que el docente incorpore en la planeación de su asignatura y unidades de aprendizaje el diseño de estrategias de enseñanza y de estrategias de aprendizaje como el parafraseo, elaboración de resúmenes, crear analogías, elaborar esquemas y mapas mentales, subrayar y seleccionar la idea principal de una lectura, como recursos adecuados para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el estudiante, que le permitan llevarlo a consolidar su propia autonomía, construcción de su proyecto de vida y sobre todo de una motivación intrínseca hacia el aprendizaje y su formación.

Es fundamental que los profesores modelen, mediante la verbalización de sus propios procesos metacognitivos, los procesos involucrados en las tareas de aprendizaje y sugieran, dependiendo de la actividad de aprendizaje, las distintas estrategias cognitivas como la elaboración, organización y el pensamiento crítico que podrían los estudiantes emplear en la resolución de la tarea asignada. También se sugiere diseñar programas que fomentan la incorporación de estrategias de aprendizaje, mediante procesos de modelado de los propios docentes o facilitadores, propiciar en el estudiante la auto observación de sus procesos de aprendizaje con un apoyo social directo de sus compañeros, planeado y acompañado para lograr la autorreflexión de todo el proceso en el que participan.

Las sugerencias de intervención sugeridas deberán formar parte de un mismo proyecto escolar que este enfocado no sólo en el desarrollo educativo sino particularmente en la atención de las necesidades de los estudiantes, siendo este el fin común de la comunidad educativa de la dependencia.

Es recomendable diseñar, implementar y evaluar todo el proyecto escolar, considerando los programas, acciones y actividades que atiendan el incremento del nivel de motivación y de estrategias de aprendizaje como componentes de las competencias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes de las preparatorias.

Finalmente, es necesario comentar que el proceso de aprendizaje autorregulado requieren que los estudiantes se apropien del saber hacer como el querer hacer, por lo que es necesario trabajar con ellos tanto en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, como en sus factores motivacionales intrínsecos.

El desarrollo de la competencia en el estudiante para el aprendizaje autónomo, es un proceso gradual ya que deberá transitar de lo externo a lo interno, y deberá involucrar todas las dimensiones del ser persona del estudiante a través del trabajo colaborativo y sistémico de la dependencia educativa, mediante una intervención integral.

Referencias

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An argentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, (1), 1-26
- García, T. y McKeachie, W. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1995). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. En M. Birenbaum y F. Dochy (Ed.)_ *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*_ Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (pp. 285-292). Madrid: Síntesis.
- Martín, M. A., Bueno, J. A. y Ramírez, M. C. (2010) Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.

- Muñiz, J.; Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013) Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*. 25, (2,) 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perry, N.E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. (1988a). A process-oriented view of student's motivation and cognition. En J. Stark y L. Mets (Eds.) *Improving teaching and learning through research: New directions for teaching and learning*. (pp. 65-79) San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (1988b). Student learning and college teaching. En R. E. Young y K. E. Eble (Eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments. New directions for teaching and learning* (pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En: C. Ames y M. Maehr (Eds.) *Advances in motivation and achievement Motivation enhancing environment* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

- Pintrich, P. R.; Smith, D. A.; García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL: The University of Michigan.
- Pintrich, P.; Smith, D. A.; García, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Pintrich, P. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk y Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp.149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000). 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.
- Ramírez, M. C. (2006). *La evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos*. Reporte de Investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

- Ramírez, M. C. (2013) *La evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios mexicanos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, M. C. Bueno, J.A. y Ortega, I. (2010). *Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*. Ponencia presentada en el XXXVII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) Chihuahua, México.
- Ramírez, M.C.; Bueno, J.A.; Canto, J.E. y Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11(3), 193-214.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pianda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144.
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pianda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coímbra: Almedina
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J.C., González-Pianda, J., y Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Rosario, P.; Mourão, R.; Nuñez, J. C.; González-Pianda, J.; Solano, P.; Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

- Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation through goal setting. ERIC Digest CG-01-08
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. from teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP
- Tobón, S.; Pimienta; J. y García-Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2020*. México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Sistema de Educación Media Superior Plan de Desarrollo 2012-2020*. México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2013). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: UADY.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1994) Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, (2), 64 –70.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2001). *Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. y Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to Self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Procesos Motivacionales y Metacognitivos del Aprendizaje Autorregulado

Motivational and Cognitive Processes Self-Regulated Learning

2

Capítulo

Martha Leticia Gaeta González

Resumen

El aprendizaje autorregulado constituye una línea de investigación actual con importantes contribuciones al aprendizaje académico de los estudiantes. La autorregulación del aprendizaje implica la interrelación de procesos motivacionales y metacognitivos, como una forma de control de la acción dentro de un contexto específico. De ahí la importancia de evaluar la relación de estos procesos mediante técnicas robustas. El propósito del presente estudio es analizar la relación que guardan algunos procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje autorregulado en el contexto de la educación secundaria. Participaron 604 estudiantes de colegios públicos y concertados en una ciudad del noroeste de España. Se utilizó El Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM) a fin de determinar el ajuste del modelo propuesto a los datos de la investigación. Los resultados confirman que cuando los estudiantes perciben que lo que se promueve en el aula son las metas de aprendizaje su involucramiento motivacional es más adaptativo, al adoptar una orientación hacia el aprendizaje, además de usar estrategias para controlar tanto la motivación como las emociones (estrategias volitivas) y hacer uso del control y la regulación cognitiva (estrategias metacognitivas).

Palabras clave: metas académicas, volición, control cognitivo

Abstract

The study of self-regulated learning is a current line of research with important academic contributions to student learning. Self-regulated learning involves the interplay of motivational and metacognitive processes, as a way to control the action in a specific context. Hence, the importance of evaluating the relationship of these processes using robust techniques. The purpose of this study is to analyze the relationship between some motivational and metacognitive processes of self-regulated learning in the context of secondary education. Participants were 604 students from public and private schools in a city in northwestern Spain. Structural Equation Modeling (SEM) was used to determine how well the proposed theoretical model fit the research data. The results confirm that when students perceive that learning goals are promoted in the classroom, they have a more adaptive motivational involvement, by adopting a personal learning orientation, in addition to using strategies to control both their motivation and emotions (volitional strategies) and make use of cognitive control and regulation (metacognitive strategies).

Keywords: academic goals, volition, cognition control

Introducción

Actualmente, los sistemas educativos a nivel mundial enfrentan el reto de promover el desarrollo integral de los alumnos, a través de habilidades que les sean útiles tanto en el contexto escolar como en las diferentes etapas de su vida. Para ello, la educación se contempla como un proceso en el cual los alumnos deben tomar la responsabilidad de su propio desarrollo a fin de que sean capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada. De ahí que, el estudio de la interacción de los factores que intervienen en la autorregulación del aprendizaje ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, a fin de conocer las formas en que los estudiantes pueden tomar el control de su aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje constituye un marco teórico adecuado para entender cómo los estudiantes de manera consciente “establecen metas para su aprendizaje y monitorean, regulan y controlan sus pensamientos, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus objetivos y por las características del entorno (Zimmerman, 2000, p. 453), por lo que es considerado como un factor importante para el aprendizaje efectivo así como para el logro académico (Zimmerman, 2008).

En el proceso de autorregulación del aprendizaje, las metas académicas son un punto de inicio y una parte esencial para explorar el interés y la implicación académica de los estudiantes, al describir la forma en la que perciben, interpretan y reaccionan en el entorno académico (Ames, 1992; Rodríguez et al., 2001). Así, la orientación a metas constituye una forma de describir las metas de logro individuales con importantes consecuencias motivacionales, cognitivas y conductuales (Valle et al., 2008).

Diversos autores han estudiado las orientaciones motivacionales de las metas académicas, establecido una clasificación de distintos tipos de metas. Sin embargo, se puede asumir cierto consenso entre ellos en dos tipos de metas: de aprendizaje y rendimiento (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012). Mientras que en términos generales al asumir una orientación al aprendizaje, los

alumnos buscan incrementar la competencia y aprendizaje, y prefieren por el reto, los estudiantes que se orientan hacia el rendimiento buscan la consecución de metas extrínsecas como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos y evitación de todo tipo de valoraciones negativas. Por su parte otros investigadores (Midgley et al., 2000) consideran a ambas orientaciones como más complejas y proponen un marco tridimensional para éstas, incluyendo una meta general denominada de evitación a la tarea, la cual constituye una modalidad de la orientación al rendimiento que incluiría el componente de evitación.

La orientación a metas académicas que adopte el estudiante estará determinada por la interacción entre sus creencias personales, así como por el contexto inmediato en que sucede el aprendizaje (Lyke y Kelaher, 2006). De modo que, los factores de la estructura del aula como: el diseño de las tareas y las actividades de aprendizaje, la distribución de autoridad o responsabilidad en la clase y, las prácticas de evaluación y utilización de recompensas ejercen una fuerza importante en las percepciones de los alumnos sobre la naturaleza y el propósito del aprendizaje (Ames, 1992; Costa y Veiga, 2012).

De manera general, puede haber dos tipos de ambientes generales que se desarrollan en el aula: de aprendizaje y de rendimiento. La estructura de aprendizaje se refiere al ambiente educativo que enfatiza el aprendizaje y el esfuerzo. En este ambiente prevalecen los auto-estándares de desempeño y la idea de que las nuevas habilidades y el conocimiento se adquieren mediante el involucramiento en situaciones de aprendizaje que implican reto. Mientras que la estructura de rendimiento se caracteriza por un ambiente con un énfasis en las recompensas externas y donde se considera que los alumnos tienen éxito cuando superan los estándares normativos y enfatiza la habilidad relativa al desempeño otros (Valle et al., 2009). Sin embargo, otros autores han diferenciado la estructura de metas de rendimiento en aproximación y evitación (Midgley et al., 2000; Wolters, 2004); las primeras se refieren a metas de habilidad competitiva, mientras que las segundas constituyen metas para evitar el fracaso.

Por otro lado, el alumno que autorregula su aprendizaje utiliza una variedad de estrategias que se encuentran comprendidas dentro de tres dimensiones principales: la cognición, la metacognición y el comportamiento (Zimmerman, 2008).

La autorregulación a nivel cognitivo implica, por un lado, conocer y usar una serie de estrategias cognitivas de procesamiento de información, mientras que la decisión de usarlas o no, así como el modificar la estrategia en una situación de logro específica en un aspecto principal de la regulación metacognitiva (Wolters, Pintrich y Karabenick, 2003).

La metacognición se refiere al conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos. Este proceso permite al estudiante planificar y organizar sus actividades, la supervisión durante el proceso de aprendizaje y la valoración de resultados (Brown, 1987; Zimmerman, 2000). Forman parte de lo que se ha denominado como estrategias metacognitivas. Así, el alumno puede seguir estrategias tales como: marcarse objetivos y planificar las tareas, hablarse a sí mismo a lo largo del aprendizaje para cuestionarse cada paso de la actividad de aprender, pensar en voz alta, detenerse a reflexionar y revisar lo realizado anteriormente, anticipar y prever resultados, evaluar resultados parciales y finales, preguntarse las causas de que las tareas salgan bien o mal y si está en manos del alumno proponer soluciones (Justicia, 1998).

Por su parte, la regulación a nivel motivacional y emocional se consideran estrategias de control volitivo capaces de generar en los alumnos un compromiso con sus aprendizajes (Ames, 1992; Boekaerts y Corno, 2005; McCann y Turner, 2004), al mantener el impulso de los procesos motivacionales (particularmente la orientación hacia metas intrínsecas) así como el control de los estados emocionales a fin de lograr los objetivos (McCann y Garcia, 2000), sobre todo cuando las metas académicas requieren tiempo para lograrse.

El control motivacional comprende estrategias para monitorear, regular y controlar varios aspectos de la propia motivación, incluyendo el sentirse

competente, darle importancia e interesarse por una tarea, las metas académicas que se establezcan y las atribuciones dadas a los éxitos y fracasos (Pintrich, 2000a). La regulación de las emociones se refiere al control de las reacciones afectivas e incluye entre otros aspectos (Bisquerra y Pérez, 2007): la regulación de la impulsividad, que incluye aspectos como el control de la ira, la violencia o el comportamiento de riesgo; la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como el enojo, el estrés, la ansiedad o la depresión; la perseverancia en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a más largo plazo pero de orden superior.

Por último, desde el punto de vista conductual el estudiante tiene la habilidad de seleccionar y estructurar los ambientes en que se desenvuelve, así como de instrumentar los cambios que le permitan optimizar su aprendizaje (Rosário et al., 2009; Zimmerman, 1989). De esta forma, el aprendiz se involucra activamente en una actividad académica específica, mediante la utilización de una variedad de estrategias autorregulatorias a fin de maximizar su aprendizaje.

El presente estudio

En la enseñanza secundaria los alumnos encuentran ante un programa de estudios más exigente y amplio a medida que avanzan en cursos y deben ser capaces de manejar una variedad de proyectos y tareas para diferentes asignaturas (Cleary y Zimmerman, 2004), además de asimilar los cambios biológicos y emocionales de su propio desarrollo. Es por ello que requieren de una gran variedad de estrategias de estudio y autorregulación a fin de cubrir con éxito estas demandas. De ahí el interés por analizar algunos factores motivacionales personales y del entorno académico en relación con el uso de estrategias metacognitivas y volitivas por parte de los estudiantes.

Objetivos e hipótesis.

En este estudio proponemos que el control cognitivo (estrategias metacognitivas) y motivacional (estrategias volitivas), para un aprendizaje autorregulado, estará influenciado por variables motivacionales personales (orientación a metas) y del contexto académico (estructura del aula). Proponemos un modelo de relaciones de estos constructos a partir de supuestos sustentados por la teoría. En este modelo hipotetizamos lo siguiente:

- a) La estructura de metas del aula de aprendizaje tendrá una relación positiva con la orientación a metas de aprendizaje.
- b) La orientación a metas de aprendizaje tendrán una incidencia positiva en el uso de estrategias volitivas y las estrategias metacognitivas.
- c) La estructura de metas del aula de rendimiento y la estructura de metas de evitación tendría una relación positiva con la orientación a metas de rendimiento-evitación.
- d) La orientación a metas de rendimiento-evitación influirán positivamente sobre el uso de estrategias volitivas y negativamente sobre el uso de estrategias metacognitivas.

En la figura 1 se encuentra representada la relación entre las variables incluidas en el modelo, haciendo la aclaración, al nivel de nota, que e.aprend = estructura de metas de aprendizaje; e.evita = estructura de metas de evitación; e.rend = estructura de metas de rendimiento; o.aprend = orientación de metas al aprendizaje; o.rendev = orientación de metas al rendimiento-evitación; volic = estrategias volitivas; metacog = estrategias metacognitivas.

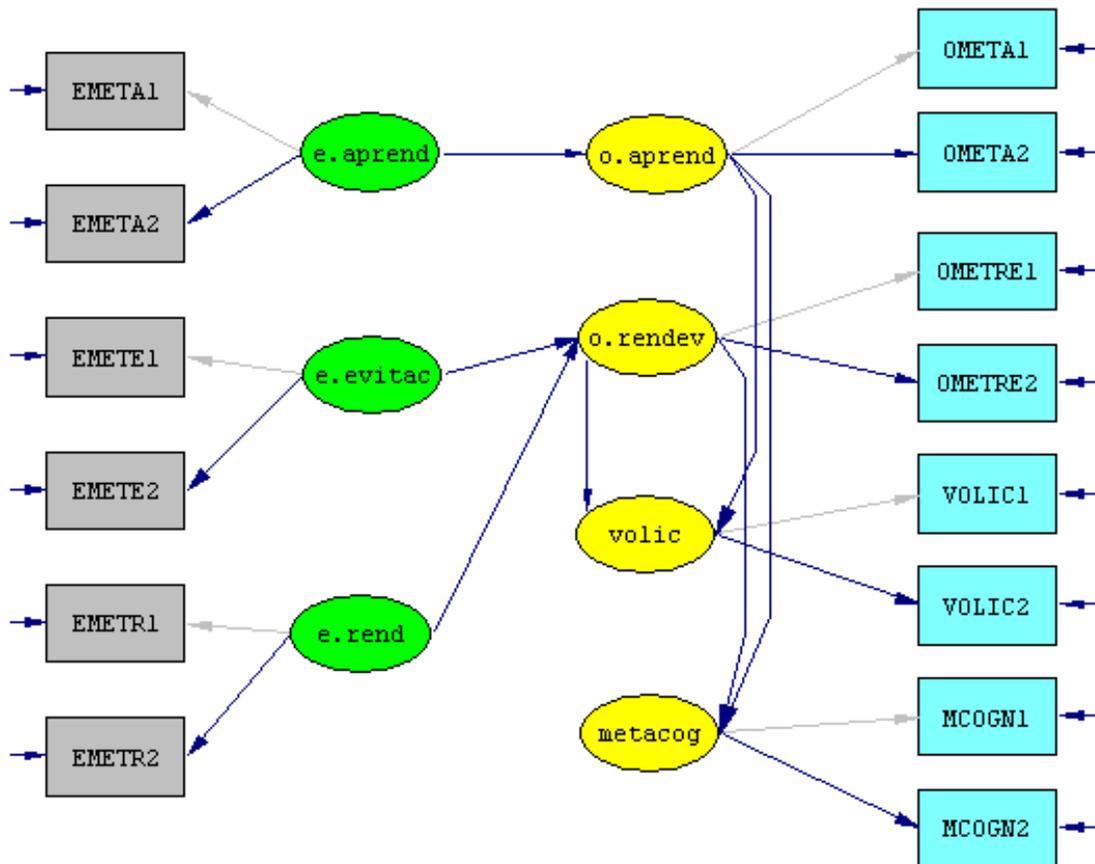


Figura 1

Modelo estructural propuesto para explicar el uso de estrategias metacognitivas y estrategias volitivas.

Método

En los siguientes párrafos se describen los participantes involucrados en la investigación, los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento empleado en el estudio y un panorama general del cómo se analizaron los datos.

Participantes.

Los participantes del estudio fueron 628 estudiantes de educación secundaria, de primero y cuarto grado, de tres centros públicos y tres concertados en una ciudad al noroeste de España. Los datos de 24 estudiantes fueron eliminados, debido a que no completaron todas las escalas. La muestra final estuvo constituida por 303 mujeres y 301 hombres, entre 12 y 17 años de edad. Para la selección de los sujetos de estudio se utilizó un muestreo estratificado; a partir de la importancia poblacional de cada zona en la ciudad, considerando además la cantidad y tipo de centros educativos (públicos y concertados).

Instrumentos.

Para evaluar la orientación a metas de los alumnos se utilizó el cuestionario correspondiente de la *Escala de Patrones de Aprendizaje Adaptativo* (EPAA; Midgley *et al.*, 2000). El cuestionario contiene tres factores que examinan la orientación a metas de los estudiantes en el salón de clases: 1) el factor “orientación de meta al aprendizaje” comprende 4 ítems y mide el involucramiento en la tarea para desarrollar la competencia y maestría; 2) el factor “orientación de meta al rendimiento” tiene 3 ítems y mide el involucramiento en la tarea para demostrar la competencia y habilidades; 3) el factor “orientación de meta a la evitación de la tarea” incluye 3 ítems y mide la intención de evitar demostrar la falta de habilidades.

El cuestionario original presenta los siguientes coeficientes de fiabilidad: $\alpha = .85$ en la orientación de meta al aprendizaje, $\alpha = .89$ en la orientación de meta al rendimiento y $\alpha = .74$ en la orientación de meta a la evitación de la tarea. En el presente estudio, el análisis factorial exploratorio indicó la existencia de dos factores: “orientación a metas de aprendizaje” ($\alpha = .78$) y “orientación a metas de rendimiento-evitación” ($\alpha = .83$).

Para evaluar la percepción de la estructura de metas del aula por parte de los estudiantes se utilizó el cuestionario correspondiente de la *Escala de*

Patrones de Aprendizaje Adaptativo (EPAA; Midgley *et al.*, 2000). El cuestionario mide las percepciones de los alumnos sobre el propósito para involucrarse académicamente e incluye tres factores:

1) el factor “estructura de metas orientada al aprendizaje” tiene 5 ítems y mide las percepciones de los alumnos de que el propósito para involucrarse en el trabajo académico en el aula es desarrollar las competencias.

2) el factor “estructura de metas orientada al rendimiento” consta de 3 ítems y se refiere a las percepciones de que el propósito para involucrarse en el trabajo académico es demostrar las competencias.

3) el factor “estructura de metas orientada a la evitación de la tarea” tiene 4 ítems y mide las percepciones de los alumnos de que el propósito para involucrarse en el trabajo académico es evitar demostrar la falta de competencia.

Los análisis de fiabilidad realizados para el instrumento original ofrecen los siguientes datos de significación: $\alpha = .76$ en la estructura de metas orientada al aprendizaje, $\alpha = .70$ en la estructura de metas orientada al rendimiento y $\alpha = .83$ estructura de metas orientada a la evitación de la tarea. En el presente estudio la estructura factorial coincide totalmente con la obtenida por Midgley *et al.* (2000) y los coeficientes de confiabilidad (α) son: de .75, .66 y .71 respectivamente para cada escala.

Para medir el uso de estrategias metacognitivas se utilizó la escala correspondiente del *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II; de Pintrich *et al.*, 1991 y adaptado por Roces, 1996). Esta escala incluye 12 ítems que miden las estrategias que utiliza el estudiante para controlar y regular su propia cognición. Representa actividades que ayudan al alumno a planear su aprendizaje (por ejemplo, fijarse metas concretas en cada periodo de estudio), monitorear su aprendizaje (por ejemplo, hacerse preguntas para asegurar la comprensión de los contenidos de estudio) y regularlo o cambiarlo (por ejemplo, intentar formas diferentes de leer el material que no se

ha comprendido). El instrumento original presenta un coeficiente de fiabilidad $\alpha = .78$ en las estrategias metacognitivas. En el presente estudio la fiabilidad del instrumento fue de $.79$.

La evaluación del uso de estrategias volitivas se llevó a cabo mediante el *Inventario de Estrategias Volitivas Académicas* (IEVA; McCann y Turner 2004). El instrumento mide las técnicas que los estudiantes usan para iniciar y mantener su enfoque en los objetivos o actividades académicas, mediante 20 reactivos integrados en tres factores:

1) El factor “acciones para reducir el estrés” incluye 5 ítems y comprende estrategias para el manejo del estrés.

2) El factor “fortalecimiento de la autoeficacia” tiene 7 ítems e incluye estrategias para fortalecer la confianza en la realización de la tarea

3) El factor “incentivos con base negativa” con 3 ítems incluye pensamientos sobre consecuencias negativas a fin de incrementar el esfuerzo para perseverar en la tarea.

Los análisis de fiabilidad del instrumento indican los siguientes datos de significación: $\alpha = .69$ para las acciones para reducir el estrés, $\alpha = .82$ para el fortalecimiento de la autoeficacia y $\alpha = .73$ para los incentivos con base negativa, mientras que la escala total muestra un alpha de $.87$. El cuestionario resultante en el presente estudio presenta un coeficiente de fiabilidad de $.83$. El cual se considera aceptable, así como el de cada uno de sus factores entre $.60$ y $.80$.

Procedimiento.

En primer lugar, los instrumentos fueron traducidos y adaptados al contexto español, mediante una revisión inter-jueces. Éstos fueron aplicados a los estudiantes en un solo momento, dentro del salón de clases y en forma grupal, con una duración aproximada de 20 minutos, previa autorización de los directivos. Las instrucciones fueron dadas de forma verbal al inicio de la aplicación y se aseguró el anonimato de los estudiantes, esto es, no tuvieron que escribir su nombre.

Análisis de datos.

En primer lugar se evaluó la consistencia interna de los instrumentos a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y posteriormente se llevó a cabo un análisis de ecuaciones estructurales, utilizando el programa computacional LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006), a fin de comprobar las relaciones que conforman la teoría a nivel empírico.

La estimación de los parámetros se llevó a cabo mediante el método de máxima verosimilitud y los datos ausentes fueron tratados por el método listwise. Todos los análisis se realizaron a través de matrices de covarianza.

Resultados

Los resultados están dados por el análisis factorial confirmatorio, la bondad de ajuste del modelo y la evaluación de los parámetros individuales.

Análisis Factorial Confirmatorio.

Mediante la aplicación del AFC se probó la adecuación de la estructura de los instrumentos, sobre la estructura factorial obtenida inicialmente mediante el análisis exploratorio. Ambos análisis pretenden dar cuenta de la dimensionalidad de los instrumentos y obtener una evidencia más de validez de constructo en relación con la coherencia teoría-datos. Los constructos fueron modelados como reflectivos, en base a la evaluación de la lista de características propuesta por Fassott (2006) y Jarvis, MacKenzie y Podsakoff (2003). En la Tabla 1 se muestran los índices de ajuste de los instrumentos utilizados en el estudio.

Tabla 1.
Análisis factorial confirmatorio de los instrumentos de estudio.

	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	χ^2/gf
Orientación a metas	.075	.963	.935	.925	.918	.941	4.39
Estructura de metas del aula	.055	.967	.946	.923	.931	.949	2.83
Estrategias metacognitivas	.040	.979	.965	.937	.957	.968	1.98
Estrategias volitivas	.052	.952	.934	.867	.893	.912	2.61

Bondad de ajuste del modelo.

Una vez sometido el modelo a examen, los resultados indican un buen ajuste del modelo teórico a los datos empíricos. El RMSEA= .062_(.053, .071) presenta un excelente valor, el cual es corroborado por su reducido intervalo de confianza. Los datos aportados por otros índices de bondad de ajuste también avalan el no rechazar el modelo propuesto (NNFI=.95; CFI=.97; GFI=.95; AGFI=.92). Asimismo, el SRMR=.06 indica una correlación residual media adecuada. Por último, la razón χ^2/gf = 3.33 indica un buen nivel de parsimonia.

No obstante el buen ajuste del modelo, el examen detenido de los parámetros observados y no observados (a través de los errores medios estandarizados y los índices de modificación) nos llevó a replantear el modelo. De esta forma, se eliminó el path que establece una supuesta relación entre la estructura de rendimiento y la orientación al rendimiento-evitación (γ =.09;

$t=1.74$) y el path que asocia a la orientación al rendimiento-evitación con las estrategias volitivas ($\beta=.09$; $t=1.01$). Además, se incluyó para su análisis el path que hipotetiza la incidencia de las estrategias volitivas sobre la orientación al rendimiento-evitación ($\beta=.23$; $t= 4.99$).

En la Figura 2 se muestran los resultados obtenidos respecto a los parámetros correspondientes a los efectos de unas variables sobre las otras. Se confirman parcial o totalmente las hipótesis planteadas. En primer lugar, se confirma que la estructura de metas de evitación incide significativamente en la orientación de metas al rendimiento-evitación ($\gamma=.79$; $t= 12.80$); pero la estructura de metas de rendimiento no se relaciona significativamente con la orientación al rendimiento-evitación ($\gamma=.09$; $t= 1.74$).

En segundo lugar, la orientación al rendimiento-evitación presentó una influencia significativa en el uso de estrategias metacognitivas ($\beta=.10$; $t= 2.35$) pero no en el uso de estrategias volitivas ($\beta=.09$; $t=1.01$).

En tercer lugar, la estructura de metas de aprendizaje influye significativamente en la orientación personal al aprendizaje ($\beta=.69$; $t= 8.80$). En cuarto lugar, la orientación de metas al aprendizaje se asocia positivamente tanto con las estrategias volitivas ($\beta=.70$; $t=11.60$) como con las estrategias metacognitivas ($\beta=.61$; $t= 9.69$). Además, las estrategias volitivas muestran una incidencia positiva en la orientación al rendimiento-evitación ($\beta=.23$; $t=4.99$).

Evaluación de los parámetros individuales.

A continuación, se describen los resultados obtenidos respecto a la cantidad de varianza explicada de cada una de las variables dependientes en el modelo. La orientación al rendimiento-evitación es explicada por la estructura de evitación y el uso de las estrategias volitivas en un 65%. La orientación al aprendizaje se encuentra explicada por la estructura de aprendizaje en un 48%. Las estrategias volitivas son explicadas en un 49% (directamente por la orientación al aprendizaje e indirectamente por la estructura de aprendizaje). Las

estrategias metacognitivas son explicadas en un 41% (directamente por la orientación al aprendizaje y la orientación al rendimiento-evitación e indirectamente por la estructura de aprendizaje, la estructura de evitación y las estrategias volitivas).

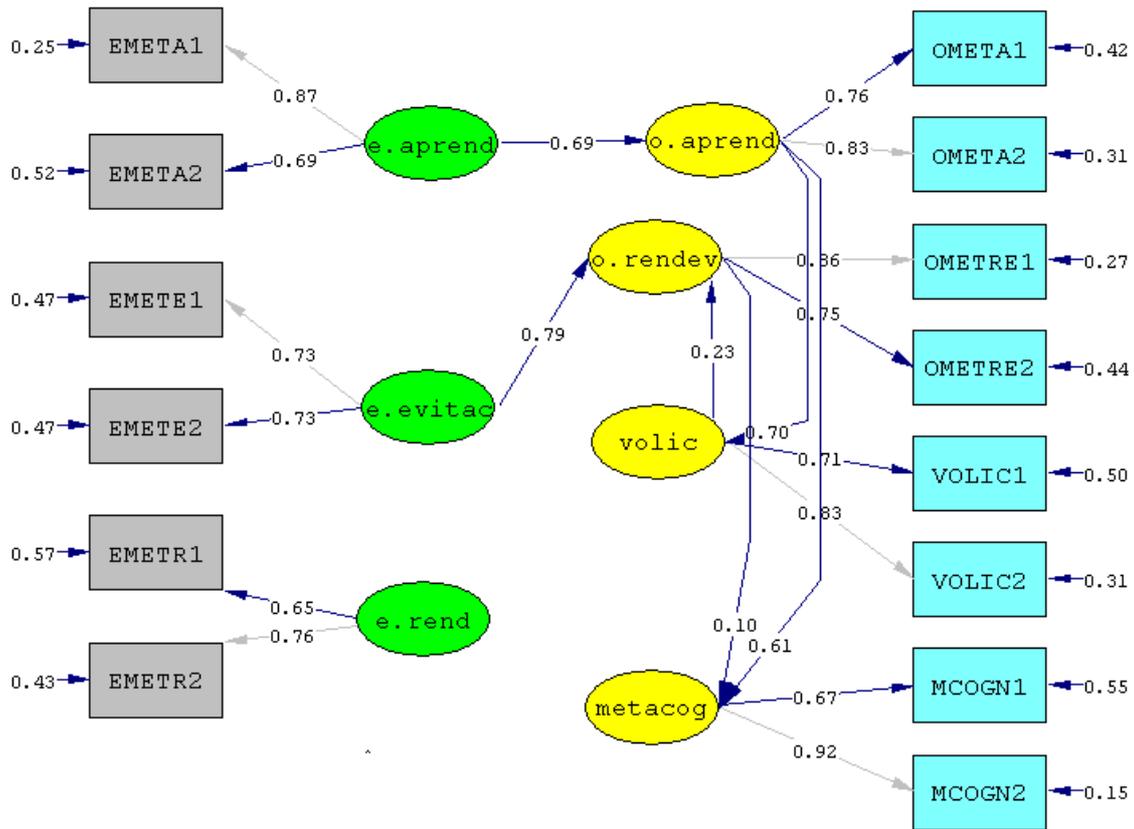


Figura 2

Modelo estructural estimado para explicar el uso de estrategias metacognitivas y estrategias volitivas.

Nota a la figura 2: Todos los coeficientes estandarizados son estadísticamente significativos. e.aprend = estructura de metas de aprendizaje; e.evita = estructura de metas de evitación; e.rend = estructura de metas de rendimiento; o.aprend = orientación de metas al aprendizaje; o.rendev = orientación de metas al rendimiento-evitación; volic = estrategias volitivas; metacog = estrategias metacognitivas.

Discusión

El presente estudio buscó evaluar, a partir del modelo mostrado en la Figura 1, las relaciones entre las variables explicativas (estructura de metas del aula y orientación personal a metas) y las variables explicadas (uso de estrategias volitivas y estrategias metacognitivas). Los datos obtenidos dan apoyo al modelo, de acuerdo a los índices estadísticos que presentan un buen ajuste y la mayoría de las relaciones propuestas están apoyadas por los datos empíricos

Los resultados obtenidos respecto a los efectos de unas variables sobre las otras revelan lo siguiente: la estructura de metas de aprendizaje se relaciona con la orientación personal al aprendizaje y ésta última se asocia positivamente con el uso de estrategias volitivas y estrategias metacognitivas; la orientación de metas al rendimiento-evitación es explicada por la estructura de metas de evitación y las estrategias volitivas, pero no por la estructura de metas de rendimiento; la orientación al rendimiento-evitación presenta una incidencia en el uso de estrategias metacognitivas, pero no en el uso de estrategias volitivas.

Los hallazgos anteriores confirman que el percibir una estructura de metas de aprendizaje se relacionan con un involucramiento motivacional más adaptativo por parte de los alumnos al adoptar metas de aprendizaje, lo que predispone a los individuos a usar estrategias para controlar la motivación y las emociones (estrategias volitivas), así como estrategias control y regulación cognitiva (estrategias metacognitivas) a fin de lograr el aprendizaje. Nuestros datos contribuyen con otros estudios (Gaeta, 2006; Gaeta et al., 2012; Nuñez, Solano, González-Pianda y Rosário, 2006; Lyke y Kelaheer, 2006; Pintrich 2000b) que muestran que los alumnos con una orientación al aprendizaje hacen un mayor uso de estrategias metacognitivas -actividades para planear sus metas, monitorear y evaluar la comprensión del material- y que consideran a la orientación al aprendizaje como más adaptativa y la asocian a una serie de mediadores positivos de actuación.

Por su parte, una estructura de rendimiento, no se asocia con una orientación a metas en particular. Mientras que el percibir una estructura de evitación a la tarea puede predecir la adopción de una orientación al rendimiento-evitación y ésta, a su vez, del uso de estrategias metacognitivas. Esta última relación recibe una influencia indirecta de las estrategias volitivas.

El que la orientación al rendimiento-evitación se asocie con el uso de estrategias metacognitivas sugiere, contrariamente a lo que podría predecirse, que los alumnos que buscan demostrar que son competentes respecto a otros y evitar los juicios negativos pueden mostrar también relaciones positivas con el control cognitivo y adjudicarle valor a la tarea. Si bien esta actitud competitiva les puede generar ansiedad, el uso de estrategias que les ayuden a fortalecer la motivación y regular el estrés puede apoyar para que esta relación se mantenga de cara al logro de las metas. Así, se confirma el papel que las estrategias volitivas tienen para mantener el esfuerzo necesario, la atención y la concentración en la tarea en situaciones de dificultad (Boekaerts y Corno, 2005).

De esta forma, como hemos visto, en la autorregulación de su aprendizaje, el sentido de dirección y significado que tengan los estudiantes, mediante el establecimiento de metas tiene en sus esfuerzos para mantener la motivación y la concentración para realizar las tareas de aprendizaje y estos procesos estarán influenciados a su vez por los mensajes que se enfatizan en el aula.

A partir del modelo pudimos constatar también que los elementos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje son dinámicos y pueden sucederse unos a otros u ocurrir de manera simultánea, como es el caso de las estrategias metacognitivas y, de control motivacional y emocional (Pintrich, 2000b). Asimismo, aunque existe una predisposición personal a adoptar una orientación a meta, estos resultados nos permiten confirmar que la orientación a metas está influenciada y, por lo tanto, puede reconstruirse por el ambiente (Ames, 1992; Rodríguez et al., 2001).

Implicaciones para la práctica educativa

A partir de los resultados del presente estudio se enfatiza la importancia de fortalecer en los estudiantes la adquisición de un mayor sentido de autoconfianza y autonomía, a partir de ambientes que promuevan el aprendizaje. Como hemos visto, el fomentar la responsabilidad en los alumnos (estructura de metas de aprendizaje) tiene efectos positivos sobre su orientación personal al aprendizaje y en sus respuestas motivacionales, afectivas y cognitivas positivas.

Los docentes tienen un papel fundamental en la creación de entornos educativos que apoyen el que los alumnos sean conscientes de su propio pensamiento y a dirigir su motivación hacia el estudio, ya que como afirman Paoloni, Rinaudo y Donolo (2007), el proceso que los alumnos llevan a cabo para la comprensión de una tarea académica puede ser posible gracias a los planes cognitivos que ellos mismos construyen respecto a lo demandado.

En el contexto académico, los estudiantes generalmente persiguen diferentes metas, siendo no todas ellas cognitivas en términos de aprendizaje de contenidos (Pintrich, 2000c), lo cual requiere de la capacidad de seleccionar qué meta seguir y cuál no. De ahí la relevancia de estructurar el contexto del aula de tal forma que se pueda fortalecer la autonomía, el sentimiento de capacidad y la conexión afectiva entre los alumnos y, por consiguiente, la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, se enfatiza que la “transferencia de control” debe ser gradual, es decir, el ir transmitiendo paulatinamente el control de las tareas a los propios alumnos, a fin de que sean más conscientes de sus propios procesos y de los productos de aprendizaje (Boekaerts, 1998).

A partir de este estudio se corrobora la necesidad de promover la adopción de estrategias volitivas para la formación de estudiantes independientes, que controlen su aprendizaje. Ya que muchas veces las metas académicas requieren de largos periodos de estudio, concentración y energía y las buenas intenciones formuladas en torno a una meta específica, no necesariamente llevan a esforzarse y a lograrla, principalmente porque estas

intenciones no están protegidas de otras tendencias a la acción (Corno, 2004; McCann y Turner, 2004).

Por ello, el mantener la intención y el esfuerzo hacia el logro de la meta también es importante a fin de lograr el aprendizaje (Corno, 2004). Los aspectos volitivos deberían ser uno de los propósitos de la intervención instruccional formal, a fin de incrementar el uso de estrategias volitivas en los alumnos (Elstad, 2007). Puesto que como afirma Boekaerts (1995), estudiantes deben en primer lugar ser conscientes de sus habilidades motivacionales y emocionales para hacer uso de ellos de manera intencional y crear las condiciones personales favorables para su aprendizaje (Paoloni et al., 2007).

En este sentido, el incorporar al aula el entrenamiento en habilidades y conocimientos de control volitivo de manera explícita, durante la instrucción de contenidos, podría traer beneficios añadidos a los estudiantes, más allá del aprendizaje específico en cuestión al ayudarlos a ser más sensibles a señales potencialmente benéficas para su aprendizaje. Los educadores pueden, por ejemplo, enseñar a los alumnos a evitar distracciones, disminuir sus niveles de estrés o ayudarles a negociar metas en conflicto (Corno, 2004).

Se considera que este tema ocupa una línea de investigación muy activa que, sin duda continuará en el futuro, aclarando muchas cuestiones que harán progresar este campo, a fin de lograr un mejor entendimiento de los factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a desarrollar estrategias de intervención dirigidas hacia el involucramiento académico de los alumnos, a través de un mayor conocimiento y control de su aprendizaje y desempeño académico.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.
- Boekaerts, M. (1995). Teaching students self-regulated learning: a major success in applied research. Ponencia presentada en la *IV Conferencia Europea de Psicología*. Atenas, Grecia, Julio.
- Boekaerts, M. (1998). Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective. *Research Dialogue in Learning and Instruction, 1*(1), 13-22.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199-231.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, 65-116. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cleary, T. J. y Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue. Work habits and work styles: volition in education. *Teachers College Record, 106*(9), 1669-1694.
- Costa, P. y Veiga, A. (2012). Teaching Practices that Foster Self-regulated Learning: a case study. *Educational Research Journal, 1*(1), 1-16.

Elstad, E. (2007). Building self-discipline to promote learning: students' volitional strategies to navigate the demands of schooling. *Learning Inquiry*, 2(1). Recuperado de

<http://springerlink.metapress.com.roble.unizar.es:9090/content/bk2107tt13823380>

Fassott, G. (2006). Operationalisierung latenter Variablen in Strukturgleichungsmodellen: Eine Standortbestimmung. *Zfbf*, 58, 67-88.

