



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS
DE PREGRADO.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

SÁNCHEZ ORTIZ ARANZA

DIRECTORA: MARGARITA VILLASEÑOR PONCE

COMITÉ: LIC. ELÍEZER EROSA ROSADO

LIC. JUANA ALEJANDRA VILLAGÓMEZ RUÍZ

CIUDAD DE MÉXICO 2018





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de estudios Superiores Zaragoza por formar parte de mi formación académica, que me otorgaran su conocimiento y su forma de comprender nuevos hábitos de estudio, comprender su autonomía social como política que ayuda a los estudiantes a reconocer sus derechos y obligaciones que tienen con la universidad así consigo mismos,

Al proyecto PAPIME PE303216 de nombre Evaluación e Intervención de aspectos motivacionales, sociales y de bienestar para el fomento del aprendizaje estratégico en universitarios, por todo su apoyo durante esta investigación.

Agradezco la oportunidad de entrar a un proyecto con grandes colegas como mis mentores que me ayudaron a superarme como persona y académicamente.

Agradezco a la profesora Margarita Villaseñor Ponce por ser la persona y mentora más comprensiva y gentil que haya conocido a lo largo de mi carrera, además de instruirme de forma metodológica me instruyo como futura psicóloga y a superar las adversidades que se presentan en la vida que pueden al llegar a afectar su comportamiento y sobre todo sus metas.

Agradezco a mis sinodales como el profesor Eliezer Erosa Rosado por ser tan persistente y tener la confianza en que podré tener éxito sin importar las circunstancias y creer que tengo grandes oportunidades en la vida, así como la Licenciada Juana Alejandra Villagómez que siempre estuvo al pendiente de mi y de mi forma de trabajo además de brindarme seguridad y mucho cariños, a los doctores Ma del Refugio y al doctor Alfonzo Correa por ser unas personas tan gentiles y amorosas que ayudan a reforzar las emociones positivas que ayudan al estudiante a conseguir sus metas y terminar los proyectos que se decidan hacer.

Agradezco a mi mamá por estar conmigo en mis momentos mas difíciles y complicados que he enfrentado durante toda mi vida orientándome, salvándome y sobre todo darme todo su amor, apoyo y persistencia al seguir conmigo a mi lado.

Agradezco a mi padre por ser el protector de la familia y con ello protegerme de los males que enfrento en la vida y sobre todo empujarme a salir a delante y nunca darme por vencida, gracias a ellos soy lo que he llegado a hacer y les agradezco con toda mi alma que hayan podido estar ahí cuando los necesito.

Agradezco a mi hermana por ser mi ángel protector y brindarme su amor incondicional y sobre todo con su gran experiencia en la vida, que me ayudo a sobre ponerme y cuidarme en momentos que pensé que no podría sobrevivir.

Agradezco a Salma Hurtado por ser parte de mi grupo especial de amigos y brindarme su gran amistad, así como su respeto y su honestidad.

Agradezco Pamela Rodríguez, Daniela Rojas Luna y Karina Meza por ser mis compañeras fieles de trabajo desde que inicie la escuela, son muy importantes en mi vida.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Conceptualización.....	7
Modelos del Aprendizaje Autorregulado.....	8
Modelo de B. Zimmerman.....	10
Modelo de P. Pintrich.....	11
Modelo de Winne.....	13
Modelo socio cognitiva de Dale H. Schunk.....	15

CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU COMPOSICIÓN

Elementos del Aprendizaje Autorregulado.....	16
Metacognición y Autorregulación.....	17
Dimensiones del Aprendizaje Autorregulado.....	18
Fases y Procesos Implicados en el Aprendizaje Autorregulado.....	21
Diferencias entre autoeficacia, autoconcepto y autorregulación.....	22
Características de alumnos autorregulados.....	22
Autorregulación y Metas.....	25
Motivación y Autorregulación.....	25

CAPÍTULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Conceptualización.....	26
Tipos de Rendimiento Académico.....	28
Factores que intervienen en el Rendimiento Académico.....	29
Factores que condicionan el Rendimiento Académico.....	30
Formas de evaluación de Rendimiento Académico.....	31
Diferencias entre los niveles de Rendimiento Académico.....	32
Variables relacionadas con el rendimiento y fracaso escolar.....	33

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

Pregunta de Investigación.....	34
Planteamiento del problema.....	34
Objetivo General	
Hipótesis	
Tipo de Estudio	
Tipo de Diseño	
Participantes.....	35
Instrumento.....	35
Procedimiento.....	36

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Características de los participantes.....	37
Estadística descriptiva.....	39
Estadística inferencial.....	45

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Limitaciones y Recomendaciones.....	53
-------------------------------------	----

RESUMEN

El aprendizaje Autorregulado es una forma en que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos por medio de estrategias, que van adquiriendo a lo largo de su preparación como estudiantes, que es modificado por variables externas como, planeaciones, educadores, iguales, etc., que le sea de más utilidad al alumno para tener un resultado exitoso. Este trabajo tuvo como objetivo evaluarse si existe una diferencia estadísticamente significativa en el Aprendizaje Autorregulado dependiendo del tránsito de los semestres y el nivel de rendimiento escolar de los alumnos de pregrado, el cual se llevó a cabo un estudio descriptivo, no experimental, longitudinal, con un tipo de estudio Factorial 2x2 ex post facto de medidas repetidas. Participó una muestra voluntaria de 1599 adultos jóvenes de pregrado de ambos turnos (matutino y vespertino) cursando el primer y quinto semestre de la licenciatura de Psicología en la FES-Zaragoza, UNAM, (32.4%) hombres, (67.6%) mujeres de un rango entre 17 y 27 años, a quienes se les aplicó el instrumento de Pintrich (MQSL) para jóvenes universitarios. El análisis factorial demostró que el transcurso de los semestres no es significativo al rendimiento académico y a las estrategias utilizadas en el Aprendizaje Autorregulado, esto demostró que algunas de las subescalas que conforman el instrumento son significativas de manera mínima, sin embargo, los resultados obtenidos no cumplen con los estadísticos esperados.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje suele ser descrito por varias conceptualizaciones, por ende, la evolución de este término cambia de una manera significativa, puesto que aspectos que causaron cambios en dicho término son la cultura y la historia de la humanidad, estas ayudan a comprender y sobre todo a relacionar el conocimiento de las generaciones pasadas con las actuales, causando de manera recíproca afectaciones en la forma de definir la educación y como esta es impartida de manera adecuada. En el caso de (Flórez, 2006), define educación, como un proceso por el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura, creando un desarrollo social-afectivo que a su vez ayuda a experimentar nuevos hechos, ideas y conceptos que de alguna manera ayudan al ser humano a ser más proactivo y conseguir estabilidad emocional, material y conceptual, pero sobre todo cumplir las necesidades básicas que ayudan a la

sobrevivencia del ser humano. (Pozo, J; Scheuer, N; Pérez, M; Mateos, M; Martín, E & Cruz, M, 2006).

La importancia de aprender a aprender y adquirir ciertas habilidades, al igual que las destrezas necesarias, con el fin de buscar una mejoría en los aspectos que denominamos debilidades, ya que son factores necesarios para adaptarse a la realidad, al igual que si se decide transformar los componentes negativos que impide su aprendizaje. Asimismo, es importante resaltar como los estudiantes tienen éxito en crear un aprendizaje y como llevarlo a cabo en su salón de clases, sin que este llegue a afectar de manera opuesta a la meta planteada en un principio. (Pascual-Castroviejo, 2002).

Es importante que los estudiantes tengan una referencia sobre la importancia de aprender a aprender, ya que se puede lograr un mejor resultado en sus actividades y concepciones de idealizar cambios personales, en la perseverancia y como se mencionó anteriormente en la habilidad para adaptarse, ya que puede tener un mayor potencial si este logra ser significativo para el alumno (Zimmerman, 2005).

La capacidad percibida por los estudiantes obtiene una estrecha vinculación con el aprendizaje autorregulado, al que se lo concibe como un proceso activo en el que la persona selecciona las metas académicas que desea alcanzar y que le permiten regular las variables cognitivas, afectivo-motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el aprendizaje con el fin de alcanzarlas (Pintrich, 2000). Los estudios que se realizaron sobre el constructo muestran la vinculación que existe entre éste y el rendimiento académico, y explican que los estudiantes autorregulados son aquellos que llegan a obtener mejores resultados de aprendizaje, independientemente del coeficiente intelectual que posean (Zimmerman, 2002).

Algunos estudios vinculan conceptos sobre el rendimiento académico, el cual los alumnos que logran tener éxito en mantener buenas notas suelen ser, más eficaces, proactivos, con iniciativa para buscar ayuda y capaces de regular el esfuerzo que se necesita para alcanzar una meta elegida previamente (Zimmerman, 2002; Lamas Rojas, 2008; Rodríguez Fuentes, 2009; Norabuena Penadillo, 2011).

El propósito de esta investigación es evaluar si existe una diferencia estadísticamente significativa en el Aprendizaje Autorregulado, dependiendo del tránsito de los semestres y el nivel de rendimiento escolar de los alumnos estudiantes de pregrado, que se plantea de la siguiente manera, el alumno con un mayor nivel académico, tiene mejor manejo de sus estrategias de aprendizaje, así como su planificación y establecimiento de metas, creadas por experiencias previas en comparación con los alumnos de un menor nivel escolar.

Además, se realizó con fines de diseñar formas o modelos de intervención que ayuden a mejorar su rendimiento académico, para prepararlos de manera adecuada en su vida académica y con ello la profesional.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El aprendizaje es un proceso que se manifiesta a través de un cambio de comportamiento con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de maduración biológica, sino que es resultado de la interacción del individuo con el medio ambiente. Es decir que Aprendizaje es un tema que se ha tratado a lo largo de los años, saber cual es el correcto, funcional, satisfactorio, significativo, para los alumnos y para los docentes que buscan diferentes técnicas de enseñanza y dinámicas que sean facilitadoras para el alumno. Sin embargo, la vida académica se ve rodeada de varios factores que la componen como sociales, emocionales, contextuales, etc., que intervienen en la manera en que aprende el estudiante y como se desarrolla cognitivamente, es decir el procesamiento y el retenimiento de la información (Grace. J, 1998).

Conceptualización

El Aprendizaje Autorregulado es un concepto que ha cambiado a lo largo del tiempo, durante el cual términos como el Aprendizaje Autodirigido y el Aprendizaje Autónomo, han sido tomados como sinónimos, estos comparten el interés en la capacidad de los estudiantes para aprender.

El Aprendizaje Autodirigido está claramente definido para los espacios de educación de adultos no escolarizados, mientras que el aprendizaje autorregulado considera la capacidad de tomar el control sobre el propio aprendizaje de personas de cualquier nivel educativo, sin restricción de edad ni modalidad de aprendizaje, es decir, el aprendizaje autorregulado considera tanto la educación escolarizada como la no escolarizada, así como presencial o a distancia y sin ninguna distinción por rango de edad (Brocket y Hiemstra, 1991).

La diferencia entre ambos términos es que el Aprendizaje Autónomo centra su interés en la acción misma de aprender, mientras que el Aprendizaje Autorregulado considera también la reflexión que el estudiante realiza sobre su propio proceso de aprender, lo que le permite planear, monitorear y corregir o mejorar la forma en la que aprende el estudiante.

Como se mencionó anteriormente el Aprendizaje llega a tener definiciones conceptuales con puntos en común, pero son ejecutados de diferente forma y son dirigidos para poblaciones específicas, por lo que se pueden tomar muchas inferencias hacia estos tipos de aprendizaje, por último el Aprendizaje

Autorregulado Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado como un proceso de construcción activa por el cual los estudiantes basan sus metas de aprendizaje seleccionadas a lo largo de su trayectoria escolar al igual que la influencia ejercida por el contexto, también intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta.

De acuerdo con este mismo autor, el proceso autorregulatorio se realiza en cuatro áreas que están fuertemente vinculadas entre sí, las cuales son la cognición, la motivación o también conocido como los afectos o derivados de las emociones, el comportamiento y el contexto. Este proceso es cíclico por el cual sigue un movimiento de manera repetitiva y lo conforman las cuatro fases consecutivas mencionadas anteriormente, que a su vez están integradas por subprocesos con funciones complementarias, como son la previsión, planificación y activación. Todo esto conlleva una programación específica en los usos horarios de la persona, el establecimiento de metas de aprendizaje, así como considerar el conocimiento personal, las características del contexto y los saberes que se poseen sobre las tareas académicas a realizar.

El monitoreo una de las fases importantes en este Aprendizaje ya que permite activar una mayor conciencia metacognitiva, con el fin de realizar un seguimiento de las cuatro áreas y la influencia que ejercen sobre el rendimiento académico, el control que tiene al realizar las tareas propuestas, ya que permite controlar y regular el propio comportamiento, el contexto y sobre todo la tarea que se realiza.

La reflexión y reacción son componentes que posibilitan evaluar el propio comportamiento, el contexto y la tarea, para posteriormente “reaccionar” y modificar algún aspecto que no favorece el propio aprendizaje.

El Aprendizaje se retoma de manera global ya que el fin de este es que el alumno tenga la retención de la información que esta se vuelva de manera significativa y este consiga un cambio en las cogniciones y conductas del alumno a lo largo de su vida (Pintrich, 2000).

