



**Las creencias de autoeficacia y su relación con los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales**

**Autores**

**Luisa Maria Hurtado Vinasco**

**Universidad Católica de Manizales**

**Maestría en Educación**

**Manizales Caldas**

**2017**

**Las creencias de autoeficacia y su relación con los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en**

**Educación**

**Asesor**

**Edilberto Granados López**

**Universidad Católica de Manizales**

**Maestría en Educación**

**Manizales Caldas**

**2017**

Nota de Aceptación

---

---

## **Dedicatoria**

## **Resumen**

La presente investigación llevada a cabo en la ciudad de Manizales, tuvo por objetivo determinar las relaciones de las creencias de autoeficacia en la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje en 546 estudiantes universitarios de 12 programas de pregrado. Del total de la muestra, 288 fueron hombres y 258 mujeres, con edades entre 17 a 43 años ( $M=21,8$  años,  $SD=3,22$ ). La investigación siguió un enfoque cuantitativo con diseño trasversal descriptivo de alcance correlacional. Los resultados mostraron relaciones entre las creencias de autoeficacia y el perfil motivacional de tipo intrínseco, valoración de la tarea y procesos de aprendizaje autorregulado. Como conclusión se plantea, que la autoeficacia como creencia asociada a los procesos de aprendizaje influye de manera significativa en la expectativa y valoración de las demandas de aprendizaje, lo que en conjunto termina afectando de manera positiva los procesos motivacionales asociados a la orientación intrínseca y el aprendizaje autorregulado. Así mismo, se pudo identificar que las creencias de autoeficacia, resulta un fuerte predictor de la orientación motivacional, así como de la asociación entre procesos de autorregulación y valoración de las tareas académicas.

### **Palabras Clave:**

Motivación, autoeficacia, orientación a meta, valoración de la tarea y autorregulación

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	5
Palabras Clave: .....	5
INTRODUCCIÓN .....	1
JUSTIFICACIÓN.....	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	10
2. OBJETIVO GENERAL .....	10
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	10
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	12
4 DESARROLLO TEÓRICO.....	33
4.1 La motivación y su relación con los procesos de aprendizaje .....	33
4.1.1 Metas intrínsecas de aprendizaje .....	36
4.1.2 Motivación con orientación de meta intrínseca .....	37
4.1.3 Motivación con orientación de meta extrínseca .....	38
4.2 El concepto de Autoeficacia y su relación con el aprendizaje.....	41
4.3 Autorregulación del aprendizaje .....	46
4.3.1 Autorregulación de la cognición:.....	49
4.3.2 Autorregulación de la dimensión afectivo-motivacional. ....	50
4.3.4 Autorregulación del contexto.....	50
5. ENFOQUE, DISEÑO Y METODOLOGICA .....	51
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	51
5.2 PARTICIPANTES .....	52
5.3 TIPO DE MUESTRA .....	52
5.4 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	52
5.5 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	54
6 RESULTADO.....	54
7. ANÁLISIS CORRELACIONAL.....	58
8. CONCLUSIONES .....	63
9. BIBLIOGRAFÍA .....	64

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje han sido tanto categorías como variables activas en la investigación educativa. Su importancia ha radicado especialmente, en que ambos conceptos encierran dos de los protagonistas de la educación como fenómenos social y cultural. El docente y el estudiante. Sin embargo, en las últimas décadas se ha venido dando un especial auge al estudio de la interrelación entre estos dos protagonistas, en especial en el vínculo afectivo y motivacional que se genera en el proceso de aprendizaje. Una de las premisas que acompaña dicho auge, se sostiene en el hecho, que la motivación, así como las creencias que presenta un estudiante al momento de aprender, resultan un factor decisivo para generar un aprendizaje autorregulado y con impacto positivo en términos de su rendimiento y desempeño académico.

De tal manera, la motivación resulta un factor esencial que permite explicar aspectos del aprendizaje tales como el bajo rendimiento académico, la pérdida de interés o incluso, explicar por qué estudiantes que presentan un buen desempeño, parecen no tener aprendizajes de largo aliento. La motivación en tanto, parecería estar vinculada a las capacidades que creen los estudiantes tener para realizar de determinada manera los procesos académicos planteados.

Es evidente que resulta ineficaz pensar en una educación para la masa con predominio de modelos de aprendizaje unificado, En su lugar, se estima necesario partir de las diferencias que cada estudiante presenta en relación a su orientación motivacional, sus creencias asociadas a

cómo aprende, a su vez, que la manera en que genera una valoración por cada aspecto de su proceso de aprendizaje.

La importancia de la motivación de acuerdo a lo anterior, radica, en que ésta resulta un predictor de los procesos de autorregulación del aprendizaje. En tanto, su comprensión y estudio resulta vital para comprender el aprendizaje desde una margen actitudinal, emocional y psicológico y no solo como un simple proceso de desempeño académico.



## **JUSTIFICACIÓN**

La motivación como factor asociado a los procesos de aprendizaje resulta en una fuerte variable cuyo valor radica en poder vincular aspectos como el auto concepto, la autorregulación y el rendimiento académico entre sí. De ahí, que la motivación ofrezca una ventana a la comprensión del porque estudiantes que muestran un excelente comportamiento y desempeño académico con relación a una asignatura, al pasar a otros niveles más complejos parecieran no recordar nada de lo visto, o por qué estudiantes que tienen un alto valor en la realización de una tarea desarrollan creencias asociadas a su efectividad frente a un determinado proceso académico, y ante cualquier novedad su motivación declina.

Los aspectos anteriores colocan sobre la mesa aspectos que ya se estudiaban como variables de las problemáticas educativas al final de la década de los años de 1980 y principios de los años de 1990. De estas fechas es el Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ, por sus siglas en inglés, que sería desarrollado por el profesor Paul Pintrich, para estimar desde una mirada cognitivo social, los valores emotivos asociados al aprendizaje.

Dichas escalas nominadas al interior del test como estrategias de aprendizaje entre las que resaltan las cognitivas, las de autorregulación, y la escala alusiva a las estrategias de gestión de recursos y búsqueda de ayuda, representan el corpus metodológico y a su vez instrumental para dar noticia de lo que sucede con la motivación en procesos concretos de aprendizaje.

En consecuencia, y de acuerdo a lo anterior, la motivación paso a convertirse en una variable con la cual poder explicar los denominados aprendizajes vinculados a un indicador de meta, o como se conocen desde el cuestionario MSLQ, aprendizaje orientados a metas, que muchas veces contribuyen a la generación de falsas creencias en los estudiantes, quienes a partir de sus experiencias y hábitos de estudio desarrollan esquemas con los que operan y creen estar respondiendo a un determinado proceso de gestión y autorregulación, pero que la evidencia académica pareciera no corroborar.

Así pues, la motivación como variable intrínseca en los procesos de aprendizaje permite advertir aspectos tales como la orientación a metas extrínsecas, que facilita determinar el comportamiento de un estudiante cuyo interés posiblemente solo este centrado en dar razón a un determinado proceso académico, más no, en fijar un conocimiento sistemático sobre un área determinada de aprendizaje disciplinar, o su opuesto, la orientación a metas intrínsecas, que permite dar cuenta, de relaciones casi lineales entre los procesos de meta cognición propios de aquellos estudiantes que presentan niveles variables de autorregulación del aprendizaje, y que resultan llevársela mejor con la implementación de estrategias de aprendizaje destinadas a la organización de la información, la elaboración o comprensión crítica de procesos a través del uso de la estrategia de pensamiento crítico.

Con lo anterior, una investigación que centre su objeto de estudio en la motivación en relación a los procesos de autorregulación y estrategias de aprendizaje, resulta no solo pertinente, sino necesaria para indagar por la manera en que se están dando los procesos de formación del

personal profesional al interior de las universidades, y poder advertir con ello, posibles fallas estructurales en el manejo de la información, fortalecer procesos destinados a la autorregulación meta-cognitiva, así, como conocer porque razón los procesos educativos de formación profesional requieren de apoyo sistemático en la sistematización y elaboración de esquemas cognitivos que permitan aprendizajes sustentables, y no solo situacionales y contextualizados a la demanda de una asignatura en particular, de un docente o de un proceso de clase específico.

Uno de los retos más importantes que tiene hoy la educación es el entendimiento del nuevo papel que cumple el estudiante, el dominio que presenta en los procesos de aprendizaje, así como sus características y estados a nivel emocional y psicológico dentro de este proceso.

Lo que se espera y se piensa de los nuevos roles que debe cumplir la educación, es que el estudiante, aparte de tener bases sólidas de conceptos y academia, también sea autónomo, eficiente, capaz, profesional, honesto y responsable, con un perfil integral para ser buen egresado de cualquier universidad.

De esto se trata este proceso, de no solo evidenciar el conocimiento académico que puede alcanzar un estudiante; sino de detallar y prestar atención a los factores emocionales y psicológicos que pueden afectar al educando en su proceso de formación y a su vez como incide esto en la orientación a meta del mismo. Al respecto Collazos (2001) refiriendo el aprendizaje colaborativo plantea:

Los estudiantes que estén comprometidos en el proceso de aprendizaje tienen las siguientes características:

- Responsables por el aprendizaje: Los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje y son autoregulados. Ellos definen los objetivos del aprendizaje y los problemas que son significativos para ellos, entienden que actividades específicas se relacionan con sus objetivos, y usan estándares de excelencia para evaluar qué tan bien han logrado dichos objetivos.
- Motivados por el aprendizaje: Los estudiantes comprometidos encuentran placer y excitación en el aprendizaje. Poseen una pasión para resolver problemas y entender ideas y conceptos. Para estos estudiantes el aprendizaje es intrínsecamente motivante.
- Colaborativos: Los estudiantes entienden que el aprendizaje es social. Están “abiertos” a escuchar las ideas de los demás, a articularlas efectivamente, tienen empatía por los demás y tienen una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas. Tienen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás.
- Estratégicos: Los estudiantes continuamente desarrollan y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. Esta capacidad para aprender a aprender (metacognición) incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos, aun cuando los modelos puedan estar basados en información compleja y cambiante. Este tipo de estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas de forma creativa y son capaces de hacer conexiones en diferentes niveles. (pp.3)

Así se entendería que la educación superior en los diferentes semestres, requiere de gran autoeficacia consecuencia de las creencias individuales de cada sujeto. Por lo tanto, “la autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora

del logro académico (Pajares 1997, 2001). Este constructo psicológico, propuesto por Bandura (1986), se definió como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados”. (Contreras, 2005, pp. 185)

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La motivación y su relación con los procesos de aprendizaje y de autorregulación, tienen por objeto explorar el nivel anímico que tiene un determinado individuo al hacer frente a los desafíos que le representa un proceso particular de aprendizaje.

En consecuencia, la motivación opera dentro de dichos procesos, a través de las creencias manifiestas que el individuo pueda llegar a tener en determinadas situaciones y en particular, en cómo dichas creencias, terminan ejerciendo un tipo de influencia e impacto en el resultado final de su actividad académica. De esto resulta, que aquello que se nomina como motivación, obedece al plano de las acciones que los individuos ejecutan en virtud no de lo que ellos son, sino en consonancia de lo que creen saber y poder hacer, lo que incide de acuerdo a Tapia (1997) sobre la forma en que estructuran sus pensamientos así, como la manera en que aprenden.

La motivación en consecuencia al incidir sobre la manera en que los individuos piensan y en particular, en cómo generan sus estrategias a partir de dichos pensamientos para la adquisición del aprendizaje y de la autorregulación, puede ser entendido desde dos vías; una vía intrínseca y otra extrínseca (Tapia, 1997, Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1993). Dichas vías, permiten establecer la orientación motivacional que guía a un estudiante en una determinada tarea o actividad académica.

De acuerdo a esto, la orientación a metas intrínsecas (OMI) y la orientación a metas extrínsecas (OME) Pintrich y De Groot (1990), Pintrich et al (1993), Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013), permiten advertir el nivel de compromiso que un determinado estudiante tiene para con sus procesos de aprendizaje, así, como valorar los factores motivacionales que le mueven aprender.

La orientación a metas intrínsecas (OMI) por lo general se presenta en individuos cuyo interés está centrado en alcanzar un resultado específico, de ahí, que la OMI sirva de indicador para establecer cuando un estudiante está tomando sus acciones como fines en sí mismos y no como simples medios para alcanzar un resultado distinto. En cambio, la evidencia de una orientación a metas extrínsecas (OME), permite advertir un tipo específico de acción cuya asociación se encuentra vinculada a otros intereses tales como ganar un examen, obtener buenas calificaciones o pasar el semestre.

