

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR
DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL DÉCIMO-UNDÉCIMO CURSO DEL INSTITUTO SAN JOSÉ"**

TESIS DE POSGRADO

CRISTHIAN JOEL HERNÁNDEZ MURILLO

CARNET 23882-09

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2015
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR
DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL DÉCIMO-UNDÉCIMO CURSO DEL INSTITUTO SAN JOSÉ"**

TESIS DE POSGRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR
CRISTHIAN JOEL HERNÁNDEZ MURILLO

PREVIO A CONFERÍRSELE
EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2015
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ROBERTO ANTONIO MARTÍNEZ PALMA

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. ADELINA DEL ROSARIO MARTINEZ LEMUS DE GONZALEZ

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

LIC. ADA JULIETA CABRERA ORTEGA

Guatemala, 1 de septiembre 2015

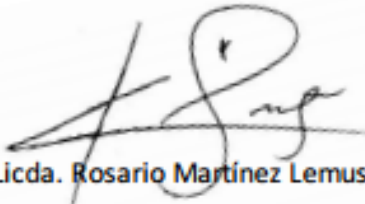
Señores Consejo
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes para someter a su consideración el informe final de la tesis "Relación entre la autoeficacia, autorregulación y rendimiento escolar de las y los estudiantes del décimo-undécimo curso del Instituto San José" del estudiante Cristhian Joel Murillo, carné 2388209 de la Maestría en Educación y aprendizaje.

He revisado el mismo y considero que llena los requisitos exigidos por la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que solicito nombren al revisor para la evaluación respectiva.

Atentamente,



Licda. Rosario Martínez Lemus. M.A.
Asesora



Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado del estudiante CRISTHIAN JOEL HERNÁNDEZ MURILLO, Carnet 23882-09 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05388-2015 de fecha 23 de septiembre de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA, AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL DÉCIMO-UNDÉCIMO CURSO DEL INSTITUTO SAN JOSÉ"

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

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 24 días del mes de septiembre del año 2015.



Irene Ruiz Godoy

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

AGRADECIMIENTOS

- A la Vida y Al Dios de la Vida** Por cada día que me regala, como una oportunidad para mejorar, crecer y aprender más, en una sana convivencia con los otros y las otras.
- A mis Ángeles** Porque desde el cielo me han acompañado, protegido y sustentado. Las enseñanzas de mis viejos y mi Madre los llevo en mi memoria tatuados a fuego.
- A mi familia** Por estar conmigo en los momentos más importantes de mi vida, los buenos y no tan buenos, por darme el respaldo en todo tiempo, gracias por ser tan especiales.
- A mis Amigos y Amigas** Por haberme permitido la oportunidad de cruzarme en su camino, por ayudar a construir mi camino, pero sobre todo por ser personas valiosas dispuestas a vivir.
- A la Compañía de Jesús** Por haber formado mi espíritu, por crear la conciencia social en mí, pero sobre todo por haberme enseñado que la opción preferencial por los pobres es un deber cristiano.
- A la Universidad Rafael Landívar** Por decidir extender las puertas del conocimiento más allá de los límites Guatemaltecos, de esa manera muchos y muchas estamos aprovechando la oportunidad.
- A mi asesora** La Mgtr. Rosario Martínez, por creer en el proyecto y encaminar esta investigación. Por ser paciente y comprensiva, pero sobre todo por enseñarme muchos fundamentos de la investigación misma.
- A mi revisora** La Mgtr. Ada Cabrera, por ese trabajo tan fino, propio de la alfarería, que me permitió darle acabado a mi estudio final.
- A las y los Adolescentes** Por permitirme entrar en su mundo, y a partir de esa experiencia compartir aportes para la ciencia.



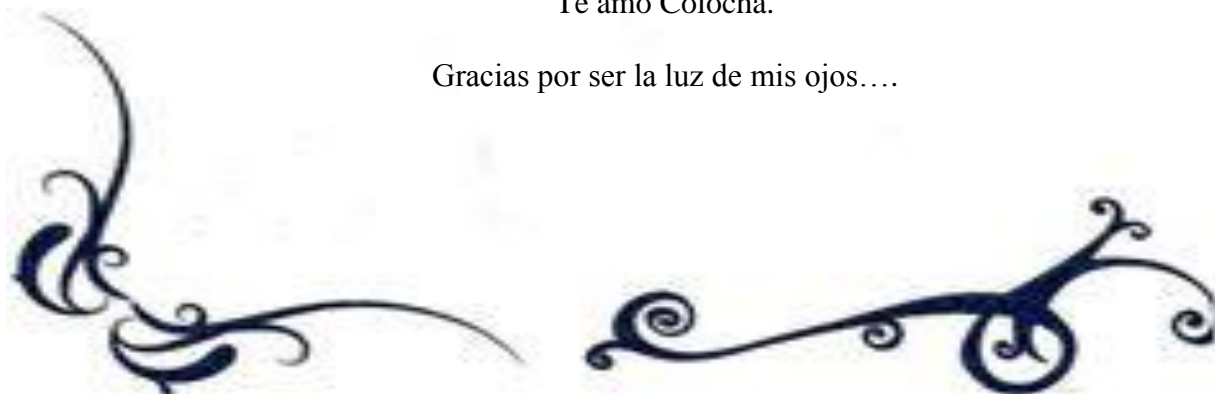
DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a la pequeña Elvira; quien es la luz que prende mis días, sobre todo aquellos cuando los nubarrones asoman en el horizonte.

Eres, en muchas ocasiones el último pensamiento de mi jornada, y el primero del alba; pero siempre el imán que me impulsa a seguir para adelante.

Te amo Colocha.

Gracias por ser la luz de mis ojos....



ÍNDICE

	Pág.
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Autoeficacia	12
1.1.1. Definición de Autoeficacia	12
1.1.2. Fuentes de la Autoeficacia	13
1.1.3. Efectos de la Autoeficacia	14
1.1.4. Autoeficacia académica	16
1.2. Autorregulación	17
1.2.1. Definición de Autorregulación	17
1.2.2. Autorregulación académica	18
1.2.3. Autorregulación y metacognición	20
1.2.4. Autorregulación y motivación	21
1.2.5. Teorías para desarrollar la Autorregulación	22
1.2.6. Autoeficacia y Autorregulación	25
1.3. Rendimiento escolar	26
1.3.1. Qué es el rendimiento escolar	26
1.3.2. Variables que se vinculan con el rendimiento escolar	28
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	31
2.1. Objetivos	32
2.1.1. Objetivo General	32
2.1.2. Objetivos Específicos	32
2.2. Variables de estudio	33
2.3. Definición de variables	33
2.3.1. Definición conceptual	33
2.3.2. Definición operacional	34
2.4. Alcances y Límites	35
2.5. Aporte	35
III. MÉTODO	38
3.1. Sujetos	38
3.2. Instrumentos	39
3.3. Procedimiento	40
3.4. Diseño y metodología estadística	41
IV. PRESENTACION Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	45
4.1. Análisis de Datos	46
4.2. Análisis Comparativos	52
4.3. Análisis Comparativos por Grado	54
4.4. Análisis Comparativos Undécimo Grado	56
4.5. Análisis de Medias	59

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	61
VI. CONCLUSIONES	68
VII. RECOMENDACIONES	71
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXO	81
Anexo 1: Cuestionario para la Autoeficacia General.	82
Anexo 2: Cuestionario para la Autorregulación académica.	83
Anexo 3: Cuestionarios originales de Juan Carlos Torre.	85
Anexo 4: Propuesta para diseñar un programa.	89
Anexo 5: Formato de permisos y autorizaciones.	92

RESUMEN

El presente estudio estableció la relación entre Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar en las y los estudiantes del Décimo y Undécimo grado del Instituto San José.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional y la muestra estuvo compuesta por 48 sujetos de edades entre 15 y 18 años (26 mujeres y 22 hombres). Además de la edad, se consideró la característica de género y grado en el que cursaban.

Para recoger la información, se utilizaron dos cuestionarios, el de Autoeficacia académica general, y el de Autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad. Ambos cuestionarios fueron diseñados por Torre Puente 2007, como parte de su tesis doctoral. El Rendimiento Escolar se estableció a través del promedio obtenido por las y los estudiantes en el ciclo académico en el que se aplicaron dichos cuestionarios. Las conclusiones más importantes son: existe relación estadísticamente significativa entre Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar en la muestra analizada. No se encontró relación estadísticamente significativa entre el género y las variables de estudio, lo mismo ocurrió con la edad en lo que respecta a la Autoeficacia percibida y la Autorregulación académica; no así con el Rendimiento Escolar, ya que el estudio reflejó una relación inversa entre la edad y el Rendimiento Escolar.

El nivel de Autoeficacia percibida está por debajo del nivel de Autorregulación, lo que indica que aunque las y los alumnos pueden regular su aprendizaje, necesitan mejorar en la percepción que tienen sobre sus propias capacidades.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual es necesario ofrecer a las y los estudiantes herramientas que les permita alcanzar de manera eficaz los logros académicos indispensables, de manera que les posibilite tener éxito en su vida profesional.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2003), dicha necesidad reta y desafía a todo un sistema educativo, se vuelve obligatorio que los educadores conozcan cómo se relaciona la Autorregulación y la Autoeficacia con el propósito de provocar cambios positivos en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Diferentes estudios en diversos contextos han demostrado que el manejo adecuado de los factores cognitivos, meta cognitivos y emocionales influyen enormemente en el éxito o fracaso de los estudiantes. (Torre, 2007).

Algunas corrientes psicológicas y educativas proporcionan estrategias metodológicas que se convierten en alternativas de aprendizaje, y puestas al servicio del estudiantado permite alcanzar un dominio efectivo de diversas competencias; dicho dominio es una plataforma de lanzamiento, base para un adecuado desarrollo académico social y psicológico. Alcanzarlo en etapas escolares puede ser un alto predictor de éxito para la vida universitaria. (Elvira-Valdés y Pujol, 2012).

Una de las variables en mención, es la Autoeficacia, factor considerado determinante y predictor del logro académico. Es la capacidad percibida por la persona de poder enfrentar situaciones específicas, involucrar la capacidad para desempeñar tareas y alcanzar metas propuestas, como también el esfuerzo y la perseverancia para lograr determinados fines. (Galicia, Sánchez y Robles, 2013).

Otra de las variables es la Autorregulación, la cual consiste en conocer y manejar efectivamente las estrategias cognitivas y meta-cognitivas que le permitan a la persona realizar tareas y controlar de manera activa los recursos para optimizar el propio aprendizaje, destacando la autonomía, el autocontrol y la autodirección con el propósito firme de concretar las metas propuestas durante el proceso de aprendizaje. (Vázquez y Daura, 2013)

La Autorregulación y la Autoeficacia son variables poco estudiadas en el contexto hondureño, sin embargo inciden, de forma determinante en el proceso educativo y el aprendizaje, desarrollo académico y rendimiento escolar.

Como colegio Jesuita, en el Instituto San José, es una preocupación la formación integral del estudiantado. Durante muchas décadas los bachilleres egresados han destacado en diferentes ámbitos académicos por lo que padres y madres siguen confiando el aprendizaje de sus hijos e hijas (sobre todo la última etapa de la formación media) en el tipo de educación que se ofrece desde el Instituto; sin embargo durante los últimos años el nivel de reprobación ha ido en un aumento progresivo, a pesar del esfuerzo que departamentos como orientación y psicología hacen con padres y madres y el grupo de estudiantes. Por lo mencionado anteriormente, es necesario medir, en los estudiantes que cursan la carrera de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, su nivel de Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar. Dicha carrera prepara a los estudiantes para su vida universitaria, y se cursa en dos años, el Décimo y Undécimo grado. Actualmente está compuesta por estudiantes que pertenecen al casco urbano y semi-rural de la ciudad de El Progreso y algunos municipios pequeños de alrededor.

Es por ello que, este estudio pretende relacionar las variables: Rendimiento Escolar, Autorregulación y Autoeficacia en las y los estudiantes del décimo y Undécimo curso de Bachillerato del Instituto San José de El Progreso, Yoro, para conocer el nivel de Autorregulación y Autoeficacia percibido por ellas y ellos y de qué manera el Rendimiento Escolar puede estar influido por la percepción de la Autorregulación y la Autoeficacia.

En Honduras, estudiar el comportamiento de la Autorregulación y la Autoeficacia de las y los estudiantes no ha sido de importante consideración para educadores o psicólogos, de tal manera que al hacer una revisión bibliográfica de los antecedentes no se encontraron investigaciones que validen o contradigan la relación de las mismas y su influencia en el adecuado Rendimiento Escolar. No obstante, se presentan a continuación, antecedentes de investigaciones sobre el tema, mismos que están ordenados cronológicamente del más reciente al de mayor antigüedad.

Barahona (2014), investigó la relación entre Autoeficacia y Autorregulación con el Rendimiento académico de los alumnos del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz en Guatemala; con una muestra conformada por 24 estudiantes de cuarto bachillerato y 26 de quinto bachillerato de ambos sexos y comprendidos entre los 14 y 18 años. Para realizar dicho estudio utilizó como instrumento el cuestionario de Autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad y el cuestionario de Autoeficacia académica general, ambos elaborados por Torre (2007) y como tratamiento estadístico el análisis de diferencia de medias, diferencias estándar, T de student y la correlación. Las principales conclusiones obtenidas fueron: la existencia de correlación significativa entre Autoeficacia y Autorregulación, así como también entre

la variable de edad, ya que se observó que a mayor edad aumenta la Autorregulación y con ello la Autoeficacia.

Sepúlveda (2014), realizó una investigación con el propósito de determinar la relación entre optimismo, Autorregulación y Rendimiento académico en los estudiantes de Psicología Clínica de 3° a 5° año, de ambas jornadas de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala. La muestra estuvo compuesta por 201 sujetos de edades entre 19 y 44 años (161 mujeres y 40 hombres). Además de la edad, se consideraron las características de género, jornada y ciclo de estudio y la condición de tener beca para realizar los mismos. El instrumento utilizado para medir el optimismo fue el Cuestionario de Estilos Atribucionales de Seligman (ASQ), y la Autorregulación, con el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, creado por Torre; el Rendimiento académico se estableció a través del promedio obtenido por los estudiantes en el ciclo académico en el que se aplicaron los cuestionarios, en este caso, el primero de 2014. El estudio concluyó que no existe relación estadísticamente significativa entre optimismo, Autorregulación y rendimiento académico en la muestra analizada, aunque sí se encontró relación estadísticamente significativa entre el factor IV (procesamiento activo de la información) del Cuestionario de Autorregulación y Rendimiento académico. Los estudiantes presentan un buen nivel de Autorregulación y de Rendimiento académico, sin embargo, su nivel de optimismo está dentro del rango de “muy pesimista”.