Modelos Teóricos de Aprendizaje Autorregulado

Modelo teórico de Barry J. Zimmerman.

Ambiental	se refiere a la observación y el ajuste de condiciones o resultados ambientales.
Persona	incluye el monitoreo de estados cognitivos y afectivos, como la evocación de imágenes o la relajación.

Tabla 1.1 Elementos de Aprendizaje Autorregulado de (Zimmerman 2000).

Zimmerman (2000) define la autorregulación como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones, que se plantean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales, este modelo está compuesto por tres elementos los cuales son la conducta, la persona y el ambiente, con la regulación de los siguientes aspectos.

En este modelo se asume que las personas se autorregulan para el cumplimiento de metas, y que existen diferencias en el desempeño, que puede ser afectivo o inefectivo, depende de los procesos autorregulatorios.

Los procesos metacognitivos, teniendo en cuenta que el uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado no solo depende del sujeto sino también de los procesos de toma de decisiones metacognitivos y de los resultados de la acción empleada, estos se dividen, en un nivel general de autorregulación, se hace un análisis sobre la tarea o planificación que posteriormente se clasifica y se observa si hubo un control total de la tarea o si se utilizó una estrategia en particular, (Zimmerman, B. J., & Martinez, P, 1988).

En este modelo se hace hincapié en el uso de las metas y la influencia que puede tener en función de la planeación del tiempo, así como sus efectos con las emociones positivas (felicidad, satisfacción) y emociones negativas (ansiedad, estrés), ante una situación académica (Zimmerman, B, 1989).

Zimmerman en 1986 describe algunos factores que podrían explicar la falta de regulación, esto podría darse por la ausencia de experiencias de aprendizaje social que se plantea a través de la (observación, emulación y el autocontrol), la falta de motivación, problemas en el estado de ánimo y por último problemas de aprendizaje como la atención, recuerdo, lectura o escritura.

Barry J. Zimmerman (1986) citado en Zimmerman (2001) considera que los estudiantes son autorregulados en el grado en que son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de su propio aprendizaje.

Entre las características de los estudiantes autorregulados se mencionan:

- Analizan la tarea de aprendizaje,
- Establecen metas claras y precisas a corto y mediano plazo
- Seleccionan las estrategias que van a emplear
- Mantienen control sobre el tiempo de estudio
- Mantienen la motivación hasta la conclusión de la tarea

-Seleccionan o modifican el ambiente de estudio para que favorezca la concentración.

-Tienen un elevado sentido de autoeficacia

Los estudiantes de alto desempeño académico que pueden ser considerados autorregulados, es decir que establecen por sí mismos metas de aprendizaje más específicas, usan más estrategias para aprender, auto monitorean su progreso en el aprendizaje con más frecuencia y de manera más sistemática, y adaptan sus esfuerzos en base a los resultados del aprendizaje.

Es considerado un estudiante autorregulado cuando despliega su iniciativa personal, su perseverancia y sus habilidades adaptativas para lograr el aprendizaje (Zimmerman 2001) citado en (Peñalosa, C. Landa, D & Vega. V, 2006).

Más tarde (Zimmerman, 2000) menciona que la retroalimentación es obtenida de la experiencia de aprendizaje anterior y esta se utiliza para hacer ajustes a los nuevos objetivos y se lleva a cabo una elección estratégica, etc. Estos ajustes son llevados a cabo para reducir las discrepancias entre los funcionamientos y planificaciones. Los factores personales, conductuales y ambientales cambian constantemente durante el aprendizaje ya que la interacción con el medio ambiente es diferente por el cambio del tiempo y contexto.

Un elemento que cabe destacar en este modelo son el uso de estrategias de aprendizaje ya que proporciona al sujeto un conocimiento de su evaluable autoeficacia.

El cuál tiene un propósito de aumentar la autorregulación de los estudiantes de su funcionamiento personal, actuación-conducta académica y su entorno de aprendizaje, (Kinzie, N, 1990).

Zimmerman y Martínez Pons (1986) identifican las siguientes estrategias de aprendizaje autorregulado; la autoevaluación, la organización y transformación, la planificación de metas, la búsqueda de información, toma y control de notas, estructuración ambiental, auto premonición, ensayo y memorización de actividades escolares, búsqueda de apoyo social ya sean (alumnos, compañeros de clase, maestros, adultos especializados en el tema), revisión de material escolar (notas de clase, exámenes, libros de texto), entre otras que ayudan al alumno a mejorar en su aprendizaje y sobre todo a autorregular sus acciones, pensamientos hasta emociones en el ámbito escolar.

Modelo de P. Pintrich

Pintrich estudió las expectativas de autoeficacia, el cuál fue un elemento que consideró clave para que los alumnos se comprometieran con la tarea y lograran aprender. Al realizar el estudio observo que las creencias de autoeficacia influyen no sólo en la motivación hacia la tarea, sino también en el comportamiento y los procesos cognitivos que se ponen en su funcionamiento durante la realización de la actividad de aprendizaje.

En ese mismo año Pintrich y de Groot, (1990), encontraron que el valor intrínseco que se otorga a la actividad del alumno influye especialmente en la implicación inicial del sujeto en la tarea es decir si se le otorga cierto significado y valor, se logrará con mayor satisfacción la tarea planeada. Menciona que este tipo influencia da comienzo a la realización de la actividad, el sujeto adopta una orientación hacia la meta determinada y esta se va adaptando durante la ejecución y puede modificarse a lo largo de su trayectoria de vida (Pintrich, 2000).

Por lo cual Pintrich, (2000) señala que el Aprendizaje Autorregulado tiene cuatro fases: premeditación, monitores, control y reacción-reflexión.

En cada una de estas fases, ocurre un conjunto de eventos en la vida de un estudiante que se muestra en la siguiente tabla.

Cognición	Motivación	Conducta	Contexto
-Planteamiento de metas -Adopción de estrategias -Juicios cognitivos	-Juicios de autoeficacia -Reacciones emocionales	-Planeación -Manejo de esfuerzos -Elección	-Preparación -Cambios en las condiciones del contexto

Tabla 1. Fases autorregulación de Pintrich (2000)

Como se puede observar Pintrich (2000) asigna a cada una de las fases detectadas en el proceso autorregulatorio, cabe mencionar que plantea otro factor importante en la asignación de fases que es la metacognición, constructo central a las posturas de la autorregulación, se encuentra dentro de la columna de cognición.

Fases	Cognición	Motivación /afecto	Conducta	Contexto
Pensamiento previo	-Establecimiento de metas -Contenido previo -Activación de conocimiento -Activación de conocimiento metacognitivo	-Adopción de orientación a metas -Juicios de eficacia Percepciones de dificultad de la tarea, o de facilidad en el aprendizaje -Activación del interés	-Planeación de tiempo y esfuerzo -Planeación de auto observación de la conducta	-Percepciones de la tarea Percepciones del contexto
Monitoreo	-Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	-Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto	-Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda. -Auto observación de la conducta	-Monitoreo, cambio en las condiciones del contexto y la tarea
Control	-Selección y adaptación de Estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento	-selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto	-Incremento/ decremento en el esfuerzo -Persistir, rendirse -Pedir ayuda	-Cambio o renegociación de la tarea -Cambiar o dejar el contexto
Reacción y reflexión	-Juicios cognitivos -Atribuciones	-Reacciones afectivas -Atribuciones	-Conducta de elección	Evaluación de la tarea -Evaluación del contexto

Tabla 2. Modelo de autorregulación de Pintrich (2000)

Más adelante Pintrich (2000) plantea una taxonomía con cuatro posibles orientaciones a metas las cuales son: la aproximación al aprendizaje, la evitación del aprendizaje, la aproximación al resultado y por último la evitación del resultado (Linnenbrink y Pintrich, 2000).

Estas cuatro posibilidades resultan de combinar dos dimensiones: que influyen en el tipo de orientación hacia la meta que incluye el proceso de aprendizaje y la dirección de los resultados provocando una aproximación o evitación hacia ellas (Pintrich, 2002).

Esta clasificación amplía la teoría normativa que distinguía entre metas de aprendizaje y de resultado, y sólo planteaba el estudio de la aproximación y

evitación dentro de la orientación a metas de resultado. Cada una de estas cuatro posibles orientaciones conlleva relaciones distintas con otros elementos del aprendizaje autorregulado (Linnenbrink y Pintrich, 2000; Pintrich, 2000).

Por último, Pintrich y de Groot (1990) se interesaron en la motivación, cognición en el rendimiento académico en la autorregulación de su aprendizaje o como estos factores se veían influenciados en el directamente, por el cuál realizaron una investigación que se componía por alumnos de alto, medio y bajo rendimiento.

Los resultados que obtuvieron fueron que los mejores, alumnos de rendimiento alto, manifestaron alta motivación y alta capacidad de autorregulación del aprendizaje. Estos expresaron usar las estrategias de repetición frecuentemente e implicarse más en las actividades metacognitivas, mostrando mayor capacidad para regular sus esfuerzos y atención efectiva. Además, tuvieron altas expectativas de éxito y creencias de que con su capacidad y esfuerzo podrían obtener éxito académico a diferencia de los peores, alumnos de rendimiento muy bajo, mostraron baja motivación y baja capacidad de autorregulación, usaron pocas estrategias metacognitivas, no regularon sus esfuerzos efectivamente, no confiaron en ir bien en clase y utilizaron casi exclusivamente estrategias de repetición, el cuál reafirmaban sus teorías anteriores.

La motivación hacia la meta planteada y la influencia del contexto son factores que pueden beneficiar o modificar las acciones y cogniciones de los alumnos en su trayectoria escolar, el cuál Pintrich se enfoca de manera específica ya que menciona varios factores, contextos y estrategias que utilizan los alumnos para obtener un aprendizaje y autorregular de manera satisfactoria que afecte de manera positiva (Pintrich & de Groot. 1990).

Modelo de Winne

Modelo de Procesamiento de la Información

Butler y Winne (1995) proponen un modelo en el cual describen una síntesis teórica acerca de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje autorregulado (SRL), poniendo de manifiesto que para todas las actividades autorreguladoras como proceso deliberado de juicio adaptativo, la retroalimentación (reorganización) es un catalizador inherente es decir que los alumnos se auto monitorean en sus tareas mediante el esfuerzo y esto genera una retroalimentación interna gracias a un proceso de instrucciones planteados por ellos mismos.

Estos autores sitúan a la retroalimentación dentro de un modelo de autorregulación que guía las actividades cognitivas a medida que se afirman y se restauran los conocimientos obtenidos, ya que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla por pasos y toma su debido tiempo.

Durante estas especificaciones marcadas en los modelos propuestos por estos autores que se interesan en autorregulación del conocimiento convirtiéndolo en

aprendizaje, se centran en afectos y su relación a la persistencia durante su autorregulación, el papel de retroalimentación en tomar decisiones, la influencia de los sistemas de creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje que interviene la parte social y cultural y el proceso de un cambio conceptual dentro de los errores conceptuales o definiciones que se han estimado a lo largo de los años.

Otro punto que destaca en este modelo es que se enfocan en examinar las funciones del conocimiento y las creencias en los esfuerzos cognitivos, el proceso de elegir metas, procesos mediante los cuales los estudiantes seleccionan, adaptan y generan tácticas y estrategias durante el aprendizaje (Bandura, 1993; Carver y Scheier, 1990; Corno, 1993; Kuhl y Goschke, 1994; Mithaug, 1993; Paris y Byrnes, 1989; Zimmermam, 1989).

En general lo que describe este modelo, es que el aprendizaje mejora cuando la retroalimentación informa al estudiante acerca de su autodirección en las necesidades del aprendizaje y los guía en cómo lograr objetivos de aprendizaje que involucra un compromiso cognitivo, mediante la aplicación de tácticas y estrategias. Debido a que los aprendices regulan intrínsecamente su estudio bajo condiciones que aseguran el control de este sobre la cantidad y secuencia de las tareas instruccionales, se corrobora la efectividad relativa de la retroalimentación funcional y su validez en su rendimiento (Bulter y Winne. 1995).

De acuerdo con este modelo (Winne & Hadwin, 1998) en otra investigación sobre la regulación del aprendizaje y las estrategias utilizadas por los estudiantes, incluyeron cuatro etapas distintas después de varios experimentos en los estudiantes de prueba. La primera etapa del modelo, se caracteriza por las percepciones que los estudiantes se van generando sobre la tarea a realizar, la segunda etapa se dedica al establecimiento y planificación de metas, la tercera etapa es la de promulgar tácticas y estrategias planeadas en la segunda etapa y por último se habla de la cuarta etapa se adapta a nivel metacognitivo, las técnicas fueron planteadas a medida de adaptarse a las necesidades futuras, es decir a un proceso por el cual los estudiantes examinan críticamente las experiencias previas y las relacionan con las etapas planteadas llevándolas a la reflexión y a generar conocimientos nuevos (Winne & Hadwin, 1998).