De acuerdo a la diferenciación anterior, un estudiante cuya motivación esté vinculada a una motivación de tipo intrínseca, estará más dispuesto a implementar diferentes estrategias de tipo cognitivo con el fin de alcanzar lo que su proceso de aprendizaje le demande, lo que permite advertir la disposición para esfuerzos mentales adicionales que le permitirá niveles altos de compromiso y autorregulación. El caso contrario aparecerá en estudiantes cuya motivación se halle fuera de una motivación intrínseca, ya que su comportamiento y compromiso operará de acuerdo al provecho que pueda obtener de dicha acción.

El aprendizaje de acuerdo a la orientación de meta se estima en consecuencia, como un indicador del desempeño de un determinado estudiante independiente del área de formación u obligación académica en la que se encuentre. En este sentido.

## **1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cuál es la relación de las creencias de autoeficacia en la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales?

## **2. OBJETIVO GENERAL**

- Determinar la influencia de las creencias de autoeficacia en la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar en estudiantes universitarios las principales relaciones entre las creencias de autoeficacia, motivación y procesos de autorregulación del aprendizaje.
- Caracterizar las relaciones entre las creencias de autoeficacia, motivación y procesos de autorregulación del aprendizaje.
- Analizar las correlaciones más significativas entre las creencias de autoeficacia, motivación y procesos de autorregulación del aprendizaje.



- Determinar de acuerdo a las correlaciones realizadas las relaciones entre las creencias de autoeficacia con la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1. En una investigación realizada por Fernández Artata, titulada el Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú, realizada en el año 2007.

El objetivo fue estudiar la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 313 maestros de las diferentes UGEL (es) de Lima Metropolitana, de los cuales 224 son del sexo femenino y 89 del sexo masculino. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: el Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (PALS, 1997, 2000), el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva (MSQL, 1991), la Escala de Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfok (2001) y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002). Los resultados indican la existencia de relación positiva entre las variables estudiadas. Así mismo, se identifica la influencia de la variable prácticas de aprendizaje del maestro, sobre el desempeño docente según los niveles de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Se discuten los resultados en función de los objetivos del estudio. (Fernández-arata, 2007)

2. Esta es una investigación realizada por Piemontesi<sup>1</sup> y Heredia titulada la Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico, publicada en el 2011. Su objetivo

está enfocado Preocupación, Emocionalidad, Interferencia y Falta de confianza son dimensiones de un mismo constructo llamado “Ansiedad Frente a los Exámenes” (Hodapp, 1991), sin embargo, cada una de estos sub-componentes puede tener relaciones diferentes con las estrategias de afrontamiento que utilicen los estudiantes para manejarlas, su eficacia percibida para regular su aprendizaje, e incluso con su rendimiento. En el presente estudio se exploraron las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, las estrategias de afrontamiento utilizadas previamente a un examen importante, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos demostraron un patrón de relaciones entre las variables que puede ser interpretado en el marco general de la teoría de la reducción de la eficiencia del procesamiento (Gutiérrez Calvo, 1999 Conclusiones La relación tradicional encontrada entre la ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico parece ser mucho más compleja que una simple relación lineal entre estas dos variables. La teoría de la reducción de la eficiencia y los resultados obtenidos en esta investigación dan soporte a este supuesto, encontrando algunas variables mediadoras en dichas relaciones. Por otro lado, también la tradicional concepción bidimensional de la ansiedad frente a los exámenes, pierde sentido cuando nos basamos en modelos multidimensionales de la misma mediante los cuales las relaciones que se establecen con otras variables pueden ser diversas y hasta opuestas para las distintas dimensiones. (Heredia, 2011)

1. Esta es una investigación realizada por Blanco, titulada las creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo, publicada en el año 2010. Este trabajo evaluó en el ámbito educativo dos proposiciones

derivadas de la Teoría Cognitiva Social: a) las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado y, b) dado un ámbito específico, el constructo autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes. La muestra, formada por 272 estudiantes universitarios, completó medidas de autoeficacia general, autoeficacia académica, autoeficacia estadística y actitudes hacia la Estadística (componentes cognitivo y afectivo). Se llevaron a cabo varios Análisis de Componentes Principales y Análisis Factoriales Confirmatorios, entre otros procedimientos. Tomados en conjunto, los resultados obtenidos apoyan las proposiciones de partida. En primer lugar, efectivamente nuestros datos permiten mantener la hipótesis de que la autoeficacia general, la autoeficacia académica y la autoeficacia estadística son constructos distintos, aunque relacionados entre sí. El patrón de correlaciones identificado entre los constructos, además, se ajusta también a lo hipotetizado, de modo que la magnitud de su asociación está determinada por la proximidad en la especificidad entre las medidas. En segundo lugar, también se ha mostrado cómo las creencias de autoeficacia para la realización de tareas estadísticas constituyen un constructo distinguible de aquél representado por las evaluaciones presentes en las medidas clásicas de actitudes hacia la Estadística. La autoeficacia estadística ciertamente está asociada a la evaluación afectivocognitiva de los sujetos sobre este dominio, pero no en un grado que sugiera la existencia de un único constructo. Los resultados del estudio creemos que hacen una aportación de interés a la investigación educativa en varios sentidos. Desde el punto de vista teórico, se ha generado conocimiento relativo a la Teoría Cognitiva Social en el contexto universitario español; aportando evidencia sobre la generalidad de los presupuestos mantenidos por dicho enfoque teórico. (Blanco, 2010)

2. Investigación realizada por Villamarin de la Universitat Autònoma de Barcelona, titulada Autoeficacia: investigaciones en Psicología de la Salud, publicada en 1994. En el presente artículo se revisan algunos estudios empíricos realizados por nuestro equipo de investigación en tres ámbitos de la Psicología de la Salud: la conducta de fumar, el tratamiento psicológico de las tensionales, y la psicooncología. Todos estos trabajos están inspirados, al menos parcialmente, en la teoría de la auto-eficacia de Bandura. Los resultados obtenidos, aunque de alcance limitado, parecen indicar que las expectativas de eficacia y de resultados modulan el efecto terapéutico de algunos tratamientos psicológicos y constituyen buenos predictores de algunas conductas relacionadas con la salud. Se concluye que: a) En todos los casos se han definido y evaluado tanto las expectativas de eficacia como las expectativas de resultados, al contrario de lo que suele ser habitual en esta línea de investigación, en que se consideran únicamente las expectativas de eficacia. b) Se ha prestado una atención especial a la problemática implícita en la distinción entre expectativas de eficacia (más o menos moleculares) y de resultados (autorreferenciales y no autorreferenciales). c) Los resultados obtenidos parecen confirmar el supuesto de que las expectativas ejercen un cierto papel modulador del efecto terapéutico de los tratamientos psicológicos y de que constituyen buenos predictores de la conducta. d) Algunos de los trabajos descritos, en particular los que se ubican en el área de la Psicología Oncológica, constituyen ciertamente una novedad, en la medida en que suponen, que nosotros sepamos, la aplicación por vez primera de la teoría de Bandura en este ámbito de la Psicología de la Salud. (Villamarin, 1994).
3. Esta es una investigación realizada por Zimmerman, Kitsantas y Campillo, titulada Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva en el año de

2005. Este artículo da un panorama general de la investigación de los constructos de autorregulación, autoeficacia y eficacia autorreguladora. Asimismo, examina como se han medido los mismos hasta la actualidad. También se describe el Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje (Self-Efficacy for Learning Form, SELF), una nueva escala diseñada para evaluar las creencias de autoeficacia de los estudiantes en relación a la utilización de procesos específicos autorregulatorios en una variedad de áreas de funcionamiento académico, tales como estudiar, tomar apuntes, realizar exámenes, leer y escribir. Se encontró que esta medida de la eficacia autorregulatoria desempeña un papel mediador entre el compromiso de los estudiantes en sus tareas escolares y el rendimiento académico. Finalmente se discuten algunas consecuencias pedagógicas que derivan de la investigación sobre la autoeficacia académico. Como conclusión esta investigación acerca de la autorregulación académica ha demostrado que procesos esenciales, tales como formulación de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autorreacciones desempeñan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes. Estos procesos se han evaluado con una variedad de procedimientos, tales como entrevistas estructuradas (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), escalas de evaluación para educadores (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) y diversos cuestionarios (Pintrich & DeGroot, 1990; Weinstein et al., 2004). Una dimensión fundamental de la autorregulación incluye la motivación puesto que los estudiantes autorreguladores deben usar recursos específicos para mantener el interés, especialmente cuando se enfrentan con obstáculos para el éxito académico. La autoeficacia es una creencia motivacional clave que ha sido vinculada conceptual y empíricamente a las creencias autorregulatorias: los estudiantes que confían en sus capacidades para usar procesos autorregulatorios se sienten más motivados para alcanzar metas personales. La eficacia autorregulatoria se refiere a las creencias acerca del uso de procesos de aprendizaje

autorregulados como formulación de metas, autosupervisión, empleo de estrategias, autoevaluación y autorreacciones. También describimos un nuevo instrumento, la escala SELF, que evalúa la eficacia autorregulatoria, y explicamos los primeros estudios relacionados con las propiedades psicométricas del mismo. Esta medida de la autoeficacia autorregulatoria es mediadora entre los efectos del compromiso de los estudiantes en sus tareas escolares y los resultados académicos (como son las calificaciones promedio). La eficacia autorregulatoria también resultó estar correlacionada con las percepciones de los estudiantes acerca de su responsabilidad académica. Estos descubrimientos, que demuestran el papel mediacional de estas creencias automotivadoras, poseen un valor especial para los educadores interesados en optimizar las tareas o trabajos que encargan a sus estudiantes. Los educadores podrían usar la escala SELF con la finalidad de medir la eficacia autorregulatoria de sus estudiantes en diversas áreas académicas como estudiar, escribir, leer, tomar apuntes y realizar exámenes. Por consiguiente, se pueden desarrollar programas apropiados de instrucción que permitan incrementar el sentido de eficacia de los estudiantes para que regulen sus actividades académicas. (Barry J. Zimmerman, 2005).

4. Esta es una investigación realizada por Navarro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Departamento de Educación de la Universidad Pontificia Comillas, como objetivo tiene la relación que existente entre las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza representa una de las preocupaciones permanentes de la investigación educativa, desde los años setenta y especialmente a partir de la publicación de un artículo de Clark y Peterson (1986) denominado “Teachers’ Thought Processes”<sup>1</sup>. En la actualidad aún cobra especial relevancia el estudio de este tema, con la finalidad última de mejorar las creencias

pedagógicas de los profesores, dada la importancia que éstas cobran en su acción didáctica y, por lo tanto, en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los datos que aporta la investigación educativa permiten establecer una cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, subrayando la importancia de potenciar o, por el contrario, inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los alumnos en áreas muy diversas. Numerosos trabajos e investigaciones ha pretendido contrastar cómo las creencias de los profesores influyen y determinan la conducta docente. En este sentido, algunos resultados muestran que esta relación no existe, pero en la mayoría de los estudios se da de forma evidente (Marcelo, 1987).

Los procesos metodológicos desarrollados para el estudio de este tipo de creencias han sido principalmente descriptivos<sup>1</sup>; por esta razón, los resultados de la investigación no pueden compararse entre sí con absoluta exactitud. En general, las conclusiones de todos estos estudios son dispersas, en el sentido que no existe entre los investigadores un modelo común de investigación e interpretación sobre las creencias educativas. La diversidad de estudios desarrollados en este ámbito permite concluir acerca de la importancia de atender a las creencias que albergan los profesores, cuya concepción varía en función de los estudios analizados. En algunos casos se presentan como categorías (gestión de la clase, rol del profesor, aprendizaje, etc.), en otros como afirmaciones (enseñar es comunicar información, el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje afecta a la instrucción, etc.) (Kansanen y otros, 2000). (Navarro)

5. Investigación realizada por Fabián O. Olaz de la Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina. titulada autoeficacia,



diferencias de género y comportamiento vocacional, en el año 1997. Tal como afirma Bandura (1987) las elecciones que hace un individuo durante el período de formación y que influyen en su desarrollo son determinantes del curso futuro de su vida. Tales elecciones favorecen el desarrollo de distintas competencias, intereses y preferencias a la vez que establecen límites en las alternativas que pueden considerarse de forma realista. Sin embargo, existen sólo unas pocas decisiones que ejercen una influencia tan profunda sobre la vida de los seres humanos como la elección de una carrera o profesión (Hackett,1999). Es por ello que numerosos psicólogos dedican sus esfuerzos al estudio y comprensión de los fenómenos relacionados a las elecciones en el campo vocacional, como así también a ayudar a las personas a resolver problemas relacionados con la toma de decisiones en este campo (Fretz, 1982; Heppner, 1978).