También, Chávez (2012), investigó sobre la Autorregulación y Autoeficacia de los estudiantes de primer ciclo de la facultad de ingeniería de la Universidad Rafael Landívar y la relación con su rendimiento en Química, con una muestra de 80

estudiantes, divididos en tres grupos, correspondientes a tres secciones. Las conclusiones de este estudio fueron las siguientes: existe relación entre la Autoeficacia y Autorregulación con el Rendimiento académico de los alumnos que tomaron dicho curso, únicamente para los que poseen beca; además concluyó que factores como, el género de los estudiantes, la carrera seleccionada de Ingeniería, el título de nivel diversificado que poseen, la localización del centro educativo en donde los alumnos cursaron el nivel diversificado y la orientación religiosa del centro educativo de donde provenían, no se relacionan con su Autorregulación, Autoeficacia y el Rendimiento en Química.

Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), compararon en su investigación, los perfiles de Autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios. La muestra total fue de 2,089 sujetos; 902 mujeres y 1,187 hombres, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con una edad promedio de 18.23 años ($DE= 0.74$). El abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de Autoeficacia sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la Autoeficacia percibida, habrá que tomar en cuenta la variable género.

Sánchez (2012), estableció en su estudio la diferencia en el nivel de Autorregulación entre un grupo de estudiantes Becados Loyola, Becados Landívar y de un grupo de estudiantes no becados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Rafael Landívar. La muestra fue no probabilística y participaron 120

estudiantes de ambos géneros, comprendidos entre las edades de 18 a 22 años pertenecientes a la jornada matutina. Dichos grupos eran parte de la cohorte 2011 y 2012. Para realizar el estudio la investigadora utilizó el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico, de Torre (2007). Se concluyó que el nivel de Autorregulación es un factor que se encontró más alto en los estudiantes que poseen algún tipo de beca, en este caso los que tienen Beca Loyola y Beca Landívar. Así también se encontró que los estudiantes que no poseen beca, tienen un buen nivel de Autorregulación, pero en menor grado. Además existe diferencia en cuanto a la edad y el nivel de Autorregulación, ya que los estudiantes con mayor edad presentaban mayor nivel de Autorregulación, aspecto que se relaciona claramente con el año de cohorte de los estudiantes, en donde los 2011 presentaban mejor nivel que los 2012.

Un año antes, Alburez (2011), identificó las estrategias de Autorregulación utilizadas por los alumnos del nivel básico de un colegio mixto privado ubicado en Santa Catarina Pinula. Para recabar la información necesaria se realizó un censo, dado que se trabajó con el universo de la población del nivel secundario, integrado por 122 estudiantes, 62 pertenecientes al género femenino y 60 al género masculino, la edad de la muestra, estuvo comprendida entre los 13 y los 17 años. Dicho estudio concluyó, que las estrategias comprendidas en el factor de control y verificación, son las más utilizadas por los estudiantes que fueron objeto de este estudio. Las estrategias de Autorregulación menos utilizadas por los estudiantes evaluados, corresponden al factor de procesamiento activo de la información. Además se estableció que el género influye en el empleo de estrategias autorreguladoras, siendo las mujeres quienes se autorregulan de mejor manera que los hombres. En referencia al grado que los alumnos

cursan, el estudio determinó que no existen diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la selección y uso de estrategias de Autorregulación.

Por su parte Monterroso (2011), llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo establecer la relación existente entre el nivel de Autoeficacia general percibida y el Rendimiento académico de los alumnos de Ciclo Básico del Proyecto Educativo Laboral Puente Belice. Para ello, eligió una muestra de 117 estudiantes del ciclo básico, de ambos sexos, con edades comprendidas entre 14 y 24 años. El 38% de estos estudiantes eran trabajadores de jornadas de 4 horas diarias, mientras que el 62% restante no trabajaba, únicamente estudiaba.

El centro de estudios en el que se realizó este trabajo investigativo, atiende a un estudiantado proveniente de 5 núcleos de población, ubicados en igual número de sectores urbano-marginales de la Ciudad de Guatemala. Utilizó para el estudio, la escala de Bäblery Schwarzer, presentada en Torre (2007), con el propósito de medir la Autoeficacia general percibida de los alumnos. Entre las principales conclusiones encontró que no existen correlación directamente proporcional entre la media de la Autoeficacia general percibida y la media del rendimiento académico; así mismo, no existe una diferencia significativa con relación al género ni al grado de estudios, de igual manera, la diferencia no es significativa entre los alumnos que poseen una beca laboral y los que no la poseen.

Sandoval (2009), realizó una investigación, que tuvo como propósito establecer si existía relación entre la Autoeficacia y la Autorregulación académica de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Rafael Landívar de

Guatemala, inscritos en el curso Estrategias de Razonamiento en el primer semestre del año 2009 y el Rendimiento obtenido en el mismo. Realizó la aplicación de los instrumentos de Autorregulación y Autoeficacia a los alumnos indicados, interpretando y analizando estadísticamente los resultados obtenidos y comparándolos con las notas adquiridas por los alumnos de dicho curso. La investigadora utilizó la escala de Autoeficacia académica, adaptación libre por Juan Carlos Torre Puente, de la escala elaborada por Pajares, adaptada a su vez de la sub-escala de ocho ítems que se incluye en el cuestionario MSLQ (Pintrich, Smith, García y Mackeachie), a la que se le agregó el ítem 6, relativo al contexto de tareas para la casa. Concluyó que existe una relación significativa entre la Autoeficacia académica y el rendimiento académico de la muestra encuestada. También indicó dentro de sus conclusiones que no existe, en dicho estudio, relación significativa entre Autorregulación académica y el Rendimiento en el curso de Estrategias de Razonamiento.

En cambio Ruiz (2009), realizó un estudio que tuvo como objetivo determinar la relación entre Autorregulación, Autoeficacia y percepción de rendimiento académico, en las estudiantes de 1ero y 5to año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Se contó con una población de 28 estudiantes de sexo femenino correspondientes al primer ciclo de estudio, con edades entre 19 y 45 años y 20 estudiantes de sexo femenino de quinto año, con edades entre 23 y 58. El instrumento estuvo conformado por tres partes, la primera fue un cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje académico, adaptado por Torre (2007); la segunda parte del instrumento fue un cuestionario para medir la Autoeficacia académica general, adaptada por Torre para su tesis doctoral en la Universidad Pontificia Comillas, Madrid y la tercera parte del instrumento fue un

cuestionario con indicadores de rendimiento académico, adaptado por Pedro Morales. El estudio concluye que existe correlación estadísticamente significativa entre: Autorregulación, Autoeficacia y percepción del Rendimiento académico.

Rosario, Mourão, Baldaque, Nunes, Núñez J., González, Cerezo y Valle (2009), investigaron la Autoeficacia y Autorregulación del aprendizaje en el Rendimiento Escolar en la asignatura de matemáticas en estudiantes de 10 y 11 años de primaria en Portugal, y el poder predictivo de las tareas para realizar en casa. Los resultados indican que el rendimiento en matemáticas se explica por las variables motivacionales pero también que éstas son explicadas por variables de las tareas de casa, subrayando su importancia en la promoción del éxito escolar.

En otro estudio, Caxac (2009), realizó una investigación descriptiva con 88 estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Psicología, jornadas matutina y vespertina, de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala, para medir el grado de Autoeficacia académica percibida en los cursos de Estrategias de Razonamiento y Estrategias de Comunicación Lingüística, teniendo como resultado relevante la correlación positiva entre Autoeficacia académica y Rendimiento académico de los alumnos en ambas carreras. Sin embargo, la relación significativa se produce solamente en la jornada matutina de Psicología en los dos cursos evaluados, mientras que en Ciencias de la Comunicación solamente se da en Estrategias de Comunicación Lingüística. Se concluyó que en toda la muestra se observó una correlación estadísticamente significativa entre Autoeficacia académica y las dos asignaturas.

En Perú, Cartagena (2008), investigó sobre la relación que existe entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los aspectos de los Hábitos de Estudio referidos a técnicas, organización, tiempo y distractibilidad en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo Rendimiento académico, el estudio fue descriptivo-correlacional. Se consideró como participantes a los 210 alumnos de ambos sexos de primero, tercero y quinto de secundaria del Colegio Técnico Parroquial Peruano Chino “San Francisco de Asís”, ubicado en el Distrito de Ate Vitarte – Huaycán de la UGEL 06 de Lima Metropolitana. Para la recolección de datos, se utilizó un instrumento creado por el mismo autor (Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar), el cual se utilizó de manera individual y colectiva, con una duración de 10 a 20 minutos. El estudio concluyó que existe relación significativa entre los puntajes de la escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y del inventario de hábitos de estudio en quinto de secundaria, con puntuaciones de 0.59 y 0.55, tanto en el alto como el bajo Rendimiento académico respectivamente.

Por otra parte, Cuestas (2007), investigó sobre Autoeficacia académica y Percepción de la vivencia académica en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Rafael Landívar con la percepción que tienen de la vivencia académica en su carrera y sus diferencias por género, carrera y jornada. El estudio se realizó con una muestra de 195 estudiantes de primer año de las carreras de Psicología, Ingeniería y Ciencias Jurídicas y Sociales, de las dos jornadas del Campus Central de la Universidad. Para realizar dicho estudio utilizó dos escalas, la primera mide la Autoeficacia, adaptada al contexto de la URL y basada en la sub escala de Pintrich, Smith, García y Mackeachie. La segunda es una escala tipo Likert, con cuatro y cinco niveles, elaborada por la investigadora para dicho estudio, en la que se incluyeron preguntas relacionadas con la percepción de la vivencia académica. Entre las

principales conclusiones se obtuvo que: en la facultad de Psicología la Autoeficacia académica se encuentra en un nivel medio, con una vivencia y clima académico positivo que tienden a fomentar la Autoeficacia académica de los estudiantes, por lo que probablemente sus enfoques de aprendizaje están más en la línea del aprendizaje profundo y sus docentes tengan creencias de Autoeficacia docente positivas.

En la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se encontró la Autoeficacia académica más alta de los tres grupos estudiados, sin embargo la vivencia académica no siempre es positiva, pero el clima académico impulsa el interés por la carrera y el éxito académico, fomentando la Autoeficacia de los alumnos; significa que los enfoques de aprendizaje deben estar más en la línea del aprendizaje profundo y sus docentes probablemente tengan creencias de Autoeficacia docente positivas.

Finalmente en la facultad de Ingeniería se observó la Autoeficacia académica más baja de los tres grupos estudiados, la vivencia y el clima académica no es el más adecuado, por lo que no se fomenta la Autoeficacia académica de los estudiantes, significa que los enfoques de aprendizaje probablemente estén en la línea de lo superficial y las creencias de Autoeficacia docente de sus profesores no sean del todo positivas.

El resultado encontrado en Ingeniería es relevante ya que según algunas investigaciones sobre Autoeficacia académica, los alumnos que deciden estudiar carreras relacionadas con las matemáticas, generalmente son personas que se consideran con Autoeficacia académica alta.

Como se observa, diversos estudios internacionales han investigado los efectos que tienen la Autoeficacia y la Autorregulación y sus relaciones con variables como el Rendimiento académico, además, las aptitudes y actitudes que se orientan a alcanzar diferentes logros personales. La mayoría de estudios citados afirman que a mayor Autoeficacia y/o Autorregulación mayor será el éxito de las personas en las actividades en que se desarrollen. La misma relación ofrece la variable edad, algunos estudios comprobaron que a mayor edad mayor nivel de Autoeficacia y/o Autorregulación poseen los sujetos.

Vale señalar que la correlación significativa deja de existir con variables como el género, demostrando que no existen diferencias reveladoras entre hombres y mujeres con respecto al uso de estrategias para controlar y conducir los procesos mentales hacia el éxito académico.

A continuación se presenta la teoría en la cual se fundamenta este estudio.

1.1. Autoeficacia

1.1.1. Definición de Autoeficacia

La Autoeficacia implica juicios de capacidades para ejecutar actividades y no cualidades personales como las propias características físicas o rasgos psicológicos. Son los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas, al rendimiento requerido. (Bandura, 1999)

El autor, señala que “Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivar y actuar de las personas”. (Bandura, 1999, p. 27).

Valverde (2011), explica que existe una relación muy estrecha entre la Autoeficacia y la actuación personal. Manifiesta que los individuos que se creen capaces de realizar una tarea toman como referente sus propias capacidades, involucrándose en actividades en las que se sienten más capaces y evitando aquellas en las que consideran que no lograrán los resultados esperados. Así mismo comenta que, “los efectos provocados acerca de las creencias de Autoeficacia en la actuación personal, son los siguientes: la elección de conductas o actividades y tareas, el esfuerzo empleado y la persistencia en la tarea, y los patrones de pensamiento y reacciones emocionales”. (Valverde, 2011, p. 248).

1.1.2. Fuentes de la Autoeficacia

Woolfolk (2006), citando a Bandura, explica que el autor clasificó en cuatro las fuentes de la Autoeficacia:

- a. ***Las experiencias de dominio.*** Entendidas como las experiencias directas y reales. Es decir, los triunfos son la causa principal en el aumento de la eficacia en las y los estudiantes; sin embargo, cuando el rendimiento escolar no es el adecuado, la eficacia también disminuye. Depende, por supuesto, del grado de preparación psicológica que el estudiantado tenga al momento de enfrentarse a las distintas tareas. Torre (2007), lo define como “logros de ejecución”.
- b. ***La activación fisiológica y emocional.*** Da cuenta de los cambios emocionales y afectivos del profesorado y el estudiantado, y de qué manera ellos pueden condicionarlas creencias de la propia eficacia, con el propósito de llevar a cabo tareas del proceso de aprendizaje-enseñanza.

- c. ***Las experiencias vicarias.*** Se refiere al proceso de “modelado” y a la identidad de un alumno o alumna con un modelo en particular, por tanto, si el modelo reconocido por el estudiante tiene una buena ejecución, la eficacia del estudiante aumenta; por el contrario, si el modelo presenta un mal desempeño, la eficacia tiende a disminuir. Torre (2007), señala que la observación de las actuaciones de los demás juega un papel definitivo.
- d. ***La persuasión social.*** Woolfolk (2006) lo llama “discurso motivante”, implica la presencia de un estímulo activador de la propia eficacia, dicho estímulo, además, es capaz de lograr que el estudiante se esfuerce, busque nuevas estrategias o luche lo suficiente para alcanzar el éxito. Reduciendo con esto las dudas personales y la falta de persistencia en la tarea. Torre lo llama “persuasión verbal”, como un conjunto de estímulos orales o escritos, que intentan aumentar la autoestima del alumno.