Estos autores mencionan condiciones específicas que pueden presentarse en una situación en particular, estas incluyen información sobre partes fundamentales de la tarea con las restricciones de tiempo que puede deberse a problemas en la planificación de horarios, recursos disponibles que la falta de ellos o la escases de ellos pueden ocasionar un estancamiento y el contexto social que es un factor que interviene mucho en la adquisición de nuevos conocimientos. Por otra parte, se habla de las condiciones cognitivas las cuales son el interés, la orientación de objetivos que puede ser de manera intrínseca o extrínseca, y el conocimiento previo de las tareas, que interviene de manera directa en las decisiones de los estudiantes. Las actividades, las planeaciones, los procesos cognitivos, las tácticas y estrategias

de los estudiantes son la base para la autorregulación de cualquier aprendizaje, según (Winne & Perry en 1995), estiman que los estudiantes al enfrentarse a una tarea logran tener transformaciones interna y externamente (Butler & Winne, 1995; Winne & Perry, 2000).

Más tarde Winne en (2001) plantea que el Aprendizaje Autorregulado está basado en dos cualidades fundamentales de cómo piensan los estudiantes. Primero, la memoria como recurso limitado para dedicarse a las tareas, y segundo, los esquemas que incluyen tácticas y estrategias que proveen una valiosa forma de representar la información acerca de la propia autorregulación hacia el compromiso con la tarea. Los esquemas provocan un encuentro entre cognición y motivación que se integran para generar una guía para autorregular el aprendizaje.

Modelo socio cognitiva de Dale H. Schunk (2001)

Schunk (2001) señala que el aprendizaje autorregulado desde la visión socio cognitiva pone atención en los pensamientos y conductas que el estudiante genera por sí mismo para el logro de sus metas de aprendizaje. Es importante destacar que el autor considera que aprender comprende la adquisición y modificación de conocimientos y habilidades, estrategias, habilidades, actitudes, creencias y conductas, lo cual exige determinadas capacidades cognoscitivas, motoras y sociales que son la base para esta teoría del aprendizaje.

La autorregulación se desarrolla en una situación particular por lo que no se considera una característica general para las situaciones, ni que adquiera un nivel de desarrollo determinado.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU COMPOSICIÓN

En el presente capítulo se hace una recapitulación sobre los elementos fundamentales que componen al Aprendizaje Autorregulado, cuáles son los factores que intervienen en la modulación del aprendizaje y como es que los alumnos pueden autorregularlo, además de destacar el efecto de la educación en la vida académica de los estudiantes, proponiendo estrategias y planificación de tiempos para llevar a cabo sus tareas y cumplimiento de metas de manera satisfactoria así como la modificación de ellas a lo largo de su trayectoria escolar.

Cabe destacar que en esta investigación actualmente las investigaciones sobre autorregular correctamente las actividades de trabajo se ha vuelto un componente necesario en todos los ámbitos educativos ya que tiene efectos directos en el rendimiento académico y con esto conlleva afectaciones sociales, motivacionales y emocionales en los alumnos de cualquier grado de estudio (Peñaloza, 2006).

Metacognición y Autorregulación

Las teorías planteadas sobre el Aprendizaje Autorregulado y como se obtiene en diferentes modelos y teorías planteadas son reguladas y definidas a través de la cognición que está compuesta por la metacognición que en la actualidad se pueden confundir ambos términos además de hacer hincapié en la diferencia de metacognición y autorregulación.

La metacognición se refiere a la parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con los asuntos cognitivos, ayudan a establecer metas y participa de forma activa en el involucramiento de las estrategias específicas y de las habilidades autorreguladoras, mientras que la autorregulación se define por varios autores es la aplicación del conocimiento para su control y la supervisión ante tareas de aprendizaje y solución de problemas, entre otras funciones que ayudan a diferenciar a una de la otra.

Schunk (1997) Indica que a través de estas dos estructuras cognitivas se puede llegar a la reflexión el cuál la actividad reflexiva se puede incrementar el conocimiento metacognitivo y refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras para enfrentar con mayor eficacia situaciones de aprendizaje.

Dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

Los conceptos de metacognición, motivación y conducta son empleados de forma continua en los temas educativos, pero dentro de la perspectiva del Aprendizaje Autorregulado se consideran desde un enfoque sociocognitivo y en relación al aprendizaje, mientras Pintrich (2000) considera el contexto como un elemento independiente, posteriormente Zimmerman (2001) se refiere al contexto en relación a la capacidad autorregulatoria de controlar el ambiente o contexto a través de la conducta.

González, Pienda, Núñez y Álvarez (2003) proponen una perspectiva sobre el aprendizaje escolar en el ámbito autorregulatorio, definen la implicación de varios contextos, personas es decir familia, amigos, hijos, etc., el cuál lo proponen en cuatro tipos de conducta.

- Modelado: Cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación, para ser observados e imitados por sus hijos.
- Estimulación o apoyo motivacional: Cuando los padres favorecen la persistencia de sus hijos en situaciones adversas.
- Ayuda o facilitación: Cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios.
- Recompensa: Cuando los padres refuerzan las conductas autorregulatorias.

Mencionan una parte importante en el Aprendizaje Autorregulado que es llamado auto concepto el cual para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social es decir la relación con los demás se precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y posiblemente restarle tiempo al trabajo académico.

Para esto Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) propusieron tres niveles de autorregulación (bajo, medio y alto), los cuales pueden aparecer con niveles significativamente diferentes en conductas de tipo antisocial, agresiones y la percepción de inadaptación académica en el entorno y en los factores tales como el desinterés académico, las conductas agresivas contra iguales (personas que conviven cotidianamente), agresiones del profesorado, contra el alumnado y en percepción de interrupción e indisciplina. Con la Autorregulación del aprendizaje se busca reducir las conductas de riesgo y llegar a una alta capacidad puede ser

beneficiosa para el desarrollo personal y profesional, en el ámbito académico, mientras que una baja regulación indicaría un umbral inferior de percepción de los comportamientos socialmente inadecuados y, por tanto, una mayor demanda de permisividad personal y social, a la par de una menor construcción de valores pro sociales, provocando una alteración negativa en su rendimiento escolar y de esta manera afectando su promedio.

Garavalia y Gredler (2002), citados por Schunk (2007), consideran que el Aprendizaje Autorregulado es un constructo multidimensional que puede ser adaptado a las diferentes disciplinas. Señalan seis dimensiones con respecto a ejercer la autorregulación.

- La motivación, que tiene como subprocesos la autoeficacia y las metas personales.
- El método, que regula el uso de estrategias o desempeño rutinario.
- El tiempo, especialmente su administración.
- La conducta, que implica la supervisión personal, reacciones personales y observaciones.
- El medio físico, en lo que respecta a la estructuración del ambiente.
- El medio social, que incluye a maestros y compañeros y que implica la búsqueda selectiva de ayuda.

Fases y Procesos implicados en la Autorregulación.

Fases	Cognición	Motivación-afecto	Comportamiento	Contexto	Ejemplo
Pensamiento anticipatorio, planificación, activación	- Establecimiento de metas y objetivos -Activación del conocimiento previo -Activación del conocimiento metacognitivo	-Adopción de metas. -Juicio de eficacia. -Percepción de la dificultad de la tarea. -Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. -Activación del interés personal. -	-Planificación del tiempo y del esfuerzo. -Planificación para las auto-observaciones de la conducta	-Percepción de la tarea. -Percepción del contexto	¿Cómo lo voy a hacer?

		Afectos y emociones			
Monitorización Auto-observación.	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto	¿Qué estoy haciendo?
Control y Regulación	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción	Incremento o disminución del esfuerzo. Persistencia Búsqueda de ayuda. Abandono	Cambios en los requerimientos, renegociación de la tarea y en las condiciones del contexto	¿Cómo lo estoy haciendo?
Evaluación Reflexión y Reacción	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas. Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto	¿Qué también o mal lo estoy haciendo?

Tabla 3. Fases de Autorregulación de (Torre, 2007).

Pereira en (2009) propone una teoría en el cual la interacción entre las variables determinantes del aprendizaje autorregulado se encuentra las que conciernen en diferentes fases como la persona, la motivación, los conocimientos previos o las estrategias de aprendizaje, también las referidas a la actuación, o conductuales como la autoobservación, la autoevaluación y la auto reacción.

Citando a otro autor interesado en este tema Pintrich en (2004) citado por Torre (2007) define que es un proceso autorregulado, se refiere a las cogniciones que componen al sujeto es decir que piensa anticipadamente, el prepararse para la tarea, planificar cómo la va a llevar a cabo, revisar el proceso es decir paso por paso hasta llegar a ser capaz de vincular sus acciones con sus resultados, a la medida que esto ocurre debe de ser posible controlar sus pensamientos, sentimientos y algunas condiciones ambientales para alcanzar sus objetivos, reflexionando sobre sí mismo como sujeto que adquiere un nuevo aprendizaje.

Pintrich en 2004 divide la autorregulación en diferentes fases que se basan en experiencias previas las cuales son:

	Fases	Definición	Ejemplo
1	Regulación del conocimiento	Autorregulación	Auto cuestionarse ¿Qué tanto se del tema? ¿Cómo puedo saber más acerca del tema?
2	Planificación y aplicación del conocimiento	Identificación y determinación de la meta de aprendizaje, predicción de los resultados, selección y programación de estrategias.	Crear una agenda con horarios específicos para ayudar a distribuir el tiempo de manera en que ayude a mejorar mi aprendizaje, buscando diferentes estrategias como recordatorios, notas, alarmas, agendas personalizadas, etc.
3	Supervisión o monitoreo	Regulación, seguimiento y comprobación.	Buscar ayuda con diferentes recursos bibliográficos (bibliotecas, internet) al igual que expertos en el tema.
4	Evaluación	Relacionada con las categorías de personas, tareas y estrategias.	Orientarse con evaluaciones hechas por docentes, psicólogos, orientadores vocacionales, etc.

Tabla 4. Fases de Autorregulación de (Pintrich 2004).

Las fases propuestas por Pintrich ayudan a entender de que manera funciona la autorregulación, ya que este es un proceso por el cuál puede ser empleado por cualquier tipo de estudiante que necesite mejorar su aprendizaje, además que empleando las fases de manera categórica se puede obtener un resultado exitoso y sobre todo puede superar las expectativas buscadas dando al estudiante una mayor satisfacción con el esfuerzo empleado, también se puede utilizar como una herramienta esencial para lograr que los alumnos sean autosuficientes, además de crear un sistema de aprender a aprender, con esto llegar a autoevaluarse, tener un autocontrol y regulación de procesos cognitivos y sobre todo llegar a evaluar las acciones y la gestión de errores, (Torre, J. 2007).

Diferencias entre autoeficacia, autoconcepto y autorregulación

En este tipo de conceptos se puede llegar a la confusión de tener el mismo significado dando así creencias incorrectas que dependan del éxito o fracaso escolar a continuación se explica en el siguiente modelo las diferencias fundamentales de estos tres conceptos:

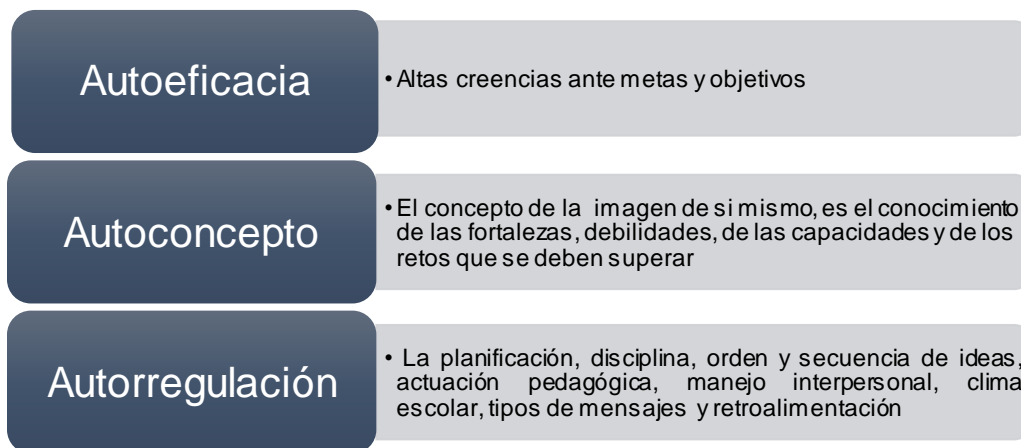


Diagrama 1. Definiciones de Autoeficacia,

Autoconcepto y Autorregulación.

La importancia de diferenciar estos conceptos ayuda al estudiante a definir una meta específica y como puede llegar a ella utilizando la estrategia correcta para su cumplimiento de manera exitosa.

Características de alumnos que autorregulan su aprendizaje

Torrano y González (2004) estos autores señalan que los alumnos que autorregulan su aprendizaje tienen una participación, desde varios puntos de vista metacognitivo, emocional, motivacional y comportamental, las características que los definen son las siguientes:

- Emplean una serie de estrategias cognitivas de repetición, elaboración y organización que ayuda a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- Son conscientes de sus actividades a realizar y los motivos de la actividad.
- Planifican, controlan y dirigen sus procesos mentales hacia el logro de sus metas.
- Tienen creencias motivacionales y emocionales con alto sentido de autosuficiencia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, el gozo, satisfacción y entusiasmo por su trabajo de aprendizaje.
- Controlan, modifican y ajustan tareas y situaciones de aprendizaje concretas.
- Muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, los procesos autoevaluativos, hetero evaluativos y coevaluativos, así como en el clima y la estructura de la clase.
- Emplean estrategias de estudio pertinente para cada situación o tema.