En general, los estudios realizados acerca de la autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales encontraron que esta se relaciona con la indecisión y la seguridad en las elecciones de carrera, con la madurez en las decisiones, con el comportamiento exploratorio de opciones vocacionales, y con un número de otras variables vocacionales (Zeldin, 2000). Sin embargo no se han encontrado diferencias significativas entre los géneros en autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales (Bergeron y Romano, 1994; Taylor y Betz, 1983).

Debido a que en la sociedad occidental el manejo del hogar continúa siendo en gran parte responsabilidad femenina, en los últimos años ha recibido una creciente atención el impacto del conflicto de roles múltiples en las alternativas vocacionales consideradas por las mujeres. Es por ello que las diferencias de género en la autoeficacia para combinar las tareas del hogar con las de la carrera (autoeficacia para roles múltiples) ha recibido una gran atención por parte de los investigadores. Las mujeres universitarias muestran una autoeficacia más fuerte que la de los hombres para el manejo de roles múltiples en combinación con carreras y trabajos tradicionalmente femeninos. En el caso de profesiones y carreras consideradas como

tradicionalmente masculinas, las creencias de autoeficacia para el manejo de roles múltiples son equivalentes para ambos sexos (Hackett, 1999). Resumiendo, el objetivo general de la educación deberá trascender el desarrollo de la excelencia académica. La institución educativa deberá asumir la responsabilidad de preparar individuos seguros de sí mismos, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Las escuelas y universidades deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la excelencia académica al mismo tiempo que debe nutrir las autocreencias necesarias para mantener la excelencia en sus vidas adultas. En palabras de Bandura (1987): "Los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de autoeficacia se encuentran bien capacitados para educarse a sí mismos cuando tienen que depender de su propia iniciativa."

6. Investigación realizada por Barraza Macías del Área de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango en el año de 2010, su objetivo está enfocado en pro de la Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes, El presente trabajo se planteó como objetivos: a) Establecer el nivel de confiabilidad del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica y b) Determinar las evidencias de validez, basadas en el contenido y la estructura interna, que respaldan el uso del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Para el logro de estos objetivos, y apoyándose en un enfoque teórico sociocognitivo, se llevó a cabo un estudio instrumental donde se retomó la aplicación de dicho inventario a tres muestras secuenciales e independientes, en un primer momento, lo que permitió conformar una base de datos con 657 alumnos de educación media superior, superior y de postgrado, en un segundo momento. Los resultados permiten asegurar que el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica es un buen instrumento para medir el constructo: Autoeficacia Académica. Discusión de

resultados. Conclusiones Las creencias de autoeficacia, como otros constructos similares (p. ej. autocon- cepto), pueden ser medidos empíricamente a partir de la información proporcionada por el propio sujeto; bajo esa premisa es que se construyó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica, del cual se informa en el presente estudio su proceso de validación psicométrica. A partir del análisis realizado se puede afirmar que el IEAA presenta las siguientes propiedades psicométricas: a. Confiabilidad: se obtuvo un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades; estos niveles pueden ser considerados como muy buenos tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006). Teniendo en consideración que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento, se puede afirmar que los ítems del IEAA pueden ser considerados homogéneos, en el sentido de que miden lo mismo, o en otras palabras, representan el mismo dominio empírico, que en este caso son las expectativas de autoeficacia académica. (O.Olaz, 2010).

9. Investigación realizada por Carrasco Ortiz y Gándara de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el año 2002 titulada Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes El presente trabajo trata de estudiar las propiedades psicométricas y la dimensionalidad de la Children's Perceived Self-efficacy Scale de Bandura (1990). Su finalidad es explorar e investigar la percepción de eficacia del niño en distintos ámbitos de su vida como el académico, el social, el lúdico y el autocontrol. Partiendo de una muestra representativa de 543 sujetos (274 varones, 50,5% y 261 mujeres, 48,1%) comprendidos entre 8 y 15 años de edad, se realizan comparaciones entre los datos ya publicados de distintas muestras de otros países. Los resultados han mostrado adecuadas características psicométricas coherentes con los trabajos consultados. Discusión El presente instrumento ha

mostrado características psicométricas adecuadas y una importante coherencia con escalas similares utilizadas en trabajos anteriormente realizados por otros autores (Bandura et al., 1996; Bandura, et al., 1999; Caprara et al., 1998; Pastorelli et al., 2001). La fiabilidad y validez halladas en este instrumento permiten utilizar la medida de autoeficacia percibida resultante, como un buen indicador para el conocimiento de esta variable en la población infantil, cuyas implicaciones en el desarrollo social y emocional parecen relevantes. (Gándara, 2002)

**10.** investigación realizada por Blanco Vega, Ornelas Contreras, Aguirre Chávez y Guedea Delgado, en el año de 2012 titulada autoeficacia percibida en conductas académicas diferencias entre hombres y mujeres. El objetivo de esta investigación consistió en comparar 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. Futuras investigaciones deberían replicar estos hallazgos en muestras más amplias. Como conclusiones: En relación con el factor comunicación, es decir, expresar ideas con claridad, hacer comentarios y aportaciones pertinentes, en caso de desacuerdo ser capaz de entablar un diálogo con los profesores y sentirse bien con su desempeño cuando se habla enfrente de una clase o grupo de gente; aun cuando en la autoeficacia percibida actualmente entre hombres y mujeres no hay diferencias significativas, sí las hay en cuanto que las mujeres se perciben con mayor

necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces que los hombres. En cuanto a los factores atención –escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero, o a las preguntas y aportaciones de los compañeros, poner atención cuando los profesores o compañeros dan la clase y escuchar las preguntas y comentarios de mis profesores– y excelencia –cumplir con las tareas que se asignan, entregar puntualmente los trabajos que se encargan, prepararse para los exámenes, y ser cumplido en cuanto a la asistencia– las mujeres se perciben como más autoeficaces, al mismo tiempo que con mayor necesidad y posibilidad de serlo que los hombres. Por otro lado, los varones muestran una mayor insatisfacción o disonancia y se perciben con mayor posibilidad de mejoría en el factor excelencia. De lo anterior se puede concluir que las mujeres muestran un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares; esta conclusión, en general, concuerda con los resultados de una investigación respecto de diferencias de género en estudiantes de secundaria, donde Saunders et al. (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de auto-eficacia académica que los hombres así como mayores deseos de terminar sus estudios. (Guedea, 2012)

**11.** Investigación, realizada por Reyna del Instituto Cervantes de Múnich, titulada el papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. En el presente artículo se dan a conocer los resultados de la investigación que tiene como finalidad abordar el papel de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en un contexto formal extraescolar.

Este estudio se sitúa en el campo de adquisición del español como lengua extranjera con aprendientes adultos alemanes. Se ha optado por una metodología que se adapta a los modelos de tipo descriptivo correlacional para establecer las posibles relaciones entre las variables estudiadas. Para medir estadísticamente las posibles correlaciones entre las

variables estudiadas, se ha aplicado el Coeficiente de Correlación de Pearson. Se pretende, por un lado, averiguar el tipo o tipos dominantes y el grado de motivación de los informantes para aprender el E/LE, y, por el otro, detectar las actitudes hacia diferentes factores del proceso de enseñanza- aprendizaje y la posible correlación de las mismas, de los resultados lingüísticos y la perseverancia en el aprendizaje de la LO.

Para recoger los datos sobre el grado y el tipo de motivación y las actitudes se ha utilizado como herramienta un cuestionario diseñado para dicho propósito. Los resultados lingüísticos se han controlado a través de la prueba lingüística de nivel realizada por el equipo docente del centro. Finalmente, la perseverancia se ha comprobado por medio de las matrículas de los dos trimestres siguientes. (Reyna)

**12.** Investigación realizada por Flores Macías, Gómez Bastida de la Facultad de Psicología en la División de estudios de Posgrado, llamada Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos en el año 2007, Los estudios sobre motivación se han enfocado en tres aspectos que son importantes por sus implicaciones educativas: las variables relevantes para valorar la motivación hacia la escuela; las diferencias motivacionales entre estudiantes con diferente rendimiento académico y los cambios en la motivación conforme se avanza en la escuela. Considerando estos aspectos se desarrolló el presente estudio con los objetivos de: diseñar, validar y confiabilizar un instrumento psicométrico para indagar cómo se perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares típicas de la escuela secundaria mexicana, e identificar si existe una relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, el grado escolar y el sexo. Los resultados indican que el rendimiento académico se relaciona con la forma como se percibe la motivación, que los alumnos cambian su percepción de la motivación en el

transcurso de su vida escolar y existen diferencias entre hombre y mujeres sólo en algunos aspectos. (Bastida, 2010)

**13.** Investigación realizada por Bresó, Salanova, Martínez, Grau Y Agut, en el año de 2007, titulada éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica grupo de investigación wont. universitat jaume i. universidad de Murcia discusión en este trabajo comprobado la existencia de relaciones entre las experiencias de éxito pasado y las expectativas de éxito futuro, y el papel mediador de la autoeficacia en esa relación. Concretamente, se ha establecido la relación causal entre los éxitos académicos y las expectativas de resultado en los estudios, y esta relación está mediada parcialmente por la eficacia académica percibida la hipótesis de partida proponía la relación entre el éxito académico (pasado) y las expectativas de resultado (futuro) considerando que esta relación está mediada por el nivel de eficacia percibida por el estudiante para afrontar con éxito sus tareas y obligaciones académicas. Sin embargo, el modelo que mejor ajusta a los datos es un modelo donde esa mediación no es total sino parcial. Por tanto, el éxito pasado influye directamente sobre las expectativas de éxito pasado, pero también a través de las expectativas de eficacia. Por otra parte, dada la importancia que la variable género tiene en la investigación sobre autoeficacia académica, en el presente trabajo hemos considerado también este aspecto como factor determinante de diferencias en ciertas variables relacionadas con la autoeficacia. Esto es, en las experiencias de éxito académico y en las expectativas de resultado, además de considerar las diferencias en función del género en la propia variable de autoeficacia académica. Los resultados muestran que existen diferencias en función del género tanto en éxito académico como en cuanto a las expectativas de resultado. Las estudiantes obtienen mejores ejecuciones, aprueban más exámenes que sus compañeros varones. Al mismo tiempo, las mujeres también tienen mejores expectativas de terminar sus estudios con éxito. Sin

embargo, el nivel de eficacia académica percibida es similar en hombres y mujeres, por lo que esto pone de manifiesto. (Edgar Bresoisabel M. Martinez)

**14.** Investigación realizada por Camposeco Torres, con dirección del doctor Bermejo Fernández, titulada la autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico, en el año 2012. Como se esperaba, la autoeficacia y motivación de los estudiantes fue predictor importante en sus logros en matemáticas. Por lo tanto, los resultados de este estudio proveen información de cómo la autoeficacia y la orientación motivacional influyen en el desempeño en matemáticas a través de lo étnico. Reportando que el desempeño en matemáticas de los estudiantes latinoamericanos de primera generación es significativamente menor que la de los latinoamericanos de segunda generación, así como de los españoles. Aunque los marcadores de los estudiantes latinoamericanos de primera generación en su habilidad para medir fueron significativamente menores que la de los latinoamericanos de segunda generación así como la de los españoles no es considerable que sea la razón para el bajo desempeño en matemáticas de los estudiantes latinoamericanos de primera generación.