1.1.3. Efectos de la Autoeficacia

Bandura (1999), sostiene que el proceso psicológico regula el funcionamiento humano, es por ello que además de exponer las fuentes de la eficacia, explica cuáles son y en qué consisten sus efectos. A continuación se explican brevemente dichos efectos:

- **Procesos cognitivos**

Las estimaciones personales sobre las propias capacidades influyen en el establecimiento de objetivos. En la medida que la Autoeficacia percibida sea mayor, las metas y objetivos serán más desafiantes, siendo mayor el compromiso para alcanzarlos. Las valoraciones personales de las propias capacidades determinan las decisiones a tomar por cada sujeto, convirtiéndose en un predictor de los comportamientos

individuales en los distintos escenarios donde se desenvuelvan, de manera que una persona con alto sentido de eficacia probablemente se visualizará en un futuro exitoso y con un alto desempeño en la tarea a desarrollar.

- **Procesos motivacionales**

La motivación está normada por la expectativa que genera un determinado curso de acción, mismo que producirá ciertos resultados deseados, además del valor atribuciones que se le asigne a los mismos. Las creencias personales de eficacia contribuyen significativamente al aumento y mantenimiento de la motivación, ya que determinan las metas propias que se establecen las personas, la cantidad de esfuerzo que invierten, el tiempo que perseveran ante las dificultades y su resistencia a los fracasos.

- **Procesos afectivos**

En situaciones amenazadoras y difíciles, las creencias personales en las propias capacidades de afrontamiento, influyen en la cantidad de estrés, depresión y/o ansiedad que experimentan, así como en su nivel de motivación. Las personas que consideran que pueden manejar las situaciones estresantes permanecen imperturbables, mientras que los que creen que no pueden manejarlos los conciben de forma amenazadora o catastrófica.

- **Procesos de selección**

Las creencias personales sobre la propia Autoeficacia puede modelar el curso de la vida de las personas, influyendo en el tipo de actividades y entorno que se puede elegir para participar. A través de las alternativas que escogen los sujetos, basadas en

su propia capacidad, obtienen diferentes competencias, intereses y redes de apoyo, factores, que determinan el curso de sus vidas.

1.1.4. Autoeficacia académica

La percepción de la propia capacidad se transforma en una capacidad generativa ya que determina parcialmente la conducta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, e influirá en el logro de las tareas específicas, pudiendo ser estas actividades incluso académicas y en el rendimiento futuro, lo que un estudiante puede llegar a ser en la medida que practique, dichas creencias. (Torre, 2007)

Para Torre, a lo largo del tiempo las personas toman decisiones que influyen en las distintas acciones para alcanzar los objetivos planteados. La Autoeficacia contribuirá al alcance de los mismos, ya que una percepción adecuada de la propia capacidad contribuirá en gran medida a favorecer la concreción de metas, eso incluye el rendimiento académico esperado.

Bandura (1999), señala que la Autoeficacia académica está afectada por las creencias que el alumno posee acerca de sus propias capacidades para ejecutar tareas específicas. Dicho concepto se relaciona estrechamente con otros, como la motivación y la autoestima, estos últimos influyen de forma complementaria de manera que el alumno se sienta motivado y valore sus capacidades para aprender ya sea solo o a través de los otros.

Salanova, Grau, Martínez, Cifre, Llorens y García-Renedo (2004), relacionan el término Autoeficacia académica, con otros, como lo son el logro o éxito académico.

Prieto (2007), citando a Bandura, señala que el contexto educativo es capaz de influir en la Autoeficacia de los profesores para lograr que los alumnos aprendan, de la misma manera, el aprendizaje del alumnado influye en la percepción que los docentes tengan sobre su propio desempeño.

Es fundamental para descifrar y entender el patrón de la eficacia estudiantil, conocer en qué grado las instituciones educativas contribuye al éxito educativo de los estudiantes, pues el tejido social es significativo para reforzar el aprendizaje. Sin embargo, hablar solamente de Autoeficacia o de la auto percepción de la capacidad para el aprendizaje, no es suficiente, es necesario considerar algunos aliados que pueden coadyuvar el proceso educativo, uno de ellos es la Autorregulación. Torre (2007).

1.2. Autorregulación

1.2.1. Definición de Autorregulación

Se define como la capacidad que tienen los sujetos para establecer metas con respecto a sus actuaciones, determinar las estrategias adecuadas a utilizar, evaluar en qué porcentaje se han logrado las metas y tomar las decisiones pertinentes en situaciones futuras. (Torre, 2007).

Según el autor, el estudiante autorregulado se traza objetivos, examina sus avances y adecúa sus conductas para alcanzar dichos objetivos. Entre las habilidades necesarias para alcanzar tales niveles de Autorregulación se pueden mencionar: la auto-observación, la auto-evaluación y el auto-refuerzo; además, afirma que es posible llegar a ser autorregulado sin una intervención externa intencionada, sin embargo, es más probable lograrlo cuando se cuenta con ella.

1.2.2. Autorregulación académica

La Autorregulación en el aprendizaje es la capacidad que tiene el y la estudiante de asumir su propio proceso educativo, dominando las competencias de aprendizaje sugeridas por los profesores; hay que recordar que el estudiantado también necesita de espacios reflexivos e intervenciones educativas por parte de sus maestros encaminadas a alcanzar los niveles de Autorregulación esperados. (Mauri, Colomina y de Gispert, 2009).

Díaz-Barriga y Hernández (2003), definen la Autorregulación como una acción voluntaria que se produce en ambientes académicos de alto nivel y que privilegian el saber procedimental, propiciando la planificación y supervisión del propio aprendizaje.

De acuerdo con Zimmerman (1990), las definiciones de Autorregulación del aprendizaje implican procesos específicos que varían según cada autor, sin embargo, todas las formas de concebirla convergen en tres aspectos:

a. Consideran a los estudiantes autorregulados como “activos participantes en su aprendizaje, desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual” (pág. 4). Por métodos metacognitivos, el estudiantado autorregulado es capaz de planificar, establecer metas, automonitorearse y autoevaluarse permanentemente. La motivación de dicho grupo incluye sentimientos profundos de Autoeficacia, responsabilidad y enfoque intrínseco por la tarea. Finalmente, las conductas desarrolladas se vinculan con la selección, estructuración y creación de ambientes que favorecen el aprendizaje.

b. Consideran que las y los estudiantes autorregulados evalúan frecuentemente las estrategias que utilizan para aprender, modificándolas cuando los resultados obtenidos no se acercan o están por debajo de los resultados esperados.

Sostienen que la Autorregulación está en relación estrecha con la motivación, de cómo y por qué los alumnos utilizan determinadas estrategias y no otras.

Zimmerman (2002), sostiene que la Autorregulación es un proceso autodirigido mediante el cual los estudiantes y las estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas, e indica que la “Autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y conductas autogenerados que están orientados a lograr metas” (p. 65)

1.2.3. Autorregulación y metacognición

Guerra (2003), indica que Flavell acuñó el concepto de metacognición en los años 70 a partir de sus trabajos sobre el desarrollo de la memoria y propuso, que la metacognición consta de dos procesos:

1. El conocimiento sobre los propios procesos cognitivos.
2. La regulación que hace de ellos el individuo.

El primer proceso se refiere al conocimiento de las propias capacidades, limitaciones y procesos cognitivos requeridos para realizar una tarea, lograr un objetivo o solucionar un problema e involucra tres niveles de conocimientos: sobre las personas, las tareas y las estrategias. El segundo aspecto, es el control del proceso metacognitivo, e incluye la planeación, la revisión, verificación y rectificación de estrategias usadas y la evaluación de éstas antes de terminar la tarea para determinar si han sido eficaces.

Cedeño y Orozco-Moret (2009), resaltan la manera de aprender; aseveran que el estudiante es tan importante como lo que aprende, destacando que la actividad metacognitiva se facilita cuando “el estudiante transforma el objeto de reflexión específicamente en:

- a. Las representaciones que tiene hacia sí mismo.
- b. Las acciones que despliega durante el desarrollo de la tarea haciéndose preguntas como: ¿Qué estoy haciendo?, ¿hacia dónde voy?, ¿es necesario volver y releer el enunciado?
- c. Sus estados emocionales, en grado de satisfacción con la tarea que está realizando, el grado de dominio que está teniendo sobre el proceso”. (p. 4).

Díaz-Barriga y Hernández (2003, p.246), presentan una gráfica comparativa donde se evidencia la vinculación entre la metacognición y la Autorregulación, misma que a continuación se muestra:

Metacognición y Autorregulación

1. Conocimiento de la cognición (metacognición)

Conocimiento del qué.

- Noción del cómo.
- Conocimiento del cuándo y el dónde.
- Variables o categorías de persona, tarea y estrategia.
- Experiencias metacognitivas.

2. Regulación del conocimiento (Autorregulación).

- Planificación y aplicación del conocimiento.
- Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación).
- Evaluación (relacionada con las categorías de personas, tarea y estrategias).

1.2.4. Autorregulación y motivación

Mauri y Rochera (1997), proponen algunos factores como motivadores del alumnado, para tomar el control de su propio aprendizaje.

- Atribuir causas internas y variables a los resultados de su trabajo.
- El tener creencias positivas sobre sus capacidades.
- El sentirse competentes en su rol de aprendices.
- La evaluación que reciben del profesor.

Además destacan la voluntad de los profesores por hacer énfasis en el esfuerzo realizado por el estudiante, en la capacidad de éste para expresar sus sentimientos y la destreza para realizar la tarea, entre otros. La motivación del estudiantado se vería influenciada en la medida que se le invite a involucrarse en decisiones que se relacionan con su propio aprendizaje o se fomente su iniciativa respecto a éste. Finalmente, en el proceso autorregulador, además de la motivación, interviene la volición, definida como “la capacidad del alumno para salvaguardar su intención de aprender, protegiéndola de determinadas distracciones, de nuevos intereses o demandas de otros que, de atenderse, le impedirían lograr lo que había previsto conseguir” (Mauri y Rochera, 1997, p. 50).

1.2.5. Teorías para desarrollar la Autorregulación

A continuación se explican tres teorías que exponen el desarrollo de la habilidad autorreguladora. Según Torre (2007), este conjunto de teorías consideran que es una capacidad que se adquiere desde el exterior, hasta que se da la internalización de los procedimientos involucrados adueñándose del proceso.

✓ Perspectiva sociocultural de Vygotski.

Torre indica que Vygotski contempla cuatro estadios a través de los cuales se dan las interacciones entre adultos y niños. En el primero, los niños responden de forma refleja y los adultos regulan su conducta mediante el control de estímulo ambiental, especialmente por medio de signos lingüísticos. En el segundo estadio, los niños intentan influir en la conducta de los adultos usando signos. En el tercer estadio, utilizan la palabra para controlar su ambiente. Finalmente, en el cuarto, están

completamente internalizadas las relaciones entre estímulos, signos y conducta y los procesos básicos se han convertido en herramientas lingüísticas para la planificación y guía de actividades cognitivas y conductuales. Vygotski, a través de su teoría enfatiza la enseñanza recíproca.

✓ **Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan**

De la misma manera que la teoría sociocultural de Vygotski, Torre continua explicando que la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, posee un carácter evolutivo, propone, que la conducta autorregulada se origina, en un primer nivel, en factores sociales que no son intrínsecamente motivadores, sino que son extrínsecamente esperados (regulación externa).

En el siguiente nivel, de regulación introyectada, está involucrada la autoaprobación o autodesaprobación y la fuente de motivación es interna, pero no autodeterminada. En el tercer estadio, de regulación identificada, las personas participan en actividades porque son importantes para ellas, tienen un significado aunque no estén intrínsecamente motivados. En el último nivel, el de regulación integrada, los alumnos realizan las actividades por la importancia que tienen para su yo personal, lo que implica una gran integración entre fuentes internas y externas. (Torre, 2007).

✓ **Las fases de Schunk y Zimmerman**

Finalmente Torre, señala que los estudiantes aprenderían estrategias de Autorregulación y su motivación se desarrollaría desde fuentes externas hasta llegar a

fuentes internas por medio del modelado social, la enseñanza, la estructuración de la tarea y el ánimo recibido. La primera fase es observacional y tiene gran importancia el refuerzo vicario; en la segunda, el aprendiz imita al modelo (nivel imitativo) y cobra importancia el refuerzo explícito; en la tercera fase, nivel de autocontrol, se usan independientemente estrategias en diferentes tareas, pero su uso aún está ligado a la ejecución del modelo y al auto-refuerzo. Finalmente, en el cuarto nivel se da la Autorregulación y el alumno decide cuándo usa una estrategia y depende muy poco del modelo. El mismo autor señala, que en esta etapa está muy relacionada con el desarrollo cognitivo y motor del niño y las creencias de Autoeficacia son determinantes.

Por su parte Bonanno (2001), expone un modelo de Autorregulación emocional que se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. La homeostasis emocional se conceptualizaría en términos de metas de referencia pertenecientes a frecuencias, intensidades o duraciones ideales de canales experienciales, expresivos o fisiológicos de respuestas emocionales. En este sentido, Vallés y Vallés (2003), señalan que las emociones tienen tres niveles de expresión, conductual, cognitivo y psicofisiológico, por tanto, la regulación del comportamiento emocional afectará a estos tres sistemas de respuesta.

La Autorregulación emocional se convertiría entonces, en un sistema de control que supervisaría que la experiencia emocional se ajustase a las metas de referencia, propias de cada sujeto.

1.2.6 Autoeficacia y Autorregulación

Para ampliar el vínculo estrecho entre las variables descritas, es necesario explicar la relación existente entre la Autoeficacia y la Autorregulación.

Torre (2007), indica que una persona autorregulada, presta atención a las actividades que realiza, lo evalúa y se recompensa o no, en función de los resultados que obtiene. El autor señala que es capaz de cultivar la autoobservación, la autoevaluación y el autorefuerzo. La auto-observación se refiere a las autoconcepciones previas y a la identificación de los propios estados de ánimo y no únicamente a la revisión de las propias acciones; involucra esfuerzo mantenido y concentrado sobre sí mismo. La autoevaluación requiere criterios internos que permitan juzgar y guiar los actos propios: los parámetros de medida de estas acciones se han ido estableciendo a lo largo de la experiencia de cada persona en función de la enseñanza directa, del modelado y de las reacciones evaluativas de los demás. Finalmente, en cuanto al autorefuerzo, Torre indica que los autoincentivos internos son tan motivadores o más como los externos. La mayoría de personas valoran más su propia estima y su satisfacción por una tarea bien hecha, que las recompensas materiales.

De manera complementaria, las creencias ajustadas en la eficacia propia desempeñan un papel vital, ya que se traduce en aprendices autodirigidos para toda la vida. La confianza de las y los estudiantes en su propia capacidad académica a fin de dominar las tareas asignadas afectará sus aspiraciones, su nivel de interés en los logros intelectuales, académicos y sobre su buena preparación en la vida profesional. (Bandura, 1999).