Los alumnos con autorregulación de su aprendizaje llegan a tener un mejor dominio de sus estrategias gracias a su constante ejercitación y repetición, fortaleciendo, sus motivaciones, auto concepto y con esto el rendimiento escolar y el aprendizaje será significativo.

La autorregulación y metas.

La motivación de logro se basa en las metas planteadas a lo largo de la trayectoria escolar por el cual se eligen en diferentes escenarios y experiencias previas para afrontar de diferentes maneras. García y Domenech (1997) distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, entre otras metas centradas en la tarea y metas centradas en el yo y finalmente, otros que se diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento, estas pueden

ser de una orientación extrínseca o intrínseca que ayudan al estudiante a clarificar sus ideas.

Dweck (1986) citado por García (1997) se centró en dos tipos de metas en el aprendizaje autorregulado:

Tipos de metas de Aprendizaje Autorregulado	
Metas de Aprendizaje.	Los alumnos que utilizan estas metas tienden a utilizar estrategias cognitivas profundas de elaboración y organización, esto quiere decir que utilizan la planificación de metas y de auto observación de la propia comprensión y tienen una creencia de autoeficacia ante tareas difíciles, además de ser adaptativos al contexto, desarrollan un gran interés intrínseco y llegan a disfrutar de las tareas, atribuyen un valor, una utilidad e importancia asignados a las mismas y un mayor número de reacciones afectivas positivas ante las tareas y sobre todo presentan mayores esfuerzos y persistencia así como la búsqueda de ayuda académica
Metas de Rendimiento.	Son las centradas en la calificación numérica, en donde el fin es demostrar la superioridad y la brecha de clase y status social educativo, esto implica que los trabajos realizados muestran que estas metas están asociadas al conjunto de factores cognitivos en el uso de estrategias superficiales, y a procesos motivacionales afectivos que muchas veces atribuyen a la baja capacidad, bajo interés en la realización de la tareas, alta ansiedad ante los exámenes, y comportamentales en el uso de estrategias que perjudican el aprendizaje.

Tabla 4. Tipos de Metas (Dweck 1986) citado por (García 1997).

Las metas como se menciona anteriormente se dividen en tres pasos para que estas ayuden al alumno de bajo desempeño a tener un mejor rendimiento y llegar a motivar y lograr un éxito reconocible y satisfacción en su trayectoria escolar las cuales son las siguientes.

1) *Orientación a las metas.*

Las metas deben de tener ciertas características para cumplirse, como:

- Ser específicas.
- Ser susceptibles de cumplimiento a corto plazo.
- Deben implicar cierto reto, no ser muy fáciles ni muy difíciles.
- Ser auto impuestas, pues estas generan un mayor compromiso en el estudiante.
- Ser realistas (Shunk,2001) citado en (Peñalosa, C. Landa, D & Vega. V, 2006).

2) *Expectativas.*

Incluyen las creencias acerca de la habilidad propia para realizar las tareas (Pintrich y De Groot, 1990). Se conocen como las atribuciones de autoeficacia.

En la medida en que el alumno esté convencido que puede realizar una tarea tendrá una mayor motivación para llevarlo a cabo.

3) El componente afectivo

Incluye las reacciones emocionales del estudiante ante la tarea. Esto quiere decir que involucra dos componentes que pueden intervenir en las realizaciones de las tareas planeadas los cuales son:



Diagrama 2. Componentes de Meta en modelo de (Pintrich y De Groot, 1990).

El establecimiento de metas y sobre todo la planeación de las tareas académicas, son pasos muy importantes para llegar a la autorregulación de cualquier actividad, en este caso el aprendizaje que se ve reflejado en las estrategias utilizadas, el tiempo que dedica a la tarea, la motivación de logro y sobre todo el temor al fracaso de la tarea. Esto lleva a la evitación de metas que no es la mejor orientación para los alumnos que tienen un patrón motivacional afectivo, cognitivo, comportamental muy perjudicial para el aprendizaje, estos alumnos llegan a crear una inestabilidad y así como ideas irracionales como la falta de capacidades, como un índice bajo en autoeficacia, autoestima y en su desempeño escolar muestran un valor negativo por la tarea.

Por lo que en el siguiente apartado se habla de un factor que ayuda a los alumnos a plantearse metas y cumplirlas con un orden específico, para lograr subir su promedio académico y tener mayor retención de la información es decir un aprendizaje significativo en su vida académica.

Motivación y autorregulación

La motivación en la vida escolar se puede adquirir de dos maneras la intrínseca y la extrínseca, de tal manera que el alumno involucre el aprendizaje adquirido y utilice varias técnicas cognitivas con mayor frecuencia durante las clases.

Biggs citado por Lamas (2009), desarrolla el concepto de meta-aprendizaje como mediador entre los elementos cognitivos y los motivacionales. El aprendizaje puede ser una actividad dirigida a la integración de contenidos y ser realizada dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten el procesamiento de lo ya aprendido.

Desde otro punto de vista Torre (2007), señala desde una perspectiva humanista que la motivación estimula la voluntad de aprender de una manera intrínseca, esto quiere decir que su atención y esfuerzo pueden ser los deseados por sus profesores y se relacionan en el interés de involucrarse en actividades académicas y fomentan este tipo de motivación mediante el manejo de expectativas, metas, atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional.

La motivación extrínseca se basa en un enfoque constructivista ya que los aspectos motivacionales toman en cuenta las intenciones, las metas, las percepciones y las creencias que tiene el sujeto que aprende, interrelacionando con el ámbito cognitivo y el afectivo motivacional.

Este tipo de motivación se caracteriza por que los estudiantes realizan acciones para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino motivaciones externas como: obtener buenas calificaciones, lograr reconocimientos por parte de los demás, evitar el fracaso o ganar recompensas.

El modelo motivacional de Pintrich (1989), citado por Torre (2007), establece las variables contextuales que se refieren a la situación educativa que abarca al profesor, los compañeros, el contenido y las tareas, mientras que las variables personales afectivo motivacional está relacionada con el querer, que implica el autoconcepto, las percepciones y creencias de sí mismo, las metas de aprendizaje, las emociones y el ámbito cognitivo que es poder realizar las cosas por medio de los conocimientos, habilidades reales y destrezas, marco teórico que está integrado por los tres componentes:

Componente	Definición	Ejemplo
Componente de expectativa	Creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea	¿Soy capaz de hacer esta tarea?
Componente de valor	Indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea	¿Por qué hago esta tarea?
Componente afectivo.	Recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea	¿Cómo me siento al hacer esta tarea?

Tabla 5. Modelo motivacional de (Pintrich, 1989), citado por (Torre, 2007).

En el aprendizaje autorregulado se requieren de varios componentes que son de gran ayuda para los alumnos, en el cumplimiento de metas, la regulación y planificación de tiempos, sobre llevar los éxitos y fracasos en su vida académica. El alumno conduce de forma positiva y adecuada la mejora de su rendimiento académico, aprendiendo hacer con conocimiento, capacidades, destrezas, habilidades, estrategias, pero además queriendo hacerlo con una buena disposición, intención y motivación, deduciendo de esta manera que para lograr un buen rendimiento académico en el estudiante es indispensable tener en cuenta las creencias personales sobre sus capacidades, así como la capacidad real para el estudio (Pintrich, 1989), citado por (Torre, 2007).

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para este trabajo de investigación se utilizó la variable de rendimiento académico como una fuente de verificación en el promedio obtenido en los alumnos de la universidad ya que es un recurso por el cuál se puede rectificar y analizar el aprendizaje obtenido a lo largo de su trayectoria escolar.

Conceptualización

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico. (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000, Vélez Van, Roa, 2005).

Cuando los resultados son buenos y positivos se considera un nivel de éxito en cualquier grado de enseñanza, desde la primaria hasta la universidad, todo esto logrado con el trabajo y esfuerzo realizado por estudiantes y docentes.

El rendimiento académico se considera como la medida y resultado de un trabajo; a la productividad de una acción o como el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación, actividades educativas y actividades evaluativas expresadas por una nota numérica como resultado de una evaluación que mide el proceso enseñanza aprendizaje en el que participa. Este puede ser exitoso cuando se han alcanzado los objetivos y hay dominio de conceptos,

desarrollo de habilidades, actitudes positivas, es decir el estudiante demuestra el desarrollo de sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales, actitudinales y procedimentales alcanzando sus competencias o se considera como fracaso cuando los alumnos no alcanzan los objetivos y competencias programadas a pesar de los procesos de feedback, planes de remediales o de mejoramiento que aplican los docentes, en el tiempo previsto y no han logrado los resultados esperados (Monterroso, M, 2015).

Tipos de rendimiento Académico

El rendimiento Académico puede reflejar resultados de diferentes maneras, pero la más común es la evaluativa, es decir por promedio escolar, pero lo que se desea lograr en cualquier método de aprendizaje es, una adquisición de conocimientos, nuevas habilidades y retroalimentaciones positivas y significativas, evitando las regresiones, lagunas mentales o pérdida de los conocimientos y destrezas que midan el Rendimiento Académico (Monterroso, M, 2015).

Esto conlleva a dividir el rendimiento académico en dos partes fundamentales si se habla de la adquisición de conocimientos que son obtenidos a lo largo de su trayectoria escolar, el cuál el siguiente autor lo describe de la siguiente manera.

Woolfolk en (2010) divide el Rendimiento académico en dos tipos:

1. Rendimiento Académico individual

Es el que manifiesta el estudiante en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, lo que permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas de avances, retroalimentación o de regresión.

<i>Rendimiento general</i>	<i>Rendimiento específico</i>
Se manifiesta mientras el estudiante va al centro de enseñanza, en el aprendizaje de las políticas educativas establecidas en el currículo, hábitos culturales y en la conducta del alumno.	Se da en la resolución de los problemas personales, desarrollo en la vida familiar y social que se les presentan, así como en sus relaciones con el maestro, consigo mismo, con su modo de vida y con los demás

Tabla 5. Tipos de Rendimiento Academico de Woolfolk en (2010)

2. Rendimiento Académico Social.

La institución educativa influye sobre una persona, brindando la titulación, certificación, acreditación y promoción, entregando a la sociedad o profesionales que estarán prestando servicios en diversos campos y áreas.

Factores que intervienen en el rendimiento académico

En el rendimiento académico intervienen factores en espacios temporales que intervienen en el proceso de Aprendizaje, estos pueden ser internos y externos, ya sean de orden social, cognitivo y emocional y se clasifican en tres categorías:

Determinantes personales	Determinantes sociales	Determinantes institucionales
<p>-Competencia cognitiva: se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales</p> <p>Se asocia el éxito académico como la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas del individuo y la motivación, (Sernilla. G & Casanova, 2002).</p>	<p>Diferencias sociales. Está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos los factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico (Marchesi, 2000) cita un informe de la (OCDE-CERI de 1995).</p>	<p>Componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias entre otros que seguidamente se abordarán en forma individual (Carrión ,2002).</p>

Tabla 8. Factores de Rendimiento Académico.

Una parte fundamental del Rendimiento Académico es la elección de los estudios según el interés que vaya desarrollando el estudiante y se refiere a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera. La discusión en torno a la calidad de la educación superior es ampliamente controversial por su misma naturaleza conceptual, no hay un criterio consensuado; en ella intervienen múltiples factores de distinta complejidad, y el rendimiento académico de sus estudiantes es solo una dimensión de su análisis y quizás la más importante, pues el fin último de las universidades públicas es aportar con la formación profesional idónea lo que la sociedad ha invertido en ellas, y así buscar las transformaciones que la sociedad requiere (Montero, R & Villalobos. P, 2004).

Factores que condicionan el rendimiento académico

En muchas de las formas de evaluar e identificar los factores de riesgo que afectan al estudiante al realizar sus actividades académicas son variadas, ya que la vida de un estudiante puede estar envuelta en situaciones que pueden o no estar bajo su control, por lo que interviene de manera directa e indirecta en sus calificaciones, de igual manera no se obtiene el resultado esperado en el aprendizaje y su práctica en actividades sociales.

Cascón (2000) hace referencia a multi factores que condicionan el rendimiento escolar pero los que se interrelacionan con el Aprendizaje Autorregulado son los factores personales ya mencionados anteriormente en el capítulo anterior, que contemplan variables cognitivas y motivacionales que incluyen las siguientes.

Variables cognitivas: Inteligencia, Aptitudes, Estilo de Aprendizaje, Conocimientos previos, Estrategias de Aprendizaje.

Variables motivacionales: Autoconcepto, Autoestima, Metas de Aprendizaje, Atribuciones Causales.

En el factor contextual intervienen variables socioambientales que crean vínculos sociales es decir familia, amigos, compañeros de estudio, etc., tanto como presión por el logro, la aprobación parental, logro académico, el autoconcepto académico, el grado de ajuste escolar y la motivación de logro que se gesta en la familia (Cascón, 2000).

En la vida de un estudiante puede verse afectada académicamente por factores familiares que condicionan directamente su desempeño en la escuela que suelen ser estresantes en un clima familiar.