De cualquier manera, esta relación fue más fuerte para los españoles y los latinoamericanos de segunda generación que para los latinoamericanos de primera generación, lo que sugiere que la habilidad puede no ser tan importante para los latinoamericanos de primera generación en el desarrollo de la autoeficacia. La habilidad, logros anteriores en matemáticas y la autoeficacia contabilizaron 39,6% de la variación en el desempeño en matemáticas de los estudiantes latinoamericanos de primera generación así como un 80,1% latinoamericano de segunda generación, mientras que las mismas variables estabilizaron para



un 64,5% de la variación en el desempeño en matemáticas de los estudiantes españoles. La habilidad parecía haber reducido efectos en la autoeficacia y desempeño en matemáticas para los estudiantes latinoamericanos de la primera generación. Por lo tanto, los estudiantes latinoamericanos de primera generación no estuvieron interesados en prestar atención al evaluar su habilidad en lo académico como los estudiantes españoles y los latinoamericanos de segunda generación. (Fernandez, 2011)

**15.** Esta es una investigación realizada por Cid H, Orellana, Barriga en el año 2010, titulada Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. Su objetivo es validar la escala de autoeficacia en Chile. Material y Método Estudio realizado con datos obtenidos desde una muestra de 360 personas de ambos sexos, en edades comprendidas entre 15 y 65 años de la Comuna de Concepción (Chile)<sup>12</sup>. Se aplicó en entrevista personalizada; las escalas de Autoeficacia General, de Autoestima y de Estado de Salud Percibido, previo consentimiento informado. Para llevar a cabo la evaluación psicométrica de la EAG en español, en esta investigación se analizó la confiabilidad y validez del instrumento. La confiabilidad se estudió a través de la consistencia interna utilizando el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach que mide la correlación promedio entre reactivos y el número de reactivos de un determinado instrumento o cómo el constructo está representado en cada reactivo 13-15. Este coeficiente oscila entre -1,0 y +1,0, y se consideró que los reactivos medían en forma óptima el constructo cuando sus valores fluctuaban entre 0,7 y 0,9<sup>15-16</sup>. La validez del instrumento se analizó a través de validez de constructo y de criterio siguiendo los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2003), quienes definen la validez de un instrumento como “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 346)<sup>17</sup>. Estos autores adaptan las recomendaciones dadas en la década

1950-59 por el Comité de Tests Psicológicos de la American Psychological Asociación con respecto al proceso de validación de los instrumentos que miden constructos psicológicos antes de su publicación<sup>18</sup>. Inicialmente la EAG se llevó a revisión por 552 expertos del área de Psicología, Sociología y Enfermería para asegurar la comprensión de los reactivos ,posteriormente se realizó prueba piloto del instrumento en la cual 40 personas mostraron una buena comprensión de la escala. La validez del constructo autoeficacia percibida, se analizó por medio de los estadísticos de los elementos, correlación entre los elementos y, entre elemento y escala total; y correlación con los constructos autoestima y estado de salud percibido (validez de criterio concurrente). (Heredia, 2011) (Patricia CID H, 2010)

**16.** Esta es una investigación realizada por Carbonero y Merino Tejedor de la Universidad de Valladolid, en el año 2004. Titulada Autoeficacia y madurez vocacional. El objetivo de esta investigación es desarrollar un programa de orientación vocacional que permita a los alumnos de Educación Secundaria fomentar su autoeficacia vocacional, así como su madurez vocacional. El programa de intervención utilizado en este estudio está estructurado en 13 sesiones, distribuidas en 4 partes. En general, los alumnos que integran el grupo experimental mejoran más que los alumnos del grupo control en casi todas las variables analizadas. Las mejoras se producen indistintamente en hombres y en mujeres. Los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas de cara a la utilización de nuestro programa en los institutos de Educación Secundaria, sobre todo con alumnos que se encuentran realizando estudios de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato. Podemos afirmar que la hipótesis general queda validada en tanto que los alumnos que integran el grupo experimental y han seguido, por tanto, las actividades incluidas en nuestro programa de intervención, han mejorado más que los alumnos del grupo control en madurez vocacional y en expectativa de autoeficacia vocacional.

Nuestra primera hipótesis estaba formulada en los siguientes términos: los alumnos del grupo experimental mejorarán su expectativa de autoeficacia vocacional más que los alumnos del grupo control, gracias a la intervención realizada con nuestro programa. Esta primera hipótesis queda validada, tal como reflejan los resultados obtenidos, los sujetos del grupo experimental han mejorado más que los sujetos del grupo control en la puntuación correspondiente a la autoeficacia global, medida con la escala de autoeficacia vocacional. (Tejedor, 2004)

**17.** Investigación realizada por Sanjuán Suárez, Pérez García y Bermúdez Moreno, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en el año 2000, titulada autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. El presente estudio tiene como objetivo principal informar de las características psicométricas (fiabilidad, validez y datos normativos) de la adaptación para población española de la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). La autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. El único cambio introducido en el cuestionario original, que consta de 10 ítems con escalas de tipo Likert de 4 puntos, fue el formato de respuesta a escalas de 10 puntos, para adaptarla a los demás instrumentos utilizados en la investigación. En los distintos estudios realizados, con muestras de distintas nacionalidades (alemanes, costarricenses, etc.), la escala ha mostrado una consistencia interna considerable (entre 0.79 y 0.93). En el presente estudio, la escala se aplicó a una muestra de 259 estudiantes universitarios españoles, obteniéndose una consistencia interna ( $\alpha$ ) de 0.87 y una correlación entre dos mitades de 0.88. Se presenta la correlación de la escala con otras medidas centradas en el análisis de la percepción de control o de recursos para solucionar la tarea. También se aportan datos normativos. Finalmente, se analiza el valor

predictivo de la escala sobre el estilo de afrontamiento (centrado en la tarea y la emoción) a través de análisis de regresión. Los resultados preliminares muestran que la escala tiene una fiabilidad muy adecuada, así como una capacidad predictiva considerable, por lo que puede ser aplicada con suficiente garantía en estudios sobre rendimiento, salud y procesos emocionales. (Pilar Sanjuán Suárez, 2000)

**18.** Esta es una investigación realizada por Lozano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en el año 2006, titulada validación de un modelo de medida de la autoeficacia en la toma de decisión de la carrera. El objetivo de esta investigación es validar un modelo de medida del constructo de la Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera a partir de la adaptación de la Escala de Taylor y Betz (1983) denominada, Career Decision-Making Self-efficacy Scale. La escala tipo Likert de 30 ítems ha sufrido un proceso de adaptación a partir de un estudio de expertos, dos estudios piloto y el estudio definitivo que se presenta a continuación con una muestra de 2.783 estudiantes de Madrid con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Los índices de consistencia interna nos muestran un Alpha de .93. Tras realizar un estudio exploratorio factorial en el que los ítems se agrupan en cinco factores, realizando leves modificaciones del modelo teórico, se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio con el método de Modelos de Ecuaciones Estructurales utilizando AMOS 4.0. Se confirma el ajuste de los modelos teóricos planteados con los resultados empíricos de nuestra muestra. De esta suerte, contamos con una escala válida y fiable susceptible de ser utilizada por teóricos y prácticos, ampliando el campo de la investigación en orientación profesional a través de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera. (Lozano, 2006)

**19.** Esta es una investigación realizada por Canto y Rodríguez llamada Autoeficacia y educación en el año 1998, tiene el objetivo de brindar claridad del concepto de la autoeficacia. Concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977 – 1986) se ha convertido en uno de los más estudiados en la última década. En este artículo se describe brevemente la teoría de la autoeficacia, cómo se define sus fuentes y sus dimensiones. Asimismo, se presentan algunos resultados de estudios que han aplicado este concepto para explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo. Los seres humanos nos enfrentamos a un número infinito de decisiones, problemas, y desafíos. A pesar de las estadísticas que nos informan de los problemas emocionales y conductuales de las personas, la mayoría de la gente, la mayor de las veces, es capaz de decidir adecuadamente, resolver sus problemas, y superar sus retos. Una de las tareas más importantes para la psicología es comprender la manera en que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos. En el ambiente escolar, las teorías actuales que estudian el aprendizaje y la instrucción postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie, 1986). Las investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes influyen en la instigación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro (Schunk, 1989b; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990). Este trabajo tiene como propósito dar a conocer una visión general de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1977, 1986) y presentar, a su vez, algunos resultados de investigación que han utilizado dicha teoría para explicar la motivación y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Durante la década pasada, la autoeficacia ha recibido una atención cada vez mayor en su aplicación a la investigación educativa, principalmente en el área de la motivación académica (Pintrich & Schunk, 1995). (Rodríguez, 1998)

20. Investigación realizada por Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez de la Universidad Santo Tomás, en el año 2000, titulada Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. Este estudio tuvo como propósito determinar si las variables psicológicas percepción de autoeficacia y ansiedad guardan relación con el rendimiento académico en un grupo de 120 estudiantes de secundaria de un colegio privado de Bogotá. Para ello, se aplicó la Escala de Autoeficacia Generalizada [EAG] y el Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo [STAI]. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad no. Al examinar por áreas de conocimiento, se encontró que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para la predicción del rendimiento académico. Se discute el papel contextual de la ansiedad así como de su posible mediación en la autoeficacia y el rendimiento académico. Discusión En esta investigación se pudo observar que el rendimiento académico promedio del grupo se encuentra en un nivel aceptable (78,7 / 100), siendo algo mayor en las áreas artísticas y matemáticas, y menor en sociales. No obstante, también se evidenció que el 22,5% presentó insuficiencias en el rendimiento académico general, aspecto que fue recurrente en las distintas áreas examinadas. En cuanto a las otras dos variables evaluadas se encontró que los puntajes de ansiedad están principalmente agrupados en el nivel medio, siendo inferior en los extremos bajos y altos; mientras que los de autoeficacia se agrupan en el nivel alto. Este último aspecto coincide con lo encontrado en otros estudios en los que la autoeficacia en jóvenes suele puntuar alto. A nivel puramente descriptivo, se trata de una población con un nivel medio de ansiedad y con buen desempeño académico en el área de matemáticas. Varios estudios coinciden en afirmar que una ansiedad moderada en esta área facilita este tipo de aprendizaje (Polaino, 1993; Salas, 1996). En esta investigación se pudo evidenciar que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia, y

no con la ansiedad. También se observó relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad rasgo y estado. Estos resultados podrían estar indicando que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia, quien lo ejerce de manera directa. (Francoise Contreras, 2005).

## **4 DESARROLLO TEÓRICO**

### **4.1 La motivación y su relación con los procesos de aprendizaje**

En las últimas décadas la motivación se ha convertido en uno de los factores primordiales para pensar los procesos educativos y en particular, para indagar acerca del aprendizaje, la autorregulación y patrones asociados al mismo, y ello ha llevado de acuerdo a Pintrich et al (1993), a que no sea posible hablar de un marco teórico definido desde el cual ofrecer una mirada unificada sobre el papel que representa la motivación en los procesos de aprendizaje. Esto sucede así, quizá, porque la motivación como variable psicológica y a su vez, como factor social de empatía, no resulta fácil de abordarlo desde un proceso unificado, sino como la suma de una serie de componentes asociados al comportamiento que la hace un fenómeno esencialmente complejo (Gonzalez-Pienda, Nuñez, Glez-Pumariiega y García, 1997).

Sin embargo, y pese a que la motivación no comporta una única perspectiva, aún así, se podría aventurar una definición general, al entenderla como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, o como lo plantean

Cinar, Bektas y Aslan (2011) como una serie de procesos que contribuyen a la activación de un impulso que despierta, activa, conduce y es capaz de hacer perdurar el rendimiento actitudinal frente a una determinada situación. De igual manera, se podría entender, como un proceso en el que las personas se ven estimuladas hacia una determinada acción para lograr o cumplir alguna expectativa. (Cinar et al (2011). Lo anterior, en el ámbito académico se traduce en la actitud que un determinado sujeto tomará frente a sus procesos de aprendizaje. Actitud, que puede influir en el autoconcepto, las creencias de control sobre lo que aprende y cómo lo aprende, el valor que le da al trabajo en clase, los propósitos o metas que se trace para con su propio proceso de aprendizaje etc. Todos éstos, factores que guían la conducta y las creencias motivacionales del estudiante en un contexto determinado y que influyen finalmente, sobre su propia creencia de autoeficacia. Zimmerman (2000).

La motivación en consecuencia a lo anterior, podría afirmarse de acuerdo con Shavelson, Hubner y Stanto (1976), Shavelson y Bolus (1981) que tiene como punto de referencia las diferentes percepciones y creencias que un determinado sujeto mantiene sobre sus cogniciones entendidas éstas, como el grupo de percepciones de control, percepciones de competencia y percepciones de capacidad, así, como los pensamientos sobre las metas y la auto eficacia. Todos éstos elementos constitutivos del autoconcepto y que se traducen, en una de las variables para el estudio de lo que constituyen los procesos de motivación. Weiner (1990).



Es así, y como lo planteaba Pintrich et al (1990), que la motivación se puede pensar desde tres constructos, dichos constructos se establecen de acuerdo a las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea objetivada en creencias tales como la competencia, la autoeficacia, el control y las atribuciones. Así pues, el constructo de la motivación, estara conformado por las razones o intenciones que llevan a que un sujeto se implique en una determinada tarea. Centrándo la atención especialmente en las metas que se traza el sujeto, el interés por lo que hace, el valor que asignada a cada actividad, así como la motivación intrínseca que pueda presentar.

Lo anterior conlleva la existencia de reacciones afectivas hacia una determinada tarea lo que permite advertir sentimientos relacionados con la ansiedad, el orgullo, la vergüenza y la culpa.