1.3. Rendimiento escolar.

1.3.1 Qué es el rendimiento escolar

Cómo y de qué manera medir el grado de conocimiento adquirido por el alumnado, o dicho de mejor manera, qué tanto se ha favorecido el aprendizaje de ellos y ellas, es una pregunta que durante mucho tiempo se han planteado los teóricos de esta ciencia; también es cierto que existe una constante tendencia de parte del profesorado, las instituciones educativas y los gobiernos, para alcanzar adecuados estándares en el rendimiento escolar, provocando una mejora en el nivel de preparación docente, políticas educativas, metodologías y recursos pedagógicos a utilizar. Siempre con el propósito de alcanzar el tan ansiado rendimiento.

Haciendo una aproximación teórica, Tejedor y García-Valcárcel (2007), refieren que es común comparar rendimiento con los resultados por lo que proponen diferenciar entre dos categorías:

- a. Los resultados inmediatos, que se miden en categorías de éxito/fracaso (calificaciones que se van obteniendo a medida que se avanza en la carrera)
- b. Diferidos, que se relacionan con criterios de calidad de la institución y se miden haciendo referencia a la eficacia y productividad en el mundo laboral.

En cambio, con el rendimiento inmediato distinguen a su vez, el rendimiento en sentido estricto (medido por las calificaciones), que va determinando la promoción, repetición y/o abandono, y el rendimiento en sentido amplio, que puede ser medido de tres formas:

- a. Por el éxito o por el fracaso, (finalización en el tiempo programado o el atraso o abandono de la carrera).
- b. Por la regularidad académica (tasas de presentación a exámenes)
- c. Por la satisfacción y actitud de los alumnos hacia condiciones institucionales, las que pueden influir en el rendimiento escolar.

El rendimiento escolar como “el producto que da el alumno en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (Martínez-Otero, 2007, p. 34). Las calificaciones se consideran como el indicador más objetivo del rendimiento, sin embargo, este no puede ser absoluto, ya que no existen criterios uniformes entre los diferentes centros educativos, asignaturas y profesores para establecerlas dichas calificaciones.

García-Cruz, Guzmán y Martínez (2006) proponen tres categorías para clasificar el grado de rendimiento del alumnado:

- a. Rendimiento escolar bajo, significa que las y los estudiantes no han adquirido los conocimientos de manera adecuada y no está preparado para enfrentarse exitosamente a los problemas relacionados con la materia de estudio;
- b. Rendimiento medio, es un nivel que le permite al estudiantado ser funcional, pero requiere de mayor preparación y esfuerzo para lograrlo.
- c. Rendimiento académico alto, indica que los contenidos se han comprendido íntegramente y se ha desarrollado la habilidad de manejar la información.

Morales (2010) plantea la importancia que tiene la evaluación respecto a la relación entre las calificaciones y rendimiento escolar, como un método didáctico sumamente eficaz y no como un método de comprobación del nivel que pueda tener el estudiantado; para el autor, la evaluación condiciona la forma de estudio y las maneras en que se presenta el contenido, si existe una intención real para modificar el estilo de estudio, se debe cambiar el sistema de evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje, a su vez las calificaciones aumentarían y con ello el rendimiento escolar; todo dependería del enfoque con que se evalúe.

1.3.2. Variables que se vinculan con el rendimiento escolar.

Tejedor y García-Valcárcel (2007), proponen cinco variables que permiten aclarar la influencia que recibe el rendimiento escolar desde otras fuentes extrapedagógicas:

- a. **Variables de identificación**, como género y edad.
- b. **Variables psicológicas**, como por ejemplo, aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, Autoeficacia, etc.
- c. **Variables académicas**, tales como tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, valoración de hábitos de estudio, asistencia regular a clase, nivel de satisfacción con la carrera elegida, actitud hacia la institución.
- d. **Variables pedagógicas** (competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.).
- e. **Variables sociofamiliares**: estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.

Klausmeier, citado por García-Cruz, Guzmán y Martínez (2006), formula otros factores considerados como variables que influyen en el aprendizaje. Entre ellos cabe mencionar, la responsabilidad, un ambiente propicio para el estudio, hábitos de lectura, hábitos de estudio e interés por parte del contexto donde se desarrolla el estudiantado, en relación a las actividades que éste realiza.

El rendimiento escolar del alumnado no es producto exclusivo de factores ligados al ámbito educativo, la familia proporciona a la educación elementos que pueden favorecer o dificultar la adquisición de competencias, la realización de tareas y el desarrollo pleno de las y los estudiantes. El ambiente social del hogar favorece a la formación del autoconcepto, actitudes y atribuciones de esfuerzo, condiciones vitales para perseguir un rendimiento escolar alto.

En conclusión, existe evidencia donde se señala que el rendimiento escolar, en particular, y la vida del estudiantado, en general, pueden ser beneficiados al fortalecer y desarrollar el nivel de Autoeficacia y el de Autorregulación académica; además, ambos pueden ser enseñados y aprendidos.

El Instituto San José de la ciudad de El Progreso Yoro, tiene como misión, “formar hombres y mujeres al servicio de los demás” (Portal Instituto San José, 2014). Pensar entonces, en estudiantes que busquen la excelencia, sin olvidar que en el centro de todo accionar está siempre la persona y que las intenciones tienen que ir acompañadas por el amor por el prójimo, la justicia y el don de la esperanza, no entra en contradicción con los constructos antes expuestos.

Por tanto, el Instituto San José, al buscar el desarrollo integral, involucra aspectos psicológicos y contextuales, por lo que conocer el nivel de Autoeficacia y

Autorregulación académica de las y los estudiantes y proponer las intervenciones que fueran necesarias, se encamina finalmente, hacia el logro de esta misión.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El pensamiento cognitivo junto con el constructivismo se ha introducido a la Currícula Nacional Básica Hondureña (CNBH), produciendo lenta pero progresivamente, pequeños cambios en la manera que las y los docentes imparten sus clases en las aulas. Dichos cambios han permitido modificaciones en el proceso mediante el cual ocurre el aprendizaje. Las y los estudiantes se han convertido en participantes activos y autónomos de su propio conocimiento.

Esto es importante, en el sentido de que investigar sobre el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, resulta fundamental para poder plantear una acción educativa eficaz.

En el campo internacional, desde hace algunas décadas los factores que influyen en el aprendizaje y en el rendimiento de los y las estudiantes, han tomado un especial énfasis, conceptos como Autorregulación y Autoeficacia, surgen como necesidad para explicar fenómenos intrapersonales relacionados con el desempeño escolar, siendo motivo de profundos estudios por muchos investigadores. Sin embargo, la relación entre Autorregulación, Autoeficacia y rendimiento escolar ha sido poco investigada en Honduras, conocerlo debiera tener un interés especial para las instituciones educativas. Descubrir cuál es la relación vinculante entre estas variables, proporcionaría elementos importantes para el diseño curricular, ya que se les consideran factores que median los procesos activadores del propio aprendizaje.

Por tanto, al ser Instituto San José un colegio Jesuita que busca la formación de hombres y mujeres al servicio de los demás, a través de la excelencia en su sentido más

amplio, resulta importante que se cuestione sobre las creencias y la perfección que las y los estudiantes josefinos tienen de sí mismos, y como éstos, se perciben ante los desafíos académicos cotidianos.

Al tomar en consideración la importancia de determinar la relación entre la Autorregulación y Autoeficacia académica, vinculadas con el rendimiento escolar, la presente investigación se propone responder la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre rendimiento escolar, Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo año del instituto San José en la ciudad de El Progreso, Honduras?

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Establecer la relación entre rendimiento Escolar, Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo año de la secundaria del Instituto San José en la ciudad de El Progreso, Yoro, Honduras.

2.1.2. Objetivos Específicos

- ✓ Comprobar el nivel de Autoeficacia percibido por las y los alumnos.
- ✓ Comprobar el nivel de Autorregulación percibido por las y los alumnos.
- ✓ Determinar si la variable sexo influye en la Autoeficacia y Autorregulación académica de las y los alumnos.

- ✓ Determinar si la variable edad influye en la Autoeficacia y Autorregulación académica de las y los alumnos
- ✓ Analizar si el rendimiento académico está influido por la percepción de Autoeficacia y Autorregulación.
- ✓ Elaborar lineamientos generales que permitan desarrollar un programa que favorezca la Autorregulación y la Autoeficacia de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo año de la secundaria del Instituto San José

2.2. Variables de estudio

2.2.1. Autoeficacia

2.2.2. Autorregulación

2.2.3. Rendimiento académico

2.3. Definición de variables

2.3.1. Definición conceptual

- **Autoeficacia.** La Autoeficacia implica juicios de capacidades para ejecutar actividades y no cualidades personales como las propias características físicas o rasgos psicológicos. Son los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas, al rendimiento requerido. (Bandura, 1999)
- **Autorregulación:** Se define como la capacidad que tienen los sujetos para

establecer metas con respecto a sus actuaciones, determinar las estrategias adecuadas a utilizar, evaluar en qué porcentaje se han logrado las metas y tomar las decisiones pertinentes en situaciones futuras. (Torre, 2007).

- **Rendimiento académico.** “Producto que da el alumno en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares.” (Martínez-Otero, 2007,p.34).

2.3.2. Definición operacional

- **Autorregulación:** Habilidad para establecer objetivos con respecto a su actividad académica, que tienen las y los estudiantes del Bachillerato en Ciencias y Humanidades, que comprenden el Décimo y Undécimo año del Instituto San José. Como Autorregulación se considerará el punteo total que obtenga la muestra seleccionada en tal escala. Para evidenciar dicho puntaje, se utilizará el cuestionario de “Autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad”, realizado por Juan Carlos Torre, el cual consta de 20 preguntas.
- **Autoeficacia:** El juicio personal de la propia capacidad, para organizar y ejecutar acciones que conducen a la aprobación de las asignaturas cursadas por las y los estudiantes, del Bachillerato en Ciencias y Humanidades, que comprenden el Décimo y Undécimo año del Instituto San José. Se evidencia con el punteo total obtenido por la muestra seleccionada, a través de la Escala para medir la Autoeficacia académica, General, elaborado por Juan Carlos

Torre, que consta de nueve preguntas.

- **Rendimiento Escolar:** obtenido del promedio general del primer parcial, que abarca los meses de febrero y marzo del año 2015, de los alumnos y alumnas del Décimo y Undécimo año del Instituto San José, cuya aprobación es a partir de los 70 puntos.

2.4. Alcances y Límites

El estudio pretende conocer la relación existente entre la Autorregulación, la Autoeficacia y el Rendimiento Escolar de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo año del Instituto San José de la ciudad del Progreso Yoro, Honduras. Los resultados de esta investigación son válidos solamente para este tipo de estudiantes, por lo que los datos y resultados obtenidos pueden proporcionar una idea a otras instituciones con grupos y cursos similares.

2.5. Aporte

En Honduras el interés por estudiar la Autorregulación y la Autoeficacia de las y los estudiantes ha sido escaso, hasta el momento no se cuentan con estudios nacionales que ofrezcan un panorama claro sobre el desempeño del estudiantado o la percepción de sí mismo, tampoco se han hecho vinculaciones o mediciones de estas variables y la influencias que puedan tener en el Rendimiento Escolar.

Por tanto esta investigación es un aporte a la institución, ya que muestra resultados sobre la relación entre Autorregulación, Autoeficacia y percepción de

Rendimiento Escolar de las y los estudiantes, y que pueden ayudar al adecuado desempeño y aprendizaje del estudiantado.

Para el Departamento de Orientación y Psicología del Instituto San José es una contribución importante, pues se obtendrán datos de cómo es la relación entre la Autorregulación, la Autoeficacia y la percepción de Rendimiento Escolar de las y los estudiantes de la carrera de Bachillerato en Humanidades, con lo cual se puede permitir observar los avances en el desempeño adquirido durante los años de estudio. Estos datos pueden servir de guía para futuras investigaciones.

Con los resultados obtenidos, se puede capacitar a docentes padres y/o madres y el alumnado en general, para mejorar o fortalecer determinadas áreas, proporcionando herramientas que permitan desarrollar las habilidades metacognitivas, fomentar la Autoeficacia académica por medio de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos y autorregular el estudio; además se puede ofrecer talleres, conferencias con profesionales expertos en los temas así como boletines informativos. Por su parte, los catedráticos pueden apoyar desde sus cursos, implementando estrategias que desarrollen estos aspectos, propiciar un clima académico positivo, potenciar la confianza en capacidades, dar seguimiento y propiciar la autoevaluación de la propia tarea, para que al final alumnas y alumnos puedan obtener un buen desempeño, Autoeficacia, Autorregulación y aprendizaje.

Para el Ministerio de Educación de Honduras y demás instituciones del nivel medio, puede servir de guía, pues los resultados aportan datos sobre las habilidades de Autoeficacia, Autorregulación y percepción propia sobre Rendimiento Escolar con que

egresa el estudiantado de dicho nivel, y con ello, encaminar sus esfuerzos educativos en desarrollar y potenciar estas variables por medio de procedimientos estratégicos para facilitar el procesamiento de información y elevar el propio nivel de conciencia y regulación.

III. MÉTODO

3.1. Sujetos

En este estudio se consideró la población que constituye el Bachillerato en Ciencias y Humanidades del Instituto San José, el mismo consta de cuatro secciones, dos correspondían al Décimo grado y las otras dos al Undécimo grado. Dicha población, compuesta por ambos sexos, con edades entre 14 y los 18 años, haciendo un total de 149 estudiantes procedentes del sector urbano y rural y con un nivel económico medio-bajo. La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, alcanzando un total de 48 sujetos.

Tabla 1. CANTIDAD DE ALUMNOS.

GRADO	CANTIDAD DE ALUMNOS
DÉCIMO	24
UNDÉCIMO	24
TOTALES	48

Tabla 2. SEXO

GRADO	HOMBRE	MUJER
DÉCIMO	13	11
UNDÉCIMO	9	15
TOTALES	22	26

Tabla 3. RANGO DE EDADES

GRADO	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS	18 AÑOS
DÉCIMO	2	14	7	1	0
UNDÉCIMO	0	2	15	6	1
TOTALES					

3.2. Instrumentos

En el presente estudio se midieron las siguientes variables: Autoeficacia, Autorregulación y rendimiento escolar. A fin de poder determinarlas se utilizaron los siguientes instrumentos:

3.2.1. Escala para medir la Autoeficacia académica, adaptada por Juan Carlos Torre para su tesis doctoral en la Universidad Pontificia Comillas, Madrid (2006). Dicho instrumento consta de once preguntas con cinco niveles de respuesta. El autor señala que la fiabilidad es del 0.903.

El instrumento midió cinco indicadores de Autoeficacia: grado de capacidad, nivel de confianza, nivel de seguridad y nivel de preparación académica. Se tomaron en cuenta las adaptaciones que realizó Cuestas (2007), al contexto guatemalteco y a la Universidad Rafael Landívar. Según señala la autora el instrumento fue validado en un juicio de expertos, realizado por el Dr. Pedro Morales, S. J. y la segunda validación fue la aplicación de una prueba piloto a un grupo de estudiantes del primer año, segundo ciclo 2006, de la carrera de Ciencias de la Comunicación. En base a ambos se diseñó y utilizó el instrumento final.