Gaeta, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783185>

Gaeta, M. L., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Motivational, volitional and metacognitive aspects of self regulated learning. *Electronic Journal of Reseach in Educational Psychology*, 10(1), 73-94. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?640>

Jarvis, C., MacKenzie, S. y Podsakoff, P. (2003). A Critical Review of Construct Indicators and Measurement Model Misspecifications in Marketing and Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 30, September, 199-218.

Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2006). *LISREL 8,80*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.

Justicia, F. (1998). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, 359-381. Madrid: Síntesis.

Lyke, J. A. y Kelaher, A. J. (2006). Cognition in context. Student's perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47(4), 477-490.

- McCann, E. J. y Garcia, T. (2000). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- McCann, E. J. y Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), 1695-1714.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks., L, Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E. y Kaplan, A. (2000). *The Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *INFOCOP. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 3(27). Recuperado de <http://cop.es/infocop/vernumero.asp?id=1371>
- Paoloni, P., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2007). Conocimiento metamotivacional en la contextualización de una tarea académica. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 91-103.
- Pintrich, P. R. (2000a). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, 451-502. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.

- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Navarra, España.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rosário, P., Mourão, M., Baldaque, M., Nuñez, J.C., González-Pianda, J., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R. y Karabenick, S. A. (2003). Assessing Self-regulated Learning. *Paper presented at the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity* (March 12-13, 2003).
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. y Roberts, E. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: a review of the literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC).

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P., Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 13-29). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

La Motivación para Promover la Autorregulación en la Clase de Inglés de Negocios

Motivation to Promote Self-Regulation in Business English Class

3

Capítulo

María Leticia Moreno Elizalde
Ernesto Geovani Figueroa González
Delia Arrieta Díaz

Resumen

Las personas podemos desarrollar la capacidad de aprender en forma propositiva, crear situaciones en nuestro ambiente que nos ayuden a aprender, buscar la mejor manera de hacerlo de acuerdo a nuestras características como aprendices y aprovechar el apoyo que otros nos brindan, concretamente aprender a ser alumnos autorregulados. Así, la motivación sienta las bases para involucrarse en un proceso de autorregulación. Esto ocurre cuando los alumnos analizan el programa de la asignatura, el contenido de la clase, el tema central de una tarea, etc. y establecen propósitos a alcanzar y creencias motivacionales respecto a su aprendizaje en dicha asignatura. Si el proceso de autorregulación ocurrió en forma adecuada habrá cambios graduales en la motivación del alumno, sus juicios respecto a su autoeficacia para alcanzar la tarea así como sus creencias motivacionales serán paulatinamente más positivos; el objetivo de este estudio es brindar información teórica y práctica acerca de la autorregulación, plantear algunas sugerencias para fomentar la motivación, durante la clase de inglés de negocios impartida en las carreras de contador público, licenciado en administración y licenciado en economía de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) en el ciclo escolar A de 2014.

Palabras clave: aprender, motivación, autorregulación, auto eficiencia.

Abstract

People can develop the ability to learn in a purposeful way, create situations in our environment to help us learn, we can find the best way to do it according to our characteristics as learners and can benefit from the support that others give us, specifically can learn to be self-regulated learners. Thus, motivation lays the foundation to engage in a process of self-regulation. This occurs when students analyze the course syllabus, the content of the class, the focus of a task, etc. and establish purposes to be achieved, and motivational beliefs about learning in that class. If the self-regulatory process occurred properly will be gradual changes in student motivation, their judgments about their self-efficacy to achieve the task and their motivational beliefs will gradually be more positive. So, the aim of this study is to provide theoretical and practical information about self-regulation; make suggestions to encourage motivation during the Business English class taught in the careers of Economics, Accounting and Business Administration in the School of Economics, Accounting and Business Administration (FECA) of the Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) during the school year in 2014.

Keywords: learning, motivation, self-regulation, self efficiency.

Introducción

Los alumnos no saben cómo aprender las materias, no logran encontrar un sentido a lo que se les enseña, ni tampoco saben cómo organizar el ambiente o aprovechar el apoyo del maestro, experto en una materia. ¿Cómo puede el maestro modificar esta situación? aparentemente una combinación adecuada de estrategias de enseñanza, motivación, estrategias de aprendizaje y la interacción social puede favorecer que los alumnos lleguen a autorregular su aprendizaje.

Aprender a actuar en forma autorregulada, por ejemplo, al entender una clase de inglés, depende de que se cuente con un entrenamiento específico para lo cual una parte clave es el docente.

El objetivo de este estudio es brindar información teórica y práctica acerca de la autorregulación, plantear algunas sugerencias para fomentar la motivación, durante la clase de inglés de negocios impartida en las carreras de contador público, licenciado en administración y licenciado en economía de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED); en relación a las variables motivacionales: valor concedido a la tarea, auto eficacia y atribución con el propósito de promover la autorregulación y poder adaptarla a nuestro estilo de enseñanza, así como promover en los alumnos que aprendan a aprender en la materia.

Marco Teórico

Desde el punto de vista de la psicología, la autorregulación es el proceso por el cual los alumnos toman conciencia del propio conocimiento acerca de la realización de una tarea, este conocimiento permite controlar lo que se hace, se dice o se piensa, igualmente al autorregularse los alumnos se sienten motivados hacia la tarea de aprendizaje. La autorregulación académica se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones que se tienen en el

proceso de alcanzar una meta específica (Zimmerman, Bonner y Kovach 1996). El proceso de autorregulación se activa cuando los alumnos conocen el contenido y estructura de la actividad o las actividades de aprendizaje en la clase (Butler 2003).

Entre los diferentes modelos en psicología que existen para explicar la autorregulación, se notan puntos de coincidencia fundamentales (Zimmerman y Schunk, 2001):

- ✓ Concebir la autorregulación como un fenómeno en el que influyen procesos del ambiente (físico y social) y procesos personales (cognoscitivos, afectivos y motivacionales).
- ✓ Se plantea la existencia de un circuito recursivo de retroalimentación durante el aprendizaje, mediante el cual el estudiante supervisa la eficiencia de sus métodos o estrategias de aprendizaje y sus reacciones afectivas y motivacionales.

Asimismo, Pintrich (2000) plantea que la autorregulación parte de cuatro supuestos:

1. Los alumnos asumen un papel activo, ponen en práctica conductas que promueven su aprendizaje y entendimiento;
2. Los alumnos tienen el potencial para regular su aprendizaje;
3. Los alumnos pueden establecer metas o criterios que les sirvan como referente para valorar sus progresos;
4. La autorregulación interviene en la relación entre el contexto de aprendizaje, el alumno y sus progresos en el aprendizaje.

Por otra parte, Zimmerman y Schunk (2001) plantean que hay tres procesos, que son muy importantes por su influencia en el desarrollo de la

autorregulación, estos son: los **cognoscitivo – afectivos**, del **comportamiento** y los **procesos sociales**. El nivel y dirección de la influencia de estos tres procesos varía conforme a las condiciones del contexto físico y social en el que tiene lugar el aprendizaje y las características del estudiante. La relación entre estos factores puede alterarse si el ambiente de la clase propicia un esfuerzo personal por autorregularse. A continuación se describirán cada uno de estos procesos.

Los procesos **cognoscitivos-afectivos** se refieren a *estrategias cognoscitivas, establecimiento de metas y percepción de autoeficacia*. Las *estrategias cognoscitivas* son un conjunto de acciones organizadas que pueden implicar técnicas, principios o reglas para: entender o aprender un material o una habilidad, integrar un nuevo conocimiento con el ya conocido, y recordar este conocimiento en situaciones distintas.

Las estrategias vinculan lo que pensamos (planear antes de escribir, darse cuenta cuando algo no se entiende, recordar lo que ya se aprendió, etc.) y lo que hacemos (tomar notas, volver a leer para aclarar una confusión, llevar registros, elaborar un esquema o un mapa para estudiar, etc.). Las estrategias no pueden ser impuestas, sólo el propio alumno puede decidir qué estrategias le funcionan, por ello al enseñarlas es necesario dar oportunidad a que el alumno las practique, adapte y emplee de acuerdo a sus metas (Rubin y Thompson, 1994).

Además, el *establecimiento de metas*, es algo que un alumno está conscientemente tratando de alcanzar. Una meta no puede ser impuesta por un agente externo puesto que obedece a una decisión personal. El ser capaz de establecer metas tiene un valor motivante muy importante para la autorregulación. Al plantear una meta el individuo activa un proceso evaluativo de su propia ejecución en una tarea, al comparar su ejecución contra estándares personales o estándares socialmente establecidos (Schunk, 1994). La manera como un alumno proponga sus metas define si esta evaluación tendrá efectos positivos e influirá en el esfuerzo y persistencia demostrado al ejecutar una tarea.

En adición, Bandura (1993) plantea que cuando las metas satisfacen los criterios de especificidad, proximidad y dificultad manejable, existe una relación positiva entre la eficacia percibida para el logro de una meta y el esfuerzo invertido, pero cuando no se satisfacen existe una relación negativa. Es decir, en la medida que el individuo se perciba a si mismo como eficaz, más se esforzará al realizar una tarea.

La *auto eficacia*, por su parte, juega un papel central en la elección de una tarea y en el esfuerzo y perseverancia que se demuestra en su ejecución. Al respecto, Zimmerman (1989) cita las siguientes observaciones: Los estudiantes con un alto nivel de auto eficacia manejan estrategias de aprendizaje de alta calidad y monitorean más sus logros. La percepción de auto eficacia está positivamente relacionada con aspectos de aprendizaje tales como la persistencia, el interés intrínseco en una tarea, las actividades efectivas de estudio, la adquisición de habilidades y logro académico. Procesos sociales como el modelamiento o la persuasión verbal, pueden alterar la estimación sobre la propia eficacia. Las creencias sobre auto eficacia pueden afectar el manejo y elección de distintos elementos del ambiente de aprendizaje.

Por otra parte, dentro del proceso de **comportamiento**, hay ciertos comportamientos que de manera particular ayudan al desarrollo de la autorregulación pues ayudan al alumno a identificar rasgos relevantes de su actividad para el logro de una meta, a evaluar y en su caso modificar su actividad y a organizar el ambiente y realimentar su ejecución. Estos comportamientos se ven influenciados por los procesos cognoscitivos – afectivos y por procesos ambientales (Schunk y Zimmerman, 1997).

De igual forma, los **procesos sociales** proveen de fuentes de apoyo físicas y sociales cuya aparición está en función del contexto de aprendizaje o regulada por el propio aprendiz. Los procesos sociales de mayor importancia para un alumno son: la observación de la conducta de otros; el conocimiento que el docente brinda al interactuar con sus alumnos; la propia experiencia ejecutando una tarea o aprendiendo una asignatura en particular.

Recapitulando, se han analizado varios aspectos que participan en el desarrollo de la autorregulación y se ha tratado de enfatizar que éste es un aprendizaje complejo determinado por varios procesos: cognoscitivos-afectivos, del comportamiento y ambientales.

La motivación sienta las bases para involucrarse en un proceso de autorregulación cuando los alumnos analizan el programa de la materia, el contenido de la clase, el tema central de una tarea, etc., y establecen propósitos a alcanzar y creencias motivacionales respecto a su aprendizaje en dicha materia. La motivación durante el aprendizaje inicia y cierra el ciclo de la clase. Si el proceso de autorregulación ocurrió en forma adecuada habrá cambios graduales en la motivación del alumno, sus juicios respecto a su autoeficacia para alcanzar la tarea así como sus creencias motivacionales serán gradualmente más positivos.

Asimismo, la motivación es un proceso psicológico que promueve que el alumno dirija y se mantenga en una actividad que lo conducirá al logro de sus metas. Puede estar influida por la percepción de los demás o por las propias percepciones, así como por las metas que se persiguen. Al ser un proceso, su existencia se infiere de las conductas como la persistencia, el esfuerzo y las expresiones verbales y de los alumnos.

Metodología

La metodología de la investigación incluye, en este estudio, el planteamiento del problema, objetivo general y objetivos específicos, preguntas de investigación, universo o población, e instrumento de recopilación de datos.

Planteamiento del problema.

Existen diferentes razones por las que un alumno fracase al autorregularse en una clase determinada: puede ser que no le conceda un valor; desconoce

cómo plantearse metas o cómo disponer de su tiempo para alcanzarlas; sostiene creencias negativas acerca de la materia o de su capacidad de aprender en ella; no sabe cómo emplear favorablemente recursos sociales; o piensa que el éxito en la tarea depende de circunstancias fuera de su control.

Por estas razones es muy importante que las situaciones de trabajo en el salón de clases de los cursos de inglés de negocios de la FECA UJED se planifiquen de tal manera que se involucren actividades de autorregulación durante la clase en el aula. Asimismo, se promueva la motivación para moderar el propio aprendizaje, al identificar metas personales en el proceso aprendizaje de los alumnos y planificar qué estrategias se han de utilizar, aplicarlas y controlar el proceso de aplicación; así como evaluar y detectar posibles fallos y corregirlos.

Conjuntamente, se espera que los resultados de esta investigación puedan funcionar como una guía para el docente para lograr que los alumnos estén motivados; y puedan reflexionar sobre los beneficios de la actividad de autorregulación, y sostener creencias motivacionales compatibles con el aprendizaje autónomo, al procurar el logro de sus metas personales y sentirse competentes en una tarea.

El presente estudio tiene un enfoque descriptivo, no experimental. Según Hernández, Fernández, Baptista (2008), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población. En este trabajo se describirán algunas sugerencias para promover la motivación durante la clase en el aula, en relación a las variables motivacionales: atribución, valor concedido a la tarea y auto eficacia.

Objetivo general.

El objetivo de este estudio es brindar información teórica y práctica acerca de la autorregulación, plantear algunas sugerencias para fomentar la motivación,

durante la clase de inglés de negocios impartida en las carreras de contador público, licenciado en administración y licenciado en economía de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED); en relación a las variables motivacionales: valor concedido a la tarea, auto eficacia y atribución con el propósito de promover la autorregulación y poder adaptarla a nuestro estilo de enseñanza, así como promover en los alumnos que aprendan a aprender en la materia.

Objetivos específicos.

1. Analizar las variables vinculadas con la motivación: valor concedido a la tarea, autoeficacia y atribución.
2. Proponer acciones para promover la motivación.

Preguntas de Investigación.

1. ¿Cuáles son las preferencias motivacionales de los alumnos de inglés de negocios de la FECA UJED?
2. ¿Cuáles son los propósitos y creencias de los alumnos que están relacionados con su rendimiento académico?

Universo o población.

La población es una colección de todos los elementos que se están estudiando y sobre los cuales intentamos llegar a conclusiones (Del Valle y Gómez, 2004). Durante los ciclos educativos A y B de 2013, y A de 2014 se inscribieron a la clase de inglés de negocios la cantidad de 120 alumnos. De los 120 sujetos de estudio se logró aplicar el instrumento a 60 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1.
Universo o población del estudio.

Carrera	No. Alumnos
Contaduría	15
Administración	25
Economía	20
Total	60

Instrumento.

El instrumento de medición utilizado es el cuestionario adaptado de Flores y Gómez (2004) sobre variables motivacionales que se presenta en el anexo 1. Cada reactivo se califica en una escala en la que la opción “NADA PARECIDO A MI” equivale a 1 punto y a “MUY PARECIDO A MI” equivale a 5 puntos. Con objeto de asegurar la fiabilidad de los resultados es necesario que la aplicación sea anónima y que se asegure a los alumnos que los resultados del instrumento no tendrán un efecto sobre la calificación del grupo.

Fiabilidad del instrumento.

El criterio de fiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

Alfa de Cronbach es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que efectivamente, se parecen. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad alta a partir de 0,80 (Hernández, 2006).

Para este análisis se trasladaron todos los datos obtenidos de los cuestionarios al programa SPSS 17, y se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach donde se obtuvo una fiabilidad aceptable; los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	No. de Elementos
0.660	60

Para el análisis de los datos, basados en el *cuestionario sobre preferencias motivacionales de los alumnos en la materia de inglés de negocios de la FECA UJED* (Flores y Gómez, 2004), se realizó la captura de los mismos en el SPSS para contar con una base de datos de todos los reactivos del cuestionario y de esta manera proseguir con lo que es un análisis estadístico descriptivo. Por lo tanto, los resultados obtenidos de los 60 cuestionarios dan cuenta de los hallazgos y se representan en el siguiente apartado de resultados y análisis.

Resultados y análisis

Los datos recolectados se integraron en SPSS y se logró identificar diferentes variables vinculadas a la motivación: valor concedido a la tarea, auto eficacia y atribución, como se indica en anexo 1. Esta investigación utilizó una escala de Likert del 1 al 5 donde cada reactivo se calificó en una escala en la que la opción “NADA PARECIDO A MI” tenía un equivalente a 1 punto y a “MUY PARECIDO A MI” equivalía a 5 puntos.

La Figuras 1, 2, 3 y 4 ilustran la variable motivacional relacionada con el *valor concedido a la tarea*, la cual se vincula con los propósitos que se persiguen al involucrarse en la tarea. Se clasifican en valor intrínseco y valor extrínseco.

Tabla 3.

Variable motivacional relacionada con el valor concedido a la tarea: Se clasifican en valor intrínseco y valor extrínseco.

Valor Concedido a la Tarea	
Aprendizaje: valor intrínseco	5.- asisto a esta clase porque me interesa saber más sobre ella.
Aprendizaje: valor intrínseco	14.- realizo actividades de esta clase porque me interesa aprender de ellas.
Calificación: valor extrínseco	3.- asisto a esta clase solo por la calificación
Juicio social: valor extrínseco	15.-cumpló con las actividades de esta clase porque interesa lo que otros opinen

En relación al *valor intrínseco, aprendizaje*, los alumnos encuestados dieron una valoración alta en relación a “asisto a clase porque me interesa saber más sobre ella; los alumnos estimaron 43% “parecido a mí” y el 28% opinaron “muy parecido a mí”, como muestra la figura 1.



Figura 1

Porcentajes distribuidos de variable motivacional: valor intrínseco.

Asimismo, la figura 2 señala que los estudiantes valoraron 48 % “parecido a mí” y un 23% “muy parecido a mí” referente a “realizo actividades de esta clase porque me interesa aprender de ellas”. Esto, significa que estas

actividades son importantes y satisfacen un deseo de saber, la curiosidad, el reto de aprender, y el interés por la materia.

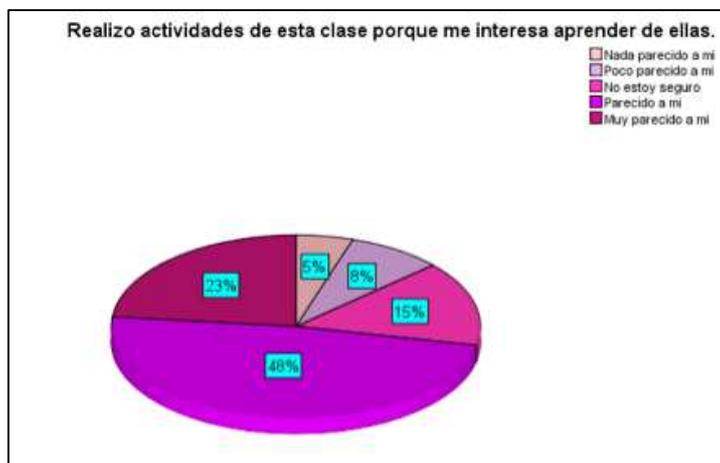


Figura 2
Porcentajes distribuidos de variable motivacional: valor intrínseco.

Sin embargo, el *valor extrínseco, aprendizaje*, muestra una valoración del 30% de los alumnos encuestados en “poco parecido a mí” y el 25% declararon “nada parecido a mí” en relación a “asisto a clase sólo por la calificación”, como revela las figura 3.



Figura 3
Porcentajes distribuidos de variable motivacional: valor extrínseco.

De igual forma, la figura 4 indica una valoración del 43% de los alumnos encuestados en “nada parecido a mí” y el 20% declararon “poco parecido a mí” en relación a “cumplir con las actividades de esta clase porque me interesa lo que otros opinen”

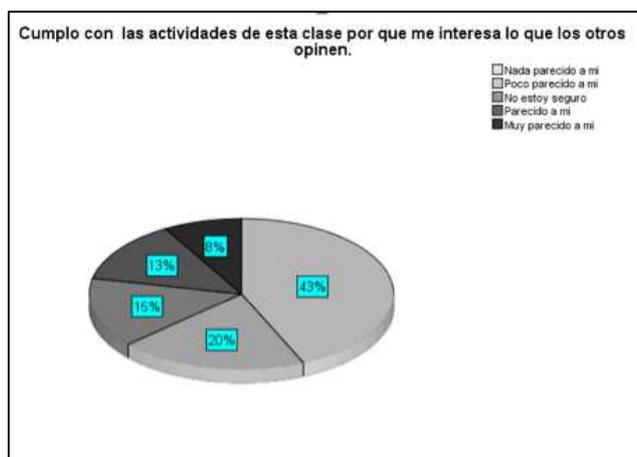


Figura 4
Porcentajes distribuidos de variable motivacional: valor extrínseco.

Los datos revelan que los alumnos no buscan conseguir recompensas, juicios sociales positivos o tratan de evitar valoraciones negativas.

A continuación, se muestra la variable motivacional referente al *auto eficacia* como se demuestra en las figuras 5 y 6.

Tabla 4.
Variable motivacional referente a la autoeficacia.

Variable Motivacional	
auto eficacia	9.- me siento capaz de cumplir con la mayoría de las actividades de esta clase.
auto eficacia	11.- me siento capaz de aprobar esta clase.

La variable motivacional: *auto eficacia* muestra el promedio de valoración más alta, ya que los estudiantes declararon por una parte, que se sentían capaces de cumplir con la mayoría de las actividades de la materia con

un porcentaje de 52% “parecido a mí” y el 30% “muy parecido a mí”, respectivamente, como demuestra la Figura 5.



Figura 5
Porcentajes distribuidos de la variable motivacional: autoeficacia.

Y por la otra, los alumnos que se sentían capaces de aprobar la clase expresaron una valoración de 45% “parecido a mí” y 35 % “muy parecido a mí”, Figura 6. De acuerdo a los datos recolectados parece que la mayoría de los alumnos aluden a juicios positivos acerca de su capacidad para realizar actividades escolares (estudiar, presentar un examen, pasar el año). La percepción que un alumno tiene de su eficacia ante diferentes tareas puede modificarse si un alumno tiene éxito en las metas que se le asignan o que selecciona.

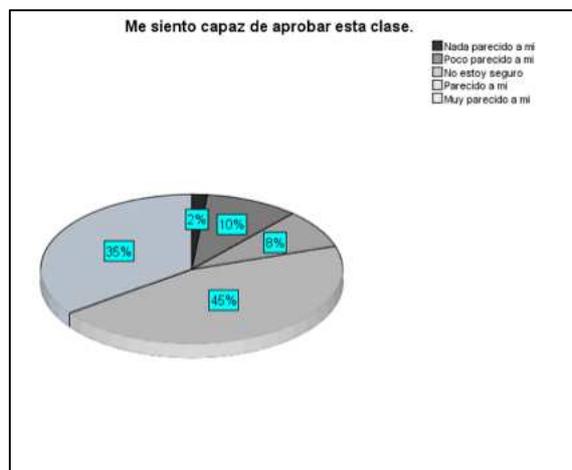


Figura 6
Porcentajes distribuidos de la variable motivacional: autoeficacia.

Finalmente, como tercer variable motivacional tenemos la *atribución*, la cual se categoriza en: atribución interna controlable, atribución interna no controlable, y atribución externa. En este sentido, se presentará el análisis de los resultados de la variable A) *Atribución interna controlable*; B) *Atribución interna no controlable*; y C) *Atribución externa*, correspondientemente.

Tabla 5.
Variable motivacional relacionada a la atribución interna controlable.

Atribución interna controlable	
Esfuerzo: atribución interna controlable	2.- que me vaya bien o mal en esta clase depende de mi esfuerzo.
Esfuerzo: atribución interna controlable	10.- pasar o reprobado esta clase depende de mi esfuerzo

Las figuras 7 y 8 presentan los resultados de la variable motivacional *atribución interna controlable*. Por una parte, se observa que el 40% de los alumnos juzgaron “muy parecido a mí” y el 37% valoraron “parecido a mí” relativo a “que me vaya bien o mal en esta clase depende de mi esfuerzo” (Figura 7).

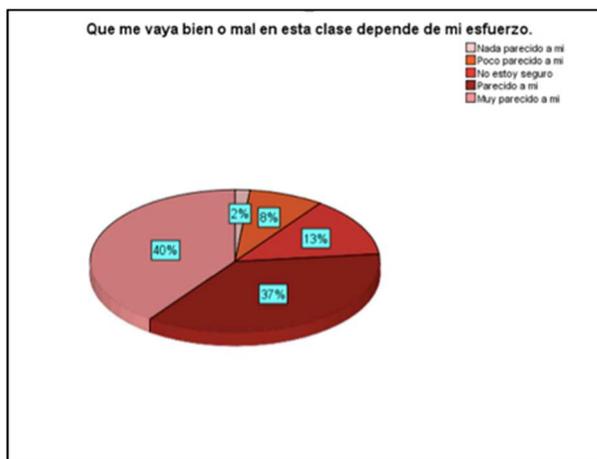


Figura 7

Porcentajes distribuidos de la variable motivacional: atribución interna controlable.

Por otra parte, la figura 8 distingue que los alumnos valoraron de igual forma “muy parecido a mí y “parecido a mí” respectivamente con un 38 %. Esto significa, de acuerdo a los resultados, que los estudiantes explican sus éxitos o fracasos en las actividades académicas escolares (estudiar, presentar un examen, pasar el año) en función de su esfuerzo y consideran que tienen control de esta variable.

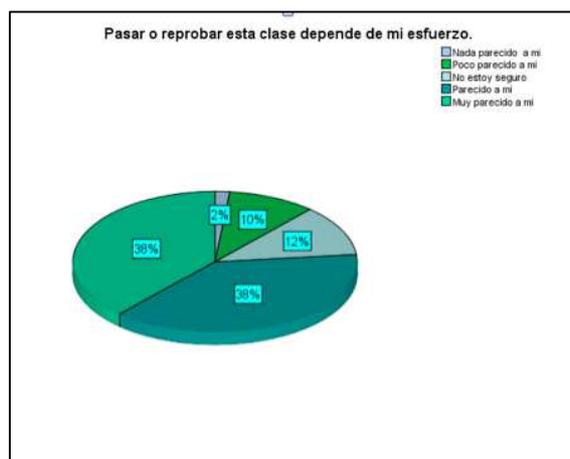


Figura 8

Porcentajes distribuidos de la variable motivacional: atribución interna controlable.

Tabla 6.

Variable motivacional relacionada a la atribución interna no controlable.

Atribución interna no controlable	
Habilidad: atribución interna no controlable	7.- que me vaya bien o mal en esta clase depende de mi habilidad.

De igual forma, la figura 9, perteneciente a la variable motivacional, “Habilidad: atribución interna no controlable”, muestra una alta estimación ya que la mayoría de los alumnos atribuyeron un 57 % a “parecido a mi”; 17% para “no estoy seguro” y 15% a “muy parecido a mi”. Los resultados indican que los estudiantes explican sus éxitos y fracasos en las actividades académicas escolares en función de su habilidad y consideran que no tienen control de esta variable.

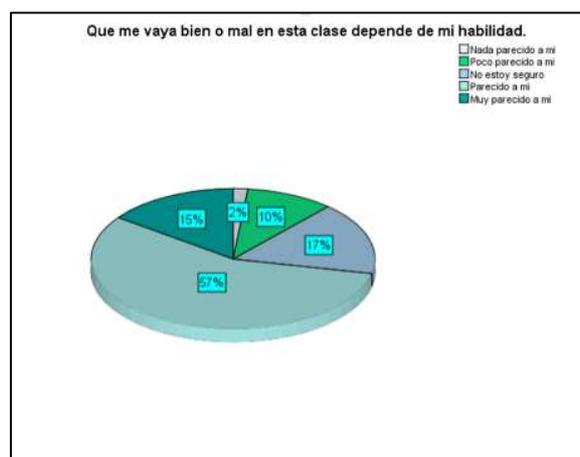


Figura 9

Porcentajes distribuidos de la variable motivacional habilidad: atribución interna no controlable.

Tabla 7.

Variable motivacional relacionada a la atribución externa.

Atribución Externa	
Dificultad de la tarea: atribución externa no controlable	1.- que me vaya bien o mal en esta clase depende de que tan difícil sea
Suerte: atribución externa no controlable	4.- aprobar o reprobado esta clase depende mi suerte.
Maestro: atribución externa no controlable	6.- que me vaya bien o mal en esta clase depende del maestro.
Maestro: atribución externa no controlable	12.-Cumplir con las actividades depende del maestro
Suerte: atribución externa no controlable	13.- asistir la mayoría de las veces a esta clase depende de la suerte.

Finalmente, los hallazgos respectivos a la variable motivacional: *Dificultad de la tarea: atribución externa no controlable* (figura 10), los alumnos en “que me vaya bien o mal en esta clase depende de que tan difícil sea” opinaron “parecido a mí” con un 27% y con un 23% comentaron “no estoy seguro” y 22% “poco parecido a mí”, respectivamente.

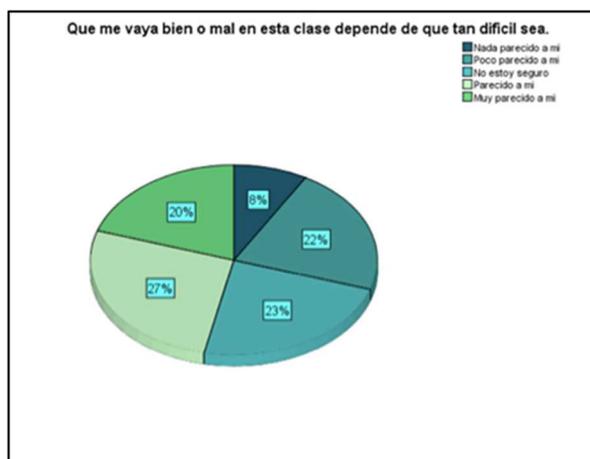


Figura 10

Porcentajes distribuidos de la variable motivacional dificultad de la tarea: atribución externa no controlable.

Además, la variable motivacional relacionada con *Suerte: atribución externa no controlable* (figura 11), referido a “aprobar y reprobado esta clase

depende de mi suerte”. Los alumnos expresaron “nada parecido a mí” con un 42% y con un 22% comentaron “poco parecido a mí” y 18% “no estoy seguro”, respectivamente.

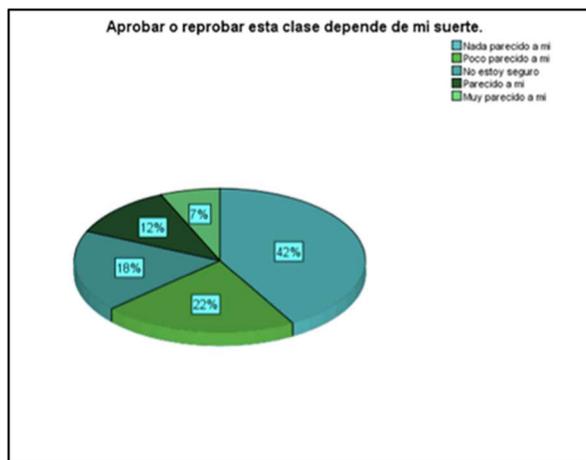


Figura 11

Porcentajes distribuidos de la variable motivacional relacionada con suerte: atribución externa no controlable.

De igual forma, la variable motivacional relacionada con *Suerte: atribución externa no controlable* (figura 12), concerniente a “asistir la mayoría de las veces a esta clase depende de mi suerte”. Los alumnos dijeron “nada parecido a mí” con un 38% y con un 23% comentaron “poco parecido a mí” y 15% “no estoy seguro”, respectivamente.



Figura 12

Porcentajes distribuidos de la variable motivacional relacionada con suerte: atribución externa no controlable.

Asimismo, la variable motivacional relacionada con *Maestro: atribución externa no controlable* (figura 13), respectivo a “que me vaya bien o mal en esta clase depende del maestro”. Los alumnos apuntaron “no estoy seguro” con un 30% y con un 22% comentaron “parecido a mí” y 20% “poco parecido a mí”, respectivamente.



Figura 13
Porcentajes distribuidos de la variable maestro: atribución externa no controlable.

Posteriormente, la variable motivacional relacionada con *Maestro: atribución externa no controlable* (figura 14), pertinente a “cumplir con las actividades depende del maestro”. Los alumnos anotaron “no estoy seguro” con un 27% y con un 23% comentaron “poco parecido a mí” y 22% “parecido a mí”, respectivamente.



Figura 14
Porcentajes distribuidos de la variable maestro: atribución externa no controlable.

En general, las figuras apuntadas anteriormente, relacionadas con la variable motivacional: *Dificultad de la tarea: atribución externa no controlable*, revelan que los estudiantes explican sus éxitos y fracasos en tareas escolares (estudiar, presentar un examen, pasar el año) en función de su suerte, de la dificultad en la tarea o de los otros (maestros, compañeros, padres).

Conclusiones y reflexiones

Tomando en consideración los resultados sobre las preferencias motivacionales de los alumnos de los cursos de inglés de negocios de la FECA UJED, a través de la aplicación del instrumento adaptado de Flores y Gómez (2004) sobre variables motivacionales; es importante identificar lo que motiva a los alumnos para estar en la clase. A los alumnos los motivan diferentes cosas, algunos alumnos van por un genuino interés en la clase y otros porque la materia de inglés de negocios es parte de las asignaturas del plan de estudios de la FECA UJED.

La presente investigación reveló que los propósitos y creencias de los alumnos están relacionados con su rendimiento académico. Los alumnos con alto rendimiento, atribuyen en mayor medida sus éxitos a su esfuerzo, sus metas en las actividades son de aprendizaje y tiene una mayor percepción de auto eficacia. En contraste, los alumnos de bajo rendimiento, atribuyen en mayor medida sus éxitos o fracasos al maestro o la suerte y a la dificultad de la tarea, en sus metas muestran una mayor preocupación por el juicio social (lo que se pueda decir de ellos) y por la calificación. Los alumnos con rendimiento medio se encuentran en un punto intermedio en relación con estas variables.

Por lo tanto, se exponen algunas sugerencias para promover la motivación en relación a las variables motivacionales: valor concedido a la tarea, auto eficacia y atribución para planificar que los alumnos se involucren en actividades de autorregulación durante la clase de inglés de negocios.

Valor Concedido a la Tarea.

- ✓ Hacer notar la utilidad del conocimiento y las habilidades de enseñanza en el aula y la vida diaria.
- ✓ Ofrecer opciones de actividades para cumplir con los requisitos del curso.
- ✓ Establecer opciones diferenciadas de incentivos de forma que la mayoría pueda obtenerlos.
- ✓ Alentar a los alumnos a que identifiquen sus intereses en la materia y la forma cómo pueden satisfacer estos intereses.
- ✓ Crear situaciones de aprendizaje que inicien despertando el interés y curiosidad de los alumnos. Por ejemplo, contando anécdotas acerca de personajes importantes, platicando los usos en la vida diaria que ha tenido un determinado invento, haciendo demostraciones reales, hablando de sus experiencias aprendiendo el tópico que se está tratando, etc.
- ✓ Analizar qué tipo de incentivos extras podría proporcionar, por ejemplo por una actividad bien desarrollada durante la clase o por una tarea desarrolladas con cierto nivel de calidad.
- ✓ En la realización de tareas y exámenes establecer parámetros de éxito que representen un desafío alcanzable.
- ✓ Reconocer los logros de los alumnos por pequeños que sean.

Auto eficacia.

- ✓ Enseñar a los alumnos a establecer y priorizar sus actividades y a evaluar objetivamente su desempeño en ellas.
- ✓ Favorecer la posibilidad de que la mayoría de los alumnos experimenten de alguna forma el éxito.
- ✓ Plantear actividades con un nivel de dificultad apropiado, es decir, desafiante pero alcanzable.
- ✓ Diseñar la enseñanza de forma que los alumnos puedan participar en forma activa y puedan valorar su propia competencia.

Atribución.

- ✓ Hacer notar los éxitos por pequeños que sean a los alumnos y demostrar que estos se debieron al esfuerzo.
- ✓ Dar a los alumnos una realimentación detallada y específica respecto a las fortalezas y aspectos que necesitan perfeccionarse.
- ✓ Enseñar a los alumnos a analizar una actividad de aprendizaje de forma que puedan identificar qué aspectos ya dominan y qué aspectos necesitan perfeccionar.
- ✓ Demostrar estrategias para que los alumnos las adapten a su trabajo.
- ✓ Enseñar a los alumnos que los errores pueden superarse y/o preverse si se analizan las tareas paso por paso.

Para concluir, podemos sugerir que una vez que se ha identificado la motivación como base para planificar que los alumnos se involucren en actividades de autorregulación, es necesario, también, establecer metas y planificar estrategias, donde los alumnos sean capaces de analizar y seleccionar la actividades; así como comprometerse con sus metas. Asimismo, en función de las metas, los alumnos adoptan las estrategias, y las ponen en práctica en un contexto particular para supervisar su eficiencia y eficacia. Todo esto para formar alumnos que auto regulan su aprendizaje, ya que plantean metas para su ejecución; tienen creencias positivas acerca de sus habilidades para aprender; emplean estrategias efectivas para asimilar, organizar y recuperar la información; así como establecen un ambiente propicio para el aprendizaje.

Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Breen, M. y Littlejohn, A. (2000). *Classroom Decision – Making Negotiation and Process Syllabuses in Practice*: Cambridge University Press.
- Butler, D. (2003). Self-Regulation and Collaborative Learning in Teachers' Professional Development. *Trabajo presentado en la reunión de la European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI)*. Recuperado de:

www.ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/EARLI%20Final%20Paper.pdf
- Butler, D. y Winne, P. (1995) Feedback and Self-regulated Learning: a Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*. 65, 3, 245-281.
- Flores M. R. C. Gómez, J. & Macotela, S. (2004) *Perception of motivational variables related to academic achievement in secondary school students*. Trabajo presentado en el 28th International Congress of Psychology.
- Guzmán, C. Y. (2003). *Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar tareas de inglés en estudiantes de secundaria: una experiencia*. Tesis presentada para obtener el grado de maestro, Facultad de Psicología UNAM.
- Hernández, S, R. (2013). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill/ Interamericana de México.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rubin, J. Y Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*: Cambridge University Press.

Schunk, D. H. (1994). *Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings*. In D. H. Schunk & B. J.

Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.

Vigotsky, L (1978). *La formación de los procesos psíquicos superiores*. México: Planeta.

Zimmerman, B. J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated learning *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99): Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners: Beyond achievement to self –efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives (2nd Ed.)* (pp. 289-307): Mahwah, NJ: Erlbaum.

Relación de Autoestima y Motivación: el Caso de Estudiantes de Preparatoria

Relationship of Self-Esteem and Motivation: Case of High School Students

4

Capítulo

Marco Alberto Núñez Ramírez
Berta Ermila Madrigal Torres
Patricia Mercado Salgado

Resumen

El objetivo de la presente investigación es evaluar la relación entre la autoestima y la motivación. Evidencia teórica y empírica sostiene la existencia de una asociación relevante entre dichas variables, sin embargo, todavía no se ha precisado cómo se asocia la autoestima general con los tipos de motivación: logro, poder y afiliación; así como la posible existencia de un nivel de influencia teniendo a la autoestima como variable independiente. Como prueba empírica se obtuvo una muestra de 77 estudiantes de una preparatoria privada de la ciudad de Durango. Se encontró que la autoestima se asocia de manera positiva y significativa con las motivaciones de logro y poder, más no así, con la de afiliación; asimismo, los hallazgos mostraron que la autoestima influye positivamente no en todos los tipos de motivación.