Así pues, dichas reacciones afectivas que conforman el constructo sobre la motivación, parecen convertirse en el factor fundamental para comprender la influencia que la motivación tiene en las dinámicas de aprendizaje, tal y como lo plantea Caicedo (2012) al manifestar, que en la investigación neurocientífica la “motivaicón es, en buena parte, responsables del desempeño cognitivo a su vez, que resulta en una variable educativa básica para el mejoramiento de la enseñanza, la cual, debe estar presente en los proyectos curriculares” (p. 106)

De ahí, que “la capacidad de actuar con competencia emocional (base de la motivación), tiene que ver con la existencia de comunicación plena entre las estructuras emocionales y las cognitivas” (Caicedo, 2012, p. 107) y en particular, en las “interacciones entre las estructuras cerebrales de evolución de manera automáticas y rápidas y las estructuras cerebrales de evolución reciente de la corteza cerebral” (Caicedo, 2012, p. 107).

En consecuencia a lo anterior, “la motivación se puede describir como la fuerza de la acción de componentes emocionales que determina la medida en que un organismo está preparado para actuar física y mentalmente centrado en un propósito determinado” (Caicedo, 2012, p. 109), lo que hace a la motivación un factor fundamental para comprender los mecanismos de activación tanto de la autorregulación, como de la atención en los procesos de aprendizaje.

#### **4.1.1 Metas intrínsecas de aprendizaje**

En cuanto a los factores puntuales que permiten el estudio de la motivación de manera objetiva y que pueden ser determinados a partir de relaciones específicas de acuerdo a la tendencia hacia una determinada meta, se encuentran los estudios sobre la motivación y su orientación.

En tal sentido, los estudios de la motivación de acuerdo a la orientación a meta permite advertir el origen del impulso que guía a un determinado estudiante hacia una meta en particular de aprendizaje.

De acuerdo a Ryan y Deci (2000), el estudio de la orientación a meta posibilita advertir cuando un individuo está siendo guiado por factores de motivación intrínseca o factores de motivación extrínseca. Ambos factores siendo diferentes, tienen en común, el referir comportamientos asociados a objetivos particulares que se visibilizan a partir de acciones concretas, y que permiten determinar las condiciones motivacionales que mueven a un individuo en un proceso específico de aprendizaje.

#### **4.1.2 Motivación con orientación de meta intrínseca**

Para el caso de la motivación guiada por una orientación interna, u orientación de acción intrínseca, se puede entender como aquella, que surge cuando un individuo le satisface el cumplimiento de una determinada tarea solo por el desafío que representa la misma, y no por el beneficio o recompensa adicional que pueda extraer de su realización.

En consecuencia, la orientación a metas intrínsecas surgen como una indagación que hace un individuo o grupo de individuos por aspectos que le representen algún tipo de novedad o reto personal. Así pues, de acuerdo a Garzon y Sanz (2012) “la motivación no es un fenómeno unitario” (pp. 4) y por el contrario, comporta una serie de situaciones, mecanismos y estímulos no siempre visibles, aunque sí detectables en el marco de los comportamientos y acciones de los individuos.

El hecho que sean detectables y no visibles, obedece al plano situacional de cada individuo o patrón cultural cuando se trata de grupos. Pues la motivación como factor psico social obedece al plano de las necesidades que comportan los individuos tanto en sus procesos de aprendizaje, como en los de relación y construcción de sentido para con su entorno y compañeros.

De acuerdo a Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) citados por Garzón y Sanz (2012), la motivación con orientación a metas intrínsecas se divide en tres tipos de acuerdo a la necesidad e interés que presente un individuo en una determinada situación. Es así, que es posible hablar de orientación intrínseca motivada por saber o llegar adquirir un determinado conocimiento, motivación por lograr un objetivo en particular asociado a la culminación de una determinada actividad, desafío o esfuerzo adicional que pueda retribuir en niveles altos de sentimiento de auto superación, y motivación por la simulación o la experimentación, que sería el caso de aquellas situaciones en las que se experimentan altas dosis de adrenalina.

#### **4.1.3 Motivación con orientación de meta extrínseca**

Mientras la motivación orientada a una meta intrínseca comporta factores que bien podrían juzgarse como subjetivos por la naturaleza misma de lo que los impulsa, en el caso de la motivación con orientación a una meta extrínseca, los factores son exógenos, y son estos factores ajenos al individuo, lo que motiva el impulso sobre las decisiones y los comportamientos de los individuos al momento del aprender.

No obstante, la orientación a metas extrínsecas también comporta un factor de internalización que se traduce en acciones concretas orientadas hacia un impulso particular de aprendizaje. Dicha internalización dependiendo del grado de profundidad determina la dependencia total o no que tendrá el estudiante o individuo para con el contexto al momento de aprender. De acuerdo a Garzón y Sanz (2012),

“la forma menos autónoma de la motivación extrínseca se refiere a la regulación externa y cómo el comportamiento es impulsado por factores como premios, castigos” (pp. 7).

Dentro los beneficios asociados a la orientación extrínseca, se encuentra la búsqueda de reconocimiento, de mejores calificaciones, el trazarse metas tangibles que les permita la auto superación. Sin embargo, su contraparte negativa se da como factor asociado a la pérdida temprana del interés. Si bien esto no es recurrente, se puede dar por factores asociados al bajo esfuerzo o empeño para culminar una determinada tarea, o la adquisición de creencias asociadas al incumplimiento que la recompensa no se dará tras la realización de la tarea. Esto de acuerdo a Lei (2010: citado por Garzón y Sanz (2012), lleva a los estudiantes a sentimientos de frustración, resentimiento, poca satisfacción, baja autoestima y una pobre relación con sus profesores.

Según Maslow, la motivación, tiene un orden jerárquico, donde las Necesidades fisiológicas. Están en la base de la pirámide y son las que tienen más fuerza. Los seres humanos necesitan satisfacer unos mínimos vitales para poder funcionar. Luego están las necesidades de seguridad, es la estabilidad, y la estructurar del entorno, se continua con

las necesidades de amor y sociales, el ser humano es un ser social por naturaleza y necesita de las relaciones con los demás, Necesidades de estima, se requiere de una valoración de respeto o de autoestima, que implica también la estima de otros. Necesidades de autorrealización. El proceso de maduración humana se enriquece durante toda la vida. Siempre se desarrollan nuevas posibilidades. Esta necesidad se caracterizaría por mantener viva la tendencia para hacer realidad ese deseo de llegar a ser cada vez más persona. (Maslow, 1954, p.2)

Dentro de todo el proceso motivacional del ser humano, es indispensable que el comportamiento este determinado, que tenga un control de su actuar, para que su aprendizaje sea efectivo, cada individuo tiene la potestad de controlar lo que quiere aprender o lo que desea tener, dependiendo de lo que se presente en la cotidianidad y de cómo sea percibido, el interés del sujeto, es lo que lo motiva a continuar con lo que se está realizando.

Herzberg (1966), dice que hay dos variables que pueden provocar la insatisfacción, de los cuales de igual manera puede relacionarse directamente con la motivación; estos factores son:

Factores higiénicos o ergonómicos: son los componentes del ambiente y del entorno que provocan la insatisfacción.

Factores de crecimiento o motivadores: con todos los factores que motivan al sujeto, como los son los reconocimientos a la responsabilidad. (P.2) “La aportación de Herzberg es de gran utilidad en las organizaciones (lucrativas o no), ya que incide sobre aquellas variables que están relacionadas con “los intangibles” que muchas veces se dan por supuestas y que es muy necesario tener en cuenta.” (Maslow, 1966, p2).

Alderfer (1972) existirían tres tipos de necesidades (E-R-G): Existencia. Necesidades básicas y materiales que generalmente se satisfacen a través de factores externos: el alimento, el sueldo, las condiciones laborales. Relación. Necesidades sociales. Implican la interacción con los demás: familia, amigos, compañeros, jefe, subordinados. Crecimiento. Necesidad de desarrollo personal. Se satisfacen cuando el sujeto logra cumplir objetivos que son importantes para su proyecto personal. (P.3).

De acuerdo con lo anterior se llega a concluir que las necesidades y las deficiencias que experimentan las personas a lo largo de sus vidas, son lo que les permite obtener aquella satisfacción al lograr determinada meta.

#### **4.2 El concepto de Autoeficacia y su relación con el aprendizaje**

El concepto de Autoeficacia tiene su origen en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), quién entiende la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que una persona lleva a cabo. Posteriormente, Albert Bandura en su artículo “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change” (1977), unificó y agrupó distintos procedimientos utilizados por la psicología dando como resultado la teoría de la Autoeficacia; al considerar que las expectativas personales de eficacia, el tiempo y el esfuerzo movilizan a las personas para enfrentar los obstáculos y las experiencias adversas que resultan determinantes en las conductas de afrontamiento. Además, define la autoeficacia como una creencia de los individuos en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. En 1997, Bandura amplía el concepto de autoeficacia como el juicio que un individuo realiza sobre sus propias capacidades; este juicio o valoración le permite organizar sus actos con el objetivo de alcanzar el rendimiento deseado; al

mismo tiempo, comprueba que la autoeficacia es un elemento común en los tratamientos psicológicos enfocados en las ejecuciones y en el modelado. Es así, como a través de su obra “Social Learning Theory” (1977), desde un enfoque cognitivo, manifiesta la importancia de infundir en las personas la sensación de juzgarse capaces, la importancia de los juicios personales en la motivación y la acción humana, ya que las personas no están equipadas con una colección innata de conductas y, por lo tanto, deben aprenderlas. La creencia de autoeficacia esta implícitamente relacionada con la teoría social cognitiva de Bandura (1977, 1982, 1997 y 1999) que integra tres factores del desarrollo de la conducta humana: la conducta relacionada con las competencias personales, el ambiente relacionado con el sistema social y el pensamiento relacionado con las creencias humanas; estos factores funcionan de forma conjunta e interrelacional para explicar el desarrollo social y cognitivo de un individuo. La teoría social-cognitiva propone un modelo de funcionamiento humano enfatizado en procesos cognitivos para la construcción de la realidad, la autorregulación de la conducta y la actuación con sentido. Con su teoría, Bandura concluye que el hombre es producto de su contexto socio-cultural y de su construcción cognitiva de la realidad, donde el constructo de Autoeficacia actúa mediando la conducta y la motivación en las personas. (Bandura, 1999)

Dentro de la teoría social-cognitiva de Bandura cabe destacar un conjunto de supuestos, entre los cuales es necesario mencionar tres:

- Las expectativas de eficacia que determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica, así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles. (Bandura, 1977)



- La auto-percepción de la eficacia que determina los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano. (Bandura, 1982)
- Y la percepción de la eficacia que afronta las múltiples demandas de la vida cotidiana que afecta el bienestar psicológico, el desempeño y el rumbo que toma la vida de las personas. (Bandura, 1999)

No obstante, para que la creencia o juicio de Autoeficacia sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar de una persona; se requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí, que la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales. Por ello, el resultado de sus acciones está condicionado por los pensamientos que tienen de sí mismas, pues, al ser productoras y productos de sus circunstancias no sólo responden a las demandas del ambiente, sino que, además, las modifican (Bandura, 1999, 2004).

En efecto, las amplias investigaciones realizadas sobre este tema enfocado al campo educativo y pedagógico coinciden que las creencias o expectativas de autoeficacia influyen directamente en el esfuerzo, la motivación, la persistencia y la elaboración de actividades académicas. Por lo tanto, los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia participan con mayor frecuencia, se esfuerzan y persisten más tiempo en el cumplimiento de las actividades académicas que los que tienen un nivel de autoeficacia bajo (Bandura, 1997). En palabras de Zimmerman (2001), los estudiantes con altas creencias de autoeficacia toman decisiones asertivas frente al trabajo académico, son constantes ante la adversidad y se empeñan ante una tarea específica; el estudiante que aprende se considera capaz de cumplir la meta fácilmente, realiza un mayor

esfuerzo y persiste más tiempo en el logro de la meta. La confianza y seguridad a la hora de aprender o la realización de una tarea, aunque requiera mayor esfuerzo y dedicación son factores importantes en el desarrollo de la autoeficacia (Schunk, 2008). En términos generales, se puede afirmar que a mayor autoeficacia mayor rendimiento académico. De manera que, los sentimientos de autoeficacia positivos fomentan el desarrollo de actividades y competencias, mientras que los niveles más bajos incitan la evasión de actividades o ambientes complejos y obstaculizan el desarrollo de capacidades. En este sentido, la autoeficacia académica adquiere gran importancia para el discurso educativo ya que revela el por qué los alumnos con un mismo nivel de conocimientos y habilidades presentan conductas y resultados diferentes; o bien, por qué algunos alumnos pueden actuar de manera distinta según sus habilidades y capacidades.