3.2.2. Escala para medir la Autorregulación en el aprendizaje académico, también adaptada por Juan Carlos Torre en su tesis doctoral en la Universidad Pontificia Comillas, Madrid (2006), el cual consta de veinte preguntas con cinco niveles que miden cinco factores: la conciencia meta cognitiva activa; control y la verificación; el esfuerzo diario en la realización de las tareas y el procesamiento activo durante las clases. La fiabilidad de dicha escala es de 0.86 según indica el autor.

En el Anexo 1 y 2 se adjuntan los cuestionarios utilizados en el estudio presente.

En el Anexo 3 se encuentran los cuestionarios originales de Juan Carlos Torre Puentes, así como los datos estadísticos de los mismos en cuanto a confiabilidad y validez.

3.2.3. Finalmente, el Rendimiento Escolar se medirá a través de un reporte estadístico, proporcionado por la secretaría del Instituto.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Se eligió el tema de investigación, el cual fue aprobado por la Facultad de Humanidades.

3.3.2. Luego de haberse aprobado el tema de investigación, se eligieron los objetivos de la investigación, variables de estudio y se determinaron los alcances, límites y el aporte del mismo.

3.3.3. Se llevó a cabo la recopilación de antecedentes nacionales e internacionales que respaldan la investigación.

3.3.4. Se realizó la recopilación de bibliografía que sustenta teóricamente el tema.

3.3.5. Se eligieron los instrumentos y la metodología necesarios para la investigación.

3.3.6. Se procedió a la aplicación de los instrumentos en la muestra seleccionada.

3.3.7. Se procedió a la tabulación de resultados de los cuestionarios, junto con el rendimiento académico de la muestra seleccionada. Los datos fueron procesados estadísticamente y presentados mediante tablas. Se procedió al análisis de los resultados obtenidos, y luego se describieron dichos resultados.

3.3.8. Se procedió a la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones de la investigación.

3.4. Diseño y metodología estadística.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional. En la investigación descriptiva se estudia e interpreta, entre otros, los fenómenos, relaciones, correlaciones, estructuras; al mismo tiempo incluye todo tipo de recogida científica de datos. En este tipo de estudios se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta la información sobre cada una de ellas, para así describirla. El objetivo de este tipo de investigación es el análisis de la conducta humana en búsqueda de solución de problemas o el alcance de una meta de conocimiento (Achaerandio, 2000 y Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Los estudios de tipo correlacional son los que miden dos o más variables con el objeto de ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos para luego analizar la correlación. El objetivo principal de estos estudios es conocer cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para el análisis estadístico de las tres variables en estudio, se utilizaron varios procedimientos que apoyaron el análisis de los resultados. El análisis estadístico de los datos se hizo siguiendo los lineamientos indicados por el Dr. Morales, S.J. en su libro “Análisis estadísticos combinando Excel y programas de Internet” y se utilizaron programas estadísticos como Microsoft Excel 2010 y el Statistical Product and Service Solutions (SPSS), y como tratamiento estadístico el análisis de diferencia de medias, diferencias estándar, T de student y la correlación.

Los elementos que se emplearon fueron:

El contraste de medias entre grupos (t de student): Compara las medias de una variable de intervalo/razón; determina las diferencias entre dos medias muestrales y para la construcción del intervalo de confianza para la diferencia entre las medias de dos poblaciones (Ritchey, 2002).

Estadísticos de Levene: Es una prueba estadística inferencial utilizada para evaluar la igualdad de las varianzas para una variable calculada para dos o más grupos. Pone a prueba la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales (llamado homogeneidad de varianza u homocedasticidad).

Algunos de los procedimientos que asumen normalmente homocedasticidad, para lo cual uno puede utilizar las pruebas de Levene, incluyen análisis de varianza y pruebas t. (García Bellido, R.; González Such, J. y Jornet Meliá, J.M., 2010).

La correlación de Pearson: Esta prueba estadística se utiliza para analizar la relación entre dos o más variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Se simboliza r (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La correlación: indica la fuerza y la dirección de una relación lineal entre dos variables aleatorias. Se considera que dos variables cuantitativas están correlacionadas cuando los valores de una de ellas varían sistemáticamente con respecto a los valores homónimos de la otra: si hay dos variables (A y B) existe correlación si al aumentar los valores de A lo hacen también los de B y viceversa (Morales, 2008).

Media: Es la medida que resulta de la suma de todos los valores de una muestra dividida entre el número de sujetos. Es útil para comparar dos o más poblaciones (Ritchev, 2002).

Mediana: Es la medida que indica el punto medio de los valores de una serie de datos, de tal suerte que ese valor divide los datos (o frecuencias) en dos partes iguales. La mediana se puede buscar por una simple inspección de datos (Ritchev, 2002).

Moda: Es el valor o puntuación que más se repite en una serie de datos. La moda es útil para describir variables nominales y ordinales (Ritchev, 2002).

Desviación Estándar: Promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución. (Hernández, R., et al., 2010).

Error Estándar: Indica la propagación de las mediciones dentro de una muestra de datos. Es la desviación estándar dividida por la raíz cuadrada del tamaño de la muestra de datos. El error estándar es inversamente proporcional al tamaño de la muestra - cuanto más grande la muestra, menor será el error estándar. Entre más bajo sea el error estándar los resultados de la muestra podrán generalizarse a toda la población.

Puntuación típica* (z): Es la puntuación individual*, basada en s , e indica en cuántas desviaciones típicas se aparta un sujeto de la media del grupo. (Juste, 2012).

Fiabilidad: La fiabilidad de un instrumento informa del grado en que lo que mide lo hace con precisión, con el menor error de medida posible. (Juste, 2012).

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos estadísticos se analizaron a partir de los instrumentos y las calificaciones de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo grado del Instituto San José. A continuación se presentan las medias descriptivas correspondientes y sus respectivas correlaciones, así como el contraste de las mismas. Con ello se pretende establecer la relación entre las variables de estudio, predecir su comportamiento y describir el fenómeno. Dicho análisis se realizó con el programa estadístico, Statistical Product and Service Solutions (SPSS) y Microsoft Excel.

Las y los estudiantes fueron seleccionados del Bachillerato en Ciencias y Humanidades de su primer y segundo año, mejor conocido como Décimo y Undécimo grado.

Se utilizaron dos cuestionarios, uno de Autorregulación y el otro de Autoeficacia. Se realizó un análisis de ambos por medio del programa SPSS; los coeficientes de fiabilidad se muestran a continuación en la Tabla 4. Vale señalar que un instrumento entre más se aproxime a 1, se considera más fiable. El instrumento que tiene la mayor fiabilidad es el instrumento utilizado para medir la Autorregulación de las y los estudiantes, sin embargo la fiabilidad del cuestionario de Autoeficacia general de igual manera es alto. Lo que quiere decir que todos los ítems miden en principio el mismo rasgo; el cuestionario diferencia bien a unos sujetos de otros y que si los mismos sujetos hubieran respondido a una escala semejante, hubieran quedado ordenados de manera semejante.

Tabla 4. Fiabilidad de las escalas de Autoeficacia y Autorregulación.

Variables de investigación	Alfa de Cronbach	No. de elementos
Autoeficacia	.847	9
Autorregulación	.872	20

4.1. Análisis de Datos.

Tabla 5. Nivel de Rendimiento Escolar, Autoeficacia y Autorregulación, de las y los Estudiantes del Décimo y Undécimo Grado.

N=48	Rendimiento Escolar	Autoeficacia	Autorregulación
Media	81.96	33.06	71
Medias en Puntuaciones z	0.838	0.80	0.75
Mediana	80.075	34	70.5
Moda	91.36	37	66
Desviación estándar	5.66	5.71	11.61
Rango	22.84	28	57

Cuando se compara de forma general las tres variables en estudio, el rendimiento escolar obtiene la media más alta con 81.96 y una desviación estándar de 5.66. En cambio, la variable Autorregulación tiene una media de 71 y una desviación estándar de 11.61, ambas variables están sobre cien. Finalmente la Autoeficacia obtuvo una media de 33.06 sobre 45 que era la puntuación máxima posible, con una desviación estándar de 5.71. Para comparar las tres escalas las medias de las mismas se convirtieron en puntuaciones z. Dichos resultados señalan que en términos generales las y los estudiantes de ambos grados, tienden a creer poco en sus propias

capacidades, pero saben autorregular su trabajo académico, reflejándose en el promedio general. La homogeneidad del grupo es evidente en la variable rendimiento escolar ya que la desviación estándar es baja: 5.66 lo que indica que el grupo en general es bastante homogéneo en su rendimiento académico. Sin embargo lo es menos en Autoeficacia, pues la desviación es de 5.77, es alta si vemos que el puntaje mayor es de 45. El mismo análisis se aplica para la variable Autorregulación cuya desviación estándar supera los 11 puntos lo que refleja la segregación de la muestra.

Tabla 6. Medidas descriptivas para Décimo grado.

	Grado	N	Media	Medias en Puntuaciones z	Mediana	Moda	Desviación estándar
Autoeficacia	Décimo	24	33.37	0.796	35.5	31	6.50
Autorregulación	Décimo	24	70.04	0.762	70.5	74	13.06
Rendimiento Escolar	Décimo	24	83.06	0.807	83.33	77.69	5.44

Al comparar las puntuaciones z de las medias descriptivas, se puede observar en la tabla 6 que la Autoeficacia posee un menor puntaje, que los obtenidos por las medias de las otras variables. Al analizar la desviación estándar, se concluye que existe homogeneidad en la variable rendimiento escolar, sin embargo en las variables Autoeficacia y Autorregulación la dispersión es muy alta en relación a la media; lo que significa que no existe tanta homogeneidad entre la muestra.

Tabla 7. Medidas descriptivas para Undécimo grado

	Grado	N	Media	Medias en Puntuaciones z	Mediana	Moda	Desviación estándar
Autoeficacia	Undécimo	24	32.75	0.802	34	34	4.91
Autorregulación	Undécimo	24	71.95	0.750	70.5	66	10.15
Rendimiento Escolar	Undécimo	24	80.86	0.869	78.72	91.36	5.78

La tabla 7 refleja que las y los estudiantes del Undécimo grado son más autoeficaces que autorregulados, lo que les permite tener un buen rendimiento escolar, esta última variable en las puntuaciones z, obtuvo la mayor puntuación. De la misma manera que Décimo grado, este grupo manifiesta una homogeneidad en la variable del rendimiento escolar, en cambio la dispersión en relación a la media de las otras variables sigue siendo alta.

Cuando se comparan las medias descriptivas de ambos grados, reflejados en la tabla 6 y 7, se obtiene que las medias en Autoeficacia son similares en ambos grados. En cambio, en lo que respecta a la Autorregulación, la media del grupo de Undécimo bachillerato es de 71.95, siendo ligeramente superior a la media del grupo de decimo, 70.04. Sin embargo, estos últimos poseen un rendimiento escolar superior a las y los estudiantes de Undécimo; 83.06 contra 80.04. Es decir, que los bachilleres de último año se regulan un poco más, pero las y los estudiantes de décimo obtienen mejores calificaciones con respecto a los bachilleres de Undécimo.

En lo que respecta a la dispersión de los grados, con respecto a las medias de las variables en estudio, se observa que Décimo grado manifiesta mayor grado de separación tanto en el nivel de Autoeficacia académica y Autorregulación aprendida, no así con el rendimiento escolar, donde ambos grados obtienen similares niveles de homogeneidad.

Tabla 8. Medidas descriptivas por género, del Décimo y Undécimo Grado.

	Sexo	N	Media	Medias en Puntuaciones z	Mediana	Moda	Desviación estándar
Autoeficacia	Mujeres	26	32.19	0.793	33	37	6.10
	Hombres	22	34.09	0.805	34	31	5.15
Autorregulación	Mujeres	26	72.15	0.710	70.5	66	12.17
	Hombres	22	69.63	0.810	70.5	74	11.03
Rendimiento Escolar	Mujeres	26	81.86	0.754	79.74	77.69	5.33
	Hombres	22	82.07	0.937	83.105	77.36	6.16

Al comparar la Autoeficacia entre hombres y mujeres, resulta que los primeros puntúan más alto y muestran un menor grado de dispersión que las mujeres, sin embargo, éstas manifiestan un mayor grado de Autorregulación, 72.15 contra 69.63 de los hombres. Finalmente vale destacar, que los hombres en términos generales tienen un desempeño académico levemente mayor, sin que la diferencia represente un valor significativo.

Se observa que la desviación estándar de las mujeres en la Autorregulación es un tanto mayor que la de los hombres, esto indica que el grupo de hombres es levemente más

homogéneo; lo contrario ocurre con el rendimiento escolar, donde las mujeres manifiestan un menor grado de dispersión que los hombres.

Tabla 9. Medidas descriptivas para varones por grado.

	Grado	N	Media	Medias en puntuaciones z	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento Escolar	Décimo Año	13	83.28	0.909	5.950	1.65
	Undécimo Año	9	80.32	0.977	6.392	2.13
Autoeficacia	Décimo Año	13	34.30	0.802	5.154	1.42
	Undécimo Año	9	33.77	0.902	5.449	1.81
Autorregulación	Décimo Año	13	69.92	0.864	12.365	3.42
	Undécimo Año	9	69.22	0.731	9.497	3.16

Al comparar las medias descriptivas de los varones de ambos grados, se encuentra que no existe mayor diferencia en lo que respecta al nivel de Autoeficacia académica y Autorregulación aprendida, sin embargo, al comparar el rendimiento escolar de los varones en ambos grados, los estudiantes del Décimo grado, obtienen una puntuación levemente mayor que los bachilleres graduandos.

Al analizar la desviación se observa que ambos grados manifiestan un comportamiento similar de dispersión en la variable Autoeficacia, en la variable Autorregulación los varones de décimo aumenta el grado de separación respecto a la media 12.365, sobre los varones de Undécimo con 9.497. Finalmente, este análisis se invierte en la variable Rendimiento Escolar, los varones de Undécimo muestran un mayor grado de dispersión 6.392 contra 5.950 de los varones del Décimo grado.

Con respecto al error estándar se observa que en cada variable estudiada de ambos grados el nivel es bajo, lo que permite generalizar los resultados para toda la población.

Tabla 10. Medidas descriptivas para mujeres por grado.

	Grado	N	Media	Medias en puntuaciones z	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento Escolar	Décimo Año	11	82.80	0.6862	5.055	1.524
	Undécimo Año	15	81.18	0.804	5.604	1.447
Autoeficacia	Décimo Año	11	32.27	0.787	7.938	2.393
	Undécimo Año	15	32.13	0.798	4.642	1.198
Autorregulación	Décimo Año	11	70.18	0.642	14.455	4.358
	Undécimo Año	15	73.60	0.761	10.500	2.711

Cuando se compara las medias descriptivas reflejadas en la tabla 10, se observa que no existe diferencia en lo que respecta al nivel de Autoeficacia académica, entre las alumnas de Décimo y Undécimo grado, sin embargo, al comparar el Rendimiento Escolar de las mujeres en ambos grados, las estudiantes del Décimo grado, obtienen una puntuación levemente mayor 82.80, contra 81.18 de las estudiantes de Undécimo; a pesar que estas últimas poseen un mejor nivel de Autorregulación 73.60, sobre 70.18 de las estudiantes de Décimo.