Palabras clave: Logro, poder, afiliación y autoestima

Abstract

The aim of the present investigation is to evaluate the relation between the self-esteem and the motivation. Theoretical and empirical evidence maintains the existence of association between these variables, however, has still not needed how the general self-esteem is associated with the types of motivation: achievement, power and affiliation; as well as the possible existence of a level of influence having to the self-esteem like independent variable. We obtained as empiric proof a sample of 77 students of a preparatory located in the city of Durango. We found that the self-esteem is associated by a positive and significant way with the motivations of achievement and power, but not, with the motivation of affiliation; also, the findings showed that the self-esteem influences positively not in all the types of motivation.

Keywords: Achivement, power, affiliation, self-esteem

Introducción

Dos de los principales factores que determinan el éxito del aprendizaje escolar son la motivación y el nivel de autoestima de los estudiantes (Elliott, 1986; Abouserie, 1995; Acosta & Hernández, 2004; Cordero & Rojas, 2007). La autoestima es inherente a todo ser humano, pues es un producto social que se desarrolla en la interacción entre el hombre y su entorno; debido a su carácter social y desarrollador pues tiene un significado muy importante para la educación (Acosta & Hernández, 2004). Mientras tanto, la motivación es la palanca que mueve toda conducta, la cual permite provocar cambios en el nivel escolar y general (García & Doménech, 2002).

Para Hernández (1991) existen aspectos personales que determinan el aprendizaje escolar como el poder (inteligencia y aptitudes), la motivación, la personalidad y el saber hacer (empleo de habilidades). Según Corno y Snow (1986) citados en González-Pineda *et al* (1997) existen tres ámbitos que facilitan el aprendizaje: el cognitivo (habilidades y conceptos previos), conativo (estilos de aprendizaje) y el ámbito afectivo (la personalidad y la motivación). Cabe resaltar que los autores sitúan aspectos como la autoestima y motivación en la parte afectiva.

En las clasificaciones anteriores es posible observar que tanto la motivación como la autoestima se conforman como elementos claves para el éxito del aprendizaje escolar. Ante ello se plantea la siguiente cuestión ¿Cómo se relacionan la autoestima y la motivación?

El estudio de la motivación y el comportamiento busca responder a preguntas acerca de la naturaleza humana (Hersey, Blanchard & Johnson, 1998). Los jóvenes están motivados por obtener éxito y no fallar en su consecución, cuando se experimenta una elevada autoestima que resulta del éxito (Rodríguez & Caño, 2012). La autoestima puede influir en diferentes aspectos del comportamiento humano, incluyendo el niveles de aspiración y aprendizaje; siendo en este último donde ha sido considerada como un

elemento importante para determinar el éxito en las escuelas (Afari, Ward & Kline, 2012).

La autoestima fluctúa en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo y afecta de forma importante a su motivación (Rodríguez & Caño, 2012). Esto se debe a que la autoestima depende en gran medida de la educación que recibe la persona (Acosta & Hernández, 2004).

Partiendo del fenómeno del aprendizaje escolar resulta evidente la interacción entre la autoestima y la motivación. Primeramente la autoestima es uno de los dos componentes motivacionales del autoconcepto en conjunto con la autoconsistencia (Elliott, 1986). Incluso tiene una fuerza motivacional (Rosenberg, 1979).

De acuerdo a la teoría de la autodeterminación se postula que las personas poseen orientaciones motivacionales para alcanzar algo, las cuales difieren de acuerdo a las fortalezas y orientaciones de cada individuo (Deci & Ryan, 2000). Las anteriores son respuestas a las situaciones a las que se enfrenta las personas al interpretar y responder a su entorno (Hodgins, Brown & Carver, 2007). Dentro de tales aspectos particulares es posible enmarcar a la autoestima.

A pesar de la existencia de evidencia empírica y teórica que sostiene la relación de dichas variables, todavía no queda claro su tipo de asociación. Autores coinciden en la existencia de una asociación significativa entre autoestima y motivación, tales como Franks (1974), Wells y Marwell (1976), Franks y Marolla (1976), Ellis, (1979), Bachman (1982) y Tesser, (1980), Gardner (2004), Judge *et al* (2005), Heimpel, Elliot y Wood (2006); Judge y Hurst (2007), Cordero y Rojas (2007), Pierce y Gardner (2008), Kim, Peng y Chiu (2008), McGregor, Nash y Inzlicht (2009), Veira, Ferreriro y Bucena (2009).

Incluso algunos otros autores asocian a la autoestima con ciertos tipos de motivación. En el caso de la clasificación dada por McClelland (1961) (logro,

poder y afiliación) autores como Abouserie (1995), Martín *et al* (2007), Ongunleye (2012), Moradi y Razaviyayn (2013), Nwankwo, Obi y Agu (2013) asocian a la autoestima con la motivación de logro; mientras Percival (2001) con la motivación social o de afiliación. Además, no se ha abordado ampliamente la relación respecto a la motivación de poder y los constructos en conjunto. Asimismo, para Wang (2012) la relación entre autoestima y motivación de logro sólo es limitada

Tal evidencia muestra la necesidad de un estudio más amplio que contemple la relación de la autoestima no sólo con dicho tipo de motivación, sino con toda su taxonomía para precisar cómo se da la asociación entre dichas variables de estudio.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente hipótesis:

H₁ La autoestima se asocia de forma significativa y positiva con los tipos de motivación (poder, logro y afiliación).

Evidencia encontrada no sólo sostiene la relación entre las variables, sino que expresa la existencia de una influencia de la autoestima sobre la motivación en investigaciones como las de Pierce y Gardner (2009), McGregor, Nash y Inzlicht (2009); Incluso para Hodgins, Brown y Carver (2007) la influencia se realiza de manera a la inversa. Se observa que todavía falta mucho por investigar respecto al tema, y más aún respecto a los tipos de motivación. De tal manera se presenta como segunda hipótesis:

H₂ La autoestima influye de manera significativa y positiva sobre los tipos de motivación (poder, logro y afiliación).

Autoestima

De acuerdo con Sánchez (1999) en los últimos años el estudio de la autoestima ha cobrado cada vez más interés dentro de la academia. El mencionar la alta o baja autoestima se ha convertido en parte cotidiana del vocabulario de los

interesados en la salud mental (Lara *et al*, 1993). La autoestima es una de las áreas que más crecimiento ha tenido en cuanto a propuestas de estudio (Boden, Fergusson & Horwood, 2008).

De acuerdo a Cast y Burke (2002) el estudio de la autoestima ha cobrado tres caminos independientes: autoestima como resultado, enfocándose en el proceso que produce o inhibe la valoración de sí mismo con autores como Coopermith (1967) y Rosenberg (1979); la autoestima como un motivo propio, donde cobra relevancia la tendencia del comportamiento para evaluar positivamente al yo (Tesser, 1980); y la autoestima como cuidado del yo, la cual provee protección ante las experiencias desagradables.

La autoestima como vivencia ha existido desde que el hombre existe (Loli & López, 2001). Representa la importancia que tiene para el sujeto la autoimagen percibida y cómo la valora (González-Pineda *et al*, 1997). A grandes rasgos es una evaluación personal que los individuos hacen de sí mismos para aprobar o desaprobarse (Pierce *et al*, 1989).

La autoestima es una evaluación global de las propias características y atributos que distinguen al individuo (Elliott, 1986). Generalmente es conceptualizada como una parte del autoconcepto; incluso ambos términos han sido identificados en algún tiempo (Cast & Burke, 2002). Coopersmith (1967) la define como un juicio personal de valía, que es expresado en actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Incluye una actitud de aprobación o desaprobación e indica cuánto el individuo confía en sí mismo para sentirse capaz, significativo, exitoso y valioso (Pierce & Gardner, 2008).

La autoestima depende en gran medida de la educación que recibe la persona (Acosta & Hernández, 2004). Es el grado de percepción de las cualidades y características contenidas en el propio autoconcepto como positivas; asimismo refleja la autoimagen física de las personas, la visión de sus logros, capacidades y valores y, el éxito se percibe de acuerdo de acuerdo a los anteriores (APA, 2010).

La autoestima como actitud es uno de los principales factores que determinan el comportamiento humano (Afari, Ward & Swe, 2012). Es el cómo una persona se siente acerca de sí mismo, bien o mal (Ferkany, 2008); sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo, que se proyecta en la potencialización de las capacidades personales (Rosenberg, 1979). Refleja diversos atributos y capacidades, los cuales se manifiestan en hechos externos e internos; estos últimos se reflejan en sentimientos y creencias (Pierce et al, 1989).

La autoestima puede influir en diferentes aspectos del comportamiento humano incluyendo el nivel de aspiración y aprendizaje; siendo en este último donde ha sido considerada como un elemento importante para determinar el éxito en las escuelas (Afari, Ward & Kline, 2012). La autoestima se aprende, se cambia y es posible mejorarla (Acosta & Hernández, 2004). Las personas se evalúan a sí mismas a partir de los éxitos y fracasos cotidianos (Sánchez, 1999). La autoestima fluctúa en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo y afecta de forma importante a su motivación (Rodríguez & Caño, 2012).

Investigadores han reconocido a la autoestima como un fenómeno jerárquico y multifacético (Wells, & Marwell, 1976; Lara *et al*, 1993). Esto ha originado diferentes posturas respecto a la clasificación de elementos que conlleva el estudio de la autoestima, donde se ha consensado en la existencia del autoconcepto, autoimagen y autoeficacia (Coopersmith, 1967; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Tharenou 1979; Rosenberg, 1979).

Sin embargo, ante la variedad de propuestas sobre los elementos que conforman a la autoestima, todavía no existe una aceptación dentro de la academia (Boden, Fergusson & Horwood, 2008). Lo anterior hace que no se tenga un adecuado entendimiento sobre el rol que juega cada dimensión en la autoestima global (Pierce & Gardner, 2009).

Motivación

El estudio de la motivación permite entender y conocer el comportamiento humano, lo que a su vez permite preverlo y, por tanto controlarlo (autocontrol o heterocontrol) a través del manejo de las necesidades o motivos que impulsan al comportamiento, y de los objetivos o metas que lo dirigen (Soto, 2001).

Las motivaciones son la palanca que mueven toda conducta, que permite provocar cambios en el nivel escolar y general (García & Doménech, 2002). Se conforma por las fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior, y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia las metas. (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1999). Es la presión interna surgida de una necesidad, también interna, que excitando las estructuras nerviosas, origina un estado energizante que impulsa al organismo a la actividad; iniciando, guiando y manteniendo la conducta hasta que alguna meta se logra o, la respuesta se bloquea (Soto, 2001).

La motivación puede ser entendida como los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta (Robbins, 2004). No es un proceso unitario, sino que conlleva componentes diversos que las teorías actuales no han conseguido integrar, por lo que uno de los principales retos de la investigación es clarificar este tema (Núñez & González-Pumariega, 1996).

Todas las personas se encuentran motivadas a comportarse bajo particulares formas, de acuerdo a sus respectivas necesidades (Ongunleye, 2012). Para el estudio de la motivación han surgido diferentes posturas donde se pueden encontrar la jerarquía de necesidades de Maslow (1954), el modelo ERG de Akderfer, y el modelo de dos factores de Herzberg (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1999) y el modelo de motivación de logros de McClelland (1961), el cual se ha tomado como base para el presente estudio, pues clasifica a la motivación en logro, poder y afiliación, que atienden a las necesidades humanas. Pues en esencia, motivos o necesidades son la causa principal de la acción (Hersey, Blanchard & Johnson, 1998).

La clasificación de McClelland (1961) se basa principalmente en la motivación de logro, la cual es el deseo de alcanzar estándares de excelencia y difíciles tareas. Una persona con alto nivel de motivación de logro prefiere situaciones con un mayor nivel de riesgo o dificultad, la cual posee una aceptable oportunidad de éxito (Atkinson & Litwin, 1960), ya que principalmente la motivación bajo esta visión es un deseo de cumplir una meta o vehículo para tomar un comportamiento específico (Graham, 2004).

Materiales y Métodos

El tipo y diseño de investigación, los instrumentos de medición empleados y los sujetos de investigación, se explican a continuación.

Tipo y diseño de investigación.

La presente investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva, transversal y correlacional. Es cuantitativa porque conlleva la recolección de datos por una encuesta para probar las hipótesis, con base en la medición numérica y análisis estadístico (Yan-Lu, 1987). Descriptiva porque pretende caracterizar (Briones, 1996). Es correlacional porque trata de establecer la relación entre variables; es transversal porque la recolección de la información se limitó a una sola ocasión, y su diseño es no experimental porque obtiene y analiza los datos sin modificar ninguna de las condiciones existentes (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

Instrumentos de medición.

Se empleó el cuestionario de autoestima propuesto por Rosenberg (1965) conocido como RES por sus siglas en inglés *Rosenberg Self-Esteem Scale*, el cual se encuentra compuesto por 10 reactivos, donde cinco están articulados

en forma positiva y los otros restantes de manera negativa. De acuerdo con Afari, Ward y Kline (2012) el RES es el cuestionario más usado, validado y documentado en la literatura académica sobre el tema, el cual además, es fácil de administrar y evaluar.

Para su administración se realizó una adaptación del cuestionario tomando como base las traducciones al español del RES para estudiantes encontradas en Vázquez, Jiménez & Vázquez-Morejón (2004), Martín-Albo *et al* (2007), Camargo *et al* (2009) y Aguirre, Alonso y Guidorizzi (2010).

Mientras tanto, para la medir la motivación se utilizó el cuestionario MLA, propuesta por Steers y Braunstein (1976), conformado por 15 reactivos, que se basan en la clasificación dada por McClellan (1965) de motivación de logro, poder y afiliación. Cada componente se conformó por cinco reactivos, los cuales se encontraban de manera desordenada dentro del cuestionario.

Ambos variables fueron medidas mediante escala likert-5: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = Indeciso, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo.

Participantes.

Mediante la recolección de datos se obtuvo una muestra por conveniencia conformada por 77 estudiantes de sexto semestre de preparatoria de la Universidad TecMilenio campus Durango, donde 55.8% fue de género masculino y 44.2% femenino. La recopilación de datos se realizó por medio de autoadministración del instrumento de medición durante el mes de mayo de 2014 en dicha institución educativa.

Resultados

Se midió la confiabilidad, la cual es el grado de consistencia de un instrumento, cuyos valores *alpha* de *Cronbach* deben ser ≥ 0.7 (Hair, Anderson & Black, 2004; Morales 2007). Se obtuvo una α de 0.824 para la variable de autoestima, mientras que los componentes de la motivación de logro ($\alpha=0.687$), poder ($\alpha=0.623$) y afiliación ($\alpha=0.653$) fueron cercanos al valor mínimo, lo cual reflejó un nivel de confiabilidad mediano.

Los resultados descriptivos de los *ítems* de la variable de autoestima estuvieron entre los valores ($\chi=3.53$; $\sigma=1.324$) para el reactivo ocho y ($\chi=4.77$; $\sigma=0.484$) en el reactivo uno. Cabe resaltar que ocho de los 10 *ítems* estuvieron por encima del valor cuatro (De acuerdo). Es de llamar la atención que la parte negativa del cuestionario (*ítems* 6-10) tuvieron la mayoría valores menores que los de la parte positiva (*ítems* 1-5) con excepción del reactivo siete ($\chi=4.38$; $\sigma=1.039$, Tabla 1).

Por su parte, para la variable de motivación los reactivos se localizaron entre los valores ($\chi=3.19$; $\sigma=1.342$) en el *ítem* 3 y ($\chi=4.56$; $\sigma=0.851$) en el 13. En este caso 10 de los 15 reactivos alcanzaron por encima el valor cuatro. Las desviaciones estándar fueron de regular a bajas, mostrando que la información obtenida pertenece a la presente muestra recolectada (Tabla 2).

Tabla 1.
Resultados descriptivos: autoestima.

	Autoestima	Media	Desv
1	Siento que soy una persona digna de aprecio igual que los demás	4.77	.484
2	Estoy convencido que tengo cualidades buenas	4.61	.588
3	Soy capaz de hacer cosas tan bien como la mayoría de la gente	4.61	.610
4	Tengo actitud positiva hacia mí mismo	4.39	.652
5	En general estoy satisfecho de mí mismo	4.17	.768
6	Siento que no tengo mucho para estar orgulloso	3.84	1.257
7	En general me inclino a pensar que soy un fracasado	4.38	1.039
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo	3.53	1.324
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil	4.03	1.214
10	A veces creo que no soy buena persona del todo	3.19	1.193

Tabla 2.
Resultados descriptivos: motivación.

	Reactivos	Media	Desv.
1	Trato fuertemente de mejorar mi trabajo anterior	4.21	.817
2	Me gusta competir y ganar	4.47	.836
3	A menudo encuentro que hablo con las personas a mi alrededor acerca de asuntos no relacionados con lo que hago frecuentemente	3.40	1.103
4	Me gustan los retos difíciles	4.14	.838
5	Me gusta llevar el mando	4.27	.955
6	Me gusta agradar a los otros	4.27	.955
7	Deseo saber cómo voy progresando al terminar las tareas	4.23	.841
8	Me enfrento a personas que hacen cosas con las que estoy en desacuerdo	3.61	1.126
9	Busco relaciones cercanas con mis compañeros	4.01	.980
10	Me gusta fijarme y alcanzar metas realistas	4.40	.730
11	Me gusta influir en otras personas para que hagan lo que deseo	3.62	1.278
12	Me gusta pertenecer a grupos y organizaciones	3.53	1.165
13	Me gusta la satisfacción de terminar una tarea difícil	4.56	.851
14	Con frecuencia trabajo para obtener más control sobre los acontecimientos a mi alrededor	4.06	.922
15	Me gusta trabajar más con otras personas que solo	3.43	1.342

En cuanto a la descripción de medias para los componentes la motivación, el logro fue la más alta ($\chi=4.30$; $\sigma=0.549$), seguido por la autoestima ($\chi=4.15$; $\sigma=0.912$), motivación de poder ($\chi=4.00$; $\sigma=0.654$); mientras que la más baja fue la motivación de afiliación ($\chi=3.72$; $\sigma=0.723$). Además, como se puede observar las desviaciones estándar fueron menores a 1.0.

Para poner a prueba H_1 se realizó correlación *Spearman*. Se encontró que la autoestima se asocia de manera positiva y significativa con la motivación de logro ($r=0.391$, $p\leq 0.01$) y motivación de poder ($r=0.265$, $p\leq 0.05$); lo cual no sucedió respecto a la motivación de afiliación. La evidencia empírica encontrada soporta parcialmente la hipótesis de investigación, ya que el resultado no fue favorable respecto a la motivación de afiliación (Tabla 3).

Tabla 3.
Correlación de variables.

Componentes	Media	Desviación Estándar	Autoestima	Logro	Poder	Afiliación
Autoestima	4.15	0.912	1			
Motivación de logro	4.30	0.549	0.391**	1		
Motivación de poder	4.00	0.654	0.265*	0.617**	1	
Motivación de afiliación	3.72	0.723	0.219	0.373**	0.634**	1

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Para probar H_2 se empleó regresión múltiple tomando como variable independiente (VI) a la autoestima y como dependiente (VD) la motivación. Los resultados muestran que la autoestima influye de manera significativa y positiva sobre la motivación de logro ($\beta=0.432$; $p\leq 0.01$, $F=17.201$) explicando el 19% de la varianza, y la motivación de poder ($\beta=0.310$; $p\leq 0.01$; $F=8.001$), con una R^2 de 0.096, cercano al 10% de la varianza. Mientras tanto, la evidencia empírica no encontró influencia significativa sobre la motivación de afiliación. La evidencia soporta parcialmente H_2 con excepción en el caso de la motivación de afiliación (Tabla 4).

Tabla 4.
Regresión múltiple de autoestima (VI) sobre la motivación (VD).

Autoestima (VI)	Motivación (VD)		
	Logro	Poder	Afiliación
Autoestima	0.432**	0.310**	0.197
R^2	0.187	0.096	0.039
R^2 ajustada	0.176	0.084	0.026
F	17.201	8.001	3.021

**Significativa en un nivel ≤ 0.01

Conclusiones y discusión

No cabe duda que tanto la autoestima como la motivación son dos elementos básicos para el aprendizaje escolar (Elliott, 1986; Abouserie, 1995) Acosta & Hernández 2004; Cordero & Rojas, 2007). Esto ha sido localizado dentro de la literatura en el área de la educación, psicología y comportamiento organizacional. Resulta evidente que la posibilidad del manejo y desarrollo de ambas variables permitiría potencializar las capacidades y habilidades del individuo. A pesar de los estudios interdisciplinarios sobre el área todavía falta mucho por explicar sobre el papel que juegan dichas variables en su interacción dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien las posturas de Hernández (1991) como las de Corno y Snow (1986) han tratado de explicar las fuentes personales que determinan el aprendizaje, todavía no parece clara la asociación entre la autoestima general y los tipos de motivación.

Partiendo del hecho de que los jóvenes pueden estar motivados para obtener éxito cuando se experimenta una elevada autoestima (Rodríguez & Caño, 2012), y que la autoestima puede influir en diferentes aspectos del comportamiento humano incluyendo el niveles de aspiración y aprendizaje (Afari, Ward & Kline, 2012); es posible la afirmar la existencia de una asociación relevante entre autoestima y la motivación.

En la presente investigación mediante una muestra de 77 estudiantes de preparatoria se pudo corroborar que existe un grado de asociación positiva entre la autoestima general y la motivación de logro y de poder; no obstante, no se encontró relación significativa entre la autoestima y la motivación de afiliación. Este resultado requiere cierto interés pues no favorece el carácter social que tiene la autoestima, al no poner hincapié en la interacción entre el hombre y su ambiente (Acosta & Hernández, 2004).

El anterior resultado se añade como evidencia empírica a las posturas de Franks (1974), Wells y Marwell (1976), Franks y Marolla (1976), Ellis (1979),

Bachman (1982) y Tesser, (1980), Gardner (2004), Judge *et al* (2005), Heimpel, Elliot y Wood (2006), Judge y Hurst (2007), Cordero y Rojas (2007), Pierce y Gardner (2008), McGregor, Nash y Inzlicht (2009), Veira, Ferreriro y Bucena (2009), los cuales postulan la existencia de una relación importante entre autoestima y motivación. En este caso, la aportación de la correlación fue que a lo ya demostrado anteriormente se añade que la relación de la autoestima con la motivación difiere considerablemente en cuanto a su taxonomía de motivación de logro, poder y de afiliación.

Los resultados de la regresión múltiple mostraron que efectivamente la autoestima influye de forma positiva y significativa sobre los tipos de motivación, pero sólo en el caso de la motivación de logro y de poder. Dichos resultados corroboran las posturas de Abouserie (1995) y Ongunleye (2012), quienes asocian a la autoestima con la motivación de logro, al igual que Pierce y Gardner (2009) y, McGregor Nash y Inzlicht (2009), los cuales mencionan la existencia de una influencia de la autoestima sobre la motivación. Lo anterior continúa con la visión de que la autoestima tiene una fuerza motivacional (Rosenberg, 1979).

Cabe resaltar que el presente estudio tiene ciertas limitaciones metodológicas. La principal fue la muestra, la cual no estuvo constituida por un muestreo probabilístico y su tamaño no fue suficiente para el empleo de mejores análisis estadísticos como ecuaciones estructurales, las cuales podría haber permitido la realización de un análisis factorial confirmatorio (Morales, 2007). Además, no se presentó un análisis de validez de constructo debido a la existencia de gran evidencia empírica de los instrumentos, especialmente en el cuestionario de autoestima de Rosenberg (1979).

Ante los resultados mostrados resulta necesario investigar la relación entre autoestima y motivación, pero en esta ocasión, tomando en cuenta los componentes de la autoestima. Dicho trabajo puede ser más explícito y rico en cuanto al nivel de asociación de las variables descompuestas en sus factores que las definen. En tal situación sería conveniente la realización de un análisis

de regresiones múltiples por medio de ecuaciones estructurales, por tal motivo, se requerirá tener una muestra mayor.

Referencias

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying, *Studies in Higher Education*, 20 (1), 19-26.
- Acosta, R. & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1 (11), 82-95.
- Afari, E., Ward, G. & Kline, M. S. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: Relation of academic achievement and self-esteem among Emirati Students, *International Education Studies*, 5 (2), 49-57.
- Aguirre, A. A., Alonso, M. M. & Guidorizzi, A. C. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 18, 634-640.
- American Psychological Association (2010). *APA. Diccionario Conciso de Psicología*. España: Manual Moderno.
- Atkinson, J. W. & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.
- Bachman, J. G. (1982). Family relationships and self-esteem. En *Social psychology of the self-concept*. En , M. Rosenberg & H. B. Kaplan (comp.) (pp. 356-364). Arlington: Harlan Davidson.
- Nwankwo, B. E., Obi, T. C. & Agu, S. A. (2013). Relations between self-esteem and achievement motivation among undergraduates in South Eastern Nigeria. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13 (5), 102-106.

- Boden, J. M., Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2008). Does adolescent self-esteem predict later outcomes? A test of the causal role of self-esteem. *Development and Psychopathology*, 20, 319-339.
- Briones, G., (1996). Metodología de la Investigación cuantitativa en las ciencias sociales. ICFES: Colombia.
- Camargo, A. L., Rodríguez, C., Ferrel, F. R. & Ceballos, G. A. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la salud de una universidad pública de la Ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 24, 91-105.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of Self-Esteem, *Social Forces*, 80 (3), 1041-1068.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman
- Cordero, F. R. & Rojas B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Educare*, 11 (2),
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. Wittrock (comp.) *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Elliott, G. C. (1986). Self-esteem and self-consistency: A theoretical and empirical link between two primary motivations. *Social Psychology Quarterly*, 49 (3), 207-218.
- Ellis, A. (1979). Creative personality and identity. *Psychological Reports*, 43, 1103-1110.

- Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 119-132.
- Franks, D. D. (1974). Current conceptions of competence motivation and self-validation. En D. Field (comp.). *Social Psychology for sociologists*. New York: Halsted.
- Franks, D. D. & Marolla, J. (1976). Efficacious and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry*, 39 (4), 324-341.
- García, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (comp.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- García, F. J. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia*, 16, 24-35.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C. Glez-Pumariega, S. & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicotema*, 9 (2), 271-289.
- Hair, F., Anderson, R. & Black W., (2004) *Análisis multivariante (5a ed.)* España: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México: International Thomson Editores.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la instrucción*. México: Trillas.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4a ed.)* México: McGraw Hill.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E. (1998). *Administración del comportamiento organizacional, liderazgo situacional (7a ed.)* México.

- Hodgins, H. S., Brown, A. B. & Carver, B. (2007). Autonomy and control motivation and self-esteem. *Self and Identity*, 6, 189-208.
- Judge, T. A., Bono, J.E., Erez, A. & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment, *Journal of Applied Psychology*, 90 (2), 257-268.
- Judge, T. A., Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1212-1227.
- Kim, Y., Peng, S. & Chiu, C. (2008). Explaining self-esteem differences between chinese and north americans: dialectical self (vs. self-consistency) or lack of positive self-regard. *Self and Identity*, 7, 113-128.
- Lara-Cantú, M. A., Verduzco, M. A. Acevedo, M. & Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (2), 247-255.
- Loli, A. E. & López, E. (2001). Inventario de autoestima para adultos ALPEL Forma-AD. *Revista de Investigación en Psicología*, 4 (1), 67-83.
- Martín-Albo, J. Núñez, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale; translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Martin, A., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J. & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: the yields of good relationships for student's achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17 (2), 109-125.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- McGregor, I. Nash, K. A. & Inzlicht, M. (2009). Threat, high self-esteem, and reactive approach-motivation: Electroencephalographic evidence. *Journal of*

Experimental Social Psychology. Disponible en:
www.elsevier.com/locate/jesp

Moradi, A. & Razaviyayn (2013). Share of achieve motivation, self-efficacy and self-esteem in predicting Isfahanian female's entrepreneurial behavior. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4 (9), 2837-2846.

Morales, P. (2007). La fiabilidad de los tests y escalas. Universidad Pontificia Comillas.<http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>.

Morales, P. (2011). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Maslow, A. H. (1954). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Núñez, J. C. & González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. 53-72.

Ongunleye, A. J. (2012). Self esteem and achievement motivation: behavioral traits for entrepreneurship, business and economic growth and development, *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, 1 (3), 145-148.

Percival, J. (2001). Self-esteem and social motivation in aged-segregated settings. *Housing Studies*, 16 (6), 827-840.

Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989) Organization-based self-esteem: construct definition, measurement and validation, *Academy of Management Journal*, 32 (3), 622-648.

- Pierce, J. L. & Gardner, D. G. (2009). Relationships of personality and job characteristics with organization-based self-esteem. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (5), 392-409.
- Ramzan, H. & Galin, M. (2012). Relationship between happiness and achievement motivation: A case of university students. *Journal of Elementary Education*, 23 (1), 53-65.
- Robbins, S. P. (2004) *Comportamiento organizacional* (10a ed). México: Pearson Education de México.
- Rodríguez, C. & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Book.
- Sánchez, E. (1999). Relación entre autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15 (2), 251-260.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. L. & Stantos, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional, impacto de las emociones*, México: Thomson Editores.
- Steers, R. & Braunstein, D. (1976). A behaviorally based measure of manifest needs in work settings, *Journal of Vocational Behavior*, Octubre, 254.
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación escolar en centros educativos*, (pp. 209-242) Madrid: MEC. Disponible en:

http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf

Tesser, A. (1980). Self-esteem maintenance in family dynamics, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 77-91.

Vázquez, A. J., Jiménez, R. & Vázquez-Morejón (2004). *Escala de autoestima de Rosenberg, fiabilidad y validez en población clínica española, Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247-255.

Veira, A., Ferreiro, M. C. & Bucena, M. J. (2009). Influencia de la baja motivación y la baja autoestima en el rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galgo-Portugues de Psicopedagogia*. Braga: Universidad do Minho.

Wang, K. T. (2012). Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *International Journal of Psychology*, 47 (4), 305-314.

Wells, E. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills: Sange Publications.

Ya-Lun, C. (1987). *Análisis Estadístico*. México: Nueva Editorial Interamericana.

El Establecimiento de Metas Como Guía en la Autorregulación del Aprendizaje

Setting Goals as a Guide for Self – Regulated Learning

5

Capítulo

María Celia Quintana Terés
María Isabel Royo Sorrosal

Resumen

En este capítulo se presentan algunos resultados obtenidos en la investigación denominada *Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de educación superior*, en la que se buscó identificar las principales similitudes y diferencias en el proceso de autorregulación de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico. La investigación se apoyó en la teoría del Aprendizaje Autorregulado de Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk y otros investigadores. Se realizó bajo el enfoque cualitativo con un diseño de casos múltiples en el que mediante la técnica de la entrevista se obtuvo información sobre el proceso de aprender. Como resultado, se encontraron importantes diferencias en el proceso de autorregulación de los estudiantes de diferente rendimiento académico en relación al establecimiento de metas, la orientación que tienen hacia las metas y la autoevaluación. Los estudiantes de alto rendimiento académico establecen metas claras, precisas y a corto y mediano plazo, lo que les permite orientar sus acciones de aprendizaje y facilita la autoevaluación en relación a ellas; en contraste, los estudiantes de bajo rendimiento académico no acostumbran a establecer metas y si lo hacen son generales, vagas y a largo plazo, lo que dificulta la valoración de su desempeño.

Palabras clave: Autoevaluación, rendimiento académico, estudiantes, educación superior.

Abstract

This chapter presents some results obtained from a research called *Self-Regulated Learning in College Students*, in which we sought to identify the main similarities and differences in the process of self-regulation between high and low academic performance students. The investigation is based on the Self-Regulated Learning Theory of Barry J. Zimmerman, and Dale H. Schunk, among others. It was developed with a qualitative focus via a multiple- case- study model to obtain the information about the learning process. As a result of the investigation, we identified important differences in the process of self-regulation among students with different academic performance in relation to their goal setting, goal orientation and self-evaluation. We found that students with high academic performance set clear, accurate, and short and medium term goals, allowing them to guide their learning actions and facilitates self-evaluation in relation to these; in contrast, low-performing students do not tend to set goals, and if they do, these are general, vague and long term, which hampers the assessment of their performance.

Keywords: Self-evaluation, academic performance, students, higher education.

Introducción

En las instituciones de educación superior se espera que los estudiantes que han elegido y cursan una programa académico de licenciatura, estén interesados por el aprendizaje y los resultados que obtienen como preparación para un futuro ejercicio de esa profesión, pero la realidad que puede observarse es que los estudiantes presentan rendimientos académicos muy distintos, desde los que obtienen promedios altos, cercanos a una calificación perfecta, hasta los que obtienen promedios tan bajos que ponen en riesgo la permanencia en sus estudios universitarios.

En la investigación, de la que se extrae este informe, se analizó el proceso de autorregulación del aprendizaje y las diferencias más importantes entre los estudiantes que presentan un rendimiento académico bajo en contraste con los que presentan un rendimiento académico alto. El objetivo de investigación de comparar estudiantes que se encuentran en los extremos del rendimiento académico, tiene la finalidad de poder determinar cuáles son los elementos más importantes que ocasionan dicha diferencia.

En este trabajo se revisará la importancia del establecimiento de metas, la orientación a la meta y la autoevaluación, que en la elaboración de la investigación aparecen como determinantes en los resultados académicos que obtienen los estudiantes.

La investigación se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Autorregulado, en la que diversos autores han realizado un trabajo coordinado proporcionando una unidad teórica. Estos autores son principalmente Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk entre otros.

Método

La investigación se diseñó desde el paradigma cualitativo como un estudio de casos múltiples, en el que cada estudiante que participó se consideró un caso. Se seleccionaron estudiantes de educación superior pertenecientes a los

extremos del rendimiento académico, es decir, un grupo de estudiantes de rendimiento académico alto con un promedio académico semestral de 9.7 o superior, mientras el otro grupo es de estudiantes de rendimiento académico bajo que se manifiesta en promedio general cercano a siete, que es la calificación mínima aprobatoria de la institución, o recurrente reprobación de materias.

Se seleccionaron cuatro estudiantes de rendimiento académico alto y cuatro estudiantes de rendimiento académico bajo, y se incluye un caso de interés que se refiere a un estudiante con un historial de bajo rendimiento académico que transita a un rendimiento académico alto, de esta forma el total de participantes en la investigación fue de nueve estudiantes de licenciatura.

La intención de elegir estudiantes de los extremos del rendimiento académico fue favorecer el análisis y la comparación de la información aportada por los integrantes de los grupos, para definir similitudes y diferencias entre ellos, lo que permitió describir las relaciones existentes entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y los resultados académicos que obtienen.

Mediante entrevista abierta se buscó comprender el problema de la deficiente autorregulación del aprendizaje partiendo de la descripción detallada del proceso de aprender que realiza cada estudiante, analizando lo que sucede antes, durante y después de las actividades de aprendizaje.

Las categorías de análisis obtenidas del proceso de Autorregulación del Aprendizaje (Zimmerman, 2000, 2005, p. 16), se establecieron como aspectos específicos de búsqueda durante las entrevistas realizadas a los participantes, con la finalidad de analizar el proceso en general, así como sus particularidades y posibles deficiencias. Se establecen las tres fases del proceso de autorregulación, fase de previsión, fase de desempeño o control volitivo y fase de autorreflexión, cada fase se compone de dos subproceso generándose un total de seis subprocesos que agrupan a las 16 categorías de análisis que guían la investigación, de las que se revisan las tres categorías directamente relacionadas con metas para ser presentadas en este capítulo, y

que son establecimiento de metas, orientación a la meta y autoevaluación, con la intención de presentar resultados detallados de estos elementos.

Para la realización de la investigación se consideró el rendimiento académico como el nivel en el que un estudiante responde a los objetivos educativos propuestos por la institución en la que cursa un programa de licenciatura de forma presencial, y que se manifiesta en las calificaciones obtenidas en las materias que cursa durante un semestre, es decir, el rendimiento académico se traduce al valor numérico del promedio semestral.

Se han presentado los aspectos generales del método empleado para la realización de la investigación, a continuación se hace la revisión de los aspectos teóricos más importantes para este trabajo.

El Aprendizaje Autorregulado y el papel de las metas

La autorregulación del aprendizaje se refiere a la medida en la que los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, en relación a tres dimensiones: metacognición, motivación y conducta (Zimmerman, 2001, p. 5).

El proceso de la autorregulación del aprendizaje se lleva a cabo mediante un proceso que consta de tres fases, de planeación, de desempeño y de autorreflexión (Zimmerman y Campillo, 2003; en Zimmerman, 2008). Las conclusiones que se obtienen de la fase de autorreflexión al final del proceso, sirven de base para iniciar el proceso de planeación de un nuevo aprendizaje, por lo que este proceso se considera un ciclo continuo.

Varios autores han aportado sus conocimientos al campo de la Autorregulación del Aprendizaje, entre los que destacan Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich, Monique Boekaerts, Markku Niemivirta, Moshe Zeidner, Judith L. Meece, Richard S. Newman, Frank Pajares y Philip H. Winne entre otros más.

Se espera que los estudiantes autorregulados implementen más efectivamente las estrategias de aprendizaje y realicen un monitoreo y evaluación mejores de sus progresos respecto a la meta, se espera también que organicen un ambiente más productivo para el aprendizaje, que busquen asistencia cuando la necesitan, se esfuercen más y tengan mayor persistencia en las actividades de aprendizaje, que ajusten mejor las estrategias, y que establezcan nuevas metas más efectivas cuando las actuales sean logradas (Zimmerman y Schunk, 2008).

En la teoría del aprendizaje autorregulado se describen los elementos que constituyen el proceso de autorregulación, pero en este trabajo se abordan tres que son: el establecimiento de metas educativas, la orientación hacia la meta y la autoevaluación, por lo que se revisa lo que los estudiantes hacen antes, durante y al finalizar una actividad de aprendizaje en relación a las metas.

El establecimiento de metas proporcionará mejores resultados si son claras, específicas, a corto plazo, integradas jerárquicamente y desafiantes para el estudiante. Establecer metas vagas y desestructuradas o no establecer ninguna meta impiden poder realizar una evaluación del desempeño en el aprendizaje, la única valoración que podrá hacerse será en relación al desempeño de otros compañeros (Zimmerman, 2008). El establecimiento de metas es un proceso cognitivo en el que se establece un criterio con el cual poder comparar posteriormente el propio desempeño (Pintrich, 2000, 2005, p.472). En el establecimiento de metas también se considera importante dividir metas complejas o metas a largo plazo en metas pequeñas a corto plazo que sean más fáciles de manejar y comprender para el estudiante.

La orientación a la meta es el compromiso de los estudiantes con el logro de las metas establecidas en la fase de planeación. La orientación a la meta forma parte de las creencias motivacionales y está relacionada con las creencias de autoeficacia, es decir, si la persona que aprende se considera capaz de cumplir la meta fácilmente puede comprometerse con ella, realizar un

mayor esfuerzo y persistir más tiempo en el logro de la mismas (Zimmerman, 2008).

Las metas que establecen los estudiantes en el proceso de aprendizaje pueden ser metas de aprendizaje o metas de resultados. Las metas orientadas al aprendizaje (Dwek y Elliot, 1983, en Meece, 1994), tienen como objetivo tratar de mejorar el nivel de competencia o comprensión, donde el aprendizaje se valora como un fin en sí mismo, y los sentimientos de orgullo, de éxito y logro se derivan de tener una sensación de control sobre el aprendizaje y el desarrollo de una competencia basada en normas establecidas por el mismo estudiante.