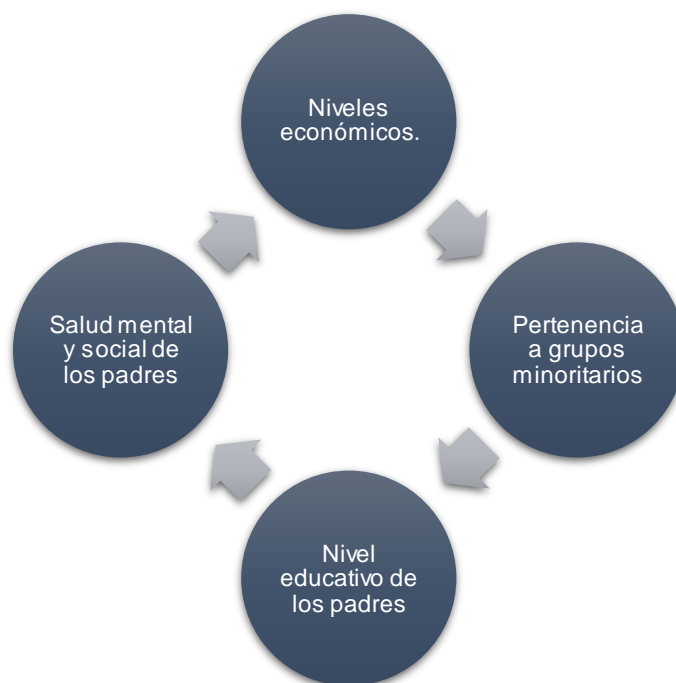


Diagrama 3. Factores familiares de Cascón (2000)

El mismo autor señala características familiares que condicionan el rendimiento académico de nivel bajo como hechos estresantes (abuso, negligencia en el hogar, divorcio, muerte o duelo de algún familiar), en el clima familiar (violencia familiar, falta de apoyo, sobre protección, inmadurez emocional, etc.). Estos factores influyen en su éxito escolar y su alto o bajo rendimiento académico que no permite avanzar en sus estudios a los alumnos.

Forma de evaluación de rendimiento académico

La forma más común para evaluar el rendimiento escolar es el promedio obtenido con las calificaciones semestrales obtenidas a lo largo del curso escolar, la cuál puede ser representada de varias formas en diferentes estilos, que pueden ir especificados con letras, números o signos, depende de donde se realicen las evaluaciones.

La evaluación es realizada por un profesional o docente que se encarga de calificar el grado de aprendizaje, por medio de estrategias básicas, como la observación, los resultados obtenidos en las pruebas y ejercicios hechos en clase, por lo que se estima que un alumno con altas calificaciones tiene un rendimiento académico excelente y obtiene diversas habilidades como, cognitivas, creativas y de personalidad, estas deben ser adecuadas y sobre todo que estén dentro de un parámetro aceptable en su desenvolvimiento en el aula, ya que los logros escolares son los que motivan al estudiante a seguir con las mismas estrategias que ha utilizado anteriormente y le han dado resultados satisfactorios (Jiménez , 1991).

Diferenciación de los niveles de rendimiento académico.

Según el estudio hecho a trece millones de estudiantes en 65 países entre ellos México, se estimó que, en 2012, el 55% de los estudiantes tuvo un bajo rendimiento en materias como matemáticas, el 41% en lectura y un 47% en ciencias, mientras que un 31% en las tres materias ya mencionadas (OCDE, 2016).

Programme for International Student Assessment (PISA) estima que aproximadamente un 80% de los estudiantes asiste a escuelas que poseen un bajo rendimiento escolar, donde un 30% o más de los estudiantes tienen un bajo desempeño y dominio en matemáticas, cerca de 50% tiene un bajo desempeño en comprensión lectora, lo cual perjudica las calificaciones obtenidas en los semestres afectando su promedio escolar, cabe destacar que las diferencias entre el bajo y alto rendimiento puede deberse a los diferentes factores de riesgo que los estudiantes enfrentan a lo largo de su vida escolar.

Una diferenciación entre un alumno de bajo rendimiento y un alumno de alto rendimiento en México es el factor socioeconómico, ya que un 71% de estudiantes que padecen este factor de riesgo, bajan su rendimiento escolar dándole prioridad a otro tipo de actividades, como el trabajo o la familia. Otro factor que puede diferenciar a los alumnos de bajo rendimiento con los demás, son las horas de estudios dedicadas a la semana, según el estudio hecho por PISA en (2012) los de bajo rendimiento dedican solo 4 horas a la semana de estudio, mientras que los alumnos de alto o medio alto dedican 6.6 horas de estudio a la semana. Por consiguiente puede provocar resultados insatisfactorios a los alumnos, con ello desmotiva y frustra al aprendiz, además de dudar sobre las estrategias utilizadas para el aprendizaje, llevándolos a tomar medidas drásticas, una de ellas y la más frecuentada es la deserción a sus estudios. (OCDE, 2016).

Variables relacionadas con el rendimiento y fracaso escolar.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

Piñero y Rodríguez (1998) postulan que la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

El rendimiento escolar no es neutro, ya que produce efectos tanto positivos como negativos en los alumnos. Cuando los estudiantes alcanzan evaluaciones que los acredita en sus unidades de aprendizaje, se genera en ellos estados de

autoconfianza y motivación que impactan en su comportamiento, así como en su autoestima.

Por el contrario, los efectos de una evaluación que no alcanza la acreditación de la unidad de aprendizaje producen estados mentales que van, desde no saber la respuesta, que después puede convertirse en un impedimento o una barrera impuesta por el mismo alumno, posteriormente en un símbolo de incapacidad e incompetencia hasta llegar a dudar en su elección de la carrera.

Los estudiantes pueden pasar por un proceso que los lleva a aprender a desconfiar de sus habilidades y conocimientos y esto crea una baja autoestima, un bajo rendimiento escolar y después a la deserción escolar, por lo que es importante impartir las estrategias adecuadas para evitar niveles de deserción y desmotivación más altos, los cuales se plantea como uno de los objetivos de la presente tesis, buscar planeaciones y formas de incluir en las planeaciones personales de los estudiantes el logro y la satisfacción de un buen rendimiento académico. (Morales. S, Morales, S. & Holguin, Q. 2016).

METODOLOGÍA

Planteamiento del problema

Han surgido polémicas sobre las teorías del aprendizaje y el cómo demostrar que este se está realizando de manera satisfactoria en sus diferentes estrategias y planificación de ellas, además de los factores que intervienen en esta práctica académica, pueden ser de manera interna y externa en la vida de un estudiante, uno de los objetivos de esta investigación es explicar cómo los alumnos controlan activamente su aprendizaje, dirigiendo y monitorizando sus procesos cognitivos y motivacionales hacia los objetivos personales que se van planteando a lo largo de su trayectoria académica, tomando en cuenta lo que esto conlleva, demostrando que la autorregulación de sus metas a largo y corto plazo además de su aprendizaje obtenido va mejorando al través del transcurso del tiempo.(Schunk & Zimmerman, 2011).Una de las maneras en que se puede demostrar que el aprendizaje es el adecuado es a través de una medición cuantificable, esta tiene que ser medible en este caso el rendimiento académico ya que se considera como una evaluación de los aprendizajes, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la escala de calificación ya establecida por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2013) que a través de la historia se ha establecido que el éxito escolar y la retención del aprendizaje se mide por medio de una calificación y no por todo el proceso que está de por medio, es decir su comportamiento, el contexto entre otros factores que pueden afectar al rendimiento del alumno.

Pregunta de investigación

¿Existen diferencias significativas en el Aprendizaje Autorregulado en virtud del tránsito por los semestres y el nivel del rendimiento académico en los alumnos de pregrado?

Objetivo General:

Evaluar si existe una diferencia estadísticamente significativa en el Aprendizaje Autorregulado dependiendo del tránsito de los semestres y el nivel de rendimiento escolar de los alumnos de pregrado.

Hipótesis.

Ha. El Aprendizaje Autorregulado cambia en función del transcurso semestral y en el nivel de rendimiento académico en los alumnos de pregrado de primer y quinto.

Ho. El Aprendizaje Autorregulado no cambia en función del transcurso semestral y en el nivel de rendimiento académico en los alumnos de pregrado de primer y quinto.

Variables Intervinientes

Aprendizaje Autorregulado

Definición Conceptual.

Proceso de construcción activa por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta. (Pintrich, 2000).

Definición Operacional.

Los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ).

Rendimiento Académico

Definición conceptual.

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico. (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000, Vélez Van, Roa, 2005).

Definición Operacional.

Promedio escolar de alumnos de la licenciatura de psicología de tercero y quinto semestre.

Tipo de Estudio

Descriptivo, no experimental, Longitudinal (Sampieri, 2014).

Tipo de Diseño

Factorial 2x2 ex post facto de medidas repetidas

Participantes

Participó una muestra voluntaria de 1599 adultos jóvenes de pregrado de ambos turnos (matutino y vespertino) cursando el primer y quinto semestre de la licenciatura de Psicología en la FES-Zaragoza, UNAM, (32.4%) hombres, (67.6%) mujeres de un rango entre 17 y 27 años.

Instrumentos.

Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ) consta de 81 reactivos dividido en dos sub escalas las cuales son las siguientes, sub escala de estrategias de aprendizaje compuesto por 50 ítems, (ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación meta cognitiva, manejo de tiempo y del medio ambiente para estudiar, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares) y sub escala de estrategias motivacionales compuesto por 31 ítems, (orientación intrínseca a la meta, orientación extrínseca a la meta, valor de la tarea, control de las creencias de aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución, prueba de ansiedad), se responde en una escala Likert de 7 puntos desde 1= no, nunca hasta 7= sí, siempre.

Procedimiento.

Se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ) en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la ciudad de México a los alumnos estudiantes de la carrera de psicología de turno matutino y vespertino que cursan el tercer y quinto semestre de la carrera. Se les entregó dos cuadernillos, el primero con las instrucciones de llenado y el instrumento y el segundo con las hojas de respuesta. Antes del procedimiento se les entregó un consentimiento informado en el cual menciona que los datos recolectados eran con fines de diseñar formas o modelos de intervención que ayuden a mejorar su rendimiento académico, además de que la información recolectada era estrictamente confidencial. Un experimentador se quedó para la aclaración de dudas durante el procedimiento.

RESULTADOS

Para dicha investigación los resultados fueron analizados mediante el programa de SPSS versión 21, que están conformados por las características de los participantes que fueron parte fundamental para el análisis estadístico de los datos obtenidos, que son presentados en dos unidades la primera, la estadística descriptiva en el cuál consistía en la medición de la media, moda de las variables de Aprendizaje Autorregulado, conforme al bajo y alto rendimiento de los alumnos de primer semestre al quinto semestre de la carrera de Psicología, el segundo bloque está conformado por el análisis estadístico de varianza de ANOVA para muestras independientes, conformada por dos variables continuas de medidas repetidas, en el cuál se basa en explica si existe o no discrepancias estadísticamente significativas entre dos muestras independientes.

Características de los participantes

Se obtuvo una muestra de 1599 estudiantes a los que se les aplicaron los cuestionarios, posterior a esto se realizó una reaplicación en donde sólo respondieron 287 de la población inicial, de los cuales fueron 93 (32.4%) hombres y 194 (67.6%) mujeres con edades comprendidas entre 17 y 27 años, una media de 18.45 (DE=1.255) y una moda de 18 (Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de hombres y mujeres

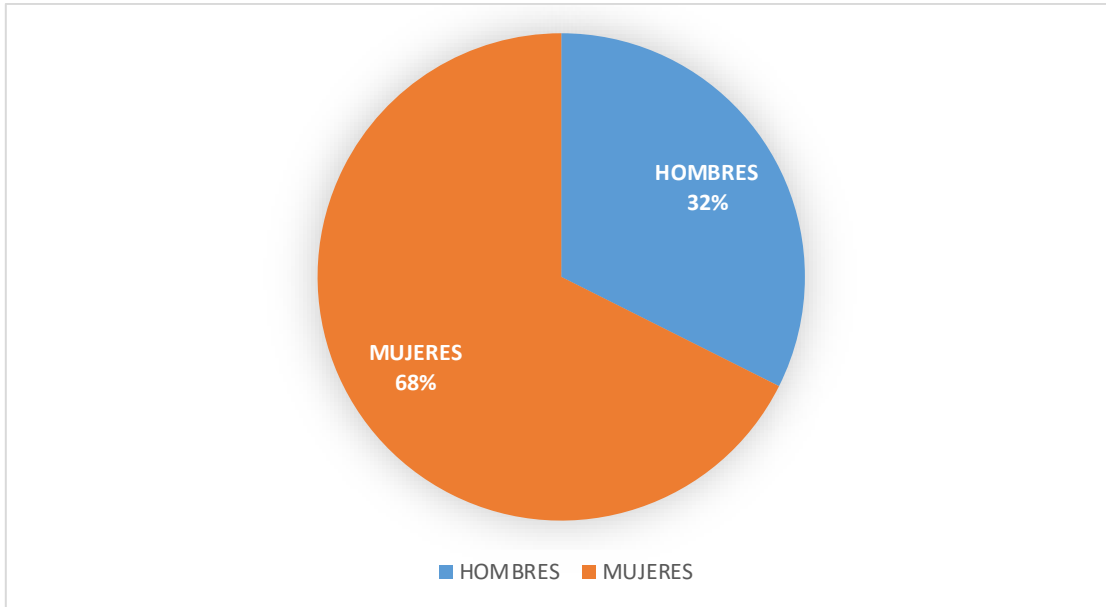


Figura 1. Muestra el porcentaje y la diferencia en la cantidad de hombres y mujeres que conforman la muestra.