En lo que respecta a la dispersión de los datos de las variables en estudio, las mujeres del Décimo grado, manifiestan una mayor segregación en relación a la variable Autoeficacia y Autorregulación, no así en el Rendimiento Escolar, donde ambos grupos poseen dispersiones similares, lo que nos hace concluir que, la muestra del Décimo grado, es menos homogénea que la muestra del Undécimo grado.

Finalmente, con respecto al error estándar se observa que en cada variable estudiada de ambos grados el nivel es bajo, lo que permite generalizar los resultados para toda la población.

4.2. Análisis Comparativos

Tabla 11. Correlación entre Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo Grado.

Variabes	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autoeficacia-Autorregulación	.615**	.000	48
Autoeficacia-Rendimiento Escolar	.483**	.001	48
Autorregulación-Rendimiento Escolar	.365**	.011	48

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

Los resultados de la tabla 11 reflejan que, la correlación entre las tres variables es estadísticamente significativa, la relación aumenta entre el nivel de Autoeficacia y el nivel de Autorregulación. Lo anterior quiere decir de las y los estudiantes que mejor se autorregulan tienden a ser los mismos que manifiestan una mayor Autoeficacia. En cambio la relación disminuye, entre la variable Autorregulación y el Rendimiento Escolar; las y los estudiantes que tienen un mejor nivel de Autoeficacia, suelen obtener un mejor desempeño académico.

Tabla 12. Correlación entre Autoeficacia y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo Grado.

Variabes	<i>R</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autoeficacia-Edad	-.181	.219	48
Autoeficacia-Sexo	-.167	.255	48
Autoeficacia-Grado	-.055	.709	48

En la tabla 12 se observa que, la correlación entre Autoeficacia y las variables demográficas, no es estadísticamente significativa. Quiere decir que la autoeficacia no está relacionada con la edad, el género o el grado en que se estudia.

Tabla 13. Correlación entre Autorregulación y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo Grado.

Variabes	<i>R</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autorregulación-Edad	.007	.964	48
Autorregulación-Sexo	.109	.460	48
Autorregulación-Grado	.083	.573	48

La relación entre Autorregulación y las variables demográficas observadas en la tabla 13, estadísticamente no es significativa. Quiere decir que la autoeficacia no está relacionada con la edad, el género o el grado en que se estudia.

Tabla 14. Correlación entre Rendimiento Escolar y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo Grado.

Variabes	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Rendimiento Escolar-Edad	-.321*	.026	48
Rendimiento Escolar-Sexo	-.019	.900	48
Rendimiento Escolar-Grado	-.196	.182	48

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

La tabla 14 indica que, con respecto al Rendimiento Escolar, la relación con las variables demográficas, no es estadísticamente significativa, sin embargo, existe la relación significativa entre edad y Rendimiento Escolar siendo esta inversa. A mayor edad menor Rendimiento Escolar.

4.3. Análisis Comparativos por Grado.

Tabla 15. Correlación entre Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar en Décimo Grado.

Variabes	<i>R</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autoeficacia-Autorregulación	.669**	.000	24
Autoeficacia-Rendimiento Escolar	.478*	.018	24
Autorregulación-Rendimiento Escolar	.343	.101	24

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

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

En la tabla 15, se observa que, el estudiantado del Décimo grado, manifiesta una correlación estadísticamente significativa en cuanto a las variables Autoeficacia y Autorregulación se refiere. El mismo fenómeno ocurre cuando se mide la relación entre Autoeficacia y el Rendimiento Escolar; las y los estudiantes que tienen un mejor

concepto de sus propias capacidades tienden a obtener un mejor desempeño académico. Dicha relación disminuye en cambio, cuando la comparación es entre la Autorregulación y el Rendimiento Escolar.

Tabla 16. Correlación entre Autoeficacia y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Décimo Grado.

Variabes	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autoeficacia-Edad	-.151	.480	24
Autoeficacia-Sexo	-.159	.457	24

Al observar la tabla 16, se analiza que, la Autoeficacia de las y los estudiantes del Décimo grado no se relaciona con su edad o con su sexo, a pesar que la correlación parece ser inversa, no es lo suficiente para considerarla significativa.

Tabla 17. Correlación entre Autorregulación y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Décimo Grado.

Variabes	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autorregulación-Edad	.013	.952	24
Autorregulación-Sexo	.010	.963	24

Los datos de la tabla 17, reflejan que, la Autorregulación de las y los estudiantes del Décimo grado no se relaciona con su edad o con su sexo, los porcentajes de correlación no son estadísticamente significativos.

Tabla 18. Correlación entre Rendimiento Escolar y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Décimo Grado.

Variabes	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Rendimiento Escolar-Edad	-.432*	.035	24
Rendimiento Escolar –Sexo	-.046	.832	24

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

En la tabla 18 se observa que, la variable edad tiene una relación inversa cuando se compara con el rendimiento escolar, esto significa que en la medida que aumente el desempeño académico disminuye la edad de las y los estudiantes; también se puede decir que en la medida que aumente la edad el promedio escolar disminuye. No así, cuando se compara el rendimiento escolar con el sexo, la relación no es estadísticamente significativa.

4.4. Análisis Comparativos Undécimo Grado.

Tabla 19. Correlación entre Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar de las y los estudiantes del Undécimo Grado.

Variabes	<i>R</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autoeficacia-Autorregulación	.543**	.006	24
Autoeficacia-Rendimiento Escolar	.503*	.012	24
Autorregulación-Rendimiento Escolar	.458*	.024	24

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

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

La tabla 19 refleja que el estudiantado del Undécimo grado manifiesta una correlación estadísticamente significativa en cuanto a las variables Autoeficacia y Autorregulación se refiere. Es decir, que en la medida que aumenta el nivel de autoeficacia percibida

por parte del estudiantado, de la misma forma incrementa el nivel de Autorregulación académica; a mayor Autoeficacia, mejor nivel de Autorregulación. El mismo fenómeno ocurre cuando se mide la relación entre Autoeficacia y el Rendimiento Escolar; las y los estudiantes que tienen un mejor concepto de sus propias capacidades tienden a obtener un mejor desempeño académico. Dicha relación disminuye (levemente), cuando la comparación es entre la Autorregulación y el Rendimiento Escolar. Sin embargo continua siendo estadísticamente significativo, las y los estudiantes que manifiestan un alto nivel de Autorregulación académica, suelen tener un mejor rendimiento académico.

Tabla 20. Correlación entre Autoeficacia y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Undécimo Grado.

Variables	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autoeficacia-Edad	-.229	.281	24
Autoeficacia-Sexo	-.166	.439	24

Al observar los datos de la tabla 20, se analiza que, la Autoeficacia de las y los estudiantes del Undécimo grado no se relaciona con su edad o con su sexo. Las variables demográficas no parecen ejercer ninguna influencia sobre el nivel de Autoeficacia del estudiantado.

Tabla 21. Correlación entre Autorregulación y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Undécimo Grado.

Variabes	<i>R</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Autorregulación-Edad	-.138	.521	24
Autorregulación-Sexo	.213	.217	24

En la tabla 21, se observa que, la edad no tiene ninguna influencia sobre la Autorregulación del Undécimo grado, en lo que respecta a la variable sexo, se puede concluir que, existe una relación estadística sin que ésta sea significativa.

Tabla 22. Correlación entre Rendimiento Escolar y Variables Demográficas de las y los estudiantes del Undécimo Grado.

Variabes	<i>r</i>	Sig. (bilateral)	Muestra
Rendimiento Escolar-Edad	-.093	.664	24
Rendimiento Escolar-Sexo	.073	.734	24

El rendimiento escolar en las y los alumnos del Undécimo grado, reflejados en la tabla 22, no se influye por la edad que poseen ni por el sexo al cual pertenecen.

4.3. Análisis de Medias

Tabla 23. Contraste de Medias para la Autoeficacia, Autorregulación y Rendimiento Escolar.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Rendimiento Escolar	Se han asumido varianzas iguales	.592	.445	1.357	46	.182	2.200	1.622	-1.064	5.466
	No se han asumido varianzas iguales			1.357	45.82	.182	2.200	1.622	-1.064	5.466
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	1.654	.205	.376	46	.709	.625	1.663	-2.724	3.974
	No se han asumido varianzas iguales			.376	42.78	.709	.625	1.663	-2.730	3.980
Autorregulación	Se han asumido varianzas iguales	1.197	.280	-.567	46	.573	-1.916	3.377	-8.715	4.882
	No se han asumido varianzas iguales			-.567	43.36	.573	-1.916	3.377	-8.726	4.893

En la tabla 23 se pueden observar los resultados que arroja la t-student, la misma se basa en contrastar las medias de cada grupo, y verificar que sean homogéneas. Para ello se considera importante encontrar las varianzas. Este tipo de contraste es válido cuando las observaciones de las muestras son similares y las varianzas son iguales (homogéneas).

Se dispone del contraste de Levene para la igualdad de varianzas. De hecho, SPSS lo realiza automáticamente siempre que se desea realizar la prueba t-student, y muestra los resultados para la prueba t-student, ya sea que se pretenda rechazar o aceptar la igualdad de varianzas.

Al analizar los resultados, se encuentra que, el nivel de significancia para cada variable es bajo, .445 para Rendimiento Escolar, .205 para Autoeficacia y .280 para Autorregulación, lo que permite concluir que no existe diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos grupos, Décimo y Undécimo grado.

De igual manera la diferencia de medias, ofrecen resultados donde se observa, que no existe diferencia estadísticamente significativa para las variables en Décimo y Undécimo grado.

El error estándar de la diferencia de medias, estadísticamente es bajo, 1.622 para Rendimiento Escolar, 1.663 para Autoeficacia y 3.377 Autorregulación lo que permite generalizar los resultados de la muestra a toda la población. Todos estos resultados se analizaron considerando un intervalo de confianza del 95%, y un margen de error del 0.05.

Finalmente, se puede concluir que, no existe diferencia significativa entre las medias que presenta Décimo grado, contra las medias que presenta Undécimo grado, dicho de otra manera, las medias de Décimo y Undécimo grado son homogéneas.

V. DISCUSION DE RESULTADOS

Torre (2007), indica que una persona autorregulada, presta atención a las actividades que realiza, lo evalúa y se recompensa o no, en función de los resultados que obtiene. El autor señala que es capaz de cultivar la autoobservación, la autoevaluación y el autorefuero. La auto-observación se refiere a las autoconcepciones previas y a la identificación de los propios estados de ánimo y no únicamente a la revisión de las propias acciones; involucra esfuerzo mantenido y concentrado sobre sí mismo. La autoevaluación requiere criterios internos que permitan juzgar y guiar los actos propios: los parámetros de medida de estas acciones se han ido estableciendo a lo largo de la experiencia de cada persona en función de la enseñanza directa, del modelado y de las reacciones evaluativas de los demás. Finalmente, en cuanto al autorefuero, Torre indica que los auto incentivos internos son tan motivadores o más como los externos. La mayoría de personas valoran más su propia estima y su satisfacción por una tarea bien hecha que las recompensas materiales.

De manera complementaria, las creencias ajustadas en la propia eficacia desempeñan un papel vital, ya que se traduce en aprendices autodirigidos para toda la vida. La confianza de las y los estudiantes en su propia capacidad académica a fin de dominar las tareas asignadas afectará sus aspiraciones, su nivel de interés en los logros intelectuales, académicos y sobre su buena preparación en la vida profesional. (Bandura, 1999).

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación con las y los estudiantes del Décimo y Undécimo grado que conforman el Bachillerato en Ciencias y Humanidades, del Instituto San José, se observa que en general existe una correlación

positiva entre la Autoeficacia percibida, la Autorregulación aprendida y el rendimiento escolar de las y los estudiantes. Lo que coincide con lo encontrado por los investigadores Ruiz (2009), Sandoval (2009), Barahona (2014) y Caxac, (2009); además, se relaciona con lo dicho por Torre (2007) en cuanto a que las percepciones que las y los estudiantes tienen de sí mismos respecto a su aprendizaje y la utilización de procesos para regularlos son fundamentales en relación a su rendimiento académico. El mismo autor menciona que la percepción de la propia capacidad se transforma en una capacidad generativa ya que determinando parcialmente la conducta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, se convierte en sí mismo en un predictor favorable e influirá en el logro obtenido de las tareas específicas por ejemplo, actividades académicas o su rendimiento futuro, en fin, lo que una persona puede llegar a ser.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, la correlación entre la Autoeficacia percibida y la Autorregulación académica es estadísticamente significativa ($r = .616$). Lo que afirma lo señalado por Bandura (1999), sobre que las creencias personales en la propia eficacia desempeñan un importante papel ya que generan aprendices autodirigidos para toda la vida.

La confianza de las y los estudiantes en su propia capacidad académica a fin de dominar las actividades que le son asignadas afectará sus aspiraciones, su nivel de interés en los logros intelectuales, académicos y sobre su buena preparación en la vida profesional (Bandura, 1999). Lo dicho por el autor se confirma con esta investigación, ya que los niveles de correlación entre la Autoeficacia percibida y el Rendimiento Escolar ($r = .483$), son estadísticamente significativos; es decir, a mayor nivel de

Autoeficacia mejor Rendimiento Escolar.

Además, existe una correlación significativa entre la Autorregulación académica y el Rendimiento Escolar ($r = .365$), estos estudiantes saben cuándo y cómo utilizan determinadas estrategias de aprendizaje y no otras. De acuerdo con Zimmerman (1990:4), la Autorregulación del aprendizaje implican procesos específicos, el autor considera a los estudiantes autorregulados como “activos participantes en su aprendizaje, desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual”. Las y los estudiantes autorregulados evalúan frecuentemente las estrategias que utilizan para aprender, modificándolas cuando los resultados obtenidos no se acercan o están por debajo de los resultados esperados.

La variable Autorregulación tiene la media más alta, siendo el resultado de 71 puntos, sobre la media de Autoeficacia cuyo resultado es de 33.06; el resultado indica que las y los estudiantes muestran mayor grado de autorregulación que de autoeficacia, es decir que regulan sus actividades académicas, aunque no confíen tanto en su propia ejecución. Lo anterior contrasta con lo mencionado por Bandura (1999) que indica que la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y el valor que se asigne a los mismos. Las creencias personales de eficacia contribuyen a la motivación ya que determinan las metas que establecen las personas para sí mismas, la cantidad de esfuerzo que invierten, el tiempo que perseveran ante las dificultades y su resistencia a los fracasos.