En contraste, cuando las metas están orientadas a los resultados (Dwek y Elliot, 1983, en Meece, 1994), los estudiantes tratan de demostrar su alta capacidad para obtener opiniones favorables sobre su desempeño en relación con los esfuerzos y actuaciones de los demás. Estos estudiantes suelen utilizar estándares referidos a normas externas para juzgar si su desempeño es adecuado, como calificaciones o premios académicos. Cuando el interés del estudiante está centrado en el resultado, el sentido de logro deriva de hacer las cosas bien con poco esfuerzo, hacerlo mejor que otros, o cumplir un estándar de éxito definido de forma externa y el aprendizaje pierde importancia (Meece, 1994).

La autoevaluación se refiere a la comparación de la información obtenida durante el automonitoreo del desempeño con la meta a lograr (Zimmerman 2000, 2005). Zimmerman (2008) comenta que los estudiantes autorregulados se autoevalúan comparando los resultados obtenidos con las metas establecidas en la fase de planeación, las que servirán como estándar de comparación, y por el contrario, los estudiantes con deficiencias en la autorregulación no tienen esos estándares porque no establecen metas específicas durante la planeación y como resultado se les dificulta evaluar su desempeño o tienen que recurrir a la comparación de resultados con sus compañeros de clase para juzgar su efectividad.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis comparativo realizado entre estudiantes de diferente nivel de rendimiento académico en relación al establecimiento de metas, orientación a la meta y a la autorreflexión. Primero se presentan los resultados de los estudiantes de alto rendimiento, a continuación a los estudiantes de bajo rendimiento y posteriormente se comentan las diferencias entre los ambos grupos.

Establecimiento de metas.

Antes de iniciar las actividades de aprendizaje los estudiantes de alto rendimiento académico analizan la tarea a realizar estableciendo metas y estrategias para lograrlas. Las metas que establecen se relacionan tanto con el aprendizaje que obtienen como con los resultados que se derivan de esas actividades, son claras, específicas, de corto y mediano plazo que les permite vigilar su cumplimiento.

Los estudiantes de alto rendimiento académico establecen metas de resultados altas, como obtener calificaciones de 9 o superiores, pero no solo les importa el promedio logrado sino que algunos establecen como meta la obtención del premio académico que otorga la universidad, lo que implica un promedio semestral de 9.7 o superior. Dwek y Bempechet (1983, en Meece, 1994) consideran que los alumnos que prefieren las tareas o metas difíciles, creen que si se esfuerzan más son más competentes. En este mismo sentido, los estudiantes que participan en la investigación comentan que tienen seguridad en su capacidad de aprender y si consideran que la tarea a realizar es difícil se esfuerzan más para aprender para mantener buenas calificaciones.

Lo anterior coincide con la aportación de Schunk (2008) cuando explica que los estudiantes con alta percepción de autoeficacia participan más fácilmente, trabajan más, persisten más tiempo cuando hay dificultades y tienen niveles de desempeño más altos, y que además de la autoeficacia, las

expectativas de resultados y la percepción de utilidad del aprendizaje tienen un impacto positivo en sus resultados académicos.

Por otra parte, los estudiantes de bajo rendimiento académico establecen pocas metas, muy generales y a largo plazo; por lo que no les ayudan a orientar sus actividades, evaluar su desempeño y valorar el logro de la meta.

La regulación del esfuerzo se ve fortalecida en estudiantes que tienen metas claras tanto de aprendizaje como de resultados, ya que la comprensión y aprendizaje de los contenidos así como las calificaciones que obtienen puede servir para medir el nivel de logro de las metas y por tanto saber si es necesario mayor esfuerzo. Pero estos estudiantes de bajo rendimiento no establecen metas claras y específicas que les permitan medir su nivel de logro y que podrían motivar a un mayor esfuerzo en las actividades de aprendizaje, como preparar mejor los exámenes, entregar todas las tareas y de mejor calidad.

Los estudiantes de bajo rendimiento académico comentan que tienen confianza en su capacidad de aprender, pero aun así se considera que tienen un bajo sentido de autoeficacia porque no establecen metas ni realizan actividades de aprendizaje que impliquen retos. Pueden decir que sí tienen confianza en su capacidad para aprender, pero en sus metas y actividades de aprendizaje no lo demuestran. Esta actitud de los estudiantes que participan en la investigación, concuerda con lo que comenta Newman (1990, en González y Tourón, 1992) cuando explica que los estudiantes con un bajo concepto de autoeficacia evitan admitir el fracaso para proteger sus percepciones de competencia.

En cuanto a las diferencias entre los grupos de rendimiento académico en relación al *establecimiento de metas*, el de los estudiantes de alto rendimiento es de mejor calidad que el de los estudiantes de bajo rendimiento académico, ya que están mejor definidas por lo que sirven de guía para el aprendizaje y como medida de comparación para evaluar los resultados que

obtienen. Esta diferencia resultante entre grupos de rendimiento coincide con lo que comenta Zimmerman (2008) respecto a que establecer metas vagas y desestructuradas o no establecer ninguna meta dificultan poder realizar una evaluación del desempeño en el aprendizaje.

Los resultados que surgen de la comparación entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico son confirmados por el estudiante de transición, ya que considera entre otras cosas que establecer metas claras le ha ayudado a pasar de ser un estudiante de bajo rendimiento a ser ahora un estudiante de alto rendimiento académico, lo que reafirma las diferencias en relación al desempeño de los estudiantes de alto y bajo desempeño académico.

Orientación a la meta.

Las diferencias entre los grupos de rendimiento académico en relación a la orientación a la meta, se encuentran en que los estudiantes de alto rendimiento académico tienen un elevado concepto de autoeficacia, tienen altas expectativas de resultados, tienen interés y valoran todas las actividades de aprendizaje, lo que les permite mantenerse orientados al logro de las metas de aprendizaje y de resultados que han establecido.

En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento académico tienen un nivel menor de autoeficacia, tienen bajas expectativas de resultados, no tienen interés ni valoran todas las actividades de aprendizaje por realizar, lo que unido al deficiente establecimiento de metas, dificulta que los estudiantes estén orientados al logro de metas.

Los resultados que se obtienen en esta investigación en relación a la *orientación a la meta* concuerdan con las aportaciones de Zimmerman cuando comenta que la percepción de autoeficacia influye en el establecimiento de metas, ya que si el estudiante cree que tiene la capacidad suficiente, podrá establecer metas de aprendizaje más altas (Zimmerman 2000, 2005), y por

tanto tener altas expectativas respecto a los resultados de su aprendizaje, mientras que los estudiantes con una baja percepción de autoeficacia son menos optimistas respecto a los resultados de sus esfuerzos por aprender. Además agrega que mientras más interés y valor se le asigne a la tarea, existirá un mayor compromiso con su realización (Zimmerman, 2008).

Autoevaluación.

Los estudiantes de alto rendimiento académico al realizar autoevaluaciones, comparan sus resultados académicos con las metas de resultados establecidas desde el inicio del proceso de autorregulación del aprendizaje, comparan también con sus desempeños previos y con el esfuerzo que realizaron para esa actividad de aprendizaje, señalan que no comparan sus resultados con los de sus compañeros, estas conductas les permiten monitorear su desempeño y valorar el cumplimiento de las metas.

En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento académico realizan sus autoevaluaciones de formas variadas, un estudiante señala que no realiza ninguna comparación, otro comenta que compara sus resultados académicos con el 8 que necesita para mantener la beca, uno más compara constantemente sus resultados con los de sus compañeros y el otro realiza comparaciones de sus resultados actuales con resultados anteriores, así como con los resultados obtenidos por sus compañeros. De los cuatro estudiantes de bajo rendimiento académico solo uno realiza comparaciones de sus resultados con sus desempeños previos, lo que le permite establecer si sus resultados están mejorando o no, pero no habla de establecer un plan personal para obtener resultados académicos superiores a los que ha obtenido con anterioridad. Aunque todos realizan comparaciones de sus resultados académicos, solo uno las hace respecto a sus desempeños anteriores para valorar si hay alguna mejora, los demás comparan sus resultados con los obtenidos por sus compañeros, con la calificación para mantener la beca o no realizan ninguna comparación. Como en general estos estudiantes no

acostumbran establecer metas de aprendizaje ni de resultados, no tienen una guía con la cual establecer comparaciones para monitorear su desempeño.

Las principales diferencias entre los estudiantes de rendimiento académico alto y bajo respecto a la *autoevaluación* son, primero el tipo de autoevaluaciones que realizan porque los estudiantes de alto rendimiento académico evalúan su desempeño y lo comparan con las metas de resultados, con sus desempeños previos y con el esfuerzo que realizaron para obtenerlo, de esta forma se les facilita establecer correcciones en su desempeño para obtener mejores resultados o en su caso seguir obteniendo buenos resultados académicos.

Por otro lado, los estudiantes de bajo rendimiento académico no realizan una relación entre su desempeño y el resultado obtenido, algunos comparan sus resultados con los de sus compañeros y solo un estudiante los compara con resultados anteriores, lo que les dificulta analizar una evaluación que permita establecer algún plan de mejora en sus resultados. Estos resultados confirman lo que comenta Zimmerman al explicar que los alumnos que no establecieron metas específicas durante la planeación, no tienen estándares para evaluar su desempeño por lo que recurren a la comparación con sus compañeros para juzgar su efectividad, (Zimmerman, 2008).

Nuevos elementos para el análisis.

De la información proporcionada por los estudiantes entrevistados surgen dos temas recurrentes que no se consideraron en el inicio de la investigación como categorías de análisis, esos temas son aspectos emocionales que los estudiantes refieren en relación al proceso de aprendizaje y el concepto de flojera, que por el uso frecuente durante las conversaciones se ha integrado al análisis.

Aspectos emocionales relacionados al aprendizaje.

Los estudiantes de alto rendimiento académico refieren sentir estados de ansiedad y nerviosismo relacionados con su desempeño académico y los resultados que obtienen, algunos de ellos se consideran perfeccionistas y en el caso de ellos esta situación le ha generado problemas de salud.

De acuerdo a Santrock (2003) la ansiedad es una sensación difusa de miedo y aprensión y considera que es normal que un estudiante se preocupe cuando tenga que afrontar desafíos académicos, pero algunos estudiantes tienen niveles elevados de ansiedad, en especial los estudiantes que obtienen buenos resultados académicos.

Los estados emocionales que refieren los estudiantes de alto rendimiento académico se presentan durante todo el proceso de autorregulación del aprendizaje, porque sienten ansiedad desde la Fase de Previsión cuando establecen metas de resultados altas y anticipan exámenes o trabajos difíciles, en la Fase de Desempeño o control volitivo cuando realizan las actividades de aprendizaje y sienten que no tienen el control porque es un trabajo en equipo o porque al ser perfeccionistas sienten ansiedad de que el trabajo no cumple con la calidad requerida para una buena calificación y en la Fase de Autorreflexión porque les genera frustración no recibir la calificación esperada que les permita cumplir con las metas establecidas.

En los estudiantes de bajo rendimiento académico los aspectos emocionales relacionados con el aprendizaje se muestran como desánimo por los bajos resultados, impotencia para resolverlos y el reconocimiento de problemas personales que afectan su desempeño en sus estudios.

Los estudiantes de bajo rendimiento académico refieren sentir más ansiedad cuando están esperando saber sus calificaciones, debido a que es el momento en el que realizan una valoración de su desempeño y la calificación que podrían obtener.

Concepto de Flojera en relación al aprendizaje.

Debido a la frecuente mención del concepto “flojera” o alguna otra palabra derivada de ésta se realizó una revisión de su uso durante las entrevistas por parte de los estudiantes.

Los estudiantes de alto rendimiento académico mencionan las palabras flojera o flojo como una situación que deben evitar para mejorar sus resultados o en referencia a otras personas.

Las palabras flojera o flojo son mencionadas por los estudiantes de bajo rendimiento como razón por la que no realizan las actividades de aprendizaje.

Los estudiantes de alto rendimiento académico expresan que al darse cuenta que sienten flojera realizan un cambio de actitud hacia el aprendizaje pensando en sus metas y enfocándose en ellas. En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento académico expresan el concepto de flojera con mucha frecuencia y lo mencionan como razón para no hacer las actividades de aprendizaje, además no expresan en ningún momento la intención de cambiar de actitud respecto a las actividades de aprendizaje.

Es posible que al atribuir a la flojera el bajo desempeño, los estudiantes se liberen de evaluar su capacidad para aprender y proteger así su percepción de competencia hacia el aprendizaje. Aunque la flojera es un estado interno de la persona, los estudiantes la expresan como un elemento que se presenta y no está bajo su control, por lo que le dan un tratamiento de causa externa sin serlo, a la que atribuyen su bajo rendimiento académico y sobre la que no tienen control. Ningún estudiante de bajo rendimiento expresa hacer algo para evitar o sobreponerse a la flojera, cuando el estudiante acepta como causa de su bajo rendimiento la flojera, desarrolla actitudes defensivas porque deriva en evitar o postergar la actividad de aprendizaje y apatía.

Fortalezas de los estudiantes de alto rendimiento académico.

Los estudiantes de alto rendimiento académico establecen metas de aprendizaje y de resultados que son claras, precisas, y a corto y mediano plazo. Establecer metas claras y precisas ayuda a los estudiantes a orientar sus acciones hacia el aprendizaje, es posible que las metas de aprendizaje que establecen no sean concretas, pero expresan la intención de aprender todo lo que les sea posible mientras están en la universidad porque será la base para el ejercicio de su profesión.

El aprendizaje que obtienen en la universidad lo relacionan directamente con las oportunidades de obtener un buen trabajo y con la calidad con la que podrán ejercer su profesión una vez que hayan concluido sus estudios. Las metas de resultados que establecen son concretas, están en un rango numérico que es específico, de 9 o superior, lo que les permite monitorear su logro de forma continua y verificar su cumplimiento, y en caso de no ser así, establecen acciones para mejorar su rendimiento académico.

Son estudiantes que valoran todas las actividades de aprendizaje por lo que asisten a clases, hacen las tareas y estudian para exámenes, lo que les permite cumplir sus metas de aprendizaje y de resultados. Estas acciones las realizan en todas sus materias, las que les parecen interesantes y relacionadas con su carrera y las que no, porque saben que todas ellas forman parte de su programa académico y necesitan aprender y obtener buenas calificaciones para cumplir con sus metas tanto de aprendizaje como de resultados.

Los estudiantes además realizan una constante vigilancia de su desempeño y buscan que sea siempre mejor, cuando sus resultados no son los esperados buscan las causas en la ejecución de sus actividades para establecer los ajustes o correcciones necesarios y buscar la solución regulando su esfuerzo por aprender, como dedicar más tiempo al estudio y efectuar sus actividades con mayor calidad.

Durante el proceso de aprendizaje los estudiantes se responsabilizan de sus resultados y cuando obtienen bajos resultados académicos establecen acciones correctivas para no desviarse del logro del promedio que han establecido como meta.

Los estudiantes comentan además que sienten que tienen el control de los aspectos relacionados con el aprendizaje, están monitoreando constantemente su desempeño y estableciendo acciones para mejorarlo de forma constante.

En relación a la situación emocional, los estudiantes de alto rendimiento académico expresan sentir ansiedad y nerviosismo por obtener los resultados académicos esperados, si bien no es un estado emocional recomendable, en un nivel controlado les permite esforzarse por realizar un mejor trabajo académico, los cuatro estudiantes de alto rendimiento académico comentan sentirse nerviosos, ansiosos o estresados en relación a las actividades de aprendizaje.

Deficiencias de los estudiantes de bajo rendimiento académico.

Los estudiantes de bajo rendimiento académico no acostumbran establecer metas de aprendizaje ni de resultados, cuando llegan a establecer una meta es general y vaga por lo que no les sirve para establecer una comparación y monitorear su cumplimiento.

Otro elemento importante es que los estudiantes de bajo rendimiento académico no monitorean su desempeño ya que no tienen metas claras con las cuales realizar una valoración de logro, cuando obtienen bajos resultados no establecen acciones correctivas, sino que esperan que mejoren para otra ocasión sin realizar algún cambio en su desempeño.

Por otro lado, estos estudiantes no se responsabilizan de sus bajas calificaciones, buscan las razones de ese desempeño en factores externos de

los que no tienen control como la exigencia del maestro, la dificultad de la materia o factores ambientales.

Los estudiantes no establecen una relación entre los aprendizajes que obtienen mientras estudian en la universidad y estar preparados para poder ejercer una profesión, consideran que obtener el título les da acceso a un empleo y la posibilidad de ejercer esa profesión con calidad.

Otra deficiencia que se presenta es que los estudiantes no muestran control sobre los aspectos relacionados con su aprendizaje, no realizan una revisión constante de su desempeño y las actividades de aprendizaje son valoradas individualmente y no como parte del conocimiento general necesario para el ejercicio de su profesión.

Finalmente estos estudiantes expresan con frecuencia la palabra “flojera” como razón por la que no realizan ciertas actividades académicas o realizarlas con poca calidad.

Conclusiones

Al investigar sobre los estudiantes universitarios que se encuentran en los extremos del rendimiento académico, alto y bajo, se observa que existen diferencias en la forma en la que realizan el proceso de autorregulación del aprendizaje, en especial en relación al establecimiento de metas, la orientación a la meta y la autoevaluación.

Al hacer una revisión de cómo realizan los estudiantes el proceso de autorregulación del aprendizaje, es necesario iniciar por el establecimiento de metas en donde la diferencia más importante es que los estudiantes de alto rendimiento se fijan metas de aprendizaje y de resultados altas, claras y precisas porque confían en su capacidad de aprender, mientras los estudiantes de bajo rendimiento académico establecen metas bajas, vagas o no establecen metas porque aunque expresan que se sienten seguros de su capacidad de

aprender, prefieren resolver las situaciones de aprendizaje como se van presentando sin establecer metas específicas por cumplir.

Existe una diferencia importante en la planeación de los estudiantes de alto rendimiento que al fijar las metas se involucran en su cumplimiento, y los estudiantes de bajo rendimiento que en ocasiones establecen metas pero no buscan estrategias que les permitan a cumplirlas, sino que permanecen a la expectativa de que puedan cumplirse aunque no se involucren en ello.

Otro elemento importante es que en el proceso de aprender los alumnos enfrentan momentos de decisión sobre hacer o no hacer, o cuánto tiempo y esfuerzo dedicar a una actividad de aprendizaje, a los estudiantes de alto rendimiento académico tener metas claras les ayuda a decidirse a realizar las actividades y a dedicar tiempo y esfuerzo para realizarlas con la calidad suficiente que les permita cumplir sus metas de aprendizaje y de resultados, deciden en un modo casi automático al recordar la meta porque saben lo que deben hacer para cumplirla.

En el caso de los alumnos de bajo rendimiento académico cuando enfrentan el momento de la decisión sobre la actividad de aprendizaje no tienen metas lo suficientemente claras que les permitan tomar las decisiones de ese modo casi automático hacia la realización de la actividad de aprendizaje y consideran para la toma de decisión aspectos como si tienen flojera, si tienen ánimo, si tienen otra cosa más gratificante que hacer, si no les gusta cómo enseña el profesor, si no les gusta la materia o consideran que no es importante para su carrera, etc., por lo que al momento de decidir, la toma de esa decisión es más compleja y en muchas ocasiones deciden no realizar la actividad de aprendizaje.

Los estudiantes que valoran el aprendizaje en sí mismo, tienen mayor disposición a realizar las actividades necesarias para lograrlo, persistir en la tarea, esforzarse aun cuando no estén muy interesados en ellas o las consideren difíciles. Los estudiantes con alto nivel de autorregulación preparan los exámenes hasta que pueden relacionar la información y la pueden explicar,

mientras que los estudiantes con baja autorregulación repasan y leen los contenidos para responder a los exámenes.

Los estudiantes de bajo rendimiento académico expresan que perciben los estudios universitarios como medio para obtener un título que les garantiza poder ejercer una profesión y tener un trabajo en el futuro, estos alumnos están más en la posición de pensar que materias les sirven para ese fin y que materias no, en contraste con los alumnos de alto rendimiento académico que ven en los estudios universitarios la oportunidad de aprender para ejercer una profesión con calidad y tener mejores oportunidades laborales a futuro y consideran que todas las materias y las actividades de aprendizaje contribuyen en el logro de sus metas.

Dichos estudiantes no realizan una reflexión sobre su proceso de aprender sino hasta que ven que sus resultados han sido negativos, entonces piensan que deben mejorar, pero no establecen estrategias para hacerlo y por lo regular vuelven a realizar el proceso de aprendizaje de la misma forma y con las mismas deficiencias que la vez anterior, deficiencias que reconocen se encuentran principalmente en el nivel del esfuerzo que realizan en las actividades de aprendizaje, aunque también es cierto que las estrategias cognitivas que emplean les permiten obtener aprendizajes superficiales.

Tener éxito en los estudios universitarios requiere tanto del aprendizaje como de obtener buenos resultados académicos que permitan cursar y aprobar las materias para avanzar en los semestres hasta cumplir con el programa académico y concluir con el proceso de titulación. Las universidades establecen requisitos para aprobar materias y concluir programas académicos que los estudiantes deben cumplir, no solo se trata de aprender lo que creen los estudiantes que les va ser de utilidad en el futuro.

Cuando se realizaron las entrevistas a los nueve estudiantes se realizaron preguntas generales sobre el proceso de aprender y se permitió que explicaran su proceso de aprendizaje y el control que ejercen sobre el mismo. Durante las entrevistas realizadas a los estudiantes de bajo rendimiento

académico proporcionan poca información y comentan que no lo habían pensado, porque no están acostumbrados a pensar en él, sino que se involucran directamente en la realización de las tareas de aprendizaje, por lo que se realizaron preguntas adicionales que fueron más concretas y dirigidas a las categorías porque al hablar de sus procesos de aprendizaje sus respuestas no proporcionaban información suficiente.

En el caso de los estudiantes de alto rendimiento académico respondieron ampliamente a ese tipo de preguntas con más naturalidad y seguridad sobre sus respuestas, ya que realizan un constante monitoreo de su proceso de aprendizaje, están más conscientes de él y lo expresan con mayor facilidad.

Un estudiante autorregulado no lo es porque hace lo que desea sin regulación externa, lo es porque tienen claras sus metas y realiza todo lo necesario para lograrlas, en el entendido de que un estudiante universitario cursa un programa académico específico para prepararse para ejercer esa profesión. Autorregularse tampoco significa el cumplimiento de normas externas solo por venir de una autoridad, sino porque cumplir con esos requisitos permiten el logro de su meta, que es prepararse para ejercer una profesión. Por otro lado los estudiantes que deciden hacer actividades de acuerdo a sus deseos porque no tienen metas específicas no son autorregulados porque no conducen su aprendizaje, sino que se dejan llevar por estados de flojera, poca motivación o la oportunidad de realizar actividades más placenteras.

Se esperaba que los estudiantes de alto rendimiento académico se interesaran más por el aprendizaje que por las calificaciones, pero se encontró que para estos alumnos ambos son muy importantes y los consideran estrechamente relacionados. Por otro lado, se esperaba que los estudiantes de bajo rendimiento académico se interesaran más por las calificaciones que por el aprendizaje y así es, no se preocupan mucho de lo que aprendieron o no, pero en cuanto a las calificaciones se sienten satisfechos con resultados

ligeramente superiores a los necesarios para aprobar y no tener que volver a cursar la materia.

La forma en la que los estudiantes de alto rendimiento académico realizan el proceso de autorregulación del aprendizaje les ayuda a mantener el control sobre su propio proceso de aprender y mantener buenos resultados académicos porque al establecer metas claras, precisas y a corto plazo los mantiene centrados en su logro, les permite monitorear su desempeño de acuerdo al logro de esas metas y realizar ajustes o correcciones en su proceso de aprendizaje cuando no obtienen los resultados deseados.

Estos estudiantes se esfuerzan por aprender y realizan lo necesario para obtener un rendimiento académico que cumpla con sus metas, ese esfuerzo que realizan se orienta a hacer todas las tareas, prepararse bien para los exámenes y asistir a todas las clases porque estas actividades de aprendizaje les ayudan a lograr sus metas. Expresan un alto nivel de autoeficacia porque confían en su capacidad de aprender no importando si la materia es difícil o no es de su agrado y cuando sus resultados académicos son inferiores a los esperados buscan las causas en factores internos que están bajo su control como el nivel de esfuerzo realizado por lo que pueden realizar cambios en futuras actividades de aprendizaje y obtener mejores calificaciones.

Por otro lado, la forma en la que los estudiantes de bajo rendimiento académico realizan el proceso de autorregulación del aprendizaje presenta deficiencias y no les ayuda a mantener el control sobre su propio proceso de aprender y los resultados académicos resultantes del mismo. Se considera que el proceso de autorregulación es deficiente porque no establecen metas que guíen sus actividades de aprendizaje y les permitan monitorear su desempeño y el nivel de logro alcanzado, reconocen que no realizan el esfuerzo necesario para aprender y obtener un mejor rendimiento académico, esta falta de esfuerzo se concreta en no hacer todas las tareas, no prepararse bien para los exámenes y no asistir a todas las clases, estas conductas son más frecuentes en materias que consideran que no están relacionadas con la carrera que estudian y por lo tanto no las valoran.

Aunque respecto al nivel de autoeficacia dicen que tienen confianza en su capacidad para aprender, lo cierto es que no establecen metas claras con las cuales comparar su desempeño para no mostrar su falta de competencia y proteger su autoconcepto como estudiantes. Cuando buscan la causa de su bajo rendimiento académico se refieren a factores externos fuera de su control como la exigencia del maestro, la dificultad de la materia y factores del ambiente; y no reflexionan sobre las causas internas que están bajo su control como la habilidad para aprender, las estrategias de aprendizaje que emplean y principalmente en el nivel de esfuerzo realizado, que aunque reconocen que no es suficiente, no realizan ninguna acción por elevar ese nivel de esfuerzo, por lo que no hay una mejora en el proceso de aprendizaje para situaciones futuras.

Para concluir puede considerarse que existen diferencias significativas en el proceso de autorregulación de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico, en relación a la calidad con la que establecen metas, en la forma en la que se orientan al logro de las mismas y a autoevaluación que realizan cuando obtienen sus resultados, lo que permite o no, de acuerdo al caso, mejorar en su desempeño académico futuro.

Referencias

- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Edits.). (2000, 2005). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, California. USA: Elsevier Academic Press.
- González, M.C y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. (2ª ed.) Berriozar (Navarra), España: Eunsa.
- Meece, J.L. (1994). The role of Motivation in Self-Regulated Learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-Regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications* (pp. 25-44). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of Self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-Regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications* (pp. 283-301). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of Self-Efficacy beliefs in Self-Regulated Learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self – Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 111-139). Nueva York: Taylor and Francis Group.
- Pintrich, P.R. (2000, 2005). The role of goal orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning components of classroom academic performance. *Journal of Education Psychology*. 1990, Vol. 82, No. 1, 33-40
- Santrock, J.W. (2003). *Adolescencia* (9ª. ed.). Aravaca, Madrid: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Schunk, D.H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 125-151). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D.H. (2008). Attributions as motivators of Self-Regulated Learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, research and applications* (pp. 245-266). New York, USA: Routledge.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1998). Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-*

regulated learning: from teaching to self-reflective practice (pp. 225- 235). New York: The Guilford Press.

Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, research and applications*. New York, USA: Routledge.

Winne, P.H. y Hadwin, A.F. (2008). The wave of motivation and Self-Regulated Learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, research and applications* (pp. 297-314). New York, USA: Routledge.

Winne, P.H. y Perry, N.E. (2000, 2005). Measuring Self-Regulated Learning. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 531–566). San Diego, California: USA: Elsevier Academic Press.

Zeidner, M.; Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000, 2005). Self-Regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768). San Diego, California, USA: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of learning and performance. Issues and Educational Application* (pp. 3-21). New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J.; Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, D.C., USA: American Psychological Association.

Zimmerman, B.J. y Risemberg, R. (1997). Self-Regulatory dimensions of academic learning and motivation. En G.D. Phye (Ed.). *Handbook of academic learning. Construction of knowledge*, (pp. 105-125). San Diego, California, USA: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2000, 2005). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, California. USA: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (2008). Goal Setting: A key proactive source of academic Self-regulation. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self –Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 267-295). Nueva York, USA: Taylor and Francis Group.

Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2008). Motivation. An essential dimension of Self-Regulated Learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self –Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 1-30). Nueva York, USA: Taylor and Francis Group.

Metas Académicas, Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico

Academic Goals, Metacognitive Strategies and Academic Achievement

6

Capítulo

Rosa Fabiola Pérez Salas

Resumen

Los objetivos de esta investigación fueron conocer los tipos de metas académicas a las que se orientan los estudiantes y las estrategias metacognitivas que más utilizan, así como su relación con respecto al rendimiento académico. La importancia de este estudio reside en conocer los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje y el desempeño académico. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo, correlacional, transversal, no experimental, utilizando dos instrumentos: un Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA-II), así como el promedio final del ciclo escolar de los estudiantes, con base en una muestra de 257 alumnos de la Escuela Secundaria General "Jaime Torres Bodet". Entre los principales resultados se encuentra que los estudiantes hacen un uso mesurado de las estrategias metacognitivas y establecen metas en un nivel medio. Se orientan en mayor medida a las metas de valoración social y en menor grado a las orientadas al yo. Utilizan en igual medida las dimensiones: autorregulación y autoconocimiento. La conclusión más relevante apunta que las metas académicas, sobre todo las orientadas al aprendizaje promueven el uso de estrategias metacognitivas, y ambas variables son factores determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: motivación, autoconocimiento y autorregulación

Abstract

The objectives of this research were to recognize the different types of academic goals students are driven towards, as well as their mostly used metacognitive strategies and their relationship with respect to their academic achievement. The importance of this study lies in acknowledging the motivational factors that influence the learning process and academic development. A quantitative, correlational, transverse, non-experimental study was conducted using two instruments: the State Metacognition Inventory and the Questionnaire for the Evaluation of Academic Goals (CEMA-II, acronym in Spanish) as well as the final average schooling of a body of 257 academics of the Secondary School "Jaime Torres Bodet". Among the main results it was found that students make a moderate use of their metacognitive strategies and set their goals to a medium level. Students are noticeably oriented towards social goals and a lesser extent of self-based goals. They use in equal measure the dimensions: self-regulation and self-knowledge. The most relevant conclusion suggests that academic goals, especially learning goals promote the use of metacognitive strategies, and both variables are determining factors in the academic achievement of students.

Keywords: motivation, self-knowledge and self-regulation

Introducción

El conocimiento de los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos es un tema que atañe a los docentes en general y a los propios estudiantes. Comúnmente estos actores educativos se cuestionan sobre las causas de las dificultades que presentan un amplio número de estudiantes para estudiar y aprender, lo que la mayor parte del tiempo se traduce en un bajo rendimiento académico.

La respuesta a esta interrogante no es tan simple, puesto que involucra varios aspectos que inciden notablemente en el aprendizaje, tal es el caso del uso de estrategias metacognitivas. Generalmente los alumnos no son conscientes sobre sus capacidades intelectuales y por tanto no son capaces de utilizar estrategias que les permitan reflexionar y evaluar sus procesos de aprendizaje. Situación apremiante en la actualidad, puesto se torna prioritario que los alumnos aprendan de manera autónoma y sean capaces de autorregular su aprendizaje.

El uso de estas herramientas se asocia en diversas investigaciones a la adopción de metas de aprendizaje. Por lo que es también necesario conocer que motiva a los estudiantes a aprender, identificar las metas que persiguen los alumnos. Porque mientras que para algunos estudiantes es más importante aprender y desarrollar competencia, para otros alumnos el motor principal será el rendimiento, la orientación hacia su yo o bien la valoración social. Aunque en algunos casos los alumnos estén mayormente identificados hacia alguna meta, no quiere decir que no se encuentren los otros tipos de meta presentes en su motivación.

Las metas académicas promueven en los alumnos la necesidad de alcanzar diversos objetivos en el ámbito académico por lo que dependiendo de ello, se presentará la necesidad de la adquisición y desarrollo de estrategias metacognitivas.

Por tanto la presente investigación se plantea como pregunta general de investigación, encontrar ¿Cuál es la relación entre las metas académicas, las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes del nivel de secundaria?

Revisión de literatura

En la revisión de literatura con respecto al tópico de metas académicas, se encontraron varias realizadas al nivel de secundaria, sobre todo en España (Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2012; Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; González y Torrano, 2013; Navas, Iborra y Sampascual, 2007), las cuales analizan el impacto de las metas académicas en el rendimiento escolar, encontrando correlaciones significativas entre dichas variables.

Otros estudios investigan además la relación de las metas académicas con variables tales como autoconcepto (Inglés, Martínez, García, Valle y Castejón, 2014) y conducta agresiva (Torregrosa, Inglés, García, Valle y Núñez, 2012).

Las investigaciones que estudian la relación entre metas académicas, rendimiento académico, así como uso de estrategias cognitivas y metacognitivas se describen a continuación.

La investigación “Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares” (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González y Rosario, 2008), realizada con 447 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en España, estableció como objetivo el análisis del poder predictivo de los diferentes tipos de metas académicas sobre el rendimiento académico en cinco áreas curriculares.

Obtuvo como resultado que el rendimiento se encuentra explicado, en primer lugar, positiva y significativamente por motivos de adquisición de competencia y control así como de obtención de un buen trabajo futuro y, en

segundo lugar, negativamente por motivos muy relacionados con la protección de la autoestima.

En el estudio “Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico” (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González y Rosário, 2009), se establece como objetivo estudiar cómo los estudiantes coordinan las diferentes metas académicas y sociales y cómo ello repercute en el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación y, finalmente, en el logro académico. Esta investigación se llevó a cabo con 524 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en España.

Como resultado identificaron cuatro grupos con distintas combinaciones de metas académicas y sociales, los cuales representan perfiles motivacionales diferentes. Dichos perfiles, a su vez, muestran diferencias significativas en cuanto a la utilización de estrategias cognitivas y al rendimiento académico.

Rodríguez (2009) en su investigación “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO”, se planteó como objetivos analizar las diferencias entre el primero y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y las diferencias de género en motivación, estrategias y rendimiento académico en dicho nivel educativo, así como encontrar las diferencias en las estrategias de estudio que emplean los estudiantes respecto a su rendimiento y en función de las metas académicas que se adoptan.

Los resultados sugieren la pérdida de implicación en el estudio por razones de interés por el paso del primer al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Mientras que las diferencias de género se ven visibles, al ser las mujeres quienes se implican más en sus estudios, utilizan más las estrategias cognitivas y de autorregulación y obtienen mejores calificaciones.

La orientación al aprendizaje mantiene unas relaciones positivas con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Por otra parte la diferencia de

los perfiles motivacionales y el rendimiento académico difiere de los resultados obtenidos en el caso de estrategias cognitivas y autorregulación, puesto que no corresponden los resultados relativos al rendimiento con estas variables.

En México a nivel secundaria sólo se encontró una investigación (Gaeta, Quintero, Melero Teruel, Orejudo, y Kasparane, 2010) que tenía como objetivo comparar los patrones de aprendizaje adaptativo de los estudiantes de Educación Secundaria en España y México.

A nivel bachillerato se ubicaron dos estudios realizados en México (Gaxiola, González, Contreras, 2012 y Gaxiola, González y Gaxiola, 2013), que plantearon como objetivo la identificación de las relaciones entre las variables metas académicas, resiliencia, autorregulación y rendimiento académico.

En el nivel universitario, también se han llevado varias investigaciones que además de las variables ya mencionadas metas académicas (Pérez, Díaz, González, y Núñez y Rosário, 2009), estrategias cognitivas y metacognitivas y rendimiento académico (Thornberry, 2008; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González y Rosário, 2007), analizan otras variables como autoeficacia (Blas, 2012; Ecurra, Vásquez, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas, y Santos, 2004) y estrés académico (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán, 2007).

En la práctica docente a nivel secundaria, se han detectado estudiantes que tienen la capacidad para realizar diversas tareas de forma efectiva y utilizan diversas estrategias. Sin embargo muchos de estos estudiantes pese a contar con estas herramientas no siempre las utilizan y no precisamente por desconocimiento sino porque no tienen la motivación para realizar actividades académicas o para aprender, esta situación puede atribuirse a varios factores, que pueden ir desde la falta de interés por la tarea hasta por ser aceptado socialmente, lo que dependerá exclusivamente de cada persona.

De igual forma se encuentran estudiantes que si desconocen la manera en que aprenden y las estrategias intelectuales que pueden poner en práctica

para lograr este cometido. No están conscientes de su aprendizaje, no planean sus actividades, en otras palabras no emplean estrategias metacognitivas.

Estas circunstancias en gran parte de las ocasiones derivan en un rendimiento académico bajo, que por lo general se ve reflejado en el promedio de aprovechamiento. Estas dificultades se convierten en un problema para la mayoría de los docentes y por ende para los mismos alumnos, lo que demanda una pronta atención, puesto que la educación básica en México, se ha planteado entre sus propósitos que los estudiantes “aprenden a aprender” (SEP, 2011), lo que implica que los estudiantes conozcan y utilicen diversas estrategias de aprendizaje y que además estén motivados para el aprendizaje.

El conocimiento acerca de estos factores, contribuirá notablemente para que los docentes tengan una perspectiva acerca de los requerimientos de los estudiantes, para que de esta manera puedan orientar a los estudiantes a la consecución de diversas metas a través del uso de estrategias que redunden en el logro de su aprendizaje.

Estas observaciones planteadas en concordancia con la información obtenida de la revisión de literatura, indican una posible relación entre los elementos motivación, estrategias metacognitivas y rendimiento académico. Por lo que a partir de estos supuestos se establecen los siguientes objetivos de investigación.

Objetivos

1. Conocer las metas académicas y las estrategias metacognitivas más utilizadas por los estudiantes
2. Identificar las diferencias entre los tres grados de educación secundaria y el género de los estudiantes en relación a las metas académicas y estrategias metacognitivas.
3. Analizar las relaciones entre las metas académicas, el uso de estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los

estudiantes, así como la influencia de la orientación de las metas académicas sobre el uso de estrategias metacognitivas.

Marco Teórico

El marco referencial explicado, está constituido por la revisión teórica al respecto de las metas académicas y las estrategias metacognitivas.

Metas académicas.

La motivación ha sido considerada como una condicionante para el aprendizaje y un adecuado desempeño académico. Este tema se ha abordado desde diferentes perspectivas, pero una de las más destacadas en el ámbito escolar, es la teoría de metas de logro, que explican las orientaciones motivacionales y patrones conductuales de los estudiantes en el contexto escolar.

A pesar de que el tema de metas se ha planteado desde diversos puntos de vista, éstos concuerdan en que los estudiantes adquieren metas para sí mismos de modo que crean representaciones cognitivas de las actividades próximas que a su vez se configuran como motivadores de la conducta dentro del contexto educativo.

El enfoque de metas de logro comenzó a emerger a mediados de la década de los ochenta, con investigadores motivacionales tales como Ames, Dweck y Maehr (Mattis, 2008). Es a partir de ese entonces que los investigadores se han dedicado a estudiar la manera en la cual los estudiantes determinan sus metas en contextos específicos.

Una meta de logro se define de acuerdo con Weiner (1986 en Ames, 1992) como un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos que producen las intenciones conductuales...es representada por diferentes formas

de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b, Dweck y Leggertt, 1988, en Ames, 1992).

Elliott y Dweck (1988) han descrito las metas de logro de los estudiantes como “un programa de procesos cognitivos que tienen consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales en una variedad de escenarios” (p.11).

A partir de lo cual se puede decir que las metas de logro determinan diversas reacciones de los estudiantes tanto cognitivas, conductuales como afectivas ante sus fracasos o éxitos, así como la calidad de sus actividades de aprendizaje.

La teoría de metas de logro sugiere que los estudiantes deben estar motivados para participar en las actividades escolares por múltiples razones, y las metas que los estudiantes adoptan a su vez poseen importantes implicaciones para participar y enfocarse en su propio aprendizaje.