Bandura (2006) reafirma años posteriores que las personas que tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, autorregulación y auto-reflexión se encuentran mediadas por la influencia de la autoeficacia que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno. De modo más conciso, la autoeficacia está directamente relacionada con las capacidades personales para identificar las oportunidades que se tienen alrededor e interpretar los obstáculos que se perciben. De igual forma, Pajares (2006) manifiesta que la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logro de las personas. De ahí que, la teoría de autoeficacia, posea cinco características principales: es dinámica (Tschannen-Moran y McMaster, 2009); es cíclica (Malinen, Savolainen y Xu, 2012); es multidimensional (Zimmerman, 2000); es específica (Knoblauch, Woolfolk-Hoy 2008) y es permeable (Blanco, 2009).

- La autoeficacia es dinámica, ya que a través de las experiencias se generan entradas y salidas que pueden aumentar o disminuir el juicio o creencia de eficacia.
- Es cíclica ya que los sujetos son productos y productores de sus circunstancias.
- Es multidimensional, debido a que abarca procesos psicológicos básicos cognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales.
- Es específica, ya que la autoeficacia puede ser alta o baja para distintos ámbitos y contextos del actuar humano.
- Y es permeable ya que hay cambios que pueden fortalecer, disminuir o afectar el nivel de autoeficacia que se posea.

En consecuencia, un alto nivel de autoeficacia está enmarcada en el conjunto de percepciones y creencias llamado Auto-concepto (González-Pienda, 1996) se manifiesta como una competencia humana que se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas, con el alcance de metas de aprendizaje y estrategias cognitivas y meta-cognitivas para el aprendizaje autorregulado. Sentirse eficaz da al individuo un sentido de confianza para la implementación de habilidades y capacidades donde la afirmación “querer aprender” es sinónimo de eficacia. Desde un plano más psicométrico, la autoeficacia tiene validez discriminante y convergente, al tener poder de predicción en una serie de resultados pedagógicos y académicos (Zimmerman, 2000). En efecto, la autoeficacia contribuye a modificar la percepción personal frente a las situaciones académicas y constituye una herramienta para producir mejoras en los tratamientos que se realizan en diversos ámbitos del comportamiento humano.

### **4.3 Autorregulación del aprendizaje**

La autorregulación es un concepto que está dispuesto dentro de un constructo enfocado desde la conducta y la personalidad individual del sujeto, hasta tener repercusión dentro de los factores ambientales del entorno.

Desde Zimmerman, (1986); Zimmerman y Martínez-pons, (1990); Pintrich et al (1993). La autorregulación puede definirse como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta, formularse metas concretas y planificar acciones para el logro de esas metas, monitorear el desempeño durante la ejecución, evaluarse a sí mismo de forma continua de acuerdo con las metas fijadas y valorar el producto del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto la autorregulación es un concepto que determina la posibilidad de autocontrol que posee un individuo para reordenar sus ideas y pensamiento en pro de sus procesos académicos y formativos. Es importante tener en cuenta que la autorregulación es un patrón que se debe concebir desde tres formas. En primera instancia como una conducta, que va ligado directamente al autocontrol, en segunda instancia desde una mirada ambiental, en donde se deben hacer los cambios necesarios al ambiente para que el sujeto también controle su entorno; tercera y última una autorregulación personal, que está dirigida a la conciencia que se tiene cognitiva y afectivamente.

De acuerdo a Zimmerman (2000), la autorregulación de acuerdo a su modelo sigue tres fases cíclicas que permite una identificación entre pensamiento previo, control volitivo y proceso de autoreflexión. En este sentido, el pensamiento previo permite identificar las condiciones iniciales del estudiante, lo que podría interpretarse como el esfuerzo pre-acto; la fase de control volitivo, refiere a la manera como el estudiante ejerce control no solo sobre sus estados mentales, sino motivacionales y anímicos. Dicho control se sucede en la ejecución de la tarea. Finalmente, la fase de autoreflexión es el proceso valorativo que se deriva de la experiencia surgida durante la realización de la tarea. Esta fase es fundamental aunque poco estudiada, ya que puede ser el detonante para que muchos procesos de autorregulación no vuelvan a suceder. (p. 25).

Según Flavell (1993) la función de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido, mientras que una estrategia meta cognitiva se utiliza para conseguir información sobre el progreso que se ha logrado con ella, mientras la motivación, alude a reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo en cualquier individuo. Gardner (1993) las describe como tomas de consciencia, darse cuenta de lo que ocurren en la línea del acto cognitivo. Flavell (1993) afirma: “podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias meta cognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad meta cognitiva muy importante” (pp. 160).

Para Flavell (1985) tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas se encuentran incluidas dentro del conocimiento metacognitivo referido a estrategias, como una forma de conocimiento procesual. Es decir, a la exposición de hechos los cuales, estarían haciendo referencia a la diferencia de énfasis que sucede en todo proceso de aprendizaje, de acuerdo a lo que indicaba Gardner (1993). Además, señala que todo accionar cognitivo y metacognitivo por

parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación, por alcanzar su objetivo y cuánto esté dispuesto a trabajar por el mismo. (p.25)

Para Bandura (1986), la autorregulación del aprendizaje vincula dos dimensiones psicológicas del aprendizaje: la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional. La primera tiene que ver con el procedimiento que se le da a la información y la segunda con el compromiso personal frente al desarrollo de la tarea específica. Los factores involucrados con la autorregulación del aprendizaje son el pensamiento estratégico y la metacognición y los aspectos afectivos involucrados con la autorregulación y la autoeficacia. (p.25))

De acuerdo con lo anterior se podría plantear el siguiente constructo sobre lo que trae consigo la autorregulación a la luz de los conocimientos de Zimmerman (2001), Pintich (1995). La autorregulación está conformada por una serie de factores tales como:

a) Aspectos comportamentales relativos a la manera como un estudiante administra y hace uso de los recursos y de los tiempos de estudio.

b) La disposición motivacional y el grado de afecto que un estudiante desarrolla Este aspecto está vinculado de manera directa con las creencias de control y cambio, la orientación a una determinada meta, las creencias de autoeficacia y la forma como estas creencias son adaptadas ante la demanda de una determinada situación. Y finalmente.

c) Los aspectos relativos a la cognición y las estrategias de las que se vale un estudiante para dar cuenta de su aprendizaje. Entre estas estrategias se suelen vincular las de repetición, las de elaboración, las de organización y las de pensamiento crítico. (P.26)

Por lo tanto las dimensiones de autorregulación son:

#### **4.3.1 Autorregulación de la cognición:**

Estas refieren a la naturaleza con la que se adquiere o se interacciona con la información, proceso por el cual se comprende y recuerda el aprendizaje de diversos contenidos curriculares.

Estas estrategias primarias de acuerdo a Roces, Gonzáles-Pianda y Álvarez (2002), son las más importantes, ya que permiten que un individuo acceda de manera efectiva a la información a partir de esquemas de repetición, elaboración y organización de dicha información, y pueda posteriormente dar cuenta de ella de manera de crítica y sustentada.(p.27)

Por lo tanto dentro de este aspecto no solo se preocupa por que el estudiante entienda los conceptos, sino que también los recuerde y los pueda aplicar a su cotidianidad haciendo uso de ellos con autonomía y a su vez con propiedad. Para que este proceso sea efectivo se plantea una serie de estrategias entre ellas:

Estrategia de repetición (REP). Consiste en recordar la información.

Estrategia de elaboración (ELA) recuerda y le da significado y utilidad la información.

Estrategia de organización (ORG) le da utilidad a la información brindando sentido argumentado a la misma.

En cuanto a la dimensión metacognitiva, ésta de acuerdo a Flavell (1971) es la estrategia que permite al estudiante generar planes de acción, materializar dichos planes, así como vigilar su cumplimiento y evaluar las condiciones bajo las cuales se generó dicho proceso.

#### **4.3.2 Autorregulación de la dimensión afectivo-motivacional.**

Las emociones son un campo muy amplio que es de suma complejidad trabajar ya que no está delimitado por patrones a seguir, sino que es un amplio campo donde las estrategias pueden ser no muy asertivas para su control.

No obstante, para autores como Koole, Dillen y Sheppes (2011), la emoción comporta una serie de factores que aunque difíciles de delimitar, resultan susceptibles de ser estudiados a través de las conductas que presentan los individuos en situaciones concretas y bajo ambientes puntuales de estímulo. Es así, como para Mayor (1998), la cuestión de las emociones viene declarada por factores positivos y negativos que se desprenden de experiencias emotivas. Así mismo, la intensidad de dicha experiencia juega un papel fundamental tanto o más que el tiempo en el que se desarrolla la experiencia. Según Mayor (1998), estos tres factores (experiencia, intensidad y tiempo) permiten advertir factores de adaptabilidad emotiva que todo sujeto posee. (p. 30)

#### **4.3.4 Autorregulación del contexto.**

El contexto es el ambiente en el que el sujeto se encuentra por lo tanto es de suma importancia centrar la atención en el mismo, para Pintrich (2000), el contexto se encuentra vinculado de manera directa con la disposición motivacional que presenta un determinada sujeto y el impacto que esto tiene en la manera cómo implementa sus estrategias de cognitivas.



Este es un patrón de suma importancia ya que es el lograr que el sujeto controle y evalúe los recursos y medios los cuales necesita y requiere para el proceso cognitivo.

La autorregulación en términos de contexto, implica el cómo un estudiante ejerce control, vigilancia y evaluación sobre los recursos de los que dispone para responder a una determinada tarea, así como al tiempo que requerirá para llevarla a cabo. De acuerdo a GonzálezPumariega, Nuñez, González-Cabanach, y Valle (2002), corresponde al sujeto controlar y regular su contexto, así como los recursos y tiempos del mismo a través de la implementación de recursos cognitivos que le permitirán, acceder a la realización de una tarea en particular. En cuanto a la autorregulación en relación a un contexto, se reconocen dos dimensiones. Una relativa al tiempo y otra a la búsqueda de ayuda. La primera alude a la correcta gestión de procesos para fijar metas, planificación de actividades así como la programación y proyección temporal de las mismas. La segunda, refieren la ayuda estratégica que busca un estudiante en sus compañeros y docentes cuando lleva a cabo una determinada tarea. Zimmerman y MartínezPons (1986). (p.32)

## **5. ENFOQUE, DISEÑO Y METODOLOGICA**

### **5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO**

Se siguió un enfoque metodológico del tipo cuantitativo, con diseño transversal descriptivo de alcance correlacional, el cual de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), plantean como aquel tipo de estudio que busca encontrar características, rasgos o tendencias en un determinado grupo, a su vez, que establecer posibles relaciones de influencia entre una o más variables.

## **5.2 PARTICIPANTES**

La muestra estuvo compuesta por 546 estudiantes de 12 programas de pregrado. Del total de la muestra, 288 fueron hombres y 258 mujeres, con edades entre 17 a 43 años ( $M=21,8$  años y  $SD=3,22$ ).

## **5.3 TIPO DE MUESTRA**

El procedimiento de muestreo implementado fue de afijación estratificada, donde se tomaron unidades al azar de los subgrupos.

## **5.4 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

En cuanto al instrumento, se conservó la estructura teórica de la adaptación y validación mexicana por (Ramírez et al, 2013). La captura de información se hizo a partir de una escala tipo Likert con un continuo de siete puntos, de acuerdo a la versión mexicana del instrumento, en el que 1 significa “nada cierto en mí” y 7, “totalmente cierto en mí” así mismo en la aplicación del instrumento se incluyó un apartado para la captura el registro de datos demográficos.

En cuanto a la taxonomía y nominación del instrumento y sus escalas, este presenta dos enfoques basados en un modelo cognitivo-social para la escala de motivación y un modelo cognitivo general de aprendizaje y procesamiento de la información para la escala de estrategias de aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986).

En cuanto a la escala de motivación, ésta se encuentra compuesta por tres constructos motivacionales generales (Pintrich, 1989). Dichos constructos se estiman de acuerdo a tres componentes: Las expectativas, el valor y el afecto que presenta un individuo frente a su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo a la taxonomía de la escala, ésta se divide en seis sub-escalas discriminadas de acuerdo a: sub-escala de orientación a metas intrínsecas (OMI), sub-escala de

orientación a metas extrínsecas (OME), valor de la tarea (VT), creencias de control (CC) auto eficacia para el aprendizaje (AEPA) y ansiedad en los exámenes (AE).