Para la asignación de grupos inter sujetos se dividió la muestra en alto (>8.5) y bajo (≤ 7.9) rendimiento con respecto a los promedios proporcionados por los participantes en el periodo escolar anterior (promedio general preparatoria), dado que los instrumentos se aplicaron al inicio de su primer semestre en la carrera, por tanto, aún no obtenían el promedio de dicho semestre para observar si existen cambios en el grupo de rendimiento al cursar la carrera. Finalmente, se descartaron los casos que no cumplían con el criterio para pertenecer a un grupo, resultando 123 sujetos distribuidos en 47% alto rendimiento y 53% bajo rendimiento (Figura 2).

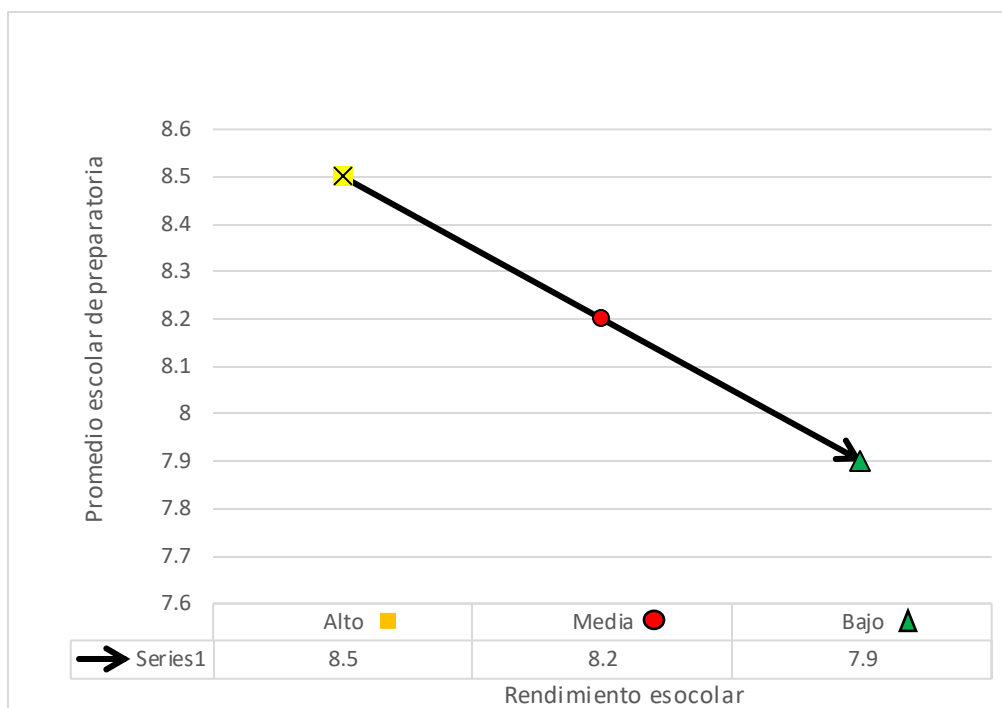


Figura 2. Diferencia de promedios y su estandarización en el sistema escolar de los estudiantes.

La investigación se realizó de manera natural ya que los sujetos que participaron esta investigación fueron elegidos conforme al semestre y año de curso ya que fue de manera longitudinal, para medir los cambios a través de la carrera de psicología.

Estadística descriptiva

En cuanto a las escalas obtenidas de MSLQ global para los estudiantes de alto rendimiento de primer semestre fue de $M=3.54$ ($DE=.36$), la escala global de los alumnos de bajo rendimiento de primer semestre fue de $M= 3.45$ ($DE=.37$), mientras que la calificación global obtenida para los estudiantes de quinto semestre de alto rendimiento fue de $M=3.57$ ($DE=.38$), en los estudiantes de quinto semestre de bajo rendimiento fue de $M= 3.5$ ($DE= .34$). Para una explicación más a detalle se describen los datos descriptivos obtenidos de la escala motivacional que está compuesta por las siguientes subescalas como la orientación a la meta intrínseca y extrínsecamente, el valor de la tarea, el control de las creencias de aprendizaje, los niveles de autoeficacia y de ansiedad. Las escalas cognitivas que lo componen se dividen en ensayo, elaboración, organización de la tarea, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo de tiempo y del medio ambiente para estudiar, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares, búsqueda de ayuda. Como puede observarse en las medias obtenidas en los estudiantes de alto y bajo rendimiento de primer semestre no se obtiene una diferencia notoria por los puntajes

obtenidos, al igual que los participantes de quinto año, sin embargo, se hace un desglose de las escalas motivacionales y cognitivas para obtener una respuesta más específica en las pequeñas diferencias que se encontraron en estos dos grupos puestos a prueba a lo largo del curso de la carrera de psicología (Tabla 9).

Tabla 9.

Medias globales obtenidas de MSLQ de ambos grupos

Subescalas	Alto Rendimiento 1 semestre		Bajo Rendimiento 1 semestre		Alto Rendimiento 5 semestre		Bajo Rendimiento 5 semestre	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Total de la escala de Pintrich	3.5	.36	3.45	.37	3.57	.38	3.5	.34

Como se puede observar en la siguiente tabla 10 compuesta por las medidas obtenidas en las escalas motivacionales dividida por las subescalas ya mencionadas anteriormente como orientación intrínseca y extrínseca hacia la meta, el valor que le dan los alumnos a las tareas impuestas, control de creencias sobre su aprendizaje, autoeficacia del aprendizaje y su ejecución y por último prueba de ansiedad. En la tabla no se muestra una diferencia significativa entre ambos grupos de alto y bajo rendimiento en los estudiantes de primer y quinto semestre, sin embargo cabe destacar que los porcentajes de bajo rendimiento de primer semestre mejoran al pasar a quinto semestre aunque permanezcan siendo de bajo rendimiento, las sub escalas que destacan y que se muestra un cambio en pruebas de ansiedad ya que los estudiantes de primer semestre ya sean de alto o bajo rendimiento muestran un índice menor ante las pruebas de ansiedad con una (M= 2.58 alto rendimiento) y (M= 2.44 bajo rendimiento) que los estudiantes que ya pertenecen al quinto semestre de la carrera con una (M= 2.77 alto rendimiento) y (M=2.72).

Tabla 10.

Medias de subescalas motivacionales de MSLQ.

Alto Rendimiento 1 semestre	Bajo Rendimiento 1 semestre	Alto Rendimiento 5 semestre	Bajo Rendimiento 5 semestre
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

Subescalas	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE
Orientación intrínseca a la meta	42	3.74	.72	35	3.53	.71	42	3.91	.68	35	3.91	.63
Orientación extrínseca a la meta	42	3.88	.74	35	3.73	.63	42	3.75	.63	35	3.52	.63
Valor de la tarea	42	3.96	.61	35	4	.55	42	4.03	.58	35	4.04	.59
Control de las creencias de aprendizaje	42	3.92	.65	35	3.79	.51	42	3.93	.65	35	3.75	.51
Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	42	3.77	.60	35	3.81	.53	42	3.97	.52	35	3.97	.57
Ansiedad	42	2.58	.67	35	2.44	.68	42	2.77	.83	35	2.72	.77

En la siguiente gráfica se puede observar las pruebas de ansiedad de manera más detallada en los alumnos que cursan el quinto semestre de la carrera, sin embargo se puede observar una pequeña diferencia en la sub escala de orientación intrínseca hacia la meta ya que aumenta la orientación por gusto a una meta propuesta al avanzar en los semestres en la carrera, un poco más que la orientación extrínseca a una meta, es decir que los alumnos aún no están tan interesados en recibir dinero, recompensas o en este caso algunas presiones externas al ámbito académico.

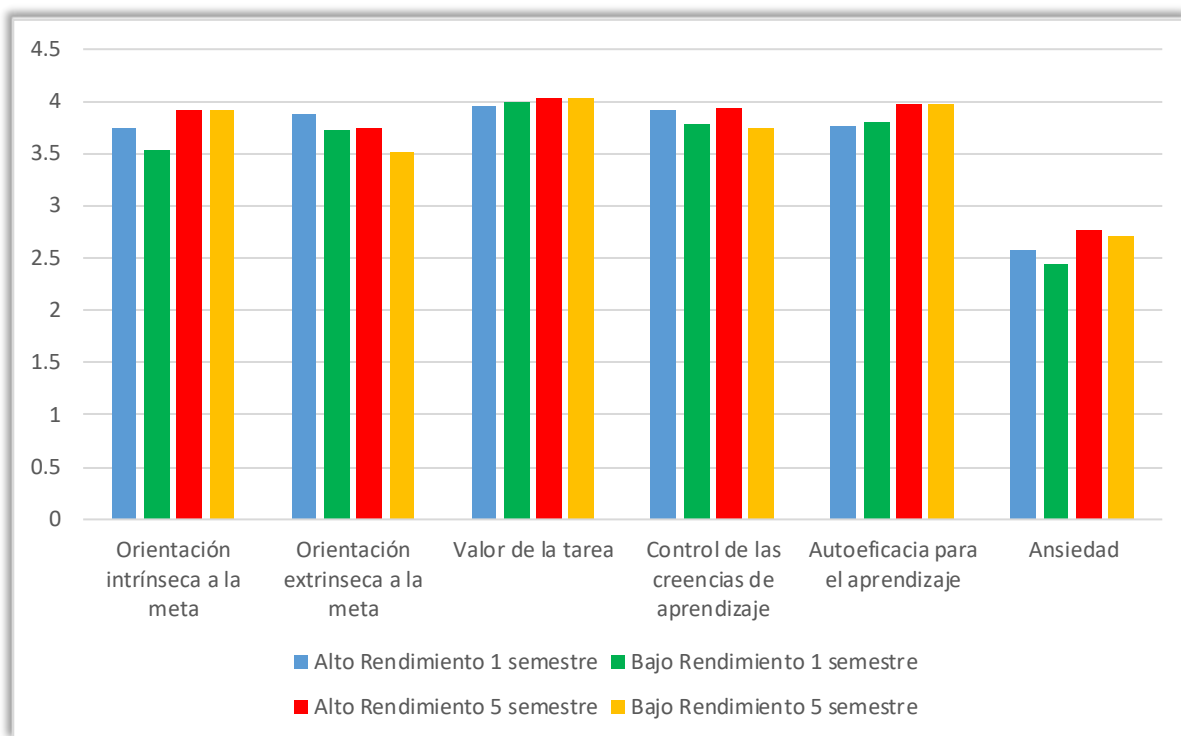


Figura 3. Medias de variables motivacionales MSLQ.

En las escalas estrategias cognitivas que se muestran a continuación se dividen en las siguientes sub escalas ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo de tiempo y del medio ambiente para estudiar, regulación del esfuerzo, aprendizaje por pares y por último búsqueda de ayuda, en la Tabla 11 puede observarse que no existe significativo entre los grupos de alto y bajo rendimiento de primer y quinto semestre, sin embargo cabe destacar que la sub escala de aprendizaje por pares es el índice más bajo que presentan ambos grupos, ya que este involucra compartir experiencias e invertir tiempo entre los familiares y compañeros de escuela, sin indagar más allá de los propósitos de esta investigación es la sub escala que se muestra como más deficiente.

Tabla 11.

Medias de subescalas de estrategias cognitivas de MSQL.

Alto Rendimiento 1 semestre	Bajo Rendimiento 1 semestre	Alto Rendimiento 5 semestre	Bajo Rendimiento 5 semestre
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

Subescalas	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE
Ensayo	42	3.3	.59	35	3.2	.81	42	3.2	.68	35	3.1	.69
Elaboración	42	3.4	.67	35	3.2	.67	42	3.6	.71	35	3.4	.57
Organización	42	3.7	.67	35	3.8	.71	42	3.8	.75	35	3.8	.74
Pensamiento crítico	42	3.2	.74	35	3.0	.77	42	3.3	.78	35	3.2	.66
Autorregulación metacognitiva	42	3.3	.53	35	3.3	.50	42	3.3	.53	35	3.3	.47
Manejo de tiempo y del medio ambiente para estudiar	42	3.4	.55	35	3.5	.54	42	3.6	.63	35	3.4	.63
Regulación del esfuerzo	42	3.6	.54	35	3.7	.59	42	3.5	.69	35	3.7	.60
Aprendizaje con pares	42	2.7	.79	35	2.8	.76	42	2.8	1.08	35	2.7	.72
Búsqueda de ayuda	42	3.3	.60	35	3.2	.71	42	3.3	.62	35	3.1	.66

En la figura 4. Puede observarse que sub escala de regulación del esfuerzo cambia de manera mínima en el cambio de primer semestre al quinto semestre del grupo de alto rendimiento, sin embargo los alumnos de bajo rendimiento mejoran en su regulación de esfuerzo al pasar de primer semestre al quinto semestre de la carrera, notándose una pequeña diferencia en las estadísticas, otra sub escala que destaca de manera mi notoria entre las demás es el desarrollo del pensamiento crítico ya que en los alumnos de bajo rendimiento tiende a mejorar al pasar de primer semestre al quinto semestre.

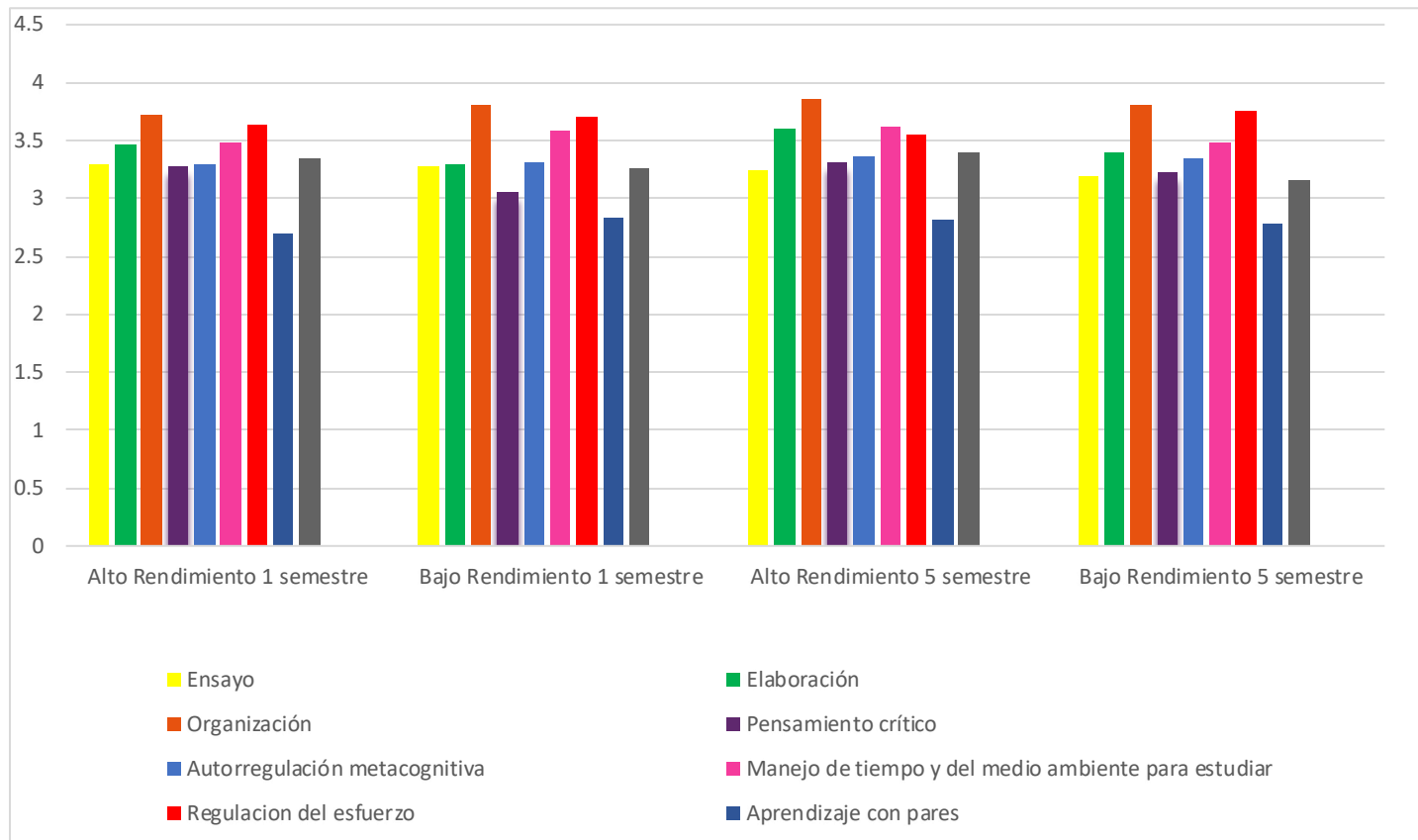


Figura 4. Medias de variables de estrategias cognitivas de MSQLE

Estadística inferencial

A continuación, se presenta la estadística inferencial, en el cual se basa en comparar los resultados obtenidos en esta investigación, después de la intervención, es decir en la práctica de campo, la aplicación de cuestionarios, la recaudación de datos y realizar pruebas estadísticas con base a los instrumentos elegidos. Para ello se realizó un procedimiento de prueba ANOVA ya que se llevó a cabo una muestra de variables continuas, factoriales de medidas repetidas de un factor, utilizando la medida de Green-house Geisser, ya que es un estudio longitudinal y se trabajó en tiempos temporales.

Los resultados muestran diferencias no significativas en la puntuación global de MSQL, así como en algunas de sus subescalas. En una de las sub escalas que se muestra más significancia en la diferencia de grupos, en el mantenimiento de la tarea en el cuál se muestra una intersección entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, ya que los alumnos de bajo rendimiento tienden a caer un (.8%) al ingresar al quinto semestre, mientras que los alumnos de alto rendimiento de primer semestre incrementan un (12%) al ingresar al quinto semestre (Figura 5) al igual que las sub escalas de orientación intrínseca hacia la meta en las variables motivacionales ya que el grado de significancia no cumple con la establecida. De acuerdo con los datos obtenidos, para las variables planteadas, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir que el aprendizaje autorregulado cambia en función del transcurso semestral y en el nivel de rendimiento académico en los alumnos de pregrado de primer y quinto, en contraste se acepta la hipótesis nula en las demás subescalas que se presentan en las variables motivacionales, ya que no se encontraron diferencias significativas a lo largo de los datos obtenidos, que se muestran a continuación (Tabla12).

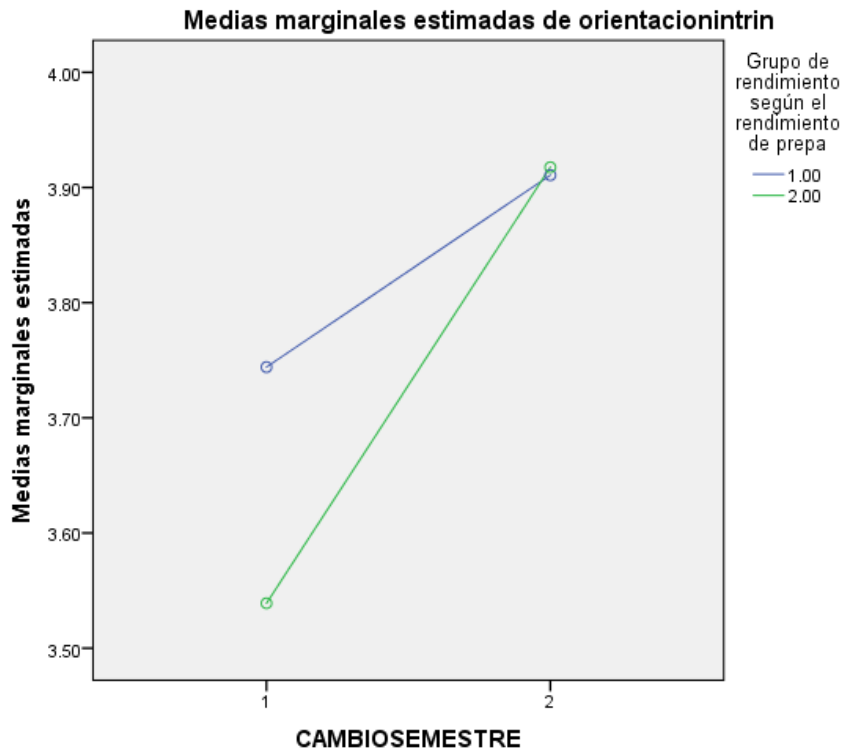


Figura 5. Gráfica de subescala orientación intrínseca en variables motivacionales.

Tabla 12

Resultados de ANOVA de un factor de medidas repetidas en las subescalas motivacionales, entre el grupo de cambio de semestre y el grupo de rendimiento académico (alto y bajo).

Cambio de semestre/Grupo de rendimiento

Subescalas	gl	ANOVA de un factor	
		F	Sig
Orientación intrínseca a la meta	1	1.749	0.19
Orientación extrínseca a la meta	1	0.154	0.695
Valor de la tarea	1	0.41	0.839
Control de las creencias de aprendizaje	1	0.101	0.751
Autoeficacia para el aprendizaje	1	0.116	0.734

En las variables de estrategias cognitivas no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con lo que respecta a las subescalas propuestas, sin embargo cabe desatacar que en la sub escala de pensamiento crítico (Figura 6) y regulación de esfuerzo (Figura 7) señalan una pequeña diferencia en el cambio de primer semestre del grupo de bajo rendimiento al quinto semestre de bajo rendimiento, indicando que los alumnos que tienen un bajo nivel escolar tratan de mejorar estos aspectos al transcurrir de un semestre a otro, mientras que los alumnos que tienen un buen rendimiento escolar en estas sub escalas mantienen el mismo nivel con el que iniciaron la carrera. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta categoría, se acepta la hipótesis nula, ya que no cumple con las estadísticas establecidas, rechazando la hipótesis de trabajo, que se presenta a continuación (Tabla13).

Tabla 13

Resultados de ANOVA de un factor de medidas repetidas en las subescalas estrategias cognitivas, entre el grupo de cambio de semestre y el grupo de rendimiento académico (alto y bajo).

Cambio de semestre/Grupo de rendimiento

Subescalas	gl	ANOVA de un factor	
		F	Sig
Ensayo	1	0.36	0.85
Elaboración	1	0.024	0.877
Organización	1	0.71	0.402
Pensamiento crítico	1	0.42	0.519
Autorregulación metacognitiva	1	0.051	0.822
Manejo de tiempo y del medio ambiente para estudiar	1	1.996	0.162
Regulación del esfuerzo	1	0.616	0.435
Aprendizaje con pares	1	0.531	0.468
Búsqueda de ayuda	1	0.6	0.441

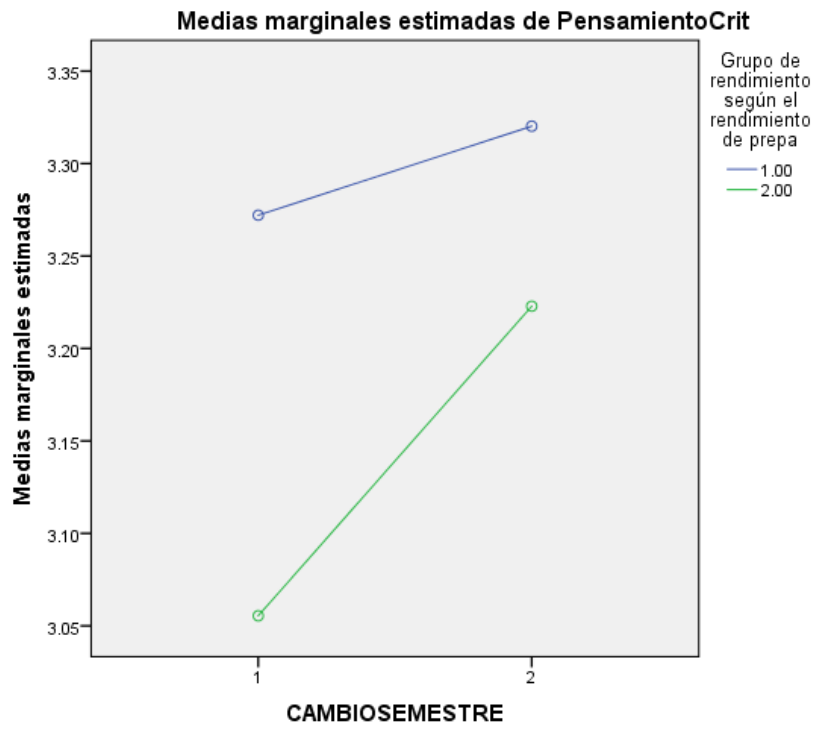


Figura 6. Gráfica subescala pensamiento crítico en variables de estrategias cognitivas

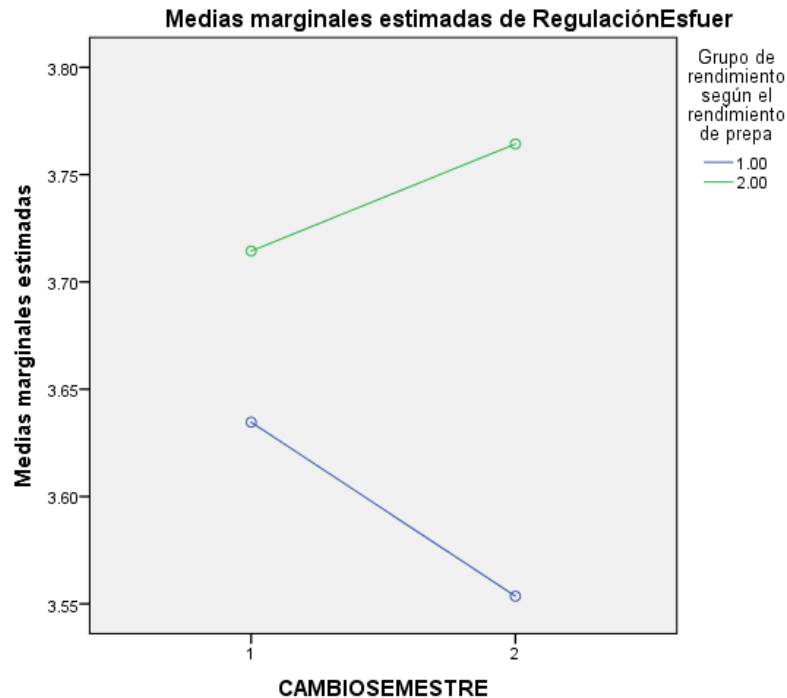


Figura 7. Gráfica subescala regulación de esfuerzo en variables de estrategias cognitivas

En resumen, en los resultados encontrados en las escalas aplicadas de MSQL y el rendimiento académico, se encontraron diferencias no tan significativas, pero que causan un cambio mínimo en las escalas motivacionales como la orientación intrínseca y en las escalas de estrategias cognitivas como el pensamiento crítico y la regulación de esfuerzo, en estas subescalas se acepta la hipótesis alterna ya que el aprendizaje autorregulado cambia en función del transcurso semestral y en el nivel de rendimiento académico en los alumnos de pregrado de primer y quinto, al rechazar la hipótesis nula. Al igual que las subescalas restantes de las variables motivacionales como orientación extrínseca, valor de la tarea, control de creencias del aprendizaje y la auto eficacia del aprendizaje, no se encontraron diferencias significativas en las estadísticas encontradas ($<.05$) en grado de significancia, aceptando la hipótesis nula y rechazando la hipótesis alterna.