En un principio Dweck (1986) propuso que la motivación de logro involucraba dos tipos de metas generales: metas de aprendizaje (que tienen como propósito desarrollar la competencia o dominar una tarea) y metas de rendimiento (con la cual se pretende demostrar la competencia). Nicholls (1984 en Elliot, 2008) realizó la distinción entre metas centradas en la tarea (motivación intrínseca) y metas centradas en el yo (preocupación por uno mismo y su adecuación). Mientras que Ames (1992) diferencia entre metas de rendimiento y metas de dominio.

A este enfoque le siguió el enfoque tridimensional, bajo esta perspectiva Hayamizu y Weiner (1991) propusieron la existencia de una meta de aprendizaje y dos de rendimiento (uno para obtener la aprobación y el otro para avanzar en la escuela). Continuando con esta estructura tricotómica Elliot (1999), conceptualizó a las metas en: metas de dominio las cuáles se enfocan en el desarrollo de la competencia o en la obtención del dominio de la tarea; las metas de aproximación al rendimiento orientado al logro de la competencia

normativa y metas de evitación del rendimiento que se centran en evitar la competencia normativa.

Posteriormente surgen los modelos 2x2, que distinguen cuatro tipos de metas al reconocer dentro de las metas de aprendizaje y de rendimientos las tendencias de aproximación y evitación (Elliot, 1999; Pintrich, 2000).

Como se puede observar a través de este breve recorrido por la perspectiva histórica de la teoría de metas, ésta ha evolucionado notablemente desde un enfoque bidimensional hasta una óptica de múltiples metas, incorporándose algunas ampliaciones de la teoría de metas al incorporar otros tipos de metas con un carácter más social (Wentzel, 2000; 2001 en Valle et al., 2009). Este enfoque de múltiples metas constituye una línea de investigación mucho más próxima y ajustada al funcionamiento real de la motivación en contextos académicos (Valle et al., 2009). Por tanto la motivación puede dirigirse a posibilidades tanto positivas (metas de aproximación) como negativas (metas de evitación).

Las metas académicas son independientes más no excluyentes, puesto que los alumnos pueden adoptar varias metas a la vez durante su actuación escolar dependiendo de diversas variables como pueden ser características personales, de las actividades o tareas y del contexto.

De esta manera la adopción de múltiples metas conduce a un mejor rendimiento académico, y la coordinación de distintos tipos de metas requiere el desarrollo de habilidades y estrategias de autorregulación por parte del estudiante que le permitan adaptarse a las demandas del contexto de aprendizaje (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Nuñez y González, 2001).

Por lo que un estudiante que posea múltiples metas contará con diversas habilidades autorregulatorias que le permitan la consecución efectiva de sus metas, que dará como su resultado que el alumno aprenda y tenga un buen desempeño académico.

Estrategias metacognitivas.

El término de metacognición fue introducido en la década de los setentas y generalmente se suele atribuir a Flavell (1976) quién fue el primero en acuñar este término y definir a la metacognición como el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos. La metacognición “se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o datos en los cuales tengan, por lo general en servicio de algún objetivo o meta concreta” (Flavell, 1976; 232).

Han surgido nuevas construcciones conceptuales, no obstante son muy similares a la anterior. O'Neil y Abedi (1996) consideran que la metacognición consiste en estrategias cognitivas, de planificación y de monitoreo o autocontrol. Añaden el constructo de conciencia al considerar que no hay existe metacognición sin ser consciente de ello.

A partir de estas definiciones se puede afirmar que la metacognición es la capacidad de utilizar los conocimientos previos y recursos intelectuales con los que se cuenta para la planificación de estrategias que ayuden al abordaje de las tareas de aprendizaje y a la resolución de problemas, a la vez que se reflexiona y se evalúan los resultados, realizando las modificaciones que sean necesarias. En otras palabras la metacognición permite a los individuos la elección de la herramienta cognitiva más adecuada para realizar las diversas actividades o tareas y es fundamental para el logro del aprendizaje.

Los investigadores distinguen dos dimensiones de la metacognición: conocimiento acerca de la cognición y regulación sobre la cognición (Brown, 1987; Flavell, 1979 y Schraw y Dennison, 1994). El conocimiento acerca de la cognición o autoconocimiento se refiere a lo que las personas saben acerca de sus propios procesos cognitivos y sobre las estrategias que pueden utilizar para solucionar problemas y aprender. La regulación sobre la cognición o autorregulación se refiere a los ajustes que los individuos hacen a sus procesos

para controlar su aprendizaje, tales como planificación, estrategias de gestión de la información, control de la comprensión y evaluación de avances y metas.

Es común hablar de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas como si fueran sinónimos, sin embargo, son conceptos diferentes que se torna preciso diferenciar. Las estrategias cognitivas son habilidades básicas empleadas para pensar, aprender y estudiar (por ejemplo: interpretar un texto), es decir, ayudan a las personas a lograr una meta u objetivo concreto como sería la resolución de un problema o la comprensión de un texto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son procesos secuenciales utilizados para controlar las actividades cognitivas y para asegurarse de que las metas planteadas han sido cumplidas o el aprendizaje se ha alcanzado. Estos procesos ayudan a regular y supervisar el aprendizaje y consisten en la planificación del abordaje de una tarea de aprendizaje, empleo de habilidades y estrategias adecuadas para la resolución de un problema y autoevaluación sobre las actividades realizadas (ejemplo: autoevaluación sobre la comprensión de un texto).

El objetivo de enseñar estrategias metacognitivas es entonces, ayudar a los alumnos a sentirse confiados al emplear estas estrategias de manera automática en sus tareas de aprendizaje, para que enfoquen su atención en los procesos cognitivos que están utilizando, evalúen su trabajo y hagan ajustes cuando sea necesario. Por lo general los estudiantes no piensan en qué habilidades están poniendo en práctica al realizar las actividades, pero si se les hace conscientes acerca de ello, serán capaces de describir sus procesos metacognitivos de manera precisa, de forma tal que les permitirá lograr aprendizajes significativos.

Metodología

En la siguiente sección se detallan los participantes, instrumentos, el diseño y procedimiento empleado en el estudio. Respecto a los instrumentos se explican

los utilizados para recopilar datos en cuanto a la evaluación de las metas académicas, la evaluación de las estrategias metacognitivas, y el rendimiento académico.

Participantes.

La población de estudio estuvo constituida por 257 estudiantes de Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”, ubicada en la Ciudad de Durango, Durango, esta institución cuenta con dos turnos: matutino y vespertino, en este caso solamente se realizó el estudio en el turno matutino. Para seleccionar a los estudiantes se realizó un muestreo no probabilístico. Los siguientes datos sociodemográficos corresponden a la descripción de los sujetos del estudio:

- ✓ El 46.0% de los sujetos son de género masculino y el 54.0% al género femenino
- ✓ La edad de los encuestados al momento de la aplicación de las encuestas oscilaba entre 12 y 13 años para el 38.3% de los participantes, de 14 a 15 para el 60.9% y el 1.6% contaba con 16 años.
- ✓ El 32.7% cursan el primer grado, 30.2% el segundo grado y el 37.1% el tercer grado.

Instrumentos.

En esta investigación se evalúan tres variables: metas académicas, estrategias metacognitivas y rendimiento académico, mediante la aplicación de dos instrumentos autoadministrados y del promedio final de calificaciones obtenido por los estudiantes durante el ciclo escolar 2013-2014.

Evaluación de las Metas Académicas.

Las metas académicas se evaluaron mediante el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA-II) elaborado por Núñez, González-Pineda, González-Pumariega, García y Roces (1997, en Rodríguez, 2009). El instrumento está compuesto por 42 ítems de escala Likert con cinco opciones de respuesta (1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: Algunas veces; 4: Casi siempre y 5: Siempre), el cual permite diferenciar cuatro tipo de metas:

1. *Metas orientadas al aprendizaje*, centradas en la adquisición de competencia y control y en el interés por la materia.
2. *Metas orientadas al yo*, definidas por la implicación personal derivada de una defensa del yo, la falta de implicación personal derivada de una defensa del yo y la implicación derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo.
3. *Metas orientadas a la valoración social*
4. *Metas de logro o recompensa*, centradas en el deseo de obtener un trabajo futuro digno y la evitación de castigos.

En la tabla 1 se especifican los ítems correspondientes a cada tipo de meta. Debido a que el instrumento solamente se había aplicado en España, se modificó el lenguaje de algunos ítems, ya que algunas palabras o frases no se emplean en nuestro contexto y es difícil que los estudiantes de secundaria las comprendan. Posteriormente se llevó a cabo una prueba piloto con 69 estudiantes de la Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet”, obteniendo una confiabilidad de 0.91 Alpha de Cronbach, resultado que muestra una confiabilidad alta por tanto se procedió a su aplicación con el total de la muestra seleccionada. La confiabilidad tras el suministro del instrumento fue alta con un valor de 0.94 Alpha de Cronbach.

Tabla 1.
Estructura del CEMA-II.

Metas	Ítems
<i>Orientadas al Aprendizaje</i>	
Implicación para adquisición de competencia y control	1,2,3,7,8,9,10
Implicaciones por el interés	4,5,6
<i>Orientadas al Yo</i>	
Implicación por defensa del yo	19,20,21,22,23,24
Evitación por defensa del yo	36,37,38,39,40,41,42
Implicación por mejora del yo	18,25
<i>Orientadas a la Valoración Social</i>	
Adquisición de valoración social	11,12,13,14,15,16,17
<i>Orientadas al Logro de Recompensa</i>	
Implicación por deseo de obtener un trabajo de futuro digno	27,32,33,34,35
Implicación para evitar castigos	26,28,29,30,31

Evaluación de las Estrategias Metacognitivas.

Para la evaluación de estrategias metacognitivas se utilizó como instrumento el Inventario de Estrategias Metacognitivas elaborado por O'Neil y Abedi (1996). Este inventario de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1: Nunca; 2: Pocas veces; 3: Regular; 4: Muchas veces y 5: Siempre), está conformado por 20 ítems. Para la muestra estudiada se obtuvo un alto nivel de confiabilidad de 0.91 de Alpha de Cronbach.

O'Neil y Abedi (1996) proponen cuatro subescalas para su evaluación en el inventario: conciencia, estrategias cognitivas, planificación y control, se adjunta la tabla 2 con las categorías e ítems correspondientes. Por su parte Gutiérrez (2012) especifica dos dimensiones: autocontrol y autorregulación, en la tabla 3 se muestra la dimensión y los ítems pertenecientes a cada una.

Tabla 2.
Clave de puntuación para las subescalas del inventario de estrategias metacognitivas.

Subescala	Ítems
Conciencia	1, 5, 9, 13, 17
Estrategias cognitivas	3, 7, 11, 15, 19
Planeación	4, 8, 12, 16, 20
Autocontrol	2, 6, 10, 14, 18

Tabla 3.

Dimensiones del inventario de estrategias metacognitivas.

Dimensión	Ítems
Autoconocimiento	1, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 19
Autorregulación	2, 3, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 18, 20

Rendimiento académico.

Como valor del rendimiento académico como ya se mencionó con anterioridad se utilizó el promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes al finalizar el ciclo escolar 2013-2014. Estos puntajes se seleccionaron como instrumentos de medición del rendimiento académico, puesto que resume el desempeño que ha tenido el estudiante durante el ciclo escolar, además de que en las investigaciones sobre estrategias metacognitivas y metas académicas se han empleado estos puntajes como contraste para observar los efectos de su impacto en los estudiantes (Thornberry, 2008).

Diseño.

El enfoque de este estudio es de corte cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, transversal, no experimental.

Procedimiento.

Para la recogida de información se aplicaron los instrumentos a los estudiantes en horario de clases, el cuestionario se aplicó de manera voluntaria y fue anónimo para proteger la confidencialidad de los estudiantes, solamente se pidieron datos sociodemográficos de interés para el estudio. La aplicación tuvo una duración de 20 a 25 minutos.

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 20 (Statistical Package Ford Social Science).

Resultados

Los resultados de la presente investigación se presentan a continuación en dos apartados: análisis descriptivo de los datos y análisis de diferencia de grupos.

Análisis descriptivo.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del CEMA-II, muestran un puntaje medio de 3.50, lo que señala que los estudiantes responden mesuradamente a la adopción de metas, en otras palabras, se plantean metas pero no en un nivel elevado.

Los cuatro tipos de metas evaluadas en este instrumento obtuvieron las siguientes puntuaciones, presentadas de forma descendente: las metas orientadas a la valoración social con un puntaje medio de 3.87, las metas orientadas al logro de recompensa una media de aprendizaje una media de 3.84, las metas orientadas al aprendizaje un valor de 3.74 y por último las metas orientadas al yo con un valor medio de 2.94. En la tabla 4 se muestran los resultados por cada ítem del CEMA-II.

Tabla 4-1.
Estadísticos descriptivos obtenidos del CEMA-II.

Ítem	Media	Desviación estándar
1. Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos	3.86	.882
2. Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente.	3.86	.876
3. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.	4.01	.904
4. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio	3.71	.949
5. Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.	3.58	.949
6. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio	3.56	.946
7. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy	3.62	.999

Tabla 4-2.
Estadísticos descriptivos obtenidos del CEMA-II.

Ítem	Media	Desviación estándar
8. Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente	3.91	1.002
9. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo	3.65	.987
10. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores promedios de mi generación	3.65	1.047
11. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan	4.15	.972
12. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy	3.50	.990
13. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan	3.74	1.200
14. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo	3.88	1.188
15. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí	3.82	1.199
16. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí	4.12	.999
17. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí	3.91	1.106
18. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres	3.48	1.285
19. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos	3.30	1.191
20. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero caerle mal a mis profesores por mis bajas calificaciones	3.20	1.266
21. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres	3.47	1.282
22. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí	3.47	1.210
23. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	3.21	1.268
24. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión (rechazo)	3.18	1.359
25. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos	3.48	1.230
26. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres	3.25	1.274
27. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis calificaciones	3.77	1.098
28. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenas calificaciones	3.50	1.307
29. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres	3.40	1.297
30. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento	3.69	1.133
31. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (dinero, salidas, etc.)	3.73	1.805
32. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	4.45	.857

Tabla 4-3.
Estadísticos descriptivos obtenidos del CEMA-II.

Ítem	Media	Desviación estándar
33. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro	4.19	.989
34. Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría ser desempleado	4.26	.993
35. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante	4.17	1.026
36. Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un tonto	2.44	1.296
37. Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga	<u>2.17</u>	1.264
38. Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio	<u>2.21</u>	1.354
39. Es muy importante para mí no sentirme un tonto en clase	3.31	1.439
40. Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz	<u>2.40</u>	1.262
41. Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores	2.57	1.345
42. Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien	<u>2.24</u>	1.357

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas (cuarto cuartil: $p > 3.91$) y las más bajas están subrayadas (primer cuartil: $p < 3.10$).

Estos resultados indican que las metas de los estudiantes están enfocadas en cuestiones extrínsecas, puesto que buscan ser aceptados socialmente y obtener recompensas por el esfuerzo realizado. Las metas orientadas a la valoración social no se relacionan directamente con el aprendizaje pero logran incidir en cierta forma en él, puesto que los estudiantes se comportan de cierta manera en el contexto educativo para lograr la aprobación social de los demás. Tal como menciona Wentzel (1998, en Barca, et al, 2012), la cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica.

Los ítems con mayor puntuación son: Yo me esfuerzo en mis estudios porque: quiero conseguir un buen trabajo en el futuro, una buena posición social en el futuro, en el futuro no me gustaría ser desempleado y no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante, que corresponden a metas de logro de recompensa, las cuales no se refieren a otra cosa más que a la obtención de premios y retribuciones así como la

evitación de castigos que involucren la pérdida de objetos y/o situaciones apreciadas por los alumnos.

La puntuación obtenida en las metas orientadas al yo, deja en manifiesto que los estudiantes en menor medida buscan el reconocimiento de otros y/o de sí mismos. Los ítems con menor puntuación se encuentran en esta categoría y sobre todo en el factor de evitación por defensa del yo, lo que indica que los alumnos no evitan el trabajo por temor a fracasar en las tareas o el aprendizaje. Es decir, los estudiantes no pretenden establecer metas para mejorar su autoconcepto o autovaloración.

En lo que respecta al inventario de estrategias metacognitivas el puntaje medio obtenido en la aplicación es de 3.70 lo que sugiere que los estudiantes utilizan estas herramientas de forma regular.

En la tabla 5 se presentan los resultados correspondientes al análisis descriptivo de cada uno de los ítems pertenecientes al inventario de estrategias metacognitivas. Como se puede observar las estrategias más utilizadas por los alumnos son: Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo, Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla, Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar, Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla y Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.

Tabla 5-1.
Estadísticos descriptivos obtenidos del inventario de estrategias metacognitivas.

Ítem	Media	Desviación estándar
1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema	3.81	.965
2. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	3.72	1.077
3. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	<u>3.52</u>	.994
4. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	3.62	1.061
5. Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	3.74	.938
6. Identificas y corriges tus errores.	3.77	1.019
7. Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	<u>3.46</u>	.989
8. Intentas concretizar lo que se te pide en la tarea.	3.69	.947

Tabla 5-2.

Estadísticos descriptivos obtenidos del inventario de estrategias metacognitivas.

Ítem	Media	Desviación estándar
9. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	3.58	.970
10. Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar	3.88	1.000
11. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla	3.79	1.058
12. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	4.02	.948
13. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	3.83	.974
14. Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	<u>3.41</u>	1.094
15. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	3.58	.987
16. Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	<u>3.55</u>	1.029
17. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	3.76	.976
18. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	3.66	1.010
19. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	3.63	1.052
20. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla	3.91	1.039

Nota: las medias más altas están señaladas con negritas (cuarto cuartil: $p > 3.81$) y las más bajas están subrayadas (primer cuartil: $p < 3.58$).

En las dimensiones autoconocimiento y autorregulación se obtuvo un valor para la media de 3.69 para ambos apartados.

Respecto a las subescalas propuestas por O'Neil y Abedi (1996) para el inventario de estrategias metacognitivas los resultados muestran los siguientes valores en orden descendente: "planeación" con una media de 3.76, "estado de conciencia" con un puntaje de 3.75, en "autocontrol" el valor fue de 3.69 y para "estrategias cognitivas" la media obtenida fue de 3.60. Situación que muestra la orientación de los estudiantes hacia la planeación de las actividades que realizan. Mientras que el puntaje menor se lo asignan a las estrategias cognitivas, lo que apunta a que los estudiantes no cuentan con un repertorio amplio de habilidades de pensamiento que les permitan la resolución de problemas.

Por tanto sería recomendable enseñar a los estudiantes a poner en práctica las estrategias metacognitivas, para así favorecer su desarrollo intelectual y sus procesos de pensamiento.

Análisis de diferencia de grupos

Los siguientes resultados muestran las diferencias entre las metas académicas y las estrategias metacognitivas en función del género y el grado escolar, y el rendimiento académico; así como la influencia de la orientación de las metas académicas sobre el uso de las estrategias metacognitivas.

Diferencias en metas académicas, estrategias metacognitivas en función de las variables: género y grado escolar.

Para determinar las posibles diferencias en metas académicas y estrategias metacognitivas en torno a las variables sociodemográficas: género y grado escolar, se aplicaron los análisis estadísticos t de students y ANOVA de un factor, respectivamente, no encontrado diferencias significativas entre las variables analizadas (tablas 6 y 7), en contraste con los resultados de otras investigaciones en las cuáles estas variables si representaron una diferencia significativa (Rodríguez, 2009). Por lo que se puede decir que estas variables no afectan la orientación de metas académicas de los estudiantes ni el uso de estrategias metacognitivas.

Tabla 6.

Diferencias en el uso de estrategias metacognitivas en función del género y grado escolar.

Estrategias Metacognitivas	Niv. Sig.	
	Género	Grado
Autorregulación	0.069	0.546
Autoconocimiento	0.125	0.473

Tabla 7.

Diferencias en la orientación de metas académicas en función del género y grado escolar.

Metas académicas	Niv. Sig.	
	Género	Grado
Orientadas al aprendizaje	0.462	0.966
Orientadas al yo	0.340	0.058
Orientadas a la valoración social	0.989	0.575
Orientadas al logro de recompensa	0.710	0.344

Diferencias en metas académicas y estrategias metacognitivas según el rendimiento académico.

Las diferencias en metas académicas, estrategias metacognitivas y rendimiento académico se analizaron por medio del estadístico r de Pearson. En la tabla 8 se pueden observar las diferencias significativas. Las metas orientadas al aprendizaje son las que sostienen una relación mayor respecto al rendimiento académico, es decir, entre más se orienten las metas del estudiante al aprendizaje, mayor será su rendimiento académico; esto se debe probablemente a que este tipo de metas posee un carácter motivador intrínseco y comprende el desarrollo de las propias capacidades y habilidades, así como la autorregulación de su actuación académica.

Las metas orientadas a la valoración social y al logro de recompensa también mantienen relación con el rendimiento académico, aunque de menor significación. Esto podría deberse a que el carácter de estas metas es extrínseco, importa más un resultado que sea aceptado por los demás que el propio aprendizaje, por lo que no interesa tanto tener un alto rendimiento académico si son aceptados por otros y si obtienen las recompensas deseadas.

Por su parte las metas orientadas al yo no tienen incidencia en el desempeño académico. Más sin embargo, si se analizan por separado los factores que conforman este tipo de meta, la “implicación por defensa del yo” y la “implicación por mejora del yo” no mantienen relación con el rendimiento académico.

Pero la “evitación por defensa del yo” si guarda relación con esta variable, al alcanzar un nivel de significación de $-.285$, siendo una relación negativa lo que indica que cuándo los estudiantes evitan el trabajo por miedo al fracaso, el rendimiento académico será bajo o negativo, lo que coincide con los resultados de investigaciones anteriores (Barca et al., 2012; Rodríguez, 2009 y Valle et al., 2008). La explicación a ello podría deberse a que los estudiantes se rehúsan a realización de actividades o tareas por temor a equivocarse, lo que en el contexto académico se traduce por lo general en una mala nota, que se verá reflejada en el desempeño académico.

Tabla 8.

Diferencias entre metas académicas y rendimiento académico.

Metas	Niv. Sig.
Orientadas al Aprendizaje	.489**
Orientadas al Yo	-.114
Orientadas a la Valoración Social	.308**
Orientadas al Logro de Recompensa	.229**

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

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En el análisis de diferencia de estrategias metacognitivas y rendimiento académico, se encontraron relaciones positivas. En la dimensión de autoconocimiento el nivel de correlación de Pearson es de $.402$, mientras que para la autorregulación el coeficiente de significación es de $.372$. Por lo que se puede advertir que a mayor uso de estrategias metacognitivas el alumno obtendrá un mejor desempeño académico, destacándose que las estrategias de autoconocimiento contribuyen más a este logro.

Influencia de la orientación de metas académicas sobre el uso de las estrategias metacognitivas.

Las diferencias entre los niveles de metas y las estrategias metacognitivas se realizó utilizando el análisis estadístico r de Pearson. Los resultados se muestran en la tabla 9.

Tabla 9.
Diferencias en estrategias metacognitivas y metas académicas.

Metas	Niv. Sig.	
	Autoconocimiento	Autorregulación
Orientadas al Aprendizaje	.662**	.631**
Orientadas al Yo	.204**	.215**
Orientadas a la Valoración Social	.473**	.449**
Orientadas al Logro de Recompensa	.452**	.402**

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

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados muestran una correlación positiva entre las metas académicas y las estrategias metacognitivas, la relación más fuerte es la que existe entre las metas orientadas al aprendizaje, esto significa que los estudiantes con un direccionamiento fuerte hacia este tipo de metas, utilizan estas estrategias en mayor medida, sobre todo las de autoconocimiento. Las metas conducidas al aprendizaje, al ser metas intrínsecas, encauzan la atención de los individuos a la búsqueda de estrategias para la resolución del problema propuesto, además de la comprensión de su contenido.

Las metas orientadas al yo son las que guardan la relación más débil. La explicación sería que debido a que las metas orientadas al yo conllevan eludir el trabajo, los estudiantes no ponen en práctica sus habilidades del pensamiento, o bien, si el estudiante no se cree capaz de poder realizar las actividades de manera correcta, su temor le dificulta la búsqueda y puesta en práctica de estrategias adecuadas. Es decir, el estudiante anticipa el fracaso, lo cual lo conduce a una baja autoestima, ya que deja en manifiesto su falta de capacidad para la ejecución de las tareas.

Discusión y conclusiones

La investigación sobre la relación existente entre metas académicas, estrategias metacognitivas y rendimiento escolar es una aportación de suma importancia, que puede ayudar al conocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes para lograr un mejor aprendizaje.

En los últimos años se ha centrado el interés en que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan aprender y tener un mejor desempeño académico, es por ello, que se torna necesario el uso de estrategias metacognitivas, que los estudiantes estén conscientes de los procesos involucrados en su aprendizaje y pongan en práctica las estrategias que los conduzcan al éxito académico. Además también es necesario conocer las metas hacia las cuales se orientan los alumnos, puesto que de ellas depende en gran medida el uso que hagan de estas estrategias metacognitivas.

Investigaciones previas muestran correlaciones significativas entre estas variables (Barca et al., 2012, Rodríguez, 2009 y Valle et al., 2007). En el caso del presente estudio los resultados generales obtenidos coinciden con estos hallazgos. Sin embargo las variables sociodemográficas no tienen influencia sobre ninguna de las estas variables estudiadas.

En el análisis descriptivo los datos obtenidos permiten afirmar un uso regular de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes ($x=3.70$), de igual manera el nivel de metas que se plantean los estudiantes es mediano ($x=3.50$), es decir, establecen metas pero sin llegar a niveles muy altos.

Por otra parte las metas a las que más se orientan los estudiantes es a las de valoración social con una media de 3.87, lo que sugiere que la búsqueda de la aceptación social sea una razón para que los estudiantes se impliquen en su aprendizaje, al poner en práctica diversas estrategias que muestren a los demás sus habilidades y logros y de esta manera contar su aprobación. No siendo así con las metas orientadas al yo, las cuáles obtuvieron la puntuación media más baja (2.94), lo que tal vez sea un buen indicador, puesto que esto significa que los estudiantes no buscan evitar las tareas o actividades por miedo al fracaso.

En coincidencia con Valle et al. (2009), debe considerarse la motivación de los estudiantes como un conjunto de múltiples metas, que pueden funcionar de manera tal que se compensen entre ellas.

Referente a las estrategias metacognitivas, se encontró que los alumnos utilizan en igual medida las dos dimensiones que comprenden estas estrategias: autoconocimiento y autorregulación ($x=3.69$). No obstante al analizar la escala propuesta por O'Neil y Abedi (1996), se encuentra que los estudiantes se enfocan en mayor medida a la planeación, dejando al final la subescala de estrategias cognitivas, lo que señala la imperante necesidad de que los estudiantes conozcan el repertorio de habilidades cognitivas con que cuentan para que sean capaces de utilizarlas en diversos contextos.

En relación al análisis de diferencias de grupos, como ya se señaló con anterioridad se encontraron relaciones positivas entre las variables de estudio y como conclusión se puede señalar que aunque las diversas metas académicas guardan relación positiva respecto al uso de estrategias metacognitivas y al rendimiento académico, son las metas orientadas al aprendizaje las que conducen a un más elevado desempeño escolar.

En consecuencia, estos resultados apuntan a que un interés motivacional centrado en el aprendizaje, en la adquisición de competencia y dominio incidirá en un interés por las tareas y por el aprendizaje en sí mismo.

Ante estos resultados es preciso comprender que al igual que los estudiantes tienen distintas habilidades y capacidades también poseen diferencias motivacionales por lo que es necesario que los docentes las conozcan para que se adapten a sus necesidades, busquen diversas estrategias que les permitan acercarse a los intereses y motivaciones de sus estudiantes y los orienten en el uso de estrategias de pensamiento que les permitan alcanzar un aprendizaje efectivo.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Education of Psychology*, 84(3), 261-271.
- Barca, A., Almeida, L.S., Porto, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*. (Versión electrónica), 2(28), 848-859.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_14.pdf
- Blas, R. (2012). *Diferencias individuales en metas académicas: un estudio desde la perspectiva desde las múltiples metas* (Tesis Doctoral). Recuperada de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/10154/2/BlasPena_Rebeca_TD_2012..pdf
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. En F.E. Weiner y R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*, (pp. 65-116). Hillsdale, N.J: Erlbaum Associates.
- Cabanach, R., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y Millán, P. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. (Versión electrónica), *Aula Abierta* 2007, 36 (1-2), 3-16.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychology*, 34(3), 169-189.

- Elliot, A.J. (2008). *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. New York: Psychology Press.
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 5-12.
- Escurra, L.M., Vásquez, A.D., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G. y Santos, J. (2004). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios en la ciudad de Lima. (Versión electrónica), *Revista de Investigación de Psicología*, 8(1), 87-106.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.R. Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence*. (pp. 231-235). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gaeta, M. L., Teruel, M.P. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26) 2012, 73-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551005>
- Gaeta, M.L., Quintero G., Melero, T., Teruel, M.P., Orejudo, S. y Kasparane, A.G. (2010). Patrones de aprendizaje adaptativo de adolescentes en España y México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 77-85. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862247.pdf
- Gaxiola, J. C., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.

- Gaxiola, J. C., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html>
- González, M.C. y Torrano, F. (2013). Perfiles de motivación y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de educación secundaria: Utilidad del Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (comp.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas*, (pp.177-215). España: DEPROFE.
- Gutiérrez, D. (2012). Estudio descriptivo en el uso de habilidades metacognitivas en estudios del nivel secundaria y medio superior. En D. Gutiérrez y A. Barraza. *Perfil Cognoscitivo del Adolescente Escolarizado en la Ciudad de Durango*. (pp. 15-37). México: UPD.
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
- Inglés, C.J., Martínez, M.C., García, J.M., Valle, A. y Castejón, J.L. (2014). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(2), xx-xx. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10023
- Mattis, M.A. (2008). *Academic aspirations and expectations: high school guidance counselor perceptions of the benefits students receive by participating in dual enrollment programs*. (Tesis Doctoral).
- Navas, L., Iborra, G. y Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. . (Versión electrónica), *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.

- O'Neil, H. F., y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
- Pérez, M.V., Díaz, A., González, J.A., Núñez, J.C y Rosário, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. (Versión electrónica), *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 449-455.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO (Tesis Doctoral). Recuperada de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Nuñez, J.C., y González, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas Académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Schraw, G., y Dennison, R.S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460-475.
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. *Persona* 11. (Versión electrónica), 177-193.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., García, J.M., Valle, A. y Núñez, J.C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. (Versión electrónica), *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.

- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., Pienda, J. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. (Versión electrónica), *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (1), 31-40.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G, Rodríguez, S. González, J.A, Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. (Versión electrónica), *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 111-122.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G, Rodríguez, S. González, J.A, Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico (Versión impresa), *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.

Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos Normalistas del Estado de Durango

Academic Self-Efficacy Expectations of Normalists Students in Durango's State



María Emilia Manzanera Jáuregui
Arturo Barraza Macías

Resumen

En la presente investigación se aborda la variable autoeficacia académica a través de los siguientes objetivos: 1) Identificar el nivel de autoeficacia académica presente en los alumnos normalistas; 2) Establecer las actividades académicas donde los alumnos normalistas presentan un mayor o menor nivel de expectativas de autoeficacia y, 3) Determinar la relación existente entre las variables Género, Edad, Semestre, Especialidad y Calificación y la variable expectativas de autoeficacia académica. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio correlacional, no experimental y transversal a través de la aplicación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. La población estudiada fueron el total de alumnos que cursan las diferentes licenciaturas del ciclo 2012-2013, dentro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Entre los resultados más sobresaliente se encuentra el hecho de que los alumnos cuentan con un alto nivel de autoeficacia académica; las actividades en las que manifiestan el mayor nivel son: Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico, realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro y, trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes lo integren. Otra conclusión importante, es que las mujeres presentan un mayor nivel de autoeficacia percibida.

Palabras clave: autoeficacia, alumnos, educación normal y género.

Abstract

In this research the academic self-efficacy variable was addressed through the following objectives: 1) Identify the level of academic self-efficacy present in the normal school students; 2) Establish academic activities where normal school students have a higher or lower level of self-efficacy expectations, and 3) Determine the relationship between gender, age, Semester, Specialty and Qualification variables and the variable of academic self-efficacy expectations. To achieve these objectives, a non-experimental, cross-sectional correlational study was conducted through the application of inventory Academic Self-efficacy Beliefs. The population studied was the number of students enrolled in the 2012-2013 cycle different degrees within the Meritorious and Centennial State Normal School Durango. Among the most striking results is the fact that the students have a high level of academic self-efficacy; activities that demonstrate the highest level are: Find the necessary information for an essay or academic paper, performing any academic work to instruct the teacher and work effectively on any team work. Another important conclusion is that women have a higher level of perceived self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, students, regular education and gender.

Introducción

En los ambientes educativos siempre ha existido un interés permanente por entender los factores cognitivos y comportamentales que benefician o entorpecen el desempeño de los estudiantes en sus tareas académicas, y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral. Una de las variables que actualmente es investigada ampliamente a este respecto son las expectativas de autoeficacia, ya que este tipo de creencias influye en la conducta de un sujeto, en su toma de decisiones, sus trabajos, su constancia ante la adversidad, sus anhelos y, sobre todo, su empeño ante una tarea específica.

Antecedentes

La indagación empírica, realizada desde hace más de 20 años, ha venido contrastando las relaciones hipotetizadas por Bandura (1982) en muy diversos escenarios y contextos del funcionamiento humano, siendo de interés para la presente investigación el educativo.

La revisión de la literatura, sobre lo investigado previamente con relación a esta variable, permitió reconocer que la variable expectativas de autoeficacia académica ha sido estudiada en alumnos de educación básica (Carrasco & Del Barrio, 2002; Akinlolu, 2005; Contreras, et. al., 2005; Cartagena, 2008; Pérez & Delgado, 2006; y Pérez, Beltramino & Cupani, 2003), de educación media superior (Barraza, Ortega & Ortega, 2011; Lozano & Pena, 2006; y Ramírez & Canto, 2007), de educación superior (Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000) y posgrado (Barraza, Ortega & Ortega, 2010). Como se puede observar en estas referencias, no exhaustivas pero si ilustrativas, los alumnos de educación básica son los más estudiados con relación a sus creencias de autoeficacia académica.

En el caso específico de educación superior se ha estudiado a alumnos de psicología (Paoloni y Bonetto, 2013; Piemontesi y Heredia, 2011; Ruiz, 2005; Ventura, 2012), de enfermería (Fonseca, 2013), de pedagogía

(Montecinos, Barrios y Tapia, 2011), y educación física (Ornelas, Blanco, Peinado y Blanco, 2012) entre otros, sin embargo cabe mencionar que no se encontró un solo estudio que indagara las expectativas de autoeficacia académica en alumnos de educación normal.

La Teoría Social Cognitiva como fundamento teórico.

En esta teoría uno de los aspectos más importantes del funcionamiento psicológico y social de la persona es el pensamiento autorreferente (Bandura, 1999); este tipo de pensamiento es el que el ser humano efectúa por sí, y sobre sí, mismo y tiene como función principal el actuar como mediador entre el conocimiento y la acción.

En el marco de esta teoría adquiere su pleno significado el concepto de autoeficacia, el cual es definido como el juicio que un individuo realiza sobre sus propias capacidades; este juicio o valoración le permite organizar sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1977; Bandura, 1987).

El concepto de autoeficacia se relaciona con la teoría social cognitiva a partir de una causalidad triádica (Bandura, 1991, 1999) que integra tres factores del desarrollo de la conducta humana: conducta (competencias personales), ambiente (sistema social) y pensamiento (creencias); estos factores funcionan de forma conjunta e interrelacional. De este modelo triádico se deriva que el hombre es producto de su contexto sociocultural y de su construcción cognitiva de la realidad (Wertsch, 1985; Bandura, 1995).

Las expectativas de autoeficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de persistencia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura 1977), así como sus patrones de pensamiento, sus acciones y sus reacciones emocionales (Bandura, 1982).

Las personas que poseen un alto nivel de expectativas de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de autoeficacia personal (Bandura, 1997), lo que suele afectar de manera positiva, o negativa, el bienestar psicológico, el desempeño y el rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999).

Las expectativas de autoeficacia académica, que son las de interés para la presente investigación, son concebidas como los juicios personales que realiza el alumno acerca de las propias capacidades para organizar los cursos de acción que lo conduzcan al logro de las metas educativas propuestas (Bandura 1977; Schunk 1989). Las investigaciones realizadas sobre este tema coinciden que las creencias de autoeficacia influyen directamente en el esfuerzo, la persistencia y la selección de actividades académicas. Los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia académica participan con mayor disposición, se esfuerzan y persisten más tiempo, que los que tienen un nivel de autoeficacia bajo. En términos generales, se puede afirmar que a mayor autoeficacia mayor rendimiento académico.

La autoeficacia académica adquiere una gran importancia para el discurso educativo actual ya que puede revelar el por qué los alumnos con el mismo nivel de conocimientos y habilidades presentan conductas y resultados diferentes; o bien, por qué algunos alumnos pueden actuar de manera disonante con sus habilidades (Pajares, 2002).

Objetivos

1. Identificar el nivel de autoeficacia presente en los alumnos normalistas.
2. Establecer las actividades académicas donde los alumnos normalistas presentan un mayor o menor nivel de expectativas de autoeficacia.
3. Determinar la relación existente entre las variables Género, Edad, Semestre, Especialidad y Calificación y la variable expectativas de autoeficacia académica.

Método

La presente investigación es un estudio de tipo correlacional, no experimental y transversal. Fue realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, siendo los participantes todos los estudiantes del nivel de las licenciaturas existentes en mencionada institución.

En el semestre agosto 2012-enero 2013 del ciclo escolar 2012-2013 la población inscrita fue de 422 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1.
Alumnos de la Licenciatura en Educación Especial.

Semestre	Hombres	Mujeres	Total
Primero	11	19	30
Tercero	3	21	24
Quinto	4	27	31
Séptimo	1	26	27
Población total			102

Tabla 2.
Alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Semestre	Hombres	Mujeres	Total
Primero	1	28	29
Tercero	0	27	27
Quinto	0	34	34
Séptimo	0	34	34
Población total			124

Tabla 3.
Alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Semestre	Hombres	Mujeres	Total
Primero	8	12	20
Tercero	4	15	19
Quinto	11	20	31
Séptimo	3	25	28
Población total			98

Tabla 4.
Alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria Especialidad Inglés.

Semestre	Hombres	Mujeres	Total
Primero	6	9	15
Tercero	1	10	11
Quinto	3	9	12
Séptimo	2	11	13
Población total			51

Tabla 5.

Alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria Especialidad Matemáticas.

Semestre	Hombres	Mujeres	Total
Primero	6	8	14
Tercero	6	7	13
Quinto	5	7	12
Séptimo	2	5	7
Población total			46

Las características de la población estudiantil, es que es predominantemente femenina, 323 mujeres, lo que representa un 85.7 por ciento, a diferencia de los hombres que representan el 14.3 por ciento; las edades oscilan de los 18 a los 24 años distribuidos por semestres en cada una de las licenciaturas. La modalidad que oferta la institución a los estudiantes es por semestre, solamente en el turno matutino.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento fue el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. El cuestionario utilizado quedó conformado por dos secciones: en la primera se hace referencia a los datos personales y académico del encuestado, y en la segunda se integró el “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica”. Este inventario fue validado en el Estado de Durango para estudiantes de educación media superior y superior por Barraza (2010). Su procedimiento para tal fin se desarrolló en cuatro etapas, explicadas por su diseñador de la siguiente manera:

1. Se construyó el inventario y se aplicó a una primera muestra constituida por 73 alumnos... se obtuvieron medidas de confiabilidad, se realizó la consulta a expertos y el análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.
2. Se aplicó el inventario a una segunda muestra constituida por 329 alumnos... se obtuvieron medidas de confiabilidad y de análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.
3. Se aplicó el inventario a 264 alumnos... se obtuvieron medidas de confiabilidad y de análisis de datos consistencia interna y de grupos contrastados.