De otro lado, la escala de estrategias de aprendizaje se centra en evaluar tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Dichas dimensiones son: estrategias cognitivas, estrategias meta-cognitivas y estrategias de gestión de los recursos. En cuanto a la estrategia cognitiva, ésta evalúa el uso que hace un individuo de estrategias que van de lo básico al complejo para el procesamiento de la información de textos. Dichas estrategias son: estrategias de repetición (RE), elaboración (ELA), organización (ORG) y de pensamiento crítico (PC). La segunda sub-escala se centra en evaluar las estrategias meta-cognitivas.

Estas estrategias de acuerdo a lo que se presenta en la escala, se hace presente en el uso de mecanismos de tipo autorregulado que presenta un individuo para controlar y vigilar sus propias cogniciones. (Zimmerman 1989; Pintrich , 2000; Schunck, 2001; Roces, González-Pienda y Álvarez, 2002;). Dicha escala se encuentra constituida por tres fases, una fase de planeación, seguida de una fase de supervisión y una última fase de regulación de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, se encuentra la escala de administración de recursos. Esta sub-escala, evalúa el uso de estrategias de regulación para llevar a cabo el control de recursos durante un determinado proceso de aprendizaje. Dichos recursos pueden ser entendidos dentro de esta sub-escala como el tiempo implementado para responder a una demanda de aprendizaje, el ambiente de estudio generado para la realización de la misma y el esfuerzo implementado durante dicha demanda de aprendizaje.

En total, la escala de estrategias de aprendizaje presente en el CMEA, está constituida por tres sub-escalas (estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y estrategias de administración).

## 5.5 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Toda la información recolectada en el presente estudio se hizo bajo consentimiento informado de los participantes, a los cuales se les dio a conocer los objetivos del estudio así, como su finalidad.

## 6 RESULTADOS

A continuación, se presentan los análisis descriptivos para las tablas demográficas por programa, sexo y edad.

Tabla 1. Distribución de frecuencia por programas de pregrado.

Programa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	53	9,7	9,7	9,7
Desarrollo familiar	88	16,1	16,1	25,8
Enfermería	13	2,4	2,4	28,2
Geología	32	5,9	5,9	34,1
Ingeniería de alimentos	29	5,3	5,3	39,4
Ingeniería en sistemas	60	11	11	50,4
Lic. En artes escénicas	48	8,8	8,8	59,2
Lic. En biología y Química	1	0,2	0,2	59,3
Lic. En Biología y Química	27	4,9	4,9	64,3
Lic. En ciencias sociales	1	0,2	0,2	64,5
Lic. En educación física	130	23,8	23,8	88,3
Lic. En filosofía y letras	4	0,7	0,7	89
Lic. En lenguas modernas	37	6,8	6,8	95,8
Medicina	23	4,2	4,2	100
Total	546	100	100	

En la tabla de distribución de frecuencia se observó, que el programa que más aportó al total de la muestra, fue el de licenciatura en educación física (n=130), seguido del programa de desarrollo familiar (n=88). Se observó así mismo, que el programa que menos aportó a la muestra fueron la licenciatura en ciencias sociales (n=1), licenciatura biología y química (n=1) y licenciatura en filosofía y letras (n=4).

A continuación, se ilustra de mejor manera la distribución por programa de acuerdo a la frecuencia observada

**Gráfico 1 de barras distribución de las muestras por programa**

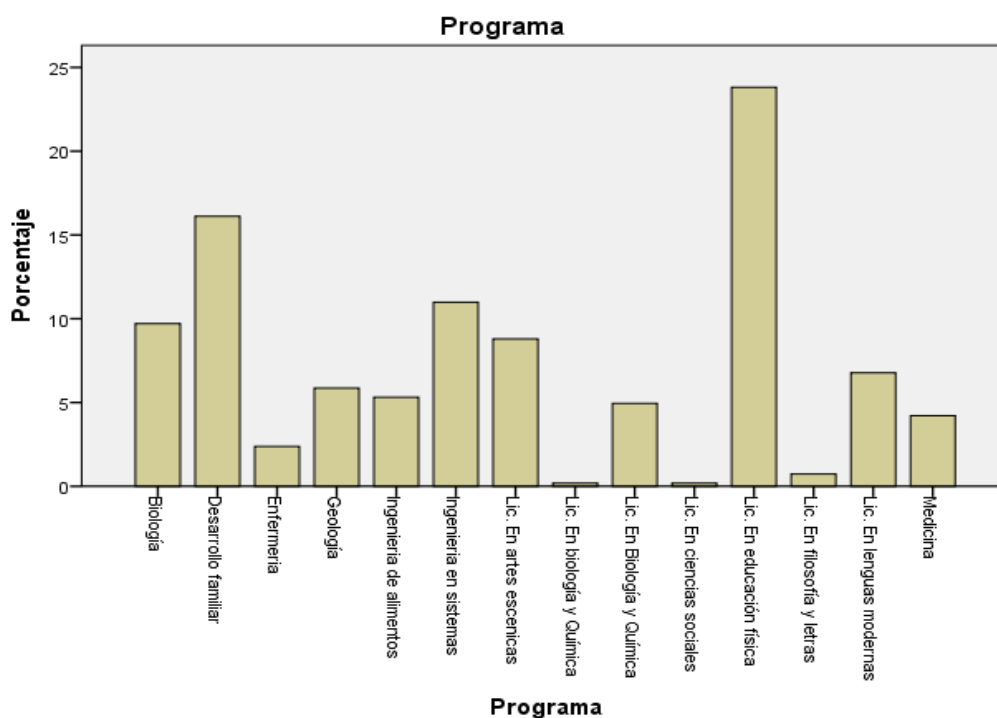


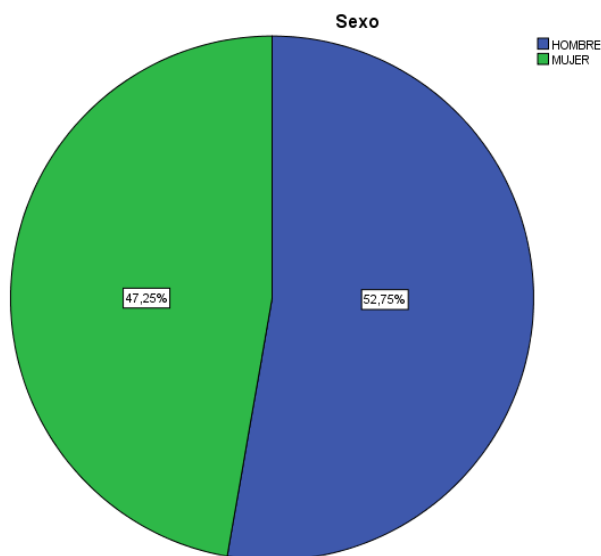
Tabla 2. Distribución de frecuencia por sexo.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	HOMBRE	288	52,7	52,7	52,7
	MUJER	258	47,3	47,3	100
Total		546	100	100	

En la distribución de frecuencia por sexo se observó que los hombres aportaron mayor porcentaje a la muestra en un 52,7% del total de la muestra (n=546), en relación a las mujeres, que aportaron el 47,2%.

En el gráfico de torta se ilustra de mejor manera dichas relaciones de distribución.

**Gráfico de torta distribución de frecuencia por sexo.**



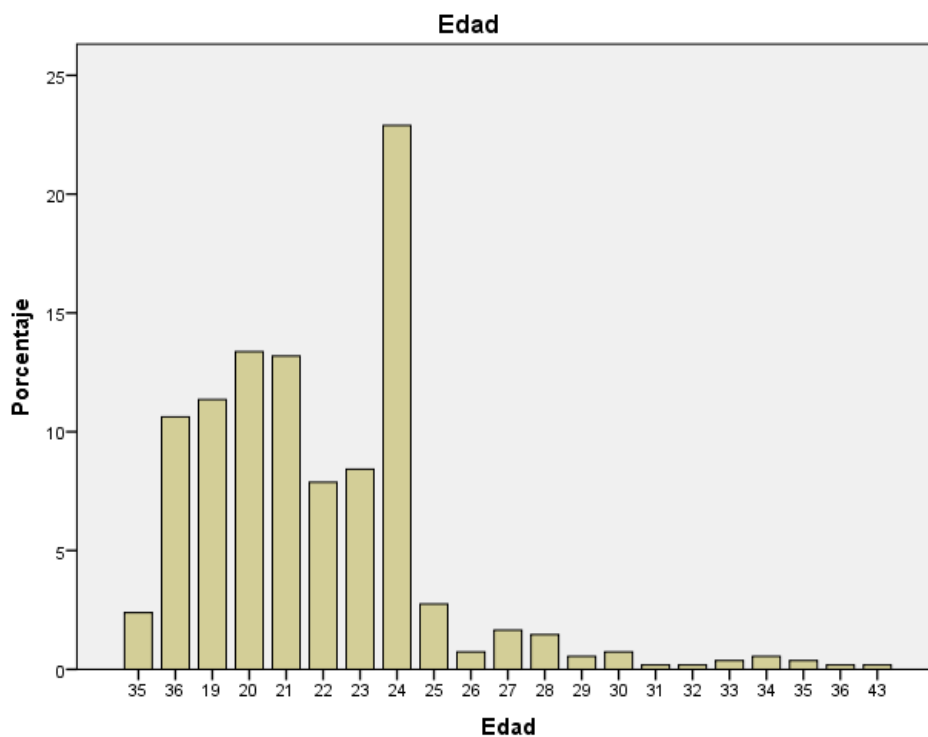
**Gráfico de distribución de edades**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	35	13	2,4	2,4
	36	58	10,6	13,0
	19	62	11,4	24,4
	20	73	13,4	37,7
	21	72	13,2	50,9
	22	43	7,9	58,8
	23	46	8,4	67,2
	24	125	22,9	90,1
	25	15	2,7	92,9
	26	4	,7	93,6
Válido	27	9	1,6	95,2
	28	8	1,5	96,7
	29	3	,5	97,3
	30	4	,7	98,0

31	1	,2	,2	98,2
32	1	,2	,2	98,4
33	2	,4	,4	98,7
34	3	,5	,5	99,3
35	2	,4	,4	99,6
36	1	,2	,2	99,8
43	1	,2	,2	100,0
Total	546	100,0	100,0	

La tabla de distribución de frecuencia por edades, se observó que la concentración de las edades se dio entre 24 años (n=125), seguido de 20 años (n=73) y 19 años (n=62). Así mismo, se observó que en las edades en que menor concentración hubo, fueron las edades entre 26 a 43 años.

El gráfico de barras muestra la distribución antes descriptiva de manera más visual.



A continuación, se pasará a mostrar los análisis de correlación para las variables que constituyen el constructor de la motivación. Dichas variables fueron escogidas en relación a las finalidades perseguidas con el estudio. Estas variables son orientación a meta intrínseca (OMI),

orientación a meta extrínseca (OME), valoración de la tarea (VT), creencias de autoeficacia (AEPA) y autorregulación metacognitiva (ARM). Se dejó por fuera del análisis el resto de variables de la motivación (creencias de control -CC- y ansiedad en los exámenes -AE-). Así mismo, de las estrategias de aprendizaje se omitió todas aquellas que tipifican las estrategias cognitivas. (Repetición -REP-, elaboración -ELA-, organización -ORG- y pensamiento crítico -PC-).

Las correlaciones que se ilustran a continuación, hacen parte del análisis previsto en los objetivos específicos en los cuales se anunció el interés de analizar las correlaciones más significativas entre autoeficacia, motivación y procesos de autorregulación del aprendizaje. Así como determinar la influencia de las creencias de autoeficacia en la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje.

## 7. ANÁLISIS CORRELACIONAL

Correlaciones		OMI	OME	VT	AEPA	ARM
OMI	Correlación de Pearson	1	,127**	,619**	,559**	,506**
	Sig. (bilateral)		0,003	0	0	0
	N	546	546	546	546	546
OME	Correlación de Pearson	,127**	1	,261**	,244**	,193**
	Sig. (bilateral)	0,003		0	0	0
	N	546	546	546	546	546
VT	Correlación de Pearson	,619**	,261**	1	,584**	,471**
	Sig. (bilateral)	0	0		0	0
	N	546	546	546	546	546
AEPA	Correlación de Pearson	,559**	,244**	,584**	1	,490**
	Sig. (bilateral)	0	0	0		0
	N	546	546	546	546	546
ARM	Correlación de Pearson	,506**	,193**	,471**	,490**	1
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	
	N	546	546	546	546	546

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).