Al comparar los resultados de la investigación efectuada por Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), con los resultados de esta investigación, se puede concluir

que existen resultados diferenciados entre hombres y mujeres, es decir, las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de Autoeficacia sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la Autoeficacia percibida, habrá que tomar en cuenta la variable género, ya que en general, la media de Autoeficacia de los hombres es de 34.09 contra 32.19 de las mujeres. Los hombres manifiestan poseer un mejor nivel de Autoeficacia que las mujeres, en cambio ellas, son más autorreguladas (72.15) que los varones (69.63). Al comparar el Rendimiento Escolar por diferencia de sexo, resulta que los hombres en promedio, tienen un mejor desempeño, sin que la diferencia sea estadísticamente significativa. Los resultados anteriores confirman con lo dicho por Zimmerman (2002), que sostiene que la autorregulación es un proceso autodirigido mediante el cual las y los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas, e indica que la “Autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y conductas autogenerados que están orientados a lograr metas” (p. 65).

La misma contradicción aplica cuando se analiza la diferencia que ofrecen las medias por grado. Las y los estudiantes del Décimo grado poseen un mejor nivel de Autoeficacia (33.37), que el alumnado del Undécimo grado (32.75), misma diferencia se encuentra con el Rendimiento Escolar, 83.06 para Décimo y 80.86 para Undécimo; a pesar que las y los estudiantes del Undécimo manifiestan tener un mejor nivel de Autorregulación. Dichos resultados discrepan con los hallazgos encontrados por Sepúlveda (2014), en su estudio encontró una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y autorregulación. En cambio Valverde (2011), explica que existe una relación muy estrecha entre la autoeficacia y la actuación personal. Manifiesta que los individuos que se creen capaces de realizar una tarea toman como

referente sus propias capacidades, involucrándose en actividades en las que se sienten más capaces y evitando aquellas en las que consideran que no lograrán los resultados esperados. Comenta que los efectos provocados acerca de las creencias de autoeficacia en la actuación personal, son los siguientes: la elección de conductas o actividades y tareas, el esfuerzo empleado y la persistencia en la tarea, y los patrones de pensamiento y reacciones emocionales.

Con respecto a la correlación entre las variables de Autorregulación y Autoeficacia es estadísticamente significativa en ambos grupos (Décimo y Undécimo grado), lo cual indica claramente que mientras más regulados son los estudiantes, mayor es el sentido de autoeficacia en sus tareas y que la edad en este caso, no es un factor determinante. Este resultado no concuerda con los resultados de la investigación efectuada por Barahona (2014), que concluyó en que la correlación entre la Autorregulación, Autoeficacia y percepción de Rendimiento académico entre el estudiantado, está estrechamente vinculada a la edad, ya que a mayor edad aumenta la Autorregulación y con ello la Autoeficacia; además encontró una relación inversa entre la edad y el Rendimiento Escolar; a mayor edad, menor desempeño académico.

Para Torre, a lo largo del tiempo las personas toman decisiones que influyen en las distintas acciones para alcanzar los objetivos planteados. La autoeficacia contribuirá al alcance de los mismos, ya que una percepción adecuada de la propia capacidad contribuirá en gran medida a favorecer la concreción de metas, eso incluye el rendimiento académico esperado. Esta afirmación se evidencia en la investigación de Monterroso (2011), y el resultado de esta investigación, ya que en ambas se puede concluir que la Autoeficacia y la Autorregulación son independientes de las variables

demográficas y no están influida por la edad o el sexo.

Se encontró coincidencias entre esta investigación y la efectuada por Chávez (2012), los resultados de su estudio afirman que existe relación entre Autoeficacia y Autorregulación con el Rendimiento académico; lo cual refuerza los presentes resultados sobre la relación encontrada entre las variables de investigación. Sin embargo, no se coincide nuevamente en la variable edad, ya que los resultados de su investigación concluyeron que la edad ejerce una influencia importante con el nivel de Autoeficacia percibida, el nivel de Autorregulación académica y el Rendimiento Escolar, en cambio los resultados del presente estudio indican que la correlación entre edad y Autoeficacia y/o Autorregulación no es estadísticamente significativa.

Por otro lado, Cartagena (2008), en su investigación con estudiantes de primero, tercero y quinto de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, encontró que existe relación significativa entre la Autoeficacia, el Rendimiento Escolar y los hábitos de estudio. Reflejándose que los participantes independientemente del grado que cursan, muestran un alto grado de Autorregulación que les ayuda a lograr las metas y objetivos planteados.

Por tanto, algunas investigaciones sugieren que las personas tienden a sentirse eficaces o no eficaces para desarrollar tareas académicas a cualquier edad; lo cual coincide con los hallazgos del presente estudio, es decir, no necesariamente las y los estudiantes con mayor edad son los más autorregulados o con mayor nivel de Autoeficacia.

En síntesis la Autorregulación y la Autoeficacia son procesos vitales para que las y los estudiantes puedan aprender de una forma adecuada; para el logro de sus metas y para obtener éxitos en el Rendimiento Escolar.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Los resultados obtenidos con respecto a la relación entre Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo grado del Instituto San José, es estadísticamente significativa ($r = .615$).

6.2. Cuando se mide la relación entre Autoeficacia y Rendimiento Escolar se observa que existe una significancia estadística de ($r = .483$).

6.3. Existe evidencia estadística que respalda la relación entre la Autoeficacia Académica, la Autorregulación y el Rendimiento Escolar. Entre mejor sea la percepción de sus propias capacidades, entre mejor sea el control del tiempo y la asignación del esfuerzo por las actividades a realizar, mejor será el desempeño escolar de las y los estudiantes del Bachillerato en Ciencias y Humanidades.

6.4. El nivel de Autoeficacia de las y los estudiantes de Décimo y Undécimo grado del Instituto San José, es medio, es decir que el estudiantado en general, tiende a creer en sus propias capacidades, sin embargo, el nivel de Autoeficacia percibida, aún no es el óptimo.

6.5. El grupo de estudiantes de Décimo grado, manifiestan tener un mejor nivel de autoeficacia que el grupo de estudiantes del Undécimo grado, lo que permite concluir, que las y los alumnos del Décimo grado, confían más en sus propias capacidades que las y los alumnos del Undécimo grado.

6.6. El nivel de Autorregulación académica de las y los estudiantes de Décimo y

Undécimo grado del Instituto San José, es medio, es decir que el estudiantado en general, tiende a tener control del tiempo, esfuerzo y recursos asignado a las actividades escolares, sin embargo, el nivel de Autorregulación académica, aún no es el óptimo.

6.7. El grupo de estudiantes de Undécimo grado, manifiestan tener un mejor nivel de Autorregulación académica que el grupo de estudiantes del Décimo grado, lo que permite concluir, que las y los alumnos del Undécimo grado, administran de mejor manera el esfuerzo, el tiempo y los recursos, asignado a las actividades escolares que las y los alumnos del Décimo grado.

6.8. La variable sexo, no tiene ninguna influencia en la Autoeficacia académica y la Autorregulación aprendida de las y los estudiantes.

6.9. La variable edad, no tiene ninguna influencia en la Autoeficacia académica y la Autorregulación aprendida de las y los estudiantes.

6.10. El Rendimiento Escolar está influido por el nivel de Autoeficacia académica, pero sobre todo por el nivel de Autorregulación de las y los estudiantes.

6.11. Existe una relación estadística entre el nivel de Autoeficacia, la Autorregulación y el Rendimiento Escolar, sin embargo las variables de Autoeficacia y Autorregulación pueden mejorar, ya que se encuentran en niveles que aún no son los óptimos.

6.12. En relación a la dispersión se puede decir que el grupo no es homogéneo, ya que

al analizar la misma entre las variables Autoeficacia percibida y Autorregulación académica, es alta.

6.13. En relación a la variable Rendimiento Escolar, el grupo de estudiantes manifestó homogeneidad.

6.14. Los resultados obtenidos a través de la muestra, se aplican a toda la población en estudio.

VII. RECOMENDACIONES

Para mejorar el rendimiento escolar de las y los alumnos se hace necesario realizar actividades que promuevan la Autoeficacia y la Autorregulación académica, lo que podrá reflejarse en un mejor desempeño académico de los mismos. Por tanto se recomienda:

7.1 Al personal docente, se les sugiere comenzar con las y los alumnos la implementación de actividades o estrategias de aprendizaje-enseñanza, que promuevan el fortalecimiento de la Autoeficacia y la Autorregulación académica. Además, Se les propone profundizar en la identificación de los factores, tanto pedagógicos como no pedagógicos que inciden en el Rendimiento Escolar del alumnado.

7.2 A las autoridades del Instituto San José, Directora general, Coordinación académica, y Departamento de Orientación se les recomienda profundizar sobre las características de la Autoeficacia docente, presentes en el profesorado que imparten clases en la carrera del Bachillerato en Ciencias y Humanidades, a fin de conocer este aspecto y su influencia en el Rendimiento Escolar de las y los estudiantes. Para ello se puede realizar una investigación con el personal docente, con el propósito de obtener datos objetivos de la variable en mención y a partir de ellos elaborar programas de capacitación adaptados a las necesidades encontradas.

7.3 Además se les sugiere elaborar un programa para incrementar y medir el nivel de Autoeficacia y la Autorregulación de las y los estudiantes de grados inferiores, y con ello aumentar el dominio de esta competencia; lo que debe involucrar al personal

docente, al grupo familiar y por supuesto al estudiantado. Como parte del programa se puede incluir un estudio experimental que permita establecer los efectos que dicho programa pudieran tener, sobre el nivel de Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes. En el apartado de anexos se puede encontrar los lineamientos que permitan diseñar el programa en mención.

7.4 Para futuras investigaciones se recomienda analizar las variables de Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes de años inferiores, con el propósito de identificar si las percepciones de su capacidad y de su Autorregulación, son inferiores o iguales a las del estudiantado del Bachillerato en Ciencias y Humanidades.

7.5 A la Secretaría de educación se le recomienda incorporar en la Currícula Nacional Básica (CNB), y en los planes de clases (semanales y mensuales), el desarrollo de competencias de aprendizaje que contribuyan al mejoramiento de la Autoeficacia percibida.

7.6 Finalmente, se le recomienda comenzar una línea de capacitación permanente, con el profesorado activo y con el estudiantado que se prepara para ejercer la docencia, con el propósito de incluir como parte de sus competencias el desarrollo de la autoeficacia percibida y el fomento de la Autorregulación académica.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achaerandio, L. (2000), *Iniciación a la práctica de la Investigación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Alburez, C. (2011). *Estrategias de Autorregulación utilizadas por los alumnos del nivel básico de un Colegio Mixto Privado, ubicado en santa Catarina Pinula*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. (1ª. Ed.). España: Desclée de Brouwer

Barahona, M. (2014). *Correlación entre Autoeficacia, Autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. Y 5to. Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Campus Central, Guatemala.

Blanco, H., Ornela, M., Aguirre, J. y Guedea, J., (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. *RMIE*, 2012, VOL. 17, NÚM. 53, PP. 557-571 (ISSN: 14056666). Facultad de Chihuahua, Escorza: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de: <file:///C:/Users/WR/Desktop/material%20de%20apollo/ANTECEDENTES/AUTOEFICACIA%20PERCIBIDA%20EN%20CONDUCTAS%20ACADEMICAS.pdf>

Bonanno, G. A. (2001). *Grief and emotion: A social-functional perspective*. Recuperada de:
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-18149-021>

Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia y el Rendimiento Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y cambio en Educación*. Volumen 6, (No. 3), pág. 59.

Recuperada de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>

Caxac, L. (2009). *La auto-eficacia y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Chávez, M. (2012). *Autorregulación y Autoeficacia de los estudiantes de primer ciclo de la facultad de ingeniería de la Universidad Rafael Landívar y la relación con su rendimiento en Química I*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Cedeño, B. y Orozco-Moret, C. (2009). *El papel del docente en el estímulo al proceso metacognitivo del estudiante en la resolución de problemas*. Argentina: El Cid Editor.

Cuestas, M. (2007). *Autoeficacia académica y percepción de la vivencia académica en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Rafael Landívar*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª. Ed.) México: McGraw Hill.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (3ª. Ed.). México: McGraw Hill.

Elvira-Valdez, M., Pujol, L., (2012). *Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad*. Universidad Simón Bolívar: Venezuela. Recuperado de:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/612/334>

Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velazco, A., Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescente. *Anales de psicología, volumen 29*, (No. 2), Mayo, 491-500. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

García Bellido, R.; González Such, J. y Jornet Meliá, J.M. (2010). Recuperada de:
http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf

García-Cruz, R., Guzmán, R. y Martínez, J. (2006), Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar y un centro: el adolescente. *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH*, (Nº2). Recuperada de:
<http://dgsa.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/psicologia/article/view/37>

Guerra, J. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, vol.6*, (nº2): Universidad Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Recuperado de:
www.iztacala.unam.mx/.../psiclin/vol6num2/Metacognicion.html

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). México: McGraw Hill.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta. Ed.), México: McGraw Hill.

Instituto San José, (2014). *Sitio oficial del Instituto San José*. Recuperado de:
<http://sanjosehn.org/>

Juste, R. P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: UNED.

Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. (1ª. Ed.). Barcelona, España: Anthropos Editorial. Recuperada de:
http://books.google.com.gt/books?id=ZIVKv_oYoj8C&pg=PA34&lpg=PA34

Mauri, T., Colmina, R., y Gispert, I.(2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la Autorregulación en la Educación Superior. *Revista de educación*, 348. Enero-abril 2009, pp. 377-399. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_16.pdf

Mauri, T. y Rochera, M. (1997) Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 67. Recuperado de:
<http://www.grao.com/revistas/aula/067-informatica-en-el-aula--la-comprension-del-tiempo-historico/aprender-a-regular-el-propio-aprendizaje>

- Monterroso, J. (2011). *Relación entre Autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en asentamientos precarios de la Ciudad de Guatemala*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Morales, P. (2010). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. (5ta. Ed.) Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morales, P. (2008). *Medidas descriptivas básicas de tendencia central y de dispersión*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. (1ª. ed.). España: Narcea, S. A.
- Ritchey, F. (2002). *Estadística para las ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Rosario P., Mourão R., Baldaque M., Nunes T., Núñez J., González J., Cerezo R. y Valle, A. (2009), Tareas para casa, Autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas, *Revista de Psicodidáctica*. ISSN 1136-1034. 14:2 (2009) 179-192. Portugal. Recuperada de: <http://hdl.handle.net/1822/11859>
- Ruíz, R. (2009), *Correlación entre Autorregulación, Autoeficacia y Rendimiento Académico en las estudiantes de 1er y 5to año de la Carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S., García-Renedo, M. (Eds.)(2004).