4. Se construyó una base de datos que integró las tres bases de datos generadas en las tres muestras precedentes, lo que dio un total de 657 alumnos... se obtuvieron medidas de confiabilidad, así como análisis de consistencia interna, de grupos contrastados y de análisis factorial.

Los resultados del análisis de validación del instrumento presentan los siguientes valores (Barraza, 2010; pp. 22, 23):

- ✓ Un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades;
- ✓ Una validez de contenido aceptable al obtener una media general de 2.1 en una escala de 0 a 3.
- ✓ Una validez de consistencia interna adecuada ya que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.
- ✓ Un análisis de grupos contrastados adecuado ya que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.
- ✓ Una estructura tridimensional, obtenida vía análisis factorial, que explican el 49% de la varianza total: actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación); la primer dimensión presenta una confiabilidad de .81 en alfa de cronbach, la segunda de .80 y la tercera de .79.

El Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Lickert: nada seguro, poco seguro, seguro y muy seguro; y que da la pauta para responder a

cada actividad académica especificada en cada ítem, bajo la premisa “¿qué tan seguro está de poder...?”

Procedimiento

Para llevar a cabo el trabajo de campo se pidió la autorización a las autoridades de la ByCENED, posteriormente se obtuvo la relación de alumnos que se encuentran matriculados en las diferentes licenciaturas en el ciclo escolar 2012-2013.

La relación de alumnos se dividió en cuatro para la aplicación del instrumento: los que cursan la licenciatura en educación preescolar, los que cursan la licenciatura en educación primaria, los que cursan la licenciatura en educación secundaria (se unieron los de la especialidad de inglés y los de matemáticas) y, los de la licenciatura en educación especial.

Para la aplicación del instrumento se solicitó el apoyo de los jefes de las diferentes licenciaturas, aplicándolo de acuerdo a la disponibilidad de los grupos, ya que algunos se encontraban de prácticas fuera de la Institución. El total de los grupos fueron 20, cuatro de preescolar, cuatro de primaria ocho de secundaria y cuatro de especial.

Durante la primera semana se logró aplicar el instrumento a seis grupos: dos de preescolar, uno de primaria, dos de secundaria y uno de la licenciatura en educación especial. En la segunda semana se aplicó a siete grupos: uno de preescolar, uno de primaria, dos de secundaria y tres de especial. Durante la tercera semana se lograron recuperar los cuestionarios de los grupos restantes.

La distribución de los participantes y los cuestionarios contestados se muestran en la tabla número 6.

Tabla 6.
Distribución de los cuestionarios.

Licenciatura	Grado	Alumnos	Cuestionarios contestados
Preescolar	Primero	29	27
	Tercero	27	26
	Quinto	34	34
	Séptimo	33	33 /121
Primaria	Primero	20	20
	Tercero	19	19
	Quinto	31	30
	Séptimo	28	28/97
Secundaria	Primero Inglés	15	27
	Primero Matemáticas	14	
	Tercero Inglés	11	11
	Tercero Matemáticas	13	
	Quinto Inglés	12	11
	Quinto Matemáticas	12	
	Séptimo Inglés	13	12/61
	Séptimo Matemáticas	7	
Especial	Primero	30	20
	Tercero	24	23
	Quinto	31	31
	Séptimo	27	24/98
Total	20 grupos	421 Alumnos	377 Cuestionarios

Para la presentación y análisis de los resultados obtenidos se utilizó el programa PASW Statistics 18. En un primer momento se realizó el análisis descriptivo con medidas de tendencia central y desviación estándar. Con respecto al análisis inferencial, se utilizaron los estadísticos t de Student, r de Pearson y ANNOVA de un solo factor.

Posteriormente se realizó una discusión de los resultados, para finalizar con las conclusiones a las que se llegaron con la revisión de la literatura y el análisis de los resultados y, las recomendaciones que se consideran pertinentes.

Resultados

Además de la caracterización de la muestra, en este apartado se muestran los resultados descriptivos y el análisis inferencias de las variables de estudio.

Caracterización de la muestra.

Se aplicaron 377 instrumentos de los cuales, en los ítems relacionados con el género, semestre y especialidad, el 100 por ciento de los encuestados contestó; con referencia a la edad, 26 jóvenes no respondieron y, 35 alumnos no respondieron la pregunta relacionada con calificaciones.

Las respuestas obtenidas con relación al Género de los participantes, quedan concentradas en la tabla 7 que se presentan a continuación:

Tabla 7.
Género.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Masculino	54	14.3
	Femenino	323	85.7
	Total	377	100.0

Se encontró que la población de la Institución es predominantemente femenina, ya que fueron 323 mujeres, lo que representa un 85.7 por ciento, a diferencia de los hombres que representan el 14.3 por ciento.

Con respecto a la edad de los jóvenes que cursan las diferentes especialidades en la Escuela Normal, se presentan a continuación los resultados, en la Tabla 8:

Tabla 8.

Edad.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	17	16	4.2
	18	62	16.4
	19	69	18.3
	20	88	23.3
	21	64	17.0
	22	37	9.8
	23	10	2.7
	25	3	.8
	27	1	.3
	31	1	.3
		Total	351
Perdidos	88	26	6.9
Total		377	100.0

Las edades oscilan entre los 17 y 31 años, concentrándose el mayor porcentaje entre los 18 y 21 años con más de un 80 por ciento de la población entrevistada.

En la tabla 9 que a continuación se presenta, se muestra la concentración de alumnos participantes, según el semestre que cursan:

Tabla 9.

Semestre que cursan.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Primero	94	24.9
	Tercero	79	21.0
	Quinto	106	28.1
	Séptimo	98	26.0
	Total	377	100.0

La mayor concentración de alumnos se encuentra cursando el quinto semestre de la licenciatura con un 28 por ciento y, el menor número cursa el tercer semestre con un 21 por ciento.

Dentro de los datos generales preguntados a los participantes se encuentra el de la especialidad que cursan, a continuación se muestran los resultados obtenidos en la Tabla 10.

Tabla 10.
Especialidad.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Preescolar	121	32.1
	Primaria	97	25.7
	Secundaria	61	16.2
	Especial	98	26.0
	Total	377	100.0

Los resultados obtenidos muestran la mayor cantidad de alumnos concentrados en la especialidad de preescolar, quedando en segundo lugar la de especial y primaria y, con el menor número de alumnos está la de secundaria. La pregunta final, dentro de los aspectos generales que se realizó a los alumnos participantes, fue la de la calificación obtenida durante el último año cursado la concentración de los resultados se presenta en la Tabla 11.

Tabla 11.
Calificación del último año.

La calificación obtenida durante el último año	Frecuencia	Porcentaje
7.0	2	.5
7.2	1	.3
7.3	1	.3
7.4	2	.5
7.5	3	.8
7.6	1	.3
7.8	1	.3
7.9	3	.8
8.0	23	6.1
8.1	1	.3
8.2	8	2.1
8.3	8	2.1
8.4	12	3.2
8.5	23	6.1
8.6	18	4.8
8.7	16	4.2
8.7	1	.3
8.8	12	3.2
8.9	24	6.4
9.0	39	10.3
9.1	16	4.2
9.2	31	8.2
9.3	20	5.3
9.4	19	5.0
9.5	18	4.8
9.6	15	4.0
9.7	9	2.4
9.8	7	1.9
9.9	5	1.3
10.0	3	.8
Total	342	90.7
Perdidos	88.0	35
Total	377	100.0

Las respuestas muestran que el mayor número de calificaciones se encuentra entre el 8.0 y el 9.8 lo que equivale al 93.6 por ciento de los alumnos. Los participantes con calificación de 7.9 o menor representan el 4.1 por ciento del total.

Análisis descriptivo.

Los resultados obtenidos en la primera dimensión que indaga el IEAA, y que es denominada “Actividades académicas de entrada de la información”, se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12.

Resultados de los ítems que conforman la primera dimensión del IEAA.

Item	Media	Desv. tip.
Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido	2.03	.714
Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	2.35	.636
Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas	2.03	.670
Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet	2.49	.556
Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros	2.48	.606
Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	2.44	.582

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil: $p > 2.48$) están señaladas con negritas.

Como se puede observar la actividad académica de la primera dimensión donde los alumnos encuestados tienen mayor nivel de expectativas de autoeficacia es: Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet, con una media de 2.49; lo que representa un nivel de autoeficacia académica de 82.17 en una escala de 100. El segundo aspecto más alto es el de Tomar notas de aspectos más importantes que abordan durante las clases que imparten los maestros con una media de 2.48, lo que representa un nivel de autoeficacia académica de 81.88.

Por otra parte, los aspectos más bajos son: el de Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas y Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido; ambas con una media de 2.03, lo que equivale a un nivel de 66.69. La media general de esta dimensión es de 2.30 lo que equivale a un nivel de autoeficacia de 75.9. En lo concerniente a esta dimensión, Bandura (1995) explica que en relación con la motivación académica, las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.

Los resultados obtenidos en la segunda dimensión que indaga el IEAA, y que es denominada “Actividades académicas de salida de la información”, se presentan en la tabla 13.

Tabla 13.

Resultados de los ítems que conforman la segunda dimensión del IEAA.

Ítem	Media	Desv. tip.
Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro	2.67	.507
Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro	2.57	.562
Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros	2.30	.654
<i>Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario</i>	2.27	.673
Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases	2.29	.584
Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros	2.38	.599
Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios	2.28	.585
Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero	2.44	.572

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil: $p > 2.53$) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil: $p < 2.28$) con cursivas.

Como se puede observar las actividades académicas de la segunda dimensión donde los alumnos encuestados tienen mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro con una media 2.67 lo que representa un nivel de autoeficacia de

88.11 y Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro con una media de 2.67, lo que equivale a un nivel de eficacia de 84.8. Mientras que la actividad académica donde tiene menor nivel de expectativas de autoeficacia es: Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario con una media de 2.27 lo que es igual a un nivel de 74.91. La media general de esta dimensión es de 2.4, es decir un nivel de autoeficacia académica de 79.2, en ese sentido se puede observar que los alumnos están acostumbrados a las actividades escolares que los maestros les asignan, a excepción de la evaluación que sigue siendo una de las actividades que más preocupan a los alumnos por sentirse más inseguros.

Los resultados obtenidos en la tercera dimensión que indaga el IEAA, y que es denominada “Actividades académicas de retroalimentación”, se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14.

Resultados de los ítems que conforman la tercera dimensión del IEAA.

Item	Media	Desv. tip.
Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	2.51	.575
Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo	2.29	.644
Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario	2.25	.684
Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario	2.45	.587
Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando	2.40	.675
<i>Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone</i>	<i>1.90</i>	<i>.777</i>

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil: $p > 2.46$) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil: $p < 2.16$) con cursivas.

Como se puede observar la actividad académica de la tercera dimensión donde los alumnos encuestados tienen mayor nivel de expectativas de autoeficacia es: Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren con una media de 2.51, lo que es igual a un nivel de 82.83. Mientras que la actividad académica donde tiene menor nivel

de expectativas de autoeficacia es: Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone, con una media de 1.90, que equivale a un nivel de autoeficacia de 62.7. La media general de esta dimensión es de 2.30 y el nivel de autoeficacia es de 75.90. Este resultado se puede valorar como alto si consideramos el carácter individualista, horizontal y, en algunos casos, altamente tradicional de la educación superior en nuestro país.

La media general de las expectativas de autoeficacia académica es de 2.33 lo que representa un nivel de autoeficacia que presentan los alumnos de las licenciaturas en educación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango es de 77, el cual interpretado con un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto) permite afirmar que los alumnos encuestados presentan un nivel alto de expectativas de autoeficacia. Este resultado puede ser explicado por los altos niveles de desempeño, en las pruebas estandarizadas, que presentan los alumnos de esta institución dentro del estado de Durango.

Análisis inferencial.

Los resultados obtenidos entre los diferentes ítems que conforman el IEAA y las variables Género (G), Edad (Ed), Semestre (S), Especialidad (Es) y Calificación (C) se presentan en la tabla 4. En su análisis se utilizaron los estadísticos t de Student (G), r de Pearson (Ed, S y C) y Anova de un solo factor (Es); en el último caso se utiliza como prueba de seguimiento la de Duncan. En todos los casos la regla de decisión fue $p < .05$.

Como se puede observar la variable que más influye en el nivel de expectativas de autoeficacia académica es la calificación (13 de 20), mientras que las que menos influyen son el Género, el Semestre y la Especialidad.

Tabla 15.
Resultados del análisis inferencial.

Item	G	Ed	S	Es	C
Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	.674	.035	.280	.347	.051
Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo	.554	.043	.350	.113	.002
Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro	.014	.026	.334	.169	.002
Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro	.025	.034	.199	.035	.001
Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros	.025	.284	.615	.303	.145
Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario	.458	.008	.065	.121	.007
Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario	.884	.013	.221	.374	.000
Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario	.424	.101	.386	.034	.023
Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases	.535	.008	.036	.016	.020
Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido	.600	.196	.005	.950	.372
Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando	.995	.020	.014	.461	.051
Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	.252	.019	.123	.223	.014
Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas	.641	.124	.027	.570	.237
Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet	.006	.004	.005	.188	.015
Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros	.001	.129	.818	.000	.101
Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone	.948	.991	.609	.010	.196
Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros	.384	.169	.971	.104	.018
Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	.130	.576	.138	.311	.002
Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios	.553	.099	.171	.316	.007
Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero	.663	.026	.133	.474	.043

A partir de estos resultados se puede afirmar que:

- ✓ Las mujeres presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia en las actividades académicas de Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros, Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet y Tomar notas de los aspectos más

importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.

Este resultado puede ser explicado, al menos parcialmente, por su coincidencia con los primeros estudios sobre las diferencias de género y del desarrollo vocacional de las mujeres en la literatura de Autoeficacia Vocacional. La investigación en torno a este aspecto concluye que los estudiantes de sexo masculino tienden a percibirse más autoeficaces que las mujeres para áreas académicas consideradas típicamente masculinas, tales como matemática, ciencia y tecnología, mientras que las mujeres se perciben más autoeficaces en sus habilidades relacionadas con el lenguaje y las relaciones sociales (Lent, López y Bieschke, 1991; Pajares, et al., 1999). Similares diferencias de género han sido reportadas para estudiantes de diferentes países (Zeldin, 2000).

- ✓ A mayor edad, los alumnos presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia en las actividades académicas de Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren, Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo, Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario, Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario, Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando, Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera, Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet y Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero. Aquí se aprecia mayor independencia de los maestros y mayor seguridad en

cualquier ambiente de aprendizaje, lo cual es lógico dado ser más maduros como personas.

Esta suposición se fundamenta en la afirmación de que las creencias de autoeficacia son producto de diversos factores concretos, entre los cuales se pueden destacar las situaciones bajo las que ejecute la acción (contexto) y dificultad percibida en las tareas (conocimientos previos) (Márquez, 2004, 160). El cruce de estos dos factores se desarrolla en la experiencia escolar posibilitando una adaptación, y por lo tanto, un mayor nivel de autoeficacia.

- ✓ Al asistir a un semestre más alto, los alumnos presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia en las actividades académicas de Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido, Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando, Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas y Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet.

Hallazgos semejantes encontraron Zimmerman y Martínez – Pons (1990) al evaluar la relación entre el uso de estrategias autorregulado y las creencias de autoeficacia académica en estudiantes de quinto, octavo y undécimo grado. Estos investigadores encontraron que el talento de los estudiantes se relacionaba positivamente con la autoeficacia verbal y matemática, y que ambas medidas de autoeficacia se incrementaban en los grados superiores.

- ✓ Los alumnos que asisten a la especialidad de Primaria presentan expectativas de autoeficacia académica más bajas en la actividad de Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que

encargue el maestro; mientras que el resto de las especialidades presentan expectativas más altas.

- ✓ Los alumnos que asisten a la especialidad de Secundaria presentan expectativas de autoeficacia académica más bajas en las actividades de Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario, Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases y Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros mientras que el resto de las especialidades presentan expectativas más altas.
- ✓ Los alumnos de las especialidades de Especial y Preescolar presentan expectativas de autoeficacia académica más bajas en la actividad de Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone mientras que el resto de las especialidades presentan expectativas más altas.

Las diferencias del nivel de expectativas de autoeficacia académica según la especialidad que se curse obedecen al colegio de profesores que son responsables de impartir las asignaturas en cada especialidad. Cada colegio de profesores establece prácticas y costumbres en su desempeño docente, así como el nivel de exigencia solicitado a sus alumnos, por lo que de una u otra manera afectan las expectativas que generan sus alumnos. Esta situación es explicada por Márquez (2004) cuando reconoce que el feedback social y evaluador que acompaña a la instrucción formal influye sobre las creencias de autoeficacia.

Los alumnos con mayor calificación presentan expectativas de autoeficacia académica más altas en las actividades de Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo, Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o

seminario, Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario, Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario, Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera, Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet, Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros, Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje, Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios y Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero.

Este resultado, en lo particular, reafirma la tesis de que la autoeficacia académica es un importante predictor del rendimiento académico en las distintas áreas del conocimiento. En ese sentido, los maestros además de preocuparse por desarrollar los conocimientos y las habilidades, también deben reforzar las creencias de autoeficacia a través de experiencias de logro, solicitando trabajos escolares desafiantes, pero a niveles ejecutables, manteniendo un rigor en los mismos, alentando el esfuerzo, la perseverancia y la persistencia como un camino para superar los obstáculos. Además, se debe tomar en cuenta que un alumno refuerza su sentido de eficacia con sinceros y consistentes reconocimientos de ejecución real, de allí que en lugar de alabar la habilidad, se debe enfatizar el «esfuerzo» y la «persistencia» que hacen que el alumno tenga éxito.

Comentarios

Bandura (1986), hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución. Considerando lo anterior, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia

y seguramente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. Por el contrario, un estudiante con alta autoeficacia es comprometido con las actividades que se le encargan, se involucra mucho y es persistente, a pesar de las dificultades que se puedan suscitar.

Estas situaciones motivaron que las expectativas de autoeficacia académica se constituyeran en el objeto de la presente investigación; en términos operativos la construcción de este objeto de estudio se concretó en los objetivos de la investigación.

Los objetivos planteados a lograr en la investigación: Identificar el nivel de autoeficacia presente en los alumnos normalistas; establecer las actividades académicas donde los alumnos normalistas presentan un mayor o menor nivel de expectativas de autoeficacia y, determinar la relación existente entre las variables Género, Edad, Semestre, Especialidad y Calificación y la variable expectativas de autoeficacia académica; se lograron satisfactoriamente. Esto como resultado de las respuestas obtenidas a los cuestionamientos realizados a los alumnos y al análisis que se efectuó de ellos.

Las preguntas planteadas para guiar la investigación fueron tres, la primera de ellas ¿Cuál es el nivel de autoeficacia presente en los alumnos normalistas?; la cual se puede responder de la siguiente manera:

La media general de las expectativas de autoeficacia académica es de 2.33 lo que representa un nivel de autoeficacia que presentan los alumnos de las licenciaturas en educación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango es de 77, el cual interpretado con un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto) permite afirmar que los alumnos encuestados presentan un nivel alto de expectativas de autoeficacia. Este resultado puede ser explicado por los altos niveles de desempeño, en las pruebas estandarizadas, que presentan los alumnos de esta institución dentro del estado de Durango.

En lo que concierne a la segunda pregunta planteada: ¿Cuáles son las

actividades académicas donde los alumnos normalistas presentan un mayor o menor nivel de expectativas de autoeficacia?; la respuesta se desglosa en cada una de las tres dimensiones que pueden ser medidas con el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.

La actividad académica de la primera dimensión donde los alumnos encuestados tienen mayor nivel de expectativas de autoeficacia es: Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet, con una media de 2.49; lo que representa un nivel de autoeficacia académica de 82.17 en una escala de 100. El segundo aspecto más alto es el de Tomar notas de aspectos más importantes que abordan durante las clases que imparten los maestros con una media de 2.48, lo que representa un nivel de autoeficacia académica de 81.88.

Las actividades académicas de la segunda dimensión donde los alumnos encuestados tienen mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro con una media 2.67 lo que representa un nivel de autoeficacia de 88.11 y Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro con una media de 2.67, lo que equivale a un nivel de eficacia de 84.8.

La actividad académica de la tercera dimensión donde los alumnos encuestados tienen mayor nivel de expectativas de autoeficacia es: Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren con una media de 2.51, lo que es igual a un nivel de 82.83.

Con respecto al tercer planteamiento ¿Cuál es la relación existente entre las variables Género, Edad, Semestre, Especialidad y Calificación con la variable expectativas de autoeficacia académica?; la respuesta es la siguiente:

Las mujeres presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia en las actividades académicas de Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, Adaptarse al estilo de enseñanza de

cualquiera de los maestros, Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet y Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.

A mayor edad, los alumnos presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia en las actividades académicas de Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren, Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo, Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario, Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario, Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando, Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera, Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet y Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero. Aquí se aprecia mayor independencia de los maestros y mayor seguridad en cualquier ambiente de aprendizaje, lo cual es lógico dado ser más maduros como personas.

Al asistir a un semestre más alto, los alumnos presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia en las actividades académicas de Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido, Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando, Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas y Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet.

Los alumnos que asisten a la especialidad de Primaria presentan expectativas de autoeficacia académica más bajas en la actividad de Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro; mientras que el resto de las especialidades presentan expectativas más altas.

Los alumnos que asisten a la especialidad de Secundaria presentan expectativas de autoeficacia académica más bajas en las actividades de Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario, Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases y Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros mientras que el resto de las especialidades presentan expectativas más altas.

Los alumnos de las especialidades de Especial y Preescolar presentan expectativas de autoeficacia académica más bajas en la actividad de Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone mientras que el resto de las especialidades presentan expectativas más altas.

Los alumnos con mayor calificación presentan expectativas de autoeficacia académica más altas en las actividades de Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo, Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario, Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario, Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario, Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera, Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet, Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros, Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje,

Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios y Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero.

Considerando lo anterior es pertinente sugerir a las autoridades de la institución se diseñe un programa para afianzar, fortalecer y desarrollar los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes normalistas, en los que se encontraron debilidades como Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas y Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido; cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone.

Al aplicar un programa de fortalecimiento de la autoeficacia de los alumnos se tiene un campo fértil para futuras investigaciones de cohorte cuasi experimental sobre los resultados obtenidos de la aplicación.

Referencias

- Akinlolu, D. (2005). La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes de primero de secundaria en el estado de Oyo, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 163-180.
- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37,122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50: 248-287.
- Bandura, A. (1995). Self- efficacy in Changing Societies. EEUU: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao, España: Desclée Brouwer.
- Barraza, A. (2010, enero-junio). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10. http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html
- Barraza, A., Ortega, F. y Ortega, M. (2010). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 240-247). México: ReDIE.
- Barraza, A.; Ortega, F. y Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(2), 58-70.
- Carrasco M. Á. y Del Barrio M. V. (2002), Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes, *Psicothema*, 14, (2), 323-332.
- Cartagena M., "Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de educación secundaria", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3), 2008, *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, pp. 60-99
- Contreras F. et al. (2005), Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes, *Perspectivas en Psicología*, 1, (2), 183-194.

- Fonseca, E. (2013). *Autoeficacia de estudiantes de enfermería portugueses. Expresiones de creencia de autoeficacia, resiliencia y atribuciones casuales*. Tesis Doctoral del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Recuperado el 20 de octubre de 2013 de http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/532/TDUEX_2013_Fonseca_EP.pdf?sequence=1
- Lent, R., López, F. y Bieschke, K. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Lozano S. y Pena M. (2006). *La autoeficacia en la toma de decisiones vocacionales en función del género y otras variables culturales como la edad*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”.
- Márquez, A. J. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural*. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28025.pdf>
- Montecinos, C.; Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en Educación General Básica. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 96-122.
- Ornelas, M.; Blanco, H.; Peinado, J. E. y Blanco, J. R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios: un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 779-791.

- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy*. EEUU: Emory University. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>
- Paoloni, P. V. y Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 15(5), s/p.
- Pérez E., Beltramino C. y Cupani M. (2003), Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples: fundamentos teóricos y estudios psicométricos, *Evaluar*, (3), 35-60.
- Pérez E. R. y Delgado M. F. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio. Desarrollo y validación inicial. *Avaliação Psicológica*, 5, (2), 135-143.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis Facultad de Psicología*, 1. 74-86
- Ramírez M. C. y Canto J. E. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11, 5(1), 37-56
- Ruiz F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.
- Sanjuán P., Pérez A. M. y Bermúdez J. (2000), Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española, *Psicothema*, 12(1), 509-513
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Ventura, D. (2012). *Eficacia en estudiantes de último año de psicología clínica en relación a la práctica profesional supervisada*. Tesis del

Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Lándivar. Recuperada el 20 de octubre de 2013 de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/De-La-Roca-David.pdf>

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zeldin, A. (2000). *Review of Career Self-efficacy Literature*. Disertación Doctoral. Universidad de Emory, Atlanta (Inédita).

Autoeficacia Académica y Estrés en Estudiantes de Educación Superior Tecnológica

Academic Self-Efficacy and Stress in Students of Higher Education Technology

8

Capítulo

Luis Fernando Hernández Jácquez

Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Establecer el perfil descriptivo de la variable autoeficacia académica en los alumnos de la Universidad Tecnológica de Rodeo (UTR), b) identificar el nivel de estrés académico que presentan los alumnos de la UTR, c) determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico en los alumnos de la universidad, y d) determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y las variables género, edad, promedio del cuatrimestre anterior (enero – abril 2014), cuatrimestre y carrera en que se está inscrito actualmente. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario (alfa de Cronbach .91) a 117 alumnos. Los principales resultados son que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia académica percibida medio, y un nivel alto de estrés académico. Además, las tres dimensiones de "autoeficacia académica percibida" (input, output y retroalimentación), así como el resultado global de dicha variable presentan una correlación significativa con el estrés académico.

Palabras clave: autoeficacia académica, estrés académico, estudiantes universitarios

Abstract

The objectives of this research are: a) Set the descriptive profile of academic self-efficacy variable in students Rodeo Technological University (UTR), b) identify the level of academic stress that the students of the UTR, c) determine the relationship between perceived academic self-efficacy and academic stress in college students, and d) determine the relationship between perceived academic self-efficacy and variables gender, age, average for the previous quarter (January-April 2014), semester and career in which you are currently enrolled. To achieve these objectives a correlational, not experimental transversal study was conducted through a questionnaire (Cronbach's alpha .91) to 117 students. The main results are that the subjects have a medium level of perceived academic self-efficacy, and a high level of academic stress. In addition, the three dimensions of "perceived academic self-efficacy" (input, output and feedback), and the overall result of this variable showed a significant correlation with academic stress.

Keywords: academic self-efficacy, academic stress, university students

Introducción

La necesidad de que el estudiante posea metas académicas claras y oriente su actuación hacia el logro de ellas, es sin lugar a dudas un imperativo prescriptivo del discurso educativo actual, sin embargo, es necesario destacar que no basta con querer lograr algo, o ser capaz de lograrlo, sino que hay que sentirse capaz de poder hacerlo. Este tipo de creencia denominada autoeficacia, es el objeto de investigación del presente trabajo.

El estudio se presenta a través de los apartados marco teórico, en donde se aborda la inserción teórico-conceptual de la autoeficacia académica, antecedentes investigativos, la hipótesis teórica de la investigación y los objetivos que se persiguen; metodología; resultados, divididos en descriptivos, correlacionales y de diferencia de grupos. El documento finaliza con las conclusiones y discusión al respecto, y la bibliografía consultada y analizada.

Marco teórico

Los referentes teóricos del presente estudio, se abordan a través de los siguientes apartados: la autoeficacia académica, antecedentes, hipótesis teórica, y objetivos.

La autoeficacia académica.

La autoeficacia como constructo tiene en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) su primer marco explicativo. Este autor entiende la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo.

Posteriormente, en 1977, Albert Bandura define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 2). Es bajo la sombra de

este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

La teoría social cognitiva ha sido desarrollada centralmente por Bandura (1977, 1982, 1997 y 1999) y su núcleo teórico básico se constituye por un conjunto de supuestos, entre los cuales es necesario destacar tres:

1. Las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977).
2. La autopercepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano (Bandura, 1982).
3. La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999).

Investigaciones recientes, como la de Blanco (2010), confirman otros dos supuestos de la teoría social cognitiva que son de interés para el presente estudio, a) las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado y, b) dado un ámbito específico, el constructo autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes. Bajo este supuesto es que se puede hablar de expectativas de autoeficacia académica, las cuales, parafraseando a Bandura (1997), se pueden definir como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar.

Antecedentes

La revisión de la literatura sobre lo investigado con relación a la autoeficacia académica, permite reconocer que este constructo ha sido investigado con relación a diferentes variables como sería la edad (Barraza, Ortega & Ortega, 2010), realización de actividad física (Astudillo & Rojas, 2006), rendimiento académico (Cartagena, 2008), disposición para la realización de una tesis (Ruiz, 2005), afecto positivo y negativo (Sansinenea, Gil de Montes, Agirrezabal, Larrañaga, Ortiz, Valencia & Fuster, 2008), la implicación de los padres (Akinlolu, 2005), hábitos de estudio (Terry, 2008), actitudes hacia el uso del internet (Ozden, Aktay, Yilmaz & Ozdemir, 2007), y ansiedad (Contreras, et al. 2005), entre otras.

En lo que respecta a la relación entre autoeficacia académica y estrés se localizó solamente un trabajo que afirmaba que un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González, 2010). Fuera del ámbito académico estudiantil se localizaron otros trabajos que relacionaban autoeficacia y estrés mostrando los siguientes resultados:

- ✓ Los profesores con un alto nivel de autoeficacia y más recursos de afrontamiento reportaron sufrir menos estrés y el agotamiento de los profesores con un bajo nivel de autoeficacia y menos recursos de afrontamiento, y viceversa (Doménech, 2006).
- ✓ El apoyo social percibido, la autoeficacia y la autoestima son predictores del estrés (González & Landeros, 2008).
- ✓ La autoeficacia constituye un factor que protege contra la experiencia de estrés en el trabajo y, por tanto, vuelve la presencia del burnout menos probable (Schwarzer & Hallum, 2008).
- ✓ Existe una relación negativa entre el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan

estos mismos docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos (Barraza, Cárdenas & Ceceñas, 2014).

Hipótesis teórica

La relación del estrés con la autoeficacia ha sido reconocida de manera explícita por Lazarus (2000), principal exponente teórico del estrés, sin embargo, más allá de esta aceptación, se ha configurado un modelo que explica la relación entre ambas variables y que sostiene que la autoeficacia percibida es un factor “protector” o “amortiguador” del estrés (Schwarzer & Hallum, 2008; y Domenech, 2006).

“La construcción de la autoeficacia sugiere un efecto protector cuando se enfrenta a la adversidad. Una creencia optimista en la competencia de uno para hacer frente a desafíos diarios aumenta la motivación para participar en formas constructivas de afrontamiento” (Schwarzer & Hallum, 2008, p. 155). Este supuesto es explicado por Fernández (2008) de la siguiente manera:

La convicción de estar a la altura de los desafíos que plantea la tarea que se tiene al frente, la sensación de poseer los recursos cognitivos, sociales, emocionales, para resolverlos, constituirían una suerte de reductor del potencial efecto estresante, permitiendo un desempeño adecuado y un manejo efectivo de la ansiedad. La autoeficacia percibida vinculada al trabajo cumpliría pues esta función. (p. 9).

Objetivos

Con los referentes teóricos expuestos, y la hipótesis teórica planteada, los cuatro objetivos que pretende esta investigación son:

- a) Establecer el perfil descriptivo de la variable autoeficacia académica en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Rodeo (UTR).

- b) Identificar el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes de la UTR.
- c) Determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico en los estudiantes de la UTR.
- d) Determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y las variables género, edad, promedio del cuatrimestre anterior (enero – abril 2014), cuatrimestre y carrera en que se está inscrito actualmente.

Metodología

La presente investigación es un estudio de tipo correlacional, no experimental y transeccional. La técnica utilizada para la recolección de la información es la encuesta y el instrumento es el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010).

Este inventario consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro; sus propiedades psicométricas son las siguientes:

- ✓ Un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades.
- ✓ Una validez de contenido aceptable al obtener una media general de 2.1 en una escala de 0 a 3.
- ✓ Una validez de consistencia interna adecuada ya que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.
- ✓ Un análisis de grupos contrastados adecuado ya que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.

- ✓ Una estructura tridimensional, obtenida vía análisis factorial, que explica el 49% de la varianza total: actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación); la primer dimensión presenta una confiabilidad de .81 en alfa de Cronbach, la segunda de .80 y la tercera de .79.

A este inventario se le agregaron en el background cinco ítems que exploraban las variables demográficas y académicas de interés para el presente estudio. Así mismo, se agregó al final un ítem que exploraba el nivel de estrés manifestado por los alumnos encuestados.

Este inventario se aplicó a 117 estudiantes (de los 149 que constituyen la matrícula total) de las tres carreras que oferta la universidad, durante la semana del 10 al 14 de marzo del año 2014. La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- ✓ El 41% pertenecen al género masculino y el 59% al femenino.
- ✓ El rango de edad es de 18 a 51 años, siendo la edad más representativa 20 años (31%).
- ✓ El 63% estaba cursando el tercer cuatrimestre y el 37% el sexto cuatrimestre.
- ✓ El 21% estaba cursando la carrera de Agricultura Sustentable y Protegida, el 31% cursaba la carrera de Química y Tecnología Ambiental, y el 48% cursaba la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en los siguientes cuatro apartados: resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”, variable “estrés académico”, correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”, y análisis de diferencia de grupos en relación con la autoeficacia percibida.

Resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”.

En los siguientes párrafos se explican los resultados para la variable “autoeficacia percibida”, tanto para sus dimensiones, como en lo general, haciendo mención que el rango de la medición es de 0 a 3 puntos en ambos casos.

En cuanto a la dimensión, “actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”, es decir, las actividades que proveen información para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se destacan por su promedio más bajo las respuestas a las preguntas “¿qué tan seguro estoy de poder concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas?”, y “¿qué tan seguro estoy de prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido?”; con medias aritméticas de 1.81 y 1.84 respectivamente.

Al respecto de la seguridad en torno a la capacidad de concentración al momento de estudiar, el resultado indica que existen dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio. Por otra parte, el segundo aspecto más bajo de esta dimensión corresponde a la capacidad para prestar atención a la clase independientemente de otros factores, de lo cual se puede mencionar que dicha atención suele representar para muchos estudiantes su principal fuente de aprendizaje, por lo que de verse mermada, es muy probable que se refleje en un detrimento en el rendimiento académico.

En sentido opuesto, la confianza para poder buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en internet, y la percepción en cuanto a la seguridad de poder tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.24 y 2.20, respectivamente.

Analizando el ítem con mayor promedio, la seguridad para poder buscar la información requerida para elaborar un ensayo o artículo académico, que es una actividad frecuente en la universidad, se interpreta como un alto dominio en la capacidad, estrategia y sistematización para la búsqueda de fuentes confiables de información.

El segundo ítem con mayor promedio resultó ser la confianza para tomar notas en clase, significa que la actividad de sistematización está dominada por los estudiantes, por lo que se infiere que la mayor parte de ellos tiene la capacidad de extraer y documentar “en tiempo real” la información más relevante de las clases.

El promedio general para esta dimensión es de 2.03, que equivale a 67.66%. Este porcentaje se encuentra en la categoría del 67% a 100% del baremo propuesto por Barraza (2010), y equivale a un nivel alto de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Rodeo, presentan un nivel alto de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input).

En lo que se refiere a la segunda dimensión, “actividades académicas orientadas a la producción (output)”, se tiene que los ítems que resultaron con menor promedio son los que se refieren a la seguridad para poder aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario, y la seguridad para poder analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios, con una media de 1.89 y 1.93 respectivamente.

El que los estudiantes presenten una baja confianza para aprobar cualquier proceso de evaluación, sin lugar a dudas está en relación con la capacidad de poder concertarse al momento de estudiar, factor que resultó bajo para la dimensión “input”, y que también puede tener relación con la baja confianza para analizar y apropiarse de diversos conceptos y teorías, dado que la capacidad de análisis suele relacionarse de manera frecuente con la concentración.

Por otro lado, como el factor con el promedio más alto (2.32), resultó que los alumnos se sienten con bastante capacidad para realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, lo que puede relacionarse al conocimiento de la estructura de las evidencias que los docentes solicitan, ya que al ser una planta pequeña de ellos durante su carrera suelen repetir clases con varios docentes.

El segundo aspecto con media más alta, resultó ser el que los alumnos confían en su capacidad de organización para entregar a tiempo las evidencias que se les solicitan (media de 2.23), lo que quiere decir que están acoplados al ritmo de trabajo de la escuela y a su propio ritmo extra clase, y son capaces de establecer un calendario y horario (aunque sea de manera informal) para distribuir adecuadamente su tiempo.

El promedio general para esta dimensión es de 2.04, que convirtiéndolo en porcentaje equivale a 68%. Este valor se interpreta siguiendo el baremo propuesto por Barraza (2010), que indica que un porcentaje de 67 a 100 equivale a un nivel alto, por lo que se puede establecer que los estudiantes de la UTR, presentan un nivel alto de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias (output).

La tercera y última dimensión de la variable “autoeficacia percibida”, hace mención a las actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

Los dos aspectos que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión, corresponden a la seguridad para poder preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, con una media de 2.12; y a la confianza para trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros, con una media de 2.01.

El primero de estos aspectos, la seguridad para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, muestra que los estudiantes tienen la confianza de expresar sus dudas al profesor respecto a los temas que se abordan, lo que puede atender a que se genera un buen clima de confianza tanto con el profesor como con los compañeros.

Por otra parte, el que los estudiantes sientan seguridad para trabajar de manera eficaz con cualquier compañero, refleja, en un sentido, la autoconfianza de desarrollarse en lo individual independientemente del contexto; pero también refleja el conocimiento que se tiene entre pares (estudiantes) y la confianza para compenetrarse con cualquiera de sus compañeros para llevar a cabo alguna actividad. Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad de socialización, división del trabajo y a su posterior reflexión e integración para producir evidencias.

En sentido opuesto, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario; con medias de 1.77 y 1.83, respectivamente.

El primer supuesto tiene que ver con la capacidad crítica del estudiante y de su confianza para debatir ante el profesor, y el que haya resultado el promedio más bajo de esta dimensión puede atender a que el maestro puede sentirse cómodo (o genera un clima de confianza cómodo en el aula) mientras no se le cuestione el fondo de los contenidos que aborda, porque una vez que sucede ello, los estudiantes no tienen la seguridad y confianza para expresar puntos de vista opuestos al del docente.

El otro elemento con menor promedio, es la confianza para participar activamente en clase aportando comentarios fundamentados, lo que seguramente tiene relación con la baja confianza en cuanto a la concentración en clase y al momento de estudiar, ya que de tener alta confianza en ellas, seguramente se tendría una alta seguridad al momento de participar con ideas fundamentadas en la clase.

El promedio general para esta dimensión es de 1.93, que de acuerdo al baremo propuesto por Barraza (2010), equivale a un 64.33%, que equivale a un nivel medio, lo que significa que los estudiantes de la universidad, presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones representa el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, mismo que es de 2.00, que equivale a 66.66%, y al igual que con las dimensiones, en lo individual, se compara con el baremo propuesto por Barraza (2010), encontrándose dentro del rango de 34% a 66%, lo que significa un nivel medio (pero muy cercano al límite del nivel alto). Por lo anterior, se concluye que los estudiantes de la UTR, presentan un nivel medio de autoeficacia (académica) percibida.

Variable “estrés académico”.

La variable monoítem “estrés académico”, fue cuantificada mediante la pregunta “en una escala del 1 al 10, ¿con qué frecuencia ha sufrido estrés académico durante éste cuatrimestre?”. El resultado arrojó una media aritmética de 6.94 puntos que transformada en porcentaje indica un valor de 69.4%. Este porcentaje, interpretado mediante un baremo de tres valores donde de 0 a 33% representa un nivel leve, de 34% a 66% un nivel moderado y de 67% a 100% un nivel fuerte, permite afirmar que los alumnos encuestados manifiestan un nivel alto de estrés académico.

Correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”.

Para determinar la existencia o no de una correlación entre las variables autoeficacia percibida y estrés académico, se utilizó el estadístico R de Pearson, dada la naturaleza de dichas variables.

El análisis arrojó los datos mostrados en la tabla 1.

Tabla 1.

Resultado de correlación de estrés académico con autoeficacia percibida y sus dimensiones.

No	Autoeficacia percibida	Nivel de correlación con estrés académico
1	Dimensión input	-.189*
2	Dimensión output	-.250**
3	Dimensión retroalimentación	-.308**
4	Resultado global de autoeficacia percibida	-.274**

*Correlación significativa al 0.05.

**Correlación significativa al 0.01.

Como puede observarse, las tres dimensiones y el resultado general de la variable autoeficacia percibida presentan una correlación significativa con el estrés académico, al nivel de significancia de 0.01, con excepción de la dimensión input, al nivel de significancia de 0.05.

Todas las correlaciones son negativas y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 312) son débiles, lo que significa que a medida que disminuyen las actividades de insumo para el aprendizaje aumenta el nivel de estrés académico, a medida que disminuyen las actividades relacionadas con la producción de evidencias de aprendizaje aumenta el nivel de estrés académico; y por último, a medida que disminuyen las actividades de interacción para el aprendizaje, aumenta el nivel de estrés que presentan los estudiantes.

Lo mismo ocurre con el resultado general de autoeficacia académica, cuya correlación negativa con la frecuencia de presencia de estrés académico, indica que conforme disminuye la autoeficacia aumenta el estrés, y viceversa.

Análisis de diferencia de grupos, en relación con la autoeficacia percibida.

Como análisis adicionales se investigó la relación entre la autoeficacia académica percibida y algunas variables sociales y demográficas, tales como el género, la edad, el promedio de calificaciones del cuatrimestre enero – abril 2014, el cuatrimestre y a carrera en que estudia el participante.

En la tabla 2 se presentan los resultados para las variables “género” y “cuatrimestre” (en el que el estudiante está inscrito actualmente), en relación con la autoeficacia percibida, datos que fueron obtenidos a través de la prueba t de Student, con un valor de prueba de 0.050.

Tabla 2.

Prueba t de Student para las variables señaladas, en relación con autoeficacia percibida.

No	Variable	Valor t	Significancia estadística	Categoría	Media
1	Género	0.138	No	Masculino Femenino	1.92 2.05
2	Cuatrimestre	0.000	Sí	3 6	1.85 2.22

Los resultados muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida por los estudiantes y su género, caso contrario de la autoeficacia con el cuatrimestre en que estudia el estudiante.

El que sí exista estadísticamente una diferencia significativa entre estas dos variables significa que entre los estudiantes del tercero y sexto cuatrimestre, se perciben con distinto nivel de autoeficacia, siendo más alta en quienes cursan el sexto cuatrimestre, pudiéndose deber a que los estudiantes conocen ampliamente el modelo académico definido por la universidad y operado por los académicos de ella.

El análisis de varianza de las carreras que ofrece la universidad en relación con la autoeficacia percibida, resultó en un estadístico de 0.210, por lo que no puede establecerse una diferenciación entre estas variables, por lo que

se concluye que dicho nivel es estadísticamente el mismo para cualquiera de las tres carreras.

Por último, la relación entre la autoeficacia percibida (y sus tres dimensiones) y la edad arrojó un estadístico no significativo, por lo que puede afirmarse que no existe relación (estadística) entre la edad y la autoeficacia del estudiante.

Conclusiones y discusión

Los estudiantes de Universidad Tecnológica de Rodeo encuestados presentan un nivel medio de autoeficacia académica percibida (66.66%, aunque muy cercano al límite inferior del 67% que representa un nivel alto de autoeficacia), que se manifiesta con la presencia de un nivel alto en las dimensiones: a) actividades académicas orientadas a la producción (output) y b) actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), y un nivel medio en la dimensión actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

Las actividades académicas donde presentan un mayor nivel de autoeficacia son aquellas donde el alumno puede:

- ✓ Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.
- ✓ Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.
- ✓ Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.
- ✓ Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es una en una biblioteca o en internet.
- ✓ Preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando.
- ✓ Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.

En contra parte, las actividades académicas con menos nivel de autoeficacia son:

- ✓ Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.
- ✓ Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.
- ✓ Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario.
- ✓ Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios.
- ✓ Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.
- ✓ Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.

Este perfil descriptivo coincide con el reportado por Barraza y Hernández (2014) para los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango (aunque estos sí se encuentran en el rango de nivel alto de autoeficacia académica percibida). Además, si se consultan estudios realizados con alumnos de otros sistemas educativos, como son el de Barraza, Ortega y Ortega (2011) con alumnos de educación media superior, y los de Hernández y Barraza (2013), y Manzanera (2013) con alumnos de licenciatura; se puede encontrar que todos estos perfiles coinciden en lo general.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron presentar un nivel de estrés académico alto, lo que sugiere que las actividades académicas tanto en la institución como fuera de ella, pero asociadas a sus estudios, generan en los alumnos demandas que provocan altos desequilibrios sistémicos en ellos, que de alguna manera les obligan a realizar acciones de afrontamiento (Barraza, 2008).

El resultado obtenido de relación entre las variables autoeficacia académica percibida y estrés académico, converge con los reportados por

Cabanach et al. (2010), Doménech (2006), González y Landeros (2008), Schwarzer y Hallum (2008), y Barraza et al. (2014).

Por último el análisis de diferencia de grupos respecto a la autoeficacia académica percibida, muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre ésta y las variables género y carrera de estudio; situación opuesta a la relación estadísticamente significativa entre dicha autoeficacia y el cuatrimestre en que estudia el estudiante. Además se puede enunciar que no se encuentra una asociación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la edad de los estudiantes.

Referencias

- Akinlolu, D. (2005). La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes de primero de secundaria en el estado de Oyo, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 163-180.
- Astudillo, C. I. y Rojas M. E. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée Brouwer.

- Barraza, M. A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.
- Barraza, M. A. (2008). El estrés académico en los alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, (26), 2, pp. 270-289. Colombia: Universidad del Rosario.
- Barraza, M. A. y Hernández, J. L (2014). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. Ponencia presentada en el *XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas*. México.
- Barraza, M. A., Ortega, F. y Ortega, M. (2010). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 240-247). México: ReDIE.
- Barraza, M. A.; Ortega, F. y Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(2), 58-70.
- Barraza, M. A.; Cárdenas, A. J. y Ceceñas, T. P. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (coord.). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28.

- Cabanach, R. G.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de educación secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99
- Contreras, F. et al. (2005), Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes, *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Cox, T.; Griffiths, A. y Rial-González, E. (2005). *Investigación sobre el estrés relacionado con el trabajo*. Belgium, Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo.
- Doménech, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-529.
- Fernández, M. (2008). *Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos*. 2º Foro de las américas en investigación sobre Factores Psicosociales. Estrés y salud mental en el trabajo. Recuperado de http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf
- González, M. T y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7–18.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill.
- Hernández, J. L. y Barraza, M. A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. México: IUNAES-ReDIE.

- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Manzanera, E. (2013). *Autoeficacia de los alumnos de licenciatura de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*. Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español.
- Ozden, Muhammet, S., Aktay, F., Yilmaz y Ozdemir, D. (2007). The Relation between Pre-Service Teachers' Computer Self-Efficacy Believes and Attitudes Towards Internet Use. *International Journal of Learning*, 4(6), 53-60.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.
- Sansinenea, E.; Gil de Montes, L.; Agirrezabal, A.; Larrañaga, M.; Ortiz, G.; Valencia, J. F. y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Terry, T. L. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios con y sin riesgo académico. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650>

Autoconcepto en Niños y Niñas Escolares de la Ciudad de Toluca

Self-Concept in School Children of the City of Toluca

9

Capítulo

Erika Robles Estrada
Norma Elena Martínez Martínez
María Magdalena del Ángel Antonio

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar el autoconcepto en niños y niñas en edad escolar de la ciudad de Toluca. Se trabajó con un total de 100 participantes de primaria de ambos sexos, de segundo a sexto grado de primaria. El instrumento que se utilizó es la Escala de evaluación de autoconcepto de Piers-Harris, la cual se validó para el contexto sociocultural mexicano por medio de la técnica de comité focal. La aplicación fue de forma colectiva en el salón de clases de los niños y fue con base en principios éticos propios de la investigación. Los datos se manejaron con media y desviación estándar, para las comparaciones la *t* de student y el análisis de varianza. Los resultados reflejaron que de manera general los niños y las niñas cuentan con un autoconcepto positivo, asimismo se encontraron diferencias estadísticas en el factor popularidad de manera significativa en las niñas y en los grados escolares más avanzados. Es posible concluir que la muestra estudiada es homogénea en el autoconcepto y que la popularidad es un elemento central en el desarrollo de los preadolescentes como parte de las competencias sociales propias de la edad.

Palabras clave: escala de Piers-Harris, infancia, primaria.

Abstract

The objective of this research was to identify the self-concept in children of school age in the city of Toluca. We worked with a total of 100 primary participants of both sexes, from second to sixth grade. The instrument used is the Rating Scale Piers-Harris self-concept, which was validated for the Mexican sociocultural context through the technique of focal committee. The application was collectively in the classroom and the children themselves were based on research ethics. The data were managed with mean and standard deviation was used to compare *t* student and analysis of variance. The results showed that generally the children have a positive self-concept; statistical differences were also found in the popularity factor significantly in girls and in the more advanced grades. We conclude that the sample is homogeneous in self-concept and that popularity is a central element in the development of tweens as part of their own social competence of age.

Keywords: Piers-Harris scale, childhood, primary.

Introducción

En México las investigaciones con menores de edad cobran relevancia cuando inicia una cultura sobre su protección y cuidado que se materializada con la aprobación de los Derechos del niño en el años de 1990. A partir de este hecho, diversas disciplinas centraron la investigación en niños y adolescentes con la finalidad de tener una aproximación a su forma de actuar, percibir, pensar e incluso sentir.

En el campo de la psicología constructos como autoestima, depresión habilidades, inteligencia, autoconcepto, entre otros, han sido estudiados en la población infantil y juvenil. El autoconcepto es uno de los más estudiados, debido al papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad.

Perspectiva Teórica

El autoconcepto ha sido definido desde la década de los setenta por Shavelson, Hubner y Stanton (citados por Marsh y Shavelson, 1985) como la percepción que tiene una persona sobre sí misma, que se forma a través de las interpretaciones que hace sobre las experiencias que le ocurren. Asimismo está influido especialmente por las evaluaciones que hacen los otros, por los refuerzos, y por las atribuciones que se hace sobre la propia conducta.

Este es uno de los conceptos clásicos que en determinado momento puede llegar a ser cuestionado ya que desde que se formuló han pasado casi cuatro décadas. De hecho Véliz y Apodaca (2012), discuten que tan oportuno es aplicar estas concepciones occidentales a contextos socioculturales distintos, en donde la diversidad propicia diferentes puntos de vista. México no es la excepción, su gran diversidad cultural propicia que en cada región se tengan diferentes nociones de persona y se podría decir incluso, que el autoconcepto se forma a partir de ese deber ser. Esta idea destaca la importancia del lugar en donde se nace y se crece, pero es preciso resaltar que la propuesta de autoconcepto que brindan Shavelson y sus colaboradores no

queda aislada de los elementos culturales, ya que finalmente el autoconcepto se forma por medio de las experiencias en el medio en el que se vive. De tal manera que no se considera erróneo su uso, ya que es compatibles de acuerdo con el estudio del autoconcepto.

Asimismo, existen además elementos estáticos que se han considerado propios del autoconcepto, expresadas en dimensiones por Burns (1990), y son las afectivas, cognitivas y conductuales. En México, de manera muy similar Valdez-Medina (1994) define al autoconcepto incluyendo el aspecto social y lo señala entonces, como una estructura mental de carácter psicosocial que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos reales e ideales acerca del propio individuo. Estos funcionan como un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al sujeto.

Shavelson, Hubner y Stanton relucen nuevamente en la revisión teórica de Cazalla-Luna y Molero (2013), sobre el autoconcepto en la adolescencia y sus características, las cuales son las siguientes: a) Organizado (estructurado), b) Multifacético (constituido por áreas que reflejan un sistema de categorización), c) Jerárquico (basado en las experiencias individuales o en situaciones particulares), d) Estable, e) Experimental (al aumentar la edad y la experiencia es más diferenciado), f) Valorativo (descripción de sí mismo en una situación particular o en diversas situaciones, comparación con el ideal) y g) Diferenciable (de otros constructos).

Respecto al enfoque teórico que explica estas características del autoconcepto, los mismos autores señalan que el modelo es multidimensional y es considerado como uno de los más factibles, aunque señalan la duda sobre cuántos factores lo constituyen y cuál es la relación entre ellos.

Este modelo de alguna manera han dado pie a posteriores propuestas que contiene de manera implícita algunos elementos, por ejemplo Valdez-Medina (1994) enfatiza en la construcción del autoconcepto en niños y niñas, señala que éste se va conformando de manera gradual desde la infancia temprana, a partir de las observaciones y experiencias del individuo en el

mundo físico y social, es decir a partir de la experiencia. Asimismo se va modificando y adaptando a las nuevas experiencias externas e internas, de acuerdo a la percepción real que tenga el sujeto de sí mismo y a lo esperado o puesto en valor por el entorno más significativo (lo ideal).

Este proceso de conformación del autoconcepto en menores ha sido estudiado por Loperena (2008), quien señala que en los primeros años de vida, las experiencias afectivas con las personas más cercanas se tornan significativas, como es el apoyo de los padres y familiares cercanos que constituyen un factor determinante en la valoración que el niño hace de su persona. A los tres años los niños tienen ya la conciencia de sí mismos, se identifican como independientes de los otros y reconocen su imagen. Entre los cinco y seis años el niño empieza a relacionar sus propios aspectos y — conexiones lógicas entre aspectos de la imagen de sí mismo— lo expresa en términos positivos de todo o nada, por lo que en esta etapa el autoconcepto no está basado en una apreciación real de las capacidades o personales, sino que tiende a ser global e influenciada por los juicios que sobre ellos hacen los adultos.

Si bien la autora no aborda la etapa de los 6 a los 12 años, es posible afirmar que a medida que el niño crece su autoconcepto depende más de sí mismo y de las vivencias cotidianas en diferentes contextos.

Es claro que a medida que pasan los años, el autoconcepto se va tornando más estable y con mayor capacidad de dirigir la conducta. Sus diferentes dimensiones y su importancia en la elaboración del propio, se encuentran fuertemente relacionadas con la edad de los individuos. Por ejemplo, mientras que en las primeras edades los niños tienen necesidad de los padres para su supervivencia, en la adolescencia tienen mayor jerarquía los iguales y el logro de la independencia familiar (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

La conformación del autoconcepto puede ser importante resaltar la importancia de que éste sea positivo. De acuerdo con Naranjo (2006) las personas que lo poseen tienen mayor control emocional y dirección, es decir

hay capacidad para actuar en forma independiente, tomar decisiones y asumir responsabilidades, para enfrentar retos y una mayor tolerancia a la frustración, que les permiten afrontar de mejor manera las situaciones adversas.

El autoconcepto positivo cobra relevancia en niños escolares, pues permite un buen funcionamiento personal, social y profesional y el logro de un equilibrio socioafectivo a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo, estos son elementos que figuran entre las finalidades de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (Esnaola, Goñi y Nadariaga, 2008). En este sentido se alude a también a que la formación del autoconcepto tiene como principales fuentes el contexto familiar y el contexto escolar, además que entre sus funciones principales se encuentra la autorregulación de la conducta (Núñez y González-Pienda, 1994).

Para medir el autoconcepto en niños mexicanos se encontró que existe un instrumento del cual se han encontrado diversos estudios, que es el de Valdez- Medina (1994) el cual se centra en niños, constituido por de 37 reactivos que son adjetivos calificativos con respuesta de tipo Likert y se agrupan en seis factores tanto reales como ideales y son; Expresivo afectivo, Ético moral, Social expresivo, Social normativo, Trabajo intelectual y Rebeldía. Cuenta con buenos indicadores de validez de constructo (explica el 46.9% de la variancia) y consistencia interna (Alfa= .8202).

Sin embargo para fines de este estudio, se consideró pertinente buscar un instrumento que su utilización fuera principalmente en el ámbito educativo de educación básica y que contemplara por lo menos un factor dirigido al área escolar.

De tal manera, el instrumento que se consideró óptimo para esta investigación fue el de Autoconcepto Piers-Harris (Piers-Harris children's self-concept) (Piers & Harris, 1969), el cual de acuerdo con Núñez y González-Pienda (1994), es uno de lo más citados en diferentes áreas infantiles, como personalidad, inteligencia, rendimiento académico, lo relacionado con el área clínica, entre otros. Estos autores basándose en revisiones teóricas, consideran

que ha sido el instrumento de evaluación del autoconcepto mejor documentado.

De tal manera, se consideró pertinente utilizar dicho instrumento, sin embargo cabe aclarar que esta investigación constituye un estudio exploratorio ya que la Escala de Piers-Harris no ha sido validada por constructo, por lo que no existen normas para niños y niñas de México. Aquí se realiza la validación por expertos que es una adaptación transcultural que permite obtener los primeros datos de investigación considerados a partir de las medias obtenidas. Se encuentra en proceso dicha validez de constructo para futuras publicaciones, por lo pronto se plasman aquí los primeros hallazgos.

Método

En el apartado metodológico se incluye el objetivo general de la investigación, una breve caracterización de los participantes, el instrumento utilizado, así como el procedimiento para la recolección de datos y la manera en cómo se procesaron.

Objetivo.

Identificar el autoconcepto en niños y niñas en edad escolar de la ciudad de Toluca.

Participantes.

Se trabajó con una muestra total de 100 participantes, los criterios de inclusión fueron, que cursaran la primaria en alguna institución de la cabecera de la ciudad, de Toluca que tuvieran una edad entre 7 y 12 años y cursaran los grados de segundo a sexto año. La distribución quedó de la siguiente forma:

En cuanto al sexo, 50 fueron hombres y 50 mujeres. Para la edad se realizaron intervalos, el primero fue de 7 a 8 años con un total de 11 niños, de 9 a 10 años fueron 55 niños y de 11 a 12 años, fueron 38 niños. Respecto al grado escolar; 7 fueron de segundo, 4 de tercero, 23 de cuarto, 61 de quinto y 5 de sexto.

Instrumento.

El instrumento que se utilizó es la Escala de evaluación de autoconcepto Piers-Harris (Piers-Harris children's self-concept) (Piers & Harris, 1969), utilizada en Estados Unidos de América. Debido a esto, se validó para el contexto sociocultural mexicano por medio de la técnica de comité focal, que de acuerdo con Brislyn (1980), es un procedimiento que consiste en revisar, discutir y realizar la adaptación transcultural de instrumentos.

El objetivo de la escala es de identificar cómo se perciben a sí mismos los niños entre 7 y 12 años de edad, lo que los autores denominan como autoconcepto global. Está encaminada a la forma de ser y al comportamiento. La escala está constituida por 80 reactivos sencillos con respuesta dicotómica (Si-No).

Las dimensiones que maneja son las siguientes con su respectiva definición propia de los creadores de la escala, el número de reactivos y algunos ejemplos de ellos que maneja:

- ✓ *Autoconcepto conductual:* Es la percepción de portarse de forma apropiada en diferentes situaciones (Total de reactivos 17, ejemplos: me porto mal en clase, hago muchas cosas malas, molesto a mis hermanos).
- ✓ *Autonconcepto intelectual:* Percepción de competencias en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas (Total de reactivos 12, ejemplo: soy listo/a, cuando se mayor voy a ser un a persona importante, tengo buenas ideas).

- ✓ *Autoconcepto físico:* Percepción de apariencia y competencia física (Total de reactivos 12, ejemplos: soy fuerte, tengo habilidad con las manos, tengo ojos bonitos).
- ✓ *Falta de ansiedad:* Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional (Total de reactivos 11, ejemplos: me preocupo mucho cuando tenemos un examen, cuando las cosas son difíciles las dejo de hacer, soy nervioso/a).
- ✓ *Autoconcepto social o popularidad:* Percepción del éxito en las relaciones con los otros (Total de reactivos 11, ejemplos: caigo mal en clase, me eligen al último para jugar, caigo bien a las niñas).
- ✓ *Felicidad-Satisfacción:* Valoración de la autoestima relacionada con el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales (Total de reactivos 9, ejemplos: me gustaría ser distinto/a de como soy, tengo suerte, me preocupo mucho por las cosas).

De acuerdo con la adaptación transcultural se modificaron algunos reactivos, los cuales se muestran en la tabla 1.

Procedimiento.

La aplicación del instrumento fue de forma colectiva en el salón de clases de los niños y fue con base en principios éticos como la previa autorización de los padres para que sus hijos participaran en la investigación por medio de una carta de consentimiento informado y el uso de los datos con fines académicos. De igual manera la autorización de los menores para participar. Se cuidaron elementos básicos como un lugar adecuado con suficiente luz y ventilación.

Tabla 1.
Reactivos modificados.

Número de reactivo	Escala original	Adaptación transcultural
14	Creo problemas en mi familia	Formo problemas en mi familia
26	Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio	Soy lento haciendo mi trabajo en la escuela
31	En la clase suelo estar en la nubes	En la clase muchas veces estoy en las nubes
32	Fastidio a mis hermanos	Molesto a mis hermanos
34	Me meto en líos a menudo	Me meto en problemas muy seguido
45	Odio el colegio	Odio la escuela
46	Me eligen de los últimos para jugar	Me eligen al último para jugar
48	A menudo soy antipático con los demás	Muchas veces soy desagradable con los demás
50	Soy desgraciado/a	Soy desafortunado/a
57	Caigo bien a las chicas	Caigo bien a las niñas
64	Soy patoso	Soy molesto con los demás
68	Me enfado fácilmente	Me enoja fácilmente
73	Tengo un buen tipo	Tengo una buena apariencia
74	Suelo tener miedo	Muchas veces tengo miedo

Procesamiento.

Los datos se manejaron primero con media y desviación estándar, posteriormente se realizaron comparaciones por sexo y edad, para lo cual se utilizó la t de student para dos grupos y el análisis de varianza para tres o más grupos respectivamente. Para estas dos pruebas se trabajó con un nivel de significancia de 0.05. El análisis se realizó por medio del paquete estadístico SPSS.

Resultados

Con base en los resultados obtenidos de las medias de los factores, se encontró que de acuerdo con las opciones de respuesta que son *sí* y *no*, los niños de primaria se inclinan más hacia que poseen popularidad ($M=1.61$), su autoconcepto conductual ($M=1.59$) es positivo y que no tienen ansiedad ($M=1.54$). Asimismo consideran que poseen felicidad-satisfacción ($M=1.48$), un

autoconcepto físico (M=1.44) y autoconcepto intelectual (M=1.37) adecuados (tabla 2).

Tabla 2.
Media y desviación de la muestra total de la Escala de autoconcepto Piers-Harris.

Factor	Media	Desviación Estándar
Autoconcepto Conductual	1.59	.146
Autoconcepto Intelectual	1.37	.147
Autoconcepto Físico	1.44	.161
Falta de Ansiedad	1.54	.173
Autoconcepto Social o Popularidad	1.61	.137
Felicidad-Satisfacción	1.48	.136

Respecto a las comparaciones por sexo (tabla 3), si hubo diferencias estadísticamente significativas, se obtuvo que las niñas (M=1.62) enfatizan en ser más populares que los niños (M=1.59), es decir, al ser las medias altas, se ubican con mayor tendencia a la opción de respuesta *No* lo que quiere decir, de acuerdo con algunos reactivos contenidos en este factor que consideran que sus compañeros no se burlan de ellas, no se les dificulta encontrar amigos, caen bien en la clase, tienen el pelo bonito, entre otros.

Tabla 3.
Comparación entre niños y niñas de Escala de autoconcepto Piers-Harris.

Factor	Prob.	t	Niños		Niñas	
			<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Autoconcepto Conductual	.91	1.84	1.57	.16	1.62	.12
Autoconcepto Intelectual	.12	2.74	1.42	.16	1.34	.11
Autoconcepto Físico	.43	1.49	1.46	.16	1.42	.15
Falta de Ansiedad	.50	.10	1.54	.18	1.54	.16
Autoconcepto Social o Popularidad*	.01	1.0	1.59	.15	1.62	.11
Felicidad Satisfacción	.16	.05	1.48	.15	1.48	.12

Asimismo, se comparó por grado (tabla 4), encontrando que el factor popularidad refirió diferencias estadísticas, las medias más altas se obtuvieron

en cuarto (M=1.69), quinto (M=1.61) y sexto grado (M=1.73), es decir, los de mayor grado se sienten más populares que segundo (M=1.49) y tercer grado (M=1.55). La interpretación es que los participantes de los últimos grados escolares consideran que no los eligen al último para jugar, tienen muchas amigas y amigos, les gusta trabajar en equipo, entre otras características propias del factor.

Tabla 4.

Comparación por grado escolar de la muestra total de la Escala de autoconcepto Piers-Harris.

Factor	Prob	F	Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Autoconcepto Conductual	.65	.60	1.55	1.39	1.57	.11	1.63	.19	1.58	.12	1.59	.14
Autoconcepto Intelectual	.78	.42	1.39	.20	1.44	.17	1.38	.14	1.37	.14	1.32	.10
Autoconcepto Físico	.53	.79	1.38	.13	1.46	.10	1.42	.13	1.44	.16	1.53	.25
Falta de Ansiedad	.43	.78	1.58	.14	1.45	.25	1.55	.18	1.54	.16	1.51	.23
Autoconcepto Social o Popularidad*	.04	2.61	1.49	.16	1.55	.07	1.69	.11	1.61	.14	1.73	.07
Felicidad Satisfacción	.53	.78	1.44	.22	1.58	.10	1.49	.10	1.45	.13	1.51	.14

Discusión

Los hallazgos en esta investigación, dan cuenta de la importancia que tiene el estudio del autoconcepto en niños de educación primaria, de manera general se observa que la muestra se encuentra orientada a que consideran que son populares (popularidad M = 1.61), que su conducta es adecuada (Autoconcepto conductual M = 1.59) y que no tienen ansiedad (M = 1.54), se sienten felices (felicidad-satisfacción M = 1.48), se encuentran satisfechos con su aspecto físico (autoconcepto físico M = 1.44) y su intelectualidad (autoconcepto intelectual M = 1.37). Estos datos revelan que los niños cuentan con autoconcepto positivo, es decir, se encuentran satisfechos con lo que son y lo que representan, lo cual es gratificante, ya que como señala González-Pianda, Núñez, Glez.-Pumariega, y García (1997), el autoconcepto es una de las

variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional.

El contar con un autoconcepto positivo se relaciona directamente con patrones de conducta saludable como el ser físicamente activo (Moreno, Moreno y Cervello, 2007), disminuye el riesgo de que los adolescentes desarrollen conductas alimentarias de riesgo (Maganto, Cruz y Etxebarría, 2003) y con aspectos relacionados con un buen rendimiento escolar (González-Pianda, et al, 1997). Ante estos hallazgos es posible asegurar que un autoconcepto positivo constituye un factor de protección individual para niños y adolescentes.

En cuanto a las comparaciones por sexo y por grado, se encontraron diferencias únicamente en el factor popularidad, el cual radica su importancia en que puede ser considerada como una competencia social ya que de acuerdo con Sibaja (2007) están relacionadas con la destreza que posee el niño y niñas para iniciar y mantener relaciones asertivas con sus iguales, con una influencia positiva sobre los demás, con el empleo de estrategias efectivas para enfrentar y resolver problemas; también con el nivel de empatía en cuanto a la comprensión de afectos y sentimientos reflejados en el comportamiento de las demás personas.

De acuerdo con lo encontrado en esta investigación, las niñas ($M=1.62$) se consideran más populares que los niños ($M=1.59$). Milicic y Gorostegui (1993), señalan que las diferencias por sexo en el autoconcepto tienen relación con el estilo de socialización, no solo de los padres, sino de todas las instituciones involucradas en el proceso que impacta diferencialmente en el desarrollo del mismo.

Esta idea es reforzada por Sisto y Martinelli (2004), quienes señalan que el autoconcepto es un producto de la interacción entre la persona y su entorno durante su proceso de construcción social y ciclo de vida, acompañada de una evaluación de sus capacidades, realizaciones, experiencias y representaciones. Ambas ideas de los autores enfatizan de alguna manera en

el contexto sociocultural, desde este punto habría que cuestionarse cuál es la importancia para las niñas de ser popular ante sus pares, que la mayoría se encuentran en ambientes educativos formales. Craig (2001), señalan que la conducta femenina en niñas y adolescentes en décadas pasadas era tradicional y limitada pero en la sociedad occidental se alienta a que adquieran destrezas para su propio enriquecimiento personal.

En este sentido, ser popular es parte de este enriquecimiento personal pues constituye para las mujeres adolescentes ser vistas y admiradas por el otro, ser el centro de atención, que finalmente remite al egocentrismo propio de una sociedad que admira lo femenino. Por otra parte, en el contexto social mexicano, se fomenta a las niñas a ser más maduras con relación a los niños, principalmente se observa esto en los preadolescentes. Las niñas se comportan con mayor madurez, mientras que los niños aún tienen conductas infantiles como el juego constante, por supuesto esto está asociado con la aparición de los cambios biológicos que casi siempre aparecen primero en el sexo femenino.

Los hallazgos aquí encontrados, son de alguna manera discrepantes con otras investigaciones, como la de Block (1983), que enfatiza en la supremacía de un autoconcepto positivo en los varones en comparación con las mujeres en edad escolar; señala que los hombres se sienten más seguros y confiados en sí mismos, con sentimientos de mayor eficacia personal y menos desesperanza en situaciones de estrés. Las mujeres por su parte entran en conflicto entre sus necesidades de afiliación y las de logro, son más miedosas, ansiosas y con menos seguridad en su capacidad para solucionar problemas.

Estos datos dejan ver una percepción de los géneros de manera tradicional, en los que se enseña a las mujeres a construir un autoconcepto con menor valía que los hombres. De hecho datos como los de Páez, Fachinnelli, Gutiérrez-Martínez y Hernández (2007), fortalecen esta idea, pues en su estudio realizado con adolescentes argentinos con la escala de autoconcepto de Piers-Harris (1969), encontraron que los chicos poseen

autoconceptos más positivos que las chicas, tenían una mejor imagen corporal, se sentían más populares, mayor bienestar y satisfacción y menos ansiedad.

Datos similares se encontraron en Santiago de Chile por Milicic y Gorostegui (1993), también con la Escala de Piers-Harris que se utilizó en el estudio argentino ya mencionado y que se utiliza en esta investigación. Los resultados de las autoras mostraron que los varones puntuaron más alto en todas las escalas que las mujeres.

Cabe enfatizar que los hallazgos de esta investigación se apegan más a los estudios realizados por Lackovic-Grgin & Dekovic, (1990) que encontró que las mujeres muestran un nivel mayor de autoconcepto. Milicic y Gorostegui (1993), señalan que las diferencias entre niños y niñas pudieran deberse a los estereotipos de género que se manejan en el ámbito social.

Respecto al grado escolar, se pudo observar que a mayor grado escolar tanto niños como niñas se consideran más populares (segundo $M=1.49$, tercero $M=1.55$, cuarto $M=1.69$, quinto $M=1.61$ y sexto $M=1.73$). Estos datos tienen relación directa con la edad, ya que se deduce que los chicos y las chicas de mayor grado escolar cuentan con más edad. En este sentido es posible conjeturar que entre más cerca se encuentran de la adolescencia, el existir para sus iguales cobra mayor relevancia. Sibaja (2007) señala que a medida que el niño se desarrolla, las interacciones con otros niños de su edad comienzan a ser relevantes.

En la niñez temprana, las personas más importantes para los pequeños son los adultos que los cuidan y se ocupan de ellos. Sin embargo, conforme van creciendo, las relaciones con hermanos y compañeros van adquiriendo mayor importancia. Entrando a la adolescencia, el otro, el par, el igual, adquiere un gran significado. Hay que hacer las tareas y los trabajos con el otro. Aparecen el amigo o amiga inseparable, el otro y el colegio, el otro y la colonia, el otro y la fiesta, el otro y los hermanos. Sin el otro la vida no tiene sentido (Castañeda, 1996).

La importancia de estudiar el autoconcepto en niños y niñas radica a que cuando se conforma de manera positiva, se evitan problemáticas de origen psicológico a corto, mediano y largo plazo.

Cuando un niño tiene buen autoconcepto se siente valioso, tiene buen reconocimiento de sus habilidades y mejor desempeño para interrelacionarse con pares. Cuando un niño tiene un autoconcepto pobre se siente desvalorizado, no confía en sí mismo y no presenta herramientas para una buena interacción social, generando en ocasiones rechazo que influye negativamente en su autoconcepto (Bakker y Rubiales, 2012).

Cabe resaltar que la muestra de niños y niñas estudiada, pertenecen a escuelas públicas de la Ciudad de Toluca, que generalmente pertenecen a un sector de clase media, caracterizada por padres y madres profesionistas, por lo menos uno o en su caso ambos, lo cual puede ser un indicador que fomentan en sus hijos un autoconcepto positivo, esto se argumenta como una posible explicación ante los resultados encontrados ya se fortalecen con la aseveración de Barrios (2005) en su investigación, en el cual encontró que cuando los padres se comportan de forma acogedora con los hijos, participan en su educación y colaboran en las actividades del hogar y las mujeres se muestran cálidas son para los hijos una fuente de seguridad personal que actúa como un factor que los protege.

Finalmente, es preciso destacar que es necesario ahondar en la investigación sobre autoconcepto en niños y niñas desde una perspectiva de género, ya que las investigaciones relacionadas con el tema, han dado hasta ahora una supremacía al varón respecto al autoconcepto positivo, las cuales son en su mayoría realizadas en las últimas décadas del siglo XX, es preciso ahondar este tema en esta época actual ya que niños y jóvenes se encuentran inmersos en cambios dinámicos.

Referencias

- Bakker, L. y Rubiales J. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit con hiperactividad atención. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. (4)1, 5-11.
- Barrios, A. (2005). Autoconcepto y característica familiares de niños resilientes con discapacidad el caso de una población del caribe colombiano. *Investigación y Desarrollo*. (13)1, 108-127.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjetures. *Child Development*, (54)6, 1335-1354.
- Brislyn, R.W. (1980). Translation of oral and written materials. In H.C. Triandis & W. Berry (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology Vol. 2: Methodology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. España: Egea.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo, *Nómadas*, 4, 1-15.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 10, 43-64. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n10/:REID10art3.pdf>
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. México, D.F.: Prentice Hall
- Esnaola, I., Goñi, A y Nadariaga, J.M. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista psicopedagógica*, (13)1, 69-96.
- González-Pienda, J. Núñez, J.C., Glez.-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar. *Psicothema*, (9)2, 271-289.

- Lackovic-Grgin, K. & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents self-esteem. *Adolescence*, 100, 839-846.
- Loperena, M.A. (2008). El autoconcepto en niños de 4 a 6 años. *Tiempo de Educar*, (9)118, 307-327.
- Maganto, C., Cruz, S. y Etxebarria, A. (2003). Autoconcepto negativo y alteraciones de la conducta alimentaria en adolescentes. *Revista interpsiquis*, 1-8. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/2768>
- Marsh, H.V & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Hs Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologicistic*, (20)3, 107-122.
- Milicic, N. y Gorostegui, M.E (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyke*, (2)1, 69-79.
- Moreno, J.A., Moreno, R, y Cervello, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, (17) 2, 261-267.
- Naranjo, M.L (2006) El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (6)1, 1-30. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoconcepto.pdf
- Núñez, J.C. y González-Pienda (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.
- Páez, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez-Martínez, O. y Hernández, M. (2007), Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.

- Piers, E.V. & Harris, D.B. (1969). *The Piers-Harris children's self-concept*. Nashville Tennessee: Counselor Recording and Test.
- Sibaja, D. (2007). La Competencia Social en Relación con el Rechazo de los Pares en Niños de Educación Primaria. *Psicología Iberoamericana*, (15)2, 51-60
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2004). Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ). São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.
- Valdéz-Medina, J. (1994). El autoconcepto del mexicano: estudios de validación. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Véliz, A. y Apodaca, P. (2012). Dimensiones de autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 47-58.

Validación del Cuestionario de Habilidades para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP)

Validation Questionnaire Skills for Self-Regulation of Learning in Primary Education (CHAAEP)

10

Capítulo

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
Arturo Barraza Macías
Miguel Navarro Rodríguez

Resumen

La presente investigación instrumental atendió a dos objetivos. El primero consistió en analizar el nivel de confiabilidad del Cuestionario de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en educación primaria y, el segundo, explicitar las evidencias de validez, a partir del contenido mediante el criterio de jueceo de expertos y la estructura interna a través de tres tipos de análisis: De consistencia interna, de grupos contrastados y factorial. Para validar el instrumento mencionado se procedió a la aplicación del mismo a una muestra representativa de 175 alumnos de diferentes escuelas primarias. Los resultados evidencian que el instrumento permite valorar las estrategias de autorregulación que emplean los estudiantes del nivel citado.

Palabras clave: Autorregulación, estrategias, alumnos.

Abstract

This instrumental research served two purposes. The first was to analyze the level of reliability of the questionnaire skills for self-regulated learning in primary education and, second, explicit evidence of validity from the content by expert judging criteria and internal structure through three types of analysis: from internal consistency and factorial contrasting groups. To validate the instrument referred proceeded to its application to a representative sample of 175 students from different elementary schools. The results show that the instrument allows assessing self-regulation strategies used by students of that level.

Keywords. Self regulation, strategies, students.

Introducción

En la actualidad la autorregulación es motivo de numerosas investigaciones al encontrar que los alumnos que se autorregulan favorecen significativamente su aprendizaje (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Newman, 1990; Schunk & Zimmerman, 1997).

La autorregulación de aprendizaje puede verse de acuerdo con Rosário (2004) 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. No obstante, la definición conceptual del término autorregulación ha sido controversial pues en unos estudios se ha subordinado al de metacognición (Brown & DeLoache, 1978) y en otros se ha supraordenado (Zimmerman, 1997).

Analizando la variable autorregulación del aprendizaje, se pueden encontrar al menos cinco modelos que en la última década han tenido amplia validación empírica al respecto. Este estudio hace referencia a los modelos desarrollados por Boekaerts (1999), Borkowski (Citado por Álvarez, 2009; Peñalosa, Et al., 2009), Pintrich (2000), Winne (1995) y Zimmerman (2000).

Para efectos de este trabajo, las dimensiones bajo las cuales se aborda la autorregulación se establecen a partir de la revisión teórica del tema, basándose en el modelo de Zimmerman (2000).

Algunos investigadores (Zimmerman & Schunk, 1989; 2001) entienden la autorregulación (self-regulation), no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso constante y autodirectivo mediante el que los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005). Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un

acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Según Zimmerman (2000) la autorregulación es un proceso abierto, cíclico por parte del aprendiz mediado por los componentes personal, conductual y contextual. Dicho proceso se desarrolla en tres fases: Previa, realización y autoreflexión; cada fase constituye procesos y subprocesos que se interrelacionan y favorecen en su conjunto la autorregulación del aprendizaje.

La fase previa, puede dividirse en dos procesos: análisis de la tarea y creencias motivacionales. El primer proceso destaca el establecimiento de objetivos y metas y, la planificación estratégica.

La fase de realización, se divide en dos procesos: de autocontrol y auto-observación o automonitorización. El primero, es apoyado por subprocesos como la imaginación, estrategias de tareas y direccionalización de la atención., mientras el segundo es apoyado por subprocesos como el auto-registro y la auto-experimentación.