En el análisis de correlación se observaron relaciones significativas del tipo moderado y de manera lineal entre las creencias de autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) que en el presente estudio opera como variable independiente, y el resto de componentes de la motivación y autorregulación del aprendizaje. De acuerdo a lo observado, se encontró, que la AEPA correlaciona de manera lineal y de manera moderada, como la valoración de la tarea –VT- ( $r=,584$ - $p<,001$ ), así mismo se observaron relaciones lineales del tipo moderado entre la AEPA y orientación motivacional intrínseca –OMI- ( $r=,559$ - $p<,001$ ). También se encontraron relaciones lineales moderada-baja entre AEPA y autorregulación metacognitiva –ARM- ( $r=,490$ - $p<,001$ ).

Como aspecto particular, se observó la existencia de una relación entre AEPA y la orientación motivacional extrínseca –OME- ( $r=,244$ - $p<,001$ ), dicha relación lineal si bien es significativa, su valor de correlación es bastante bajo, lo que podría estar explicado por factores ambientales del aprendizaje y de convergencia de otras variables como las de administración del tiempo y del ambiente, las cuales no se tomaron dentro de la matriz de análisis para el presente estudio. Pero que cabría considerar en futuros estudios dada la relación encontrada.

En relación al objetivo planteado “analizar las correlaciones más significativas entre autoeficacia, motivación y procesos de autorregulación del aprendizaje”, se encontró que las creencias de autoeficacia para el aprendizaje presentan relaciones significativas con la orientación motivacional (intrínseca y extrínseca), la valoración de la tarea y los procesos de autorregulación.

Las relaciones encontradas plantean el valor que las creencias de autoeficacia tienen en el desarrollo de una determinada tarea o espacio de aprendizaje, al igual que su papel en la manera cómo un determinado individuo logra conectar académicamente con el desarrollo y planes de trabajo de una determinada asignatura.

Las creencias de autoeficacia en relación a la orientación motivacional representan un potente predictor. Aunque si bien desde Bandura (1982), las creencias de autoeficacia se encuentran relacionadas con la orientación motivacional de tipo intrínseco, lo cierto es que, en la práctica, este tipo de creencia parecería influir tanto en el perfil motivacional intrínseco como en el extrínseco.

Autores como Decy & Ryan (2017), en su macro teoría de la autodeterminación plantean, que la orientación motivacional como perfil, tiene varios matices los cuales, se deben considerar al momento de atribuir una determinada causa o factor. Con esto, Decy & Ryan (2017) plantean, que el perfil motivacional está sujeto a una serie de elementos tanto psicológicos, como ambientales que llevan a que un individuo opte por un determinado perfil como respuesta a una determinada necesidad.

Así mismo en el estudio de los patrones de aprendizaje Magidson & Vermunt (2004), considera las creencias o concepciones sobre el aprendizaje como un factor fundamental al momento de generarse o establecerse un determinado perfil motivacional. Estas concepciones operan como activadores de los factores motivacionales, que posteriormente ayudaran en el procesamiento de la información y autorregulación del aprendizaje.

La autoeficacia en consecuencia, resulta un factor esencial en el aprendizaje y en especial, en el perfil motivacional que genera un individuo al momento de iniciar un determinado proceso de aprendizaje. En tanto las creencias de autoeficacia que desarrolle un individuo en relación a

su propio proceso de aprendizaje influirán de manera directa en la orientación motivacional así, como en el valor que le asigne al desarrollo de sus tareas académicas.

A continuación, se pasará a determinar la influencia de las creencias de autoeficacia en la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje. Con este análisis se pretende determinar si las creencias de autoeficacia a parte de las relaciones encontradas con elementos de la orientación motivacional, la valoración de la tarea y la autorregulación, resulta un factor influyente en dichas relaciones. Para dicho fin, se pasará hacer un análisis de correlación parcial. Técnica estadística en la que se busca determinar la influencia de una variable sobre otras en sus efectos de relación.

<b>Correlaciones Parciales</b>					
Variables de control: Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)					
		VT	OMI	OME	ARM
VT	Correlación	1	0,435	0,151	0,262
	Significación (2 colas)	.	0	0	0
	gl	0	543	543	543
OMI	Correlación	0,435	1	-0,012	0,321
	Significación (2 colas)	0	.	0,782	0
	gl	543	0	543	543
OME	Correlación	0,151	-0,012	1	0,086
	Significación (2 colas)	0	0,782	.	0,044
	gl	543	543	0	543
ARM	Correlación	0,262	0,321	0,086	1
	Significación (2 colas)	0	0	0,044	.
	gl	543	543	543	0

De acuerdo a los resultados observados, se pudo establecer que las creencias de autoeficacia influyen de manera significativa en la relación que se generan entre las variables motivacionales de orientación y valoración de la tarea, al igual que el proceso de autorregulación metacognitiva.

Al comparar los valores de correlación obtenidos con presencia de la autoeficacia se observe, que la AEPA correlaciona de manera lineal y de manera moderada, como la valoración de la tarea –VT- ( $r=,584-p<,001$ ), así mismo se observaron relaciones lineales del tipo moderado entre la AEPA y orientación motivacional intrínseca –OMI- ( $r=,559-p<,001$ ). También se encontraron relaciones lineales moderada-baja entre AEPA y autorregulación metacognitiva –ARM- ( $r=,490-p<,001$ ). Sin embargo, al dejar las creencias de autoeficacia como variable de control (al no incluirla dentro del análisis) los valores de relación desaparecieron por completo de acuerdo a lo que se observó en los resultados. Con presencia de la AEPA, las relaciones entre VT-OMI eran de ( $r=,584-p<,001$ ), sin presencia de la AEPA, dicha relación desapareció, VT-OMI ( $r=0,435-p<,001$ ) sin valor marco de significancia, lo que implica que no existe ninguna relación lineal entre estas variables. Así mismo, se observó que la relación entre VT-OME que antes se observó ( $r=,261-p<,001$ ) cayó a ( $r=0,151-p<,001$ ), finalmente las relaciones entre VT-ARM, que antes se observó ( $r=,471-p<,001$ ), cayó a ( $r=0,262-p<,001$ ).

De igual manera las relaciones entre ARM-OMI encontradas en presencia de AEPA pasaron de ( $r=,506-p<,001$ ) a ( $r=0,262-p<,001$ ). La ausencia de relaciones observadas claramente evidencia que el factor externo que influye en que dichas relaciones se mantengan son las creencias de autoeficacia para el aprendizaje. Por lo que se pudo establecer de acuerdo a los análisis realizados, las creencias de autoeficacia resultan ser un predictor para que se den otro tipo de relaciones asociadas a la motivación como de los procesos de autorregulación metacognitiva del aprendizaje.

## 8. CONCLUSIONES

De acuerdo a los análisis realizados en relación a las creencias de autoeficacia y su posible influencia en los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje, se pudo establecer que las creencias de auto eficacia sí influyen en la manera cómo un estudiante orienta su perfil motivacional en un determinado contexto académico, así mismo, dichas creencias permiten no solo mejorar las relaciones de valoración de las tareas y de autorregulación del aprendizaje, sino que además, actúan como un factor articulador y de correlación de los distintos componentes motivacionales y autorregulatorios del aprendizaje.

En relación a los resultados obtenidos y a la muestra de 12 programas de pregrado de diferente área de disciplinar, se puede plantear que la autoeficacia como creencia dentro de los procesos de aprendizaje opera como un factor esencial no solo en la manera como un determinado sujeto orienta y valora su propio proceso de aprendizaje, sino que, además, en cómo estos factores afectivos influyen finalmente en la manera cómo el estudiante genera un proceso de planificación, ejecución, vigilancia y control sobre su propio aprendizaje.

En consecuencia, las creencias de autoeficacia parecieran de acuerdo a los resultados obtenidos, operar sobre la orientación motivacional del aprendizaje y dicha orientación influye en la fase final de control que el propio estudiante pueda tener sobre su proceso de aprendizaje. De tal manera, que ampliar los estudios sobre este tipo particular de creencias podría resultar en un elemento fundamental para optimizar y mejoras aspectos relacionados no solo con el aprendizaje, sino con el grado de respuesta que un estudiante tiene frente a las demandas académicas asociadas con el rendimiento, desempeño y nivel de competencia académica.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Alderfer, C. P. (1972). Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings.

Apablaza, C. G. C. (2014). El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. Universidad Complutense de Madrid.

Apablaza, C. G. C., & Lira, M. M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.

Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.

Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).

Bandura, A. 1989. Social cognitive theory. In R. (ed) *Annals of child development*. Vol 6. Six theories of child development. Pp. 1-60. Greenwich, CT: Jai Press.

Barraza Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10).

- Batista Silva, A., Gálvez Espinos, M., & Hinojosa Cueto, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 0-0.
- Blanco Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation*, 15(2).
- Blanco Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation*, 15(2).
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
- Breso, e., salanova, m., martínez, i. m., & grau, r. (2004). v. 2. éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676.
- Caicedo, L. H. 2012. Neuroaprendizaje, una propuesta educative. Bogotá. Ediciones de la U.
- Camposeco Torres, F. D. M. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico.
- Carbonero Martín, M. Á., & Merino Tejedor, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2).
- Carbonero Martín, M. Á., & Merino Tejedor, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2).

- Carrasco Ortiz, M. Á., & del Barrio Gandara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2).
- Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3).
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, Á. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1).
- Cecchini, J. A., González, C., López Prado, J. A. I. M. E., & Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2).
- Cid, F. V. (1994). Autoeficacia: investigaciones en psicología de la salud. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (61), 9-18.
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557.
- Cinar, O, Bektas, C, Aslan Imran. 2011. A motivation study on the effectiveness of intrinsic and extrinsic factors. *Economics and vadyba*. Vol 16. Obtenido de:  
file:///D:/nuevo/Documents/Downloads/A\_MOTIVATION\_STUDY\_ON\_THE\_EFFECTIVENESS.pdf
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001, November). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, Punta Arenas, Chile.



Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.

De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa*, 2(1), 35-62.

Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2).

Flavell, H.J. 1985. *Cognitive development*. (2nd de.) Englewood, Cliffs, Nj. Prentice-hall.

Flavell, H.J. 1993. *El desarrollo cognitivo*. Editorial Antonio Machado. España.

Flores Macías, R. D. C., & Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.

Gardner, H. 1993. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books, Harper Collins Publisher. Nueva York.

Garzón, C, Sanz, S. 2012. *La motivación y su aplicación en el aprendizaje*. Universidad ICESI, facultad de ciencias económicas y administrativas. Cali-colombia. Obtenido de:  
[https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/68497/1/motivacion\\_aplicacion\\_aprendizaje.pdf](https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68497/1/motivacion_aplicacion_aprendizaje.pdf).

Gonzalez-Pienda, J.A, Núñez, P. J.C, Glez-Pumariega, S, García, G. M.S. 1997. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicotema*. Vol 9, n° 2. pp. 271-289.

Granados, L. H, Gallego, L. F.A, Grajales, G. D.M. 2017. La autorregulación como factor esencial en la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo en estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones ucm.* 17(29), pp. 102-113

Herzberg, F. I.(1966). *Work and the nature of man.*

Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de investigación educativa,* 24(2), 423-442.

Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2004). Latent class models. *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences,* 175-198.

Maslow, A. (1987). *Teorías de la Motivación.* Carlos López, 7.

Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad.*

Méndez Álvarez, C. (2006). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales.* Editorial Limusa.

Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas,* 60(107), 591-612.

Olaz, F. (1997). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista electrónica de Motivación y Emoción,* 6(13), 86-92.

Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis Facultad de Psicología,* 1(1), 74-86.

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1), pp. 33-40.

- Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. y Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for Educational and Psychological Measurement 53, pp. 801-813.
- Reyna, L. E. M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. Número 6/Año 2009, 58.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Ryan, M. R, Deci, L. E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. Vol 25. Pp. 54-67. Obtenido de: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20(4), 463-467.
- Shavelson, R.J, Bolus, R. 1981. Self-concept: the interplay of theory and methods. The rand paper series. The rand corporation, Santa Mónica, California. Recuperado de: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2009/P6607.pdf>
- Shavelson, R.J, Hubner, J.J, Stanton, G.C. 1976. Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, Stanford University. Summer, Vol 46, N° 3 pp. 407-441.
- Suárez, P. S., García, A. M. P., & Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.
- Urda, T., & Pajares, F. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP.

Weiner, B. 1990. History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology* University of California, Los Angeles. Vol, 82 n°4. Pp. 616-622.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.

Zimmerman, B.J. 2000. Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Comtemporary Educational Psychology*. Vol 25. Pp. 82-91. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Barry\\_Zimmerman/publication/222529322\\_Self-Efficacy\\_An\\_Essential\\_Motive\\_to\\_Learn/links/00b49523cb10ed47c2000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/222529322_Self-Efficacy_An_Essential_Motive_to_Learn/links/00b49523cb10ed47c2000000.pdf)