A sí mismo no se encontraron diferencias significativas en las subescalas de la variable de estrategias cognitivas como en ensayo, elaboración, organización, autorregulación metacognitiva, manejo de tiempo y medio ambiente para estudiar, aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda, rechazando la hipótesis alterna y aceptando la hipótesis nula, es decir que el cambio de semestre no es significativo con el rendimiento académico y con esto no afecta de manera significativa las habilidades y formas de autorregular su aprendizaje a través de la carrera, utilizando los instrumentos de MQSL y el promedio escolar que nos proporcionaron los estudiantes de la facultad.

Es importante destacar la importancia de detallar los resultados y destacar los factores que pueden intervenir de manera significativa ya que la interacción entre variables puede llegar a cambiar la forma en que los alumnos autorregulan su aprendizaje, pero de alguna manera no se ve afectado su rendimiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se consideran las variables de Pintrich en el instrumento de medición de MSQ que se compone en dos categorías, considerando la primera de ellas la variable motivacional, muestra en la subescala de ansiedad en los grupos de primer semestre ya sea de bajo o alto rendimiento académico, al paso de los semestres tiende a subir el grado de ansiedad de los alumnos de la carrera mostrándose de la siguiente manera con una media en primer semestre de alto rendimiento ($M=2.58$) comparado con alumnos de quinto semestre de alto rendimiento ($M=2.77$), en los alumnos de primer semestre de bajo rendimiento ($M=2.44$) en comparación con los alumnos de quinto semestre de bajo rendimiento ($M=2.72$), con diferencias mínimas pero, es importante destacar que tras avanzar y tener mayores responsabilidades, el aumento de dificultad de los exámenes y temas, pueden ser uno de los factores que intervengan en elevar el grado de ansiedad dentro de la autorregulación del aprendizaje en los alumnos.

En cuanto a la estadística inferencial se menciona que los resultados encontrados, no se ven diferencias significativas, en cuanto al rendimiento y el transcurso de los semestres, es decir que el rendimiento académico no se ve afectado al pasar de un semestre a otro, cabe decir que la autorregulación del aprendizaje, no percibe cambios en su práctica y en las subescalas descritas en el MSQ, ya que no se destaca alguna variable que haga cambios en la forma en que el alumno desarrolla su aprendizaje y las estrategias que utiliza en el salón de clases para mejorar en su retención y aplicación de este.

Se toma en cuenta la población en la que se aplicó esta investigación y el contexto en el que se desarrolló, pero sobre todo de la manera en que se aplicó, ya que fue de manera longitudinal, esto nos lleva a crear varias interpretaciones sobre los resultados obtenidos, el indagar en las formas de aprendizaje y la autorregulación que tienen los alumnos a un nivel de licenciatura ya que este instrumento MSQ desarrollado por (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) uno de los factores que se relacionaba con los componentes de este modelo es el rendimiento académico,

como menciona (Cardozo, A, 2008), las sub escalas de motivación, en la orientación intrínseca hacia el valor de una tarea, la autorregulación, son subescalas que se correlacionan con el resultado esperado en relación con el rendimiento académico, cabe decir que como en este y en el estudio presentado por (Cardozo, A, 2008) no se obtuvieron correlaciones significativas en algunas de las sub escalas del instrumento, en el caso de la presente tesis autoeficacia, control de creencias, organización y ayuda de pares.

En el presente instrumento se presentan muchos ítems referidos al pensamiento crítico que fue definido por Roces y Tourón (1995) y es referido a todas las conductas dirigidas a profundizar el procesamiento de la información mediante la búsqueda de las relaciones, generación de nuevas ideas y la evaluación crítica, que tuvo una diferencia significativa en los resultados encontrados en los alumnos de primer semestre de bajo rendimiento ($M=3.0$, $DE=.77$) tratan de mejorar este rubro al pasar a otro grado escolar con una diferencias de ($M=3.2$, $DE=.66$) en los alumnos de quinto semestre de bajo rendimiento escolar (Cardozo, A, 2008)

García y Pintrich (1995) consideran que el rendimiento escolar ya sea alto o bajo hacen uso de las mismas estrategias en igual medida, que queda como una de las conclusiones generales en esta investigación ya que no se encontraron diferencias significativas con respecto al rendimiento académico.

En cuanto a la población que se utilizó, puede variar en algunas de las sub escalas que se aplicaron, ya que la diferencia de edades y experiencias previas en estudios anteriores, puede afectar en los resultados esperados, el nivel de escolaridad que cursa permite al alumno desarrollar un tipo de pensamiento crítico y con este autorregular su metacognición, los alumnos con habilidades en la autorregulación del aprendizaje desarrollan un nivel de procesamiento más profundo y de manera más analítica (Pintrich, 2004).

Por otra parte, los estudiantes deben conocer y monitorear su progreso hacia sus objetivos, monitorear su aprendizaje y comprensión, con el fin de poder realizar cambios adaptativos en su aprendizaje, como menciona (Bransford et al., 1999; Pintrich, 2000) refutando los resultados encontrados en esta investigación ya que al escoger las técnicas que le brindan mejores resultados, conservan las mismas estrategias y no cambian su forma de aplicarlas, solo se adaptan a los cambios cognitivos.

A pesar de las investigaciones que se han realizado sobre el aprendizaje autorregulado, no se han encontrado grandes resultados en correlación con el rendimiento académico, siendo este una de las variables para que el aprendizaje sea evaluado a lo largo de los años, las herramientas que utilizan los estudiantes son variadas por los métodos de enseñanza-aprendizaje de los ciclos escolares (primaria, secundaria, preparatoria) en los diferentes planes de estudios que utilizan los docentes a lo largo de los años.

Uno de los objetivos de aprender es cumplir las metas propuestas a nivel escolar además de observar los cambios en su capacidad de retención cognitiva y la práctica en el aula, con esto cambia su desenvolvimiento en su formación profesional a nivel universitario, que a continuación se hace referencia a las limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Limitaciones

Una de las limitaciones que pudimos encontrar fue la obtención de los promedios de los estudiantes ya que algunos no otorgaban la información o los ciclos escolares no coincidían, otra de las limitaciones que pudimos encontrar fue la captura de datos ya que algunos de los alumnos no proporcionaban todos los datos sociodemográficos, al igual que algunas partes de los instrumentos no eran contestadas, también una de las limitaciones fue el semestre y año de los alumnos ya que el plan de estudios de la carrera de Psicología permite cursar algunos semestres en otros grupos aunque los alumnos pertenezcan a otro ciclo escolar, haciendo que la captura de datos fuera confusa y más tardada.

Recomendaciones

Una de las recomendaciones es la forma de aplicar cuestionarios, actualmente se utiliza una plataforma vía electrónica permitiendo que los alumnos la contesten, sin margen de error ya que la misma plataforma marcaría si falla algún dato o si deja de contestar algún rubro perteneciente a un instrumento específico.

Contactar por correo electrónico a los alumnos que lleguen a estar bajo un problema encontrado en los resultados obtenidos, de manera confidencial con la finalidad de ayudar a mejorar su estilo de vida del estudiante.

Como conclusión de esta investigación el alumno puede cambiar su forma de autorregular su aprendizaje, es necesario que el estudiante incremente su conocimiento estratégico y la ponga en práctica.

Como conclusión final el estudiante debe de aprender a cumplir sus objetivos a lo largo de la carrera y de su vida, llevando con él una preparación específica para la formación profesional y llegar a crear confianza en sus propias habilidades, con ello conseguir mejores resultados en su vida como futuros psicólogos.

Referencias.

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Narcea.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bloom, B. S. (1995). *Bases Psicológicas de la educación*. México: Editorial Interamericana.
- Bransford, J., Brown, A., and Cocking, R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington, DC.
- Brocket, R. y Hiemstra, R. (1991). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. (1ª. ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Butler, D. & Winne, H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis*. *Review of Educational Research*, 65, 3, 245-281.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus* 14(28) 209-237. De: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716011>
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*.
- Carrión, P. (2002). *Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina*. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 1(16).
- García F. & Domenech F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*.
- García, T. and Pintrich, P. R. (1995, April). Assessing students motivation and learning strategies: The motivated strategies for learning questionnaire. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, EE. UU
- González-Pienda, J., Núñez, J. y Álvarez, L. (2003). *Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico*.
- Crace, J. (1998). *Desarrollo Psicológico*. México, 4a. Ed., Printed in México.
- Flórez, R. (2006). *Pedagogía del conocimiento*. Madrid: McGraw Hill.
- Jiménez, F. (1991). *Alumnos bien dotados. Problemática de su identificación*. *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, V. IV, (5), pp. 119-131.

- Kinzie, N. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, self regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38. (1) ,1- 21.
- Lamas, H. (2009). *Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento Académico*.
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2000). *Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition*. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Marchesi, A. (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, Mayo-Agosto, 1-22
- Ministerio de Educación (2013). *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo*, Lima: MED.
- MINED: Ministerio de Educación de El Salvador. (1997). *Lineamientos para la Evaluación del Aprendizaje en Educación Media, San Salvador*. Primera edición, Editorial Algier.
- Monterroso, M. (2015). *Aprendizaje Autorregulado y su incidencia en el rendimiento Académico de los adolescentes. (Tesis de posgrado)*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Montero, R & Villalobos. P. (2004). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Morales, S. L., Morales, S. V & Holguin, Q. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*. 100(15),1-5.
- Santiago, G, Linares M. C & Casanova, P. (2002). *Parenting styles and adolescents' academic performance*. En: *Infancia y aprendizaje*. (Revista electrónica USAL), 25(2), 147-168.
- OCDE. (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Pascual, C. (2002). *Plasticidad cerebral*. *Revista Revneurol*. 24 (135), p. 61-66. Barcelona.
- Pereira, L. (2009). *La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular*.

- Peñaloza, C. Landa, D & Vega. V., (2006). *Aprendizaje Autorregulado una revision conceptual*. Revista electronica de Psicología Iztacala, 9 (2), 3-21.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 451–502.
- Pintrich, P.R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college student*. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivación en contextos educativos*. (2da ed.). España: Pearson, Prentice-hall.
- Pintrich, P.R. (1989); *The Dinamic Interplay of Student Motivation and Cognition In the College Classroom*. En Ames, C.; Maehr, M. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement Vol 6; Motivation Enhancing Environments*. (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI. Press.
- Piñero, L.J.; Rodríguez A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martin, E & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid, España: Narcea
- Torrano, F. y Gonzalez, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado, presente y futuro de la investigación*.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Edit. Comillas, Madrid.
- Sampieri, R., (2014). *Metodología de la investigación*. México, Ciudad de México. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Shunk, D.H. (2001). *Self regulation through goal setting*.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2ª ed.). México: Prentice-hall.

- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). *Measuring self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds) *Handbook of self-regulation* (pp.531-566). Orlando, FL: Academic Press.
- Winne, P., & Hadwin, A. (1998). *Studying as self-regulated learning*. In D.J. Hacker & J. Dunlosky (eds), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, The Educational Psychology Series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. (10ª ed.). México: Pearson educación.
- Zimmerman, B.J., & Martinez. P. (1986). *Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated Learning Strategies*. *American Educational Research Journal*, 23, 624-628
- Zimmerman, B. (1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*. *Journal of Educational Psychology*, 0022-0663, September 1, Vol. 81, Issue 3
- Zimmerman, B. J., & Martinez, P. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1) , 284-290.
- Zimmerman B, Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una perspectiva Social Cognitiva*.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64- 70.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Self-regulation: theory, research and application* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Self-efficacy: an essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91
- Zimmerman, B. J., (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*.