Nuevos horizontes en la investigación sobre la Autoeficacia. (Versión electrónica, III Edición) Castelló de la Plana: *Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L.* Recuperado de:

http://books.google.com.gt/books?id=ADSRK6WGYdUC&pg=PA237&lpg=PA237&dq=Autoeficacia+academica&source=bl&ots=FBs3DHkt40&sig=pCgwEvs2s_SdgmCKkxKXTSr3g3Q&hl=es&sa=X&ei=0mQUUOCIFqLb6wGTpYDoBA&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Autoeficacia%20academica&f=false

Sánchez, A. (2012). *Nivel de Autorregulación de un grupo de estudiantes becados Loyola, becados Landívar y un grupo de estudiantes no becados, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Rafael Landívar.* Tesis Universidad Rafael Landívar, Campus Central, Guatemala. Recuperado de:

<http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/2012/05/83/Sanchez-Ana.pdf> Contenido de Tesis(PDF)

Sandoval, L. (2009) *Relación entre Autoeficacia y Autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Estrategias de Razonamiento de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar.* Tesis Universidad Rafael Landívar de Guatemala, Campus Central.

Sepúlveda, L (2014). *Relación entre optimismo, Autorregulación y rendimiento académico en alumnos de psicología clínica de la Universidad Rafael Landívar Tesis inédita,* Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007), Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario en opinión de los profesores y alumnos. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, pp. 443-473. Recuperada de:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

Vallés, A., & Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la inteligencia emocional. *Valencia: Promo libro*.

Valverde, O. (2011). *Las creencias de Autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*. Tesis inédita, Universidad de Valencia, España.

Vásquez, S. y Daura, F. (2013), Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1*: 305-324.

Woolfolk, A. (2006), *Psicología Educativa*. (9ª. Ed.). México: Pearson Educación.

Zimmerman, B. (1990), Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. Recuperado de:

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2#.UuGhOdK3XIU

Zimmerman, B. (2002), Becoming a self- regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, vol. 41, number 2. College of Education, The Ohio State University. Recuperado de: <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/ZimmermanBecoming-a-self-regulated-learner.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Estimado estudiante, con el fin de realizar un estudio de Tesis sobre “Autoeficacia y Autorregulación Académica”, te solicito llenarlos siguientes cuestionarios con total sinceridad, ya que tus respuestas serán de importancia para la obtención de resultados.

1. Nombre: 2. Edad:

3. Sexo: Varón (0) Mujer (1)

4. Curso: Décimo año Undécimo año

5. Sección:

Cuestionario sobre Autoeficacia académica general

Clave para responder. Cuando dudes sobre tu respuesta, repasa esta clave.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo, yo no Soy así, nada que ver conmigo	Bastante en desacuerdo, <i>tiene Poco que ver conmigo</i>	<i>Regular, a Veces sí ya veces no...</i>	Más bien de acuerdo, <i>soy Bastante así,</i> tiene bastante que ver Con lo que soy	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente</i>

	A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas que se me presentan.					
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase.					
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar a delante el grado.					
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me explican.					
5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases.					
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la <i>seguridad</i> de que voy a hacerlo bien.					
7. Académicamente me siento una persona competente.					
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> los exámenes.					
9. Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios escolares.					

ANEXO 2

1. Nombre:

2. Edad:

3. Sexo:

Varón (0)

Mujer (1)

4. Curso:

Décimo año

Undécimo año

5. Sección:

Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico

Señala la respuesta que mejor te describa; respondiendo con rapidez y sobre todo con sinceridad. ¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?

	Nada que ver conmigo		Yo soy así			
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	↓	1	2	3	4	↓
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5	
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	1	2	3	4	5	
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1	2	3	4	5	
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5	
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	1	2	3	4	5	
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	1	2	3	4	5	
8. Si me encuentro con dificultad es cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	1	2	3	4	5	
9. Después de las clases, ya encasa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	1	2	3	4	5	
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	1	2	3	4	5	
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	1	2	3	4	5	
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5	
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	1	2	3	4	5	
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	1	2	3	4	5	
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	1	2	3	4	5	
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	1	2	3	4	5	
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	1	2	3	4	5	

18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	1	2	3	4	5
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	1	2	3	4	5

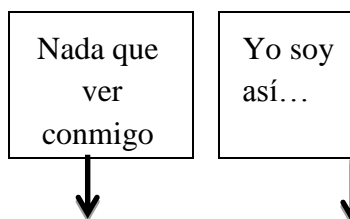
ANEXO 3

Hombre Mujer

Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad

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

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



1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	1	2	3	4	5
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	1	2	3	4	5
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1	2	3	4	5
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	1	2	3	4	5
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	1	2	3	4	5
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	1	2	3	4	5
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	1	2	3	4	5
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	1	2	3	4	5
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	1	2	3	4	5

14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente, reviso lo que se está diciendo	1	2	3	4	5
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	1	2	3	4	5
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	1	2	3	4	5
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	1	2	3	4	5

Fuente:

Torre Puente, Juan Carlos (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. pp. 239-240

Torre Puente, Juan Carlos (2006). *La Autoeficacia, la Autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Pontificia Comillas. **Algunos análisis** (Torre, 2006)

Fiabilidad (α de Cronbach) = .86, media = 74.50, desviación = 9.589 (con N = 1188)

Análisis factorial (Componentes Principales y rotación Varimax)

Ítems	I	II	III	IV
7. Tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender.	.797			
6. Tengo claro cuándo y por qué debo utilizar una estrategia y cuándo y por qué otra.	.735			
20. Tengo criterios personales sobre el estudio por los que me guío a la hora de estudiar.	.697			
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender.	.577			
3. Sé con precisión qué pretendo al estudiar cada asignatura.	.498	.346		
8. Si tropiezo con dificultades al estudiar. o cambio la forma de hacerlo o me esfuerzo más o ambas cosas a la vez.	.490	.331		
15. Cuando leo, me paro de vez en cuando y. mentalmente. Reviso lo que se está diciendo.		.671		
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.		.668		
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.		.550	.429	
12. Cuando estudio una asignatura, trato de identificar los conceptos que no comprendo bien.		.526		
18. Cuando estudio, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.		.509		
14. En mi estudio, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	.442	.466		
4. La inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.		.361		
10. Estoy al día en mis tareas de clase.			.787	
9. Tras las clases, en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que comprendo la información.			.781	
11. Tengo fuerza de voluntad para estudiar.	.404		.594	
5. Mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	.304	.355	.395	
19. En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.				.709
16. En clase, verifico con frecuencia si voy comprendiendo lo que el profesor explica.		.454		.561
17. Los obstáculos que encuentro al estudiar o en clase son un estímulo para mí.	.348			.549

Factor I (3, 6, 7, 8, 13 y 20), *conciencia metacognitiva activa*.

Factor II (1, 2, 4, 12, 14, 15 y 18) *control y verificación*

Factor III (5, 9, 10 y 11), *esfuerzo diario* en la realización de las tareas.

Factor IV, (16, 17 y 19) *procesamiento activo* durante las clases.

Relación con otras variables: (** p < .001)

	Enfoques en el estudio			Autorregulación	Autoeficacia
	Enfoque profundo	Enfoque de Logro	Enfoque Superficial		
Enfoque Profundo	1	.383**	-.184**	.564**	.300**
Enfoque de Logro		1	.200**	.531**	.242**
Enfoque Superficial			1	-.028	-.109**
Autorregulación				1	.482**
Autoeficacia					1

ANEXO 4

Lineamientos para elaborar un taller con el fin de aumentar el nivel de Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes del Bachillerato en Ciencias y Humanidades del Instituto San José.
Cristhian Murillo.

Introducción

Durante el primer semestre del año 2015, se midió el nivel de Autoeficacia y Autorregulación de las y los estudiantes del Décimo y Undécimo grado, que conforman el Bachillerato en Ciencias y Humanidades del Instituto San José, como parte de la investigación de tesis realizada por el autor de la presente propuesta.

Entre otros resultados, se encontró que el nivel de Autoeficacia percibida está por debajo del nivel de Autorregulación académica. Además la teoría encontrada sugiere que ambas variables pueden ser entrenadas y perfectibles, por tanto se proponen los siguientes lineamientos para elaborar un taller dirigido a las y los alumnos; estos lineamientos son parte de un programa más amplio que puede involucrar también una propuesta para desarrollar actividades dirigidas al profesorado. Se recomienda el formato de taller para que los participantes tengan la oportunidad de adquirir conocimientos teóricos y sobre todo, puedan practicar en vivo lo aprendido.

Objetivo General

- Mejorar el nivel de la Autoeficacia percibida y el nivel de Autorregulación Académica, de las y los estudiantes del Bachillerato en Ciencias y Humanidades del Instituto San José.

Objetivos específicos

Ofrecer al estudiantado herramientas prácticas que promuevan un mejor desempeño escolar.

Implementar un programa con la modalidad de talleres, con el propósito de aumentar el nivel de Autoeficacia y Autorregulación del estudiantado.

Contenidos propuestos

1. Qué es la Autoeficacia percibida y cuál es su aplicación en la realidad de las y los adolescentes.
2. Definición de Autorregulación según Zimmerman.
3. Cuáles son las dimensiones que incluye la Autoeficacia percibida y la Autorregulación académica, según Juan Carlos Torre: proporcionar ejemplos y trabajar sobre los ejemplos de los participantes.
4. Relación entre Autoeficacia, Autorregulación y el rendimiento escolar, y las implicaciones en el ámbito académico.
5. Las implicaciones que percibirse como autoeficaz y ser autorregulado tienen en la vida de las personas.
6. Cómo desarrollar y/o fomentar un estilo autoeficaz y autorregulado
7. Herramientas para la resolución de conflictos y la toma oportuna de las decisiones.

Referencias sugeridas

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. (1ª. Ed.). España: Desclée de Brouwer
- Blanco, H., Ornela, M., Aguirre, J. y Guedea, J., (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. *RMIE*, 2012, VOL. 17, NÚM. 53, PP. 557-571 (ISSN: 14056666). Facultad de Chihuahua, Escorza: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de: <file:///C:/Users/WR/Desktop/material%20de%20apollo/ANTECEDENTES/AUTOEFICACIA%20PERCIBIDA%20EN%20CONDUCTAS%20ACADEMICAS.pdf>
- Elvira-Valdez, M., Pujol, L., (2012). *Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad*. Universidad Simón Bolívar: Venezuela. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/612/334>
- García-Cruz, R., Guzmán, R. y Martínez, J. (2006), Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar y un centro: el adolescente. *Revista Científica Electrónica de Psicología ICsSa-UAEH*, (Nº2). Recuperada de: <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/psicologia/article/view/37>
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

ANEXO 5



**Universidad
Rafael Landívar**
Tradición Jesuita en Guatemala

Lunes, 20 de abril de 2015

Instituto San José

Rector: P. Marco Tulio Gomes, SJ.

Estimado y respetable Rector:

Nos place extenderle un cordial saludo, en ocasión de solicitarle que el estudiante de la Maestría en Educación y Aprendizaje, **Cristhian Joel Murillo** de la **Universidad Rafael Landívar**, pueda tener el debido permiso de usted, para realizar el proyecto de investigación en el **Instituto San José** y acceso a la misma con fines de obtener informaciones que le permitan desarrollar su proyecto de investigación de su tesis final, previo requisito para obtener el título de dicha maestría.

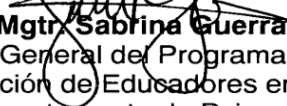
La investigación es relacionada al siguiente tema: La Relación entre la autoeficacia académica, el nivel de Autorregulación y el rendimiento escolar de las y los estudiantes del décimo y undécimo grado del Instituto San José.

Considere oportuno para su institución, que mediante dicho estudio se contribuirá al conocimiento y comprensión del tema.

Con saludos cordiales y a tiempo de agradecerle su atención a esta solicitud, aprovechamos la oportunidad para reiterarles nuestra más alta consideración y estima, por su apoyo a la labor de investigación científica de la **Universidad Rafael Landívar**.

Atentamente,




Mgtr. Sabrina Guerra de Chuy
Coordinadora General del Programa Regional
de Formación de Educadores en Servicio
Departamento de Psicopedagogía
Facultad de Humanidades

Vista Hermosa III, Campus Central, Zona 16. Apartado Postal 39 – C. Edificio M, Oficina 313. 01016 Guatemala, C. A.
PBX (502) 2426 2626, Ext. 2483. siguerra@url.edu.gt

Instituto San José

www.sanjoehn.org

El Progreso, Yoro
21 de Abril, 2015.

Señores Padres/ Madres.

La siguiente nota es para informarles que en la institución se están efectuando varios estudios de investigación como requisito de un grupo de docentes para acceder a su título de maestría en educación y aprendizaje, uno de esos estudios, pretende establecer la relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento escolar de los estudiantes del décimo y onceavo grado. Dicho estudio es dirigido por el Lic. Cristhian Joel Murillo, Psicólogo de nuestra Institución.

El estudio se realizará el día 28 de Abril, consiste en la aplicación de dos cuestionarios, el primero mide el nivel de autoeficacia y el segundo mide el grado de autorregulación, con una duración aproximada de 30 minutos para la realización de ambos instrumentos. La información obtenida será utilizada exclusivamente para fines investigativos y pedagógicos. Las y los estudiantes que respondan a los cuestionarios no serán identificados y será resguardado el anonimato de cada una de las personas que lo completen. Los hallazgos serán presentados a los padres, madres y educadores. Asimismo, podrán ser publicados en revistas científicas para que puedan aportar al estudio y al conocimiento de esta temática a nivel internacional.

El cuestionario aborda temas relacionados a:

- Gusto por las asignaturas.
- Dificultad de las asignaturas.
- Utilidad de las asignaturas.
- Suspensos previstos.
- Sobresalientes previstos.
- Conciencia metacognitiva activa.
- Control y verificación.
- Esfuerzo diario en la realización de las tareas.
- Procesamiento activo durante las clases.

Solicitamos su consentimiento para que su hijo o hija pueda participar de este estudio. Si usted acepta que su hijo o hija participe, favor llenar la esquila abajo.

Muchas gracias por colaborar con nosotros en esta investigación. Consideramos un tema de vital importancia para el sano desarrollo de sus hijos e hijas. Nuestra intención es identificar aspectos psicopedagógicos que debemos potenciar, así como elaborar algunas recomendaciones y acciones que puedan ser implementadas por los padres y las madres, considerando que tenemos una responsabilidad educativa compartida sobre esta temática.

Consentimiento informado

Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento escolar de los estudiantes del décimo y onceavo grado.

Yo _____ acepto que mi hijos/as
_____ del _____ grado
_____ Sección _____, participe(n) del estudio sobre La Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento escolar de los estudiantes del décimo y onceavo grado. Declaro que he comprendido cabalmente las condiciones del estudio y estoy consciente de los fines del uso de la información obtenida.

Teléfono_____ Firma_____

Atentamente:

Lic. Elsy Mileth Lopez

Directora

Lic. Cristhian Joel Murillo

Psicólogo