La fase de auto-reflexión, se puede dividir en dos procesos: de juicios personales y de auto-reacciones. En el primero, se pueden encontrar subprocesos como la autoevaluación y las atribuciones causales, mientras en el segundo, los subprocesos son: Reacciones de satisfacción/insatisfacción y reacciones adaptativas/defensivas.

El estado de conocimiento que guarda la autorregulación a través de la revisión de literatura, evidencia que es un tema abordado a mayor escala en el nivel universitario, puesto que la edad de los estudiantes en dichos niveles supone mayor “consciencia” y responsabilidad para direccionar las acciones que favorecerán el aprendizaje propio. Sin embargo, el presente trabajo pone de manifiesto la opinión de los expertos de la educación en México a través del plan de estudios (2011) de Educación básica, que enfatiza en favorecer las

competencias de aprender a aprender, puesto que se considera que es posible desarrollar este tipo de habilidades y estrategias en alumnos del nivel primaria.

De acuerdo con Cleary y Zimmerman (2004), las estrategias de autorregulación no se desarrollan de forma natural en todos los niños. Tienen más dificultades en su adquisición alumnos con necesidades especiales y aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja social.

Por otra parte y en el nivel preescolar Whitebread y Basilio (2012) destacan que las habilidades de autorregulación sustentadas por un funcionamiento ejecutivo eficiente, tienen un impacto importante en el desarrollo general y académico de los niños. También es evidente de acuerdo con estos autores que la intervención de los adultos y la mediación social pueden tener una influencia significativa de este desarrollo, y que existen marcadas diferencias individuales en la habilidad y la sensibilidad con la que los adultos son capaces de desempeñar este papel.

De acuerdo con Sáiz, Carbonero y Roman, (2014) la autorregulación en alumnos de 5 a 7 años se presenta y se puede favorecer a través de distintos programas de intervención en el área. El entrenamiento en autorregulación produce mejoras en alumnos de 5 a 7 años con desventaja social, en el desarrollo de los procesos atencionales y en las habilidades de planificación y auto-evaluación (Boekaerts & Corno, 2005)

En la intención de valorar la autorregulación del aprendizaje, se han podido encontrar distintos instrumentos utilizados desde hace poco más de tres décadas, de entre los cuales, la mayoría han sido utilizados en educación superior. En los siguientes párrafos se mencionan algunos de los más utilizados.

Uno de los primeros instrumentos que cobran relevancia es la *Guía de Entrevista del Aprendizaje Autorregulado (Self-Regulated Learning Interview Schedule, SRLIS)*, desarrollada por Zimmerman y Martinez-Pons (1986), los cuales predijeron que los estudiantes de alto rendimiento usarían con más

frecuencia estrategias autorregulatorias que los estudiantes de bajo rendimiento. El SRLIS en su inicio se diseñó a través de preguntas abiertas, posteriormente se estructuró a través de una escala de respuestas tipo Likert a partir de la cual se pudo alcanzar una confiabilidad de .70 en alfa de Cronbach pero con un alto grado de validez de contenido.

Para una validación adicional de la entrevista SRLIS, Zimmerman y Martínez-Pons (1988) desarrollaron el instrumento: *Evaluación del Aprendizaje Autorregulado del Estudiante: Una Escala para Maestros (Rating Student Self-Regulated Learning: A Teacher Scale, RSSRL)*. También diseñado mediante un escalamiento tipo Likert alcanzando una confiabilidad de .95 en Alfa de Cronbach.

Dentro de los cuestionarios más utilizados y difundidos en atención a la autorregulación se pueden encontrar el MSLQ y LASSI. El primero (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), cuyos autores son Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) en su versión original y castellana, adaptada del original y validada por Roces, Tourón y González (1995) y Castañeda (1997) denominado en esta adaptación como CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación). Por otra parte Weinstein, Tomberlin, Julie, y Kim (2004) formularon un inventario autodescriptivo. Dicho instrumento se conoce como el *Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (Learning and Study Strategy Inventory, LASSI)* el cual está estructurado también mediante un escalamiento tipo Likert.

Otro instrumento de amplio reconocimiento es el SELF *Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje (Self-Efficacy for Learning Form)*, desarrollado por Kitsantas y Zimmerman (2003), en el cual se evidenciaron propiedades psicométricas de gran valía como una .99 en alfa de Cronbach y cinco factores que explicaron aproximadamente un 85 % de la varianza de las respuestas.

En Perú, Matos (2009) adaptó y aplicó dos cuestionarios relacionados con la motivación, uno de autorregulación del aprendizaje y otro de clima de aprendizaje. El primero de ellos que es el que interesa al presente estudio,

presentó un escalamiento tipo Likert y reportó una confiabilidad de .84 alfa de Cronbach.

En México aunque en el contexto universitario se aplicó el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA) de Castañeda y Ortega (2003), el cual tuvo el propósito de identificar necesidades específicas para derivar recomendaciones útiles que fomenten el estudio y, por ende, el aprendizaje efectivo en su validación, reportó una confiabilidad de .97 alfa de Cronbach.

Otro instrumento dado a conocer también en México fue elaborado por Oses et. al., (2014) los cuales trabajaron en el estudio: Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria utilizando el cuestionario de Flores y Cerino (2000, Citados por Oses, 2014) del cual se reportó una confiabilidad de .75 en alfa de Cronbach.

Otro cuestionario en español y aplicado a niños en edad primaria es el *Instrumento de evaluación de las habilidades de autorregulación y autorreflexión en la resolución de problemas* formulado por Sáiz, Carbonero y Roman, (2014), que al igual que gran parte de los encontrados utilizó una escala tipo Likert reportando un alfa de Cronbach de .53.

A partir de la revisión de literatura al respecto de la variable analizada se pudo encontrar ausencia de instrumentos que abordaran la autorregulación en Educación Primaria, puesto que como se mencionó, la mayoría de las investigaciones encontradas son desarrolladas en la educación superior en la suposición de que la autorregulación se puede presentar a mayor escala en alumnos de mayor edad; siendo esta situación una beta importante que atender en el nivel descrito.

Por lo anterior y en la intención de colaborar con la teoría y los modelos teóricos que abordan la autorregulación del aprendizaje, se formuló el CHAAEP el cual tiene como finalidad recuperar los puntos de vista de los estudiantes de Educación Primaria sobre sus habilidades y estrategias para aprender y autorregular su aprendizaje.

Método

La presente investigación es de tipo instrumental, de acuerdo con las categorías expuestas por Montero y León (2005) ya que se consideran como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

En el presente estudio, se ponen de manifiesto la confiabilidad y las evidencias de validez, basadas en el contenido y la estructura interna, la cuales se consideran como propiedades psicométricas del instrumento diseñado.

El instrumento construido, denominado Cuestionario de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en educación primaria (CHAAEP), consta de 35 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo likert de cuatro valores: Nunca, Casi nunca, Casi siempre y Siempre.

Por sus características distintivas el CHAAEP puede ser definido como un inventario de dominio específico autodescriptivo, es un autoinforme que proporciona información sobre sí mismo, o distintos aspectos de su funcionamiento, basándose en su auto-observación (Anastasi & Urbina, 1998). En general, respecto a este tipo de metodología, se debe señalar que los autoinformes son muy utilizados básicamente para evaluar aquellos procesos de pensamiento que no son observables (Bainbridge, 1999).

El procedimiento para la validación de este instrumento se desarrolló en cuatro etapas:

- 1) En un primer momento, se construyó el cuestionario y se aplicó a una primera muestra constituida por 18 alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria "Juan Escutia" con el único afán de pilotarlo y a partir de dicha actividad realizar los ajustes correspondientes de tal manera que los ítems fueran entendibles y la estructura del instrumento sencilla, acorde a los informantes.

2) Posterior a esta actividad, se realizó la consulta a expertos, de la cual se procedió a analizar y ajustar el instrumento de acuerdo a las consideraciones.

3) En un tercer momento, se aplicó el cuestionario a una muestra constituida por 175 alumnos de educación primaria de la zona escolar número 91 de la ciudad de Durango (cinco participantes por ítem) considerando para ello y de manera general ($n\Sigma$), las escuelas primarias: Silvestre Revueltas, Luis Donaldo Colosio, Ignacio Allende, Fernando Montes de Oca, Luis Moya, Jaime Torres Bodet y Niños Héroe, cada una con 25 participantes. En este momento se obtuvieron medidas de confiabilidad y de análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

4) en un cuarto momento, se construyó una base de datos que integró los datos de todos los cuestionarios aplicados en la zona escolar ($n\Sigma$), en este momento se obtuvieron medidas de confiabilidad, así como de análisis de consistencia interna, de grupos contrastados y de análisis factorial. Los análisis anteriores se realizaron mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15.

Resultados

Por principio en la Tabla 1, se presentan la media aritmética y la desviación estándar (S) de cada uno de los ítems, en cada una de las muestras. Como se puede apreciar, en lo general, existe una tendencia inversa donde a una media más grande le corresponde una desviación estándar menor y viceversa.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos.

Ítem	Media	S
Me propongo metas a corto plazo para aprender algún tema.	3.08	.673
Las metas que me propongo se pueden alcanzar.	3.37	.673
Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	3.07	.785
Cuando debo realizar tareas importantes, se me facilita hacer un plan y apegarme a él.	2.84	.786
Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.	3.28	.849
Creo que soy capaz de entender los temas de clase.	3.27	.627
Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje.	3.11	.694
Me alegra sacar buenas calificaciones.	3.73	.559
Espero mis calificaciones, consciente de lo que voy a sacar.	3.41	.645
Procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	3.07	.758
Me pongo a estudiar más tiempo para entender un tema difícil.	2.82	.709
Aunque el tema me disguste pongo atención para aprender.	3.34	.739
Destino un tiempo del día para repasar las lecciones vistas en clase.	2.47	.808
Evito al máximo a mis compañeros cuando me distraen de clase en un tema importante.	2.86	.786
Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.	2.97	.820
Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea.	3.38	.717
He diseñado estrategias para aprender mejor.	2.82	.801
Elaboro preguntas de lo que creo vendrá en el examen.	2.57	.874
Elaboro ejemplos del tema que quiero mejorar.	2.75	.872
Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.	2.89	.784
Aprendo de memoria los temas difíciles.	2.59	.825
Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender el tema.	2.49	.829
Hago dibujos de lo que aprendí.	2.53	.982
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	3.40	.816
Anoto las actividades en las que debo poner más esfuerzo.	2.79	.894
Llevo el control de mis calificaciones	2.99	.739
Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente.	2.97	.772
Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.	3.26	.692
Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.	3.24	.758
Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.	3.25	.752
Podría aprender mejor si tuviera más apoyo de mis padres.	3.41	.824
Mi maestro(a) facilita mi aprendizaje.	3.55	.675
Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.	3.26	.719
Me molesta aprender muy poco de los temas de clase.	2.92	.874
Cuando alguna estrategia de estudio no me funciona la cambio por otra mejor	2.94	.889
N válido (según lista)		

Confiabilidad

Para la evaluación de la confiabilidad del CHAAEP se utilizaron las estrategias de Confiabilidad por Mitades, corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown, y el alfa de Cronbach. La confiabilidad, obtenida en cada una de las muestras, se presenta en la tabla 2. De Vellis (en García, 2005), destaca que una confiabilidad de .80 a .90 es considerada como muy buena, como puede apreciarse, las dos estrategias se encuentran por arriba de .80 y tienen un puntaje similar.

Tabla 2.
Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Por mitades
.891	.860

En la intención de presentar una valoración amplia del cuestionario, en la Tabla 3, se presenta la confiabilidad en Alfa de Cronbach si se elimina un ítem. Como puede apreciarse, los reactivos presentan una estabilidad relativamente homogénea por lo que se puede argumentar a favor de un favorable consistencia interna de los ítems.

Tabla 3-1.
Estadísticos total-elemento.

Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me propongo metas a corto plazo para aprender algún tema.	.887
Las metas que me propongo se pueden alcanzar.	.888
Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	.887
Cuando debo realizar tareas importantes, se me facilita hacer un plan y apegarme a él.	.886
Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.	.889
Creo que soy capaz de entender los temas de clase.	.887
Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje.	.886
Me alegra sacar buenas calificaciones.	.890
Espero mis calificaciones, consciente de lo que voy a sacar.	.888
Procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	.884
Me pongo a estudiar más tiempo para entender un tema difícil.	.887
Aunque el tema me disguste pongo atención para aprender.	.885
Destino un tiempo del día para repasar las lecciones vistas en clase.	.886
Evito al máximo a mis compañeros cuando me distraen de clase en un tema importante.	.885
Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.	.886
Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea.	.889
He diseñado estrategias para aprender mejor.	.885
Elaboro preguntas de lo que creo vendrá en el examen.	.888
Elaboro ejemplos del tema que quiero mejorar.	.887
Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.	.885
Aprendo de memoria los temas difíciles.	.887
Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender el tema.	.889
Hago dibujos de lo que aprendí.	.892

Tabla 3-2.
Estadísticos total-elemento.

Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	.890
Anoto las actividades en las que debo poner más esfuerzo.	.886
Llevo el control de mis calificaciones	.887
Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente.	.886
Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.	.887
Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.	.887
Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.	.890
Podría aprender mejor si tuviera más apoyo de mis padres.	.891
Mi maestro(a) facilita mi aprendizaje.	.892
Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.	.891
Me molesta aprender muy poco de los temas de clase.	.890
Cuando alguna estrategia de estudio no me funciona la cambio por otra mejor	.890

Validez de contenido.

Para obtener evidencias de validez con relación al contenido del instrumento, Anastasi y Urbina (1998) establecen cuatro estrategias: la fundamentación en una teoría, la consulta a expertos, el análisis de errores y la supervisión de los resultados totales); de estas cuatro estrategias las dos primeras suelen ser las más utilizadas. Para este estudio, se realizó la consulta a expertos, apoyado por la propuesta de Barraza (2007), se solicitó a cinco expertos validaran el instrumento por ítem en una escala de 1 a 3. Los resultados se muestran en la Tabla 4 y reflejan como media total 2.114 considerada en la escala de Barraza (2007) de 2.1 a 2.5 con una validez aceptable.

Los expertos tomados en cuenta para validar el CHAAEP cuentan con las siguientes características: Dos son del género masculino y tres del género femenino. La edad mínima es de 32 años y la máxima de 52 años. Cuatro tienen como nivel máximo de estudios la maestría y uno el doctorado. Los cinco tienen una antigüedad mayor a los 20 años. 3 laboran en instituciones de educación superior y dos en el nivel básico. Los cinco están inmersos en temáticas relacionadas con la autorregulación.

Tabla 4.

Promedio obtenido en cada ítem del CHAAEP en la consulta a expertos realizada para obtener evidencia de validez de contenido.

Ítem	Media
Me propongo metas a corto plazo para aprender algún tema.	2.2
Las metas que me propongo se pueden alcanzar.	1.8
Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	2.0
Cuando debo realizar tareas importantes, se me facilita hacer un plan y apegarme a él.	2.4
Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.	2.0
Creo que soy capaz de entender los temas de clase.	2.0
Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje.	2.4
Me alegra sacar buenas calificaciones.	2.2
Espero mis calificaciones, consciente de lo que voy a sacar.	2.6
Procuró que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	2.0
Me pongo a estudiar más tiempo para entender un tema difícil.	2.0
Aunque el tema me disguste pongo atención para aprender.	2.0
Destino un tiempo del día para repasar las lecciones vistas en clase.	2.6
Evito al máximo a mis compañeros cuando me distraen de clase en un tema importante.	2.2
Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.	2.2
Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea.	2.2
He diseñado estrategias para aprender mejor.	2.0
Elaboro preguntas de lo que creo vendrá en el examen.	2.2
Elaboro ejemplos del tema que quiero mejorar.	2.2
Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.	2.0
Aprendo de memoria los temas difíciles.	2.0
Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender el tema.	1.8
Hago dibujos de lo que aprendí.	2.0
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	2.4
Anoto las actividades en las que debo poner más esfuerzo.	2.0
Llevo el control de mis calificaciones	2.2
Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente.	2.4
Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.	2.0
Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.	2.2
Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.	2.2
Podría aprender mejor si tuviera más apoyo de mis padres.	2.0
Mi maestro(a) facilita mi aprendizaje.	1.0
Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.	2.0
Me molesta aprender muy poco de los temas de clase.	2.4
Cuando alguna estrategia de estudio no me funciona la cambio por otra mejor	2.2
Media	2.114

Evidencias de validez basadas en la estructura interna.

De acuerdo con Barraza (2010) la evidencia basada en la estructura interna apunta al análisis de la relación de los ítems entre sí y de éstos con el constructo evaluado para interpretar las puntuaciones mostradas por el cuestionario; entre las diferentes estrategias utilizadas para recolectar este tipo

de evidencia en esta investigación de carácter instrumental se utilizaron tres: a) análisis de consistencia interna, b) análisis de grupos contrastados y c) análisis factorial.

Análisis de consistencia interna.

Para obtener este tipo de evidencia se aplicó el estadístico r de Pearson para correlacionar el puntaje global con el puntaje específico obtenido en cada ítem (Salkind, 1999). Los resultados obtenidos, del análisis de consistencia interna, en cada una de las muestras estudiadas se presentan en la Tabla 5 en la segunda columna.

Análisis de grupos contrastados.

El análisis de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 1998) fue utilizado para valorar la capacidad discriminativa de los ítems que conforman el CHAAEP. Para examinar el poder discriminativo de los ítems se utilizó el estadístico t de Students, que se basa en la diferencia de medias; en ese sentido se pretende conocer si los sujetos con más habilidades de autorregulación (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítem en comparación con aquellos que tenían menor número de habilidades (25% inferior: primer cuartil). Los resultados obtenidos en el análisis de grupos contrastados se presentan en la Tabla 5 en la tercera columna.

Tabla 5.

Nivel de significación de la correlación de Pearson utilizada para el análisis de consistencia interna y nivel de significación del análisis de grupos contrastados con T de Student.

Ítem	Sig. (bilateral) R de Pearson	Sig. (bilateral) T de Student
Me propongo metas a corto plazo para aprender algún tema.	.000	.000
Las metas que me propongo se pueden alcanzar.	.000	.000
Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	.000	.000
Cuando debo realizar tareas importantes, se me facilita hacer un plan y apegarme a él.	.000	.000
Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.	.000	.000
Creo que soy capaz de entender los temas de clase.	.000	.000
Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje.	.000	.000
Me alegra sacar buenas calificaciones.	.000	.038
Espero mis calificaciones, consciente de lo que voy a sacar.	.000	.000
Procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	.000	.000
Me pongo a estudiar más tiempo para entender un tema difícil.	.000	.000
Aunque el tema me disguste pongo atención para aprender.	.000	.000
Destino un tiempo del día para repasar las lecciones vistas en clase.	.000	.000
Evito al máximo a mis compañeros cuando me distraen de clase en un tema importante.	.000	.000
Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.	.000	.000
Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea.	.000	.000
He diseñado estrategias para aprender mejor.	.000	.000
Elaboro preguntas de lo que creo vendrá en el examen.	.000	.000
Elaboro ejemplos del tema que quiero mejorar.	.000	.000
Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.	.000	.000
Aprendo de memoria los temas difíciles.	.000	.000
Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender el tema.	.000	.000
Hago dibujos de lo que aprendí.	.000	.000
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	.000	.000
Anoto las actividades en las que debo poner más esfuerzo.	.000	.000
Llevo el control de mis calificaciones	.000	.000
Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente.	.000	.000
Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.	.000	.000
Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.	.000	.000
Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.	.000	.000
Podría aprender mejor si tuviera más apoyo de mis padres.	.000	.000
Mi maestro(a) facilita mi aprendizaje.	.007	.222
Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.	.000	.002
Me molesta aprender muy poco de los temas de clase.	.000	.000
Cuando alguna estrategia de estudio no me funciona la cambio por otra mejor	.000	.000

En este análisis interesa ver si cada uno de los ítems se relaciona con la variable autorregulación, como puede apreciarse todos los ítems se relacionan positivamente al encontrar niveles de significación menores a .05.

Análisis factorial.

Según Joan y Anguiano-Carrasco (2010), el Análisis Factorial (AF) es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables. Plantea que estas relaciones pueden explicarse a partir de una serie de variables no observables (latentes) denominadas factores, siendo el número de factores substancialmente menor que el de variables. El modelo se obtiene directamente como extensión de algunas de las ideas básicas de los modelos de regresión lineal y de correlación parcial. Del primer modelo se derivan las ecuaciones fundamentales del AF. Del segundo se derivan las ideas clave para evaluar el ajuste del modelo a los datos.

Previo al AF se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .833 (Tabla 6). Estos valores indicaron que era pertinente realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Visauta y Martori, 2005. Citados por Barraza, 2010). Así mismo se realizó una valoración de las comunalidades de los ítems que constituyen el CHAAEP, mediante el método de extracción denominado componentes principales, y sus resultados se pueden observar en la tabla 7.

Tabla 6.
KMO y prueba de Bartlett.

Prueba		Estadístico
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.833
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1804.564
	GI	595
	Sig.	.000

Tabla 7.
Comunalidades por ítems.

Ítem	Inicial	Extracción
Me propongo metas a corto plazo para aprender algún tema.	1.000	.487
Las metas que me propongo se pueden alcanzar.	1.000	.541
Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	1.000	.475
Cuando debo realizar tareas importantes, se me facilita hacer un plan y apegarme a él.	1.000	.609
Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.	1.000	.645
Creo que soy capaz de entender los temas de clase.	1.000	.611
Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje.	1.000	.649
Me alegra sacar buenas calificaciones.	1.000	.619
Espero mis calificaciones, consciente de lo que voy a sacar.	1.000	.614
Procuró que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	1.000	.584
Me pongo a estudiar más tiempo para entender un tema difícil.	1.000	.458
Aunque el tema me disguste pongo atención para aprender.	1.000	.610
Destino un tiempo del día para repasar las lecciones vistas en clase.	1.000	.616
Evito al máximo a mis compañeros cuando me distraen de clase en un tema importante.	1.000	.513
Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.	1.000	.596
Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea.	1.000	.605
He diseñado estrategias para aprender mejor.	1.000	.630
Elaboro preguntas de lo que creo vendrá en el examen.	1.000	.627
Elaboro ejemplos del tema que quiero mejorar.	1.000	.599
Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.	1.000	.602
Aprendo de memoria los temas difíciles.	1.000	.595
Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender el tema.	1.000	.641
Hago dibujos de lo que aprendí.	1.000	.678
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	1.000	.576
Anoto las actividades en las que debo poner más esfuerzo.	1.000	.461
Llevo el control de mis calificaciones	1.000	.544
Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente.	1.000	.532
Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.	1.000	.689
Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.	1.000	.546
Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.	1.000	.621
Podría aprender mejor si tuviera más apoyo de mis padres.	1.000	.731
Mi maestro(a) facilita mi aprendizaje.	1.000	.686
Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.	1.000	.593
Me molesta aprender muy poco de los temas de clase.	1.000	.542
Cuando alguna estrategia de estudio no me funciona la cambio por otra mejor	1.000	.626

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el presente análisis se consideraron como ítems aceptables aquellos que presentaron comunalidades superiores a .3 (Pardo & Ruiz, 2002 citados por Barraza, 2010) que como se puede observar fueron todos. Por su parte en el análisis factorial se empleó el método de Componentes Principales

con rotación Varimax que permitió identificar diez componentes que explican el 59.28% de la varianza total (Ver tabla 8).

Tabla 8-1.
Matriz de componentes rotados(a).

Ítem	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me propongo metas a corto plazo para aprender algún tema.	.125	.405	.210	.159	.169	.333	-.085	.270	-.125	-.054
Las metas que me propongo se pueden alcanzar.	-.017	.255	.276	.142	.118	.540	.075	-.220	-.098	-.100
Elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	.284	.251	-.097	.302	.072	.073	.463	.057	-.039	.023
Cuando debo realizar tareas importantes, se me facilita hacer un plan y apegarme a él.	.543	.130	.435	.266	.072	-.025	.032	-.093	-.030	-.141
Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.	.320	.257	.498	-.235	.051	.099	.101	-.091	-.024	.378
Creo que soy capaz de entender los temas de clase.	.204	.107	.085	.195	.703	.102	-.001	-.036	.077	.035
Sé tomar decisiones para mejorar mi aprendizaje.	.020	.711	.146	.144	.146	-.001	.170	.135	-.011	.180
Me alegra sacar buenas calificaciones.	-.054	.075	.116	-.079	.718	-.050	.096	.025	-.191	.163
Espero mis calificaciones, consciente de lo que voy a sacar.	.023	.528	.099	.013	.183	.187	.415	-.282	.043	-.051
Procuró que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	.164	.377	.272	.436	.288	.137	.061	-.008	.211	.017
Me pongo a estudiar más tiempo para entender un tema difícil.	.497	.177	.205	.168	.106	.004	.086	.107	-.034	.280
Aunque el tema me disguste pongo atención para aprender.	.088	.183	.454	.246	.365	-.038	.386	.048	.012	-.126
Destino un tiempo del día para repasar las lecciones vistas en clase.	.399	.599	.045	.218	-.063	.017	.018	.055	.194	-.053

Tabla 8-2.
Matriz de componentes rotados(a).

Ítem	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evito al máximo a mis compañeros cuando me distraen de clase en un tema importante.	.274	.265	.391	.141	.380	.120	-.139	.032	.108	-.060
Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.	.315	.254	.295	.020	.277	-.022	.230	.333	-.108	-.305
Mantengo ordenados los materiales necesarios cuando estoy realizando una tarea.	-.044	.108	.714	-.024	.193	.161	-.058	.014	.100	.070
He diseñado estrategias para aprender mejor.	.513	.350	.128	.437	.076	.043	-.158	-.066	-.030	.004
Elaboro preguntas de lo que creo vendrá en el examen.	.087	.133	-.021	.692	-.001	-.026	.249	.241	.010	-.045
Elaboro ejemplos del tema que quiero mejorar.	.144	.152	.040	.650	.078	.113	-.029	.027	.321	-.094
Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.	.194	.326	.044	.376	.410	.214	-.053	.297	.042	-.094
Aprendo de memoria los temas difíciles.	.687	.128	-.024	.012	.128	.042	.159	.227	-.031	-.102
Elaboro diagramas o mapas conceptuales para entender el tema.	.645	-.142	.018	.094	-.006	.043	.166	-.049	.396	.081
Hago dibujos de lo que aprendí.	.141	.050	.057	.172	-.014	.002	.116	.006	.780	.026
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	-.082	.011	.242	.098	.198	.327	.101	.278	.197	-.478
Anoto las actividades en las que debo poner más esfuerzo.	.362	.397	.231	.200	.052	.035	-.044	.188	.099	.166
Llevo el control de mis calificaciones	.371	.323	-.128	.071	.274	.389	.177	-.144	.041	.016
Pienso si lo que hago para alcanzar mis metas es suficiente.	.310	.313	.053	-.083	.290	.333	.241	.152	.201	-.105
Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.	.143	.003	.684	.150	-.098	.112	.268	.270	-.047	-.093
Las tareas y actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.	.122	-.051	.286	.457	.253	.247	.008	.092	-.189	.261

Tabla 8-3.
Matriz de componentes rotados(a).

Ítem	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.	.093	.039	.136	.000	-.004	.070	.740	.080	.093	.160
Podría aprender mejor si tuviera más apoyo de mis padres.	-.035	-.073	.037	-.062	.079	.797	.068	.244	.098	.072
Mi maestro(a) facilita mi aprendizaje.	-.035	.074	.030	-.016	.170	.042	.154	.112	.109	.774
Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.	.210	-.238	.032	.150	.355	.154	.304	-.034	-.468	-.079
Me molesta aprender muy poco de los temas de clase.	.131	.083	.166	.317	-.243	.544	.012	-.108	-.150	.001
Cuando alguna estrategia de estudio no me funciona la cambio por otra mejor	.094	.081	.088	.167	-.007	.050	.069	.751	.019	.063

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

El programa arrojó 10 componentes en los cuales pudieron ubicarse cada uno de los ítems al tener saturaciones mayores a .35 (Moral, 2006). Puesto que se presentó una saturación ambigua en dos de los ítems se procedió a ubicarlos en el componente donde obtuvieron mayor carga factorial. La tabla 9, muestra los datos al respecto.

Tabla 9.
Componentes por carga factorial.

Componente	Ítems del componente
1 Planificación y ejecución	4, 11, 17, 21, 22
2 Autoexpectativas	1,7,9,13,25
3 Autocontrol	5,12,14,16,28
4 Análisis de la tarea	10,18,19,29
5 Motivación	5,8,20,33
6 Automonitoreo	2,24,26,27,31,34
7 Autorreacciones	3,30
8 Autoestrategias	15,35
9 Imaginería	23
10 Apoyo externo	32

Discusión de resultados

Después de analizar los datos se reconoce que el CHAAEP presenta las siguientes propiedades psicométricas:

a) **Confiabilidad:** se obtuvo un nivel de confiabilidad de .89 en alfa de cronbach y de .86 en la confiabilidad por mitades; estos niveles pueden ser considerados como muy buenos tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006). Teniendo en consideración que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento, se puede afirmar que los ítems del CHAAEP pueden ser considerados homogéneos, en el sentido de que miden lo mismo, o en otras palabras, representan el mismo dominio empírico, que en este caso son las expectativas de autoeficacia académica.

b) **Validez de contenido:** los resultados permitieron observar que la mayoría de los ítems lograron, en una escala de 0 a 3, una media de 1.5 en adelante por lo que sólo en el caso del ítem 32 hubo necesidad de eliminarlo al presentar una media de 1. Así mismo se obtuvo una media general de 2.114 que interpretado por el baremo propuesto por Barraza (2007) permite afirmar que el CHAAEP presenta una validez de contenido aceptable.

c) **Validez de consistencia interna:** los datos expuestos evidencian que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00, a excepción del ítem 32 con una significación de .007 nada riesgosa al ubicarse debajo del .05 permitido. En ese sentido, se confirma la homogeneidad del instrumento.

d) **Análisis de grupos contrastados:** los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00 a excepción del ítem 32 con una significación de .222) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de habilidades para la autorregulación. A partir de este resultado se puede afirmar la direccionalidad única, de los ítems que componen el CHAAEP.

e) Análisis Factorial: los resultados obtenidos permiten identificar diez dimensiones del CHAAEP que explican el 59% de la varianza total: Planificación y ejecución, Autoexpectativas, Autocontrol, Análisis de la tarea, Motivación, Automonitoreo, Autorreacciones, Autoestrategias, Imaginería y Apoyo externo.

De manera general, se puede recomendar el cuestionario presentado para valorar las habilidades para la autorregulación que poseen los alumnos de educación primaria. No obstante sería recomendable tanto por la confiabilidad, como por el juicio de expertos, los análisis de consistencia interna y significación, eliminar el ítem 32. Por otra parte es necesario aclarar que el criterio de análisis es indicativo no concluyente puesto que la razón para mejorarlo puede estar lejos del planteamiento abordado.

Referencias

- Anastasi A. y Urbina S. (1998). *Test psicológicos*, México, Prentice Hall.
- Bainbridge, L. (1999). *Verbal reports as evidence of the process operator's knowledge*. International Journal of Human-Computer Studies, 51(2), 213-238.
- Barraza A. (2007). *La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basada en el contenido*, Investigación Educativa Duranguense, (7), 5-13
- Barraza, A. (2010, enero-junio). *Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 10. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de:
http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html

- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention*. *Applied Psychology: An international review*, 54(82), 199-231.
- Brown, A., y DeLoache, J.S. (1978). *Skills, Plans and self-regulation*. En R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Castañeda, S. y Ortega, P. (2003). *Inventario de estrategias de estudio y autorregulación*. En: noesis.usal.es/Proyectos/estudiantes/2006/Integrate/..//IEEA.
- Cleary, T. J., y Zimmerman, B. J. (2004). *Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning*. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- García Cadena Cirilo H. (2006), *La medición en ciencias sociales y en la psicología*, en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, En: René Landeros Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.) México: Trillas.
- Joan, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010) *El análisis factorial como técnica de investigación en psicología*. *Revista Papeles del Psicólogo*, Vol. 31(1), pp. 18-33. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Kitsantas, A. y Zimmerman, B. (Abril, 2003). *Impact of students' self-efficacy for learning beliefs on their self-regulated learning processes*. A paper presented at the Annual convention of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Matos, L. (2009) *Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje*. Consultado el 5 de noviembre de 2014, Disponible

en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618010>> ISSN 1560-6139

- Montero I. y León O. (2005). *Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología*, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, (1), 115-127.
- Moral de la Rubia J. (2006). *Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas*”, en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, En: Landeros R., y González M. T. (comp.), México, Trillas
- Newman, R. (1990). *Children’s help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80
- Osés, R. M., Aguayo, J. C., Duarte, E. y Manuel, J. I. (2014). *Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 43-55. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-osesetal.html>
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mckeachie, W. (1993). *Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. *Educational and Psychological Measurement* 53, 801-813.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995b). *Validación preliminar del CEAM II. (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II)*. *Psicología*, 16, 347-366.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des) venturas do Testas. Portugal*. Porto Editora.

- Sáiz, M., Carbonero, M. y Román, S. (2014). *Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años*. Universitas Psychologica, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1997). *Social origins of self-regulatory competence*. Educational Psychologist, 32, 195-208.
- Weinstein, C., Tomberlin, T., Julie, A. y Kim, J. (2004). *Helping students to become strategic learners: The roles of assessment, teachers, instruction, and students* (pp. 282-310). En: J. Ee, A. Chang, & O. Tan (Eds.), Thinking about thinking: What educators need to know. Boston: McGraw Hill.
- Weinstein, C., Zimmerman, S. y Palmer, D. (1988) *Assesing learning strategies: The design and develompment of the LASSI*. En C.E. Wenstein E.T. Goetz, y P.A. Alexander (Eds), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation (pp. 25-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012) *Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares*. Profesorado: Revista de currículum y formación. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART2.pdf>
- Winne, P. (1995) *Inherent details in self autorregulated learning*. Educational Psychologist, 30 (4) p. 173-187
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). *Impact of self-regulatory influences on writing course attainment*. American Educational Research Journal, 31(4), 845- 862.
- Zimmerman, B., y Campillo, M. (2003). *Motivating self-regulated problem solvers*. En: J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), The nature of problem solving (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.

- Zimmerman, B., y Martinez-Pons, M. (1986). *Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23, 614-628.
- Zimmerman, B., y Martinez-Pons, M. (1988). *Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning*. Journal of Educational Psychology, 80, 284-290.
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005) *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva*. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Recuperado de:
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/537/477>

Sobre los Autores

Luis Fernando Hernández Jácquez

Coordinador

Ingeniero Industrial, Maestro en Administración y Doctor en Ciencias de la Educación. A partir de enero 2015 miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) y titular de la línea de investigación “Autorregulación” en la Universidad Pedagógica de Durango. Evaluador Certificado por COPEEMS. lfhj1@hotmail.com

María del Carmen Ramírez Dorantes

Licenciada en Psicología. Especialista en Docencia, Maestra en Educación Superior y candidata a Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo. Evaluadora certificada por COPEEMS e instructora certificada del Diplomado en Competencias Docentes ANUIES. Su línea de investigación es el Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato y Universidad.

Verónica Cortés Navarrete

Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Clínica y Psicoterapia y Candidata a doctora en Educación Humanística. Experta en Diseño Curricular, formadora de docentes en el enfoque por competencias, colaboradora a nivel nacional en la integración de la RIEMS. Coordinadora del Sistema en Educación Media Superior en la UADY.

Hugo Gabriel Pacheco Vázquez

Maestro en Gestión Educativa. Docente de Bachillerato en la Universidad Autónoma de Yucatán y de Postgrado en la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Formador y evaluador de docentes en el enfoque por Competencias en Bachillerato. Experto en diseño curricular de programas educativos de Educación Media Superior y de formación docente.

Martha Leticia Gaeta González

Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Profesora-investigadora del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Su investigación se centra en el aprendizaje autorregulado y las variables psicológicas y educativas involucradas.

María Leticia Moreno Elizalde

Doctorante en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES); Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa de la UNAM, certificada como docente en inglés de negocios internacionales ante ANFECA, con perfil PROMEP, profesora-investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA UJED, Durango).

Ernesto Geovani Figueroa González

Doctor en Ciencias de la Educación (Administración Educativa). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (C) del CONACYT. Certificado como docente en administración ante ANFECA, con perfil PROMEP, profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrito a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA UJED, Durango).

Delia Arrieta Díaz

Doctorante en Gobierno y Administración Pública, Maestra en Administración de Calidad de la Gestión Pública, Maestra en Terapia Gestalt, certificada como docente en administración ante ANFECA, con perfil PROMEP, profesora-investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA, UJED, Durango).

Marco Alberto Núñez Ramírez

Doctor en Ciencias de la Administración. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Berta Ermila Madrigal Torres

Doctora en Ciencias Administrativas. Universidad de Guadalajara.

Patricia Mercado Salgado

Doctora en Ciencias de la Administración. Universidad Autónoma del Estado de México.

María Celia Quintana Terés

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla. Maestra en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Docente de Licenciatura y Maestría en materias de Aprendizaje, Desarrollo Humano y Orientación Educativa.

María Isabel Royo Sorrosal

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Académica de la Universidad Iberoamericana Puebla con docencia en el Doctorado Interinstitucional en Educación, Maestrías y Licenciatura. Línea de investigación “Sujetos, modelos y procesos educativos” desde las sublíneas: Valores universitarios, y Formación para la Investigación Educativa.

Rosa Fabiola Pérez Salas

Maestra en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español, experiencia laboral como docente de Educación Secundaria Técnica y de Educación Básica para Adultos, actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango.

María Emilia Manzanera Jáuregui

Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, CONACyT. Director de la revista "Praxis Investigativa ReDIE". Director de la revista "Visión Educativa IUNAES". Coordinador del Grupo de Investigación "El estrés en los agentes educativos". Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos.

Erika Robles Estrada

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I. Perfil PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico consolidado "Socialización, juventud y estilos de crianza". Temáticas de investigación: familia, crianza, apego, infancia y juventud y género.

Norma Elena Martínez Martínez

Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx, docente de asignatura y enlace de la Coordinación de Investigación en la misma Facultad. Candidata a la maestría en Educación.

María Magdalena del Ángel Antonio

Licenciada en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma del Estado de México. Maestra en Intervención Familiar por la Universidad Autónoma del Estado de México, profesor de tiempo completo definitivo. Actualmente estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Miembro del Comité técnico del Egel de trabajo social por parte de Ceneval.

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, Maestro en Pedagogía por el Centro Pedagógico de Durango donde también funge como docente y asesor de tesis. Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango.

Miguel Navarro Rodríguez

Doctor en Educación Internacional, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Con las líneas de investigación “Tecnologías y Aprendizaje” y “Gestión Institucional”, miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2005, ha sido profesor visitante de la Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, y Universidad Veracruzana entre otras. Actualmente es presidente de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y Coordinador de Investigación y Posgrado en la Universidad Pedagógica de Durango.

Comisión Dictaminadora

El proceso general de dictaminación se llevó a través de la estrategia “doble ciego”, siendo los dictaminadores:

Delia Inés Ceniceros Cázares

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Maestra en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara; de 1994 a 1996 Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango, de 1996 a la fecha.

Alejandra Méndez Zúñiga

Académica de tiempo completo de la universidad Pedagógica de Durango desde 1995. Profesora invitada en el posgrado del Instituto Universitario Anglo Español y la Universidad Autónoma de Durango. Miembro fundador de la Red Durango de investigadores Educativos. Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica de Durango. Doctora en educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Membro del grupo de Investigación “Cognición y procesos de enseñanza aprendizaje” de la Universidad Pedagógica de Durango. Líneas de investigación: Formación Docente y Representaciones Sociales y Cognición.

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, CONACyT. Director de la revista "Praxis Investigativa ReDIE". Director de la revista "Visión Educativa IUNAES". Coordinador del Grupo de Investigación "El estrés en los agentes educativos". Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos.